

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Закарпатський інститут післядипломної педагогічної освіти

Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису

СІГЕТІЙ ІГОР ПЕТРОВИЧ

УДК 378.046-021.68:004-047.64 (043.3)

**РОЗВИТОК ГОТОВНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ
ДО ІНФОРМАЦІЙНО-УПРАВЛІНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ
В СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ**

13.00.04 – теорія і методика професійної освіти
011 освітні, педагогічні науки

Дисертація
на здобуття наукового ступеня
кандидата педагогічних наук

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело



І. П. Сігетій

Науковий керівник:
кандидат філологічних наук, доцент
Тимошенко Юрій Васильович

Ужгород – 2019

Сігетій І. П. Розвиток готовності педагогічних працівників до інформаційно-управлінської діяльності в системі післядипломної освіти.

– Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» (011 – освітні, педагогічні науки). – Ужгород: Закарпатський інститут післядипломної педагогічної освіти МОН України, 2019.

Зміст анотації

Дисертацію присвячено питанню розвитку готовності педагогічних працівників до інформаційно-управлінської діяльності в системі післядипломної освіти.

На основі вивчення наукових джерел проаналізовано загальний та уточнено специфічний зміст таких понять, як «інформація», «інформаційна діяльність», «управління», «управлінська діяльність», «інформаційно-управлінська діяльність», «готовність педагогічних працівників до інформаційно-управлінської діяльності». Інформаційно-управлінську діяльність педагогічних працівників потрактовано як управління процесом пошуку, опрацювання, створення, передання та засвоєння освітньої інформації (змісту освіти), спрямованим на задоволення потреб, інтересів, мотивів, установок, ціннісних орієнтирів учасників освітнього процесу (на ґрунті їхніх запитів і можливостей), і забезпечення якості освітніх результатів. Установлено, що готовність педагогічних працівників до інформаційно-управлінської діяльності – це особистісна і професійна якість, зорієнтована на вирішення інформаційно-управлінських завдань, яка забезпечує успішне виконання функцій цілепокладання, планування; організації; координування; стимулювання; контролю, оцінювання й аналізу в освітньому процесі. У дослідженні визначено, що готовність педагогічних працівників до інформаційно-управлінської діяльності передбачає мотиваційно-ціннісний, когнітивно-інтелектуальний, операційно-діяльнісний, оцінно-регулятивний компоненти.

Поглиблено розуміння розвитку готовності педагогічних працівників до інформаційно-управлінської діяльності як складного процесу позитивних професійних змін особистості педагогічних працівників, які здобувають у системі післядипломної педагогічної освіти та здійснюють у ході практичної діяльності. Це поняття відрізняється від поняття «формування готовності», що передбачає навчання майбутніх учителів педагогічної майстерності, вмілості, творчості в закладах вищої освіти.

Проаналізовано післядипломну освіту педагогічних працівників як процес поглиблення, розширення й оновлення її професійних знань, умінь і навичок на основі досягнутого раніше освітнього рівня та здобутого практичного досвіду. Уточнено, що система післядипломної освіти – це організаційна та функціональна єдність взаємоузгоджених явищ і процесів (спеціалізації, перепідготовки, підвищення кваліфікації, стажування), спрямованих на забезпечення зростання, розвитку й удосконалення освітнього рівня та кваліфікації педагогічних працівників відповідно до сучасних вимог.

З'ясовано важливість удосконалення системи післядипломної освіти у рамках міжнародних вимог, зокрема Міжнародної стандартної класифікації освіти. Шляхом аналізу зарубіжного досвіду післядипломної освіти педагогів у контексті перспектив їхнього професійного розвитку, а також управління розвитком педагогічних працівників виявлено проблеми функціонування й вітчизняної, й міжнародної післядипломної освіти, як-от зосередженість останніх на освітніх програмах, конкретних технологіях навчання та підготовці педагогічних працівників до нових ролей, посад на тлі ігнорування таких важливих її аспектів, як розвиток готовності педагогічних працівників до інформаційно-управлінської діяльності.

Із таких позицій розкрито особливості інформаційно-управлінської діяльності педагогічних працівників, пов'язані з: інформаційним базисом функціонування освіти як соціального інституту; інформаційними інструментами моделювання педагогічної дійсності й удосконалення освітніх

процесів; інформацією як результатом управлінської діяльності; забезпеченням якості освітнього процесу як системотвірним чинником інформаційно-управлінської діяльності педагогічних працівників; активним використанням сучасних інформаційно-комунікаційних технологій.

Окреслено ключові функції інформаційно-управлінської діяльності педагогічних працівників, серед яких: цілепокладання, аналітична, прогнозування, планування, мотивування, організаційна, координація, передання інформаційного змісту, контрольна, регулювальна тощо.

Дослідження готовності педагогічних працівників до інформаційно-управлінської діяльності виконано в руслі особистісного, діяльнісного, інтегративного, андрагогічного, компетентнісного й інформаційного підходів.

На основі методологічних підходів обґрунтовано мотиваційно-ціннісний, когнітивно-інтелектуальний, операційно-діяльнісний, оцінно-регулятивний компоненти змісту готовності педагогічних працівників до інформаційно-управлінської діяльності, що характеризуються відповідними критеріями (мотиваційний, когнітивний, операційний, оцінний). Мотиваційно-ціннісний компонент передбачає професійно значущі потреби особистості, інтереси та мотиви педагогічної діяльності фахівця в контексті її вдосконалення, а також ціннісні орієнтири його діяльності в системі післядипломної освіти; когнітивно-інтелектуальний – знання й уявлення педагогічного працівника про когнітивну природу педагогічної діяльності, опанування способів розв'язання професійно-педагогічних завдань і знання основ управління педагогічним процесом; операційно-діяльнісний компонент – актуалізацію та застосування професійних знань, умінь, навичок, способів (мисле)діяльності відповідно до організаційно-педагогічних умов, активізацію професійно значущих якостей особистості для розв'язання інформаційно-управлінських і педагогічних задач, адаптацію до вимог, професійних ролей і умов професійної діяльності; оцінно-регулятивний компонент – позитивне ставлення фахівця до професії, орієнтованість на

досягнення успіху в професійній діяльності, опанування вмінь оцінювання та коригування власної педагогічної діяльності.

Виокремлено низку принципів розвитку готовності педагогічних працівників до інформаційно-управлінської діяльності, як-от: соціокультурну орієнтацію та гуманізацію, системність і міжпредметність, наскрізність, відповідність щодо професійних приписів і рефлексію.

Науково обґрунтовано педагогічні умови розвитку готовності педагогічних працівників до інформаційно-управлінської діяльності, а саме: стимулювання мотивації педагогічних працівників до опанування інформаційно-управлінської діяльності в контексті її спрямованості на забезпечення кращих освітніх результатів; розвиток когнітивно-інтелектуальної сфери суб'єктів педагогічної діяльності, зорієнтованих на опанування вмінь застосування інформаційно-управлінського менеджменту; створення інформаційно-управлінського ресурсу в закладах післядипломної освіти сучасними засобами інформаційних технологій; розвиток рефлексії та саморефлексії до оцінювання та коригування інформаційно-управлінської діяльності педагогічних працівників, спрямованої на досягнення поставленої мети.

Розроблено й апробовано модель, а також визначено методи розвитку готовності педагогічних працівників до інформаційно-управлінської діяльності в системі післядипломної освіти. Модель складається зі структурно-змістових елементів, котрі презентують ключові позиції та зв'язки, зорієнтовані на опанування педагогічними працівниками компетентностей, які забезпечують розвиток готовності до інформаційно-управлінської діяльності.

Організаційно-педагогічні засоби та методи охоплюють тьюторські техніки, педагогічні техніки, засновані на кейс-методі, технологію «малих груп», проектну діяльність. Комплекс педагогічних умов було реалізовано на основі розробленого автором дидактико-методичного ресурсу, представленого в навчальному посібнику «Основи управління інформацією в

освітніх системах», спецкурсу «Інформаційно-управлінська діяльність в освітніх системах», а також методичних рекомендацій із розвитку готовності педагогічних працівників до інформаційно-управлінської діяльності в системі післядипломної освіти.

Експериментально перевірено дієвість розроблених організаційно-педагогічних заходів розвитку готовності педагогічних працівників до інформаційно-управлінської діяльності в системі післядипломної освіти. Для підтвердження теоретичних положень запропоновано критерії та методики оцінювання, що уможливили виявлення рівня готовності педагогічних працівників до інформаційно-управлінської діяльності (високий, середній, низький). Активним чинником впливу визнано впровадження курсу «Інформаційно-управлінська діяльність в освітніх системах» і навчально-методичного комплексу, побудованого з використанням сучасних педагогічних технік і дидактичного інструментарію.

У ході експерименту з упровадження в освітній процес установ післядипломної освіти запропонованих педагогічних умов і розроблених організаційно-педагогічних заходів, методів рівня готовності спостережено значне підвищення рівня готовності респондентів експериментальної групи до інформаційно-управлінської діяльності в системі післядипломної освіти: більшість респондентів досягли середнього та високого рівнів готовності за основними компонентами. Крім того, в експериментальних групах простежено зменшення частки респондентів із низьким рівнем сформованості готовності до інформаційно-управлінської діяльності в системі післядипломної освіти на тлі незмінності показників такого рівня в обстежуваних контрольних груп.

З огляду на виявлений під час експерименту перерозподіл контингенту обстежуваних педагогічних працівників у бік зменшення кількості респондентів із низьким рівнем і збільшення з високим рівнем готовності доведено ефективність педагогічних умов і результативність упровадження моделі розвитку готовності педагогічних працівників до

інформаційно-управлінської діяльності в системі післядипломної освіти в експериментальних групах.

Наукова новизна одержаних результатів полягає в тому, що:

– *уперше* обґрунтовано й експериментально перевірено педагогічні умови розвитку готовності педагогічних працівників до інформаційно-управлінської діяльності в системі післядипломної освіти (стимулювання мотивації педагогічних працівників до опанування інформаційно-управлінської діяльності в контексті її спрямованості на забезпечення кращих освітніх результатів; розвиток когнітивно-інтелектуальної сфери суб'єктів педагогічної діяльності, зорієнтованих на опанування вмінь застосування інформаційно-управлінського менеджменту; створення інформаційно-управлінського ресурсу в закладах післядипломної освіти сучасними засобами інформаційних технологій; розвиток рефлексії та саморефлексії до оцінювання й коригування інформаційно-управлінської діяльності педагогічних працівників) і модель; виокремлено структурні компоненти готовності педагогічних працівників до інформаційно-управлінської діяльності в системі післядипломної освіти (мотиваційно-ціннісний, когнітивно-інтелектуальний, операційно-діяльнісний, оцінно-регулятивний); обґрунтовано критерії (мотиваційний, когнітивний, операційний, оцінний), показники та рівні їх готовності (високий, середній, низький);

– *удосконалено* зміст, форми та методи розвитку готовності педагогічних працівників до інформаційно-управлінської діяльності в системі післядипломної освіти;

– *уточнено* сутність понять «інформаційно-управлінська діяльність», «готовність педагогічних працівників до інформаційно-управлінської діяльності» та «розвиток готовності педагогічних працівників до інформаційно-управлінської діяльності в системі післядипломної освіти»;

– подальшого розвитку набули теоретичні та методичні засади особистісно-професійного розвитку педагогічних працівників у системі післядипломної освіти.

Практичне значення дослідження. Розроблено навчально-методичний комплекс для педагогічних працівників з удосконалення інформаційно-управлінської діяльності, який містить: навчальний посібник «Основи управління інформацією в освітніх системах», дидактико-методичний ресурс до спецкурсу «Інформаційно-управлінська діяльність в освітніх системах», методичні рекомендації з розвитку готовності педагогічних працівників до інформаційно-управлінської діяльності в системі післядипломної освіти.

Матеріали й результати дисертаційної роботи сприяють особистісному та професійному зростанню й соціалізації педагогічних працівників на засадах розвитку готовності до інформаційно-управлінської діяльності, можуть бути використані викладачами, керівниками в системі післядипломної освіти та слугувати основою для оновлення її змісту й методів.

Ключові слова: система післядипломної освіти, розвиток готовності педагогічних працівників, інформаційно-управлінська діяльність, освітня діяльність у системі післядипломної освіти, педагогічні умови.

Sigetij I. P. Development of Readiness of Pedagogical Workers to Information-Management Activity in the System of Postgraduate Education.
– Manuscript.

Thesis for a Candidate Degree in Pedagogical Sciences, specialty 13.00.04 «Theory and Methods of Vocational Education» (011 – Educational, Pedagogical Sciences). – Uzhhorod: Transcarpathian Institute of Postgraduate Pedagogical Education, MES of Ukraine, 2019.

Contents of the abstract

The dissertation is devoted to the issue of development of the readiness of pedagogical workers to the information and management activity in the system of postgraduate education.

An analysis of the general and clarification of the specific content of the basic concepts of «information», «information activity», «management», «management activity», «information-management activity», «readiness of pedagogical staff to information-management activity» was carried out on the basis of the study of scientific sources.

Information-management activity of pedagogical staff is interpreted as the management process of search, processing, creation, transference, assimilation of educational information (contents of education), aimed at meeting of the needs of interests, motives, attitudes, values of participants of educational process (based on their requests and opportunities) and ensurance of the quality of educational outcomes

It is established that the readiness of the pedagogical staff for information-management activities is a personal and professional quality aimed at solving information-management tasks, which ensures the successful fulfillment of the functions of goal-setting, planning; organizations; coordination; stimulation; control, evaluation and analysis in the educational process. In the framework of our research it is determined that the readiness of the pedagogical staff for information-management activities contains motivational-value, cognitive-intellectual, operational-activity, evaluation-regulatory components.

It is deepened the understanding of the development of readiness of pedagogical staff to the information-management activity as a complex process of positive professional changes of the personality of pedagogical workers which is acquired in the system of postgraduate pedagogical education and carried out in the practical activity. This concept is different from the concept of the «readiness formation», which implies the teaching of future teachers of pedagogical skills, creativity in institutions of higher education.

The postgraduate education of pedagogical workers is analyzed as a process of deepening, expanding and updating of the professional knowledge and skills on the basis of previously acquired educational level and practical experience. It is specified that the system of postgraduate education is the organizational and functional unity of mutually agreed phenomena and processes (specialization, retraining, advanced training, internships) aimed at ensuring the growth, development and improvement of the educational level and the qualification of the pedagogical staff in accordance with modern requirements.

It has been found out that it is important to improve the system of postgraduate education in accordance with international requirements, in particular the International Standard Classification of Education. Based on the analysis of foreign experience of postgraduate education of teachers in the context of prospects of their professional development, management development of pedagogical workers identified problems faced by both domestic and international postgraduate education: too much attention is paid to educational programs, specific training of technicians new roles and positions. This is detrimental to other important areas, including the development of pedagogical staff's readiness for information and management activities.

From this point of view, the peculiarities of information and management activity of pedagogical workers are revealed which are related to: the information basis of the education functioning as a social institution; informational tools for modeling pedagogical reality and the improving of educational processes; information as a result of management activities; ensuring the quality of the educational process as a systematic factor in the information and management activities of teaching staff; an active use of modern information and communication technologies.

The key functions of information and management activity of pedagogical staff are outlined: goal setting, analytical, forecasting, planning, motivation, organizational, coordination, transmission of the information content, control, regulation, etc.

In the study of the readiness of pedagogical staff to information-management activities, personal, activity, integrative, andragogical, competence, information approaches are singled out. On the basis of methodological approaches the components of the content of pedagogical staff's readiness for information-management activity are substantiated: motivational-value, cognitive-intellectual, operational-activity, evaluation-regulatory, which are characterized by the relevant criteria.

The motivational value component is determined by the professionally significant needs of the individual, interests and motives of the pedagogical activity of the specialist in the context of its improvement, as well as the valuable guidance of the activity in the system of postgraduate education. The cognitive-intellectual component is based on the knowledge and ideas of the pedagogical worker about the cognitive nature of pedagogical activity and involves mastering it by solving professional-pedagogical tasks and knowledge of the basis of managing the pedagogical process.

The operational-activity component is essentially determined by such key factors as: the actualization and application of professional knowledge, skills, ways of the activity in accordance with organizational and pedagogical conditions; the activation of professionally significant personality traits in solving information-management and pedagogical tasks; adaptation to the requirements, professional roles and conditions of professional activity.

Evaluation and regulatory component is characterized by a positive attitude of the specialist to the profession; a personality orientation for success in the professional activity; mastering the ability to evaluate and adjust their own teaching activities.

Among the principles of the development of pedagogical staff's readiness for the information and management activities are socio-cultural orientation and humanization; systematic and inter-courses; compliance with professional prescriptions and the reflection.

The pedagogical conditions for the development of the readiness of pedagogical staff for information-management activities are scientifically substantiated: the stimulation of the motivation of pedagogical staff to master information-management activities in the context of its focus on ensuring the best educational results; the development of the cognitive-intellectual sphere of the subjects of pedagogical activity, focused on mastering the skills of applying the information-management management; creation of information-management resource in postgraduate educational establishments with the modern means of information technologies; the development of the reflection and self-reflection to the evaluation and correction of the information-management activities of pedagogical staff aimed at achieving the goal.

The model is developed and tested and the methods of development of pedagogical staff's readiness for information and management activity in the system of postgraduate education are defined. The model is structured at the level of components of readiness, core factors, principles and means of implementation, pedagogical conditions of support, which, in interaction, determine the expected result – the development of readiness of pedagogical workers to information-management activities in the system of postgraduate education.

Organizational-pedagogical tools and methods cover tutorials, case-based pedagogical techniques, a small group technology, project activities. All of them are integrated into the special course «Information and Management Activity in Educational Systems», which is offered to the students in the system of postgraduate education.

The effectiveness of the developed organizational and pedagogical measures of the development of the readiness of pedagogical workers for informational and managerial activity in the system of postgraduate education is experimentally tested. To confirm the theoretical provisions, criteria and methods of assessment are developed, which allow to reveal the level of readiness of pedagogical staff for information-management activities (high, medium, low). An active factor of the influence is the introduction of the special course «Information and Management

Activity in Educational Systems» and a training and methodological complex, built by using modern pedagogical techniques and didactic tools.

As a result of the introduction of the pedagogical conditions in the educational process of the institutions of the postgraduate education and the organizational and pedagogical measures and the developed methods, the level of research readiness of the experimental group respondents increases significantly. The overwhelming majority of respondents achieve medium and high levels of readiness by major components. In the experimental groups, there is a decrease in the proportion of respondents with a low level of readiness for information and management activities in the system of postgraduate education. At the same time, there are no significant changes in the control groups. Thus, there are proved the effectiveness of pedagogical conditions and the effectiveness of implementation of the model of the development of readiness of pedagogical workers for information and management activity in the system of postgraduate education in experimental groups: the number of pedagogical staff with a low level decreases and the number of pedagogical staff with high level increases.

The scientific novelty of the results obtained is that

pedagogical conditions and model of development of pedagogical staff's readiness for information-management activity in the system of postgraduate education are first substantiated and experimentally tested;

the criteria, indicators and levels of development of readiness of pedagogical staff for information-management activity in the system of postgraduate education are determined;

the contents and the essence of the concepts of «information-management activity» and «the development of the readiness of pedagogical staff for information-management activity»;

further developments are gained in the following: scientific provisions on information-management activity of pedagogical workers and development of their readiness for information-management activity in the system of postgraduate education.

The practical significance of the study. The educational-methodical complex for pedagogical workers on the improvement of information-management activity is developed, which includes: the manual «Fundamentals of Information Management in Educational Systems», didactic-methodical resource for the special course «Information-Management Activity in Educational Systems», methodical recommendations for the development of educational systems pedagogical staff to information-management activities in the system of postgraduate education. organizational-pedagogical tools and methods cover tutorials, case-based pedagogical techniques, small group technology, project activities. All of them integrated into the special course «Information and Management Activity in Educational Systems», which was offered to the students in the system of postgraduate education.

Key words: system of postgraduate education, the development of readiness of pedagogical workers, information-management activity, educational activity in the system of postgraduate education, pedagogical conditions.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Наукові праці, в яких опубліковано основні результати дисертації

1. Сігетій І. П. Інформаційний підхід до управління освітнім процесом: система ключових понять. *Вісник Черкаського університету*. 2015. № 1 (334). С. 122–130. (Серія: Педагогічні науки).
2. Сігетій І. П. Управління інформацією у ВНЗ як мульти- і міждисциплінарний комплекс теоретичних і практичних знань. *Вісник Черкаського університету*. 2015. Вип. 32 (365). С. 103–109. (Серія: Педагогічні науки).
3. Сігетій І. П. Інформація як об'єкт управління в освітніх системах вищої школи (загальні та специфічні проблеми). *Наукові записки КДПУ*. Кіровоград: КДПУ, 2016. Вип. 147. С. 272–276. (Серія: Педагогічні науки).
4. Сігетій І. П. Системотвірна роль інформаційного менеджменту в забезпеченні управління освітнім процесом ВНЗ якісною інформацією. *Вісник Черкаського університету*. 2016. № 2. С. 115–120. (Серія: Педагогічні науки).
5. Сігетій І. П. Інформаційна діяльність в освітньому процесі. Гуманізація навчально-виховного процесу: збірник наукових праць / за заг. ред. проф. В. І. Сипченка. Харків: Видавництво НТМТ, 2018. № 4 (90). С. 125–136.
6. Сігетій І. П. Особливості інформаційно-управлінської і навчальної діяльності в системі післядипломної педагогічної освіти. *Sciences of Europe*. VOL 4. No 39 (2019). С. 36–40.

Опубліковані праці апробаційного характеру

7. Петечук В. М., Сігетій І. П. Особливості застосування інформаційних технологій. *Проблеми математичної освіти*: матеріали Всеукраїнської науково-методичної конференції (м. Черкаси, 20–22 квітня

2005 р.). Черкаси: ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2005. С. 118–119.

8. Сігетій І. П. Використання інтерактивної дошки у навчальному процесі. *Инновационные технологии в образовании: материалы IV Междунар. научно-практ. конф.* (г. Симферополь-Судак, 16–19 сентября 2009 г.). Симферополь: Министерство образования и науки АРК, Центр развития образования, науки и инноваций, 2009. С. 234–237.

9. Сігетій І. П. Інформаційний менеджмент – основа ефективного управління вищим навчальним закладом. *Вища школа: сучасні тенденції розвитку: зб. тез Міжнар. наук-практ. конф.* (м. Черкаси, 24 квітня 2015 р.). Черкаси: Вид-во Б. І. Маторіна, 2015. С. 140–143.

10. Сігетій І. П. Задоволення інформаційних потреб суб'єктів освітнього процесу як ключове завдання інформаційного менеджменту у вищому навчальному закладі. *Викладач і студент: мобільність в умовах кредитно-трансферної системи: зб. тез Міжнар. наук-практ. конф.* (м. Черкаси, 28 квітня 2016 р.). Черкаси: ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2016. С. 78–81.

11. Сігетій І. П. Інформація як зміст діяльності викладачів і засіб їхнього управлінського впливу в освітньому процесі. *Управлінсько-педагогічні аспекти професійної діяльності викладача вищої школи: збірник матеріалів Перших науково-практичних педагогічних читань* (м. Черкаси, 15 грудня 2016). Черкаси: Видавець Ю. А. Чабаненко, 2016. С. 141–144.

***Опубліковані праці, які додатково відображають
наукові результати дисертації***

12. Сігетій І. П., Петечук В. М. Формування математичних компетентностей учнів через використання нових інформаційних технологій. *Освіта Закарпаття*. 2007. № 6. С. 11–15.

13. Сігетій І. П. Інформаційний менеджмент у системі післядипломної педагогічної освіти. *Освіта Закарпаття*. 2015. № 22. С. 84–87.

14. Сігетій І. П. Якісний вимір інформації як передумова успішної реалізації її функцій в освітніх системах. *Освіта Закарпаття*. 2016. № 23–24. С. 106–107.
15. Сігетій І. П. Тимошенко Ю. В., Завгородня Л. В. Основи управління інформацією в освітніх системах: навч. посіб. Ужгород: ЗІПО; Черкаси: Чабаненко Ю. А., 2016. 156 с.
16. Інформаційний вплив як поняття управління освітнім процесом у вищій школі: методичні рекомендації для слухачів системи післядипломної освіти / укл. І. П. Сігетій. Ужгород: ЗІПО, 2017. 12 с.
17. Тренінг як технологія розвитку культури інформаційної взаємодії педагогічних працівників у системі післядипломної освіти: методичні рекомендації для слухачів системи післядипломної освіти / укл. І. П. Сігетій. Ужгород: ЗІПО, 2017. 12 с.
18. Підготовка педагогічних працівників в закладах післядипломної освіти до управління освітнім цифровим контентом: методичні рекомендації для слухачів системи післядипломної освіти / укл. І. П. Сігетій. Ужгород: ЗІПО, 2018. 12 с.
19. Інформаційно-управлінська діяльність педагогічного працівника: методичні рекомендації для слухачів системи післядипломної освіти / укл. І. П. Сігетій. Ужгород: ЗІПО, 2018. 48 с.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	20
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ ГОТОВНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО ІНФОРМАЦІЙНО-УПРАВЛІНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ.....	27
1.1. Інформаційно-управлінська діяльність педагогічних працівників як наукова проблема	27
1.2. Особливості та функції інформаційно-управлінської діяльності педагогічних працівників.....	43
1.3. Компоративний аналіз розвитку готовності педагогічних працівників у системі післядипломної освіти	57
Висновки до першого розділу.....	78
РОЗДІЛ 2. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ГОТОВНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО ІНФОРМАЦІЙНО-УПРАВЛІНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	81
2.1. Зміст і компоненти готовності педагогічних працівників до інформаційно-управлінської діяльності.....	82
2.2. Обґрунтування педагогічних умов і моделі розвитку готовності педагогічних працівників до інформаційно-управлінської діяльності в системі післядипломної освіти.....	107
2.3. Розроблення навчально-методичного комплексу для педагогічних працівників з удосконалення інформаційно-управлінської діяльності	133
Висновки до другого розділу.....	151
РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА РОЗВИТКУ ГОТОВНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО ІНФОРМАЦІЙНО-УПРАВЛІНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	154
3.1. Організація дослідно-експериментальної роботи.....	155
3.2. Аналіз стану практики розвитку готовності до інформаційно-управлінської діяльності педагогічних працівників.....	161

3.3. Аналіз результатів дослідно-експериментальної роботи.....	169
Висновки до третього розділу.....	189
ВИСНОВКИ.....	192
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	196
ДОДАТКИ.....	232

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. Одним із перспективних напрямів освітньої галузі України є вдосконалення системи післядипломної освіти, що має забезпечити розвиток кваліфікації педагогічних працівників відповідно до потреб суспільства та галузі, з урахуванням особистісних і професійних якостей. Соціокультурні й інформаційні зрушення в суспільстві початку XXI ст. детермінували радикальні зміни системи освіти, які актуалізували необхідність перетворення післядипломної педагогічної освіти на соціальну інституцію, зорієнтовану на розвиток професійної культури педагогів, визнання й стимулювання їхньої активності, ініціативності, комунікаційних навичок, усвідомлення педагогічної діяльності, пошук шляхів професійного самовдосконалення, готовності до інформаційно-управлінської діяльності.

Концептуальні орієнтири функціонування післядипломної освіти окреслено в законах України «Про освіту» (2017, зі змінами 2019), «Про вищу освіту» (2014, зі змінами 2019), «Про професійний розвиток працівників» (2012, зі змінами 2019), «Про загальну середню освіту» (1999, зі змінами 2019); указах Президента України «Про національну доктрину розвитку освіти у XXI столітті» (2002), «Про національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року» (2013); Концепції «Нова українська школа» (2016).

Обґрунтування процесу розвитку готовності педагогічних працівників до інформаційно-управлінської діяльності в системі післядипломної освіти передбачає опрацювання дотичних до вказаної проблеми досліджень українських і зарубіжних учених, у яких висвітлено: 1) сучасні підходи до підготовки педагогічних працівників у системі післядипломної освіти – В. Арешонков, О. Бабкова, В. Вербець, Л. Гончаренко, С. Загородній, Н. Клокар, В. Кремень, Л. Лук'янова, Н. Ничкало, В. Олійник, Л. Пуховська, О. Петренко, В. Слабко, Т. Сорочан, В. Стойкова, О. Худенко, І. Ящук та ін.; 2) психолого-педагогічні аспекти формування готовності педагога – О. Дубасенюк, С. Литвиненко, С. Лісова, М. Марусинець, Ю. Пелех,

О. Пехота, Т. Потапчук, Я. Сверлюк, С. Сисоєва, Т. Сущенко та ін.;
 3) різноманітні аспекти інформаційно-управлінської діяльності педагогічних працівників – І. Андрощук, Є. Бабин, С. Бедрина, В. Бондар, В. Гуменюк, Л. Калініна, О. Кулик, О. Кучай, І. Малафійк, І. Маслов, М. Пахомова, Д. Новиков, Р. Троцький, Я. Федорова та ін.

На основі аналізу теорії та практики означеної наукової проблеми виявлено низку *суперечностей* між: традиційними підходами до післядипломної педагогічної освіти та вимогами сучасного суспільства, зумовленими пошуком інноваційних шляхів професійного розвитку педагогічних працівників; сучасними вимогами щодо готовності педагогічних працівників до інформаційно-управлінської діяльності та реальним рівнем її сформованості; потребою провадження педагогічними працівниками інформаційно-управлінської діяльності та теоретичною нерозробленістю цієї проблематики у педагогічній науці. Подолання зазначених суперечностей передбачає: обґрунтування теоретичних засад розвитку готовності педагогічних працівників до інформаційно-управлінської діяльності; визначення та наукове обґрунтування педагогічних умов, проектування моделі розвитку готовності педагогічних працівників до інформаційно-управлінської діяльності в системі післядипломної освіти.

Актуальність проблеми, її недостатня теоретична обґрунтованість і потреби практики зумовили вибір теми дисертаційної роботи – **«Розвиток готовності педагогічних працівників до інформаційно-управлінської діяльності в системі післядипломної освіти».**

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертація відповідає темі науково-дослідної роботи Закарпатського інституту післядипломної педагогічної освіти «Розвиток неперервної освіти педагогів в умовах полікультурного середовища та євроінтеграції» (державний реєстраційний номер 0119U100100).

Тему дисертаційного дослідження затверджено на засіданні Вченої ради Закарпатського інституту післядипломної педагогічної освіти (протокол № 2

від 2 квітня 2014 року) та узгоджено у Міжвідомчій раді з координації досліджень у галузі освіти, педагогіки і психології (протокол № 5 від 27 травня 2014 року).

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати, експериментально перевірити педагогічні умови та модель розвитку готовності педагогічних працівників до інформаційно-управлінської діяльності в системі післядипломної освіти, розробити навчально-методичний комплекс із удосконалення в них досліджуваної якості.

Для досягнення зазначеної мети передбачено виконання таких **завдань**:

1) проаналізувати наукові дослідження з проблеми розвитку готовності педагогічних працівників до інформаційно-управлінської діяльності в теорії та практиці вітчизняних і зарубіжних учень;

2) визначити структурні компоненти, критерії та показники готовності педагогічних працівників до інформаційно-управлінської діяльності;

3) обґрунтувати педагогічні умови та розробити модель розвитку готовності педагогічних працівників до інформаційно-управлінської діяльності в системі післядипломної освіти;

4) експериментально перевірити ефективність педагогічних умов і результативність моделі розвитку готовності педагогічних працівників до інформаційно-управлінської діяльності в системі післядипломної освіти.

Об'єкт дослідження – професійний розвиток педагогічних працівників у системі післядипломної освіти

Предмет дослідження – зміст і педагогічні умови розвитку готовності педагогічних працівників до інформаційно-управлінської діяльності в системі післядипломної освіти.

Вирішення поставлених завдань здійснювалось з використанням комплексу взаємодоповнювальних **методів**: *теоретичних* – аналізу та синтезу, абстрагування і порівняння, конкретизації та моделювання, систематизації й узагальнення наукової інформації (для виявлення стану вивченості проблеми, формування понятійного апарату дослідження,

осмислення сутності та змісту готовності педагогічних працівників до інформаційно-управлінської діяльності в системі післядипломної освіти, розкриття теоретичних основ розвитку готовності та розроблення організаційно-педагогічних засад її розвитку у педагогічних працівників у системі післядипломної освіти), педагогічного спостереження; *емпіричних* – опитування, тестування, експертного оцінювання, педагогічного експерименту, кількісної та якісної обробки експериментальних даних, які забезпечували достовірність отриманих результатів і об'єктивність висновків; *математичних* – методів описової статистики – χ^2 критерію узгодженості Пірсона та t -критерію Стьюдента.

Експериментальна база дослідження. Дослідно-експериментальну роботу було проведено на базі Закарпатського інституту післядипломної педагогічної освіти, Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького, Комунального закладу «Житомирський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти». Експериментом було охоплено 391 педагогічний працівник контрольних та експериментальних груп і 27 викладачів-експертів, які працюють у системі післядипломної освіти.

Наукова новизна одержаних результатів полягає в тому, що:

– *уперше* обґрунтовано й експериментально перевірено педагогічні умови розвитку готовності педагогічних працівників до інформаційно-управлінської діяльності в системі післядипломної освіти (стимулювання мотивації педагогічних працівників до опанування інформаційно-управлінської діяльності в контексті її спрямованості на забезпечення кращих освітніх результатів; розвиток когнітивно-інтелектуальної сфери суб'єктів педагогічної діяльності, зорієнтованих на опанування вмінь застосування інформаційно-управлінського менеджменту; створення інформаційно-управлінського ресурсу в закладах післядипломної освіти сучасними засобами інформаційних технологій; розвиток рефлексії та саморефлексії до оцінювання й коригування інформаційно-управлінської

діяльності педагогічних працівників) і модель; виокремлено структурні компоненти готовності педагогічних працівників до інформаційно-управлінської діяльності в системі післядипломної освіти (мотиваційно-ціннісний, когнітивно-інтелектуальний, операційно-діяльнісний, оцінно-регулятивний); обґрунтовано критерії (мотиваційний, когнітивний, операційний, оцінний), показники та рівні їх готовності (високий, середній, низький);

– *удосконалено* зміст, форми та методи розвитку готовності педагогічних працівників до інформаційно-управлінської діяльності в системі післядипломної освіти;

– *уточнено* сутність понять «інформаційно-управлінська діяльність», «готовність педагогічних працівників до інформаційно-управлінської діяльності» та «розвиток готовності педагогічних працівників до інформаційно-управлінської діяльності в системі післядипломної освіти»;

– *подальшого розвитку* набули теоретичні та методичні засади особистісно-професійного розвитку педагогічних працівників у системі післядипломної освіти.

Практичне значення дослідження. Розроблено навчально-методичний комплекс для педагогічних працівників з удосконалення інформаційно-управлінської діяльності, який містить: навчальний посібник «Основи управління інформацією в освітніх системах», дидактико-методичний ресурс до спецкурсу «Інформаційно-управлінська діяльність в освітніх системах», методичні рекомендації з розвитку готовності педагогічних працівників до інформаційно-управлінської діяльності в системі післядипломної освіти.

Матеріали й результати дисертаційної роботи сприяють особистісному та професійному зростанню й соціалізації педагогічних працівників на засадах розвитку готовності до інформаційно-управлінської діяльності, можуть бути використані викладачами, керівниками в системі післядипломної освіти та слугувати основою для оновлення її змісту й методів.

Результати дослідження **впроваджено** в практику навчального процесу Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (довідка № 258 від 14.05.2019 р.), Закарпатського інституту післядипломної педагогічної освіти (довідка № 261-а від 16.05.2019 р.), Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького (довідка № 204/03-б від 09.05.2019 р.), Комунального закладу «Житомирський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти» (довідка № 01-220 від 08.05.2019 р.).

Апробація результатів дослідження. Основні положення та висновки дослідження викладено в доповідях та обговорено на науково-практичних конференціях різного рівня: *міжнародних* – «Иновационные технологии в образовании» (Сімферополь-Судак, 2008, 2009), «Вища школа: сучасні тенденції розвитку» (Черкаси, 2015), «Викладач і студент: мобільність в умовах кредитно-трансферної системи» (Черкаси, 2016), «Вища школа в контексті євроінтеграційних процесів» (Черкаси, 2017); *усеукраїнських* – «Проблеми математичної освіти» (Черкаси, 2005), «Проблеми післядипломної освіти педагогів: створення інноваційного середовища в регіоні» (Ужгород, 2012); інтернет-конференції «Всеукраїнська школа новаторства керівних науково-педагогічних і педагогічних працівників системи післядипломної педагогічної освіти як форма підвищення фахової майстерності: проблеми, перспективи розвитку» (ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України, 2012), «Реалії та перспективи євроінтеграційного розвитку післядипломної педагогічної освіти України» (Черкаси, 2016), «Діалогічний простір взаємодії суб'єктів освітнього процесу: філософський, соціокультурний і психодидактичний аспекти» (Черкаси, 2017), «Підготовка фахівців в умовах імплементації концептуальних засад розвитку педагогічної освіти в Україні» (Черкаси, 2018), а також на засіданнях кафедри педагогіки вищої школи і освітнього менеджменту Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького, кафедри природничо-математичної освіти та інформаційних технологій Закарпатського інституту післядипломної педагогічної освіти, на щорічних

звітних науково-практичних конференціях викладачів Закарпатського інституту післядипломної педагогічної освіти.

Особистий внесок здобувача в роботах, опублікованих у співавторстві: у матеріалах навчального посібника «Основи управління інформацією в освітніх системах» (у співавторстві з Ю. Тимошенком і Л. Завгородньою) автором підготовлено вступ, розділи 1–2 (3,5 авт. арк.); у статтях, співавтором яких є В. Петечук, дисертантом висвітлено застосування інформаційних технологій у навчальному процесі «Формування математичних компетентностей учнів через використання нових інформаційних технологій» (0,15 авт. арк.), «Особливості застосування інформаційних технологій» (0,1 авт. арк.). Розробки й ідеї, що належать співавторам, у дисертації не використано.

Публікації. Основні теоретичні положення та висновки дисертаційної роботи висвітлено в 19 наукових публікаціях, із яких 16 є одноосібними, 6 відображають основні положення дисертації (з них 1 стаття в зарубіжному виданні), 5 мають апробаційний характер, 8 додатково висвітлюють результати дисертаційної праці (3 статті, 1 навчальний посібник, 4 методичні рекомендації).

Структура та обсяг дисертації. Дисертаційна робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків до розділів, висновків, списку використаних джерел (332 найменування, з яких 7 іноземною мовою), 12 додатка на 42 сторінках. Загальний обсяг дисертації становить 272 сторінки друкованого тексту, основний зміст викладено на 175 сторінках. Роботу ілюстровано 18 таблицями та 5 рисунками.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ ГОТОВНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО ІНФОРМАЦІЙНО-УПРАВЛІНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ

У розділі вивчено теоретичні засади проблеми розвитку готовності педагогічних працівників до інформаційно-управлінської діяльності, проаналізовано дефініційний зміст базових понять дослідження, схарактеризовано сучасні підходи до підготовки педагогічних працівників у системі післядипломної освіти та розглянуто особливості їхньої інформаційно-управлінської діяльності.

1.1. Інформаційно-управлінська діяльність педагогічних працівників як наукова проблема

Сутність базового для дисертації поняття інформаційно-управлінської діяльності педагогічних працівників з'ясовували шляхом побудови смислового ланцюжка трактування понять «інформація», «інформаційна діяльність», «управління», «управлінська діяльність», «інформаційно-управлінська діяльність». Для дефініційного аналізу вищеперерахованих понять зверталися до досліджень Р. Августина [2], Р. Гіляревського [48], В. Гуменюка [61], Р. Гуревича [62], М. Кадемії [92], Л. Калініної [93], О. Кулика [137], М. Львова [161], А. Моля [174], Л. Панченко [197], Ю. Пелеха [200], А. Урсула [296], Р. Троцького [293], Л. Фамілярської [298], Ю. Черняка [311] та ін. Опубліковані роботи названих учених заклали підвалини подальшого вивчення широкого кола проблем, пов'язаних з особливостями та функціями інформаційно-управлінської діяльності.

Для осягнення сутності феномену інформаційно-управлінської діяльності педагогічних працівників принциповим є окреслення загального та специфічного змісту понять «інформація» й «управління».

Інформація як «одне з найзагальніших понять науки ... означає певні відомості, сукупність якихось даних, знань і т. ін.» [151, с. 445]. Зважаючи на первинне значення латинського слова «informatio» (буквально – повідомлення, виклад), інформацією варто визнавати будь-яке повідомлення, котре містить відомості або знання про той чи той об'єкт (Б. Грушин [59]). Такі дефініції уточнюють тлумачення, за якими «інформація – це не тільки окремі фрази, щось почуте або прочитане, а вся сукупність «сприйнятого сигналу»: тон, інтонація, настрій, шарудіння, колір, одяг, риси обличчя, оточення, навіть спогади й асоціації ...» [82, с. 120]. Тож не випадково бачення змісту поняття «інформація» поповнюють використанням влучних прикметників «тотальна» або «специфічна».

З огляду на це Б. Коллендер вважає базовим трактування інформації на ґрунті «принципової сутності інформації», що охоплювало б «усі інші можливі часткові визначення» [113]. Таким визначенням, на думку вченого, може слугувати тлумачення інформації як певної порції (частини), яку вибирають із розмаїття та багатоманіття світу загалом і якогось предмета зокрема.

Тому узагальнено інформація постає певними відомостями, а саме – відомостями про навколишній світ і процеси, які відбуваються в ньому та які сприймає людина чи спеціальний пристрій. Ці відомості можуть бути об'єктом зберігання, перероблення, передавання. Саме таке трактування інформації стає поширеним у середині ХХ століття [270, с. 105]. Із такою точкою зору варто погодитися принаймні тому, що «отримання інформації означає набуття відомостей про те, що до цього було невідомим. Раціональна інформація приносить такі відомості у вигляді конкретних даних ... Емоційна інформація також охоплює специфічні відомості, оскільки відчуття, які виникають унаслідок безпосереднього впливу на органи чуття, повідомляють про навколишній світ щось таке, що до цього було невідомим; цей вплив, часто оминаючи сферу свідомості, викликає відповідні емоції» [111, с. 126]. Відтак «отримання інформації в раціональній сфері», – як

резюмує І. Коган, – «означає вибір (упізнавання) якоїсь кількості конкретних відомостей, у сфері емоційній – вибір (збудження) якихось емоцій» [111, с. 127].

Приймаючи за основу бачення інформації як відомостей, слід пам'ятати, що йдеться не просто про відомості, а «смісловий зміст тих відомостей, які – як наголошує Р. Гіляревський, – передаються від однієї людини до іншої або інших людей на основі матеріальних даних (звук, запис, зображення)» [48, с. 69].

Найбільш поширеними є такі визначення інформації, як: позначення змісту, отриманого від зовнішнього світу в процесі пристосування до нього; сигналу, комунікації та зв'язку, під час якого відбувається усунення невизначеності; передавання сигналу в керуючих системах; передавання різноманіття; оригінальності, новизни, міри складності структур; імовірності вибору; системної єдності та різноманіття, різноманіття відображення [174, с. 64].

Логіка використання в напрацьованих на сьогодні підходах до визначення інформації таких конкретних понять, як матерія, відображення, енергія, ентропія (міра невизначеності), різноманіття, вибір, зв'язок, взаємодія, повідомлення тощо, зумовлена потребою розкриття складної та багатогранної природи інформації, котру неможливо відобразити в єдиній дефініції. Тому для осмислення інформації як педагогічної категорії обмежимося її тлумаченнями на основі пов'язаності, але не тотожності із філософськими категоріями «відображення» та «різноманіття».

Незважаючи на розмежування на сьогодні теорії інформації як відображення та теорії інформації як різноманіття видається логічно виправданим поєднувати їх у єдину концепцію. Тому для трактування феномену інформації послуговуватимемося концепцією інформації як відображення різноманіття, автор якої – відомий дослідник А. Урсул [295].

«Інформацію, в широкому сенсі, крім відображення (комунікації), правомірно пов'язувати з різноманітністю та відмінністю або неоднорідністю

... Інформація – це об'єктивна та системна характеристика не лише відображення, а й різноманітності, ... котра в узагальненому вигляді виступає певною системною єдністю відображення та різноманітності, або різноманітністю відображення» [235] Тобто інформація постає результатом відображення різноманіття одного об'єкта в іншому внаслідок їхньої взаємодії. Йдеться, відтак, про відтворення змісту (з його основними семантичними характеристиками).

Утім, коли поняття «відображення» співвідносне з відтворенням змісту загалом, то поняття «інформація» охоплює не весь зміст відображення, а лише одну його грань – «аспект, який пов'язаний із різноманіттям» [235, с. 28].

У спеціальній науковій літературі категорію «інформація» потрактовують залежно від конкретної сфери її застосування й галузі вивчення. На думку Ю. Черняка [311, с. 58], такий широкий спектр тлумачень і методологічних підходів до інтерпретації сутності інформації створює очевидні переваги. Так, у дослідженні Л. Калініної з'ясовано, що джерелами створення й накопичення інформації є соціальне середовище, яке оточує людину, забезпечує соціальні, матеріальні та духовні умови її існування, формування й діяльності; уточнено сутність поняття «соціальна інформація» на основі осмислення властивостей матерії, семантичного (її зміст), аксіологічного (цінність інформації), діяльнісного, управлінського та прагматичного аспектів [94, с. 56].

Для формування цілісного бачення ключової системної ролі інформації в освітньому процесі важливі всі аспекти цієї проблеми. Загальний і специфічний зміст інформації взаємодоповнюють один одного й дають змогу сформувати певною мірою адекватне уявлення про неї як складний, багатомірний об'єкт управління, впливу на дії суб'єктів освітнього процесу та, зрештою, на його результат.

У контексті пропонованого дослідження специфічний зміст інформації становить відображення смислового змісту освіти, що його передають споживачеві освітніх послуг.

Визначальна роль інформації в життєдіяльності та структурі інформаційно-управлінської діяльності педагогічних працівників пов'язана із власне феноменом управління. З одного боку, управління в організаціях є, на думку Честера Барнарда [17], обміном інформацією, адже саме останню співробітники організації сприймають як інструмент управління ними, а з іншого – соціально-економічним процесом впливу на процеси, об'єкти, системи для збереження їхньої сталості або переведення з одного стану в інший відповідно до поставлених цілей [165, с. 13].

В освітніх, як і будь-яких інших соціальних системах, управління запобігає виникненню хаосу, протидіє руйнуванню системи (причиною чого часто якраз і стають брак інформації, відсутність чітко керованих інформаційних зв'язків і т. п.), а також забезпечує її стабільність і розвиток [167, с. 8]. Це дає змогу зрозуміти, чому управління потрактовують як «процес упорядкування (забезпечення порядку) стосовно якої-небудь цілі або якості» [243].

Під час характеристики управління інформаційними зв'язками Р. Августин та Ю. Богач наголошують на тому, що управління постає інформаційним процесом, що передбачає виконання функцій зі збору, передання, обробки, аналізу інформації та прийняття відповідних рішень. Інформація має відбивати реалії навколишнього світу, сутність потрібних процесів, явищ, використовувати при цьому зрозумілу користувачеві мову, бути своєчасною, корисною та необхідною йому [2, с. 37].

Традиційно управлінською вважають інформацію, що містить сукупність потрібних, нових, корисних і якісних даних, які надходять через інформаційні канали та сприяють прийняттю якісних управлінських рішень у процесі освітньої діяльності (діяльності освітньої установи).

Зауважимо, що отримання інформації уможливорює проведення певної селекції. Трагування інформаційної діяльності на основі вибору, або селекції, має особливе значення для управління освітнім процесом загалом і для опанування змістом навчання зокрема. Адже з величезного масиву відомостей (сигналів), які передають у ході дидактичних комунікацій, на знання перетворюються лише ті, які суб'єкт освітнього процесу відбирає відповідно до власних інформаційних потреб, інтересів, мотивів, установок, ціннісних орієнтирів і комунікативних завдань.

При цьому, як наголошує А. Урсул, «передавати інформацію в будь-яких процесах комунікації і управління можна лише за допомогою різноманіття» [295].

Управління неможливе без сприймання, передання, а найважливіше – перероблення, перетворення інформації: використання інформації передбачає й управління [292], й освітню взаємодію на різних рівнях комунікацій.

У площині з'ясування ролі інформації, зокрема її якісних характеристик щодо процесів управління освітніми системами, вважатимемо засадничим твердження А. Урсула про те, що «для управління важливе не різноманіття загалом, а саме те різноманіття, що корисне для системи управління», «яке призводить до здійснення цілі, поставленої у процесі управління» [295]. Це увиразнює проблему якісного виміру інформації – її цінності, або корисності, на чому одним із перших наголошував О. Харкевич [302, с. 19–20].

Крім того, частина змісту відображення, котру несе інформація, піддається опредмеченню та передаванню, а також усьому іншому, що із цим пов'язано (сприймання, перероблення, перетворення тощо). «Відображення не зводиться до інформації, як і зміст не зводиться до форми. Передавання відображення зумовлює втрату низки його різних особливостей, втрату частини його змісту, залишаючи тільки те, що можна об'єктивувати, передавати й у тому або в тому вигляді формалізувати» [235, с. 21]. Це та «характеристика, яку ми називаємо інформацією. Саме її, а не відображення

в усьому його багатстві, може бути передано від одного об'єкта ... до іншого» [там само]. У структурі продукту, здебільшого втіленого у формі текстувідомлення (лекції, навчального посібника, презентації тощо), має бути закладено програму управління сприйманням і розумінням опорних для формування знань (суб'єктних смислів) інформаційних одиниць (фрагментів), тобто програму вибору реципієнтом потрібної інформації.

На думку Р. Троцького, управління у буквальному сенсі означає діяльність із керівництва чимось. У найбільш узагальненому вигляді управління – це діяльність суб'єкта, що набуває вияву в цілеспрямованому, організуючому впливі на об'єкт управління для надання останньому бажаного для суб'єкта стану. За такої обставини управління постає процесом, який набуває реалізації на основі управлінської діяльності [293, с. 39].

На сьогодні оперують спектром визначень управління, вибудованих з огляду на тлумачення його сутності як:

- 1) виду діяльності;
- 2) впливу суб'єкта управління на об'єкт, зокрема й на інший суб'єкт;
- 3) взаємодії суб'єктів для розв'язання завдань організації.

З огляду на вищевикладене управлінням будемо вважати цілеспрямований вплив на процес пошуку, опрацювання, створення, передання, засвоєння освітньої інформації, який розпочинається з вивчення педагогом запитів і можливостей, індивідуально-психологічних особливостей споживачів освітнього продукту.

Схарактеризуємо інформаційно-управлінську діяльність як інтеграційний конструкт. Для більш ґрунтованого аналізу її змістового наповнення розглянемо етимологію поняття «інформаційна діяльність». Традиційно таку діяльність «... у суспільстві здійснюють спеціально створені для цього структури, зокрема інформаційні, інформаційно-аналітичні центри, самостійні або структурні підрозділи навчальних закладів, районних (міських) методичних кабінетів і центрів, закладів післядипломної педагогічної освіти ... » [105].

Певне трансформування впродовж останніх десятиліть традиційного бачення інституційних джерел інформаційної діяльності призвело до позиціонування останніх у двох аспектах, тобто як частини «інтелектуальної праці», котра 1) «включає операції із сприйняття, переробки і видачі інформації» та «невіддільна від розумової праці фахівців науки і техніки», що беруть безпосередню участь у здійсненні освітнього процесу; 2) зорієнтована на «інформаційне обслуговування (сервіс)» освітнього процесу шляхом «створення, оформлення, збирання, аналітико-синтетичної переробки, пошуку, поширення, зберігання й організації використання інформації» [89], необхідної для ефективного провадження освітньої діяльності [84].

Інформаційна діяльність є одним із провідних видів діяльності педагогічних працівників. Як слушно зауважує Н. Клясен, «нині інформація стала основним ресурсом, базою соціального і технічного розвитку, а інформаційна взаємодія різних суспільних груп – важливим фактором їхньої соціальної взаємодії ... Інтенсивне поширення інформації в освітній галузі ... зумовлене потребами нових цінностей і нових форм організації життя на початку ХХІ ст., коли світова спільнота переходить до більш широкого, гуманітарного розуміння ролі та завдань освіти. Навчання стає особистісно-орієнтованим, триває процес створення нової школи сучасного типу, змінюються освітні цілі та парадигми, які спрямовані на формування і розвиток здібностей учнів до самостійного пошуку, збирання, аналізу й використання інформації, тобто саморозвитку» [105].

Це означає, що для системи освіти особливо вагомим постає «ефективне проведення інформаційної діяльності», що «передбачає розуміння кінцевого результату діяльності (мети діяльності), наявність суб'єкта – того, хто її виконує (суб'єкта інформаційної діяльності), об'єкта – того, на кого спрямовано виконання завдання (об'єкта інформаційної діяльності); наявність джерел, форм, методів виконання завдання (процесів

інформаційної діяльності) та результатів інформаційної діяльності (інформаційних продуктів)» [89].

На сьогодні інформаційну діяльність як інтелектуальний складник професійної підготовки активно вводять у царину освіти, позаяк освітній процес аргіогу завжди передбачає таку діяльність і суб'єкт-суб'єктну взаємодію учасників. Обґрунтовував логіку вищенаведеного бачення О. Леонт'єв, стверджуючи: «Освіта якраз і є системою процесів взаємодії людей у суспільстві, що забезпечують входження індивіда в це суспільство (соціалізацію), і водночас – взаємодії людей із предметним світом (так званих процесів діяльності людини в світі)». Загалом «у функціональному сенсі людина та середовище виступають завжди разом, як єдине ціле» [145, с. 3].

Зміст, обсяг і фахова належність інформаційної діяльності (як невіддільного інтелектуального складника освітнього процесу) детермінують опанування педагогічними працівниками професійних компетентностей відповідно до програм підготовки та формування професійного світосприйняття в контексті організаційно-педагогічної діяльності [276]. Зазначений ракурс позиціонування інформаційної діяльності постає традиційним, оскільки навчальний процес у системі післядипломної педагогічної освіти завжди ґрунтувався на прилученні педагогічних працівників до кращих зразків педагогічної діяльності, зорієнтованих на забезпечення освітніх, виховних і соціально значущих результатів.

У контексті дослідження *інформаційна діяльність охоплює пошук, опрацювання, створення та передання змісту освіти споживачеві освітніх послуг.*

Управлінська діяльність спрямована на вироблення рішень, організацію, контроль, регулювання об'єкта управління відповідно до заданої мети, аналіз і підбиття підсумків на основі інформації [165, с.13].

У дослідженні Р. Троцького управлінську діяльність розглянуто в аспекті розвитку професіоналізму особистості щодо опанування цього виду діяльності, що передбачає розвиток управлінської майстерності,

управлінської культури, управлінських якостей, готовності до управлінської діяльності у процесі загальнокультурної, фахової, практичної, науково-дослідницької підготовки. Управлінська діяльність є багатофункціональною діяльністю, яка визначається специфікою професійного середовища [293, с. 44].

У напрацюваннях Т. Сорочан зроблено висновок про взаємозумовленість педагогічної й управлінської діяльності в руслі соціальної спрямованості. Наступність має виявами формування управлінських умінь на основі вмінь педагогічної діяльності. Проте розрізняють ці види діяльності, зокрема, за такою ознакою, як предмет діяльності [273, с. 23].

Систематизуємо результати аналізу дефініційного змісту інформаційно-управлінської діяльності педагогічних працівників і сформулюємо авторське визначення цього поняття. Передусім представимо інформаційно-управлінську діяльність як інтеграційний конструкт інформаційної й управлінської компонент (таблиця 1.1).

Таблиця 1.1

**Аналіз дефініційного змісту поняття
«інформаційно-управлінська діяльність педагогічних працівників»**

Визначення	Джерело, автор
Інформація	
Повідомлення, що містить відомості або знання про об'єкт освоєння	Б. Грушин [59]
Сукупність сприйнятого сигналу (тон, інтонація, настрої, оточення, спогади, асоціації тощо)	В. Зігерт [82, с. 120]
Певні відомості про навколишній світ і процеси, які відбуваються в ньому, що сприймає людина чи спеціальний пристрій; можуть бути об'єктом зберігання, перероблення, передання	Словник [270, с. 105]
Смисловий зміст, який передають від однієї людини до іншої або інших за допомогою матеріальних даних (звук, запис, зображення)	Р. Гіляревський [48, с. 69]
Об'єктивна та системна характеристика відображення й різноманітності (різноманітність відображення)	В. Пушкін [235]

Відображення смислового змісту освіти, який передають споживачеві освітніх послуг	авторське визначення
Управління	
Є інформаційним процесом і передбачає виконання функцій зі збору, передання, обробки, аналізу інформації та прийняття відповідних рішень	Р. Августин [2, с. 37]
Діяльність суб'єкта, що виявляється в цілеспрямованому, організуючому впливі на об'єкт управління, що здійснюється з метою приведення останнього у бажаний для суб'єкта стан	Р. Троцький [293, с. 39]
Процес упорядкування (забезпечення порядку) стосовно якої-небудь цілі або якості	В. Сагатовський [243]
Цілеспрямований вплив на процес пошуку, опрацювання, створення, передання, засвоєння освітньої інформації, що розпочинається з вивчення педагогом запитів і можливостей, індивідуально-психологічних особливостей споживачів освітнього продукту	Авторське визначення
Інформаційна діяльність	
Отримання інформації в раціональній сфері означає вибір (упізнавання) певної кількості конкретних відомостей, у сфері емоційній – вибір (збудження) певних емоцій	І. Коган [111]
Тлумачення інформації як певної порції (частини), яку ми вибираємо із розмаїття та багатоманіття світу загалом і певного предмета зокрема	Б. Коллендер [113]
Інформація, що зазнає опредмечення та передавання, а також усього іншого, що із цим пов'язано (сприймання, перероблення, перетворення тощо); процес передавання супроводжується втратою частини змісту відображення та залишанням тільки того, що можна об'єктивувати, передавати, формалізувати	В. Пушкін [235, с. 21]
Інформаційна діяльність, що є «сукупністю дій, спрямованих на задоволення інформаційних потреб» учасників освітнього процесу	Н. Клясен [105]
Пошук, опрацювання, створення та передання змісту освіти споживачеві освітніх послуг	авторське визначення
Управлінська діяльність	
Управління неможливе без сприймання, передання, а найважливіше – перероблення, перетворення інформації; там, де має місце використання інформації, відбувається управління	Ю. Тірус [292]
Вимір інформації – її цінності, або корисності	О. Харкевич

	[302, с. 19–20]
Управління освітнім процесом є цілеспрямованим впливом однієї системи (викладача, педагога) на іншу (учня, студента, вихованця) для зміни її стану за допомогою інформації	Т. Шамова [314, с. 18]
Вироблення рішень, організація, контроль, регулювання об'єкта управління відповідно до заданої мети, аналіз і підбиття підсумків на основі інформації	Л. Мартинець [165, с.13]
Інформаційно-управлінська діяльність	
Управління процесом пошуку, опрацювання, створення та передання змісту освіти, спрямованого на задоволення потреб, інтересів, мотивів, установок, ціннісних орієнтирів учасників освітнього процесу (на основі їхніх запитів і можливостей) та забезпечення якості освітніх результатів	авторське визначення

Інформаційно-управлінську діяльність педагогічних працівників визначаємо, як управління процесом пошуку, опрацювання, створення, передання, засвоєння освітньої інформації (змісту освіти), спрямованого на задоволення потреб, інтересів, мотивів, установок, ціннісних орієнтирів учасників освітнього процесу (на основі їхніх запитів і можливостей) та забезпечення якості освітніх результатів.

Розглянемо напрацьовані науковцями підходи до визначення змісту засадничого для пропонованого дослідження поняття «готовність педагогічних працівників до інформаційно-управлінської діяльності».

Упродовж останніх років питання готовності до професійної діяльності виступало об'єктом наукового пошуку багатьох учених. Зокрема, Л. Прудка звертає увагу на те, що «дана категорія залежить від відповідного рівня професійної компетентності, професійної майстерності, а також здатності особи до саморегуляції, налаштованості на відповідну соціальну діяльність, уміння мобілізувати свій професійний (духовний, особистісний та фізичний) потенціал на розв'язання поставлених завдань у відповідних умовах» [231].

Ю. Пелех потрактує готовність як «інтегровану якість особистості, спрямовану на адекватну реакцію щодо можливості ситуативного вирішення універсальних освітніх завдань за допомогою активізації і застосування

набутої у навчально-виховному процесі системи компетенцій, що означені за таких умов диференційно-варіативними видозмінами» [200, с. 11].

Схоже бачення сутності аналізованого поняття пропонує Л. Кондрашова, підкреслюючи, що «готовність – це не лише комплекс професійних знань, умінь і навичок, а й такі риси особистості, які забезпечать успішне виконання професійних функцій: переконання, педагогічні здібності, інтереси, спрямованість думки, працездатність, емоційність, моральний потенціал особистості, тобто ставлення до явищ, подій, професійних обов'язків відповідно до суспільних норм та вимог обраної професії» [117, с. 7–8].

У контексті вивчення готовності педагогічних працівників до професійної діяльності О. Сакалюк наголошує, що така готовність – це «складне, інтегроване, особистісне утворення, яке містить у собі психологічний, когнітивний та функціональний компоненти для вирішення професійних завдань, що потребують урахування етнокультурних, соціо-психо-лінгвістичних, педагогічних та інших чинників розвитку закладів освіти різного типу» [244].

На думку Л. Потапкіної, наукова позиція Л. Прудкої та О. Сакалюк «відноситься до особистісного підходу формування готовності до професійної діяльності, особливістю якого є розвиток особистісних якостей, що базується на психолого-функціональних компонентах» [217, с. 200].

О. Потапчук переконує, що готовність варто розглядати як дуальний процес, який, з одного боку, пов'язаний із напрацюванням необхідних якостей творчої особистості фахівця, а з іншого – із формуванням у нього досвіду професійної діяльності [218, с.145].

З точки зору Р. Троцького, готовність до управлінської діяльності, формування якої відбувається у процесі фахової підготовки, постає складником управлінської компетентності, основою формування управлінської культури, інтегрованою особистісною та професійною якістю, що характеризується як цілісна стійка система взаємопов'язаних і

взаємозумовлених компонентів, які забезпечують оптимальне виконання функцій управлінської діяльності відповідно до специфіки [293, с. 81].

Професійну готовність до управління Б. Жебровський витлумачує як інтегративну здатність особистості, що формується у процесі організованої професійної підготовки та зумовлена рівнем розвитку професійних та особистісних якостей педагога. На погляд дослідника, готовність є внутрішнім станом особистості, що спонукає її до свідомого інтелектуального розвитку, активної соціалізації, професійної самоактуалізації та самовдосконалення [78, с. 13].

За результатами проведеного компаративний аналізу можна стверджувати, що вчені та педагоги-практики потрактовують готовність із позицій особистісного підходу як інтегровану якість особистості, а з позицій компетентнісного підходу – як складник професійної компетентності, спроможність швидко адаптуватися та впевнено почуватися в умовах закладу освіти, успішно розв'язувати завдання освітнього процесу, визначати оптимальні способи педагогічного впливу, аналізувати результати своєї діяльності (Додаток Л).

На основі аналізу, порівняння й узагальнення результатів попередніх досліджень готовність педагогічних працівників до інформаційно-управлінської діяльності потрактовуємо як особистісну та професійну якість, спрямовану на вирішення інформаційно-управлінських завдань, що забезпечує успішне виконання функцій цілепокладання, планування; організації; координування; стимулювання; контролю, оцінювання й аналізу в освітньому процесі. У рамках пропонованого дослідження визначено, що готовність педагогічних працівників до інформаційно-управлінської діяльності охоплює мотиваційно-ціннісний, когнітивно-інтелектуальний, операційно-діяльнісний, оцінно-регулятивний компоненти.

Зупинимось на проблемі розвитку готовності педагогічних працівників до інформаційно-управлінської діяльності. Відповідно до Закону «Про освіту» [227] професійний розвиток – це безперервний процес навчання та

вдосконалення професійних компетентностей фахівців після здобуття вищої та/або післядипломної освіти, що дає змогу фахівцю підтримувати або покращувати стандарти професійної діяльності і триває впродовж усього періоду його професійної діяльності.

Проте результати аналізу дотичних до проблеми дослідження педагогічних студій слугують підставою для констатації, що проблему готовності педагогічних працівників осмислюють здебільшого в контексті підготовки студентської молоді в закладах вищої освіти, залишаючи на периферії наукового опрацювання питання розвитку готовності педагогічних працівників у системі післядипломної освіти. Останнє детермінувало, серед іншого, звернення до питань розвитку готовності педагогічних працівників у системі післядипломної освіти у пропонованій дисертації.

У такому ключі передусім зазначимо, що *розвиток* є фундаментальним поняттям багатьох наукових галузей, зокрема й педагогіки. Найвищий рівень розвитку природи пов'язаний із виникненням та розвитком і суспільства, і кожної людини. Загальний розвиток людини, крім фізичного розвитку та розвитку психічних функцій, передбачає розвиток особистості. Тому в кожній цивілізованій країні, де дбають про підвищення рівня її потенціалу, особливу увагу приділяють розвитку особистості, надаючи їй можливості виявляти свої здібності [114, с. 32]. Потреба розвитку – основне, «що визначає особистісний смисл неперервної освіти й самоосвіти педагога» [164, с. 3].

З огляду на це вважаємо важливим уточнити змістове наповнення поняття «розвиток готовності педагогічних працівників у системі післядипломної освіти».

У дослідженні М. Пахомової [199, с. 6] професійний розвиток педагогічних працівників розглянуто як «системно організований процес удосконалення професійної компетентності, оволодіння освітніми інноваціями з метою зростання професійних досягнень, накопичення практичного досвіду, систематичного перегляду власного викладання, який характеризується формуванням здатності до свідомої професійної діяльності; успішністю

оволодіння професійними знаннями, уміннями та навичками; усвідомленням професійного плану самореалізації». Виокремлено низку характеристик професійного розвитку педагогічних працівників, як-от: «неперервність, інноваційність, людиновимірність, активність, прогресивність, випереджувальність, якісність, усвідомленість, мобільність, результативність, соціальна корисність», а також спектр таких компонентів, як: «педагогічна освіта, професійна адаптація, підвищення кваліфікації, атестація, сертифікація, перепідготовка, самоосвіта, розвиток кар'єри» [199, с. 6].

Погоджуємося з думкою Т. Сорочан про формування професіоналізму педагогічного працівника в системі професійної освіти, а розвитку, зокрема, – в системі післядипломної педагогічної освіти. Вважаємо цікавим переконання авторки в тому, що, крім опанування досвіду, розвиток педагогічного працівника в системі професійної освіти передбачає його спеціальне навчання [273, с. 23].

П. Грабовський витлумачує розвиток педагогічного працівника в системі професійної освіти як «системний і закономірний процес прогресивних змін особистості педагога, відповідно до вимог сучасного суспільства, щодо здатності використання інформаційних технологій у своїй професійній і повсякденній діяльності» [56, с. 38].

Загалом у роботі розширено бачення поняття «розвиток готовності педагогічних працівників до інформаційно-управлінської діяльності» як складного процесу позитивних професійних змін особистості педагогічних працівників, що відбуваються в системі післядипломної педагогічної освіти та набувають реалізації у практичній діяльності. Це поняття відрізняється від поняття «формування готовності», що передбачає навчання майбутніх учителів педагогічної майстерності, вмілості, творчості в закладах вищої освіти.

1.2. Особливості та функції інформаційно-управлінської діяльності педагогічних працівників

Різномасштабному розгляду інформаційно-управлінської діяльності педагогічних працівників присвячено праці таких учених, як І. Андрощук [6], Є. Бабин [12], С. Бедрина [20], В. Бондар [33], В. Гуменюк [61], Л. Калініна [93; 94], Н. Клокар [103], О. Кулик [136; 137], І. Маслов [167], Д. Новиков [186], М. Пахомова [198], Р. Троцький [293], О. Федорова [300] та ін., що слугують підвалинами подальшого вивчення широкого кола проблем, пов'язаних із особливостями та функціями інформаційно-управлінської діяльності.

Вагомим є внесок у вивчення інформаційних аспектів управлінської діяльності в освітніх системах Л. Калініної, ґрунтовні, насамперед монографічні, дослідження [93; 94] якої сприяють зростанню зацікавленості теоретичним і практичним потенціалом інформаційного менеджменту в царині освітніх систем.

За умов активного розвитку глобального інформаційного суспільства, в якому інформація є не просто пріоритетом, а стратегією всіх сфер його діяльності [296], різні галузі знання відображають посилення уваги до інформаційної основи функціонування освіти як соціального інституту загалом і освітнього процесу як триєдності навчання, виховання та розвитку зокрема. Застосування інформаційного підходу до аналізу таких соціокультурних феноменів уможлиблює, з одного боку, вироблення адекватних уявлень про них, з іншого – підвищення (зважаючи на останні) ефективності управлінської діяльності в освітніх системах. Тому інформаційні аспекти постають дієвим інструментом осмислення й моделювання педагогічної дійсності, удосконалення процесів, які в ній відбуваються.

Інформаційний аспект управлінської діяльності у сфері освіти часто асоціюють з інформатизацією навчальних закладів і освітнього процесу,

впровадженням нових інформаційно-комунікаційних технологій, автоматизацією процесів накопичення, передання, оброблення інформації в них. Такі питання, як справедливо зауважують А. Урсул і Т. Урсул [296], порушено в більшості робіт, де фігурує поняття інформаційного підходу.

Інший (системотвірний) потенціал інформаційного аспекту розкрито в контексті інформаційного менеджменту – цілісної управлінської концепції інформації. Використання інструментарію інформаційного менеджменту (науково обґрунтованих принципів, умов, методів, технологій, засобів здійснення управлінського впливу на будь-яку соціальну систему за допомогою ресурсів інформації та знань) в управлінні освітнім процесом дає змогу розглядати останній як інформаційну систему, що потребує відповідного інформаційного управлінського моделювання.

Необхідність осмислення проблем інформації в контексті управління різноманітними освітніми системами (від соціокультурного феномену освіти загалом до навчального заняття зокрема) продиктована комплексом чинників. Серед таких, як уже було наголошено, першорядне значення мають:

1) зростання ролі інформації та знання для розвитку сучасного суспільства, на що вказують у своїх теоріях П. Абурден і Дж. Несбіт, М. Кастельс, М. Маклюен, Е. Тофлер та інші інтелектуали;

2) основоположна ідея кібернетики про єдність інформації й управлінських процесів у технічних, живих і соціальних системах;

3) інформаційна спрямованість освітніх систем, тобто систем, спеціально створених для передання, а також вироблення масивів інформації та знань, що уможлиблює відтворення й розвиток усіх соціальних інститутів, а відтак – інституту освіти.

З огляду на прерогативу інформаційно-комунікативної природи *освітніх систем*, детермінованої їхньою особливою соціокультурною місією, потрактуємо такі як інтегровану в зовнішнє середовище цілеспрямовану, складноорганізовану, динамічну цілісність тісно пов'язаних між собою

підсистем (компонентів) та їхніх елементів, котрі для реалізації власних функцій і набуття нових якостей та властивостей обов'язково потребують управління, здійснюваного на основі суб'єкт-суб'єктних і/або суб'єкт-об'єктних взаємин шляхом інформаційного обміну (зв'язків), впливу та взаємодії (інтерації).

До переліку найбільш суттєвих складників професійної діяльності менеджерів освітніх систем належить робота з інформацією на кожному етапі управлінського процесу. Так, у посібнику «Управління освітніми системами» наголошено, що «інформаційно-аналітична діяльність є найважливішим інструментом управління, оскільки однією з основних характеристик будь-якої системи, що зрештою зумовлює ефективність її функціонування, постає комунікативність, визначення інформаційних потоків (зміст інформації, ступінь її централізації, джерела отримання, виведення на рівень ухвалення рішення), які циркулюють у ній» [314, с. 236].

Загалом видається доцільним стверджувати, що управлінська діяльність за своєю внутрішньою природою мислиться інформаційною, тобто спроектованою на сприйняття, запам'ятовування, перероблення (надання смислу інформаційним повідомленням), використання сприйнятої та генеруванням нової інформації, її передання та зберігання.

Інформаційна природа управління окреслена значенням інформації для освітнього процесу не лише як ресурсу, а як об'єкта, засобу та результату управлінської діяльності. Тому щодо освітньої системи відома теза про те, що «від рівня організації, оброблення й передання інформації залежить ефективність управління» [106], набуває сенсу більшого, ніж стосовно будь-якого іншого (не освітнього) типу соціальних систем. За аналогією до того, що освітній процес виступає осердям усієї системи освіти, інформація мислиться ядром управління всіма його складниками.

Зауважимо, втім, що саме навчальний заклад постає особливим соціальним утворенням, призначеним для передання накопиченої людством інформації та генерування нових інформаційних масивів у руслі

«формування образу людини» (І. Лернер) [147], «висхідного відтворення» культури, науки, системи освіти та саморозвитку інституту освіти» [279].

Інформаційно-управлінська діяльність педагогічних працівників детермінована складною архітектурою менеджменту освіти, а тому вирізняється низкою особливостей. Загалом освітній заклад є, *по-перше*, відкритою соціальною системою з розгалуженими зовнішніми та внутрішніми, вертикальними й горизонтальними комунікаціями, де циркулюють різноманітні потоки інформації із зовнішнього та внутрішнього середовищ (будь-який освітній заклад має комплекс властивостей, що притаманні складним соціальним системам [156; 158] і завдяки яким управлінську діяльність в освітньому закладі реалізують на різних рівнях); *по-друге*, людиноцентрованою системою з домінуванням у ній діалогових суб'єкт-суб'єктних зв'язків, живого (безпосереднього) спілкування в академічному просторі та поза ним; *по-третє*, навчально-виховною системою спланованих, підготовлених, опосередкованих, регульованих і контрольованих дидактичних (педагогічних) комунікацій, що розгортаються в спеціалізованій сфері соціокультурної практики та ґрунтуються на інформації й інформаційному педагогічному впливі; *по-четверте*, динамічною та саморозвивальною системою, що вбирає в себе процеси, які відбуваються в суспільстві, культурі, науці, економіці, політиці, ідеології та під їхнім впливом зазнає трансформацій; продукує інновації – джерело й власної динаміки, й розвитку інших суспільних інститутів; *по-п'яте*, конститутивною особливістю управління такою складною соціальною системою, як освітня організація, виступає фокусування всієї сукупності управлінських дій на найважливішому об'єкті їхнього цілеспрямованого впливу – учасниках навчально-виховного процесу (з огляду на це забезпечення якості такого процесу постає системотвірним чинником інформаційно-управлінської діяльності педагогічних працівників – від директора до асистента вчителя).

Знаний теоретик управління Д. Гвішіані, розглядаючи у книзі «Організація і управління» (що стала настільною не для одного покоління менеджерів) взаємопов'язані елементи будь-якої організації, об'єднав у окрему групу ті процеси, що «мають вирішальне значення для виконання цілей організації», а саме: прийняття рішень, комунікації, інформаційні потоки, контроль... [46, с. 185–186].

Ще більшої ваги такі елементи набувають в управлінні навчально-виховним процесом освітніх організацій: у такій площині інформація виступає не тільки об'єктом і продуктом діяльності менеджерів, а й джерелом та засобом навчання, виховання й розвитку особистості, що відбувається в актах взаємодії суб'єктів освіти, спрямованій, за словами І. Лернера, на засвоєння «певного відрізка змісту соціального досвіду» чи «соціальної культури» [147, с. 8, 11].

За своїм покликанням, природою, методологічним і методичним інструментарієм освітній процес належить до інформаційно-комунікативних систем. Це увиразнює важливість забезпечення його якісними інформаційними ресурсами, потрібними для прийняття управлінських рішень і особистісно-професійного розвитку суб'єктів освіти. Ключову роль у цьому відіграє інформаційне управління як цілісна концепція задоволення різноманітних інформаційних потреб усіх учасників навчально-виховного процесу.

З огляду на те, що управління освітнім процесом є цілеспрямованим впливом однієї системи (педагогічних працівників) на іншу (учня, студента, вихованця) для зміни її стану за допомогою інформації, кожен компонент освітнього процесу – стимулювально-мотиваційний, цільовий, змістовий, операційний, контрольовано-регулювальний і рефлексивний процеси [314, с. 18] – ґрунтований на інформації та поза нею немислимий. Відповідно, всі компоненти управлінської моделі навчання (за В. Якуніним [323]), як-от: формування цілей, формування інформаційної основи навчання, прогнозування, прийняття рішень, організація виконання, комунікація,

контроль і оцінювання результатів, корекція, містять інформаційний складник.

Інформаційна сутність освітнього процесу й управління ним дає підстави вченим виокремлювати в системі сучасного педагогічного знання міждисциплінарні напрями – інформаційну дидактику й навіть інформаційну педагогіку (останню потрактовують як «теорію отримання, перетворення, передання та засвоєння інформації в навчально-виховному процесі» [307]), які, попри їхнє незначне поширення, усе ж варто брати до уваги. Важливо, що в контексті управління освітнім процесом синонімом термінологічних сполук «інформаційна дидактика», «інформаційна педагогіка» виступає термін «інформаційний менеджмент».

Обсяг інформації, що надходить і циркулює в освітній установі (організації), визначається характером і встановленими правилами її взаємодії із зовнішнім і внутрішнім середовищем [237, с. 180–181]. Наприклад, склад і обсяг управлінської інформації загальноосвітньої школи, установи післядипломної освіти та педагогічного коледжу або університету кардинально різняться, оскільки кожній із них притаманні відмінні від інших правила взаємодії із зовнішнім інформаційним середовищем і власні правила внутрішньої інформаційної взаємодії структурних підрозділів.

Управлінську інформацію, як і будь-яку іншу, оцінюють з кількох позицій – обсягу, корисності, якості, інтенсивності, оперативності та захищеності. Тлумачення кожної із названих позицій з точки зору менеджменту відбиває найбільш істотні характеристики, систематизовані Р. Августиним, Ю. Богачем [2, с. 38] та представлені у вигляді таблиці (таблиця 1.2).

Таблиця 1.2

Властивості управлінської інформації

№	Показник	Визначення	Вимірник
1.	Обсяг інформації	Кількісна характеристика даних (переданих, одержаних, перероблених) в організаційно-управлінських системах	Кількість (слів, знаків, рядків, сторінок, байтів)
2.	Корисність (інформативність)	Ступінь впливу інформації на виробничі й управлінські процеси, на функціонування організації загалом	Вартість інформаційного ресурсу або економія на інших ресурсах (грошові одиниці)
3.	Якість (достовірність)	Здатність інформації давати правильне та найповніше уявлення про об'єкти або процеси, не мати прихованих помилок	Частка реальних (достовірних) даних у загальному обсязі інформації (%)
4.	Інтенсивність (насиченість)	Обсяг корисних відомостей, розміщених в одиниці інформації	Частка корисної інформації в загальному обсязі – інформаційному потоці (%)
5.	Оперативність (своєчасність)	Здатність інформації втрачати свою цінність і ставати застарілою	Час передання, прийому, обробки та збереження інформації
6.	Захищеність (відкритість)	Належність інформації власнику та її захист від несанкціонованого доступу	Ступінь таємності / відкритості інформації

Зважаючи на традиційне визнання у менеджменті неефективності ієрархічно побудованих організацій щодо перероблення інформації, яка надходить із зовнішнього середовища, через неможливість її своєчасної обробки внаслідок адресації одній особі на вершині ієрархії – керівникові організації (переадресація та розподіл інформації за рівнями споживання не дає змоги виокремити час навіть на прийняття рішень, контроль виконання, а на належне естетичне сприйняття [174] й оцінку якості та корисності й

поготовів), за умов розпочатих у системі вищої освіти змін набуває особливої актуальності реалізація нових моделей організації освітнього процесу, орієнтація на активну самостійну роботу його суб'єктів, підвищення ролі колективних форм навчальної діяльності, формування освітніх потреб і компетентностей відповідно до вимог ринку праці, що ап'орі детермінує потребу перегляду інформаційно-управлінської діяльності педагогічних працівників з орієнтацією на наявний управлінський досвід і світові тенденції активізації навчальної діяльності.

Необхідною умовою ефективності системи управління освітою є активне використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій [186]. Однак властиве для сьогодення інтенсивне зростання інтелектуальних можливостей таких технологій дисонує з потребами практики, яка ще не передбачає виконання об'ємних і технічно складних інтелектуальних завдань.

Т. Маркарова, акцентуючи увагу на низькоінтелектуальному статусі традиційних завдань освітньої управлінської діяльності, зазначає, що «внаслідок цього інформаційні технології із суб'єктивно призначеного їм місця підтримки прийняття непростих управлінських рішень трансформуються в категорію забезпечувальних засобів, що істотно збіднює і стратегію розвитку освітніх установ, і власне саму роль нових інтелектуальних систем управління» [164, с. 36].

Однак сучасні соціокультурні тренди, засновані на ідеях «консолідації зусиль наукової та освітянської громадськості й урядів країн Європи для істотного підвищення конкурентоспроможності європейської системи науки і вищої освіти у світовому вимірі» [31], впливаючи на вітчизняні освітні процеси, вимагають якісно нових управлінських рішень, зорієнтованих не лише на «оптимізацію» мережі шкільних освітніх установ чи розподіл державного замовлення на підготовку педагогічних кадрів між закладами вищої освіти, а й на впровадження ефективних методів освітнього

менеджменту, що уможлиблюють забезпечення соціально схвалюваного функціонування освітніх установ.

У контексті впровадження ефективних методів освітнього менеджменту набувають конкретизації проблеми вдосконалення управління освітою, як-от:

- відсутність комплексності та системності реалізованих проєктів інформаційного забезпечення освітніх систем;
- невирішеність проблем реформування освіти та змін у соціумі, пов'язаних із входженням в інформаційне суспільство, а також діяльністю в умовах «знанневих баз даних», інтелектуальних інформаційних систем;
- недосконалість використовуваної формалізації ... завдань управління освітньою діяльністю;
- слабе опрацювання стандартів і нормативно-методичної бази ... інформаційного забезпечення управління освітніми установами;
- недостатня інтеграція ... центральних і регіональних програм модернізації системи освіти з програмами інших відомств ...;
- внутрішньовідомчий (локальний) характер побудови інформаційного забезпечення управління освітніми системами різних ... регіонів;
- нерозробленість єдиного механізму планування, координації та прогнозування етапів розвитку освітніх систем» [там само, с. 37].

Крім означених проблем, у дослідженнях, присвячених різним аспектам управління, йдеться про *несформованість системного уявлення про сутність стратегічного управління*, неадаптованість існуючих сучасних методів і способів [38, с. 125–126] ефективного управління процесами діяльності, як-от реструктуризації та реінжинирингу. У наукових розвідках з управління діяльністю освітніх закладів здебільшого розкривають питання менеджменту якості, взаємодії зі споживачами, результатів освітньої діяльності, залишаючи поза увагою проблеми інформаційно-управлінської діяльності педагогічних працівників.

Загалом особливості інформаційно-управлінської діяльності педагогічних працівників пов'язані з: інформаційною основою функціонування освіти як соціального інституту; інформаційними інструментами моделювання педагогічної дійсності й удосконалення освітніх процесів; інформацією як результатом управлінської діяльності; забезпеченням якості освітнього процесу як системотвірним чинником інформаційно-управлінської діяльності педагогічних працівників; активним використанням сучасних інформаційно-комунікаційних технологій.

Розглянемо функції інформаційно-управлінської діяльності педагогічних працівників. У сучасному суспільстві, що досягнуло рівня інформаційного, тривають глобалізаційні процеси у багатьох сферах людської діяльності, що призводять до суттєвих змін характеру виробництва, темпів розвитку, норм і цінностей окремих осіб, соціальних груп і цілих спільнот. За таких умов перед педагогічними працівниками постають завдання не лише відтворення наявного соціального досвіду, а й продукування нових наукових знань, які, на переконання Т. С. Маркарової, «активно формують корпоративні ідеали, духовні цінності, моральні норми. Навколо навчальних закладів концентрується культурна, соціально-економічна та політична еліти регіонів. Тому вони стають реальним соціальним інститутом, що задовольняє потреби суспільства загалом, держави, окремих регіонів. Зважаючи на трактування *освіти ... як процесу передавання знань і культурних цінностей, накопичених попередніми поколіннями, вона якраз і є тим соціокультурним феноменом, який реалізує прогресотвірні функції ...* – курсив наш, І. С.» [164, с. 35].

Функції інформаційно-управлінської діяльності – це основні види діяльності, що передбачають зведення однотипних видів робіт, які виконують педагогічні працівники, до більш загальних і поєднання їх однаковою цілеспрямованістю.

Найбільш значущі функції такого роду зазвичай пов'язані з виокремленням освіти як:

- «одного з оптимальних та інтенсивних способів входження людини у світ науки та культури;
- відтворення в освітніх структурах культурних зразків і норм життя, що випереджають сучасний стан суспільства, проєктують елементи його культуровідповідного устрою;
- процесу соціалізації людини та наступності поколінь;
- механізму формування суспільного та духовного життя людини, галузі масового духовного виробництва;
- функції розвитку регіональних систем і національних традицій;
- соціального інституту, що уможливорює передання й утілення базових культурних цінностей, цілей розвитку суспільства;
- реалізатора та прискорювача культурних змін, перетворень у суспільному житті, а також в окремій людині» [там само, с. 35–36]

Аналіз сутності зазначених функцій дає підстави вбачати в них всеохопний інформаційний складник, упровадження якого в освітній процес сприяють засоби, відомі як *інформаційно-комунікаційні технології*.

У процесі інформаційно-управлінської діяльності педагогічні працівники розв'язують низку таких завдань, як:

- 1) розроблення, реалізація й забезпечення єдності інформаційної політики освітньої організації;
- 2) управління її внутрішніми та зовнішніми комунікаціями;
- 3) інформаційна підтримка;
- 4) вироблення інформаційних продуктів і послуг;
- 5) створення публіцитного капіталу (іміджу, репутації тощо) на основі інформаційного складника комунікацій із владою, зі споживачами освітніх послуг, із громадськістю, інвесторами та благодійниками, випускниками навчального закладу;
- 6) інформаційне обслуговування учасників освітнього процесу, персоналу організації;

- 7) інформаційне забезпечення всіх управлінських процесів, зокрема ухвалення рішень;
- 8) упровадження сучасних інформаційно-комунікативних і комунікаційних освітніх та власне управлінських технологій;
- 9) інформаційно-аналітичне оброблення електронних документів і документів на традиційних (паперових) матеріальних носіях;
- 10) захист інформаційних даних.

Виконання завдань підпорядковано такій меті інформаційно-управлінської діяльності, як досягнення якісних змін – репрезентантів особистісного і/або професійного зростання суб'єктів освітнього процесу.

Якість вищезгаданих змін особистості залежить від системи умов – організаційних, організаційно-педагогічних і власне педагогічних, що відповідають трьом виокремленим у дисертаційній роботі О. Галкіної рівням управління педагогічною організацією, а саме: інституційному, управлінському й технічному [43]. Формування тієї чи тієї групи умов передбачає планування й виконання низки заходів з управління інформацією. Так, організаційно-педагогічні умови детерміновані реалізацією «взаємопов'язаних інформаційних комплексів, які ... необхідно (доцільно) створювати суб'єктові-керівнику на управлінському рівні для забезпечення управління педагогами та їхньою професійною діяльністю, а також тими, хто навчається, і їхньою діяльністю з досягнення певних педагогічних цілей, які створені суб'єктом-керівником на інституційному рівні й забезпечують управління педагогічною організацією загалом, і педагогічних умов, які створені суб'єктом-педагогом на технічному рівні й забезпечують управління діяльністю учнів щодо досягнення певних педагогічних цілей» [17, с.128].

Створення сукупності умов на конкретному рівні управління освітнім процесом охоплює відповідні інформаційні потоки й ресурси, проте кожен рівень вимагає найбільш доцільної для суб'єкта й об'єкта управління інформації.

Від інформаційного забезпечення всіх структурно-функціональних рівнів управління освітньою організацією залежить здійснення в ній найважливішої функції менеджменту: «зробити продуктивними довірені йому людством ресурси» [314, с. 233]. Таким ресурсом, безперечно, варто визнати власне інформацію.

У царині освіти інформація постає більше ніж ресурсом, а саме – засобом (інструментом, знаряддям) передання досвіду, соціалізації, педагогічного впливу, основою формування знань. Зрештою, успішне розв’язання тріади освітніх завдань (навчання, виховання, розвитку) значною мірою залежить саме від якості інформації, її оброблення, використання і, звісно, управління нею. Так, реалізація найважливіших функцій інформаційно-управлінської діяльності педагогічних працівників узагалі неможлива без інформаційного забезпечення: управлінський вплив, як відомо, мислиться видом інформаційного впливу.

Загальні функції управління детерміновані загальними його закономірностями, що системно розкривають сутнісні характеристики управління, їхній взаємозв’язок для підвищення якості та досягнення оптимального результату управлінського процесу [165, с. 13].

Специфічними характеристиками управлінської діяльності Р. Троцький вважає інтелектуальні засади вироблення, прийняття та практичної реалізації управлінських рішень; систематизацію, зберігання, ретрансляцію управлінської інформації; наявність мотивації до спільного вирішення проблеми; підтримання високого ступеня дисциплінованості; уміння розв’язувати конфліктні ситуації; сформованість комунікативних умінь, здатність аргументовано висловлювати власні думки; дотримання субординації у взаєностосунках відповідно до статусу; набуття якостей професійного управлінця. Провідними функціями управлінської діяльності є функції цілепокладання, планування; організації; координування; стимулювання; контролю, обліку й аналізу діяльності [293, с.10].

У дослідженні С. Ніколаєнка *управління інноваційним розвитком освіти* розглянуто крізь призму трьох груп тенденцій – для навчального, виховного й управлінського процесів, що відбуваються в закладах і установах освіти [183, с.14].

Загалом спектр основних функцій інформаційно-управлінської діяльності педагогічних працівників утворюють такі, як: функція *цілепокладання, аналітична, прогнозування, планування, мотивування, організаційна, координації, передання інформаційного змісту, контрольна, регулювальна* тощо.

Функція *цілепокладання* пов'язана з управлінням як мистецтвом цілеспрямованого впливу, що неможливе без інформаційних зв'язків. *Аналітична* функція інформаційно-управлінської діяльності педагогічних працівників відзначається спрямованістю на аналіз інформації. Функція *прогнозування* охоплює визначення проблем, установлення закономірностей і тенденцій розвитку педагогічних явищ, з'ясування причиново-наслідкових зв'язків, об'єктивне оцінювання педагогічної ситуації, педагогічне прогнозування та моделювання. Сутність *планувальної* функції інформаційно-управлінської діяльності педагогічних працівників полягає в окресленні перспектив, цілей і шляхів їхнього досягнення (умовною моделлю функції є ланцюг: проблема (тема) – мета – завдання – комплекс заходів – прогнозовані результати). Функція *мотивування* передбачає стимулювання останніх до вказаного виду діяльності. *Організаційна функція* інформаційно-управлінської діяльності зумовлює визначення місця та ролі педагогічних працівників у досягненні поставлених цілей і реалізації розроблених планів. Функція *передавання інформаційного змісту* означає процес передавання досвіду. *Координаційна функція* інформаційно-управлінської діяльності педагогічних працівників регулює суттєві зв'язки між людьми, завданнями та роботою; припускає інтегрування та координування наявних ресурсів (часу, кадрів, матеріально-технічних, фінансових засобів). Функція *контролю* інформаційно-управлінської діяльності забезпечує моніторинг досягнення

цілей (сучасне тлумачення функції пов'язане з порівнянням стандартів, норм, планів і реального стану педагогічних явищ для надання контролю нового забарвлення – гуманістичного характеру, оптимістичності, навчально-методичної спрямованості, гласності і інформаційної достатності – та зміщення на другий план перевірок із кількісними оцінками шляхом заміни їх на самоконтроль; акцентуації на кінцевих результатах, їхній якості, використанні контролю для стимулювання успішної діяльності). *Регулювальна* функція інформаційно-управлінської діяльності педагогічних працівників передбачає коригування наслідків контролю; уможливорює підтримання системи навчального закладу на оптимальному рівні, упорядковування всіх підсистем, нівелювання надмірного реактивного управління (за наслідками та відхиленнями).

З огляду на вищевикладене варто додати, що визначальним у підході до класифікації функцій інформаційно-управлінської діяльності з позиції управлінського циклу вважаємо розкриття в них змісту роботи педагогічних працівників у зв'язку з їхніми посадовими обов'язками.

1.3. Компоративний аналіз розвитку готовності педагогічних працівників до інформаційно-управлінської діяльності в системі післядипломної освіти

Проблеми підготовки педагогічних працівників у системі післядипломної освіти виступали предметом наукового пошуку таких учених, як: В. Арешонков [7], О. Бабкова [13], Л. Гончаренко [51], С. Загородній [79], Н. Клокар [104], В. Кремень [123], Н. Ничкало [182], Л. Лук'янова [159], О. Аніщенко, В. Олійник, М. Кириченко, О. Отич, О. Бондарчук, Н. Діденко, Л. Сергєєва, В. Сидоренко, М.Скрипник [191], Л. Пуховська, М. Артюшина, В. Базелюк, П. Лушин, О. Снісаренко, Л. Сніцар, В. Солодков [207], Т. Сорочан [274; 273], В. Стойкова [277], Т. Чаусова [310], В. Швидун [316], Sh. Altena [326], J. Mezirow [332] та ін.

У Законі України «Про освіту» [227] проголошено, що рівень освіти – це завершений етап освіти, який характеризується рівнем складності освітньої програми, сукупністю компетентностей, які визначені, як правило, стандартом освіти та відповідають певному рівню Національної рамки кваліфікацій. Національна рамка кваліфікацій ґрунтується на європейських і національних стандартах, принципах забезпечення якості освіти, враховує вимоги ринку праці до компетентностей працівників та підлягає запровадженню для гармонізації норм законодавства у сферах освіти й соціально-трудоких відносин, сприяння національному та міжнародному визнанню кваліфікацій, здобутих в Україні, налагодження ефективної взаємодії сфери освіти й ринку праці [222].

Педагогічні працівники переважно мають перший (бакалаврський) або другий (магістерський) рівні вищої освіти, що відповідають, відповідно, шостому та сьомому рівню Національної рамки кваліфікацій. Педагогічні працівники шостого рівня є відповідальними за організацію та нагляд (управління) в контекстах професійної діяльності, сьомого рівня – управління складною технічною або професійною діяльністю чи проектами [222].

Згідно із постановою «Про затвердження переліку посад педагогічних та науково-педагогічних працівників» посадами педагогічних працівників визначено такі: директор, помічник директора, вчителі, викладачі всіх спеціальностей, асистент вчителя, майстер виробничого навчання, педагог професійного навчання, старший вихователь, вихователь, асистент вихователя, методист, педагог-організатор, практичний психолог, соціальний педагог, керівник гуртка, вихователь-методист, інструктор з фізкультури, інструктор з праці та ін. [223].

За Законом України «Про загальну середню освіту» [221] учасниками освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти є: учні (вихованці); керівники; педагогічні працівники, психологи, бібліотекарі. У статті 24 педагогічним працівником названо особу із високими моральними якостями,

що має відповідну педагогічну освіту та професійну кваліфікацію педагогічного працівника, належний рівень професійної підготовки, провадить педагогічну діяльність, забезпечує результативність, якість своєї роботи та фізичний і психічний стан здоров'я якої дає змогу виконувати професійні обов'язки в закладах системи загальної середньої освіти.

Атестацію педагогічних працівників закладів загальної середньої освіти незалежно від підпорядкування, типів і форм власності визнано обов'язковою та здійснюваною, зазвичай, один раз на п'ять років відповідно до Типового положення про атестацію педагогічних працівників, затвердженого центральним органом виконавчої влади, що забезпечує формування державної політики у сфері освіти (стаття 27). За результатами атестації педагогічних працівників закладів загальної середньої освіти визначають відповідність педагогічного працівника займаній посаді, присвоюють кваліфікаційну категорію (спеціаліст, спеціаліст другої категорії, спеціаліст першої категорії і спеціаліст вищої категорії) та педагогічне звання (старший учитель, учитель-методист, вихователь-методист, педагог-організатор-методист тощо).

За Типовим положенням про атестацію [224] педагогічний працівник відповідає займаній посаді, якщо: 1) має освіту, що відповідає вимогам, визначеним нормативно-правовими актами в галузі освіти; 2) виконує посадові обов'язки у повному обсязі; 3) пройшов підвищення кваліфікації.

У дослідженні уточнено посади, вимоги до рівня освіти, кваліфікації, атестації педагогічних працівників. З'ясовано, що управління належить до сфери відповідальності педагогічних працівників.

Одним із пріоритетних напрямів удосконалення кваліфікації педагогічних працівників в Україні є післядипломна педагогічна освіта, яку вважають «найбільш гнучкою складовою процесу фахового зростання людини. Ця галузь освіти, порівняно з базовою професійною, має певні переваги, а саме: вона є менш інерційною і здатна реагувати на швидкі соціально-економічні зміни; має безпосередній двосторонній зв'язок з

практикою. Також слід ураховувати, що заклади післядипломної педагогічної освіти навчають дорослих, які вже мають відповідну вищу освіту, досвід практичної діяльності за фахом» [316, с. 94].

Нормативні вимоги до післядипломної педагогічної освіти України відображено в законах «Про освіту» [227], «Про вищу освіту» [220], «Про загальну середню освіту» [221] й інших актах чинного законодавства.

Розглянемо нормативне визначення післядипломної освіти. У Законі України «Про освіту» [227] зазначено, що післядипломна освіта передбачає набуття нових і вдосконалення раніше набутих компетентностей на основі здобутої вищої, професійної (професійно-технічної) або фахової передвищої освіти та практичного досвіду. Післядипломна освіта охоплює: спеціалізацію, перепідготовку, підвищення кваліфікації, стажування. Особливий інтерес для пропонованого дослідження становить підвищення кваліфікації як набуття особою нових та/або вдосконалення раніше набутих компетентностей у межах професійної діяльності або галузі знань [227].

За Законом України «Про вищу освіту» [220] післядипломну освіту здійснюють заклади післядипломної освіти або відповідні структурні підрозділи закладів вищої освіти та наукових установ. Підрозділи перепідготовки та підвищення кваліфікації кадрів, інститути післядипломної освіти належать до структури закладу вищої освіти (стаття 33). Педагогічні працівники не рідше одного разу на п'ять років зобов'язані підвищувати кваліфікацію та проходити стажування (стаття 57).

Згідно зі ст. 60 Закону України «Про вищу освіту» [220] «післядипломна освіта – це спеціалізоване вдосконалення освіти та професійної підготовки особи шляхом поглиблення, розширення та оновлення її професійних знань, умінь та навичок або отримання іншої професії, спеціальності на основі здобутого раніше освітнього рівня та практичного досвіду».

У статті 60 Закону України «Про вищу освіту» [220] регламентовано проходження стажування педагогічних, науково-педагогічних працівників в Україні та за кордоном; підвищення кваліфікації в закладах післядипломної

освіти, зокрема в регіональних інститутах (академіях) післядипломної педагогічної освіти, що є складниками системи післядипломної педагогічної освіти.

Утім у проекті Закону України «Про післядипломну освіту» [228] передбачено окремі понятійні уточнення, як-от: «післядипломна освіта – спеціалізоване вдосконалення освіти та професійної підготовки особи шляхом поглиблення, розширення і оновлення її професійних знань, умінь, інших компетентностей або здобуття іншої спеціальності та професії у межах здобутого раніше освітньо-кваліфікаційного рівня та практичного досвіду, яке є обов’язковою складовою професійного росту працівника». Також запропоновано тлумачення системи післядипломної освіти, як «організаційної та функціональної єдності взаємоузгоджених навчальних складових, явищ та процесів, спрямованих на забезпечення безперервності навчання (освіти впродовж життя), зростання та удосконалення освітнього рівня та фахової підготовки громадян відповідно до потреб особи, суспільства та держави» [там само].

Крім того, у проекті цього Закону вперше введено тлумачення вже давно актуальних понять «довгострокове» та «короткострокове» підвищення кваліфікації, як-от:

- довгострокове підвищення кваліфікації – «навчання, яке спрямовується на оволодіння, оновлення та поглиблення працівниками спеціальних фахових компетентностей, у тому числі вивчення вітчизняного та зарубіжного досвіду, яке триває довше, ніж один місяць, що сприяє якісному виконанню ними своїх посадових обов’язків, розширенню їх компетенції тощо»;

- короткострокове підвищення кваліфікації – «комплексне вивчення сучасних та актуальних наукових проблем галузі економіки, освіти, науки, педагогіки, відповідних нормативно-правових актів, вітчизняного та зарубіжного досвіду, підвищення рівня професійної культури, що триває не довше ніж один місяць за програмами семінарів, семінарів-практикумів,

семінарів-нарад, семінарів-тренінгів, вебінарів, нарад, тренінгів, круглих столів тощо» [228].

Положення п. 8 Закону України «Про освіту», де зазначено, що «особа реалізує своє право на освіту впродовж життя шляхом *формальної, неформальної та інформальної* освіти, – курсив наш, *I. С.* Держава визнає ці види освіти, створює умови для розвитку суб'єктів освітньої діяльності, що надають відповідні освітні послуги, а також заохочує до здобуття освіти всіх видів» [227], припускає можливість проектування та практичного втілення різних варіантів освітніх програм, що регламентують «довгострокове» та «короткострокове» підвищення кваліфікації.

З огляду на вищевикладене розвиток готовності педагогічних працівників до інформаційно-управлінської діяльності в системі післядипломної освіти в дослідженні будемо розглядати у межах підвищення кваліфікації педагогічних працівників у закладах системи післядипломної педагогічної освіти.

Удосконалення процесу підвищення кваліфікації педагогічних працівників як одного із визначальних напрямів Національної стратегії розвитку системи післядипломної освіти передбачає: перегляд нормативно-правового забезпечення системи післядипломної педагогічної освіти; розроблення стандартів післядипломної педагогічної освіти, зорієнтованих на модернізацію системи підвищення кваліфікації педагогічних працівників; реалізацію сучасних технологій професійного вдосконалення та підвищення кваліфікації педагогічних працівників відповідно до вимог інноваційного розвитку освіти; забезпечення випереджувального характеру підвищення кваліфікації педагогічних працівників відповідно до потреб реформування системи освіти, викликів сучасного суспільного розвитку [226].

У Національній доктрині розвитку освіти України [177] й інших засадничих для освітньої галузі нормативних документах [220; 221; 227; 229], що регулюють діяльність закладів освіти, наголошено на необхідності

забезпечення сьогочасних і новітніх потреб суспільства, ефективності використання потенціалу освітніх систем.

Національна освітня політика, побудову якої регламентують основні положення нормативної документації [177; 178; 220; 221; 226; 227; 229], визначає соціокультурні інтереси у сфері освіти та презентує їх європейській спільноті в руслі загальних тенденцій національного розвитку. Серед ключових завдань сучасної школи пріоритет належить упровадженню ідей особистісно орієнтованого та диференційованого навчання; забезпеченню можливості інтелектуального, фізичного, духовного та морального розвитку особистості; формуванню здатності орієнтуватися в системі соціально значущих цінностей [153; 107]; плануванню стратегії власного соціокультурного та професійного розвитку тощо.

У ракурсі формального на сьогодні статусу післядипломної педагогічної освіти система її спеціалізованих закладів припускає можливість реалізації в кожному з них власних освітніх програм, зорієнтованих і на розширення професійних знань, удосконалення (розвиток) умінь і навичок, набуття й поглиблення досвіду, і на підвищення рівня професійної культури педагогічних працівників. Загалом видається обґрунтованим стверджувати про зорієнтованість таких освітніх програм на опанування, оновлення та поглиблення педагогічними працівниками спеціальних фахових компетентностей.

Як слушно зауважує Д. Покришень, побудову таких освітніх програм уможлиблює впровадження та проведення курсів певного цільового призначення, до найбільш поширених із яких належать: *«базові (підтримка в актуальному стані предметних компетентностей, ознайомлення з новою нормативною базою, надання методичної допомоги, інформування про досягнення сучасної педагогіки та психології), передатестаційні (допомога працівникам освіти, які очікують на підвищення категорії), проблемні (сприяння творчим групам, методичним об'єднанням учителів щодо поглиблення їхніх теоретичних знань, методики навчання із визначеної*

проблеми), *цільові* (допомога вчителям, які починають навчально-виховний процес за новими стандартами, програмами або підручниками), *проективні* (допомога районам, окремим навчальним закладам у розробленні, налагодженні, впровадженні та використанні власних проектів) й *інтегровані* (об'єднання в групи для навчання різних фахівців суміжних спеціальностей)» [213, с. 221].

Зазначимо, що змістове наповнення таких курсів зазвичай спроектоване на завдання, що набувають актуальності на регіональному рівні зокрема або внаслідок модернізаційних процесів на різних ступенях освіти загалом. Зміст і форми організації курсів не вирізняються традиційною усталеністю, а варіюють відповідно до освітньо-професійних завдань, що постають перед педагогічними працівниками певних спеціальностей у навчальному році або на більш тривалий період.

Попри це, зважаючи на подальше реформування системи вітчизняної освіти (переведення загальноосвітньої школи на 12-річний термін навчання; реалізацію проекту «Нова українська школа»; надання автономії закладам вищої освіти, зокрема в сенсі розроблення й упровадження освітніх програм тощо), «доцільно говорити про необхідність кардинального оновлення функцій, змісту та організаційних форм системи післядипломної педагогічної освіти України через прийняття Закону України «Про післядипломну освіту» та розробку Державних стандартів післядипломної педагогічної освіти і багатоваріантних програм підвищення кваліфікації педагогічних працівників, що будуть реалізовуватися через різні форми навчання – денну, очно-заочну, дистанційну, самоосвітню діяльність тощо за умови надання можливості вчителю самостійного вибору форми та місця навчання» [316, с. 95].

Для української системи післядипломної педагогічної освіти (незалежно від тривалості курсів певного цільового призначення) видається результативним залучення до методичної роботи авторів «дидактичних матеріалів та методистів вищої кваліфікації – тобто провідників найсучасніших предметно-орієнтованих методик та технологій. ... Однак

істотною вадою організації навчального процесу у традиційній системі навчання є віддаленість перелічених учасників навчального процесу від безпосередніх його учасників, консервативність технологій використання розроблених ними дидактичних та методичних матеріалів, відсутність мобільного зворотного зв'язку між ними» [161, с. 4].

У контексті вищезазначеного доцільно виокремити провідні тенденції, що впливають на розвиток готовності педагогічних працівників до інформаційно-управлінської діяльності в системі післядипломної освіти, серед яких:

- інтенсифікація плинності соціального часу, що зумовлює потребу підготовки молоді до життя у швидко змінюваному суспільстві;
- вихід суспільства на інформаційний рівень розвитку, суттєве розширення міжкультурної взаємодії;
- виникнення глобальних проблем, розв'язання яких вимагає міжнародної співпраці та виховання молодого покоління з новим типом мислення;
- демократизація суспільства, що передбачає розширення можливостей політичного, соціального та культурного вибору громадян і розвиток їхньої готовності до цього;
- глибокі структурні зміни у сфері зайнятості, посилення професійної конкуренції, що детермінує потребу постійного підвищення кваліфікації (перепідготовки) працівників, розширення їхньої професійної мобільності;
- зростання значення людського капіталу (трудових ресурсів), що вимагає інтенсивного, випереджувального розвитку освіти не лише молоді, а й дорослого населення.

Процеси глобалізації, що призводять до конвергенції освітніх систем, відіграють першорядну роль у формуванні глобального ринку професій, систем їхнього розвитку і, відповідно, попиту на високопрофесійні кадри. Прикметно, що в галузі освіти за таких умов найбільшу увагу приділяють

міжнародній інтеграції та найновішим досягненням інформаційно-комунікаційних технологій.

Активне використання сучасних технологій в освіті, а саме – безпосередньо у навчанні, посилює потребу забезпечення навчального процесу належним академічним, технологічним, навчально-методичним і організаційним супроводом. Останнє ставить на порядок денний необхідність формування у педагогічних працівників переконання про важливість такого супроводу та готовності до його впровадження в освітній процес.

З огляду на вищевикладене післядипломна освіта педагогічних працівників постає процесом поглиблення, розширення й оновлення її професійних знань, умінь і навичок на основі здобутого раніше освітнього рівня та практичного досвіду. У пропонованому дослідженні система післядипломної освіти – це організаційна та функціональна єдність взаємоузгоджених явищ і процесів (спеціалізації, перепідготовки, підвищення кваліфікації, стажування), спрямованих на забезпечення зростання, розвитку й удосконалення освітнього рівня та кваліфікації педагогічних працівників відповідно до сучасних вимог.

Увиразнюють значення системи післядипломної освіти актуальні на сучасному етапі розвитку освітньої галузі міжнародні вимоги до неї. Для забезпечення відповідності української системи освіти таким вимогам видається логічно виправданим звернення до аналізу досягнень у вищевказаній царині європейських країн. Зважаючи на відмінності національних систем освіти за структурою та змістом, порівнювати досягнення різних країн і відстежувати їхнє просування на шляху до обраних ними цілей на національному та міжнародному рівнях є непростим завданням. Для розуміння та правильної інтерпретації аспектів і процесів освітніх систем на світовому рівні вважаємо особливо присутнім забезпечення порівнюваності даних. Останнє може бути досягнуто за допомогою застосування Міжнародної стандартної класифікації освіти (МСКО), призначеної для класифікації та подання порівнюваних даних на

міжнародному рівні. Кваліфікацію та її підвищення офіційно підтверджують документом про успішне завершення освітньої програми або етапу програми. Кваліфікацію може бути отримано після: успішного завершення освітньої програми повністю; успішного завершення етапу освітньої програми (проміжні кваліфікації); перевірки набутих знань, навичок і компетентності, незалежно від участі в освітній програмі [230]. Крім того, у міжнародних дослідженнях приділяють особливу увагу ефективному професійному розвитку педагогів [326; 329; 330] і неперервній педагогічній освіті [328; 332].

Накопичення аналітичних матеріалів щодо зарубіжного досвіду післядипломної освіти належить до сфери наукового зацікавлення когорти педагогів, серед яких: М. Авшенюк, Л. Дяченко, К. Котун, М. Марусинець, О. Огієнко, О. Сулима, Н. Постригач [80] та ін. Л. Оліфіра [193], до прикладу, вивчала досвід підвищення кваліфікації працівників освіти за накопичувальною системою. Н. Бахмат [18] проаналізувала зарубіжний досвід післядипломної освіти педагогічних працівників у контексті перспектив їхнього професійного розвитку. М. Пахомова [198] осмислювала досвід управління розвитком педагогічних працівників.

Розглянемо систему післядипломної освіти низки європейських країн, як-от Великобританії, Німеччини, Данії, Польщі, США тощо. Так, у Великобританії запропоновано низку заходів щодо поліпшення якості підготовки педагогів, зокрема: 1) створення централізованої системи реєстрації заяв вступників на педагогічні спеціальності; 2) підвищення вимог до абітурієнтів педагогічних факультетів; 3) посилення практичної спрямованості університетських програм базової педагогічної освіти шляхом збільшення годин на педагогічну практику й увиразнення акценту на практичному опануванні основних педагогічних компетентностей; 5) заснування при провідних університетах національної мережі шкіл-інтернатів для підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації педагогів [80].

За умов функціонування у Великобританії децентралізованої системи управління освітою удосконаленням професійної компетентності педагогічного працівника опікуються на національному, регіональному та місцевому рівнях. Систему післядипломної освіти поділяють на 2 напрями: удосконалення здобутих умінь і навичок; опанування нових знань, формування нових умінь і навичок. У навчальних планах понад 60% часу відводять на дискусії, практикуми. Втілюють такі форми підвищення кваліфікації, як: групові форми роботи; активні методи навчання: рольові ігри, драматизація, розв'язання педагогічних завдань, перегляд відеофрагментів зі шкільної практики та їхнє обговорення, тренінги; індивідуальна підготовка вчителів у межах школи; методичні семінари; конференції, «круглі столи»; дискусії; групове розроблення навчальних планів, програм, дидактичних матеріалів; дні професійного розвитку, керівництво дослідницькою роботою вчителя. Післядипломна педагогічна освіта вчителів у Німеччині охоплює два напрями – підвищення кваліфікації та додаткову підготовку: завдання першого напрямку пов'язані із професійним удосконаленням учителя відповідно до його базової спеціальності (вчитель-предметник); завдання другого напрямку – з наданням учителю нової педагогічної спеціальності або вдосконаленням його професійної кваліфікації для переходу на вищу посаду [24].

Майже на всій території Великобританії послуговуються п'ятирівневими програмами підвищення кваліфікації, що відповідають рівням кваліфікацій учителів: новачок – просунутий молодий учитель – спеціаліст – знавець – експерт (градацію закладено у Національному навчальному плані). Вибір програм продовження траєкторії професійного розвитку може залежати від затвердженого тренувального плану, розробленого центральною владою відповідно до освітніх пріоритетів у межах компетентності вчителя та його кваліфікації. Педагог щорічно погоджує з директором або керівником групи цілі та пріоритети власної професійної діяльності, що повинні передбачати професійний розвиток і

вдосконалення викладацької майстерності вчителя, а також показники досягнень учнів. Наприкінці року обрані педагогом цілі та пріоритети порівнюють із поставленими на початку року. Загалом вищевикладене описує введення портфельної системи підвищення кваліфікації вчителя з певними кредитними одиницями [18].

У Великобританії та Австрії діють віртуальні міжшкільні професійні спільноти, спрямовані на неформальне спілкування працівників освіти, взаємообмін професійним досвідом і збагачення інноваційними практиками тощо. Як успішний щодо реалізації фінансових механізмів індивідуальних освітніх траєкторій професійного розвитку фахівців у розвинутих країнах Європи (Великобританії, Іспанії, Нідерландах, Швеції та ін.) зарекомендував себе ваучер [193].

Система післядипломної педагогічної освіти Німеччини відзначається децентралізацією управління, вертикальною адміністративно-організаційною диференціацією та реалізацією в кожній із 16 земель-суб'єктів федерації на міжземельному (федеративному), земельному (центральне підвищення кваліфікації), місцевому (локальне підвищення кваліфікації) й індивідуальному (особистісне підвищення кваліфікації) рівнях. Підвищення кваліфікації у Німеччині – добровільна справа кожного педагога, який має можливість отримати додаткову спеціальність, навчаючись на підготовчих курсах, організованих земельними міністерствами культури та освіти, або ж в університетах. Під час вибору предмета додаткового вивчення беруть до уваги й побажання слухача, й потреби навчального закладу. Після завершення підготовки вчитель складає додатковий іспит і в разі успіху отримує допуск до викладання дисципліни за фахом в усіх типах шкіл. Такі заходи на сьогодні є у Німеччині досить популярними, адже фахівець, компетентний у різних сферах науки, має кращі шанси реалізувати свої здібності та прагнення на ринку праці, покращити своє матеріальне становище [24].

Третя фаза професійної педагогічної освіти у Німеччині передбачає підвищення кваліфікації вчителя (Fortbildung) і набуття ним додаткової спеціалізації (Weiterbildung). Подальша освіта вчителів загальноосвітніх шкіл є багаторівневою, тобто охоплює міжземельний, земельний і шкільний рівні. На міжземельному рівні відбувається реалізація програми міжнародного обміну, проведення спільних заходів земельних центрів шкільної практичної підготовки та центрів підготовки вчителів на базі університетів, навчальні поїздки вчителів землями ФРН і до інших країн, заочне навчання тощо. Земельний рівень – це система роботи з підвищення фахового рівня вчителів на території однієї з федеральних земель, що забезпечують функціонування земельних центрів шкільної практичної підготовки та 45 центрів підготовки вчителів на базі університетів, зокрема курсів підвищення кваліфікації при вищих навчальних закладах, семінарів на базі центрів шкільної практичної підготовки, спільних конференцій. На шкільному рівні організатором заходів післядипломної освіти вчителів і безпосереднім місцем їхнього проведення постає школа. Найвищу популярність такого рівня післядипломної підготовки у ФРН варто пояснювати не тільки мінімальними бюджетними витратами, а й набутим у такому разі статусом учителя як «рушійної сили» інновацій у школі [80].

Підвищення кваліфікації педагогічних кадрів у Німеччині регламентовано законом. З ініціативи Міністерства освіти і культури для послідовного вдосконалення педагогів усіх рівнів у кожній федеральній землі організовано роботу інститутів підвищення кваліфікації вчителів. Така регіональна структура забезпечує чітку адресність і зворотний зв'язок, що сприяє коригуванню діяльності кожного вищеназваного інституту. У руслі дотримання принципу децентралізації кожна школа щорічно подає свій план заходів із підвищення кваліфікації до окружної адміністрації. Загалом у Німеччині централізоване підвищення кваліфікації педагогів передбачає організацію такого процесу на рівні федеральної землі й адміністративного

округу, а децентралізоване пов'язане із максимальним наближенням до школи [24].

У розвинутих європейських країнах (Данія, Люксембург, Німеччина, Норвегія та ін.) приділяють значну увагу створенню умов для неперервного навчання та професійного вдосконалення особистості впродовж усього життя, насамперед законодавчого забезпечення із визначенням обсягу щорічного підвищення кваліфікації працівників освіти, вільного вибору форм і термінів навчання, запровадження системи оцінювання та визнання результатів неформальної й інформальної освіти, електронних платформ-навігаторів тощо. Перспективними є електронні довідкові й освітні портали для широкого кола дорослих, які містять ґрунтовну інформацію про різноманітні освітні програми на ринку освітніх послуг. Так, у Данії за допомогою довідкового електронного порталу «Путівник з освіти» фахівці мають змогу вільно обирати програми та заклади / установи / організації відповідно до власних потреб особистісно-професійного та кар'єрного розвитку.

До особливостей педагогічної освіти Данії належить: базованість на взаємопов'язаних концепціях – особистісно-орієтованій (професійна підготовка автентичної особистості вчителя (authentic teacher), дослідницько-орієтованій (активного пізнання професійної дійсності), практико-орієтованій (інтеграції теорії і практики); дуальність (співіснування в рамках однієї системи двох опорних моделей – академічної та загальнопрофесійної, з характерними для них особливостями та чітко визначеними сферами освітньої діяльності); безкоштовність (більшість педагогічних навчальних закладів є державними, які разом із нечисленними приватними вищими навчальними закладами отримують від держави субсидії); зближення університетської та неуніверситетської педагогічної освіти насамперед шляхом уніфікації загальних цілей і змісту програм підготовки педагога; поєднання централізаційних і децентралізаційних процесів; відкритість; наступність, гнучкість і неперервність, забезпечені

ресурсами національної системи професійного розвитку у формі короткотермінових, середньотермінових, довготермінових курсів підвищення кваліфікації вчителів [80].

Специфіка системи підвищення кваліфікації Франції полягає в особистій зорієнтованості професійного розвитку вчителя. Тривалість усіх періодів підвищення кваліфікації у Франції за кошти бюджету чи підприємства від початку активного професійного життя й до моменту виходу на пенсію має скласти один рік (або 1200 годин, якщо підвищення кваліфікації відбувається без відриву від виконання виробничих чи службових обов'язків) [24].

У Польщі на сьогодні практикують низку форм інноваційних підходів до професійного вдосконалення вчителів: окремі з них є легкодоступними та безкоштовними (участь у відкритих заняттях, вивчення педагогічної, психологічної, інноваційної літератури, перегляд публікацій колег на інтернет-форумі, ознайомлення зі статутом закладу, а також постійний контакт із психологом і логопедом, обмін інформацією й досвідом з іншими працівниками школи, участь у педагогічних радах), інші вимагають часових і фінансових затрат. Попри їхні відмінності, обидві форми визнано однаковою мірою важливими – незалежно від їхньої доступності та вартості [139].

Нормативною основою професійного розвитку педагогічного працівника у США постають національні стандарти професійної педагогічної освіти за фахом, які передбачають фундаментальну, психолого-педагогічну, методичну, інформаційно-технологічну, практичну й соціально-гуманітарну підготовку. Відповідно, різнорівневі заклади освіти США пропонують широкий перелік різних за часом програм підвищення кваліфікації за очною, дистанційною або змішаною формами навчання. Загалом система підвищення кваліфікації в США досить поширена з огляду на її матеріальне підґрунтя: вчитель, який упродовж року проходив навчання за будь-якою формою, має змогу отримати надбавку до зарплати. Попри це, один раз на п'ять років учителі зобов'язані проходити обов'язкову сертифікацію для

підтвердження учительської ліцензії, що вимагає постійного розвитку й удосконалення фаху [24]. Педагогічне стажування у США триває три роки, а молодий учитель після його проходження може претендувати на переатестацію для підвищення професійного статусу та заробітної плати [18].

Японська система підвищення кваліфікації педагогів-практиків особлива наданням можливості зосередитися на підготовці досліджень і виконанні відповідної наукової роботи. Для забезпечення цього в Японії діють на періодичній основі Центри освіти, триденне навчання у яких для підвищення кваліфікації та перепідготовки з окремих аспектів педагогічної діяльності передбачено для всіх учителів, які пропрацювали в освітній сфері шість років. Навчання складається з лекцій, дискусій і тематичних досліджень. Центри також пропонують 6-місячну програму для шести обраних педагогів, які працюють повний робочий день над спеціальними проектами за їхнім вибором, і 3-місячну програму для вчителів, яких звільняють на цей час від основних функціональних обов'язків над власними проектами.

Підвищення кваліфікації педагогічних кадрів у межах вищої педагогічної освіти Ізраїлю пов'язане зі створенням нових форм і програм підготовки вчителів-дослідників, учителів-технологів, експертів, фахівців у галузі організації й управління освітою [18]. М. Стьопін, вивчаючи досвід Відкритого університету Ізраїлю щодо дистанційної післядипломної освіти педагогів, зазначав: «дистанційне навчання включає в себе сучасні форми і методи конструювання та відображення змісту навчання, елементи модульного і комп'ютерного навчання, теорії та практики, самостійної роботи студентів, застосування у навчанні сучасних інформаційних технологій, комп'ютерів, телекомунікацій і являє собою цілеспрямований інтерактивний процес взаємодії студентів і викладачів-модераторів». До переваг дистанційного навчання зараховують «асинхронність, доступність інформації, зменшення соціальної дистанції», а до характерних ознак дистанційного навчання – «... гнучкість, модульність, паралельність,

економічність, технологічність, соціальну рівність, нову роль викладача» [278, с. 59–60].

Національний Інтернет-альянс педагогічної освіти КНР, що об'єднує кращі освітні ресурси, забезпечує реалізацію масштабного, високоякісного й економічно вигідного проекту ефективної післядипломної педагогічної освіти з використанням сучасних технологій і різноманітних освітніх програм [192].

Узагальнені результати зарубіжного досвіду післядипломної освіти педагогічних працівників представлено в таблиці 1.3.

Таблиця 1.3

Аналіз зарубіжного досвіду післядипломної освіти педагогічних працівників

Особливості післядипломної освіти педагогічних працівників у країнах Південної Європи		
Інституціоналізація закладів, що сприяє професійному розвитку педагогічних працівників; проведення національних семінарів і нарад, організованих відповідно до національних пріоритетів у галузі освіти; публікація онлайн-матеріалів	Франція	[199]
Сукупна тривалість усіх періодів підвищення кваліфікації за кошти бюджету чи підприємства від початку активного професійного життя й до моменту виходу на пенсію в один рік	Франція	[24]
Особливості післядипломної освіти педагогічних працівників у країнах Центральної Європи		
Система наставництва, регіональна автономність щодо питань форм і засобів професійного розвитку педагогів	Німеччина	[199]
Набуття додаткової спеціалізації (Weiterbildung) на базі університетів: курси підвищення кваліфікації при вищих навчальних закладах, семінари на базі центрів шкільної практичної підготовки, спільні конференції	Німеччина	[80]
Надання вчителю нової педагогічної спеціальності або вдосконалення його професійної кваліфікації для переходу на вищу посаду	Німеччина	[24]
Особливості післядипломної освіти педагогічних працівників у Великій Британії		

Розвиток ринку освітніх послуг, фінансова самостійність навчальних закладів у питанні використання коштів на професійний розвиток педагогів, залучення недержавних інституцій до фінансування й оцінювання професійного розвитку педагогічного персоналу	Великобританія	[199]
Створення при провідних університетах національної мережі шкіл-інтернатів для підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації педагогів	Великобританія	[80]
Відведення понад 60% часу для дискусій, практикумів, групових форм роботи; активних методів навчання (рольові ігри, драматизація, розв'язання педагогічних завдань)	Великобританія	[24]
Особливості післядипломної освіти педагогічних працівників у країнах Східної Європи		
Поєднання особистісного та професійного розвитку, децентралізація управління та залучення коштів недержавного сектора економіки для реалізації професійного розвитку	Польща	[199] [139]
Особливості післядипломної освіти педагогічних працівників у країнах Північної Європи		
Політика підвищення соціального статусу педагога та вмотивованості щодо професійного зростання	Фінляндія	[199]
Сертифікація вчителів, підтвердження та визнання на державному рівні результатів неформально й інформальної освіти	Норвегія	[199]
Неперервність, забезпечена національною системою професійного розвитку й організована у формі короткотермінових, середньотермінових, довготермінових курсів підвищення кваліфікації вчителів	Данія	[199]
Вільний вибір фахівцями за допомогою довідкового електронного порталу «Путівник з освіти» програм і закладів / установ / організацій відповідно до власних потреб особистісно-професійного та кар'єрного розвитку	Данія	[192]
Особливості післядипломної освіти педагогічних працівників у США		
Створення добровільної національної системи оцінювання успішності для визначення рівня підготовки вчителів, мережі шкіл професійного розвитку, фінансове стимулювання громад, у яких відбувається реалізація інноваційних освітніх програм, ліцензування педагогів як допуск до роботи	США	[80]

в закладі освіти, запровадження грантових урядових програм для педагогів		
Пройдення вчителями один раз на п'ять років обов'язкової сертифікації для підтвердження вчительської ліцензії, що вимагає постійного розвитку й удосконалення свого фаху	США	[24]
Особливості післядипломної освіти педагогічних працівників у Великобританії		
Розвиток ринку освітніх послуг, фінансова самостійність навчальних закладів щодо використання коштів на професійний розвиток педагогів, залучення недержавних інституцій до фінансування й оцінювання професійного розвитку педагогічного персоналу	Великобританія	[199]
Створення при провідних університетах національної мережі шкіл-інтернатів зі здійснення підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації педагогів	Великобританія	[80]
Відведення понад 60% часу на дискусії, практикуми, групові форми роботи; активні методи навчання (рольові ігри, драматизація, розв'язання педагогічних завдань)	Великобританія	[24]

У руслі порівняльного аналізу процесу управління професійним розвитком педагогічних працівників в Україні та зарубіжжі погоджуємося з думкою М. Пахомової [199] про можливість адаптації у вітчизняній практиці таких методів управління, як: система наставництва, регіональна автономність щодо питання форм і засобів професійного розвитку педагогічних працівників (Німеччина); інституціалізація закладів, що сприяють професійному розвитку педагогічних працівників, проведення національних семінарів і нарад, організованих відповідно до національних пріоритетів у галузі освіти, публікація онлайн-матеріалів (Франція); розвиток ринку освітніх послуг, фінансова самостійність навчальних закладів щодо використання коштів на професійний розвиток педагогічних працівників, залучення недержавних інституцій до фінансування й оцінювання професійного розвитку педагогічних працівників (Великобританія); політика підвищення соціального статусу педагогічних працівників і вмотивованості

щодо професійного зростання (Фінляндія); сертифікація педагогічних працівників, підтвердження та визнання на державному рівні результатів неформально й інформальної освіти (Норвегія); поєднання особистісного та професійного розвитку, децентралізація управління й залучення коштів недержавного сектора економіки для реалізації професійного розвитку (Польща); створення добровільної національної системи оцінювання успішності для визначення рівня підготовки педагогічних працівників, ліцензування педагогічної діяльності, запровадження грантових урядових програм для педагогічних працівників (США).

Підтримуємо євроінтеграційні освітні орієнтири післядипломної педагогічної освіти [316, с. 91], за якими світоглядно-пізнавальні завдання післядипломної освіти відзначаються спрямованістю на:

- модернізацію вмінь і знань педагогічних працівників (без зміни їхньої професійної ролі);
- підготовку педагогічних працівників до нових ролей і посад;
- підвищення кваліфікації та статусу педагогічних працівників;
- зовнішнє та внутрішнє обслуговування педагогічних потреб педагогічних працівників;
- обслуговування безпосередньо практичних і широких освітніх потреб педагогічних працівників;
- програму професійного зростання упродовж службової кар'єри педагогічних працівників;
- програми різної тривалості (від двох годин до декількох років) тощо.

З огляду на вищевикладене з'ясовано важливість удосконалення системи післядипломної освіти в рамках міжнародних вимог, зокрема Міжнародної стандартної класифікації освіти. На основі аналізу зарубіжного досвіду післядипломної освіти педагогів у контексті перспектив їхнього професійного розвитку, управління розвитком педагогічних працівників виявлено проблеми, з якими стикається й

вітчизняна, й міжнародна післядипломна освіта, а саме – акцентуація на освітніх програмах, конкретних технологіях навчання та підготовці педагогічних працівників до нових ролей і посад на тлі винесення на периферію дослідницької уваги інших важливих напрямів, зокрема розвитку готовності педагогічних працівників до інформаційно-управлінської діяльності.

Висновки до першого розділу

На основі аналізу наукових джерел розглянуто загальний і уточнено специфічний зміст засадничих для дослідження понять «інформація», «інформаційна діяльність», «управління», «управлінська діяльність», «інформаційно-управлінська діяльність», «готовність педагогічних працівників до інформаційно-управлінської діяльності». Інформацію потрактовано як відображення смислового змісту освіти, який передають споживачеві освітніх послуг; управління – як цілеспрямований вплив на процес пошуку, опрацювання, створення, передання, засвоєння освітньої інформації, що розпочинається з вивчення педагогом запитів і можливостей, індивідуально-психологічних особливостей споживачів освітнього продукту; інформаційну діяльність – як пошук, опрацювання, створення та передачу змісту освіти споживачеві освітніх послуг.

Інформаційно-управлінську діяльність представлено як інтеграційний конструкт інформаційного й управлінського складників, а інформаційно-управлінську діяльність педагогічних працівників – як управління процесом пошуку, опрацювання, створення, передання, засвоєння освітньої інформації (змісту освіти), спрямованого на задоволення потреб, інтересів, мотивів, установок, ціннісних орієнтирів учасників освітнього процесу (на основі їхніх запитів і можливостей) та забезпечення якості освітніх результатів.

Готовність педагогічних працівників до інформаційно-управлінської діяльності витлумачено як особистісну та професійну якість, спрямовану на вирішення інформаційно-управлінських завдань, що забезпечує успішне

виконання функцій цілепокладання, планування; організації; координування; стимулювання; контролю, оцінювання й аналізу в освітньому процесі. У межах дослідження визначено, що готовність педагогічних працівників до інформаційно-управлінської діяльності охоплює мотиваційно-ціннісний, когнітивно-інтелектуальний, операційно-діяльнісний, оцінно-регулятивний компоненти.

Поглиблено трактування розвитку готовності педагогічних працівників до інформаційно-управлінської діяльності як складного процесу позитивних професійних змін особистості педагогічних працівників, що відбуваються в системі післядипломної педагогічної освіти та набувають реалізації у практичній діяльності. Це поняття відрізняється від поняття «формування готовності», що передбачає навчання майбутніх учителів педагогічної майстерності, вмілості, творчості в закладах вищої освіти.

Уточнено посади, вимоги до рівня освіти, кваліфікації, атестації педагогічних працівників. З'ясовано, що управління належить до сфери відповідальності педагогічних працівників.

Розкрито післядипломну освіту педагогічних працівників як процес поглиблення, розширення й оновлення її професійних знань, умінь і навичок на основі досягнення освітнього рівня та набуття практичного досвіду. Систему післядипломної освіти подано як організаційну та функціональну єдність взаємоузгоджених явищ і процесів (спеціалізації, перепідготовки, підвищення кваліфікації, стажування), спрямованих на забезпечення зростання, розвитку й удосконалення освітнього рівня та кваліфікації педагогічних працівників відповідно до сучасних вимог.

З'ясовано вагомість удосконалення системи післядипломної освіти в рамках міжнародних вимог, зокрема Міжнародної стандартної класифікації освіти. Шляхом аналізу зарубіжного досвіду післядипломної освіти педагогів у контексті перспектив їхнього професійного розвитку, управління розвитком педагогічних працівників виявлено проблеми, з якими стикається й вітчизняна, й міжнародна післядипломна освіта. Йдеться про акцентуацію

на освітніх програмах, конкретних технологіях навчання та підготовці педагогічних працівників до нових ролей і посад на тлі неналежної уваги до таких важливих напрямів, як розвиток готовності педагогічних працівників до інформаційно-управлінської діяльності.

Із таких позицій розкрито особливості інформаційно-управлінської діяльності педагогічних працівників, пов'язані з: інформаційною основою функціонування освіти як соціального інституту; інформаційними інструментами моделювання педагогічної дійсності й удосконалення освітніх процесів; інформацією як результатом управлінської діяльності; забезпеченням якості освітнього процесу як системотвірним чинником інформаційно-управлінської діяльності педагогічних працівників; активним використанням сучасних інформаційно-комунікаційних технологій.

Окреслено ключові функції інформаційно-управлінської діяльності педагогічних працівників, серед яких: цілепокладання, аналітична, прогнозування, планування, мотивування, організаційна, координації, передання інформаційного змісту, контрольна, регулювальна тощо. Визначальною для класифікації функцій інформаційно-управлінської діяльності в аспекті управлінського циклу є можливість розкриття за допомогою останніх змісту роботи педагогічних працівників, зумовленого їхніми посадовими обов'язками.

Висвітлені в розділі положення знайшли відображення в таких публікаціях автора: [257; 260; 262; 264; 265; 258].

РОЗДІЛ II. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ГОТОВНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО ІНФОРМАЦІЙНО-УПРАВЛІНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У розділі на основі методологічних підходів, принципів визначено зміст і структурні компоненти готовності педагогічних працівників до інформаційно-управлінської діяльності, обґрунтовано педагогічні умови, розроблено модель розвитку готовності педагогічних працівників до інформаційно-управлінської діяльності в системі післядипломної освіти.

Під час дослідження змісту готовності педагогічних працівників до інформаційно-управлінської діяльності в руслі сучасних методологічних підходів (особистісного, діяльнісного, інтегративного, андрагогічного, компетентнісного, інформаційного) обґрунтовано компоненти змісту готовності педагогічних працівників до інформаційно-управлінської діяльності (мотиваційно-ціннісний, когнітивно-інтелектуальний, операційно-діяльнісний, оцінно-регулятивний).

Серед принципів розвитку готовності педагогічних працівників до інформаційно-управлінської діяльності виокремлено принципи соціокультурної орієнтації, гуманізації, системності, міжпредметності, наскрізності, відповідності щодо професійних приписів, рефлексії. Саме ці принципи створюють умови для реалізації компонентів готовності до інформаційно-управлінської діяльності.

На ґрунті студіювання змісту готовності педагогічних працівників до інформаційно-управлінської діяльності встановлено, що остання характеризується мотиваційним, когнітивним, операційним, оцінним критеріями та відповідними показниками.

У розділі теоретично обґрунтовано педагогічні умови розвитку готовності та представлено методичні аспекти реалізації педагогічних умов.

Розроблено модель розвитку готовності педагогічних працівників до інформаційно-управлінської діяльності в системі післядипломної освіти.

2.1. Зміст і компоненти готовності педагогічних працівників до інформаційно-управлінської діяльності

Наукове обґрунтування готовності педагогічних працівників до інформаційно-управлінської діяльності передбачає розгляд її методологічних засад як таких, що уможливають формування цілісного бачення структури та змісту, а також виокремлення критеріїв і показників досліджуваного поняття.

Розкриємо зміст і компоненти готовності педагогічних працівників до інформаційно-управлінської діяльності в руслі спектра методологічних підходів, які створюють науковий базис дослідження, зумовлюють обґрунтований вибір методів пізнання та перетворення дійсності. З огляду на застосування методології на філософському, загальнонауковому та конкретно науковому рівнях методологічні підвалини дослідження проблеми розвитку готовності педагогічних працівників до інформаційно-управлінської діяльності в системі післядипломної освіти на філософському рівні становлять філософсько-психологічні положення про особистість як суб'єкт власної життєдіяльності та розвитку (А. Алексюк [3], В. Андреев [4; 5], В. Бондар [32], С. Рубінштейн [239] та ін.), взаємопоєднання зовнішніх впливів і внутрішньої активності особистості в її розвитку (С. Архангельський [8], І. Зимняя [83], Є. Ільїн [86], О. Леонтьєв [145]) у площині гуманістичної (С. Гончаренко [52], К. Дурай-Новакова [72], В. Сухомлинський [280], К. Ушинський [297] та ін.) та акмеологічної (Г. Балл [16], І. Зязюн [85], В. Кремень [123], Н. Кузьміна [131] та ін.) парадигм; на загальнонауковому рівні – ідеї особистісно-орієнтованого навчання (І. Бех [26], В. Бондар [34], В. Гриньова [57], О. Коберник [108], А. Хуторський [308] та ін.) та цілісного підходу до організації освітнього процесу (Ю. Бабанський [11], В. Беспалько [25], В. Краєвський [122], В. Семиченко [249] та ін.); на конкретно науковому рівні – сучасні психолого-педагогічні концепції формування особистості педагога (О. Дубасенюк [68], Н. Клокар [103], Н. Ничкало [182], О. Пехота [202], С. Сисоєва [252], В. Сластьонін

[268; 269], Т. Сущенко [282] та ін.), напрацювання вчених з проблем розвитку інформаційно-освітнього середовища (В. Биков [28], В. Гуменюк [61], А. Гуржій [63], Р. Гуревич [62], М. Жалдак [77], Л. Калініна [94], Н. Морзе [175], Р. Гіляревський [48], Л. Панченко [197], С. Тітов і О. Тітова [290], В. Чорний [313] та ін.) та урізноманітнення інформаційно-управлінської діяльності сучасного навчального закладу управління (Ч. Барнард [17], Д. Беляєв [22], Д. Гвишиані [46], В. Зігерт [82]). Попри те, що дослідження готовності педагогічних працівників до інформаційно-управлінської діяльності пов'язане із різними підходами, із переліку останніх виокремлюємо найбільш відповідні меті дослідження.

Концептуальними засобами обґрунтування процесу розвитку готовності педагогічних працівників до інформаційно-управлінської діяльності в системі післядипломної освіти обрано такі методологічні підходи, як: особистісний, діяльнісний, інтегративний – на філософському рівні, андрагогічний, компетентнісний, інформаційний – на загальнонауковому (таблиця 2.1).

Таблиця 2.1

Методологічні підходи до визначення змісту готовності педагогічних працівників до інформаційно-управлінської діяльності

Підходи	Автори
Філософський рівень	
Особистісний підхід, за яким готовність постає цілісним особистісним утворенням, яке інтегрує сукупність внутрішніх суб'єктивних чинників окремої діяльності та є досліджуваним у контексті професійної підготовки	О. Асмолов [9], І. Бех [26], В. Бондар [34], В. Гриньова [57], О. Коберник [108], Г. Костюк [121], В. Рибалко [236], В. Семиченко [249], Ю. Швалб [315], А. Хуторський [308]
Діяльнісний підхід, у межах якого готовність – це психофізіологічний стан особистості, який визначає потенційну активізацію психічних функцій під час	С. Архангельський [8], Г. Балл [16], Л. Виготський [42], І. Зимняя [83], Є. Ільїн [86], С. Максименко [162],

професійної діяльності для забезпечення належної її швидкості	С. Рубінштейн [239], О. Леонт'єв [145]
Інтегративний підхід, який припускає вивчення процесу об'єднання в ціле окремих елементів, почасти, на перший погляд, незалежних один від одного, з отриманням нових або бажаних властивостей суб'єкта тощо	Л. Гриценко [58], І. Козловська [112], Ю. Федченко [301]
Загальнонауковий рівень	
Компетентнісний підхід, який уможливорює визначення інтелектуальної характеристики суб'єкта залежно від сфери діяльності; дослідницький підхід – дає змогу обґрунтувати можливості самоорганізації у процесі формування готовності	О. Дубасенюк [68], Н. Клокар [103, 104], О. Пехота [202], С. Сисоєва [252], В. Сластьонін [268; 269] Т. Сущенко [282], С. Лісова [69]
Андрагогічний, що забезпечує врахування особливостей освіти дорослих у процесі безперервного професійного розвитку педагогічних працівників	Н. Ничкало [182], В. Кремень [123], І. Зязюн [85], В. Огнев'юк [189], В. Олійник [190], Т. Сорочан А. Данильєв, Б. Дьяченко, О. Рудіна [274]
Інформаційний, який забезпечує оцінювання освітньої інформації та регулювання роботи з нею	В. Биков [27], В. Гуменюк [61], А. Гуржій [63], Р. Гуревич [62], М. Жалдак [77], Л. Калініна [94], Н. Морзе [175], Р. Гіляревський [48], Л. Панченко [198], С. Тітов [290], В. Чорний [313]

Методологічні підходи дають змогу з різних позицій аналізувати поняття і явища, з ними пов'язані, що визначаються специфікою й умовами певної професійної діяльності [143], яка є складником чинної інформаційно-управлінської практики. Так, Л. Калініна осмислює інформаційне управління у площині таких наукових підходів, як: аксіологічний, синергетичний,

інформаційний, стратегічний, і розкриває сутність полісуб'єктного, компетентнісного наукових підходів [93, с.78].

Розглянемо потенціал *особистісного підходу* в контексті готовності педагогічних працівників до інформаційно-управлінської діяльності. На думку І. Зязюна, «у сучасній системі підвищення кваліфікації, де помітне все більш рішуче звертання до індивідуальної професійної моделі дії вчителя й залучення його в повноцінне проживання ситуацій професійно-особистісного саморозвитку, відбувається зміщення акценту з передачі нормативного знання на розвиток здібності педагога самостійно вибудувувати власну дію, розвивати професіоналізм, тобто володіння повнотою професії на рівні Майстра» [85, с. 14].

На переконання Р. Троцького, особистісно орієнтований підхід до вивчення проблеми формування готовності передбачає осмислення розвитку особистісного потенціалу, індивідуальних якостей, природних здібностей, професійних (управлінських, комунікативних, організаторських) характеристик [293, с. 82].

На основі особистісного підходу готовність педагогічних працівників до інформаційно-управлінської діяльності постає цілісним особистісним утворенням, яке інтегрує сукупність внутрішніх суб'єктивних чинників окремої діяльності та спрямоване на вирішення інформаційно-управлінських завдань. У руслі такого підходу обґрунтовано мотиваційно-ціннісну компоненту готовності педагогічних працівників до інформаційно-управлінської діяльності.

Діяльнісний підхід пов'язаний із визначенням структури діяльності педагога. І. Малафіїк, М. Кривко стверджують, що «Сформулювавши цілі діяльності ми розробляємо способи діяльності, які присвячені цим цілям, реалізуємо їх, отримуємо інформацію про досягнення і здійснюємо корекцію. Але за яких умов можна сформулювати ціль навчання чи навіть мету. Лише за однієї умови: коли визначено об'єкт дослідження, сформовано чуттєвий образ цього об'єкта, сформовано і сформульовано гностичний,

пізнавальний образ і лише після цього – предмет дослідження можна сформулювати, а вже потім – цілі навчання і завдання під них. Так або приблизно так діє і вчитель. Він спочатку формулює ціль, мету діяльності, доводить її до учнів, сам чи з класом розробляє способи діяльності, використовує ці способи в конкретній ситуації; отримує від учнів інформацію про ступінь досягнення даної цілі, вносить корекцію і при необхідності повторює увесь цикл. Це – дії суб'єкта діяльності» [163, с.115].

Діяльнісний підхід розглядає готовність до управлінської діяльності, сформований на ґрунті діяльнісних засад розвитку професіоналізму фахівця й унаслідок опанування управлінських дій (планування, координації, узгодження, регулювання, контролю) [288, с. 82].

У руслі діяльнісного підходу готовність педагогічних працівників до інформаційно-управлінської діяльності є психофізіологічним станом особистості, який визначає потенційну активізацію управлінських функцій під час професійної діяльності. Інтегративний підхід розкриває взаємозв'язок і взаємодію інформаційної й управлінської діяльності. Такі підходи сприяли обґрунтуванню операційно-діяльнісної компоненти готовності педагогічних працівників до інформаційно-управлінської діяльності.

У сучасній системі післядипломної освіти розвиток готовності педагогічних працівників до інформаційно-управлінської діяльності відіграє роль підґрунтя досягнення цілей компетентнісного підходу, Компетентнісний підхід зумовлює переорієнтацію з процесу на результат у діяльнісному вимірі. Результат вивчають із позицій затребуваності в суспільстві, забезпечення спроможності особистості самостійно діяти, вирішувати життєві та професійні ситуації [273, с. 23].

Із позицій компетентнісного підходу готовність до інформаційно-управлінської діяльності постає як складник управлінської компетентності, що набуває реалізації у практичному вимірі майбутньої управлінської

діяльності, формується під впливом специфічного професійного середовища [293, с. 82].

Т. Потапчук потрактує розвиток професійної компетентності педагогічних працівників у системі післядипломної освіти як особистісне зростання [218, с.14].

У ракурсі пропонованого дослідження компетентнісний підхід передбачає реалізацію освітніх програм із формування здатності особистості самостійно, у певному контексті застосовувати набуті знання, вміння та досвід у ході власної професійної діяльності. Андрагогічний підхід забезпечує врахування особливостей освіти дорослих у процесі неперервного професійного розвитку педагогічних працівників у системі післядипломної освіти. Такі підходи сприяли обґрунтуванню когнітивно-інтелектуальної компоненти готовності педагогічних працівників до інформаційно-управлінської діяльності.

Інформаційний підхід зумовлений розширенням і фундаменталізацією категорійного статусу інформації як неодмінного складника освітнього процесу, уможливорює нове бачення сутності освіти як соціального інституту, що набуває виміру необхідного суспільного феномену життя людини, еволюції суспільства та природи. Увиразнює доцільність належного окреслення статусу інформації в освітньому процесі обмеження розгляду інформаційного підходу до освіти «застосуванням нових інформаційних технологій і процесом інформатизації освіти. Важливим є позиціонування освіти як інформаційного процесу, зокрема в широкому еволюційному ракурсі. Тим часом освіта за своєю природою має інформаційний характер і таке уявлення про неї та відповідне моделювання освітніх процесів може розкрити її сутність як в ході соціальної еволюції, так і в значно ширшому розумінні цього феномена як певної характеристики універсального еволюційного процесу» [234, с. 2].

Л. Калініна конкретизує бачення інформаційного підходу як системно-кібернетичного, що має такі особливості: «виявити та проаналізувати

характерні інформаційні субстрати, що детермінують ефективність інформаційного управління (інформаційний аспект); встановити цілепокладання на основі інформації, виявити особливості функціонування і з'ясувати спрямованість розвитку процесу управління (управлінський аспект); ... визначення компонентів підсистеми, функцій та взаємозв'язків між ними з позицій цілісності динамічних систем (структурний аспект)» [95, с. 16].

Інформаційний підхід до готовності педагогічних працівників до інформаційно-управлінської діяльності передбачає процес пошуку, опрацювання, створення, передання, засвоєння освітньої інформації, що забезпечує оцінювання освітньої інформації та регулювання роботи з нею. Такий підхід уможливорює обґрунтування оцінно-регулятивної компоненти готовності педагогічних працівників до інформаційно-управлінської діяльності.

Загалом на основі сучасних методологічних підходів (особистісного, діяльнісного, інтегративного, андрагогічного, компетентнісного, інформаційного) обґрунтовано компоненти змісту готовності педагогічних працівників до інформаційно-управлінської діяльності (мотиваційно-ціннісну, когнітивно-інтелектуальну, операційно-діяльнісну, оцінно-регулятивну).

Розглянемо принципи розвитку готовності педагогічних працівників до інформаційно-управлінської діяльності в системі післядипломної освіти. Як педагогічна категорія принципи можуть зазнавати змін так само, як підлягають змінам їхня номенклатура й обсяг поняття: «Вони удосконалюються та наповнюються новим змістом у відповідності з кожним конкретним етапом розвитку суспільства та корегування цілей підготовки підростаючого покоління, а також з урахуванням виявлених закономірностей та накопиченого досвіду. До переліку принципів проектування педагогічного процесу, поряд з загальнопедагогічними (науковості, систематичності, послідовності, зв'язку з життям тощо), також входять специфічні принципи» [317, с. 77].

Серед принципів розвитку готовності педагогічних працівників до інформаційно-управлінської діяльності виокремлено принципи соціокультурної орієнтації та гуманізації як такі, що створюють умови для професійної соціалізації фахівця.

Принцип соціокультурної орієнтації пов'язаний із важливістю на сучасному етапі розвитку суспільства підготовки педагога, зорієнтованого на формування особистості дитини, її самовдосконалення та саморозвиток. Найбільш плідною в такому сенсі є діяльність педагогів, які провадять навчання та виховання дітей відповідно до соціально визначених вимог, законодавчо регламентованих норм і розроблених освітніми науково-методичними інституціями теоретичних і практичних рекомендацій.

Для реалізації таких завдань, вочевидь, потрібні фахово підготовлені педагогічні працівники, здатні до ефективного впровадження відповідних педагогічних технологій, що відзначаються спрямованістю не лише на забезпечення якості засвоєння змісту навчання, а й на ефективну виховну діяльність [19; 206; 208].

Це увиразнює потребу зміни стратегічних цілей педагогічної освіти, зміщення акцентів із професійних знань, умінь і навичок педагогічного працівника на його особистісні якості, управлінські та комунікаційні здатності, а також низку зазначених вище якостей, на які звертає увагу Н. Ігнатенко [88, с. 10] та які постають водночас і метою, і засобом підготовки. У ракурсі такого позиціонування педагогічної діяльності особливого значення набуває прищеплення педагогам гуманістичного світогляду [115, с. 81], «який передбачає формування таких якостей особистості, як усвідомлення природи і людини в їх єдності, відмову від авторитарного, міфологічного стилю мислення, терпимість, схильність до компромісів, уважне ставлення до чужої думки, інших культур, цінностей, думок, вірувань» [123, с. 20], традицій, правил. Тобто, як слушно зауважує О. Комар, сьогодні стратегія вищої освіти повинна передбачати акцентуацію на розвитку особистості педагога, «творчих здібностей особистості, творчої

уяви, інтуїтивного мислення, оригінальних способів дій, відходу від шаблонів та ін. Традиційні методи не забезпечують у повній мірі активного навчання, передусім тому, що за такої організації навчання важко встановити зворотній зв'язок, управління, контроль з боку викладача та самоконтроль» [115, с. 81–82].

Принцип гуманізації. Відомо, що до когорти корифеїв, причетних до закладання гуманістичних підвалин української педагогіки, передусім належить В. Сухомлинський [230]. Найбільш характерні аспекти професійної підготовки учителів в системі педагогічної освіти (беручи до уваги й післядипломний вишкіл) другої половини ХХ ст. представлені в наукових доробках А. Алексюка [3], В. Бондаря [32; 33; 34], С. Гончаренка, Ю. Мальованого [52; 53; 54; 55], В. Гриньової [57], Н. Кузьміної [131; 132; 133; 135], О. Савченко [240; 241; 242], В. Сластьоніна [268; 269], О. Щербакова [232], Н. Якси [322; 321] та ін.

Сучасний етап розвитку педагогіки позначений конкретизацією вимог до професійної компетентності педагогічного працівника, його практичної підготовки. Це розкриває доцільність удосконалення підходів до підготовки педагогічних працівників щодо її фундаментального, дидактичного та методичного складників, створення умов до опанування професійною діяльністю на творчому рівні, зорієнтованості на формування таких якостей особистості педагога, які б відповідали сучасним вимогам і забезпечували успішність професійної діяльності.

З огляду на це актуалізується потреба підготовки педагогічних працівників із необхідним багажем знань, умінь і навичок щодо впровадження в освітній процес сучасних технологій навчання, спрямованих на формування особистості учня. Тобто сучасна школа потребує фахівців (педагогічних працівників) не лише із високим рівнем педагогічної майстерності, а й здатністю до творчого самовираження у професійній діяльності, поєднання компетентності з турботою про становлення й розвиток своїх учнів як особистостей.

Тому принципами реалізації мотиваційно-ціннісної компоненти готовності до інформаційно-управлінської діяльності є соціокультурна орієнтація та гуманізація післядипломної освіти як такі, що відіграють провідну роль в узгодженні освітнього процесу із соціокультурними трендами суспільства та створюють умови для професійного розвитку педагогічних працівників.

До спектра ключових принципів розвитку готовності педагогічних працівників до інформаційно-управлінської діяльності належать принципи системності, наскрізності та міжпредметності, детерміновані загальними вимогами щодо провадження освітньої діяльності на всіх її рівнях.

Принцип системності є важливим принципом розвитку готовності педагогічних працівників до інформаційно-управлінської діяльності. Н. Кузьміна, що вважає найбільш вагомими аспектами педагогічної діяльності конструктивний, організаційний, комунікативний, гностичний, функціональний орієнтири, вказує на їхню реалізацію в контексті розвитку системи педагогічних здібностей учителя. Це означає, що психологічні передумови успішності педагогічної діяльності залежать від рівня сформованості у нього відповідних здібностей, що корелюють зі змістовністю, різнобічністю інформації про особливості навчальної діяльності учнів і дають змогу швидко перебудувати свою педагогічну діяльність [133, с. 34–36] з огляду на інформаційно вагомі дані.

В. Сластьонін називає основами формування змісту професійної підготовки педагогічних працівників фундаментальні загальнофілософські, загальнокультурні, психолого-педагогічні та спеціальні знання, інноваційний стиль науково-педагогічного мислення, здатність до творчих рішень, потребу постійної самоосвіти та готовності до неї. Науковець надає особливого значення вмінням і навичкам практичної (предметної) діяльності, що дають змогу вчителю вивчати й діагностувати рівень розвитку учнів, організувати їхню спільну навчальну діяльність, формувати соціально

значущі якості особистості [268, с. 73–79], а також опанувати індивідуальний стиль педагогічної діяльності.

Зважаючи на зумовлену інформаційним розвитком суспільства доволі швидко змінюваність рівня та якості інформаційно-комунікаційних взаємодій на різних етапах освітньо-професійної діяльності педагогічних працівників, зауважимо про очевидну спроектованість *принципу міжпредметності* на сферу післядипломної освіти.

У контексті виокремлення перспективних напрямів підготовки педагогічних працівників О. Савченко зараховує до найбільш присутніх прикмет навчально-виховного процесу в закладах вищої педагогічної освіти «невиправдано великий перелік дисциплін у діючих навчальних планах ... і водночас неповне відображення нових предметів шкільного змісту», а також «відсутність професійної спрямованості в змісті предметів, які входять до циклу ... загальної підготовки» [240, с. 3].

З огляду на ідею особистісно орієнтованого спрямування навчально-виховного процесу загальноосвітньої школи О. Савченко наголошує, що для її втілення необхідно забезпечити гарну обізнаність вчителя з питань вікової психології дитини, знання різних варіантів організації навчального процесу, знання не одного універсального (якого не існує в принципі), а кількох «шляхів, придатних для досягнення мети в роботі з різними класами і різними дітьми» [240, с. 5].

Під час аналізу реалій підготовки педагогічних працівників науковиця робить висновок, що в цьому процесі «слід якнайповніше враховувати діапазон функцій, які вони виконуватимуть» і «звільнити зміст від надмірної структурованості на предмети, посилити культурологічний аспект, цілеспрямовано формувати інтегровані професійні уміння, що мають універсальний характер, підвищити обсяг і якість педагогічної практики» [240, с. 6]. Додамо, що професійно значущі якості особистості вчителя О. Савченко визначає як «стійкі загальні та специфічні риси, що

забезпечують повноцінне виконання ним своїх професійних функцій та обов'язків» [240, с. 3].

Відтак ключовими принципами забезпечення когнітивно-інтелектуальної компоненти готовності до інформаційно-управлінської діяльності є принципи системності та міжпредметності.

Принцип наскрізності. Питання наскрізного формування професійних та особистісних якостей педагогічних працівників належать до сфери наукового зацікавлення І. Зязюна [85], В. Кузь [128, 129; 130; 233], С. Сисоєвої [252], Н. Тализіної [280] та ін., які акцентували увагу на формуванні педагогічного складника професійної діяльності педагогічних працівників, вивчали структуру такої діяльності, виокремлювали педагогічні здібності (якості) для використання в ході створення професіограм педагогічних працівників. На початку XXI ст. традиційна система післядипломної освіти з її зорієнтованістю на надання педагогічним працівникам певного обсягу знань, умінь і навичок виявилася неефективною щодо задоволення суспільних потреб, змінених унаслідок суттєвого пришвидшення плину соціального часу та дотичних до трансформації переліку актуальних професій [101]. Особливо відчутними детермінантами потреби перегляду традиційної системи післядипломної педагогічної освіти на сучасному етапі постали розвиток інформаційно-комунікаційних технологій та інформатизація всіх сфер життєдіяльності людини.

Загалом, зважаючи на вимоги щодо провадження неперервної післядипломної освіти педагогічних працівників на різних рівнях, перелік принципів забезпечення реалізації операційно-діяльничої компоненти готовності до інформаційно-управлінської діяльності варто поповнити принципом наскрізності.

Дієвими принципами розвитку готовності педагогічних працівників до інформаційно-управлінської діяльності в системі післядипломної освіти слід визнати відповідність професійним приписам і рефлексію як інструмент самоаналізу та коригування власної педагогічної діяльності.

Принцип *відповідності професійним приписам*. На сьогодні основними структурними компонентами підготовки педагогічних працівників визнано:

- професійні психологічні та педагогічні знання;
- професійні педагогічні вміння;
- професійні фундаментальні (предметні) знання;
- професійні психологічні позиції й установки, особистісні якості, що сприяють опануванню професійних знань і вмінь та інформаційно-комунікаційної діяльності.

З огляду на це університетську та післядипломну підготовку вчителя доцільно спрямовувати також на:

- опанування нормативних підходів до організації професійної діяльності, правил і функціональних засад (моделі) педагогічної професії;
- формування педагогічного кредо, розуміння концептуальної сутності вчительської праці в контексті розвитку освітньої системи;
- співвіднесення себе з певним професійним еталоном, професійну ідентифікацію [152];
- оцінювання себе іншими референтними людьми, самооцінювання;
- розуміння сутності цілепокладання, педагогічного (практичного та діагностичного) мислення;
- педагогічну ерудицію, педагогічну імпровізацію, спостережливість, оптимізм, винахідливість, передбачуваність і рефлексію [233].

У сенсі оцінювання різних аспектів підготовки педагогів В. Кузь зазначав, що «в освіті нині чітко окреслюється зміщення акцентів – від навчання абстрактних істин до оволодіння практичними конкретними корисними знаннями, виховання, мотивації до самовдосконалення і підготовки до реальних умов життя, до нестабільності та невизначеності в ньому» [129, с. 1].

Видається логічно виправданим, за Г. Ксендзовою, сформувати спектр портретних рис учителя, на досягнення яких доцільно спрямувати освітній процес в установах післядипломної освіти. Йдеться про такі, як;

- формування професійних, загальнонаукових та особистісних якостей, що мають відповідати потребам сучасної школи;
- віра в обдарованість кожної без винятку дитини;
- сповідування принципу природовідповідності;
- знання найновіших педагогічних технологій (індивідуалізації та диференціації навчання тощо);
- наявність творчих, дослідницьких, експериментаторських умінь, прагнення до розроблення й упровадження у навчально-виховний процес нових прогресивних технологій та власних дидактичних і виховних знахідок [127, с. 34].

Принцип рефлексії. Важливими аспектами професійної підготовки педагога повинні бути формування та розвиток (крім комунікативних, організаційних, інтелектуальних, фізичних, моральних якостей) креативності, індивідуального стилю діяльності; почуття власної гідності, такту; професійної компетентності; педагогічного оптимізму; авторитетності тощо [130, с. 36].

А. Панфілова й О. Долматов, вивчаючи взаємодію учасників освітнього процесу, розглядають психолого-педагогічні особливості професійної педагогічної діяльності, серед яких пріоритетні позиції займають формування позитивного ставлення до педагогічної професії, позитивних мотивів педагогічної діяльності, необхідних професійних знань, настанов і налаштованості на оптимальне педагогічне спілкування, а також відповідних умінь і навичок, спрямованості почуттів, вольових та інтелектуальних зусиль на учнів [196, с. 210–214].

До переліку найвагоміших характеристик студентів вищих навчальних закладів, які має бути сформовано у процесі їхньої професійної підготовки, Н. Ігнатенко зараховує: «раціоналізм і прагматизм; високий рівень

професіоналізму; активність, діловитість, мобільність; почуття відповідальності, вміння працювати; вміння швидко орієнтуватися у ситуації, приймати рішення; повагу до праці, потребу підвищувати рівень знань; наявність культури, ділової етики і спілкування» [88, с. 10; 21, с. 181].

Реалізація принципів розвитку готовності педагогічних працівників до інформаційно-управлінської діяльності передбачає низку конкретних заходів із підпорядкування змісту освіти розвиткові особистості як його найвищій меті. Так, В. Кремень пропонує низку професійно значущих особистісних якостей педагога [123], складниками якої виступають:

- «психологічні риси особистості як індивідуальності: сильний, урівноважений тип нервової системи, тенденція до лідерства, впевненість у собі, вимогливість, справедливість, добросердя, чуйність та акуратність;

- у структурі міжособистісних відносин: переважання демократичного стилю спілкування, лише конструктивні конфлікти з принципових питань, прагнення до співробітництва з колегами, нормальна самооцінка, рівень ізоляції у колективі дорівнює нулю;

- професійні риси особистості: широка ерудиція і вільний виклад матеріалу, вміння враховувати психологічні й вікові особливості учнів, темп мови 120–130 слів на хвилину, загальна і специфічна грамотність, ... миттєва реакція на ситуацію, вміння чітко формулювати конкретні цілі, а також організувати навчальну роботу всіх учнів одночасно, визначати ступінь розуміння навчального матеріалу;

- ефективність професійної діяльності: висока віддача навчальних занять, робота на вищому рівні вимог, високий рівень навченості, високий рейтинг» [123, с. 127–128].

Принципами реалізації стрижневих чинників, що окреслюють змістову сутність оцінно-регулятивної компоненти готовності педагогічних працівників до інформаційно-управлінської діяльності в системі післядипломної освіти, слід визнати відповідність професійним приписам і

рефлексію як інструмент самоаналізу та коригування власної педагогічної діяльності.

Як узагальнення зазначеного вище зробимо висновок, що на сучасному рівні інформаційно-управлінської діяльності суб'єктів освітнього процесу «природа вчительської праці, її різнобічність вимагають формування педагога не як вузького предметника, а як людини культури, яка має значний особистий вплив на індивідуальність учня» [130, с. 37].

Для досягнення результатів у таких вимірах логічним вважаємо коригування методології підготовки педагогічних працівників щодо формування особистості, здатної до самонавчання та професійного самовдосконалення, набуття світобачення й світосприйняття в контексті глобалізації інформаційно-комунікаційних зв'язків, варіювання організаційно-змістових компонентів освітніх програм, демократизації всіх рівнів навчального процесу тощо. Це вимагає ґрунтовного перегляду змісту освітніх програм, зорієнтованих на підготовку педагогічних працівників, посилення інформаційно-управлінського складника організації засвоєння змісту освітніх програм, удосконалення компетентнісних вимог відповідно до очікуваних соціокультурних результатів.

На основі вищерозглянутих підходів і принципів обґрунтуємо компоненти та критерії готовності педагогічних працівників до інформаційно-управлінської діяльності.

Сучасна освіта потребує педагогічних працівників, яким «притаманна компетентність, ділова завзятість, здатність до ризику та прийняття самостійних рішень». Відповідно, «... для успішної діяльності фахівця цінуються такі якості, як: пошукова активність, соціальна відповідальність, організованість, практична спрямованість, вольова наполегливість» [217, с. 198–199]. Це посилює актуальність визначення компонентів і критеріїв готовності педагогічних працівників до інформаційно-управлінської діяльності.

На думку О. Худенко, ознаками готовності педагога, орієнтованого на інноваційну діяльність, є: ініціативність; готовність до змін, перетворень; наполегливість; творчість; прагнення, устремління до саморозвитку, самореалізації та самоактуалізації [306, с. 492].

Дослідники сутності сучасного процесу розвитку педагогічних працівників осмислюють також його технологічність. Так, В. Сластьонін витлумачує професійну підготовку до педагогічної діяльності як «складний синтез тісно взаємопов'язаних структурних компонентів: мотиваційно-ціннісного, когнітивного, операційно-діяльнісного» [269, с. 45].

На основі студій М. Левітова, М. Дьяченка та Л. Кандибовича, присвячених висвітленню структури готовності педагогічних працівників, узагальнено, що остання як професійно важлива якість особистості, складне психологічне утворення, відображає поєднання в різних комбінаціях таких компонентів, як:

- мотиваційний (позитивне ставлення до професії, інтерес до неї й інші достатньо стійкі професійні мотиви);
- орієнтаційний (знання та уявлення про особливості й умови професійної діяльності, її вимог до особистості);
- операційний (опанування способів і прийомів професійної діяльності, необхідних знань, навичок, умінь, процесів аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення тощо);
- вольовий (самоконтроль, уміння керувати діями, з яких складається виконання трудових обов'язків);
- оцінювальний (самооцінювання своєї професійної підготовленості та відповідності процесу вирішення професійних завдань оптимальним трудовим зразкам) [74; 142; 143, с. 119].

О. Мороз обстоює думку про результативність спрямування підготовки педагогічних працівників на забезпечення:

- психологічної готовності до професійної діяльності (усвідомлення потреб, сприйняття вимог; усвідомлення співвідношення власних особистих

якостей і вимог діяльності; усвідомлення мотивації й особистих прагнень до педагогічної спеціальності) [142; 143; 299];

– теоретичної готовності до педагогічної діяльності (наявність ґрунтовних знань основ наук, високого рівня педагогічного розвитку, належної підготовки в конкретній галузі знань, обізнаності з вимогами спеціальності й особистісних якостей учителя) [312];

– практичної готовності (вміння планувати й організовувати навчально-виховну роботу, оперування засобами та методами навчання й виховання учнів, доречне застосування наявних знань, опанування нових умінь і навичок, індивідуального підходу до кожного учня) [30; 40; 238];

– науково-педагогічного світогляду, загальної та педагогічної культури [57];

– певного рівня розвитку педагогічних здібностей [134; 135], що передбачає педагогічну спостережливість, педагогічну уяву, вимогливість як рису характеру, педагогічний такт, організаторські здібності [210; 324];

– професійно-педагогічної спрямованості особистості як «стійкого інтересу до професії у поєднанні із суспільною та пізнавальною активністю, відображенням чого постає прагнення та готовність відповідально виконувати свої педагогічні обов'язки» [176, с. 112].

Л. Левицька, Т. Поворознюк унаслідок виконання теоретичного аналізу проблеми психологічної готовності до професійної (практичної) діяльності констатують, що остання є системним утворенням особистості, яке «не лише окреслює професійно важливі якості, володіння знаннями, вміннями та навичками, їх реалізацію у професійній діяльності», а й «виражає її ціннісне ставлення до виконання професійних обов'язків» [143, с. 122] та базоване на змістово-діяльнісному усвідомленні різних аспектів, пов'язаних із:

– *«мотиваційним компонентом, що включає потребу досягнення успіху в професійній діяльності, а також позитивне ставлення до професії;*

– *орієнтаційним компонентом*, що включає в себе сформованість образу соціального працівника в уявленні студента;

– *особистісним компонентом*, що включає в себе розуміння власних психологічних якостей;

– *рефлексивним компонентом*, що включає в себе здатність адекватно оцінювати себе й інших та вміння розпізнавати сприймання себе іншими людьми», – курсив наш, *I. С.* [143, с. 121].

У межах дослідження структури професійної готовності К. Дурай-Новакова вмотивовано виокремлює такі її п'ять компонентів, як:

1) мотиваційний (професійно значущі потреби, інтереси та мотиви педагогічної діяльності);

2) орієнтаційно-пізнавальний (знання й уявлення про змістову сутність професії, вимоги професійних ролей, способи розв'язання професійно-педагогічних завдань);

3) емоційно-вольовий (почуття відповідальності за результати педагогічної діяльності, самоконтроль, вміння керувати діями, з яких складається виконання професійних обов'язків педагога);

4) операційно-дієвий (мобілізація й актуалізація професійних знань, умінь і навичок професійно-значущих властивостей особистості, адаптація до вимог, виконання професійних ролей і до умов професійної діяльності);

5) настановчо-поведінковий (налаштованість на сумлінну роботу) [72, с. 44].

У ході студіювання проблеми готовності до педагогічної діяльності зверталися до запропонованої Н. Кузьміною концепції її структури, що передбачає визначення *конструктивних, організаторських, комунікативних і гностичних* компонент у співвіднесенні із певною групою робочих функцій, а також педагогічних здібностей як індивідуальної форми відображення структури педагогічної діяльності [131; 135, с. 27]. Прикметно, що дослідниця наголошує на доцільності варіювання змістово-діяльнісних орієнтирів компонент готовності залежно від змісту робочих функцій.

Останнє дає змогу вивчати та предметно деталізувати феномен готовності фахівця залежно від професійної підготовки (яку він набув) чи її вдосконалення в системі післядипломної освіти в контексті фахових діяльнісних видозмін і особистісних чинників.

З огляду на вищезазначене готовність учителів початкової школи, фізики чи хореографії (музики) постає понятійним узагальненням змістово відмінних феноменів, зважаючи на кардинальні відмінності предметів діяльності різних учителів (викладачів), попри певну схожість педагогічного складника. Зауважимо, що в роботі А. Линенко [149] констатовано: «структура готовності до педагогічної діяльності складається з факторів особистісних і процесуальних (діяльнісних)». Авторка пропонує модель структури готовності до педагогічної діяльності, що охоплює: «педагогічну самосвідомість, ставлення, інтерес до педагогічної діяльності та потребу в ній, мотиви діяльності, педагогічні здібності, знання предмета і способів діяльності, навички й уміння, професійно значущі якості педагога» [149, с. 217; 148, с. 58]. Цікаво, що основний акцент припадає на «... накопичення знань, умінь і навичок практичної діяльності ..., формування готовності студентів до практичної роботи..., підготовку їх до раціональної і досконалої діяльності» [286, с. 217].

На думку А. Линенко, у «готовності» слід убачати цілісне утворення, яке характеризує емоційно-когнітивну та вольову мобілізаційність суб'єкта на момент його залучення в діяльність певного спрямування [286, с. 217; 148, с. 56].

А. Войченко потрактовує готовність до педагогічної діяльності як «властивість і стан особистості, рівень професійної підготовки», підкреслюючи, що «за своєю структурою професійна готовність до педагогічної діяльності є багатошаровим, інтегрованим утворенням, компоненти якого тісно взаємопов'язані та взаємообумовлені, і відсутність у педагога хоча б одного з цих компонентів обов'язково призведе до виникнення диспропорцій у структурі особистості спеціаліста» [42, с. 217].

Комплексне використання знань (як і способів діяльності) становить основу операційно-діяльнісної компоненти забезпечення готовності педагогічних працівників до інформаційно-управлінської діяльності. У такому сенсі справедливою видається точка зору О. Дудукалової, яка зазначає, що «операційно-діяльнісний компонент готовності ... педагога до професійної діяльності передбачає оперування фахівцем усіма необхідними методиками отримання та обробки ... управлінсько-педагогічної інформації. Наприклад, фахівець повинен досконало володіти методиками та уміти проводити всі види занять, застосовуючи можливості сучасних інформаційних технологій; аналізувати взаємодію педагогічної теорії і практики; використовувати понятійний апарат методології педагогіки; аналізувати педагогічні системи, педагогічний процес тощо; реалізувати принципи процесу навчання; застосовувати технологічні засади (мета, зміст, методи, засоби, форми) педагогічного процесу; прогнозувати і аналізувати шлях розвитку професійної освіти. А також повинен вміти вести пошук, збирати, систематизувати й нагромаджувати соціально-економічну, науково-методичну, довідкову та іншу інформацію; здійснювати постановку завдань для впровадження програм його забезпечення з автоматизації інформаційних потоків в освітніх системах. Цей компонент визначається глибиною та обсягом отриманих знань, повнотою ... інформаційно-управлінських умінь» [70, с. 139].

С. Гаркуша уточнює, що «окремі науковці (Л. Кондрашова, Г. Троцко) виокремлюють як складовий орієнтаційний компонент, зміст якого складають ціннісно-професійні орієнтації, основою яких є принципи, погляди, переконання, готовність діяти відповідно до них. Обов'язковим компонентом готовності до професійно-педагогічної діяльності науковці визначають оцінний або *оцінно-регулятивний* (І. Вужина), *оцінно-результативний* (І. Гавриш) – курсив наш, *І. С.* – компонент, який включає самооцінку своєї професійної підготовленості і відповідності процесу розв'язання професійних завдань оптимальним педагогічним зразкам.

Залежно від специфіки предмета дослідження автори до структури готовності включають також деякі інші компоненти: емоційно-вольовий, психофізіологічний (Л. Кондрашова, Г. Троцко), інтеграційний (О. Пехота), креативний (С. Литвиненко) тощо. Зауважимо, що такі розбіжності у визначенні сутності готовності до педагогічної діяльності та її компонентного складу зумовлені передусім предметом дослідження науковця, різним контекстом розгляду проблеми, методологічними засадами й авторською концепцією дослідження. Однак зазначимо, що різні трактування цього поняття не виключають, а розширюють і поглиблюють уявлення про досліджуваний феномен ...» [45, с. 200].

Погоджуємося з О. Бабковою в тому, що «... єдиного підходу до визначення сутності оцінювальної діяльності не існує. Оцінювальну діяльність науковці розглядають як складову управлінської діяльності вчителя в таких контекстах: завершальний етап навчального процесу (Л. Божович, О. Божович, В. Давидов, Н. Курдюкова); професійна діяльність педагога, пов'язана з визначенням, аналізом та інтерпретацією навчальних результатів учнів, на підставі яких оцінюють діяльність учителя й корегують освітній процес (Н. Волковинська, І. Гнітман, В. Полонський), формування адекватної самооцінки всіх суб'єктів освітнього процесу (Г. Ксьонзова, В. Полікарпова, М. Селезньов та ін.)» [13, с. 6].

Аналіз і систематизація позицій учених у проекції на різні періоди розвитку вітчизняної освітньої системи слугують підставами для трактування оцінювальної діяльності як «особливого виду професійної педагогічної діяльності, що забезпечує співвіднесення перебігу та результатів діяльності вчителя з наміченими критеріями» [там само], набуття учнями системи знань, опанування способів навчальної діяльності, які уможливають досягнення змістово-світоглядної сутності студійованих понять і власної ролі у вирішенні завдань освітньої діяльності.

Важливо наголосити на тому, що «особливими функціями оцінювальної діяльності вчителів ..., крім навчальної, виховної,

діагностичної, контролювальної та регулятивної, є функції стимулювання учнів до самооцінювання, осмислення природи власних дій і свідомого ставлення до навчання» [13, с. 6–7]. У такому вимірі готовність педагогів до оцінювальної діяльності постає складним особистісним утворенням, базованим на системі професійних якостей особистості, що надають можливість педагогу успішно здійснювати педагогічне оцінювання [13, с. 6–7].

Як підсумок наведемо думку А. Клімової про те, що «професійна готовність є результатом професійної підготовки і фахового самовизначення, професійного виховання і самовиховання. Вона забезпечується в процесі отримання вищої освіти і є результатом розвитку особистості, враховуючи вимоги, які зумовлені фаховими напрямками».

Не таємниця, що професійна компетентність потребує посилення професійної підготовки та виховання фахівця, адже нерідко буває, що фахівець, будучи цілком компетентним, залишається неготовим розв'язувати проблеми через те, що йому бракує професійного виховання» [102, с. 166–167] й розуміння варіативності щодо досягнення та вияву педагогічної готовності в системі фахової підготовки педагогічних працівників.

Попри широкий спектр форм вияву педагогічної готовності – готовності педагогічних працівників до професійної діяльності (зокрема, до інформаційно-управлінської діяльності в системі післядипломної освіти), усім їм притаманний особливий взаємозв'язок: «Кожна форма зумовлює ефективне виконання професійної діяльності, що передбачає виконання як головних завдань кожної професії, так і робочих моментів, функціональних обов'язків. ... Готовність як психічний стан та як стійка особистісна характеристика виявляється та формується в процесі діяльності, з іншого боку, вона є складовою частиною діяльності» [299, с. 685] за певних організаційно-педагогічних умов, а також орієнтованості на ціннісно-смісловий концепт професійної діяльності, особливості професійних ролей, способи розв'язання професійно-педагогічних завдань.

На тлі визнання наукової цінності напрацювань вищезгаданих учених слід мати на увазі, що вони є лише дотичними до вивчення готовності педагогічних працівників до інформаційно-управлінської діяльності. Післядипломна підготовка педагогічних працівників – це досить складний і тривалий процес, унаслідок якого відбувається формування певної «моделі готовності» як цілісного та відносно стійкого особистісного утворення, що містить комплекс взаємозумовлених мотиваційно-ціннісних, когнітивно-інтелектуальних та операційно-діяльнісних, оцінно-регулятивних компонент готовності до інформаційно-управлінської діяльності педагогічних працівників, які забезпечують оптимальну реалізацію їхніх світоглядних, освітніх і виховних здобутків, діяльнісних і менеджерських якостей.

Загалом студіювання змісту готовності педагогічних працівників до інформаційно-управлінської діяльності дає підстави зробити висновок, що структуру відповідної готовності утворюють мотиваційно-ціннісний, когнітивно-інтелектуальний, операційно-діяльнісний, оцінно-регулятивний компоненти та відповідні їм критерії.

Підґрунтям результатів пропонованого дослідження змісту та структури готовності педагогічних працівників до фахової діяльності виступають експертні оцінки 27 педагогічних працівників, які мають різний досвід педагогічної й інформаційно-управлінської діяльності (див. Додаток А). За їхнього сприяння було не лише виокремлено компоненти, критерії, а й уточнено показники досліджуваної готовності (таблиця 2.2).

Таблиця 2.2

Компоненти, критерії та показники готовності педагогічних працівників до інформаційно-управлінської діяльності

Компонета / критерій	Зміст компоненти	Показники критерію
<i>Мотиваційно-ціннісна / мотиваційний</i>	Професійно значущі потреби особистості, інтереси та мотиви педагогічної діяльності фахівця в контексті її вдосконалення, а також ціннісні орієнтири його діяльності в системі післядипломної освіти [216].	Професійно значущі потреби, інтереси та мотиви педагогічної діяльності в контексті її удосконалення. Ціннісні орієнтири діяльності в системі післядипломної освіти
<i>Когнітивно-інтелектуальна / когнітивний</i>	Знання й уявлення педагогічного працівника про когнітивну природу педагогічної діяльності, що передбачають оперування ним способами розв'язання професійно-педагогічних завдань і знання основ управління педагогічним процесом.	Знання й уявлення про когнітивну природу педагогічної діяльності. Оперування способами розв'язання професійно-педагогічних завдань. Знання основ управління педагогічним процесом
<i>Операційно-діяльнісний / операційний</i>	Актуалізація та застосування професійних знань, умінь, навичок, способів (мисле)діяльності відповідно до організаційно-педагогічних умов; активізація професійно-	Актуалізація і застосування професійних знань, умінь, навичок, способів діяльності відповідно до педагогічних умов.

	значущих якостей особистості під час розв'язання інформаційно-управлінських і педагогічних задач; адаптація до вимог, професійних ролей і умов професійної діяльності [97].	Активізація професійно-значущих якостей під час розв'язання інформаційно-управлінських і педагогічних задач. Адаптація до вимог, професійних ролей і умов професійної діяльності
<i>Оцінно-регулятивний / оцінний</i>	Позитивне ставлення до професії; орієнтованість на досягнення успіху в професійній діяльності; опанування вмінь оцінювання та коригування власної педагогічної діяльності.	Опанування складників професійної діяльності. Здатність до оцінювання та коригування педагогічної діяльності. Орієнтованість на досягнення успіху у професійній діяльності

Наступним після виокремлення компонент готовності педагогічних працівників до інформаційно-управлінської діяльності та формулювання їхніх сутнісних характеристик (критеріїв і показників) кроком пропонованого дослідницького алгоритму є дослідження педагогічних умов розвитку готовності педагогічних працівників до інформаційно-управлінської діяльності в системі післядипломної освіти.

2.2. Обґрунтування педагогічних умов і моделі розвитку готовності педагогічних працівників до інформаційно-управлінської діяльності в системі післядипломної освіти

Розв'язання педагогічних завдань із розвитку готовності педагогічних працівників до інформаційно-управлінської діяльності в системі післядипломної освіти пов'язане із забезпеченням відповідних педагогічних

умов як підґрунтя досягнення максимальної результативності освітнього процесу.

На сьогодні лесична одиниця «умови» є досить поширеною в загальному вжитку: нею послуговуються для називання сукупності чинників, які сприяють або перешкоджають досягненню бажаних результатів певної діяльності. У довідковій літературі «умову» витлумачують як «необхідну обставину, яка робить можливим здійснення, створення, утворення чого-небудь або сприяє чомусь» [185, с. 632]. М. Кондаков вважає умови тим, «від чого залежить інше», й ототожнює їх із середовищем, «в якому знаходяться та без якого не можуть існувати предмети, явища» [116, с. 556].

У контексті вивчення педагогічних умов як детермінантів процесу досягнення мети дослідники А. Алексюк, А. Аюрзанайн, П. Підкасистий розмежовують їх на такі категорії:

а) «зовнішні: позитивні відносини ... суб'єктів освітнього процесу; об'єктивність оцінки навчального процесу; місце навчання, приміщення, клімат тощо;

б) внутрішні (індивідуальні): індивідуальні властивості ... суб'єктів освітнього процесу (стан здоров'я, властивості характеру, досвід, уміння, навички, мотивація тощо)» [194].

Доповнює перелік таких категорій О. Братанич, констатує, що педагогічні умови – це «сукупність об'єктивних можливостей змісту, методів, організаційних форм і матеріальних можливостей для реалізації педагогічного процесу, що, безумовно, сприяє ефективному досягненню визначеної заздалегідь мети» [36, с. 118]. Незважаючи на те, що позиція дослідниці стосується диференційованого навчання учнів загальноосвітньої школи, її можна без застережень поширити також на забезпечення інформаційно-управлінської діяльності в системі педагогічної освіти.

Крім того, В. Андреев розглядає педагогічні умови не лише як «результат цілеспрямованого відбору, конструювання та застосування елементів змісту, методів (прийомів), а й організаційні форми навчання, за

допомогою яких досягаються певні цілі» [4, с. 124; 5, с. 86]. Р. Серьожникова, Н. Д. Пархоменко, Л. С. Яковицька, розвиваючи позицію В. Андрєєва, структурно виокремлюють у педагогічних умовах сукупність об'єктивних можливостей, зміст, форми, методи та педагогічні прийоми [250].

Як і вищевказані вчені, О. Федорова потрактовує педагогічні умови як синтез матеріальних та об'єктивних можливостей змісту освіти, методів, організаційних форм [300, с. 193]. Натомість Ю. Бабанський педагогічні умови витлумачує із загальних позицій як «чинники (обставини), від яких залежить успішне функціонування педагогічної системи» [11, с. 115].

Умовами часто вважають «обставини, особливості реальної дійсності, при яких відбувається або здійснюється що-небудь» або «правила, які існують або встановлені в тій чи іншій галузі життя, діяльності, які забезпечують нормальну роботу чого-небудь» [294]. М. Боритко, сприймаючи предмет як дещо зумовлене, позиціонує умови як «різноманіття об'єктивного світу, що є зовнішніми обставинами щодо предмета. На відміну від причин, що безпосередньо породжують те чи те явище або процес, умови створюють середовище для виникнення, існування та розвитку предмета дослідження. Систему умов можна й необхідно конструювати задля успішного перебігу конкретного процесу та досягнення обраної мети» [35, с. 112].

Сукупність обставин освітнього та навколишнього середовища, що впливають на особистісний і процесуальний аспекти педагогічної системи, сприяючи її ефективному функціонуванню та розвитку, відображають педагогічні умови як компонент системи. Однак, як слушно стверджує Н. Іполітова, визначення таких умов може бути доволі складним з огляду на або невідповідні уявлення суб'єкта про сутність поняття «умови», або хибне розуміння спрямованості шуканих умов, або неправильне їх визначення з різних класифікаційних позицій, або недостатню обґрунтованість тих чи тих обставин тощо [87]. В. Андрєєв називає педагогічними умовами «результат цілеспрямованого відбору, констатування та застосування елементів змісту,

методів, прийомів та організаційних форм для досягнення дидактичних цілей» [4, с. 124].

У контексті освітнього процесу та притаманних йому педагогічних особливостей В. Курок потрактовує педагогічні умови як «сукупність об'єктивних можливостей змісту, форм, засобів, методів, прийомів і матеріально-просторового середовища, спрямованих на досягнення поставленої мети» [138, с. 76].

Узагальнене тлумачення педагогічних умов з *управлінських позицій* пропонує Л. Коршунова, яка вбачає в них «нормативні положення, зорієнтовані на зміну педагогічної дійсності й одержання нових знань про неї» [119, с. 7]. Така точка зору авторки видається цілком логічною, оскільки в науково-педагогічних джерелах педагогічні умови традиційно позиціонують як сукупність чинників, що сприяють здійсненню продуктивного навчально-виховного процесу, спрямованого на формування особистості з певними якостями. Провідними чинниками визначення педагогічних умов завжди виступають цілі, що постають орієнтирами системи, вимагаючи добору придатного змісту, належних засобів діяльності, відповідної кваліфікації педагогів і рівня підготовки студентів [132, с. 42].

Специфіку педагогічних умов традиційно розглядають крізь призму взаємодії психологічного та педагогічного складників. Психологічний складник уможливорює вивчення «внутрішніх» характеристик досліджуваного або модельованого феномену для виявлення потенційно результативного впливу на них, а педагогічний інтегрує психологічний зміст із чинниками та механізмами, що забезпечують планований перебіг процесу та появу й існування оптимальних обставин, які сприяють ефективному впливу на досліджуваний феномен [44].

З огляду на предмет пропонованого дослідження *педагогічні умови* – це *неподільна системна єдність чинників та інструментів педагогічного процесу, що забезпечують розвиток готовності педагогічних працівників до інформаційно-управлінської діяльності в системі післядипломної освіти.*

Спектр педагогічних умов розвитку готовності педагогічних працівників до інформаційно-управлінської діяльності в системі післядипломної освіти складають:

- стимулювання мотивації педагогічних працівників до опанування інформаційно-управлінської діяльності в контексті її спрямованості на забезпечення кращих освітніх результатів;
- розвиток когнітивно-інтелектуальної сфери суб'єктів педагогічної діяльності, зорієнтованої на опанування вмінь застосування інформаційно-управлінського менеджменту;
- створення інформаційно-управлінського ресурсу в закладах післядипломної освіти на основі сучасних засобів інформаційних технологій;
- розвиток рефлексії та саморефлексії до оцінювання та коригування інформаційно-управлінської діяльності педагогічних працівників, спрямованої на досягнення поставленої мети.

Розглянемо умову стимулювання мотивації педагогічних працівників до опанування інформаційно-управлінської діяльності в контексті її спрямованості на забезпечення кращих освітніх результатів.

Як відомо, регуляцію та цілеспрямованість діяльності особистості зумовлює мотивація, потрактована у психолого-педагогічній літературі як система взаємозалежних і супідрядних чинників, що свідомо визначають лінію поведінки людини, є джерелом її активності, дієвою спонукальною силою.

А. Шиманська слушно зауважує про те, що «в теорії управління мотивація – це процес стимулювання працівників до здійснення ефективної діяльності, спрямованої на досягнення цілей. Мотивація необхідна для ефективного виконання прийнятих рішень і запланованих завдань. Процеси стимулювання і мотивації професійної діяльності вчителів можливі за умови, коли стимули і мотиви за величиною, часом і змістом будуть відповідати вимогам, необхідним для подолання порогу байдужості працівників» [319, с. 270].

І. Тимошенко, А. Соснін [289], увиразнюючи справедливість думки О. Леонтєєва, зазначають, що «трудова діяльність постає суспільно мотивованою та керованою мотивами, які є менш значущими для особистості. Мотив і стимул не тотожні, але близькі. Стимули – це зовнішні подразники, важелі, що спричиняють дію певних мотивів» [289, с. 81]. З огляду на те, що стимул формує мотив, можна стверджувати, що «мотив сприяє (провокує) формуванню нового стимулу. Така взаємодія (взаємне підтягування один одного до ступеня дозрівання) стимула та мотиву призводить до створення мотиваційного ядра працівників. Склад стимулів і мотивів, що формують мотиваційне ядро, зазнає змін разом із розвитком, зміною цілей і завдань установи та її зовнішнього середовища» [там само].

І. Зимня потрактовує мотивацію як співвідношення цілей людини, які вона ставить перед собою та намагається досягнути, і внутрішньої активності особистості, ґрунтованій на її бажаннях, потребах та можливостях [83].

Психологи виявляють одностайність у баченні високої позитивної мотивації як компенсувального чинника недостатньо високих здібностей, але так само узгоджено обстоюють думку, що високий рівень здібностей не може компенсувати відсутність навчального мотиву або низьку його вираженість і, відповідно, призвести до значних успіхів у навчанні (мотиваційний чинник зазвичай відіграє детермінантну роль порівняно з інтелектуальним, причому усвідомлення значущості мотиву в освітній діяльності зумовлює актуалізацію принципу мотиваційного забезпечення навчального процесу) [86, с. 266, 268].

Мотиваційні чинники в освіті завжди пов'язані із ціннісними орієнтирами й особистості, й певних груп суб'єктів освітнього процесу. Загалом «сфера освіти продукує і зберігає цілий комплекс цінностей, які формуються, розвиваються, або ж занепадають залежно від ефективності діяльності загальноосвітнього чи вищого навчального закладу та аксіологічних характеристик суб'єктів освітнього процесу – педагогів,

студентів, учнів, управлінців, суб'єктів позанавчального середовища» [144, с. 22].

Н. Крилова цілком аргументовано звертає увагу на те, що «цінності освіти є не тільки та не стільки законами педагогічної діяльності; вони стають основою самоорганізаційних процесів, регуляторами співвідношення бажаного й соціально необхідного» [126, с. 86].

Як справедливо зауважує К. Левківська, «особливу соціальну групу в системі освіти представляють *педагоги та освітні управлінці* в системі діяльності як середніх, так і вищих навчальних закладів, які повинні мати сформовану систему групових педагогічних цінностей – курсив наш, *I. С. Педагогічні цінності характеризуються як норми, які регламентують педагогічну діяльність і виступають аксіологічним фоном взаємовідносин між суспільними уявленнями про систему освіти та діяльністю педагогічної спільноти. До цієї групи цінностей належать ідеї, концепції, норми, які визначають специфіку функціонування освітніх інституцій у суспільстві. ... Групові цінності у цьому відношенні суттєво впливають на діяльність навчального закладу, оскільки визначають його місію, концепцію, організаційну структуру, ресурси та ін.» [144, с. 24].*

З огляду на те, що «рівень сформованості особистісних цінностей та їх відповідність суспільним очікуванням завжди служили індикатором оцінки рівня суспільної зрілості особистості» [144, с. 24], розвиток особистісних цінностей педагогічних працівників у системі післядипломної освіти залежить від їхніх інтеріоризаційних можливостей. Так, явища, процеси та способи діяльності, з якими пов'язаний суб'єкт, поступово набувають внутрішньої ціннісної ієрархізації, що виступає основою для формування цілемотиваційного складника розвитку готовності особистості до інформаційно-управлінської діяльності в системі післядипломної освіти. В такому сенсі концептуального звучання набуває думка Г. Будінайте та Т. Корнілової про те, що «особистісними цінностями стають ті смисли, щодо яких суб'єкт набув самовизначення» [37, с. 102] та вмотивування.

Мотивування педагогічних працівників до інформаційно-управлінської діяльності в системі післядипломної освіти вважаємо цілеспрямованим, системним педагогічним впливом для опанування інформаційно-управлінської діяльності як неодмінного складника забезпечення оптимальної реалізації світоглядних, освітніх і виховних здобутків, діяльнісних та менеджерських якостей педагогічних працівників у системі післядипломної педагогічної освіти.

Формування мотиваційно-ціннісної установки суб'єктів освітнього процесу відбувається в ході застосування сучасних технологій навчання, що відповідають суб'єкт-суб'єктній стилістиці педагогічної комунікації та зумовлюють створення сприятливого психологічного клімату в навчальних групах.

Важливу роль у вищезазначеному відіграє проблемний підхід, який передбачає застосування кейсів для вирішення різнопланових інформаційно-управлінських завдань, характерних для системи післядипломної освіти. Метод створення проблемних ситуацій (чи метод кейсів) на сьогодні активно використовують у зарубіжній бізнес-освіті як один із найефективніших способів розвитку таких умінь, як аналіз і синтез інформації, формулювання припущень і висновків, оцінювання альтернатив, прийняття рішень.

У низці вимог до добору кейсів у контексті аналізованої педагогічної умови варто виокремити тісний зв'язок з реальним життям. Для забезпечення останнього пропонують до розгляду ситуації, що якомога точніше відображають умови інформаційно-управлінської діяльності, зокрема й можливі перешкоди на шляху досягнення успіху. Адже, на переконання Х. Хекхаузена, «мотивація поведінки, орієнтованої на досягнення успіху, розкриває динаміку взаємодії багатьох факторів у конкретному взаємозв'язку людини із середовищем, а також досвід цілепокладання та власне поведінку» [303, с. 4].

Для процесу інформаційно-управлінської діяльності є важливими акцентування на необхідності сталої психологічної налаштованості на

подолання труднощів, гнучкість і мобільність реалізації стратегічних та тактичних планів, формуванні в собі таких фахово важливих рис характеру, як самостійність, наполегливість, цілеспрямованість, комунікабельність, прагнення до постійного самовдосконалення. Створенню сприятливої морально-психологічної атмосфери сприяють зосередження уваги на змістовому наповненні інформаційно-управлінської діяльності, а також співвіднесення формальних і неформальних аспектів, пов'язаних із соціально-демографічними, психологічними та віковими особливостями суб'єктів освітніх стосунків [109, с. 49; 309].

Мотивацію посилює престижність організації, динамізм її розвитку, стабільність функціонування, фінансові можливості, перспективність, професіоналізм і кваліфікованість персоналу тощо. Такі якісні та кількісні характеристики можуть бути строкатими, різноспрямованими, неоднозначними, водночас повною мірою залежними від інтерпретації організаційної реальності та неоднозначно оцінюваними в суспільному часі й соціальному просторі. Проте характеристики організаційного середовища лише частково відображають об'єктивну реальність, тобто стають наслідком міфологізації, що неодмінно супроводжує її існування. Окремі з таких характеристик – зокрема, престижність, перспективність – здебільш є саме результатом впливу символічної реальності функціонування організації. Водночас саме такі характеристики репрезентують етапи становлення, розвитку майбутнього організації, прогноз її змін і конкретну поведінку стосовно неї [39, с. 371]. Змістове наповнення інформаційно-управлінської діяльності завжди зорієнтоване на досягнення певної мети – навчально-виховної (освітньої), розвивальної, управлінської, досягнення якої в подальшому призведе до якісно кращих освітніх результатів.

З огляду на вищезазначене стимулювання мотивації педагогічних працівників до опанування інформаційно-управлінської діяльності в контексті її спрямованості на забезпечення кращих освітніх результатів постає однією з важливих педагогічних умов розвитку готовності

педагогічних працівників до інформаційно-управлінської діяльності в системі післядипломної освіти, зокрема мотиваційно-ціннісної компоненти.

Другою умовою є розвиток когнітивно-інтелектуальної сфери суб'єктів педагогічної діяльності, зорієнтованих на опанування вмінь застосування інформаційно-управлінського менеджменту.

Когнітивно-інтелектуальний розвиток педагогічних працівників у системі післядипломної освіти вимагає системної, наскрізної й міжпредметної діяльності, основу якої становить інформаційно-управлінська практика. Науковці традиційно розглядають міжпредметну діяльність як «процес взаємодії керуючої та керованої підсистем з метою побудови ефективної випереджаючої безперервної підготовки професійних кадрів на основі інтеграції» [81, с. 84] різних галузей знань.

Досягненню мети забезпечення в ході педагогічної діяльності оптимальної реалізації світоглядних, освітніх, виховних, діяльнісних і менеджерських здобутків учителя в системі післядипломної педагогічної освіти сприяє формування у педагогічних працівників готовності до інформаційно-управлінської діяльності за умови розвинення здатності до комплексного застосування набутих знань, продукованих у процесі міжпредметної діяльності. Розширення сфери практичного використання системи предметних і управлінських знань вимагає проектування й опрацювання в освітньому процесі міжпредметних ситуацій, які спонукають педагогічних працівників і слухачів до пошуку варіантів розв'язання проблем.

Вибудована на міжпредметній основі освітня діяльність забезпечує позитивний педагогічний ефект і сприяє когнітивно-інтелектуальному розвитку [112] особистості. Така діяльність вирізняється комплексною постановкою завдань, розробленням змісту та використанням прийомів пізнавальної діяльності з дотриманням принципу паралельності, що передбачає одночасне опрацювання суміжних тем у межах різних галузей знань.

Проблема формування за сучасних соціокультурних умов самостійної, конкурентоспроможної особистості, наділеної розвиненими навичками рефлексії, самокорекції, самоуправління, здатністю до постійного самовдосконалення, самоосвіти та творчого пошуку шляхів розв'язання фахових завдань, зумовлює потребу цілеспрямованого формування фахової пізнавальної активності та креативності.

У такому контексті важливо згадати про ґрунтованість вітчизняної системи освіти на підходах, отриманих їй у спадщину від радянської методики навчання та виховання. Сучасні педагоги змушені розв'язувати дилему співвідношення, з одного боку, високих вимог до якості підготовки фахівців, а з іншого – традиційних умов організації освітнього процесу, зорієнтованого переважно на опанування репродуктивної діяльності. Загалом акцентуація на розвитку критичного та творчого мислення, дослідницьких умінь і навичок залишається декларативною, про що дає підстави стверджувати те, що у програмах підготовки фахівців до сьогодні не відображено дієві засоби й інструменти розв'язання такого завдання. Тобто однією з фундаментальних проблем сучасної освітньої системи можна вважати відмову від консервативних підходів до організації освітньої діяльності та застарілих стереотипів на користь інноваційних методів і форм.

Як було зазначено вище, розвиток готовності педагогічних працівників до інформаційно-управлінської діяльності в системі післядипломної освіти – це вагома проблема нової освітньої стратегії. Тому в системі дидактичних принципів науковці виокремлюють принцип свідомості й активності навчання як передумову когнітивно-інтелектуального розвитку особистості.

Реалізація традиційних підходів до організації освітнього процесу зазвичай призводить до формування у педагогічних працівників стереотипів мислення, що виступають детермінантами пасивності, формалізму професійних дій, пов'язані із недостатньою предметною та дидактичною підготовкою. У такому розрізі видаються присутніми ідеї американських педагогів Г. Драйдена та Д. Вос, які рекомендують заміну традиційної моделі

педагогічної діяльності моделлю індивідуального підходу, базованою на принципах пізнавальної психології, серед яких: опанування знань шляхом самостійних відкриттів, осмислення понять, активна участь в освітньому процесі й адекватне оцінювання власних досягнень. Зарубіжні вчені вважають, що для започаткування ефективнішої педагогічної системи «слід скористатися найкращими ідеями, що вже були втілені у життя, а далі застосувати ті ідеї, які найбільше відповідатимуть нашим потребам» [67, с. 89].

Відтак педагогічна умова розвитку когнітивно-інтелектуальної сфери суб'єктів педагогічної діяльності, зорієнтованих на опанування вмінь застосування інформаційно-управлінського менеджменту, позитивно позначається на готовності педагогічних працівників до інформаційно-управлінської діяльності в системі післядипломної освіти (зокрема, на когнітивно-інтелектуальній компоненті готовності).

Розглянемо наступну педагогічну умову – створення інформаційно-управлінського ресурсу в закладах післядипломної освіти на основі сучасних засобів інформаційних технологій.

Інформаційно-управлінська діяльність педагогічних працівників має статус одного із визначальних складників освітнього процесу, а відтак – процесуальний, методичний вимір. До найважливіших його елементів належать стрижневі чинники, принципи та засоби реалізації, зокрема методи та форми. За сучасних умов найбільш ефективну реалізацію інформаційно-управлінської діяльності забезпечує використання інформаційних технологій, як-от: електронної обробки даних, автоматизації функцій управління, підтримки прийняття рішень, електронного офісу, експертної підтримки тощо.

Серед стрижневих чинників зазначеної умови провідні позиції належать таким, як:

– *актуалізація* та застосування професійних знань, умінь, навичок, способів (мисле)діяльності відповідно до створення (використання) інформаційно-управлінського ресурсу;

– *активізація* професійно значущих якостей особистості під час розв’язання інформаційно-управлінських і педагогічних задач на основі засобів ІКТ;

– *адаптація* до вимог, професійних ролей і умов професійної діяльності.

Ефективність (і доцільність) таких чинників зумовлена характером взаємодії суб’єктів освітнього процесу в системі післядипломної освіти на рівні інтелектуальних операцій щодо сприймання й осмислення нового (задач, способів дій, методик, фахової інформації); формування інформаційно-управлінських процедур і понять; узагальнення, систематизації та закріплення знань, умінь і навичок; їхнє застосування на практиці.

Сприймання нового у фаховій діяльності є пріоритетним показником розуміння суб’єктами інформаційно-управлінської взаємодії цільовизначальних чинників педагогічної діяльності, її змістової й ідейної сутності, орієнтовного бачення можливих засобів і шляхів досягнення поставленої мети. У такому сенсі окреслюється важливість однозначного розуміння та трактування понять, інформаційно-управлінських процедур та очікуваних результатів.

Розумінню сприйманого передуює осмислення. Осмислення суб’єктами освітньої діяльності фахової інформації [248, с. 633–634] передбачає розуміння сутності й особливостей перебігу інформаційних процесів, зорієнтованих на засвоєння понять, закономірностей, розвиток конкретного й абстрактного мислення, узагальнення понять і процедур.

Осмисленню значною мірою сприяють способи постановки перед суб’єктами освітніх зв’язків проблемних завдань, зміст пропонованих кейсів та інших змістових форм для опанування способів дій на основі практично-чуттєвої діяльності (виокремлення найважливіших характеристик понять і

явищ шляхом безпосереднього сприймання та зіставлення об'єктів), а також логічного аналізу ознак понять та їхнього узагальнення.

Як відомо, систематизація є розумовою операцією (чи діяльністю), що уможливорює зведення розрізнених знань про об'єкти у певну систему за визначеним принципом. Найвища форма систематизації – це структурна організація вивченого та засвоєного раніше в такому вигляді, що дає змогу сформуванню вичерпного уявлення про окремі компоненти структури та взаємозв'язки між ними.

Узагальнення та систематизацію завжди вважали складними взаємопов'язаними процесами. Більш широке узагальнення прикметне продукуванням більшої кількості зв'язків між структурантами і, відповідно, розширенням обсягу об'єднаних у систему знань.

Система завжди пов'язана з рівнем (ступенем) диференціації. Як зазначає М. Холодна, «ступінь диференціації є суттєвою характеристикою будь-якої системи (психологічної, біологічної, соціальної). У широкому сенсі слова диференціація характеризує складність структури. Менш диференційована система перебуває у відносно однорідному стані, більш диференційована структура – у відносно гетерогенному стані. Відтак опис системи як більш-менш диференційованої дає змогу робити висновки про особливості її функціонування» [304, с. 24].

Для того, щоб знання ставали надбанням суб'єктів освітнього процесу, їх має бути сприйнято, осмислено та, що важливо, запам'ятовано. Запам'ятовування є основою накопичення, зберігання та відтворення в інформаційних системах, до яких належить і освітня система з притаманними їй інформаційно-управлінськими процесами.

Продуктивному запам'ятовуванню суб'єктами освітніх зв'язків інформації сприяють її групування, інтерпретація з попереднім осмисленням, повторення, залучення асоціативних образів. Педагоги, які працюють творчо, зазвичай широко оперують структурно-логічними схемами, різного роду опорними сигналами [14] тощо. Запам'ятовування слугує базисом

повноцінного застосування знань, а також міжпредметних зв'язків, які передбачають комплексне використання знань із різних галузей.

Вищевикладене окреслює перспективність щодо розвитку готовності педагогічних працівників до інформаційно-управлінської діяльності в системі післядипломної освіти такої педагогічної умови, як створення інформаційно-управлінського ресурсу в закладах післядипломної освіти сучасними засобами інформаційних технологій загалом та її операційно-діяльній компоненті зокрема.

Важливість такої педагогічної умови, як розвиток рефлексії та саморефлексії до оцінювання й коригування інформаційно-управлінської діяльності педагогічних працівників, спрямованої на досягнення поставленої мети, полягає в забезпеченні оптимальної реалізації світоглядних, освітніх і виховних здобутків, діяльнісних та менеджерських якостей педагогічних працівників у системі післядипломної педагогічної освіти, пов'язаному з опануванням підходів до оцінювання й коригування інформаційно-управлінської діяльності, зорієнтованої на досягнення обраної мети.

Оцінювання (результатів) діяльності – це вагомий фазис будь-якого етапу освітнього процесу. Оцінювання завжди передбачає виявлення й досягнень, і недоліків освітньої діяльності, а його результати – визначення напрямів коригування окремих організаційно-змістових чинників [96].

Стрижневими чинниками оцінювання та коригування постають:

- опанування складників професійної діяльності;
- здатність до оцінювання та коригування власної педагогічної діяльності;
- орієнтованість на досягнення успіху в професійній діяльності.

Попри те, що оцінювання й коригування може мати зовнішній вектор, для педагогічних працівників, які долучаються до інформаційно-управлінської діяльності в системі післядипломної освіти, більш присутнім видається самооцінювання та самокоригування особистої діяльності, а відтак

– сформованість потреби рефлексійних дій щодо результатів, отримуваних унаслідок власної інформаційно-управлінської та навчальної діяльності.

Як відомо, продуктивна навчальна діяльність не може набувати повноцінної реалізації за відсутності рефлексивного складника, що ґрунтується на комплексному аналізі й оцінюванні результатів. Активізація рефлексії зумовлює появу та застосування особистісно орієнтованих критеріїв успішності професійної діяльності, методик їхнього впровадження, що інтенсифікує інформаційно-управлінську й навчальну діяльність суб'єктів. Оцінювання також стимулює пошук шляхів коригування (удосконалення) діяльності в системі післядипломної освіти, використання в роботі ефективних діагностичних інструментів і технік, новітніх педагогічних методик.

Діагностування (від гр. *diagnosis* – розпізнавання, визначення) передбачає визначення рівня сформованості істотних освітніх показників, зокрема інформаційно-управлінської та навчальної діяльності, а також загального професійного рівня суб'єктів освітніх взаємин. З огляду на залежність успішної інформаційно-управлінської та навчальної діяльності від об'єктивного оцінювання результатів такої діяльності окреслюється важливість уміння педагогічного працівника встановлювати особливості емоційного, інтелектуального та фізіологічного стану суб'єктів освітніх взаємин і брати їх до уваги під час інформаційно-управлінської та навчальної діяльності.

Як зазначає І. Хомич, «діагностика дає змогу встановлювати причини, які стають на заваді успішному навчально-виховному процесу, усувати їх та встановлювати фактори, які сприяють ефективності здійснення цілей освіти. Таким чином, діагностика із інструмента вивчення особистості ... перетворюється на інструмент її розвитку» [305, с. 68].

Для діагностування вирішальне значення має рефлексія як інструмент самоаналізу та самооцінювання, а також прогнозування (проектування) «розвитку особистості – ... її якостей, почуттів, волі і поведінки, врахування

можливих відхилень в розвитку, прогнозування ... перебігу педагогічного процесу: наслідки застосування тих чи інших форм, методів, прийомів і засобів навчання та виховання» [305, с. 68; 173, с. 192–198]. Рефлексія передбачає спрямування суб'єктів інформаційно-управлінської та навчальної діяльності на кінцевий результат. Рефлексивну діяльність зумовлює визначення педагогічної стратегії та постановка тактичних завдань на кожному етапі діяльності на основі заходів інформаційно-комунікаційного плану. Тому професійна роль педагогічного працівника пов'язана із цілеспрямованою діяльністю щодо засвоєння суб'єктами освітніх взаємин стійкої системи ціннісних орієнтацій.

Розвиток рефлексії, саморефлексії до оцінювання та коригування інформаційно-управлінської діяльності педагогічних працівників, спрямованої на досягнення поставленої мети, є вагомим умовою розвитку готовності педагогічних працівників до інформаційно-управлінської діяльності в системі післядипломної освіти, зокрема оцінно-регулятивної компоненти.

Зазначені та схарактеризовані педагогічні умови розвитку готовності педагогічних працівників до інформаційно-управлінської діяльності в системі післядипломної освіти виокремлювали з переліку потенційних умов шляхом експертного відбору.

Як підсумок вищевикладеного зазначимо, що проаналізовані педагогічні умови, принципи та засоби реалізації структурних компонент процесу формування готовності педагогічних працівників до інформаційно-управлінської діяльності в системі післядипломної освіти, засоби діагностування рівня її сформованості на основі встановлених критеріїв МОН [125] є підґрунтям для розроблення методики та відповідної структурно-змістової моделі.

Обґрунтуємо модель розвитку готовності педагогічних працівників до інформаційно-управлінської діяльності. Педагогічними моделями послуговуються у більшості педагогічних студій. Це зумовлено потребами

структурування та формалізації складників досліджуваних педагогічних явищ і процесів.

Як слушно стверджує Є. Лодатко, «за будь-яких умов ми не маємо можливості у всій повноті описати або ж охарактеризувати педагогічне явище (об'єкт чи процес), чому є цілком об'єктивні нездоланні причини. Ми можемо лише спробувати зрозуміти сутність тієї чи іншої сторони розглядуваного явища, але отримані уявлення про нього жодним чином не вважати вичерпними.

Отже, єдиною реальною можливістю для дослідження педагогічного явища (об'єкта або процесу) є його формалізація (схематизація і спрощення) в такий спосіб, який дозволяв би відстежувати ті його характеристики, що відіграють роль визначальних у дослідженні і підлягають вивченню, оцінюванню й управлінському впливу» [155, с. 4–5].

Учений також зауважує, що вивчення педагогічних явищ (об'єктів і процесів) не безпосередньо, а шляхом моделювання передбачає виокремлення з усієї сукупності характеристик педагогічного явища тих, що підлягають дослідженню із застосуванням відомих чи спеціально розроблених методик.

Доцільність звернення до моделювання щодо продуктивного розвитку готовності педагогічних працівників до інформаційно-управлінської діяльності в системі післядипломної освіти детерміноване можливістю достатньо ґрунтовної характеристики досліджуваного аспекту післядипломної підготовки, осмислення основних понять і їхнього впливу на означений розвиток, осягнення сутності дій і ключових властивостей процесу, особливостей реалізації певних підходів та засобів.

Модель в освіті завжди є аналогією, проміжною ланкою між теоретичними положеннями та їхньою реалізацією у справжньому педагогічному процесі [41, с. 31]. Так, Є. Лодатко потрактовує педагогічну модель як мисленнєву систему, «що імітує чи відображає певні властивості, ознаки, характеристики об'єкта дослідження або принципи його внутрішньої

організації чи функціонування і презентується у вигляді культурної форми, притаманної певній соціокультурній практиці» [154, с. 54]. Відтак культурною формою постає «сукупність характерних, відмітних ознак і рис будь-якого культурного об'єкта (явища), за допомогою яких фіксується, зберігається та передається з покоління до покоління його інформаційно-знаковий зміст в контексті суспільного життя (знання, цінності, регулятиви)» [154, с. 55].

У ході розгляду педагогічного процесу В. Беспалько та Ю. Татур обґрунтували основні складники «моделі цілісного педагогічного процесу у ВНЗ». Як базисом запропонованої моделі автори скористалися навчально-методичним комплексом, що містить певну сукупність компонентів, які, взаємодіючи, утворюють цілісність. До таких компонентів належать: «мета підготовки фахівця, зміст навчання і виховання, дидактичні умови розв'язання завдань педагогічного процесу, його суб'єкти, засоби навчання, форми організації педагогічної діяльності» [25].

«Вихідна типологія педагогічних моделей має ґрунтуватися на узагальнених предметах моделювання, якими є зміст, структура, функціональність. У проекції останніх ... оперують базовими типами педагогічних моделей», як-от:

- змістові;
- структурні;
- функціональні [157, с. 70].

У вищеописаному контексті логічним видається тлумачення Є. Лодатком понятійної сутності базових типів моделей:

1) «*змістові моделі* – це тип педагогічних моделей, для яких предметом моделювання є зміст досліджуваного педагогічного об'єкта, що утворюється сукупністю певних атрибутів (властивостей, ознак, характеристик тощо), які слугують основою для його специфікації;

2) *структурні моделі* – це тип педагогічних моделей, для яких предметом моделювання є структура досліджуваного педагогічного об'єкта разом зі зв'язками, характерними для її складників;

3) *функціональні моделі* – це тип педагогічних моделей, для яких предметом моделювання є орієнтованість досліджуваного об'єкта на реалізацію певних педагогічно значущих функцій» [157, с. 70–71].

Для апроксимації принципу типізації педагогічних моделей учений дотримується позиції, що «базові типи педагогічних моделей слугують основою для утворення *похідних типів* моделей, основа яких формується подвійним предметом моделювання: структурою і змістом, або структурою і функціональністю, або змістом і функціональністю досліджуваного об'єкта» [157, с. 71].

Розширення в такий спосіб предмета моделювання дає змогу ввести до наукового обігу педагогічних моделей відповідних «квазітипів»:

- «структурно-змістових;
- структурно-функціональних;
- функціонально-змістових» [157, с. 71].

Модель підвищення кваліфікації педагогічних працівників – це система, яка проектує або відтворює структуру, зміст підготовки фахівців, організацію освітнього процесу (або його функціонування), зорієнтованого на опанування компетентностей, передбачених професійними вимогами.

Аналіз сучасних напрацювань, дотичних до аналізованої проблеми, дає підстави потрактувати поняття «моделювання» як науково-пізнавальний підхід до організації дослідження змістових, технологічних, організаційних компонентів навчально-виховного процесу шляхом їх форвардного абстрактно-концептуального проектування, предметного вивчення та практичної реалізації. Тому вважають, що педагогічне моделювання зазвичай стосується різних аспектів освітнього процесу та «передбачає дослідження, оцінювання та інтерпретацію наукової інформації на всіх етапах конструювання професійної підготовки з метою доцільного, систематичного,

мобільного використання способів підвищення ефективності навчально-виховного процесу» [317, с. 75].

З огляду на те, що моделювання сприяє розкриттю сутності об'єкта дослідження, до специфічних його особливостей зараховують: цілісність вивчення процесу (бо дослідженню підлягають не лише елементи, а й зв'язки між ними); можливість вивчення процесу до його реалізації (можливість виявляти негативні наслідки та вживати заходів до їхньої ліквідації чи послаблення їх до реального вияву) [65, с. 22].

Педагогічне моделювання – це один із перспективних шляхів організації та реалізації підготовки сучасних фахівців, що передбачає побудову системи, яка б структурно, змістово та функціонально відбивала різні аспекти досліджуваного процесу. Модель педагогічних процесів і об'єктів дає змогу доступніше осягати характер залежності між досліджуваними елементами, з'ясувати найбільш важливі грані предмета моделювання, специфіку його функціонування.

Розрізняють такі етапи педагогічного моделювання:

I. Підготовча робота: аналіз об'єкта моделювання; вибір форми моделі; теоретичне обґрунтування моделювання; методичне забезпечення; просторово-часове та матеріально-технічне забезпечення; правове забезпечення моделювання.

II. Розроблення моделі: вибір системотвірного чинника; встановлення зв'язків і залежностей між компонентами; створення моделі.

III. Перевірка якості моделі: експериментальна перевірка; експертне оцінювання; корекція; прийняття рішення щодо використання.

Погоджуємося з думкою А. Кірсанова [98], К. Гнезділової і С. Касярума [49], О. Косигіної [120] про врегульованість процесу проектування моделі сукупністю принципів. Тому з огляду на схарактеризовані вище компоненти й умови їхнього забезпечення визначимо модель формування готовності педагогічних працівників до інформаційно-управлінської діяльності в системі післядипломної освіти як структурно-змістову, що складається із

взаємопов'язаних елементів (мети, компонент, стрижневих чинників, принципів і засобів реалізації, умов розвитку готовності), які забезпечують очікуваний результат. Візуалізацію моделі, побудованої в руслі такого підходу, подано на рис. 2.1.

Оскільки частину структуриантів наведеної моделі (зокрема, педагогічні умови) було розглянуто вище, схарактеризуємо стрижневі чинники, принципи та засобів реалізації педагогічних умов.

Стрижневими чинниками *мотиваційно-ціннісної компоненти* готовності педагогічних працівників до інформаційно-управлінської діяльності в системі післядипломної освіти є:

- професійно значущі потреби, інтереси та мотиви педагогічної діяльності в контексті її вдосконалення;
- ціннісні орієнтири діяльності в системі післядипломної освіти.

Перший чинник *мотиваційно-ціннісної компоненти* відбиває професійно актуальні стимули педагогічного працівника щодо потреби опанування інформаційно-управлінською діяльністю в системі післядипломної освіти задля реалізації особистісних світоглядних, освітніх і виховних здобутків, діяльнісних та менеджерських якостей. Другий активізує особистісні морально-етичні ресурси педагогічного працівника для впровадження в систему освіти соціокультурних норм та інституційно визнаних професійних цінностей.

Принципами реалізації вищеназваної компоненти постають соціокультурна орієнтація та гуманізація (процесу) як такі, що відіграють провідну роль в узгодженні освітнього процесу із соціокультурними трендами суспільства та створюють умови для професійної соціалізації фахівця.

До засобів забезпечення мотиваційно-ціннісного складника готовності належать: інтерактивні техніки, змістово-діяльнісне наповнення яких є варіабельним залежно від фаху педагогічних працівників (філологи,

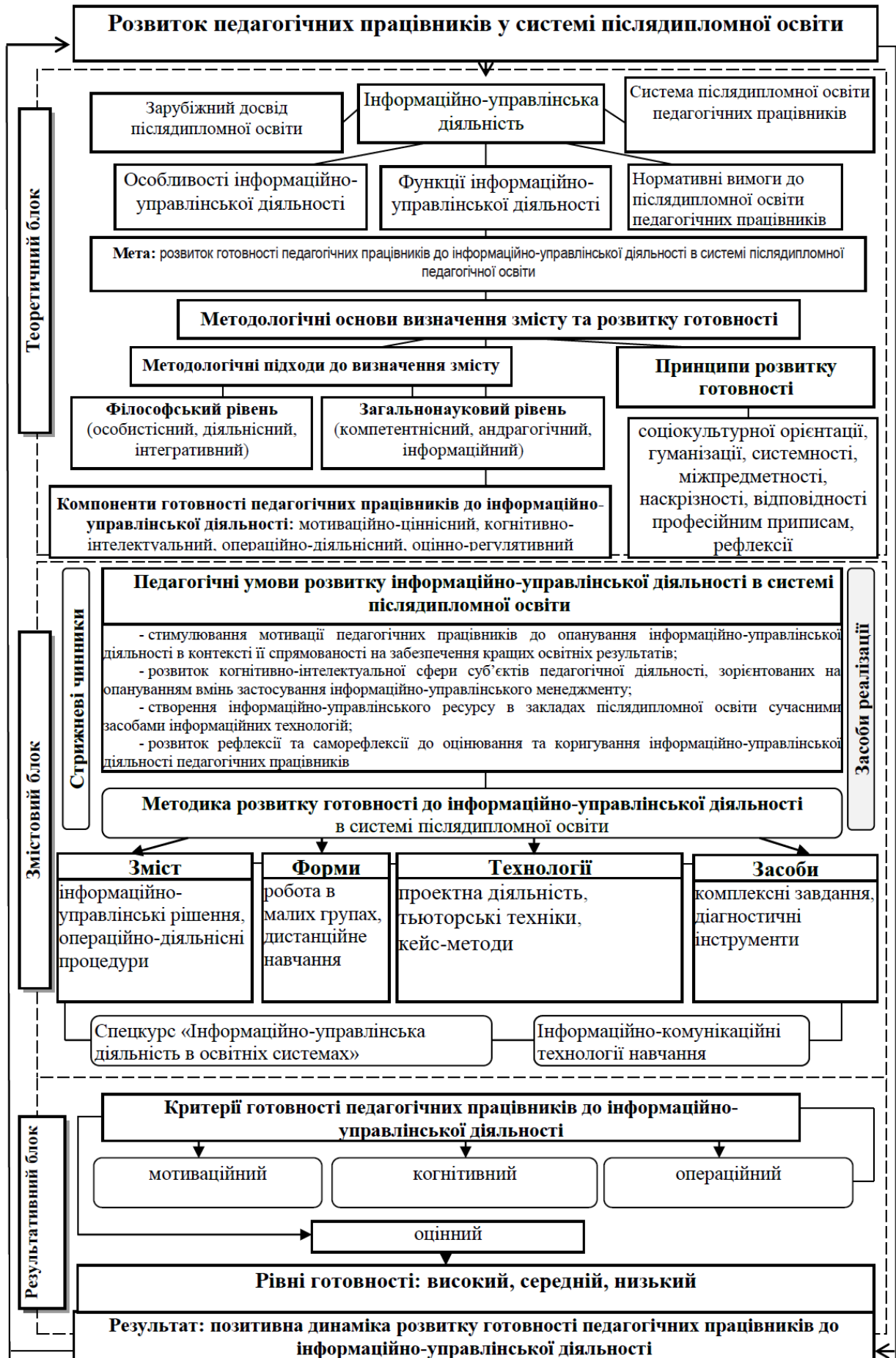


Рис. 2.1. Модель розвитку готовності педагогічних працівників до інформаційно-управлінської діяльності в системі післядипломної освіти

математики, інформатики та ін.) та регіональних переваг і тенденцій. Передумовами такого підходу визнано відмінності у структурі, змісті й цілеспрямованні навчальної діяльності, сутності очікуваних результатів тощо. Вочевидь, і дидактико-математична, і дидактико-історична (чи дидактико-фізкультурна) діяльність має унікальне змістове й інструментальне наповнення, що й зумовлює логіку використання різних інтерактивних технік.

Когнітивно-інтелектуальну компоненту готовності педагогічних працівників до інформаційно-управлінської діяльності в системі післядипломної освіти окреслюють такі стрижневі чинники, як:

- *знання й уявлення* про когнітивну природу педагогічної діяльності;
- *знання способів* розв'язання професійно-педагогічних завдань;
- *знання основ* управління педагогічним процесом.

Перший із чинників *когнітивно-інтелектуальної* компоненти забезпечує фундаментальну та фахову підготовку педагогічних працівників до інформаційно-управлінської діяльності як інтеграційної компоненти освітнього процесу, від якої залежить організаційна ефективність досягнення мети. Останньому сприяє знання основ управління педагогічним процесом. Другий визначає потребу опанування педагогічними працівниками інструментів практичного розв'язання типових професійно-педагогічних завдань, які продукує освітня й інформаційно-управлінська діяльність. Третій слугує забезпеченню впорядкування й систематизації управлінської діяльності залежно від особливостей організації та перебігу педагогічного процесу, умов провадження управлінської діяльності на інституційному й особистісно-стильовому рівнях.

Перелік ключових принципів дієвості стрижневих чинників готовності складають системність, наскрізність і міжпредметність, що пов'язано із загальними вимогами до провадження освітньої діяльності на всіх її рівнях.

Засобами реалізації названих принципів є змістово-логічне проектування та використання комплексних завдань, оскільки саме змістово-логічна

організація освітнього процесу визначає можливий рівень системності та наскрізності навчальної діяльності. Прикметно, що комплексні завдання постають тим дидактичним інструментом, який слугує фундаментом реалізації міжпредметного характеру навчальної діяльності.

Операційно-діяльнісна компонента готовності педагогічних працівників до інформаційно-управлінської діяльності в системі післядипломної освіти спроектована на такі стрижневі чинники, як:

– *актуалізація* та застосування професійних знань, умінь, навичок, способів (мисле)діяльності відповідно до організаційно-педагогічних умов;

– *активізація* професійно значущих якостей особистості в ході розв’язання інформаційно-управлінських і педагогічних задач;

– *адаптація* до вимог, професійних ролей і умов професійної діяльності.

Перший із чинників *операційно-діялісної* компоненти закладає її базис, а також зумовлений вимогами педагогічної діяльності незалежно від її рівня та цілеспрямування: професійні знання, уміння, навички та способи діяльності педагогічного працівника є запорукою отримання можливих досяжних результатів у реальному педагогічному процесі. Другий пов’язаний з впливом особистісних якостей і фахового стилю частково дидактичних (предметних) комунікацій під час розв’язання інформаційно-управлінських і педагогічних задач освітньої діяльності. Так, у контексті інформаційно-управлінської діяльності фахівця-мовника чи фахівця-природничника під час розв’язання педагогічних задач варто зважати на відмінність предметних сфер і відповідних способів дій.

З огляду на це видається логічним застосування таких важелів нівелювання, як змістово-діялісне узагальнення, диференціація й індивідуалізація. Змістово-діялісне узагальнення передбачає виокремлення інформаційно-управлінських патернів, завдяки яким педагогічні працівники в системі післядипломної освіти можуть продуктивно реалізовувати власні світоглядні, освітні й виховні здобутки, діялісні та менеджерські якості.

Диференціація й індивідуалізація є тими організаційно-педагогічними інструментами, що важливі для позиціонування освітнього процесу як інтеграційного конструкту (див. п. 1.4) інформаційно-управлінської та навчальної діяльності в системі післядипломної освіти. Диференціація уможливорює запровадження в інформаційно-управлінській діяльності різнорівневих виконавців, зорієнтованих на організаційно-виконавське забезпечення процесу вирішення споріднених завдань. Індивідуалізація, відтак, припускає використання варіативних шляхів вирішення поставлених завдань із подальшим визначенням ситуативно прийняттого результату.

Засобами реалізації зазначених стрижневих чинників виступають операційно-діяльнісні процедури й інформаційно-управлінські рішення. Перший із названих засобів узгоджений з одним із напрямів інформаційно-управлінської діяльності в системі післядипломної освіти, другий – із можливими механізмами впливу на перебіг навчально-виховного процесу, зорієнтованого й на опанування конкретних частково дидактичних способів дій, і на підвищення кваліфікації педагогічних працівників [204; 141].

Оцінно-регулятивну компоненту готовності педагогічних працівників до інформаційно-управлінської діяльності в системі післядипломної освіти забезпечують такі стрижневі чинники, як:

- *опанування* складників професійної діяльності;
- *здатність* до оцінювання та коригування власної педагогічної діяльності;
- *орієнтованість* на досягнення успіху в професійній діяльності.

Перший із стрижневих чинників *оцінно-регулятивної* компоненти є присутньою умовою адекватного оцінювання результатів педагогічного процесу, беручи до уваги наслідки впливу інформаційно-управлінських рішень і зважаючи на заходи педагогічного реагування на певні змістово-діяльнісні варіації щодо очікуваних результатів.

У контексті оцінювання та коригування власної педагогічної діяльності виразнюється доцільність набуття досвіду рефлексійної діяльності, завдяки

якій педагогічний працівник усвідомлює наслідки певних інформаційно-управлінських рішень у проекції на освітню діяльність у системі післядипломної освіти.

Серед останніх стрижневих чинників найбільш вагомим є зорієнтованість на досягнення успіху в професійній діяльності, що відбиває соціокультурне позиціонування професійної педагогічної діяльності: її успішність, результативність, масовість стимулюють позитивне ставлення суспільства до освіти й освітньої діяльності.

До принципів реалізації стрижневих чинників, що окреслюють змістову сутність оцінно-регулятивної компоненти готовності педагогічних працівників до інформаційно-управлінської діяльності в системі післядипломної освіти, належать відповідність професійним приписам і рефлексія як інструмент самоаналізу та коригування власної педагогічної діяльності.

З огляду на вищевикладене постає очевидним, що засобами реалізації педагогічних умов і впровадження авторської моделі є методики розвитку готовності педагогічних працівників до інформаційно-управлінської діяльності в системі післядипломної освіти.

2.3. Розроблення навчально-методичного комплексу для педагогічних працівників з удосконалення інформаційно-управлінської діяльності

Як викладено вище, розвиток готовності педагогічних працівників до інформаційно-управлінської діяльності в системі післядипломної освіти окреслюється мотиваційно-ціннісною, когнітивно-інтелектуальною, операційно-діяльнісною та оцінно-регулятивною компонентами.

З огляду на опосередкований зв'язок компонент із низкою умов, забезпечення яких сприяє досягненню поставленої мети й очікуваного результату (див. рис. 2.1), набуває особливої актуальності питання про те, в

який спосіб і за допомогою яких методичних інструментів доцільно реалізовувати це забезпечення.

Методика є сукупністю психолого-педагогічних засобів і прийомів, система яких уможлиблює забезпечення:

- стимулювання мотивації педагогічних працівників до опанування інформаційно-управлінської діяльності;
- розвиток когнітивно-інтелектуальної сфери суб'єктів;
- формування у педагогічних працівників операційно-діяльнісних умінь з реалізації світоглядних, освітніх, виховних, діяльнісних і менеджерських цілей;
- опанування підходів до оцінювання та коригування інформаційно-управлінської діяльності.

Методичні аспекти реалізації *першої педагогічної умови* (стимулювання мотивації педагогічних працівників до опанування інформаційно-управлінської діяльності в контексті її спрямованості на забезпечення якомога кращих освітніх результатів) передбачають поєднання нетрадиційних (новітніх) педагогічних технік із традиційними (інформаційно-комунікаційними [289]).

Базисом такого напряму методичної діяльності слугують викладені у навчальному посібнику «Основи управління інформацією в освітніх системах» [267], підготовленому у співавторстві з Ю. Тимошенком і Л. Завгородньою, концептуальні позиції, як-от: формування в системі післядипломної освіти у педагогічних працівників розуміння ролі та місця комунікацій в інформаційно-управлінській діяльності; нівелювання стереотипів щодо змісту, форм і способів комунікацій; застосування ключових технік та інструментів, які забезпечують ефективність комунікації [76].

Передусім ідеться про мотиваційні аспекти комунікацій, доступність і якість інформаційно-управлінської діяльності, її позитивний вплив на освітній процес і, зокрема, на вдосконалення системи знанневих і діяльнісних

маркерів у професійної галузі. У такому разі акцентованою постає техніка, що покликана сприяти зростанню мотивації педагогічних працівників до розвитку інформаційно-управлінських умінь, що забезпечують формування мотиваційно-ціннісного концепту педагогічної діяльності.

Оскільки перша педагогічна умова передбачає поєднання традиційних (інформаційно-комунікативних) технік з інноваційними (новітніми), у роботі запропоновано практикувати під час аудиторних занять синтез дискусії та диспуту, залучення педагогів у ситуацію особистого переживання успіху в освітній діяльності, метод опори на здобутий життєвий досвід, метод пізнавальної, дидактичної, ситуаційно-рольової гри.

Значною ефективністю вирізняються тьюторські техніки як засновані на багатоманітні методичних прийомів, фахово значущих та особистісних стимулів і уможлиблюють забезпечення розвитку когнітивно-інтелектуальної сфери.

Терміном «тьютор» (у перекладі з англ. – викладач-консультант) позначають «особу, яка полегшує процес навчання, роль якої – бути знаючим партнером своїх слухачів».

На основі аналізу досвіду використання тьюторства та тьюторських технік виокремимо найважливіші для дослідження *функції останніх*. Так, функції тьюторських технік пов'язані із:

- 1) організацією когнітивно-інтелектуальної діяльності фахівця в системі післядипломної освіти;
- 2) діагностуванням педагогічних інтересів і професійних можливостей суб'єктів освітнього процесу;
- 3) розвитком когнітивно-інтелектуальної сфери фахівця, коригуванням системи професійних цінностей відповідно до соціокультурних трендів;
- 5) удосконалення методичної підготовки й управління сучасним педагогічним процесом;
- 6) організаційно-управлінською діяльністю, зорієнтованою на залучення суб'єктів освітнього процесу до самостійної інтелектуальної діяльності;

7) інформаційним забезпеченням когнітивно-інтелектуальної діяльності.

Слід наголосити на особливій ефективності технік, що передбачали навчання тьютор-початківця зі слухачем курсу за технікою «tete-a-tete», а також організовані досвідченими тьюторами «тьюторські класи». Навчальна робота тьютора за заочною, дистанційною формами та на дистанційному етапі очно-дистанційного підвищення кваліфікації охоплювала проведення (участь) чатів, форумів, вебінарів, індивідуальних і групових консультацій на основі особистісного та професійного стимулювання слухачів курсів.

Другу педагогічну умову (розвиток когнітивно-інтелектуальної сфери суб'єктів педагогічної діяльності, зорієнтованих на опанування вмінь застосування інформаційно-управлінського менеджменту) забезпечувало використання в системі післядипломної освіти підходів, заснованих на стимулюванні слухачів до самостійного пошуку способів, форм і варіантів розв'язання завдань. Ідеться про технології «Перевернутий клас» (Flipped Class), де слухачі курсів самостійно опрацьовували навчальний матеріал в онлайн середовищі та за допомогою інформаційних ресурсів.

Дієвим дидактичним інструментом розвитку педагогічних працівників щодо опанування способів вирішення професійно-педагогічних завдань, засвоєння знань із сучасних основ управління педагогічним процесом визнано технологію «малих груп», зокрема роботу в команді «пліч-о-пліч», де всі учасники педагогічного процесу працюють над вирішенням однієї проблеми, намагаючись доповнювати ідеї один одного, а також технологію «один навпроти іншого», коли одна підгрупа виступає опонентом іншої для вдосконалення ідей, відстоювання власних позицій, ухвалення ефективних рішень та усунення недоліків. Не менш дієвим інструментом розвитку когнітивно-інтелектуальної сфери суб'єктів та опануванні ними способів розв'язання професійно-педагогічних завдань у системі післядипломної освіти є застосування технік, ґрунтованих на кейс-методі.

Специфіка цього інтерактивного методу полягає в наближенні освітнього процесу до реальної трудової діяльності зі спеціальності, сприянні

розвитку вміння вирішувати завдання, розвитку здібностей до аналізу перебігу навчально-виховного процесу, бачення організаційно-педагогічних проблем.

Конкретні організаційно-педагогічні та навчальні ситуації (кейси), які розробляють спеціально на ґрунті реальних подій, містять фактичний матеріал для подальшого розбору слухачами в системі післядипломної освіти, спонукання їх до аналізу наявного матеріалу, пошуку управлінських рішень і «командної» організації діяльності. Використання кейсів як педагогічних інструментів дає змогу:

- переконуватися в доцільності ситуативно зумовленого застосування професійно-педагогічних знань і концептуальних засад управління освітнім процесом;

- проникати в сутність досліджуваної ситуації й відтак краще розуміти тему;

- розвивати професійне мислення;

- оперувати практико-орієнтованою основою для ілюстрації особливостей дії теорії, виявлення взаємодії окремих «складників» ситуації, формування гіпотез;

- поглиблювати знання про організаційно-педагогічні закономірності освітнього процесу, вивчати можливості застосування ідей, удосконалювати професійно-педагогічні знання;

- розвивати аналітичне та стратегічне мислення, робити раціональні висновки, вирішувати проблеми;

- трансформувати теоретичні знання й уміння у практико-застосовний інструментарій, що забезпечує їхнє поєднання з реальним життям.

Ще одним дієвим інструментом розвитку когнітивно-інтелектуальної сфери суб'єктів, який спрямовує їх на опанування способів розв'язання професійно-педагогічних завдань, знань сучасних основ управління педагогічним процесом, є технологія «малих груп».

Організація роботи в малих групах «надає всім учасникам можливість діяти, практикувати навички співробітництва, міжособистісного спілкування (зокрема, володіння прийомами активного слухання, вироблення загального рішення, розв'язання протиріч). Роботу в малих групах варто використовувати, коли потрібно вирішити проблему, з якою важко впоратись індивідуально, коли ... є інформація, досвід, ресурси для взаємного обміну, коли одним з очікуваних навчальних результатів є набуття навичок роботи в команді» [209, с. 105].

Робота в малих групах порівняно з індивідуальною має значно більший потенціал щодо вирішення складних проблем, оскільки уможлиблює не лише розподіл праці чи фахову спеціалізацію, а й використання ефекту змагання для одержання внаслідок цього синергійного ефекту, за якого результати групової роботи перевищують «сумарний» обсяг результатів, досягнутих окремими членами [там само].

Основне призначення групової роботи полягає у продукуванні (й стимулюванні) колективного мислення, яке забезпечують комунікації у групі, розподіл інформаційно-управлінських «повноважень», поліаспектне обговорення й аналіз результатів діяльності, урахування рефлексивних висновків тощо. Необхідною умовою участі в діяльності групи є самовизначення суб'єкта «щодо: 1) цілей і завдань групової роботи; 2) наявних у нього особисто засобів розумової й організаційної роботи; 3) способів робочої взаємодії в групі» [284, с. 12].

Особливим чинником застосування технології «малих груп» слід вважати якісну рефлексію викладача та слухачів на завершення групової роботи. Аналізу рефлексії варто піддавати не лише безпосередні продукти діяльності малих груп (варіанти розв'язання проблем/завдань, презентації та ін.), а й власне процес колективної роботи, зокрема:

- здійснення у групі пошуку способу вирішення проблеми/ситуації;
- труднощі, що виникали у процесі групової взаємодії під час пошуку способу вирішення проблеми/ситуації;

– урахування різних точок зору учасників групи та вироблення колективного рішення.

Не менше значення має й особистісна рефлексія учасників. Її аналіз передбачає отримання відповідей на низку запитань. Якими є зміст і спрямованість дій суб'єкта у групі? Яких засобів комунікації не вистачало для відстоювання власної точки зору? Що одержав суб'єкт від інших учасників групи у процесі сумісної роботи? Чи можна було індивідуально впоратися з проблемою?

За результатами дослідження Р. Немова, складниками ефективної роботи групи є такі, як:

- природний і відвертий характер комунікацій;
- спрямованість діяльності на вирішення поставлених цілей і завдань шляхом співпраці;
- рухливість ролей і регламентів роботи;
- максимальне використання здібностей членів групи;
- готовність до самовдосконалення, вияв ініціативи, прагнення до нового;
- рівнозначна відповідальність за виконану роботу [180, с. 64].

Дієвим інструментом розвитку когнітивно-інтелектуальної сфери суб'єктів також вважають проектну діяльність. Термін «проект» у більшості європейських мов фігурує як запозичення з латини, що означає «викинутий уперед», «той, хто «впадає у вічі», «той, хто висувається». Зазвичай таким терміном послуговуються для називання ідеї, тобто права суб'єкта на власні думки та їхнє оприлюднення в певній формі.

Проектну діяльність не ототожнюють із проектним навчанням. Проектне навчання, як відомо, запровадили на початку ХХ ст. в американській системі освіти, а у 20–30 рр. пропагували у вітчизняних загальноосвітніх школах як метод проектів. Прикметно, що у певний період останній позиціонували як метод проблем і пов'язували «з ідеями гуманістичного напрямку у філософії

та освіти, розробленого американським філософом і педагогом Дж. Дьюї та його учнем В. Кілпатриком. Дж. Дьюї пропонував будувати навчання на активній основі, за допомогою цілеспрямованої діяльності учня, пов'язуючи його з особистісною зацікавленістю саме з таким значення» [50, с. 168–169].

Проектна діяльність дає педагогові змогу планувати до реалізації свої дії від цілей загального плану до цілей фахового рівня, а суб'єктам освітнього процесу орієнтуватися на пошук самостійного вирішення проблем.

Проекти, якими можна скористатися під час проектного навчання, можна розподіляти:

- a) за характером пізнавальної діяльності, що домінує у проекті, на:
 - дослідницькі,
 - пошукові,
 - творчі,
 - рольові,
 - прикладні (практико-орієнтовані),
 - ознайомлювально-орієнтовані тощо;
- b) за змістово-предметною орієнтацією на:
 - монопроекти,
 - міжпредметні проекти,
 - метапредметні проекти,
- c) за кількістю учасників і характером контактів у проекті на:
 - індивідуальні,
 - групові,
 - колективні,
 - міжнародні та ін.;
- d) за тривалістю виконання на:
 - короткострокові проекти,
 - довгострокові проекти [187, с. 26].

Порівняння «проектної діяльності» у навчанні із традиційними підходами до нього дає підстави стверджувати, що за належного методичного супроводу така діяльність сприяє:

- максимальному наближенню процесу навчання до практики;
- накопиченню суб'єктами освітнього процесу досвіду самостійної професійної діяльності;
- набуттю суб'єктами освітнього процесу досвіду пошуку й ухвалення педагогічно плідних рішень;
- формуванню інформаційно-комунікаційної компетентності;
- творчому засвоєнню фахово необхідної освітньої та інформаційно-управлінської інформації.

Як узагальнення можна стверджувати, що проектна діяльність – це модель організації освітньої діяльності, за якої суб'єкти освітнього процесу набувають компетентностей під час виконання практичних завдань – проектів. Такого роду діяльність уможлиблює індивідуалізацію навчального процесу та підвищення динаміки просування до кінцевих результатів.

Базисом проектної діяльності в системі післядипломної освіти постає розвиток творчо вживаних навичок і вмінь, що вимагають високого рівня самоконтролю та предметно зумовленої орієнтації в сучасному інформаційному просторі. Ефективність проектної діяльності пов'язують із результативністю формування інформаційно-управлінських компетентностей педагогічних працівників у системі післядипломної освіти, адже проектна діяльність сприяє:

- розвитку критичного мислення,
- виробленню пізнавальних навичок,
- максимальному зосередженні суб'єктів на розвитку професійних якостей,
- набуттю вміння самостійно орієнтуватися в інформаційному просторі й удосконалювати власні знання.

Важливо, що ефективність проектної діяльності, тобто її результат, залежить від професійної підготовки тьютора, який повинен:

- заохочувати слухачів до проектної діяльності, зважаючи на вільний вибір кожного;
- створювати умови для розвитку теоретичних, дослідницьких, пошукових і креативних здібностей слухачів;
- створювати предметно-діяльнісний простір для розкриття здатностей кожного слухача [27; 212].

У ході дослідження пропонували розроблення таких проектів, як: «Використання інформаційного ресурсу суб'єктами для розв'язання навчальних завдань», «Рівні оброблення навчальної інформації», «Роль педагогічного працівника в інформаційному забезпеченні освітнього процесу».

Доцільним є використання підручників різних авторів з огляду на те, що кожен із них послуговується для структурно-логічної організації змісту різними міркуваннями (принципами), а також донесення до користувачів підручників авторських методичних ідей та їхнє втілення під час побудову змісту навчання. Тобто йдеться про нагальну потребу реальної, «живої» взаємодії авторів підручників з учителями в системі післядипломної педагогічної освіти, оскільки «сьогодні пануючою технологією реалізації взаємодії методистів та викладачів-практиків є друковані (паперові) дидактичні матеріали у формі підручників, збірників задач, методичних посібників, науково-методичної періодичної літератури тощо. В результаті зворотній зв'язок є непродуктивним, оскільки він дуже повільно впливає на ефективність процесу навчання» [160, с. 4; 161, с. 110].

У дослідженні інтегрували тьюторські техніки, педагогічні техніки, засновані на кейс-методі, технології «малих груп», проектну діяльність у курсі «Інформаційно-управлінська діяльність в освітніх системах» (Додаток В), який пропонували до уваги слухачів післядипломної освіти.

Методика реалізації третьої умови, що передбачала формування у педагогічних працівників операційно-діяльнісних умінь з реалізації світоглядних, освітніх, виховних, діяльнісних і менеджерських цілей інформаційно-управлінської діяльності, охоплювала використання традиційних і нетрадиційних підходів.

Передусім ідеться про застосування дистанційного навчання й інформаційно-комунікаційних технологій як практико-орієнтованого засобу розв'язання освітніх завдань в умовах післядипломної освіти.

Зважаючи на передбачені п. 3 ст. 8 Закону України «Про освіту» можливості урізноманітнення форм здобуття освіти [227], варто наголосити на перспективах використання у післядипломній освіті дистанційної форми, що «реалізується, в основному за технологіями дистанційного навчання через мережу Інтернет. Технології дистанційного навчання складаються з педагогічних та *інформаційно-комунікаційних технологій* та технологій дистанційного навчання, – курсив наш, *I. С.*» [272, с. 194].

На сучасному етапі дистанційне навчання вважають індивідуалізованим процесом передавання та засвоєння знань, умінь, навичок і способів пізнавальної діяльності, здійснюваним за опосередкованої взаємодії віддалених один від одного суб'єктів у спеціалізованому освітньому середовищі, створеному на основі сучасних психолого-педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій.

Особливостями дистанційного навчання, на думку О. Сокурєнко, є такі, як:

- практикування спільних видів діяльності слухачів курсів у малих групах співробітництва;
- систематичне обговорення всією групою проблем, завдань у інтерактивному режимі, чаті, відеоконференції;
- використання методів спільної дослідницької творчої діяльності – методу проектів, проблемних рольових або ділових ігор, кейс-методу;
- різноманітні форми та види контролю [272, с. 194].

З іншого боку, дистанційне навчання в системі післядипломної освіти має відзначатися спроектованістю на засадничі характеристики організації навчання у вищій школі, а саме:

1. «Методична система навчання ... повинна спиратися на тісну взаємодію викладача (професора) та студента педагогічного працівника, яка відбувається під час лекцій, семінарів та консультацій. Ці зустрічі є «контрольними точками» навчального процесу.

2. Професор є координатором індивідуального навчального процесу, консультантом з методологій набуття професійних знань, провідником до світу сучасних педагогічних знань.

3. Методична система навчання ... може бути реалізована в рамках лекційно-семінарської форми навчання, але з максимальним використанням дистанційних технологій навчання.

4. Основною формою навчання ... є самостійна робота над навчальним матеріалом з обов'язковим залученням студентів педагогічних працівників до творчості та ... створення технічних умов для самостійної роботи (... точка підключення до мережі) і адаптація студентів педагогічних працівників ... до вимог ... закладу вищої чи післядипломної педагогічної освіти.

5. Методична система навчання ... має орієнтуватися на конкретні методи використання набутих знань у професійній педагогічній діяльності.

6. Важливе значення мають такі дистанційні форми спілкування викладачів, які орієнтовані на проведення спільної наукової та науково-методичної роботи у спільному науково-освітньому просторі» [161, с. 112].

У ході обговорення організаційних аспектів освітньої діяльності соціальних інституцій, що забезпечують післядипломну педагогічну освіту, не можна оминати увагою питання управління діяльністю таких інституцій, оскільки від цього залежить їхня результативність загалом. «Управління, – на переконання О. Кірдан, – можна розглядати як багатокomпонентний складний процес, який має зовнішні і внутрішні властивості, принципи,

форми і методи, характеризується різними суб'єктами та об'єктами управління, і використовується для впорядкування та організації діяльності кадрової, навчально-виховної, нормативної, науково-дослідної, матеріально-технічної, фінансово-господарської його підсистем» [100, с. 47].

На сьогодні, зважаючи на розвиток інформаційно-комунікаційних технологій, перед системою освіти постає завдання підготовки компетентних фахівців, не лише тісно пов'язаних із професією, а й здатних усвідомлювати та розуміти можливості інформаційно-комунікаційних технологій, використовувати їх під час виконання практичних завдань, вирішення фахових проблем, що виникають на різних етапах професійної діяльності.

Інформаційні технології становлять основу формування загальної компетентності сучасного фахівця будь-якого профілю. Їхнє застосування є необхідною умовою підвищення якості освіти, «розвитку результативних підходів до навчання, вдосконалення методики викладання» [99, с. 7].

Проблемою сучасної системи освіти визнано, з одного боку, створення технічних умов упровадження інформаційно-комунікаційних технологій в освітній процес (навчання, виховання, управління), а з іншого – потребу ментальної та педагогічної готовності педагогів до інформаційно-управлінської діяльності в системі педагогічної освіти та постійного підвищення рівня власної компетентності в галузі інформаційних технологій.

Останнє набуває особливого значення для сучасної системи освіти як такої, що «дедалі більш широко послуговується новими інформаційними технологіями та зараз претендує на те, щоб стати ядром інформаційного суспільства й одним із пріоритетних механізмів його подальшого розвитку, особливо надалі ... Водночас це вимагає посилення уваги до всіх інформаційних аспектів освітнього процесу» [234, с. 2], серед яких найбільш значущими вважають:

– *«методологічний, який передбачає забезпечення відповідності основних принципів освітнього процесу сучасному рівню інформаційних технологій шляхом розробки нових освітніх стандартів;*

– *економічний*, який залежить від того, якою мірою країна бере участь в інформаційній індустрії;

– *технічний*, в рамках якого залишається невирішеною проблема недостатнього опрацювання методологічних питань в умовах безперервного створення і впровадження великої кількості програмних і технічних розробок;

– *технологічний*, оскільки технологічною основою інформаційного суспільства є телекомунікаційні та інформаційні технології, які забезпечують економічне зростання, створюють умови для вільного обігу у суспільстві великих масивів інформації та знань і призводять до суттєвих соціально-економічних перетворень;

– *методичний*: основні переваги сучасних інформаційних технологій мають стати головною підтримкою процесу освіти; а посилення ролі самостійної роботи слухача суттєво змінює структуру та організацію навчального процесу, підвищує ефективність і якість навчання, активізує мотивацію пізнавальної діяльності» [285, с. 2].

Зазначимо, що питання посилення можливостей інформаційного складника забезпечення якості освітнього процесу є важливими для післядипломної освіти й тому активно досліджуваними [136; 137].

Зважаючи на те, що успішність освітнього процесу зумовлює не лише інформаційна діяльність як інтелектуальний складник професійної підготовки, а й продуктивна взаємодія суб'єктів системи освіти на різних організаційно-педагогічних рівнях, окреслюється вагомість предметних комунікацій та інструментів їхньої реалізації, втілюваних у певних педагогічних техніках. Такі освітні техніки під час вирішення комплексу дидактичних, виховних та організаційних завдань на ґрунті інформаційної діяльності породжують *інформаційно-комунікаційні технології*, схарактеризовані О. Кулик як такі, що «розвиваються дуже динамічно ... і так само динамічно має розвиватися ... методика їх використання в навчальному процесі» [136; 92].

Як слушно стверджують автори [281], «поняття “інформаційно-комунікаційні технології” (ІКТ) не є однозначним ... Узагалі ІКТ можна визначити як сукупність різноманітних технологічних інструментів і ресурсів, які використовуються для забезпечення процесу комунікації та створення, поширення, збереження та управління інформацією» [281, с. 9]. Однак у контексті освітнього процесу більшість науковців до сучасних інформаційно-комунікаційних технологій навчання зараховують «... інтернет-технології, мультимедійні програмні засоби, офісне та спеціалізоване програмне забезпечення, електронні посібники та підручники, системи дистанційного навчання (системи комп'ютерного супроводу навчання)» [137, с. 6].

Таке бачення сутності інформаційно-комунікаційних технологій передбачає доцільність розроблення в межах кожної спеціальності «певних методичних підходів до використання засобів ІТ у реалізації ... навчання, розвитку особистості, вміння здійснювати, прогнозувати результати своєї діяльності, пошук шляхів вирішення і методів розв'язання задач – як навчальних, так і методичних, практичних» [62, с. 56]. У такому ключі видається не менш важливим аспектом оновлення програмно-методичних засобів і вдосконалення методичного супроводу їхнього застосування в освітньому процесі для вирішення завдань належного засвоєння навчального змісту зокрема та забезпечення якості освіти загалом.

Методичний супровід передбачає «створення відповідних методик, які були б орієнтовані на розвиток особистості» та забезпечували:

– багатоплановість інформаційної взаємодії суб'єктів освітнього процесу в умовах застосування інформаційних технологій, зокрема просторових операційних середовищ («Spatial operating Enviroments»), спрямованих на колективну роботу з поєднанням об'єктів реального та віртуальних світів;

– мультимедійне подання та «візуалізацію навчальної інформації про об'єкти або закономірності процесів, явищ у реальному або віртуальному світі» (Virtual Worlds);

– надання доступу до інформації та засобів її обробки різним споживачам (зокрема й за Cloud Technology);

– можливість контекстної «інформаційно-пошукової діяльності, а також обробки результатів навчального експерименту з ... повторенням окремих його фрагментів або самого експерименту», використанням засобів доповненої реальності (Augmented Reality);

– удосконалення «інформаційно-методичного забезпечення, організаційного управління навчальною діяльністю та контролю за результатами засвоєння» [62, с. 56–57] змісту освітніх програм.

Дослідники характеризують сучасні інформаційно-комунікаційні технології як такі, що «сприяють підвищенню якості знань, мотивації навчання, розвитку творчого потенціалу особистості, розвивають самостійність ..., вміння та навички щодо пошуку, аналізу та відбору знайденого матеріалу, сприяють підвищенню самооцінки, розвитку самоконтролю» [136, с. 6].

У ракурсі оцінювання ваги інформаційно-комунікаційних технологій в освіті варто наголосити на недоцільності їхнього використання лише як «замінника» «паперових» носіїв інформації електронними, оскільки «інформаційно-комунікаційні технології дають можливість поєднувати процеси вивчення, закріплення і контролю засвоєння навчального матеріалу ..., у більшій мірі індивідуалізувати процес навчання, зменшуючи фронтальні види робіт і збільшуючи частку індивідуально-групових форм і методів навчання. Також інформаційні технології сприяють підвищенню мотивації до навчання, розвитку креативного мислення, дозволяють економити навчальний час; інтерактивність і мультимедійна наочність сприяє кращому представленню, і, відповідно, кращому засвоєнню інформації» [195, с. 3].

Важливим є те, що оперування інформаційно-комунікаційними технологіями не передбачає витіснення традиційних методів і прийомів, а сприяють наближенню апробованих методик навчання до вимог сьогодення. Загалом значущість таких технологій в освітній галузі зумовлена їхнім потенціалом щодо вдосконалення системи освіти шляхом формування передумов ефективності навчального процесу.

Сьогодні в системі освіти «найбільше розповсюдження отримали комп'ютерні навчальні програми, зокрема», оцифровані навчальні посібники, «діагностично-тестові системи, лабораторні комплекси, експертні системи, бази даних, консультаційно-інформаційні системи, прикладні програми» [195, с. 3].

Однак у спектрі пріоритетних світових тенденцій з «активізації аудиторної роботи слухача на основі використання ІКТ» передусім заслуговують на увагу ті, що пов'язані з комунікаційними можливостями сучасних комп'ютерних засобів, а саме:

- активізацією інтерактивної комунікації під час аудиторних занять за допомогою смартфонів і ноутбуків (Backchannel);
- використанням мобільних засобів зв'язку під час аудиторних занять для пошуку в інтернеті необхідної інформації та співпраці;
- використанням спеціальних додатків і вебсервісів для здійснення опитувань за допомогою мобільних пристроїв;
- розширенням можливостей провадження змішаного навчання (Blended Learning) з огляду на всебічне використання соціальних мереж і вебсервісів;
- використанням віртуальних світів (Virtual Worlds) як середовищ для реалізації освітніх цілей: проведення віртуальних лекцій, інтелектуальної взаємодії тощо;
- комплексного застосування інтерактивних засобів навчання (комп'ютера, інтерактивної дошки, мультимедійного проектора, пристроїв зв'язку тощо).

О. Романишина, у ракурсі огляду інформаційних технологій і засобів їхньої реалізації у вищих навчальних закладах, погоджується з Н. Балик..., яка, «аналізуючи основні соціальні сервіси мережі Інтернет, зазначає, що вони дають змогу дібрати ті сервіси, використання яких буде ефективно впливати на методичну підготовку педагогів ... до використання освітніх веб-ресурсів. Тому питання використання та оптимального впровадження ... певної технології у вищому навчальному закладі вирішує сам викладач, беручи до уваги вимоги до навчальних дисциплін та цільову аудиторію» [237, с. 181]. Не менше позначається на виборі технології (як і комунікаційних засобів) освітня мета, яку обирає викладач відповідно до завдань і умов предметної діяльності.

У контексті оцінювання впливу інформаційно-комунікаційних технологій на освітні процеси слід підкреслити, що визначальним елементом системи освіти залишаються освітні технології, зорієнтовані на формування у педагогічних працівників професійних компетентностей відповідно до обраної спеціальності. Утім, упливаючи на навчальну діяльність суб'єктів освітнього процесу, інформаційно-комунікаційні технології зумовлюють необхідність удосконалення професійної підготовки викладачів і тих фахівців, які обслуговують інформаційні системи та засоби комунікацій (беручи до уваги й адміністрацію установ освіти): від дидактичної розвиненості викладачів, їхньої інформаційної грамотності та розуміння ними освітніх можливостей сучасних інформаційних технологій залежить результативність процесу навчання й виховання.

З огляду на вищевикладене в дослідженні запропоновано методику формування у педагогічних працівників операційно-діяльнісних умінь з реалізації світоглядних, освітніх, виховних, діяльнісних і менеджерських цілей у ході інформаційно-управлінської діяльності шляхом застосування дистанційного навчання й інформаційно-комунікаційних технологій як практико-орієнтованого засобу розв'язання освітніх завдань в умовах післядипломної освіти. Для цього розроблено тренінги зі створення

педагогічними працівниками інформаційно-управлінського ресурсу з використанням хмарних технологій і Web 2.0, як-от: тренінг «Опануй Web 2.0» для створення педагогічним працівником освітнього квесту «Інформація як об'єкт управління в освітніх системах» і практичне завдання «Мій професійний блог».

Четверта педагогічна умова (розвиток рефлексії та саморефлексії до оцінювання й коригування інформаційно-управлінської діяльності педагогічних працівників) детермінована комплексом методик, синтезоване із діагностичним інструментарієм застосування яких уможливорює оцінювання досягнутих результатів і визначення доцільності їхнього коригування відповідно до поставленої мети. Укладання викладачем разом із тьютором опитувальників «Інформаційно-управлінська діяльність та її роль в освітніх системах», «Інформація як зміст діяльності педагога» з використанням Google Форм сприяло саморефлексії оцінювання та коригуванню досягнення рівня готовності до інформаційно-управлінської діяльності [247].

Визначення критеріїв і методик, як і діагностичного інструментарію, пов'язане з урахуванням частково-дидактичних (предметних) характеристик змісту як основи засвоєння та діяльнісного застосування.

Розглянуті напрями забезпечення вказаних педагогічних умов не є вичерпними та можуть бути удосконалені з дотриманням основних принципів і засобів реалізації, виокремлених у структурно-змістовій моделі розвитку готовності педагогічних працівників до інформаційно-управлінської діяльності в системі післядипломної освіти.

Висновки до другого розділу

Концептуальними засобами обґрунтування процесу розвитку готовності педагогічних працівників до інформаційно-управлінської діяльності в системі післядипломної освіти обрано такі методологічні

підходи: особистісний, діяльнісний, інтегративний – на філософському рівні, андрагогічний, компетентнісний, інформаційний – на загальнонауковому.

У розділі виокремлено принципи розвитку готовності педагогічних працівників до інформаційно-управлінської діяльності в системі післядипломної освіти, серед яких ключовими визнано принципи системності, міжпредметності (інтеграції), соціокультурної орієнтації, гуманізації, наскрізності, відповідності щодо професійних приписів і рефлексії.

На основі вищевказаних методологічних підходів і принципів визначено компоненти готовності педагогічних працівників до інформаційно-управлінської діяльності в системі післядипломної освіти, як-от: мотиваційно-ціннісний, когнітивно-інтелектуальний, операційно-діяльнісний, оцінно-регулятивний.

Структурні компоненти готовності педагогічних працівників до інформаційно-управлінської діяльності вирізняються такими критеріями та їхніми показниками, як: мотиваційний, когнітивний, операційний, оцінний. Визначено рівні готовності педагогічних працівників до інформаційно-управлінської діяльності – високий, середній, низький.

Обґрунтовано педагогічні умови, що є інструментом забезпечення педагогічного процесу з розвитку готовності педагогічних працівників до інформаційно-управлінської діяльності в системі післядипломної освіти:

- 1) стимулювання мотивації педагогічних працівників до опанування інформаційно-управлінської діяльності в контексті її спрямованості на забезпечення кращих освітніх результатів;
- 2) розвиток когнітивно-інтелектуальної сфери суб'єктів педагогічної діяльності, зорієнтованих на опанування умінь застосування інформаційно-управлінського менеджменту;
- 3) створення інформаційно-управлінського ресурсу в закладах післядипломної освіти сучасними засобами інформаційних технологій;
- 4) розвиток рефлексії та саморефлексії до оцінювання та коригування інформаційно-управлінської діяльності педагогічних працівників.

Комплекс педагогічних умов було реалізовано на основі розробленого автором дидактико-методичного ресурсу, представленого в навчальному посібнику «Основи управління інформацією в освітніх системах», спецкурсу «Інформаційно-управлінська діяльність в освітніх системах», а також методичних рекомендацій із розвитку готовності педагогічних працівників до інформаційно-управлінської діяльності в системі післядипломної освіти. Розкрито методичні аспекти реалізації педагогічних умов із використанням і традиційних, і нетрадиційних технологій (тьюторські техніки, педагогічні техніки, засновані на кейс-методі, технологія «малих груп», проектна діяльність, інформаційно-комунікаційні технології навчання, дистанційне навчання).

Сукупність методологічних підходів, принципів, педагогічних умов і критерійно-рівневого апарату слугувала підґрунтям запропонованої в дослідженні моделі розвитку готовності педагогічних працівників до інформаційно-управлінської діяльності в системі післядипломної освіти. Модель складається зі структурно-змістових елементів, які презентують ключові позиції та зв'язки, зорієнтовані на опанування педагогічними працівниками компетентностей, які забезпечують розвиток готовності до інформаційно-управлінської діяльності та досягнення педагогічного акме.

Зміст розділу відображено в авторських роботах [263; 266; 256; 261; 254].

РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА РОЗВИТКУ ГОТОВНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО ІНФОРМАЦІЙНО-УПРАВЛІНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У розділі описано дослідно-експериментальну роботу, обґрунтовано її методики, виконано рівневу диференціацію готовності педагогічних працівників до інформаційно-управлінської діяльності, представлено результати педагогічного експерименту.

На констатувальному етапі експерименту використовували метод експертного оцінювання із залученням авторських опитувальників, який передбачав ранжування для визначення пріоритетності компонент і педагогічних умов розвитку готовності педагогічних працівників до інформаційно-управлінської діяльності в системі післядипломної освіти. Експертне оцінювання доповнювали авторськими анкетами (для оцінювання мотиваційно-ціннісної й оцінно-регулятивної компонент), тестуванням (для когнітивно-інтелектуальної компоненти), спостереженнями за діяльністю учасників експерименту (для операційно-діяльнісної компоненти). На основі аналізу отриманих даних виконували рівневу диференціацію розвитку готовності педагогічних працівників до інформаційно-управлінської діяльності.

Технологічним складником формувального етапу експерименту стало впровадження курсу «Інформаційно-управлінська діяльність в освітніх системах» і навчально-методичного комплексу, розробленого з використанням сучасного дидактичного інструментарію (проблемно-пізнавальні, творчі, індивідуальні завдання, рефлексія), застосування педагогічних технік і технологій, заснованих на кейс-методі, організація роботи «малих груп» і команд, уведення проектної діяльності як практико-орієнтованого засобу розв'язання освітніх і навчальних завдань в умовах післядипломної освіти. На завершення формувального етапу експерименту

простежували динаміку позитивних змін експериментальної групи порівняно з контрольною.

3.1. Організація дослідно-експериментальної роботи

Аналіз проблеми дисертації зумовив постановку низки завдань, пов'язаних із:

- інформаційно-управлінською діяльністю в системі освіти;
- визначенням змістово-компонентного складу готовності педагогічних працівників до інформаційно-управлінської діяльності в системі післядипломної освіти;
- дослідженням педагогічних умов розвитку готовності педагогічних працівників до інформаційно-управлінської діяльності в системі післядипломної освіти;
- експериментальною перевіркою дієвості моделі розвитку готовності педагогічних працівників до інформаційно-управлінської діяльності в системі післядипломної освіти.

З огляду на перебіг і результати проведеного дослідження проблеми розвитку готовності педагогічних працівників до інформаційно-управлінської діяльності в системі післядипломної освіти визначили *загальне наукове завдання дисертаційної роботи*, що полягало в забезпеченні оптимальної реалізації світоглядних, освітніх і виховних здобутків, діяльнісних та менеджерських якостей педагогічних працівників у системі післядипломної педагогічної освіти шляхом формування в суб'єктів освітніх взаємин мотиваційно-ціннісної, когнітивно-інтелектуальної, операційно-діяльнісної й оцінно-регулятивної компонент фахової діяльності.

Вивчення теоретичних засад проблеми й аналіз чинної освітньої практики виступили детермінантами експериментальної перевірки дієвості виявлених чинників і підходів у межах педагогічного експерименту.

У довідковій літературі (словнику психолого-педагогічних понять і термінів) термін «експеримент» зафіксовано із таким тлумаченням: «метод наукового пізнання, що полягає в цілеспрямованому вивченні будь-якого явища дійсності в контрольованих і керованих умовах» [271]. Аналіз методів педагогічних досліджень дає підстави вважати, що «експеримент забезпечує найбільш глибоку перевірку ефективності нововведень у галузі навчання та виховання, а також уможлиблює порівняння значущості різних чинників у структурі педагогічного процесу та вибір оптимального для відповідних ситуацій їхнього поєднання та встановлення *необхідних умов реалізації* певних педагогічних завдань», – курсив наш, *I. С.* [188, с. 134]. А. Киверялг потрактовує педагогічний експеримент як «експеримент особливого роду, завданням якого є виявлення порівняльної ефективності методів, що застосовуються у навчально-виховному процесі» [140, с. 89].

Під час організації експериментальної перевірки результатів дослідження брали до уваги бачення І. Лернером педагогічного експерименту як «науково організованого дослідження в галузі навчальної чи виховної роботи для пошуку більш ефективних шляхів розв'язання педагогічних проблем, дослідницької діяльності, спрямованої на вивчення причинно-наслідкових зв'язків у педагогічних явищах і умов їхнього перебігу, активного впливу явища на педагогічне дослідження» [146, с. 32–36].

Організація педагогічного експерименту зазвичай передбачає врахування певних особливостей, що спричиняють виникнення труднощів, пов'язаних із:

- 1) інтегративним характером, складністю, багатофакторністю й багатомірністю досліджуваних об'єктів;
- 2) складністю або взагалі неможливістю їхньої формалізації та кількісного оцінювання;
- 3) цілісним, системним характером залежностей структуриантів у досліджуваних процесах (об'єктах);

4) складністю організаційних проблем виконання експерименту;

5) репрезентативністю результатів експерименту, проведеного з конкретною групою осіб за певних умов [181; 188].

У контексті вищевикладеного визначали етапи, зміст і методикку експериментальної роботи для розв'язання завдань дисертаційної роботи.

Педагогічний експеримент передбачав отримання відповіді на запитання про потенціал виокремлених педагогічних умов розвитку готовності педагогічних працівників до інформаційно-управлінської діяльності в системі післядипломної педагогічної освіти щодо забезпечення оптимальної реалізації світоглядних, освітніх і виховних здобутків, діяльнісних та менеджерських якостей педагогічних працівників.

Мету експерименту конкретизували щодо встановлення дієвості умов та ефективності моделі розвитку готовності педагогічних працівників до інформаційно-управлінської діяльності в системі післядипломної педагогічної освіти.

Завдання експерименту полягали в тому, щоб:

1) з'ясувати склад, спрямованість і умови реалізації компонент, що найбільш відчутно позначаються на розвитку готовності педагогічних працівників до інформаційно-управлінської діяльності в системі післядипломної освіти;

2) сформулювати контрольні й експериментальні групи учасників експерименту;

3) розробити засоби та критерії оцінювання рівня вияву структурантів готовності учасників експерименту до інформаційно-управлінської діяльності, визначити їхній рівень готовності;

4) розробити організаційно-педагогічні засоби (інструменти) розвитку готовності педагогічних працівників до інформаційно-управлінської діяльності в системі післядипломної освіти;

5) реалізувати розроблені заходи в експериментальних групах;

6) з'ясувати зміни рівня готовності педагогічних працівників до

інформаційно-управлінської діяльності внаслідок забезпечення виявлених умов;

7) здійснити математичну обробку отриманих емпіричних даних і сформулювати висновок про ефективність запропонованих організаційно-педагогічних засобів, які уможливлуватимуть забезпечення виконання умов.

До участі в експерименті було залучено педагогічних працівників, які підвищують кваліфікацію в системі післядипломної освіти.

Педагогічний експеримент проводили протягом 2014–2019 років. Організація дослідно-експериментальної роботи передбачала такі етапи, як: *діагностичний, організаційно-підготовчий, констатувальний, формувальний, контрольний*, що відзначалися взаємозв'язком і зорієнтованістю на досягнення поставленої мети. З огляду на виокремлені в дослідженні умови визначали принципи та засоби реалізації стрижневих чинників, що у сукупності забезпечують упровадження умов і уможливають отримання результатів із досить високим ступенем надійності. Вибір методів забезпечення педагогічних умов розвитку готовності до інформаційно-управлінської діяльності ґрунтувався на методологічних принципах об'єктивності та науковості.

Базою для проведення експерименту слугували Закарпатський інститут післядипломної педагогічної освіти (50 слухачів ЕГ, 49 – КГ), Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія (47 слухачів ЕГ, 51 – КГ), Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького (46 слухачів ЕГ, 52 – КГ), Комунальний заклад «Житомирський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти» (47 слухачів ЕГ, 49 – КГ). Усього в експерименті взяло участь 391 педагогічний працівник і 27 викладачів закладів післядипломної освіти.

Експериментальне обґрунтування розробленої у п. 2.3 моделі передбачало порівняння результатів контрольної й експериментальної груп, а також подальше їхнє оцінювання на рівні застосовуваних методик.

Для підтвердження теоретичних положень було розроблено критерії та методики оцінювання, що давали змогу встановлювати рівень (стан) готовності педагогічних працівників до інформаційно-управлінської діяльності в системі післядипломної освіти за мотиваційно-ціннісною, когнітивно-інтелектуальною, операційно-діяльнісною, оцінно-регулятивною компонентами готовності та простежувати її динаміку за результатами впровадження педагогічних умов і моделі.

Визначено рівні готовності педагогічних працівників до інформаційно-управлінської діяльності (високий, середній, низький). Педагогічні працівники із *високим рівнем* готовності до інформаційно-управлінської діяльності демонстрували достатньо розвинуті професійно значущі потреби, інтереси та мотиви педагогічної діяльності в контексті її вдосконалення, ціннісні орієнтири діяльності; наявність знань і уявлень про педагогічну діяльність та управління педагогічним процесом; опанування на високому рівні способів розв'язання професійно-педагогічних завдань і використання професійних знань; самостійність під час розв'язання інформаційно-управлінських і педагогічних задач; сформованість на високому рівні здатності до оцінювання та коригування педагогічної діяльності; зорієнтованість на досягнення успіху в професійній діяльності.

Педагогічні працівники із *середнім рівнем* готовності до інформаційно-управлінської діяльності виявляють частково розвинуті професійно значущі потреби, інтереси та мотиви педагогічної діяльності, ситуативно ціннісні орієнтири діяльності; добрі знання й уявлення про педагогічну діяльність та управління педагогічним процесом; опанування на середньому рівні способів розв'язання професійно-педагогічних завдань і застосування професійних знань; ситуативно самостійність під час розв'язання інформаційно-управлінських і педагогічних задач; сформованість на середньому рівні здатності до оцінювання та коригування педагогічної діяльності; зорієнтованість на виконавську позицію у професійній діяльності.

Педагогічні працівники із *низьким рівнем* готовності до інформаційно-управлінської діяльності репрезентують недостатньо розвинуті професійно значущі потреби, інтереси та мотиви педагогічної діяльності (неусвідомлення професійно значущих чинників педагогічної діяльності, ціннісних орієнтирів діяльності); недостатні знання й уявлення про педагогічну діяльність та управління педагогічним процесом; недостатнє опанування способів розв'язання професійно-педагогічних завдань і застосування професійних знань; несамотійність під час розв'язання інформаційно-управлінських і педагогічних задач; недостатню сформованість здатності до оцінювання та коригування педагогічної діяльності; незорієнтованість на досягнення успіху в професійній діяльності.

На контрольному етапі педагогічного експерименту встановлювали рівень готовності педагогічних працівників до інформаційно-управлінської діяльності в системі післядипломної освіти; виконували математичну обробку отриманих результатів вимірювань; порівнювали результати контрольних і експериментальних груп за статистичними критеріями та формулювали висновки щодо ефективності розробленого методичного підходу до розвитку готовності педагогічних працівників до інформаційно-управлінської діяльності в системі післядипломної освіти.

Для кількісного аналізу отриманих у процесі педагогічного експерименту даних застосовували методи математичної статистики, як-от описові методи статистики, що передбачають групування, ранжування, графічні інтерпретації, знаходження центральних моментів і показників розсіювання; методи для з'ясування достовірності статистичних гіпотез, висунутих у ході експериментальної роботи.

3.2. Аналіз стану практики розвитку готовності до інформаційно-управлінської діяльності педагогічних працівників

На діагностичному етапі (2014–2015 рр.) було проаналізовано чинну практику щодо розробленості проблеми розвитку готовності до інформаційно-управлінської діяльності педагогічних працівників у системі післядипломної освіти. Зокрема, виявлено рівень готовності педагогічних працівників до інформаційно-управлінської діяльності, а також з'ясовано, на основі думок експертів, оптимальні шляхи забезпечення розвитку світоглядних, освітніх і виховних здобутків, діяльнісних та менеджерських якостей педагогічних працівників у системі післядипломної педагогічної освіти.

З огляду на попередній досвід [211] до складу експертів було запрошено 27 викладачів (зі стажем роботи не менше як 5 років), які працюють у системі післядипломної освіти, є професіоналами та мають авторитет серед педагогічних працівників і слухачів

Перелік позицій для експертного ранжування – потенційних педагогічних умов готовності педагогічних працівників до інформаційно-управлінської діяльності в системі післядипломної освіти – наведено в Додатку Б. Із наведеного переліку виокремлено 4 педагогічні умови за методикою надання переваг у експертному оцінюванні [110, с. 117], підґрунтям якої слугує вибір найбільш значущих (на думку експертів) позицій у ряду інших. Методика передбачає визначення коефіцієнта значущості кожної умови, для обчислення якого застосовують формулу:

$$R = \frac{\sum_{i=1}^{10} R_i}{\sum_{j=1}^{27} \sum_{i=1}^{10} R_{ij}},$$

де R_i – умовний ранг i -ої умови;

R_{ji} – ранг i -ої умови, виставлений j -м експертом;

27 – кількість експертів;

10 – кількість запропонованих у анкеті умов.

Результати оцінювання експертами значущості виокремлених педагогічних умов подано в Додатку Б.

Грунтовний розгляд науково-методичних джерел, присвячених проблемі професійного становлення педагогів, дав підстави стверджувати, що, незважаючи на доволі широкий їх спектр, проблема розвитку готовності педагогічних працівників до інформаційно-управлінської діяльності в системі післядипломної освіти лишається невивченою й актуальною за умов реформування системи освіти.

Проаналізовано програми післядипломної підготовки педагогічних працівників на предмет належного представлення змісту, зорієнтованого на:

- забезпечення професійно значущих потреб, інтересів і мотивів педагогічної діяльності в контексті її вдосконалення;
- виявлення ціннісних орієнтирів діяльності в системі післядипломної освіти;
- формування знань і уявлень про когнітивну природу педагогічної діяльності;
- опанування способів розв'язання професійно-педагогічних завдань;
- набуття знань з основ управління педагогічним процесом;
- актуалізацію та застосування професійних знань, умінь, навичок, способів (мисле)діяльності відповідно до організаційно-педагогічних умов;
- активізацію професійно значущих якостей особистості при розв'язанні інформаційно-управлінських і педагогічних задач;
- адаптацію до вимог, професійних ролей і умов професійної діяльності;
- опанування складників професійної діяльності;
- розвиток здатності до оцінювання та коригування власної педагогічної діяльності;
- досягнення успіху в професійній діяльності.

Виявлено потенційні умови забезпечення розвитку готовності педагогічних працівників до інформаційно-управлінської діяльності в системі післядипломної освіти. Для цього діагностуванням було охоплено 391 слухач закладів післядипломної педагогічної освіти з різних регіонів України.

Обсяг вибірки визначали відповідно до рекомендацій із [287, с. 151] так:

$$n = t^2 \frac{w(1-w)N}{\Delta^2 N + t^2(1-w)w}, \quad (3.1)$$

де n – обсяг вибірки;

N – обсяг генеральної сукупності;

w – вибіркова доля досліджуваного явища;

Δ – гранична помилка вибірки (при $\Delta = 5\%$, $t = 2$).

За неаявності даних про вибіркову долю досліджуваного явища обрано $w=0,5$. Тоді $w(1-w)=0,5(1-0,5)=0,5 \cdot 0,5=0,25$, і формула (3.1) набуде вигляду

$$n = 2^2 \frac{0,25N}{\Delta^2 N + 2^2 \cdot 0,25} = \frac{N}{\Delta^2 N + 1} = \frac{N}{0,0025N + 1}. \quad (3.2)$$

На початку організаційно-підготовчого етапу експериментального дослідження 2014–2015 рр. було з'ясовано, що в закладах післядипломної освіти України підвищують кваліфікацію близько 5 000 педагогічних працівників, а тому

$$n = \frac{5000}{0,0025 \cdot 5000 + 1} \approx 370. \quad (3.3)$$

Це означає, що вибірка у 390 ± 20 слухачів є винятково коректною, оскільки задовольняє умови (3.1) і (3.3). Варіювання кількості ± 20 вказує на припустимі розбіжності щодо кількості респондентів на різних етапах експерименту, що не суперечать умові (3.1).

Оскільки освітній процес фактично є інтеграційним конструктом інформаційно-управлінської та навчальної діяльності, було використано інструменти діагностування (опитування й експертного оцінювання) для

виявлення потреби розвитку готовності педагогічних працівників до інформаційно-управлінської діяльності в системі післядипломної освіти.

У рамках дослідження зосереджувалися на укладанні експериментальних методичних матеріалів і рекомендацій з упровадження в освітню діяльність стрижневих чинників і умов забезпечення позитивного розвитку мотиваційно-ціннісної, когнітивно-інтелектуальної, операційно-діяльнісної, оцінно-регулятивної компонент; розробленні критеріїв і показників визначення рівнів сформованості (розвиненості) компонент готовності; формуванні переліку закладів післядипломної освіти для проведення експерименту.

Констатувальний етап експериментальної роботи (2016–2017 рр.) передбачав: з'ясування стану готовності педагогічних працівників до інформаційно-управлінської діяльності в системі післядипломної освіти; добір інструментів «вимірювання» рівня готовності педагогічних працівників до інформаційно-управлінської діяльності в системі післядипломної освіти.

Шляхом опитування педагогічних працівників та експертів виявляли наповнюваність експериментального навчально-методичного комплексу, що проілюстровано в таблиці нижче (табл. 3.1).

Таблиця 3.1

Склад експериментального навчально-методичного комплексу з розвитку готовності до інформаційно-управлінської діяльності в системі післядипломної освіти

Експериментальний навчально-методичний комплекс		
мета	засоби	результат
розвиток готовності педагогічних працівників до інформаційно-	інтерактивні техніки; змістово-логічне проектування; комплексні завдання; операційно-діяльнісні	розвиток мотиваційно-ціннісної, когнітивно-інтелектуальної, операційно-діяльнісної,

управлінської діяльності в системі післядипломної освіти	процедури; типові інформаційно-управлінські рішення	оцінно-регулятивної компонент готовності
	курс «Інформаційно-управлінська діяльність в освітніх системах»	опанування знань і вмінь провадження інформаційно-управлінської діяльності
	кейс-метод; організація роботи за технологією «малих груп»; упровадження в інформаційно-управлінську взаємодію проектної діяльності; практико-орієнтовані способи розв'язання освітніх завдань	готовність до інформаційно-управлінської діяльності в умовах післядипломної освіти; рефлексія

Детальнішу характеристику перерахованих засобів уміщено у другому розділі пропонованої дисертації.

Вище йшлося про те, що готовність є складним особистісним утворенням, яке охоплює мотиваційно-ціннісну, когнітивно-інтелектуальну, операційно-діяльнісну й оцінно-регулятивну компоненти. Однак сумарна оцінка виявів таких компонент не може слугувати достовірною характеристикою феномену готовності, оскільки у складних соціальних системах (до яких належить і система освіти) властивості системи не варто обмежувати сумою властивостей її компонент [158]. Тому для компонент готовності доцільно встановлювати «вагу», значення якої визначати з огляду на

її вплив на рівень розвитку готовності. За результатами експертного оцінювання (див. Додаток А) такою компонентою постає операційно-діяльнісна, що передбачає формування у педагогічних працівників операційно-діяльнісних умінь з реалізації світоглядних, освітніх, виховних, діяльнісних та менеджерських цілей інформаційно-управлінської діяльності.

Прикметно, що окремі науковці (серед представників яких варто згадати Г. Дудчака) пропонують визначати рівень розвитку готовності на основі самооцінювання суб'єктів [71]. Вважаємо доцільним визнати такий шлях некоректним: використання самооцінювання для діагностування рівня готовності має передбачати підтвердження його результатів за допомогою інших методів.

Тому під час пропонованого експерименту послуговувалися методом експертних оцінок із залученням до його процедури педагогічних працівників (викладачів, представників керівництва, слухачів).

Експертне оцінювання доповнювали анкетуванням (для оцінювання мотиваційно-ціннісної та оцінно-регулятивної компонент), тестуванням (когнітивно-інтелектуальної компоненти), спостереженням за участю в інформаційно-управлінській діяльності (операційно-діяльнісної компоненти).

Для дослідження кожної зі згаданих компонент готовності до інформаційно-управлінської діяльності було дібрано відповідні діагностичні методи та критерії сформованості (останні подано нижче в таблицях 3.2 та 3.3).

Таблиця 3.2

Методи діагностування рівнів розвитку готовності

Компоненти готовності	Методи діагностування
мотиваційно-ціннісна	1) анкетне опитування; 2) експертне оцінювання
когнітивно-інтелектуальна	1) тестування; 2) експертне оцінювання

операційно-діяльнісна	1) спостереження; 2) аналіз результатів діяльності; 3) експертне оцінювання
оцінно-регулятивна	1) анкетне опитування; 2) експертне оцінювання

Для встановлення «ваги» кожної з детермінант готовності групі із 27 експертів (фахівців, що займаються післядипломною підготовкою педагогічних працівників) було запропоновано визначити склад готовності, а потім «вагу» кожної з них (за впливом на розвиток готовності). Експерти мали стаж науково-педагогічної роботи не менше як 10 років, значний досвід роботи в умовах післядипломної освіти та науковий ступінь кандидата (або доктора) наук. За результатами експертних оцінок було відібрано й упорядковано (за значущістю) компоненти в такій послідовності:

- 1) операційно-діяльнісна;
- 2) когнітивно-інтелектуальна;
- 3) мотиваційно-ціннісна;
- 4) оцінно-регулятивна (див. Додаток А).

Таблиця 3.3

Критерії, шкали та рівні вияву компонент готовності

Компоненти	Критерії	Метод	Шкала	Рівні
мотиваційно-ціннісна	усвідомлення професійно значущих чинників педагогічної діяльності	анкетне опитування	0–15	0–5 низький
	вникнення в сутність ціннісних орієнтирів системи післядипломної освіти			6–10 середній
	розуміння соціокультурних переваг у педагогічній діяльності			11–15 високий
когнітивно-	усвідомлення когнітивної	тестуван	0–15	0–5

Компоненти	Критерії	Метод	Шкала	Рівні
інтелектуальна	сутності педагогічної діяльності	-ня		низький
	розуміння структурно-логічної основи організації змісту педагогічної діяльності			6–10 середній
	знання способів розв'язання професійно-педагогічних завдань			11–15 високий
	опанування основ управління педагогічним процесом			
операційно-діяльнісна	здатність до застосування професійних знань, умінь, навичок, способів діяльності	експертне оцінювання	0–15	0–5 низький
	розвиненість професійно значущих якостей особистості, необхідних для розв'язання навчально-виховних завдань			6–10 середній
	наявність професійно значущих якостей особистості, необхідних для розв'язання інформаційно-управлінських завдань			11–15 високий
	оперування методами та засобами у процесі використання інноваційних технологій			
	розуміння інформаційно-управлінської природи вимог до ролей і умов професійної діяльності			
оцінно-регулятивна	розуміння складників професійної діяльності	анкетне опитування	0–15	0–5 низький
	уміння оцінювати й коригувати власну педагогічну діяльність			6–10 середній
	орієнтованість на досягнення успіху в професійній діяльності			11–15 високий

Вищевикладене дає підстави констатувати про переважний вплив на загальний рівень готовності педагогічних працівників до інформаційно-

управлінської діяльності в системі післядипломної освіти операційно-діяльнісної та когнітивно-інтелектуальної компонент.

Наступні етапи експериментального дослідження за вказаними вище критеріями передбачали оцінювання розвиненості кожної з указаних компонент залежно від реалізації педагогічних умов їхнього забезпечення в системі післядипломної освіти.

3.3. Аналіз результатів дослідно-експериментальної роботи

Формувальний етап експерименту (2017–2019 рр.) було присвячено впровадженню умов («стимулювання ...» – «розвиток ...» – «формування ...» – «опанування ...») і реалізації моделі розвитку готовності до інформаційно-управлінської діяльності на основі принципів, засобів і стрижневих чинників, показників сформованості компонент готовності до інформаційно-управлінської діяльності, покликаних забезпечити оптимальне втілення світоглядних, освітніх і виховних здобутків, діяльнісних та менеджерських якостей педагогічних працівників у системі післядипломної педагогічної освіти.

Активним детермінантом розвитку готовності педагогічних працівників до інформаційно-управлінської діяльності є впровадження курсу «Інформаційно-управлінська діяльність в освітніх системах» і навчально-методичного комплексу, побудованого з використанням сучасних педагогічних технік і дидактичного інструментарію (проблемно-пізнавальних, творчих, індивідуальних завдань, рефлексії), що в дослідженні позиціонувалося як діяльнісне підґрунтя розвитку готовності до інформаційно-управлінської діяльності в системі післядипломної освіти.

Методичний підхід до організації формувального етапу експерименту передбачав рух до розвитку готовності педагогічних працівників до інформаційно-управлінської діяльності за курсом реалізації вищеназваного

навчально-методичного комплексу. Результативність оцінювали за допомогою порівняння рівнів готовності педагогічних працівників контрольних і експериментальних груп у системі післядипломної освіти.

Пропонована частина роботи пов'язана з узагальненням результатів формувального етапу експерименту, зорієнтованого на перевірку дієвості педагогічних умов розвитку готовності педагогічних працівників до інформаційно-управлінської діяльності в системі післядипломної освіти. Оцінювання динаміки розвитку готовності полягало в дослідженні рівня готовності педагогічних працівників до початку впровадження розроблених заходів і після їхнього завершення (на основі порівняння результатів експериментальної та контрольної груп).

Аналіз емпіричного матеріалу виконували за нижчевикладеною схемою, що охоплює:

1) порівняння рівнів готовності на початок та на завершення педагогічного експерименту;

2) аналіз впливу педагогічних умов на розвиток операційно-діяльнісної, когнітивно-інтелектуальної, мотиваційно-ціннісної, оцінно-регулятивної компонент готовності педагогічних працівників до інформаційно-управлінської діяльності.

У ході формувального етапу експерименту вважали першорядним з'ясування суттєвості різниці між експериментальною та контрольною вибірками (до початку експерименту контрольна й експериментальна групи не повинні мати суттєвих розбіжностей). Контрольну й експериментальну групи порівнювали за критерієм злагоди Пірсона, доцільність застосування якого зумовлював його статус як непараметричного.

Для подальшого оцінювання та формулювання висновків було сформульовано нульову H_0 і альтернативну H_1 гіпотези.

Нульова гіпотеза H_0 : рівні розвиненості готовності педагогічних працівників до інформаційно-управлінської діяльності в експериментальній та контрольній групах достовірно не відрізняються.

Альтернативна гіпотеза H_1 : рівень розвиненості готовності педагогічних працівників до інформаційно-управлінської діяльності в експериментальній достовірно відрізняється від рівня готовності в контрольній групі.

Результати отриманих даних дають підстави стверджувати про приблизно однаковий рівень сформованості готовності до інформаційно-управлінської діяльності респондентів експериментальної та контрольної груп. З огляду на це видається доцільним перевірити достовірність різниці між даними, отриманими в контрольних і експериментальних групах (таблиця 3.4).

Таблиця 3.4

Порівняння контрольної й експериментальної груп на початку експерименту

Компоненти готовності		ЕГ (190 осіб)		КГ (201 особа)		Різниця %	χ^2
		Осіб	%	Осіб	%		
операційно- діяльнісна	низький	91	48	103	51	-3	1,85
	середній	78	41	70	35	6	
	високий	21	11	28	14	-3	
когнітивно- інтелектуальна	низький	97	51	117	58	-7	4,89
	середній	57	30	42	21	9	
	високий	36	19	42	21	-2	
мотиваційно- ціннісна	низький	15	8	16	8	0	0,18
	середній	76	40	84	42	-2	
	високий	99	52	100	50	2	
оцінно- регулятивна	низький	34	18	32	16	2	0,53
	середній	61	32	70	35	-3	
	високий	95	50	99	49	1	

Для цього скористаємося формулою (3.4) для визначення критерію злагоди К. Пірсона (χ^2 – χ^2 -квадрат) [140, с. 286].

$$\chi^2 = \sum_{i=1}^n \left[\frac{(f'_E - f'_K)^2}{f'_K} \right], \quad (3.4)$$

де n – кількість інтервалів (у пропонованому контексті $n=3$ відповідно до кількості рівнів);

f'_E – відносна частота i -го інтервалу експериментальної групи;

f'_K – відносна частота i -го інтервалу контрольної групи.

Дослідимо нульову гіпотезу H_0 , за якою закономірність розподілу рівнів сформованості готовності педагогічних працівників до інформаційно-управлінської діяльності експериментальної та контрольної груп є випадковою за кожним із критеріїв, а отже достовірно не відрізняється.

Після обчислення даних, отриманих на констатувальному етапі експерименту, за формулою (3.4) одержали такі значення:

$\chi^2=1,85$ – за операційно-діяльнісною компонентою;

$\chi^2=4,89$ – за когнітивно-інтелектуальною компонентою;

$\chi^2=0,18$ – за мотиваційно-ціннісною компонентою;

$\chi^2=0,53$ – за оцінно-регулятивною компонентою.

На основі статистичних таблиць для рівня значущості $\alpha=0,05$ і ступеня вільності $n-1=2$ (для $n=3$) знайшли критичне значення критерію злагоди: $\chi^2_{\text{критич}}=5,99$.

Оскільки значення χ^2 -квадрат ($\chi^2_{\text{спост}}$) для кожної з компонент задовольняють нерівності $\chi^2_{\text{спост}} < \chi^2_{\text{критич}}$, то нульову гіпотезу H_0 приймаємо за критеріями для кожної із компонент. Це означає, що відмінності між експериментальною та контрольною групами є випадковими за всіма виокремленими компонентами.

Вивчення впливу розробленого в дослідженні підходу до розвитку готовності педагогічних працівників до інформаційно-управлінської діяльності в системі післядипломної освіти в експериментальних групах

слугує підставою для констатації про суттєве підвищення показників за кожною із компонент готовності.

Після завершення вищеописаного етапу роботи було проведено діагностування сформованості окремих компонент готовності (результати діагностування наведено в таблиці 3.5).

Таблиця 3.5

**Рівні вияву в експериментальних групах основних компонент
готовності педагогічних працівників до інформаційно-управлінської
діяльності в системі післядипломної освіти**

Рівні	Компоненти							
	операційно- діяльнісна		когнітивно- інтелектуальна		мотиваційно- ціннісна		оцінно- регулятивна	
	осіб	%	осіб	%	осіб	%	осіб	%
низький	34	18	13	7	13	7	21	11
середній	68	36	61	32	25	13	43	23
високий	88	46	116	61	152	80	126	66

Порівняння даних, наведених у таблицях 3.4 та 3.5, вказує на те, що внаслідок дії створених під час експериментування умов відбулися суттєві зміни рівнів сформованості компонент готовності педагогічних працівників до інформаційно-управлінської діяльності в системі післядипломної освіти. Важливо, що незначна частина респондентів залишилася на низькому рівні сформованості компонент.

Крім того, відбулися відчутні зміни співвідношення респондентів із середнім рівнем сформованості компонент з огляду на збільшення кількості досліджуваних із високим рівнем сформованості компонентів готовності.

За підсумками експерименту було започатковано роботу з ретельного вивчення й аналізу одержаних даних.

Робота із результатами експерименту передбачала з'ясування ефективності опрацювання його учасниками курсу «Інформаційно-управлінська діяльність в освітніх системах». Цей курс пропонували 190 слухачам експериментальних груп і організовували в такий спосіб, аби забезпечити формування достатньо ґрунтовних і систематичних знань про освітній процес як інтеграційний конструкт інформаційно-управлінської та навчальної діяльності.

Під час опрацювання змісту курсу було проведено чотири зрізи знань респондентів – педагогічних працівників: один зріз передбачав пропедевтичне тестування, два зрізи – визначення рівня знань зі змістових модулів, останній – підсумкове тестування. Результати оцінювали за стандартною шкалою, яку застосовують у ЗВО.

На початок і на завершення експерименту проводили тестування учасників контрольної й експериментальної груп із використанням однакових завдань (зміст подано в Додатку Г), що містили 20 запитань, за правильну відповідь на кожне з яких нараховували 1 бал.

Респонденти контрольної групи (201 особа) набрали за правильні відповіді на початку експерименту 2119 балів, тобто середній бал відповідей становив $2119:201=10,54$.

Досліджувані тієї самої групи набрали за правильні відповіді на завершення експерименту 2476 балів, тобто середній бал відповідей склав $2476:201=12,32$.

Учасники контрольної групи (190 осіб) на констатувальному етапі експерименту набрали за правильні відповіді 2175 балів, тобто середній бал відповідей становив $2175:190=11,45$.

Експериментовані тієї самої групи на контрольному етапі набрали за правильні відповіді 3086 балів, тобто середній бал відповідей склав $3086:190=16,24$.

Зведені результати тестування подано нижче, в таблиці 3.6, разом із даними про стандартне відхилення, розраховане за формулою (3.6).

Таблиця 3.6

Результати знань педагогічних працівників про зміст інформаційно-управлінської діяльності

Групи	Результати знань			
	на початок експерименту		на кінець експерименту	
	середня кількість правильних відповідей	стандартне відхилення	середня кількість правильних відповідей	стандартне відхилення
контрольна (201 особа)	10,54	4,87	12,32	3,93
експериментальна (190 осіб)	11,45	4,54	16,24	4,12

Із таблиці видно, що результати тестування контрольної й експериментальної груп після формувального впливу суттєво відрізняються.

На контрольному етапі експерименту спостережено суттєве збільшення відмінності знань респондентів експериментальної групи порівняно з контрольною групою. Для встановлення значущості таких даних скористаємося t -критерієм Стьюдента й такою формулою:

$$t = \frac{|\bar{x}_1 - \bar{x}_2|}{\sqrt{\frac{\sigma_1^2}{N_1} + \frac{\sigma_2^2}{N_2}}}, \quad (3.5)$$

де \bar{x} – середнє арифметичне значення досліджуваного параметра;

σ – стандартне відхилення;

N_1, N_2 – кількість членів вибірки контрольної й експериментальної груп.

Відтак стандартне відхилення σ визначаємо за формулою:

$$\sigma = \sqrt{\frac{\sum x_i^2 + \frac{(\sum x_i)^2}{n}}{n-1}}, \quad (3.6)$$

де x_i – окремі значення досліджуваного показника.

Правомірність використання t -критерію Стьюдента для характеризуваного випадку зумовлена тим, що шкала вимірювання є інтервальною, а кількість досліджуваних об'єктів досить значною та задовольняє вимоги нормального розподілу.

Кількість студентів у контрольній та експериментальній групах $N_1=201$, $N_2=190$ – відповідно.

Середнє значення правильних відповідей на констатувальному етапі становить $x_1 = 10,54$, $x_2 = 11,45$. Стандартне відхилення $\sigma_1=4,87$, $\sigma_2=4,54$.

За спостережуваних умов значення критерію Стьюдента $t_{\text{ном}}=1,91$. Оскільки $t_{\text{ном}} < t_{\text{табл}} (1,95)$, можна зробити висновок, що різниця між результатами експериментальної та контрольної груп є незначною, а рівень впливу випадкових величин на цей результат меншим за 0,05 %. Це означає, що різницю між двома вибірками до початку експерименту (на констатувальному його етапі) не слід оцінювати як суттєву.

Середнє значення правильних відповідей на контрольному етапі становить $x_1=12,32$ для контрольної групи, $x_2=16,24$ для експериментальної. Стандартні відхилення набудуть значень $\sigma_1=3,93$ і $\sigma_2=4,12$ відповідно.

Унаслідок обчислення спостережуваного критерію Стьюдента $t_{\text{ном}}=9,62$ і порівняння його з табличним значенням $t_{\text{табл}}=1,95$ можна констатувати, що $t_{\text{ном}} > t_{\text{табл}}$ і тому результати тестування контрольної й експериментальної груп після завершення формувального етапу експерименту потрібно вважати такими, що суттєво різняться між собою.

Загалом отримані в експерименті дані дають підстави стверджувати, що курс «Інформаційно-управлінська діяльність в освітніх системах» і реалізовані організаційно-педагогічні засоби сприяли розвитку готовності педагогічних працівників до інформаційно-управлінської діяльності в системі післядипломної освіти.

Результативність виокремлених педагогічних умов відображено в таблиці 3.7, а саме – наведено дані про зростання рівня готовності

респондентів експериментальної групи на 41% на тлі зростання рівня готовності досліджуваних контрольної лише на 21%. Важливо, що відбулося зменшення частки респондентів експериментальної групи із незначними змінами рівня готовності на 43% в, контрольної групи – на 30%. Педагогічні інструменти, за допомогою яких визначали динаміку когнітивно-інтелектуальної компоненти готовності, подано в Додатку Д.

Таблиця 3.7

Динаміка когнітивно-інтелектуальної компоненти готовності в експериментальних (Е) і контрольних (К) групах

Групи	Етапи експерименту	Розвиток когнітивно-інтелектуальної компоненти					
		високий		середній		низький	
		осіб	%	осіб	%	осіб	%
ЕГ 190 осіб	на початок експерименту	36	19	57	30	97	51
	на кінець експерименту	116	61	61	32	13	7
КГ 201 особа	на початок експерименту	42	21	42	21	117	58
	на кінець експерименту	84	42	60	30	77	28

Виявлену динаміку когнітивно-інтелектуальної компоненти, яку відображають дані таблиці 3.7, унаочнимо в діаграмі (рис. 3.1).

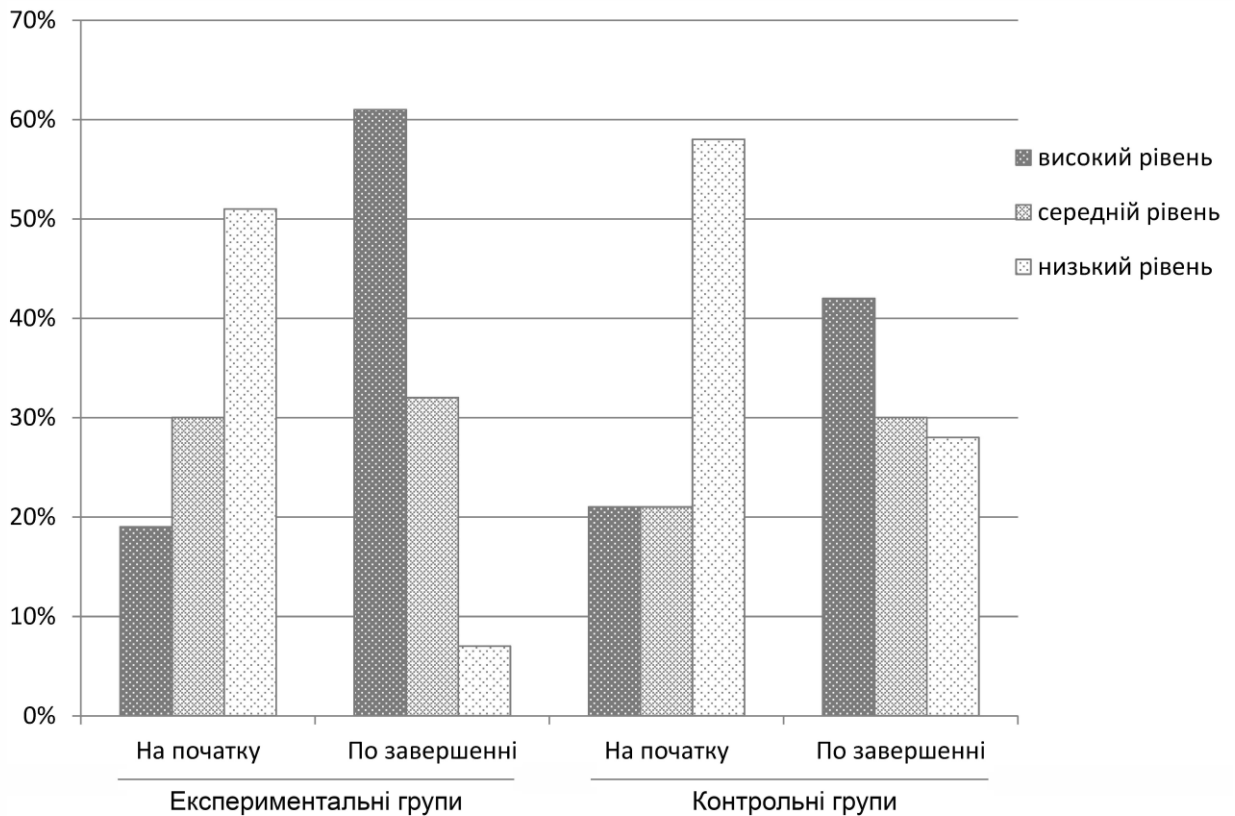


Рис. 3.1. Динаміка когнітивно-інтелектуальної компоненти готовності в експериментальних і контрольних групах на початок і після завершення експерименту

Експеримент також передбачав реалізацію заходів з упровадження виокремлених педагогічних умов, що уможливили засвоєння багатьма педагогічними працівниками (слухачами системи післядипломної освіти) операційно-діяльнісних аспектів розвитку готовності педагогічних працівників до інформаційно-управлінської діяльності в системі післядипломної освіти.

Визначені педагогічні умови, на наш погляд, сприяли не лише забезпеченню продуктивної реалізації світоглядних, освітніх і виховних здобутків, діяльнісних та менеджерських якостей педагогічних працівників, а й підвищенню рівня операційно-діялісної підготовки педагогічних працівників до опанування інформаційно-управлінської діяльності в системі післядипломної освіти.

Динаміка розвитку операційно-діяльнійної компоненти готовності (Додаток Е) в експериментальних і контрольних групах (див. табл. 3.8) полягала у зростанні частки респондентів із високим рівнем опанування операційно-діяльнійної компоненти з 11% на констатувальному етапі експерименту до 46% на контрольному, що доводить дієвість обраних педагогічних умов.

Таблиця 3.8

Динаміка операційно-діяльнійної компоненти готовності в експериментальних (Е) і контрольних (К) групах

Групи	Етапи експерименту	Рівні операційно-діяльнійної компоненти					
		високий		середній		низький	
		осіб	%	осіб	%	осіб	%
ЕГ 190 осіб	на початок експерименту	21	11	78	41	91	48
	на кінець експерименту	88	46	68	36	34	18
КГ 201 особа	на початок експерименту	28	14	70	35	103	51
	на кінець експерименту	44	22	64	32	93	46

Динаміку розвитку операційно-діяльнійної компоненти, дані якої представлено в таблиці 3.8, проілюструємо в діаграмі (рис. 3.2).

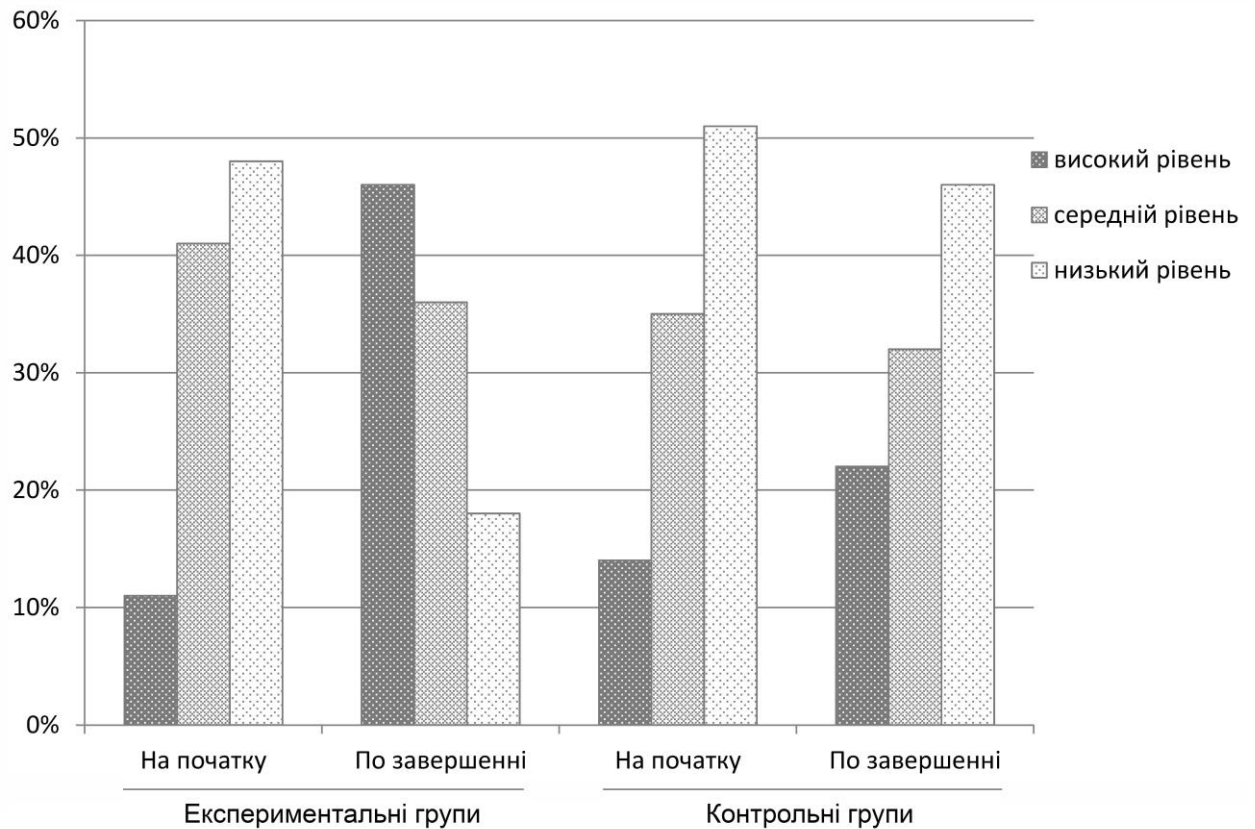


Рис. 3.2. Динаміка операційно-діяльнісної компоненти готовності в експериментальних і контрольних групах на початок і після завершення експерименту

Зважаючи на позиціонування експертами операційно-діяльнісної компоненти готовності як пріоритетної, її динаміка реально відображає вплив педагогічних умов і застосованих у ході педагогічного експерименту організаційно-педагогічних засобів.

Аналіз даних, отриманих в експериментальній групі на початку експерименту та після його завершення, дає підстави стверджувати про майже втричі зменшення кількості респондентів із низьким рівнем розвитку операційно-діяльнісних умінь (із 48% до 18%). Прикметно, що синхронно високого рівня розвитку операційно-діяльнісних умінь вдалося досягти 46% респондентів, тоді, коли в контрольних групах такий показник склав лише 22%.

У ході з'ясування динаміки розвитку мотиваційно-ціннісної компоненти готовності (Додаток Ж) в експериментальних і контрольних групах (див. табл. 3.9) встановлено зростання частки респондентів із високим рівнем опанування операційно-діяльнісної компоненти із 52% на констатувальному етапі експерименту до 80% на контрольному, що розкриває дієвість обраних педагогічних умов.

Таблиця 3.9

Динаміка мотиваційно-ціннісної компоненти готовності в експериментальних (ЕГ) і контрольних (КГ) групах

Групи	Етапи експерименту	Рівні мотиваційно-ціннісної компоненти					
		високий		середній		низький	
		осіб	%	осіб	%	осіб	%
ЕГ 190 осіб	на початок експерименту	99	52	76	40	15	8
	на кінець експерименту	152	80	25	13	13	7
КГ 201 особа	на початок експерименту	100	50	84	42	16	8
	на кінець експерименту	111	55	74	37	16	8

Динаміку мотиваційно-ціннісної компоненти, дані якої подано в таблиці 3.9, унаочнено в діаграмі (рис. 3.3).

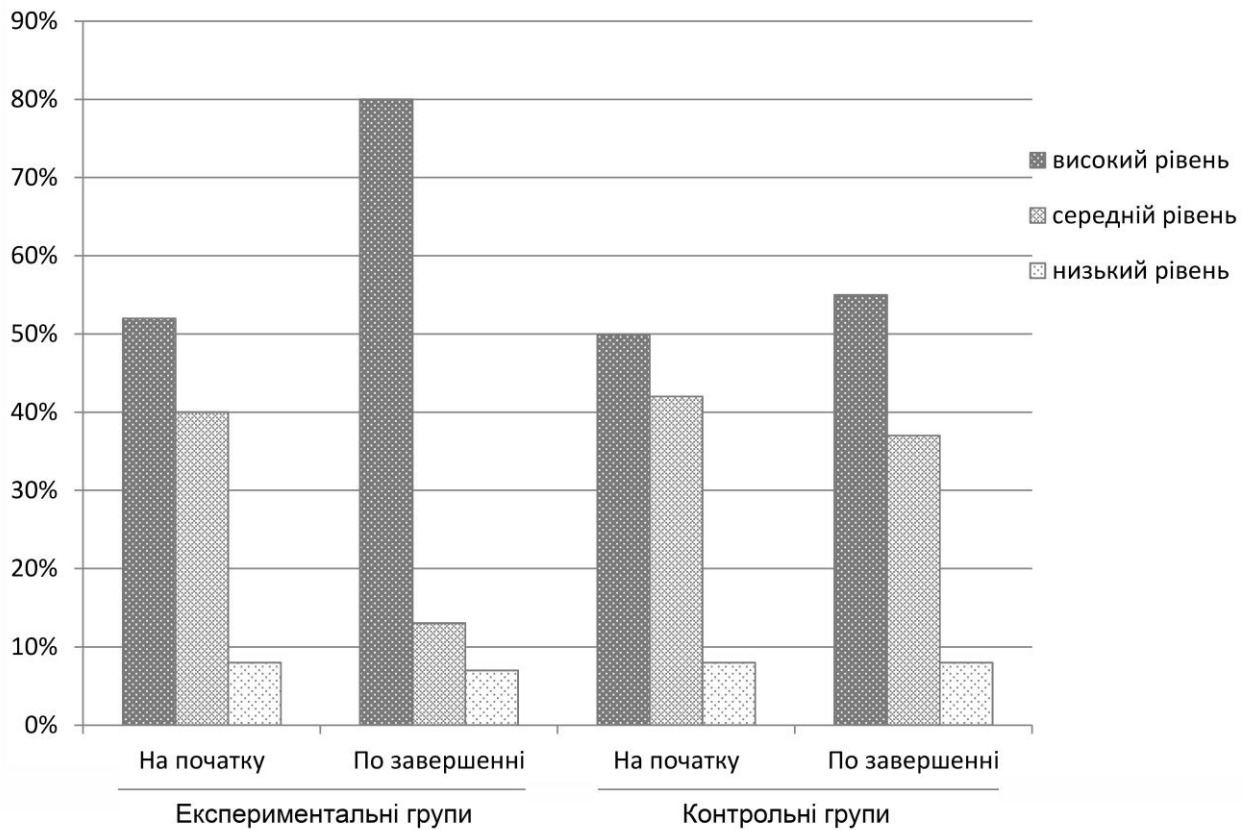


Рис. 3.3. Динаміка мотиваційно-ціннісної компоненти готовності в експериментальних і контрольних групах на початок і після завершення експерименту

Простеження динаміки розвитку оцінно-регулятивної компоненти готовності (Додаток З) в експериментальних і контрольних групах (див. табл. 3.10) дає змогу констатувати про майже незмінюваність частки респондентів із низьким рівнем опанування оцінно-регулятивної компоненти готовності (йдеться про зростання в межах статистичної похибки (5%), а також суттєві зміни показників високого та середнього рівня – із 50% на констатувальному етапі експерименту до 64% на контрольному – для учасників експерименту, позиціонованих як респонденти із високим рівнем розвитку мотиваційно-ціннісної компоненти (Додаток К).

Таблиця 3.10

**Динаміка оцінно-регулятивної компоненти готовності в
експериментальних (ЕГ) і контрольних (КГ) групах**

Групи	Етапи експерименту	Розвиток оцінно-регулятивної компоненти					
		високий		середній		низький	
		осіб	%	осіб	%	осіб	%
ЕГ 190 осіб	на початок експерименту	95	50	61	32	34	18
	на кінець експерименту	126	66	43	23	21	11
КГ 201 особа	на початок експерименту	99	49	70	35	32	16
	на кінець експерименту	108	54	67	33	26	13

Динаміку оцінно-регулятивної компоненти, дані якої вміщено в таблиці 3.10, проілюстровано в діаграмі (рис. 3.4).

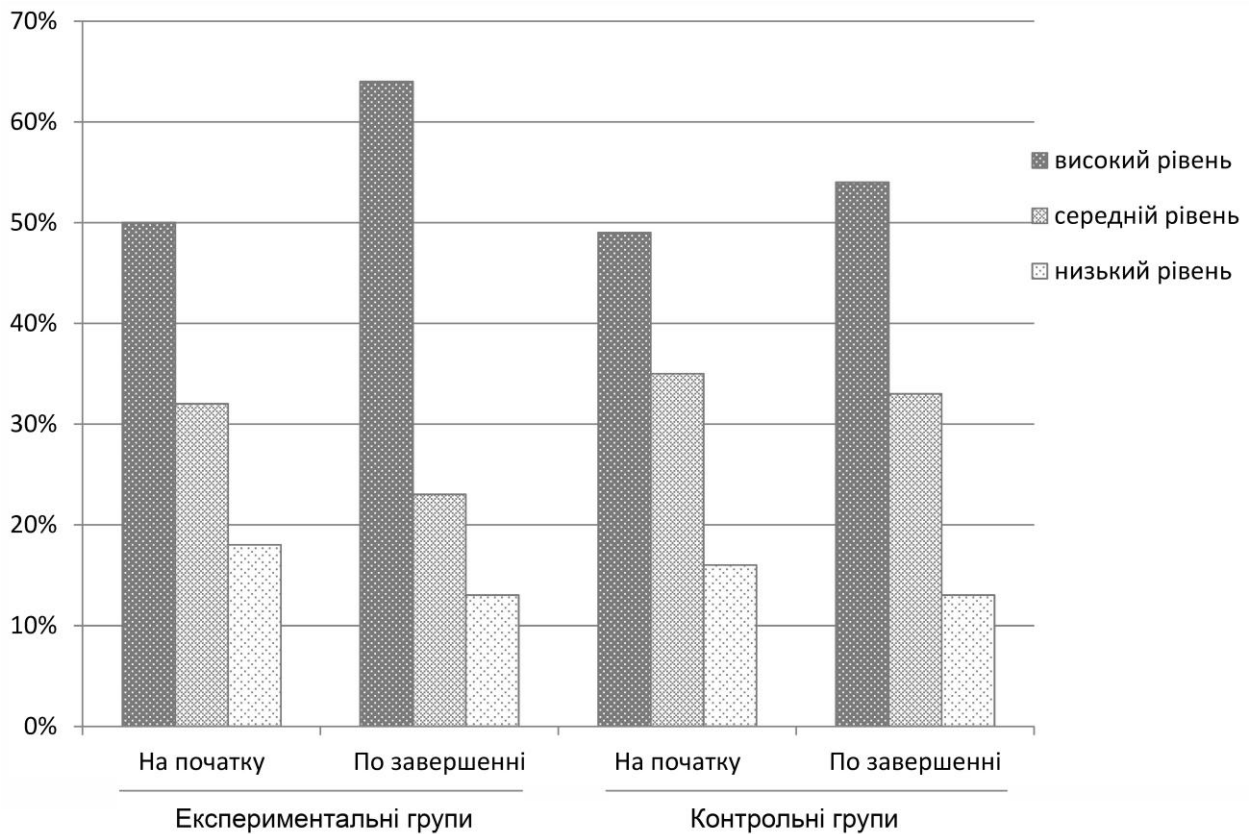


Рис. 3.4. Динаміка оцінно-регулятивної компоненти готовності в експериментальних і контрольних групах на початок і після завершення експерименту

Для узагальненого представлення результатів експериментальної роботи показники динаміки операційно-діяльній, когнітивно-інтелектуальній, мотиваційно-ціннісній, оцінно-регулятивній компонент готовності респондентів контрольної й експериментальної груп до інформаційно-управлінської діяльності зафіксовано в таблиці 3.11.

Таблиця 3.11

Порівняльна оцінка компонент готовності педагогічних працівників до інформаційно-управлінської діяльності

Компоненти готовності	Рівні	Експериментальна група ЕГ (190 осіб)		Контрольна група КГ (201 особа)		Порівняння КГ і ЕГ за критерієм χ^2	
		на початок експерименту	на кінець експерименту	на початок експерименту	на кінець експерименту	на початок експерименту	на кінець експерименту
операційно-діяльнісна	високий	11	46	14	22	1,848	43,72
	середній	41	36	35	32		
	низький	48	18	51	46		
когнітивно-інтелектуальна	високий	19	61	21	42	4,892	24,47
	середній	30	32	21	30		
	низький	51	7	58	28		
мотиваційно-ціннісна	високий	52	80	50	55	0,175	27,05
	середній	40	13	42	37		
	низький	8	7	8	8		
оцінно-регулятивна	високий	50	66	49	54	0,528	6,004
	середній	32	23	35	33		
	низький	18	11	16	13		

Наприкінці контрольного етапу експерименту було визначено достовірність різниці рівнів готовності респондентів контрольної та експериментальної груп за допомогою критерію злагоди χ^2 за кожною з компонент. Результати виявилися такими:

$\chi^2=43,72$ – за операційно-діяльнісною компонентою;

$\chi^2=24,47$ – за когнітивно-інтелектуальною компонентою;

$\chi^2=27,05$ – за мотиваційно-ціннісною компонентою;

$\chi^2=6,004$ – за оцінно-регулятивною компонентою.

Унаслідок зіставлення таких даних із даними таблиці 3.4 виявлено, що на констатувальному етапі педагогічного експерименту показники рівнів вираженості компонентів готовності в контрольних та експериментальних групах суттєво не відрізнялися. Експериментальні чинники, реалізовані на формульовальному етапі експерименту, виступали детермінантами суттєвого зростання у більшості респондентів експериментальних груп рівня вираженості кожного з компонентів готовності. Переважна частина учасників експерименту досягла середнього та високого рівнів розвиненості готовності на тлі значного зменшення частки респондентів із низьким рівнем.

З огляду на те, що критичне значення критерію злагоди $\chi^2_{критич}=5,99$, а виконуваність співвідношення $\chi^2_{спост} > \chi^2_{критич}$ за кожною з компонентів готовності ($43,72 > 5,99$; $24,47 > 5,99$; $27,05 > 5,99$; $6,004 > 5,99$), можна зробити такий висновок: нульова гіпотеза відхиляється на користь альтернативної.

Для контролю правильності отриманих висновків було використано ще один з методів математичної статистики – t -критерій для відносних величин (подані вище результати мали відсоткове вираження) [140, с. 282].

Скористаємося формулою

$$t = \frac{|p_1 - p_2|}{\sqrt{\frac{p_1 \cdot (100 - p_1)}{n_1} + \frac{p_2 \cdot (100 - p_2)}{n_2}}}, \quad (3.7)$$

де \bar{p}_1 і p_2 – показники досліджуваної ознаки, отримані у двох незалежних групах (експериментальній та контрольній), виражені у відсотках;

n_1 і n_2 – відповідно обсяги досліджуваних сукупностей;

t – довірчий коефіцієнт.

За $t=2$ надійність висновку про суттєву та не випадкову відмінність між двома середніми величинами буде не меншою як 95% (тобто рівень значущості становитиме $\alpha=0,05$). Зі збільшенням критерію достовірності (t) буде відбуватися підвищення ступеня надійності відмінності між відносними величинами та зменшення ризику помилки.

Уважають, що за $t > 2$ відмінність між двома середніми величинами є суттєвою та не випадковою, тобто достовірною. Це означає, що в генеральній сукупності порівнювані відносні величини мають відмінність і в разі повторення спостережень її буде збережено.

За $t < 2$ достовірність різниці відносних величин вважають не доведеною.

У контексті вищевикладеного порівняємо експериментальну й контрольну сукупності за відсотком респондентів, що характеризує високий рівень готовності за критеріями.

Скориставшись формулою (3.7), отримаємо такі емпіричні значення для кожної з компонент:

- операційно-діяльнісна: $t=5,16 > 2$, отже різниця безумовно достовірна;
- когнітивно-інтелектуальна: $t=3,82 > 2$, отже різниця безумовно достовірна;
- мотиваційно-ціннісна: $t=5,49 > 2$, отже різниця безумовно достовірна;
- оцінно-регулятивна: $t=2,44 > 2$, отже різниця безумовно достовірна.

Отримані дані слугують переконливим аргументом для констатації, що різниця між відносними величинами істотна, достовірна, статистично значуща: для всіх компонент готовності $t \geq 2$, тобто із достовірністю більшою за 95% можна стверджувати про суттєве підвищення рівня готовності педагогічних працівників до інформаційно-управлінської діяльності в системі післядипломної освіти. В експериментальних групах під впливом авторських організаційно-педагогічних заходів і методів відбулося достовірне зменшення частки респондентів із низьким рівнем готовності за одночасного збільшення частки респондентів із високим рівнем готовності порівняно з контрольними групами.

Відтак постає очевидним, що, попри відсутність на початок експерименту достовірної різниці між експериментальною та контрольною групами за всіма виокремленими компонентами, на його кінець було зафіксовано відповідні суттєві зміни, що доводить доцільність запропонованого підходу, результативність розробленої моделі та врахуванні у ній обґрунтованих педагогічних умов.

Узагальнені результати перевірки за трьома критеріями та визначення їхньої динаміки в контрольних і експериментальних групах дали змогу зробити висновок про ефективність педагогічних умов і моделі розвитку готовності педагогічних працівників до інформаційно-управлінської діяльності в системі післядипломної освіти (табл. 3.12).

Таблиця 3.12

Динаміка рівнів готовності педагогічних працівників до інформаційно-управлінської діяльності в системі післядипломної освіти за результатами формувального етапу експерименту (у %)

Рівень готовності	Експериментальна група (190 осіб)		Динаміка	Контрольна група (201 особа)		Динаміка
	на початок експерименту	на кінець експерименту		На початок експерименту	На кінець експерименту	
високий рівень	33,00	63,25	30,25	33,50	43,25	9,75
середній рівень	35,75	26,00	-9,75	33,25	33,00	-0,25
низький рівень	31,25	10,75	-20,50	33,25	23,75	-9,50

Про ефективність педагогічних умов і результативність упровадження моделі розвитку готовності педагогічних працівників до інформаційно-управлінської діяльності в системі післядипломної освіти в експериментальних групах дає змогу констатувати зменшення кількості педагогічних працівників із низьким рівнем готовності до інформаційно-управлінської діяльності та зростання чисельності педагогічних працівників із високим рівнем такої готовності.

Динаміка простежуваних у ході експерименту змін розкриває вищу результативність експериментальних груп, де відбулося збільшення чисельності педагогічних працівників із високим рівнем на 30,25% проти 9,75% у контрольних; зменшення чисельності педагогічних працівників із середнім рівнем на 9,75% на тлі майже незмінності в контрольних; зменшення чисельності педагогічних працівників із низьким рівнем на 20,50 % на протиположну 9,50% у контрольній. Така різниця між показниками груп є підтвердженням ефективності педагогічних умов і моделі розвитку готовності педагогічних працівників до інформаційно-управлінської діяльності в системі післядипломної освіти.

Це дає підстави для висновку про *позитивний вплив упроваджених педагогічних умов і моделі розвитку готовності педагогічних працівників до інформаційно-управлінської діяльності в системі післядипломної освіти.*

Висновки до третього розділу

Для встановлення ефективності запропонованих педагогічних умов, підходу та результативності розробленої моделі розвитку готовності педагогічних працівників до інформаційно-управлінської діяльності в системі післядипломної освіти було підготовлено й проведено педагогічний експеримент, що складався з діагностичного, організаційно-підготовчого, констатувального, формувального та контрольного етапів.

Виокремлені педагогічні умови розвитку готовності педагогічних працівників до інформаційно-управлінської діяльності в системі

післядипломної освіти, які в дослідженні позиціоновано як «незалежну змінну», передбачали використання організаційно-педагогічних заходів і методів, зорієнтованих на розвиток операційно-діяльнісної, когнітивно-інтелектуальної, мотиваційно-ціннісної, оцінно-регулятивної компонент готовності педагогічних працівників, охоплених педагогічним експериментом. Йдеться про застосування педагогічних технік, заснованих на кейс-методі, організацію роботи за технологією «малих груп», упровадження в інформаційно-управлінську взаємодію проектної діяльності як практико-орієнтованого засобу розв'язання освітніх завдань в умовах післядипломної освіти.

На початку експерименту за операційно-діяльнісною, когнітивно-інтелектуальною, мотиваційно-ціннісною та оцінно-регулятивною компонентами респонденти розподілилися переважно у межах середнього рівня готовності.

Під час упровадження курсу «Інформаційно-управлінська діяльність в освітніх системах», застосування розроблених організаційно-педагогічних заходів і методів, навчально-методичного комплексу матеріалів, зорієнтованих на розвиток компонент готовності, досягнуто значного зростання рівня готовності респондентів експериментальних груп.

Результати аналізу отриманих даних дають підстави стверджувати про несуттєві відмінності рівнів розвиненості досліджуваних компонент на початку експерименту та подальше, унаслідок реалізації низки організаційно-педагогічних заходів (впливу педагогічних умов на перебіг освітнього процесу), зростання частки респондентів експериментальних груп, які продемонстрували значне підвищення загального рівня готовності до інформаційно-управлінської діяльності в системі післядипломної освіти.

Також спостережено досягнення більшістю респондентів експериментальних груп середнього та високого рівнів розвиненості досліджуваної готовності та зменшення частки респондентів із низьким

рівнем розвиненості готовності до інформаційно-управлінської діяльності в системі післядипломної освіти.

Достовірність і значущість отриманих результатів було з'ясовано з використанням методів математичної статистики (t -критерій і χ^2 -квадрат).

З огляду на викладені вище дані можна стверджувати, що результати експерименту доводять ефективність запропонованих педагогічних умов, розробленої моделі розвитку готовності до інформаційно-управлінської діяльності в системі післядипломної освіти та її реалізації в методиці.

Результати експериментальних досліджень відображено в авторських публікаціях [253; 90; 91; 205; 291; 255; 267].

ВИСНОВКИ

У дисертації теоретично узагальнено та окреслено нові підходи до розв'язання важливого й актуального завдання, що полягає в обґрунтуванні та експериментальній перевірці педагогічних умов і моделі розвитку готовності педагогічних працівників до інформаційно-управлінської діяльності в системі післядипломної освіти, що дає підстави для формування таких висновків:

1. На основі аналізу теоретичних засад розвитку готовності педагогічних працівників до інформаційно-управлінської діяльності в системі післядипломної освіти констатовано про актуальність на сучасному етапі модернізації вмінь і знань педагогічних працівників (без зміни їхньої професійної ролі); підготовки педагогічних працівників до нових ролей і посад; підвищення кваліфікації та статусу педагогічних працівників; розроблення інноваційних програм їхнього професійного зростання.

Інформаційно-управлінську діяльність педагогічних працівників визначаємо як інтеграційний конструкт інформаційної й управлінської діяльності (управління процесом пошуку, опрацювання, створення, передання, засвоєння освітньої інформації (змісту освіти), спрямованої на задоволення потреб, інтересів, мотивів, установок, ціннісних орієнтирів учасників освітнього процесу (на основі їхніх запитів і можливостей) та забезпечення якості освітніх результатів. *Готовність педагогічних працівників до інформаційно-управлінської діяльності* обґрунтуємо як особистісну та професійну якість, зорієнтовану на вирішення інформаційно-управлінських завдань, що забезпечує успішне виконання функцій цілепокладання, планування, організування, координування, стимулювання, контролювання, оцінювання, аналізування та прогнозування в освітньому процесі.

Розвиток готовності педагогічних працівників до інформаційно-управлінської діяльності характеризуємо як складний процес позитивних професійних змін особистості педагогічних працівників, що відбуваються в

системі післядипломної педагогічної освіти та набувають реалізації у практичній діяльності.

З'ясовано, що особливості інформаційно-управлінської діяльності педагогічних працівників зумовлені інформаційною основою функціонування освіти як соціального інституту; інформаційними інструментами моделювання педагогічної дійсності й удосконалення освітніх процесів; інформацією як результатом управлінської діяльності; забезпеченням якості освітнього процесу як системотвірним чинником інформаційно-управлінської діяльності педагогічних працівників; активним використанням сучасних інформаційно-комунікаційних технологій.

2. Визначено структурні компоненти розвитку готовності педагогічних працівників до інформаційно-управлінської діяльності, які ґрунтуються на методологічних підходах (особистісному, діяльнісному, інтегративному, андрагогічному, компетентнісному, інформаційному) та принципах (соціокультурної орієнтації, гуманізації, системності, міжпредметності, наскрізності, відповідності професійним приписам, рефлексії), а також критерії, їхні показники (мотиваційний – професійно значущі потреби, інтереси та мотиви педагогічної діяльності, ціннісні орієнтири діяльності; когнітивний – знання й уявлення про когнітивну природу педагогічної діяльності, опанування способів розв'язання професійно-педагогічних завдань, знання основ управління педагогічним процесом; операційний – актуалізація та застосування професійних знань, умінь, навичок, способів (мисле)діяльності відповідно до організаційно-педагогічних умов, активізація професійно-значущих якостей особистості під час розв'язання інформаційно-управлінських і педагогічних завдань, адаптація до вимог, професійних ролей і умов професійної діяльності, опанування складників професійної діяльності; оцінний – здатність до оцінювання і коригування власної педагогічної діяльності, орієнтованість на досягнення успіху в майбутній професійній діяльності) та рівні готовності (високий, середній, низький).

3. Обґрунтовано *педагогічні умови* розвитку готовності педагогічних

працівників до інформаційно-управлінської діяльності в системі післядипломної освіти: стимулювання мотивації педагогічних працівників до опанування інформаційно-управлінської діяльності в контексті її спрямованості на забезпечення кращих освітніх результатів; розвиток когнітивно-інтелектуальної сфери суб'єктів педагогічної діяльності, зорієнтованих на опанування вмінь застосування інформаційно-управлінського менеджменту; створення інформаційно-управлінського ресурсу в закладах післядипломної освіти сучасними засобами інформаційних технологій; розвиток рефлексії та саморефлексії до оцінювання та коригування інформаційно-управлінської діяльності педагогічних працівників.

Розроблено й апробовано модель розвитку готовності педагогічних працівників до інформаційно-управлінської діяльності в системі післядипломної освіти.

Представлено дидактико-методичні технології реалізації педагогічних умов – традиційні, нетрадиційні (тьюторські техніки, педагогічні техніки, засновані на кейс-методі, проектна діяльність; інформаційно-комунікаційні технології навчання; форми навчання – робота в «малих групах», робота в команді, дистанційне навчання), інтегровані у спецкурсі «Інформаційно-управлінська діяльність в освітніх системах» для закладів післядипломної освіти педагогічних працівників.

4. У ході експериментального дослідження проведено перевірку ефективності педагогічних умов і результативності моделі розвитку готовності педагогічних працівників до інформаційно-управлінської діяльності в системі післядипломної освіти. За результатами констатувального етапу експерименту, отриманих шляхом застосування авторських опитувальників, визначено пріоритетність педагогічних умов, компонентів і рівнів готовності педагогічних працівників до інформаційно-управлінської діяльності.

Результати експерименту дали змогу зафіксувати позитивну динаміку

рівнів готовності педагогічних працівників до інформаційно-управлінської діяльності в експериментальних групах, а саме – зростання кількості педагогічних працівників із високим рівнем готовності до інформаційно-управлінської діяльності (із 33,00 % на початку експерименту до 63,25 % після експерименту) та зменшення із низьким рівнем (із 31,25 % на початку експерименту до 10,75 % після експерименту). Важливо, що в контрольних групах ця тенденція виражена меншою мірою, істотних кількісних і якісних змін тут не відбулося, що доводить ефективність моделі та запропонованих педагогічних умов.

З огляду на результати дослідження обґрунтовано доцільність впровадження в систему післядипломної освіти педагогічних працівників спецкурсу «Інформаційно-управлінська діяльність в освітніх системах», використання розроблених організаційно-педагогічних заходів, навчально-методичного комплексу.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми розвитку готовності педагогічних працівників до інформаційно-управлінської діяльності. Перспективи подальшої роботи вбачаємо у вивченні можливостей удосконалення системи післядипломної освіти щодо розвитку інформаційно-управлінської культури педагогічних працівників із використанням зарубіжного досвіду підвищення кваліфікації педагогів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абдалина Л. В. Психолого-акмеологическая модель развития профессионализма педагога: дис. ... д-ра психолог. наук: 19.00.13 / Тамбовский государственный университет им. Г.Р.Державина. Тамбов, 2008. 487 с.
2. Августин Р. Р. Богач Ю. А. Управління інформаційними зв'язками: навч. посіб. Тернопіль, 2013. 240 с.
3. Алексюк А. Н. Развитие теории общих методов обучения в советской педагогике (1917–1971 гг.): автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Киевский государственный педагогический институт им. А.М.Горького. Киев, 1973. 99 с.
4. Андреев В. И. Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития. 3-е изд. Казань, 2006. 608 с.
5. Андреев В. И. Эвристическое программирование учебно-исследовательской деятельности. Москва, 1981. 240 с.
6. Андросчук І. М. Управління мотивацією професійного розвитку педагога в умовах регіональної системи післядипломної педагогічної освіти. *Педагогічний альманах*. 2013. Вип. 20. С. 183–188.
7. Арешонков В. Ю. Педагогічні засади самоорганізації слухачів системи післядипломної педагогічної освіти: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.0 / Житомирський держ. ун-т ім. І.Франка. Житомир, 2006. 21 с.
8. Архангельский С. И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы. Москва: Высшая школа, 1980. 368 с.
9. Асмолов А. Г. Психология личности: Принципы общепсихологического анализа. Москва: Смысл, 2001. 416 с.
10. Атанасян С. Л. Формирование информационной образовательной среды педагогического вуза: дис. ... докт. пед. наук: 13.00.02 / Российская академия образования «Институт содержания и методов». Москва, 2009. 498 с.

11. Бабанский Ю. К. Избранные педагогические труды. Москва, 1989. 560 с.
12. Бабин Е. Н. Информационное обеспечение управления вузом: преимущества процессно-модульного подхода. *Университетское управление: практика и анализ*. 2011. № 6. С. 15–22.
13. Бабкова О. О. Формування готовності вчителів природничих спеціальностей у післядипломній освіті до оцінювальної діяльності: автореф. дис ... канд. наук: 13.00.04 / Державний ВНЗ «Запорізький національний університет». Запоріжжя, 2015. 20 с.
14. Бакалюк В. І. Методика В. Ф. Шаталова: психологічний аспект застосування опорних сигналів. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*. 2010. № 2. С. 158–161. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Znpkhist_2010_2_39.
15. Балицька А. А., Ангеловська І. В., Пелипенко М. М. Аналіз досліджень проблеми готовності майбутніх фахівців до професійної діяльності. *Вісник Черкаського університету. Серія «Педагогічні науки»*. 2017. № 17–18. С. 17–22.
16. Балл Г. А. Теория учебных задач. Москва, 1990. 184 с.
17. Барнард Ч. Функции руководителя. Власть, стимулы и ценности в организации. Москва-Челябинск, 2009. 368 с.
18. Бахмат Н. Вітчизняний і зарубіжний досвід підвищення кваліфікації педагогічних працівників. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2016. № 2. С. 189–202. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pippo_2016_2_22
19. Баяновська М. Р., Опачко М. В. Духовний розвиток особистості педагога: парадигмальний підхід. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія «Педагогіка, соціальна робота»*. 2014. Вип. 34. С. 29–32.
20. Бедрина С. Л. Информационная система как основа эффективного управления кафедрой вуза. *Культура&общество*. 2006. С. 10.

21. Безлюдна В. Професійна підготовка майбутніх учителів іноземних мов у системі вищої освіти. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2016. № 4. С. 178–185.
22. Беляєв Д. А. Особенности управления экономическими процессами в ВУЗе. *Корпоративный менеджмент*. URL: http://www.cfin.ru/management/practice/hs_process.shtm.
23. Бендерезь Н. М. Розвиток педагогічної майстерності вчителів у процесі підвищення кваліфікації в умовах дистанційного навчання: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Терноп. нац. екон. ун-т. Київ, 2013. 20 с.
24. Берегова О. А. Міжнародний досвід професійного розвитку педагогічних працівників. *Молодий вчений*. 2017. № 10 (50) С. 397–401.
25. Беспалько В. П., Татур Ю. Г. Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов: учеб.-метод. пособие. Москва, 1989. 144 с.
26. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання: наук.-метод. посібник. Київ: ІЗМН, 1998. 204 с.
27. Белікова Ю. Проектна технологія як особливий компонент. *Відкритий урок: розробки, технології, досвід*. 2014. № 11. С. 20–22.
28. Биков В. Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти: монографія. Київ: Атіка, 2008. 684 с.
29. Бирка М. Ф. Розвиток концепції неперервної освіти в Україні. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2014. Вип. 34. С. 69–74. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pfto_2014_34_11
30. Богословский В. И., Глубокова Е. Н. Управление знаниями в образовательном процессе современного университета: науч.-метод. материалы [для рук. и науч.-пед. работников вузов]. Санкт-Петербург: Книжный Дом, 2008. 286 с.
31. Болонський процес. Львівський національний медичний університет імені Данила Галицького [Електронний ресурс]. URL:

http://meduniv.lviv.ua/index.php?option=com_content&view=article&id=198&Itemid=73&lang=uk

32. Бондар В. І. Дидактика: ефективні технології навчання студентів. Київ: Вересень, 1996. 129 с.
33. Бондар В. І. Теорія і технологія управління процесом навчання в школі. Київ: Школяр, 2000. 191 с.
34. Бондарь В. И. Управленческая деятельность директора школы: дидактический аспект. Киев: Радянська школа, 1987. 160 с.
35. Борытко Н. М. В пространстве воспитательной деятельности: монография / науч. ред. Н. К. Сергеев. Волгоград: Перемена, 2001. 181 с.
36. Братанич О. Г. Педагогічні умови диференційованого навчання учнів загальноосвітньої школи: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07 / Криворізький державний педагогічний університет. Кривий Ріг, 2001. 238 с.
37. Будинайте Г. Л., Корнилова Т. В. Личностные ценности и личностные предпосылки субъекта. *Вопросы психологии*. 1993. Т. 14. № 5. С. 99–105.
38. Ватковська М. Г. Формування інформаційної системи управління освітою як етап модернізації інформаційного забезпечення державного управління у галузі освіти України. *Актуальні проблеми державного управління*. 2015. № 1(47). С. 124–131.
39. Вербець В. В. Якість освіти як соціально-психологічна проблема *Молодіжна політика: проблеми та перспективи*. Дрогобич, 2011. Вип. 2. С. 370–374.
40. Вербиненко Ю. Професійна готовність до педагогічної діяльності. *Професійна підготовка педагога в контексті європейських інтеграційних процесів*: збірник наукових праць Дрогобицького державного педагогічного університету. Дрогобич, 2013. С. 119–124.
41. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи: підручник за модульно-рейтинговою системою магістратури. Київ: Центр навчальної літератури, 2006. 384 с.

42. Войченко А. П. Организация учебно-воспитательного процесса в педвузе как средство формирования профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности (на материале преподавания педагогических дисциплин и педагогической практики в национальных группах факультета русского языка и литературы): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Государственное образовательное учреждение ВПО «Благовещенский государственный педагогический университет». Фрунзе, 1980. 25 с.
43. Галкина О. В. Роль и место понятия «организационно-педагогические условия» в терминологическом аппарате педагогической науки: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / ГОУ ВПО «Поволжская государственная социально-гуманитарная академия». Самара, 2009. 23 с.
44. Ганин Е. А. Педагогические условия использования современных информационных и коммуникационных технологий для самообразования будущих учителей. URL: <http://www.ito.su/2003/VII/VII-0-1673.html>
45. Гаркуша С. В. Поняття та компоненти професійної готовності майбутніх учителів до педагогічної діяльності. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Педагогічні науки*. 2013. Вип. 110. С. 198–201.
46. Гвишиани Д. М. Организация и управление. 2-е изд., доп. Москва: Наука, 1972. 536 с.
47. Гершунський Б. С. Комп'ютеризація у галузі освіти: проблеми та перспективи. Москва: Педагогіка, 1997. 204 с.
48. Гиляревский Р. С. Информационный менеджмент: управление информацией, знанием, технологией: учеб. пособ. Санкт-Петербург: Профессия, 2009. 304 с.
49. Гнезділова К. М., Касярум С. О. Моделі та моделювання у професійній діяльності викладача вищої школи: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. Черкаси, 2011. 124 с.

50. Голубцова І. А. Впровадження інтерактивних технологій. *Організація навчально-виховного процесу*. 2007. № 9. С. 159–174.
51. Гончаренко Л. А. Формування готовності вчителів до професійної діяльності в умовах полікультурного середовища в системі післядипломної освіти: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського. Вінниця, 2006. 215 с.
52. Гончаренко С. У. Педагогічні закони, закономірності, принципи. Сучасне тлумачення. Рівне: Волинські обереги, 2012. 192 с.
53. Гончаренко С. У. Фундаменталізація професійної освіти як дидактичний принцип. *Теорія і практика управління соціальними системами: філософія, психологія, педагогіка, соціологія*: наук.-практ. журнал. 2008. Вип. 2. С. 87–91.
54. Гончаренко С. У., Мальований Ю. І. Світоглядні функції загальної середньої освіти. *Педагогіка і психологія*. 1994. № 1. С. 44–55.
55. Гончаренко С. У., Мальований Ю. І. Гуманітаризація загальної середньої освіти. *Початкова школа*. 1995. № 3. С. 4–10; № 4. С. 9–13.
56. Грабовський П. П. Розвиток інформаційної компетентності вчителів природничо-математичних предметів у післядипломній педагогічній освіті: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / ДВНЗ «Університет менеджменту освіти НАПН України». Київ, 2016. 250 с.
57. Гриньова В. М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теоретичний та методичний аспекти): дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. Київ, 2000. 419 с.
58. Гриценко Л.И. Теория и практика обучения: интегративный подход: учеб. пособие для студ. высш.учеб.заведений. Москва: Издательский дом «Академия», 2008. 240с.
59. Грушин Б. А. Массовое сознание: Опыт определения и проблемы исследования. Москва, 1987. 368 с.

60. Гузій Н. В. Педагогічний професіоналізм: історико-методологічні та теоретичні аспекти: монографія. Київ: НПУ ім. М. Драгоманова, 2004. 243 с.
61. Гуменюк В. В. Інформаційне забезпечення управління загальноосвітнім навчальним закладом: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Центральний інститут післядипломної педагогічної освіти АПН України. Київ, 2001. 220 с.
62. Гуревич Р. С., Кадемія М. Ю., Козяр М. М. Інформаційно-комунікаційні технології в професійній освіті майбутніх фахівців / за ред. член-кор. НАПН України Гуревича Р. С. Львів: СПОЛОМ, 2012. 502 с.
63. Гуржій А. М. Інформаційні технології в освіті. *Проблеми освіти: наук. метод. зб.* Київ: ІЗМН, 1998. Вип. II. С. 5–11.
64. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения. Москва: Педагогика, 1986. 240 с.
65. Дахин А. Н. Педагогическое моделирование: сущность, эффективность и... неопределенность. *Стандарты и мониторинг.* 2002. № 4. С. 22–26.
66. Десятов Т. М. Тенденції розвитку неперервної освіти в країнах Східної Європи (друга половина ХХ століття): дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Ін-т педагогіки АПН України. Київ, 2006. 484 с.
67. Драйден Г., Вос Д. Революція в навчанні / перекл. з англ. М. Олійник. Львів: Літопис, 2005. 542 с.
68. Дубасенюк О. А. Інноваційні навчальні технології – основа модернізації університетської освіти. *Освітні інноваційні технології у процесі викладання навчальних дисциплін: зб. наук.-метод праць.* Житомир: Вид-во ЖДУ, 2004. С. 3–14.
69. Дубасенюк О. А., Лісова С. В. Професійна педагогічна освіта: компетентнісний підхід: монографія. Житомир: ЖДУ ім. І. Франка, 2011. 412 с.
70. Дудукалова О. С. Сутність та структура готовності до професійної діяльності майбутніх інженерів-педагогів економічного профілю.

Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету ім. Івана Огієнка. Серія: Педагогічна. 2016. Вип. 22. С. 138–140. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpkr_ped_2016_22_45.

71. Дудчак Г. І. Діагностика рівнів готовності майбутніх учителів початкових класів до самостійної роботи у процесі професійної діяльності. *Науковий вісник Донбасу. 2012. № 4. URL: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/nvd_2012_4_26.pdf.*
72. Дурай-Новакова К. М. Формирование профессиональной готовности студентов и педагогической деятельности: дисс. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Москва, 1983. 356 с.
73. Духнович О. Народна педагогія. Історія української школи і педагогіки: хрестоматія / упоряд. О. О. Любар; заг. ред. В. Г. Кременя. Київ: Знання, КОО, 2003. С. 200–205.
74. Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А. Психология высшей школы. 2-е изд., перераб. и доп. Минск: Изд-во БГУ, 1981. 383 с.
75. Енциклопедичний словник з державного управління / уклад.: Ю. П. Сурмін, В. Д. Бакуменко, А. М. Михненко та ін.; за ред. Ю. В. Ковбасюка, В. П. Трощинського, Ю. П. Сурміна. Київ: НАДУ, 2010. 820 с.
76. Ефективні комунікації для освітніх управлінців. *EDERA-SMARTOSVITA: EC101*. URL: <https://courses.ed-era.com/courses/course-v1:EDERA-SMARTOSVITA+EC101+EC101/about>.
77. Жалдак М. І. Проблеми інформатизації навчального процесу в школі і в вузі. *Сучасна інформаційна технологія в навчальному процесі: зб. наук. праць*. Київ: КДПІ, 1991. С. 3–16.
78. Жебровський Б. М. Формування професійної готовності директора школи до управління якістю освіти: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. Київ, 2002. 201 с.

79. Загородній С. П. Розвиток у керівників загальноосвітніх навчальних закладів інноваційної компетентності у системі післядипломної освіти: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Вінниця, 2017. 213 с.
80. Зарубіжний досвід професійної підготовки педагогів: аналітичні матеріали / Авшенюк Н. М., Дяченко Л. М., Котун К. В., Марусинець М. М., Огієнко О. І., Сулима О. В., Постригач Н. О. Київ: ДКС «Центр», 2017. 83 с.
81. Земка О. В. Формування підприємницької компетентності в майбутніх учителів технологій у процесі професійної підготовки: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Глухів, 2018. 303 с.
82. Зигерт В., Ланг Л. Руководить без конфликтов. Москва: Экономика, 1990. 335 с.
83. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования. *Высшее образование сегодня*. 2003. № 3. С. 34–42.
84. Зимняя И. А. Учебная деятельность – специфический вид деятельности. Как можно определить содержание и структуру учебной деятельности в общей теории учения? *Инновационные проекты и программы в образовании*. 2009. № 6. С. 3–13.
85. Зязюн І. А. Неперервний розвиток і саморозвиток педагогічної майстерності вчителя у післядипломний період. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2012. Вип. 29. С. 13–23. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Sitimn_2012_29_4.
86. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. Санкт-Петербург: Питер, 2008. 512 с.
87. Иполитова Н. Анализ понятия «педагогические условия»: сущность, классификация. *General and Professional Education*. 2012. № 1. URL: http://genproedu.com/paper/2012-01/full_008-014.pdf.
88. Ігнатенко Н. Новій школі – учитель нового типу. *Рідна школа*. № 7. С. 10–11.

89. Інформаційна діяльність. Вікіпедія [Електронний ресурс]. URL: https://uk.wikipedia.org/wiki/Інформаційна_діяльність.
90. Інформаційний вплив як поняття управління освітнім процесом у вищій школі: методичні рекомендації для слухачів системи післядипломної освіти / укл. І. П. Сігетій. Ужгород: ЗППО, 2017. 12 с.
91. Інформаційно-управлінська діяльність педагогічного працівника: методичні рекомендації для слухачів системи післядипломної освіти / укл. І. П. Сігетій. Ужгород: ЗППО, 2018. 48 с.
92. Кадемія М. Ю., Шахіна І. Ю. Інформаційно-комунікаційні технології в навчальному процесі: навч. посібник. Вінниця: Планер, 2011. 220 с. URL: http://www.dut.edu.ua/uploads/1_741_96203634.pdf
93. Калініна Л. М. Інформаційне управління загальноосвітнім навчальним закладом: система, процеси, технології: монографія. Київ: Інформатодор, 2008. 475 с.
94. Калініна Л. М. Система інформаційного забезпечення управління загальноосвітнім навчальним закладом: монографія. Київ: Айлант, 2005. 275 с.
95. Калініна Л. М. Система інформаційного забезпечення управління загальноосвітнім навчальним закладом: автореф. дис. д-ра пед. наук: 13.00.06 / ДВНЗ «Університет менеджменту освіти». Київ, 2008. 41 с.
96. Канівець Т. М. Основи педагогічного оцінювання: навч.-метод. посібник. Ніжин: Видавець ПП Лисенко М. М., 2012. 102 с.
97. Карплюк С. О. Операційно-діяльнісний компонент професійно-педагогічної діяльності вчителів інформатики у контексті організації взаємонавчання учнів. *Наукові записки. Серія: Педагогіка*. 2011. № 4. С. 30–35.
98. Кирсанов А. А. Методологические проблемы создания прогностической модели специалиста. Казань: КГТУ, 2000. 228 с.

99. Кисилев Г. М., Бочкова Р. В. Информационные технологии в педагогическом образовании: учебник. Москва: Дашков и К., 2012. 308 с.
100. Кірдан О. Л. Управління вищим навчальним закладом: теоретичний аналіз. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Сер.: Педагогічні науки.* 2012. Вип. 20. С. 44–49.
101. Класифікатор професій ДК 003:2010. Затв. та надано чинності наказом Держспоживстандарту України 28.07.2010 № 327. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/va327609-10>.
102. Клімова А. Зміст та структура готовності майбутніх менеджерів до управлінської діяльності. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Серія: Педагогічні науки.* 2013. Вип. 122. С. 160–168. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nz_p_2013_122_25.
103. Клокар Н. І. Підвищення кваліфікації педагогічних працівників в умовах післядипломної освіти регіону на засадах диференційованого підходу: монографія. Київ, 2010. 528 с.
104. Клокар Н. І. Управління професійним зростанням керівників загальноосвітніх навчальних закладів у системі післядипломної педагогічної освіти. *Рідна школа.* 2004. № 5. С. 25–29.
105. Клясен Н. Л. Інформаційне забезпечення навчально-виховного процесу мережею спеціальних бібліотек України. Академія інноваційного розвитку освіти. URL: <http://www.airo.com.ua/informatsiyne-zabezpechennya-navchalno-vihovnogo-protsesu-merezheyu-spetsialnih-bibliotek-ukrayini/>
106. Кнорринг В. И. Теория, практика и искусство управления: учебник для вузов по специальности «Менеджмент». 2-е изд., изм. и доп. Москва: НОРМА, 2001. 528 с.

107. Коберник О. М. Виховання моральних цінностей учнів методом розв'язання життєвих завдань. *Збірник наукових праць Херсонського державного університету. Педагогічні науки*. 2017. Вип. 75(2). С. 48–54. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/znppn_2017_75\(2\)__11](http://nbuv.gov.ua/UJRN/znppn_2017_75(2)__11).
108. Коберник О. М. Духовний розвиток сучасних школярів: результати експериментального дослідження. URL: <http://dspace.udpu.edu.ua:8181/jspui/handle/6789/4610>.
109. Кобзарева И. И., Берладина Е. Л. Психологическое сопровождение развития личности учащихся в условиях профильного обучения. Элиста: Джангр, 2010. 156 с.
110. Ковальчук М. О. Формування готовності майбутніх учителів до застосування мультимедійних навчальних систем у початковій школі: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Житомирський державний університет ім. І. Франка. Житомир, 2017. 282 с.
111. Коган И. М. Прикладная теория информации. Москва: Радио и связь, 1981. 216 с.
112. Козловська І. М., Якимович Т.Д. Підвищення кваліфікації викладача: інтегративно-компетентнісний підхід. Управління в освіті: збірник матеріалів VIII Міжнародної науково-практичної конференції, 27-28 квітня 2017 р. Львів / за ред. В.Л.Ортинського. Львів: Інститут права та психології НУ «Львівська Політехніка», 2017. С.118-120.
113. Коллендер Б. Базовая концепция информации. Концепция «двух продолжений»: сайт Алексея Шухова. URL: http://nounivers.narod.ru/pub/kb_bci.htm.
114. Колос К. Р. Теоретико-методичні засади проектування і використання комп'ютерно орієнтованого навчального середовища закладу післядипломної педагогічної освіти: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.10 / НАПН України Інститут інформаційних технологій і засобів навчання. Київ, 2017. 40 с.

115. Комар О. А. Засвоюємо інтерактивні технології навчання. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. 2008. № 26. С. 81–88.
116. Кондаков Н. И Логический словарь-справочник. 2-е изд., испр. и доп. Москва: Наука, 1975. 720 с.
117. Кондрашова Л. В. Морально-психологічна готовність студента до вчительської діяльності. Київ: Вища школа, 1997. 55 с.
118. Концептуальні засади розвитку освіти дорослих: світовий досвід, українські реалії і перспективи: зб. наук. статей / за ред. Кременя В. Г., Ничкало Н. Г.; укл. Аніщенко О. В., Лук'янова Л. Б. Київ: Знання України, 2018. 616 с.
119. Коршунова Л. Н. Единство и различие значений терминов «условие» и «средство» в педагогике. *Новые исследования в педагогической науке*. 1991. № 1. С. 6–11.
120. Косигіна О. Моделювання інтерперсональної взаємодії в системі післядипломної освіти. *Science Rise: Pedagogical Education*. 2017. № 5(13). URL: http://journals.uran.ua/sr_edu/article/view/102811.
121. Костюк Г. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / за ред. Л. Н. Проколієнко. Київ, 1989. 460 с.
122. Краевский В. В., Лернер И. Я. Теоретические основы содержания общего среднего образования: монографія. Москва: Педагогика, 1983. 352 с.
123. Кремень В. Г. Освіта і наука України: шляхи модернізації (факти, роздуми, перспективи). Київ: Грамота, 2003. 216 с.
124. Крисоватий А. Основні парадигми освіти та їх сутнісна характеристика. *Психологія і суспільство*. 2015. № 1. С. 114–121. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Psis_2015_1_13.
125. Критерії оцінювання освітніх і управлінських процесів закладу освіти та внутрішньої системи забезпечення якості освіти. Додаток до наказу МОН «Про затвердження Порядку проведення інституційного аудиту закладів загальної середньої освіти» від 09.01.2019 р. № 17. URL:

<http://nus.org.ua/wp-content/uploads/2019/04/nakaz-audyt-stranytsy-10-14.pdf>.

126. Крылова Н. Б. Социокультурный контекст образования. *Новые ценности образования*. 1995. № 2. С. 76–103.
127. Ксендзова Г. Ю. Перспективные школьные технологии. Москва: Педагогическое общество России, 2000. 156 с.
128. Кузь В. Г. Виклики сучасної епохи і педагогічна думка. *Педагогіка і психологія*. 2005. № 4. С. 27–39.
129. Кузь В. Г. Готуємо кадри для сільської школи. *Педагогічні вісті*. 2001. № 3. С. 1.
130. Кузь В. Г. Модель вчителя нової генерації. *Рідна школа*. 2005. № 10. С. 35–37.
131. Кузьмина Н. В. Акмеологическая теория повышения качества подготовки специалистов образования: монография. Москва: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2001. 144 с.
132. Кузьмина Н. В. Методы исследования педагогической деятельности. Ленинград: Изд-во ЛГУ, 1970. 114 с.
133. Кузьмина Н. В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения профтехучилища. Москва: Высшая школа, 1989. 166 с.
134. Кузьмина Н. В. Способности, одаренность, талант учителя. Ленинград: Знание, 1985. 32 с.
135. Кузьмина Н. В. Формирование педагогических способностей: монография. Ленинград: Изд-во ЛГУ, 1961. 98 с.
136. Кулик О. Є. Інформаційні технології, як чинник управління якістю освіти. *Информационно-коммуникационные технологии в управлении: Симпозиум 2015. Scientific World*. URL: <https://www.sworld.com.ua/simpoz4/167.pdf>.

137. Кулик О. Є. Управління якістю надання освітніх послуг загальноосвітніми навчальними закладами на основі інформаційних технологій: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.06 / Київ, 2017. 25 с.
138. Курок В. Концепція інженерної підготовки майбутніх учителів трудового навчання. *Вища освіта України: теоретичний та науково-практичний часопис*. 2004. № 3 (13). С. 73–78.
139. Кучай О. В. Теоретичні і методичні засади підготовки майбутніх учителів початкових класів засобами мультимедійних технологій у вищих навчальних закладах Польщі / за ред. А. І. Кузьмінського. Черкаси: видавець Чабаненко Ю. А., 2014. 361 с.
140. Кыверялг А. А. Методы исследования в профессиональной педагогике. Таллинн: Валгус, 1980. 334 с.
141. Ларіна Н. Б. Інноваційні моделі підвищення кваліфікації управлінських кадрів: навч.-метод. матеріали / уклад. Г. І. Бондаренко. Київ: НАДУ, 2013. 52 с.
142. Левитов Н. Д. О психологических состояниях человека. Москва: Просвещение, 1964. 334 с.
143. Левицька Л. В., Поворознюк Т. Є. Окремі аспекти психологічної готовності до професійної діяльності фахівців соціономічних професій. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*. 2015. № 11. С. 119–122.
144. Левківська К. В. Ціннісні засади діяльності освітніх закладів: навч.-метод. посібник. Житомир: Вид-во ЖДУ, 2017. 136 с.
145. Леонтьев А. Н. Что такое деятельностный подход в образовании? *Начальная школа плюс*. 2001. № 1. С. 3–6.
146. Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения. Москва: Педагогика, 1981. 186 с.
147. Лернер И. Я. Процесс обучения и его закономерности. Москва: Знание, 1980. 96 с.

148. Линенко А. Ф. Педагогічна діяльність і готовність до неї: монографія. Одеса: ОКФА. 1995. 80 с.
149. Линенко А. Ф. Теорія і практика формування готовності студентів педагогічних вузів до професійної діяльності: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Київ, 1996. 44 с.
150. Литвиненко С. А. Соціально-педагогічна підготовка майбутнього вчителя: монографія. Одеса: СВД Черкасов М. П.; Рівне: РДГУ, 2004. 302 с.
151. Лісенбарт Д. К., Скокан Ю. П. Інформація. Енциклопедія кібернетики: у 2 т. Київ: Головна редакція УРЕ, 1973. Т. 1. С. 445–447.
152. Лодатко Е. А. Достижение профессиональной идентичности будущим учителем начальной школы как педагогическая проблема. *Теория и практика на психолого-педагогическа та подготовка на специалиста в университета: сборник с научни доклади. (Вторая книга).* Габрово: Експрес, 2016. С. 209–214.
153. Лодатко Е. А., Яригин А. Н. Освітні цінності як основа гармонізації інтересів людини і суспільства. *Person, Family and Society: Interdisciplinary Approach to the Harmonization of Interests: monograph.* Opole: The Academy of Management and Administration in Opole. 2016. pp. 347–352.
154. Лодатко Є. О. Кластеризація соціокультурного простору і когнітивні метафори в педагогічному моделюванні. *Вісник Черкаського університету. Серія: Педагогічні науки.* Черкаси: ЧНУ ім. Богдана Хмельницького, 2013. Вип. 6 (259). С. 53–58.
155. Лодатко Є. О. Моделювання в педагогіці: точки відліку. *Вісник Черкаського університету. Серія: Педагогічні науки.* Черкаси: ЧНУ ім. Богдана Хмельницького, 2010. Вип. 181. Ч. 2. С. 3–8.
156. Лодатко Є. О. Педагогічне моделювання як інструмент дослідження складних соціальних систем. *Новітні комп'ютерні технології.* Кривий

Ріг: Вид. центр ДВНЗ «Криворізький національний університет», 2016.
Том XIV. С. 13–17.

157. Лодатко Є. О. Типологія педагогічних моделей. *Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології. Вища освіта України: Теоретичний та науково-методичний часопис*. Вип. 3(50). 2013. Додаток 1. Том 1. С. 68–72.
158. Лодатко Є. О. Що треба знати майбутньому організатору освітнього процесу про гуманістичні системи. *Науковий вісник льотної академії. Серія: Педагогічні науки: зб. наук. праць*. Кропивницький, 2017. С. 91–95.
159. Лук'янова Л., Аніщенко О. Освіта дорослих в Україні: нові можливості для розвитку педагогічної науки і практики. *Наукове забезпечення розвитку освіти в Україні: актуальні проблеми теорії і практики (до 25-річчя НАПН України)*. Київ: Педагогічна думка, 2017. С. 267–275.
160. Львов М. С. Співаковський О. В., Щедролосьєв Д. Є. Інформаційна система управління вищим навчальним закладом як платформа реалізації управління академічним процесом. *Вісник Харківського університету. Серія «Математичне моделювання. Інформаційні технології. Автоматизовані системи управління»*. 2012. № 1. С. 1–21.
161. Львов М. С. Тенденції розвитку освітніх інформаційно-комунікативних технологій. *Інформаційні системи в освіті: зб. наук. праць*. Херсон: Вид. ХДУ, 2008. С. 107–114.
162. Максименко С. Д. Психологічні засади взаємозв'язку професійного навчання і розвитку особистості майбутнього фахівця : навч. посібник. Київ, 2003. 235 с.
163. Малафіїк І. В., Кривко М. П. Єдність управлінського та дидактичного циклів як основа формування суб'єкта навчального пізнання. *Наукові записки РДГУ*. Випуск 13(56). Ч. I. 2016. С. 113–116
164. Маркарова Т. С. Научно-информационное обеспечение современной педагогической науки и системы образования. *Наукові праці Державної*

науково-педагогічної бібліотеки України імені В. О. Сухомлинського.
2014. Вип. 4. С. 34–44.

165. Мартинець Л. А. Управлінська діяльність керівника навчального закладу: навч. посіб. Вінниця, 2018. 196 с.
166. Марусинець М. М. Рефлексія як засіб інноваційної діяльності вчителя. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 12. Психологічні науки.* Вип. 43 (67): зб. наук. праць. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2014. С. 241–246.
167. Маслов І. В., Бондар О. С., Горах К. В. Наукові основи та технології компетентного управління загальноосвітнім навчальним закладом: монографія. Тернопіль: Крок, 2012. 320 с.
168. Маслоу А. Мотивация и личность. Санкт-Петербург: Евразия, 1999. 479 с.
169. Мачинська Н. І. Стельмах С. С. Сучасні форми організації навчального процесу у вищій школі: навчально-методичний посібник. Львів: Львівський державний університет внутрішніх справ, 2012. 180 с.
170. Машбиц Е. И. Психолого-педагогические проблемы компьютеризации обучения. Москва, 1988. 192 с.
171. Мельник В. Теоретичні засади підготовки керівників до оцінювання результатів діяльності загальноосвітнього навчального закладу в системі післядипломної педагогічної освіти. *Нова педагогічна думка.* 2012. URL: <http://www.stattionline.org.ua/pedagog/106/19536-teoretichni-zasadi-pidgotovki-kerivnikiv-do-ocinyuvannya-rezultativ-diyalnosti-zagalnoosvitnogo-navchalnogo-zakladu-v-sistemi-pislyadiplomnoi-pedagogichnoi-osviti.html>.
172. Митин А. Н. Механизмы управления: учеб. пособие. 2-е изд. Москва: Проспект, 2013. 337 с.
173. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка: навч. посіб. Київ: Гранма, 1999. 350 с.

174. Моль А. Теория информации и эстетическое восприятие / пер. с франц. Б. А. Власюка, Ю. Ф. Кичатова и А. И. Теймана; под ред. Р. Х. Зарипова и В. В. Иванова. Москва: Мир, 1966. 352 с.
175. Морзе Н. В., Глазунова О. Г. Моделі ефективного використання інформаційно-комунікаційних та дистанційних технологій навчання у вищому навчальному закладі. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2008. № 2. URL: <http://www.ime.edu-ua.net/em6/emg.html> (дата звернення: 29.05.2015).
176. Мороз А. Г. Профессиональная адаптация молодого учителя. Київ: Либідь, 1998. 233 с.
177. Національна доктрина розвитку освіти. Затв. Указом Президента України від 17 квітня 2002 року. № 347/2002. URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/347/2002>.
178. Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні / Нац. акад. пед. наук України; редкол.: В. Г. Кремень (голова), В. І. Луговий (заст. голови), А. М. Гуржій (заст. голови), О. Я. Савченко (заст. голови); за заг. ред. В. Г. Кременя. Київ: Педагогічна думка, 2016. 448 с.
179. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки / Львівський національний медичний університет імені Данила Галицького : офіційний сайт. URL:http://www.meduniv.lviv.ua/files/info/nats_strategia.pdf.
180. Немов Р. С. Психология. Кн. 2. Психология образования. Москва: Просвещение, 1994. 268 с.
181. Никандров В. В. Наблюдение и эксперимент в психологии. Санкт-Петербург: Речь, 2003. 103 с.
182. Ничкало Н. Г. Андрагогіка в системі педагогічних наук. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*: зб. наук. праць. Київ; Ніжин: ПП Лисенко М.М., 2009. Вип. 1. С. 7–19.

183. Ніколаєнко С. М. Теоретико-методологічні основи управління інноваційним розвитком системи освіти України: монографія. Київ: Київ. нац. торг.-екон. ун-т, 2008. 419 с.
184. Нова українська школа: Концептуальні засади реформування середньої школи. URL: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf>.
185. Новий тлумачний словник української мови: в трьох томах. 2 вид. / укл. В. Яременко, О. Сліпушко. Київ: Аконіт, 2005. Т. 3. П-Я. 928 с.
186. Новиков Д. А. Введение в теорию управления образовательными системами. Москва: Эгвес, 2009. 156 с.
187. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, А. Е. Петров; под ред. Е. С. Полат. Москва: Академия, 2002. 272 с.
188. Образцов П. И. Методология и методы психолого-педагогического исследования: курс лекций. Орёл, 2002. 291 с.
189. Огнев'юк В.О. Розвиток в університетській освіті акме-компетентнісного потенціалу майбутнього фахівця. Акмеологія – наука ХХІ століття: матеріали ІІІ Міжнар. наук.-практ. конф., 17- 18 лютого 2011 р. Київ. 2011. С.6-9.
190. Олійник В. В. Наукові основи управління підвищенням кваліфікації педагогічних працівників профтехосвіти: монографія. Київ: Міленіум, 2003. 594 с.
191. Олійник В. В., Кириченко М. О., Отич О. М., Сорочан Т. М., Бондарчук О. І., Діденко Н. Г., Сергеева Л. М., Клокар Н. І., Сидоренко В. В., Скрипник М. І. Проблеми і перспективи розвитку післядипломної педагогічної освіти в умовах розбудови Нової української школи. *Наукове забезпечення розвитку освіти в Україні: актуальні проблеми теорії і практики (до 25-річчя НАПН України)*. Київ: Педагогічна думка, 2016. С. 382–391.

192. Оліфіра Л. М. Підвищення кваліфікації керівних, педагогічних і науково-педагогічних працівників за накопичувальною системою: відповідь на виклики сучасності. *Science Rise. Pedagogical Education*. 2018. № 4. С. 43–47.
193. Оліфіра Л. М. Нормативне забезпечення організації освітнього процесу підвищення кваліфікації кадрів освіти. *Науково-методичні основи професійного розвитку керівних і педагогічних кадрів в умовах випереджувальної післядипломної освіти*: зб. наук. праць за матеріалами Всеукраїнської науково-практичної конференції (30–31 березня 2017 року). Рівне: РОІППО, 2017. С. 24–27. URL: <http://roippo.org.ua/activities/research/conferenc.php/847/>.
194. Організація самостійної роботи студентів в умовах інтенсифікації навчання: навч. посіб. / А. М. Алексюк, А. А. Аюрзанайн, П. І. Підкасистий, В. А. Козаков та ін. Київ: ІСДО, 1993. 336 с.
195. Основні сучасні світові тенденції активізації аудиторної роботи. URL: https://kneu.edu.ua/userfiles/education2_0/ICT.docx
196. Панфилова А. П., Долматов А. В. Взаимодействие участников образовательного процесса: учебник для бакалавров. Москва: Юрайт, 2014. 487 с.
197. Панченко Л. Ф. Інформаційно-освітнє середовище сучасного університету: монографія. Луганськ: Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2010. 280 с.
198. Пахомова М. В. Мотивація працівників закладів освіти як механізм державного управління їх професійним зростанням. *Аналітика і влада*. Київ: Видавництво НАДУ, 2014. № 9. С. 62–66.
199. Пахомова М. В. Удосконалення механізмів державного управління професійним розвитком педагогічних працівників у системі неперервної освіти: автореф. дис. ... канд. наук з держ. упр.: 25.00.02 / Інститут підготовки кадрів Державної служби зайнятості Міністерства соціальної політики України. Київ, 2018. 21 с.

200. Пелех Ю. Теоретико-методичні засади ціннісно-сміслової готовності майбутнього педагога до професійної діяльності: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Інститут вищої освіти НАПН України. Київ, 2010. 34 с.
201. Петренко О. Б. Трансформація системи освіти й виховання: модернізація, реформування, інновація чи історико-педагогічна реконструкція. *Інноватика у вихованні*. 2015. Вип. 2. С. 54–63. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/inuv_2015_2_8
202. Пехота О. М. Індивідуалізація професійно-педагогічної підготовки вчителя: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. Київ, 1997. 430 с.
203. Підвищення кваліфікації керівників освіти за дистанційною формою навчання / В. В. Олійник, В. Ю. Биков, В. О. Гравіт та ін.; за заг. ред. В. В. Олійника. Київ: Логос, 2006. 408 с.
204. Підвищення кваліфікації педагогічних, науково-педагогічних працівників та керівників закладів освіти галузі знань 01 «Педагогічна освіта»: зб. робочих навчальних програм: авторський колектив / загальна ред. Т. М. Сорочан; наукова ред., упорядкування В. В. Сидоренко, М. І. Скрипник. Київ: ЦППО, 2017. 447 с.
205. Підготовка педагогічних працівників в закладах післядипломної освіти до управління освітнім цифровим контентом: методичні рекомендації для слухачів системи післядипломної освіти / укл. І. П. Сігетій. Ужгород: ЗППО, 2018. 48 с.
206. Пірен М., Ребкало В. Духовність особистості – основна цінність демократичного суспільства. *Вісник Національної академії державного управління*. 2013. № 11. С. 228–236.
207. Післядипломна освіта в умовах євроінтеграції: сутність, зміст, технології, готовність до змін: навчально-методичний посібник / Пуховська Л. П., Артюшина М. В., Базелюк В. Г., Лушин П. В.,

- Снісаренко О. С., Сніцар Л. П., Солодков В. Т. / за наук. ред. Л. П. Пуховської. Київ: Педагогічна думка, 2012. 122 с.
208. Плівачук К. В. Духовно-моральне виховання учнівської молоді як умова ціннісного становлення особистості. *Народна освіта: електронне наукове фахове видання*. 2016. Вип. № 1(28). URL: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=3941.
209. Погоріла Н. І. Педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх агротехніків у аграрних коледжах: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Київ, 2017. 236 с.
210. Поденко А. В. Організаторські здібності як ресурс копінгповедінки майбутніх вчителів. *Вісник ХНПУ імені Г. С. Сковороди. Психологія*. 2017. Вип. 55. С. 203–210.
211. Подолянчук С. В. Формування кількісного і якісного складу експертної групи зі створення моделі моніторингу наукової діяльності у педагогічних ВНЗ. *Міжнародний науковий форум: соціологія, психологія, педагогіка, менеджмент*: зб. наук. праць. Київ: Фенікс, 2014. Вип. 15. С. 177–187.
212. Подранецька Н. Проектна технологія на уроках української мови та літератури. *Українська мова і література в школі*. 2006. № 8. С. 42–47.
213. Покришень Д. А. Організаційні форми навчання в умовах післядипломної освіти. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету*. 2015. № 125. С. 220–224.
214. Пометун О., Пироженко Л. Інтерактивні технології навчання: теорія і практика. Київ, 2002. 136 с.
215. Попов В. С. Аспекти интенсифікації последипломного образования педагогов интегрированного обучения. *Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров*: Научно-теоретический журнал. 2013. Вып. 1(14). С. 65–68.
216. Поповський Ю. Б. Компоненти, критерії і показники сформованості готовності майбутніх економістів до використання автоматизованої

- системи опитування. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія «Педагогіка. Соціальна робота»*. 2013. Вип. 29. С. 170–173.
217. Потапкіна Л. В. Готовність до професійної діяльності як психолого-педагогічна проблема. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: педагогічні науки*. 2015. № 1. С. 198–207.
218. Потапчук О. І. Формування готовності майбутніх інженерів-педагогів до професійної діяльності засобами інформаційно-комунікаційних технологій: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Національний університет водного господарства та природокористування. Тернопіль, 2016. 256 с.
219. Потапчук Т. Професійна компетентність майбутніх учителів у структурі наукових досліджень. *Освіта та педагогічна наука*. 2016. № 2 (165). С. 12–19.
220. Про вищу освіту: Закон України від 01.07.2014 р. № 1556-VII. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
221. Про загальну середню освіту: Закон України від 13.05.1999 р. № 651-XIV. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/651-14>.
222. Про затвердження Національної рамки кваліфікацій: постанова від 23 листопада 2011 р. № 1341. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF/paran12#n12>.
223. Про затвердження переліку посад педагогічних та науково-педагогічних працівників: постанова від 14 червня 2000 р. № 963. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/main/963-2000-%D0%BF>.
224. Про затвердження Типового положення про атестацію педагогічних працівників: наказ Міністерства освіти і науки України від 06.10.2010 р. № 930. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/main/z1255-10>.
225. Про національну доктрину розвитку освіти у XXI столітті: Указ Президента України від 17 квітня 2002 року. № 347/2002. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/en/347/2002>.

226. Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року: Указ Президента України від 25 червня 2013 року. № 344/2013. URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>.
227. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
228. Про післядипломну освіту: проект (неофіційний текст) Закону України. URL: http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/NT0870.html
229. Про професійний розвиток працівників: Закон України від 12.01.2012 р. № 4312-VI. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/4312-17>
230. Програма навчальної дисципліни «Інформаційне забезпечення управлінської діяльності»: для підготовки здобувачів освітнього ступеня «бакалавр» / розробники Лавданський А.О., Сисоєнко С.В., Бреус Р.В. Черкаси: Черкаський державний технологічний університет, 2017. 8 с.
231. Прудка Л. М. Обґрунтування формування інтегративної готовності майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Київ, 2013. 24 с.
232. Психология труда и личности учителя: сб. науч. тр. Вып. 1 / под ред. А. И. Щербакова. Ленинград, 1976. 136 с.
233. Психолого-педагогічні основи формування творчої особистості педагога оновленої національної школи / за ред В. Г. Кузя. Умань, 1992. 170 с.
234. Пудовкина Н. Г. Значение аналитической деятельности в управленческом цикле. *Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология*. 2011. № 4. С. 234–236.
235. Пушкин В. Г., Урсул А. Д. Информатика, кибернетика, интеллект: философские очерки. Кишинев: Штиинца, 1989. 293 с.
236. Рибалка В.В. Теорії особистості у вітчизняній психології та педагогіці: Навчальний посібник. Одеса: Букаєв Вадим Вікторович, 2009. 575 с.
237. Романишина О. Я. Огляд інформаційних технологій та засобів їх реалізації у вищих навчальних закладах. *Науковий вісник*

Ужгородського національного університету. Серія «Педагогіка. Соціальна робота». 2013. Вип. 29. С. 179–183.

238. Романова Г. Розвиток готовності педагогічних працівників професійно-технічних навчальних закладів до запровадження особистісно-розвивальних технологій навчання. *Науковий вісник Інституту професійно-технічної освіти НАПН України. Серія: Професійна педагогіка*. 2014. № 8. С. 112–119.
239. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. Москва: Педагогика, 1973. 424 с.
240. Савченко О. Я. Новий етап розвитку шкільної освіти і підготовка майбутнього вчителя. *Шлях освіти*. 2003. № 3. С. 2–6.
241. Савченко О. Я. Удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів. *Початкова школа*. 2001. № 7. С. 1–4.
242. Савченко О. Я. Урок у початкових класах: навч.-метод. посіб. Київ: Освіта, 1993. 224 с.
243. Сагатовский В. Н. Философские категории: авторский словарь. URL: <http://www.vasagatovskij.narod.ru/raboti.html>
244. Сакалюк О. О. Формування готовності менеджерів освіти до професійної діяльності в полікультурному навчальному середовищі: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет і. К. Д. Ушинського». Одеса, 2012. 20 с.
245. Санжиева Я. Б. Профессиональное развитие педагогов в условиях последипломного образования: На материале Иркутской области: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Московский государственный педагогический госуниверситет. Москва, 2002. 328 с.
246. Сверлюк Я. В. Компетентнісний підхід як складова модернізації диригентсько-оркестрової освіти. *Нова педагогічна думка: наук.-метод. журн. РІПКПК*. 2011. № 2. С. 159–163.

247. Стадова В. В., Александрова Н. М. Критерії та рівні сформованості управлінської культури майбутніх викладачів економіки. *Народна освіта: Електронне наукове фахове видання*. URL: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=4024
248. Семенов О. Медіапедагогіка у професійній підготовці майбутнього вчителя: здобутки і проблеми. *Interdyscyplinarność pedagogiki i jej subdyscypliny*; pod. Redakcja Zofii Szaroty, Franciszka Szloska. Krakow: Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej; Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie, 2013. S. 632–640.
249. Семиченко В. А. Психологія педагогічної діяльності: навч. посіб. Київ: Вища школа, 2004. 336 с.
250. Серьожникова Р. К., Пархоменко Н. Д., Яковицька Л. С. Основи психології і педагогіки: навч. посіб. Київ: Центр навч. літератури, 2003. 243 с.
251. 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.
252. Сисоєва С. О. Інтерактивні технології навчання дорослих: навч.- метод. посібник. Київ: ВД «ЕКМО», 2011. 320 с.
253. Сігетій І. П. Використання інтерактивної дошки у навчальному процесі. *Инновационные технологии в образовании: материалы IV Междунар. научно-практ. конф. (16–19 сентября 2009 г.)*. Симферополь-Судак, 2009. С. 234–237.
254. Сігетій І. П. Якісний вимір інформації як передумова успішної реалізації її функцій в освітніх системах. *Освіта Закарпаття*. 2016. № 23–24. С. 106–107.

255. Сігетій І. П., Петечук В. М. Формування математичних компетентностей учнів через використання нових інформаційних технологій. *Освіта Закарпаття*. 2007. № 6. С. 11–15.
256. Сігетій І. П. Задоволення інформаційних потреб суб'єктів освітнього процесу як ключове завдання інформаційного менеджменту у вищому навчальному закладі. *Викладач і студент: мобільність в умовах кредитно-трансферної системи*: зб. тез Міжнар. наук-практ. конф. (28 квітня 2016). Черкаси. С. 78–81.
257. Сігетій І. П. Інформаційна діяльність в освітньому процесі. Гуманізація навчально-виховного процесу: зб. наук. праць / за заг. ред. проф. В. І. Сипченка. Харків: Видавництво НТМТ, 2018. № 4(90). С. 125–136.
258. Сігетій І. П. Інформаційний менеджмент – основа ефективного управління вищим навчальним закладом. *Вища школа: сучасні тенденції розвитку*: зб. тез Міжнар. наук-практ. конф. (Черкаси, 24 квітня 2015 р.). Черкаси, 2015. С. 140–143.
259. Сігетій І. П. Інформаційний менеджмент у системі післядипломної педагогічної освіти. *Освіта Закарпаття*. 2015. № 22. С. 84–87.
260. Сігетій І. П. Інформаційний підхід до управління освітнім процесом: система ключових понять *Вісник Черкаського університету. Серія «Педагогічні науки»*. 2015. № 1(334). С. 122–130.
261. Сігетій І. П. Інформація як зміст діяльності викладачів і засіб їхнього управлінського впливу в освітньому процесі. *Управлінсько-педагогічні аспекти професійної діяльності викладача вищої школи*: збірник матеріалів Перших науково-практичних педагогічних читань (Черкаси, 15 грудня 2016 р.). Черкаси, 2016. С. 141–144.
262. Сігетій І. П. Інформація як об'єкт управління в освітніх системах вищої школи (загальні та специфічні проблеми). *Наукові записки КДПУ. Серія: Педагогічні науки*. Кіровоград: КДПУ, 2016. Вип. 147. С. 272–276.

263. Сігетій І. П. Особливості інформаційно-управлінської і навчальної діяльності в системі післядипломної педагогічної освіти. *Sciences of Europe*. VOL 4, No 39 (2019). С. 36–40.
264. Сігетій І. П. Системотвірна роль інформаційного менеджменту в забезпеченні управління освітнім процесом ВНЗ якісною інформацією. *Вісник Черкаського університету. Серія «Педагогічні науки»*. 2016. № 2. С. 115–120.
265. Сігетій І. П. Управління інформацією у ВНЗ як мульти- і міждисциплінарний комплекс теоретичних і практичних знань. *Вісник Черкаського університету. Серія «Педагогічні науки»*. 2015. Вип. 32(365). С. 103–109.
266. Сігетій І. П., Петечук В. М. Особливості застосування інформаційних технологій. *Проблеми математичної освіти: матеріали Всеукраїнської науково-методичної конференції*. Черкаси, 2005. С. 118–119.
267. Сігетій І. П., Тимошенко Ю. В., Завгородня Л. В. Основи управління інформацією в освітніх системах: навч. посіб. Ужгород: ЗПО; Черкаси: Чабаненко Ю. А., 2016. 156 с.
268. Слостенин В. А. Современные подходы к подготовке учителя [в вузе]. *Педагогическое образование и наука*. 2000. № 1. С. 44–51.
269. Слостенин В. А. Формирование личности учителя советской школы в процессе его профессиональной подготовки. Москва: Просвещение, 1976. 160 с.
270. Словарь иностранных слов: актуальная лексика, толкования, этимология / Н. Н. Андреева, Н. С. Арапова, Л. М. Бали и др. Москва: Цитадель, 1997. 320 с.
271. Словник психолого-педагогічних понять і термінів. *OSVITA.UA. Психологія*. URL: <http://osvita.ua/school/method/psychology/1270/>.
272. Сокурєнко О. О. Інтеграція очної та дистанційної форм навчання в системі післядипломної педагогічної освіти. *Інформаційні технології в освіті*. 2010. С. 193–198. URL: <http://ite.kspu.edu/issue-8/p-193-198>.

273. Сорочан Т. М. Розвиток професіоналізму управлінської діяльності керівників загальноосвітніх навчальних закладів у системі післядипломної педагогічної освіти: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Луганськ, 2005. 384 с.
274. Сорочан Т. М., Данильєв А. О., Дьяченко Б. А., Рудіна О. М. Професійний розвиток керівників і педагогічних працівників загальноосвітніх навчальних закладів у післядипломній педагогічній освіті регіонального рівня (за матеріалами Луганського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти): монографія. Луганськ: Резніков В. С., 2013. 523 с
275. Спирин Л. Ф. Формирование общепедагогических умений учителя (на материале подготовки студентов к воспитательной работе): автореф. дисс. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Москва, 1981. 30 с
276. Степанов С. Деятельностный подход. Психологос. Энциклопедия практической психологии. URL: <https://www.psychologos.ru/articles/view/deyatelnostnyy-podhod-s.-stepanov>.
277. Стойкова В. В. Підготовка керівників загальноосвітніх навчальних закладів у післядипломній освіті до організації мережевого профільного навчання старшокласників: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04/ Київський університет ім. Б. Грінченка. Київ, 2017. 378 с.
278. Стьопін М. Г. Дистанційне навчання та технології дистанційної освіти у навчально-виховному процесі – досвід Відкритого університету Ізраїлю. *Science and Education a New Dimension*. 2013. № 2. С. 59–63. URL: http://seanewdim.com/uploads/3/2/1/3/3213611/seanewdim_vol2_2013_02.pdf.
279. Субетто А. И. Образовательное общество как форма реализации стратегии развития образования в XXI веке. URL: <http://www.trinitas.ru/rus/doc/0016/001b/00161315.htm>.

280. Сухомлинський В. О. Як виховати справжню людину. Київ: Радянська школа, 1975. 235 с.
281. Сучасні інформаційно-комунікаційні технології: навч. посіб. / Г. Г. Швачич, В. В. Толстой, Л. М. Петречук, Ю. С. Іващенко, О. А. Гуляєва, О. В. Соболенко. Дніпро: НМетАУ, 2017. 230 с.
282. Сущенко Т. А. Организация учебного процесса во внешкольных учреждениях: учеб. пособие. 2-е изд., испр. и доп. Санкт-Петербург: Лань, 2008. 187 с.
283. Талызина Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний. Москва: Изд-во МГУ, 1975. 343 с.
284. Танцоров С. Групповая работа в развивающем образовании: исследовательская разработка для учителя. Рига: Педагогический центр «Эксперимент», 1997. 44 с.
285. Гарнавська Т. В. Сутність інформаційних технологій в освіті. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Педагогічні науки.* 2013. № 108.1. URL: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/VchdpuP_2013_1_108_31.pdf.
286. Татауров В. П. Особливості формування готовності майбутніх педагогів до використання інформаційно-комунікаційних технологій. *Педагогічна освіта: теорія і практика: зб. наук. праць.* 2012. Вип. 10. № 43(1). С. 215–220.
287. Теория и практика педагогического эксперимента / под ред. А. И. Пискунова и Г. В. Воробьева. Москва: Педагогика, 1979. 208 с.
288. Техніки ефективної комунікації. Майстер-клас Андрія Бурлуцького. Concert.ua. URL: <https://concert.ua/uk/event/andrey-burlucky>.
289. Тимошенко И., Соснин А. Мотивация личности и человеческих ресурсов. Київ: Изд-во Европейского ун-та, 2002. 576 с.
290. Тітов С. В., Тітова О. В. Інформаційно-освітнє середовище навчального закладу: розвиток засобів і способів комунікаційної й інформаційної

- взаємодії. *Вісник Харківської державної академії культури*. 2014. Вип. 43. С. 144–150. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/hak_2014_43_20.
291. Тренінг як технологія розвитку культури інформаційної взаємодії педагогічних працівників у системі післядипломної освіти: методичні рекомендації для слухачів системи післядипломної освіти / укл. І. П. Сігетій. Ужгород: ЗППО, 2017. 12 с.
292. Триус Ю. В., Стеценко І. В., Герасименко І. В., Гриценко В. Г. Інформаційно-аналітична система управління навчальним процесом ВНЗ. *Інформаційні технології в освіті*. 2011. № 9. С. 40–49.
293. Троцький Р. С. Формування готовності до управлінської діяльності у курсантів вищих навчальних закладів МВС України у фаховій підготовці: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / НАПН України Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих. Київ, 2018. 306 с.
294. Умова. Словник української мови: в 11 томах / АН УРСР. Інститут мовознавства; за ред. І. К. Білодіда. Київ: Наукова думка, 1970–1980. Том 10. 1979. С. 441.
295. Урсул А. Д. Отражение и информация. Москва: Мысль, 1973. 231 с.
296. Урсул А. Д., Урсул Т. А. Образование как информационный процесс и перспективы его футуризации. *Педагогика и просвещение*. 2013. № 2. С. 1–57. URL: http://e-notabene.ru/pp/article_8997.html
297. Ушинский К. Д. Педагогические статьи 1857–1961 гг. Собрание сочинений: в 11 т. Т. 2 / ред. А. М. Еголин, Е. Н. Медынский, В. Я. Струминский. Москва–Ленинград: АПН РСФСР, 1949. 656 с.
298. Фамілярська Л. Л. Розвиток інформаційно-комунікаційної мобільності педагога в освітньому середовищі післядипломної освіти: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Житомирський державний університет ім. І. Франка. Житомир, 2017. 20 с.
299. Федорак І. О. Теоретичні аспекти проблеми психологічної готовності майбутнього учителя до педагогічної діяльності. *Проблеми сучасної*

- психології: зб. наук. праць КПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. 2010. Вип. 9. С. 683–690.
300. Федорова О. Ф. Некоторые вопросы активизации учащихся в процессе творческого и производственного обучения. Москва: Высш. шк., 1970. 324 с.
301. Федченко Ю. О. Формування готовності до професійного саморозвитку магістрантів педагогічного профілю у вищих навчальних закладах: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Центральноукраїнський державний педагогічний університет ім. В. Винниченка. Кропивницький, 2017. 221 с.
302. Харкевич А. А. Борьба с помехами. Москва: Гос. изд-во физ.-мат. лит., 1963. 274 с.
303. Хекхаузен Х. Психология мотивации достижения. Санкт-Петербург: Речь, 2001. 256 с.
304. Холодная М. А. Когнитивные стили: О природе индивидуального ума. 2-е изд., перераб. и доп. Санкт-Петербург: Питер, 2004. 384 с.
305. Хомич І. Функціональний аналіз професійної діяльності майбутніх учителів музики. *Науковий вісник МНУ імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки*. 2016. № 1(52). С. 66–69.
306. Худенко О. М. Післядипломна освіта як інноваційне середовище розвитку індивідуального стилю професійної діяльності вчителя. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2012. Вип. 32. С. 491–494. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Sitimn_2012_32_102.
307. Хуторская Л. Н. Информационная педагогика. *Эйдос: Интернет-журнал*. 2002. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2002/0825.htm>
308. Хуторской А. В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному. Москва: Издво ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005. 383 с.
309. Цыб А. А. Педагогическая психология (краткий курс лекций): учебное пособие. Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2002. 198 с.

310. Чаусова Т. Мотивація навчальної діяльності як технологія навчання в системі післядипломної освіти. *Післядипломна освіта в Україні*. 2013. № 1. С. 83–86.
311. Черняк Ю. И. Информация и управление. Москва: Наука, 1974. 184 с.
312. Чернякова О. І. Формування готовності майбутніх учителів початкових класів до застосування мультимедійних технологій у професійній діяльності: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний університет ім. Г. Сковороди». Переяслав-Хмельницький, 2017. 242 с.
313. Чорний В. Інформаційно-освітній простір як середовище для розвитку особистості. *Навчання і виховання обдарованої дитини*. 2016. Вип. 2. С. 113–120. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nivoo_2016_2_17.
314. Шамова Т. И., Давыденко Т. М., Шибанова Г. Н. Управление образовательными системами: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. Т. И. Шамовой. 3-е изд., стер. Москва: Академия, 2006. 384 с.
315. Швалб Ю. Психологічні аспекти компетентнісного підходу в освіті. *Вища школа*. 2010. №1. С. 31–36.
316. Швидун В. М. Аналіз поняття «післядипломна педагогічна освіта» в контексті інтеграції освітніх систем. *Теорія та практика державного управління*. 2013. Вип. 3. С. 98–104. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Trpu_2013_3_16.
317. Шерудило А. В. Формування готовності майбутніх учителів до використання інноваційних технологій у дитячих закладах оздоровлення та відпочинку: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Глухів, 2016. 247 с.
318. Шестопалова І. О. Навчальна програма дисципліни «Система післядипломної освіти» (для магістрів). Київ: Вид. дім «Персонал», 2015. 20 с.
319. Шиманська А. С. Стимулювання професійної діяльності вчителя у роботі керівників загальноосвітніх навчальних закладів. *Інноваційний*

менеджмент у закладах освіти: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. Київ, 2017. Т. 2. С. 257–262.
URL: <http://eprints.zu.edu.ua/24270/Шиманська.pdf>

320. Якиманская И. С. Технология личностно-ориентированного образования. Москва: Сентябрь, 2000. 176 с.
321. Якса Н. В. Продуктивное взаимодействие учителя и учащихся в учебной деятельности. Саратов, 2004. 213 с.
322. Якса Н. В. Професійна підготовка майбутніх учителів: теоретичні і методичні засади полікультурної взаємодії в умовах регіону: монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2008. 568 с.
323. Якунин В. А. Информационная основа обучения. Педагогическая психология: учеб. пособие. Санкт-Петербург: Изд-во В. А. Михайлова, 2000. С. 41–51.
324. Яцинік А. В. Організаторські здібності як складова професіограми керівника дошкільного навчального закладу. *Науковий огляд*. 2015. № 7 (17). С. 1–9. URL: <http://naukajournal.org/index.php/naukajournal/article/view/548>.
325. Яшук І. П. Гуманітарна сутність сучасної педагогічної освіти і можливі варіанти її реалізації. *Зб. наук. пр. Нац. академії Державної прикордонної служби України ім. Б. Хмельницького. Серія: Педагогічні науки*. Хмельницький: Вид-во НАДПСУ, 2005. № 33. Ч. II. С. 131–135.
326. Altena Sh. Effective professional development for 21st Century Vocational Education and Training Teachers. Sh. Altena. In *Berthelsen, Donna (Ed.). Queensland University of Technology ePrints*. Brisbane, QLD, 2007. pp. 45–58. URL: <https://eprints.qut.edu.au/107537/>.
327. Vacigalupo M., Kamylylis P., Punie Y., Van den Brande G. *EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework*. Luxembourg: Publication Office of the European Union, 2016. P. 36.
328. Boyd Robert D., Myers, J. Gordon. Transformative Education. *International Journal of Lifelong Education*. 1988. № 4 (October–December). P. 261–284.

329. Franklin J. Professional Development for 21st Century Teachers: Effective Classroom Management. Jackson State University, 2009. July 22. 9 p.
330. Hasan M. Parvez M. Professional Development of 21st Century Teachers in Higher Education. *Educational Quest: An Int. J. of Education and Applied Social Science*. 2017. Vol. 8. No. 1. April. pp. 145–149.
331. International Standard Classification of Education ISCED-2011 URL: <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-isced-2011-en.pdf>
332. Mezirow J. Transformative learning as discourse. *Journal of Transformative Learning*. 2003. № 1. P. 58–63.

ДОДАТКИ

Додаток А

Експертне визначення

складу (структури) готовності педагогічних працівників

до інформаційно-управлінської діяльності в системі післядипломної освіти

Експерт	Компоненти готовності							
	мотиваційна	мотиваційно-ціннісна	когнітивна	когнітивно-інтелектуальна	операційна	операційно-діяльнісна	оцінно-рефлексивна	оцінно-регулятивна
1		1	1			1		1
2	1			1	1			1
3		1	1			1	1	
4		1		1		1		1
5		1	1			1		1
6	1			1	1			1
7	1			1		1		1
8	1		1			1	1	
9		1		1	1			1
10	1		1			1		1
11		1		1		1		1
12	1		1			1	1	
13		1		1		1		1
14		1	1			1	1	
15	1			1	1			1
16		1		1	1			1
17		1	1			1		1
18		1		1		1		1

18		1	1			1	1	
20	1			1	1			1
21		1		1		1		1
22		1		1	1			1
23		1		1		1	1	
24		1	1			1	1	
25		1		1	1			1
26		1	1			1		1
27		1		1		1	1	
Сумарно за всіма експертамм	8	19	11	16	8	19	8	19
Підсумкове експертне місце		✓		✓		✓		✓

Експертне визначення

ваги компонент готовності педагогічних працівників до інформаційно-
управлінської діяльності в системі післядипломної освіти

Експерт	Упорядкування за значущістю компонент готовності			
	мотиваційно- ціннісна	когнітивно- інтелектуальна	операційно- діяльнісна	оцінно- регулятивна
1	4	1	2	3
2	3	2	1	4
3	4	2	1	3
4	2	4	1	3
5	3	1	2	4
6	4	3	1	2
7	3	4	2	3
8	3	4	3	2
9	4	3	1	2
10	4	3	1	2
11	3	2	1	4
12	4	1	3	2
13	4	3	1	2
14	3	4	2	1
15	4	1	2	3
16	3	4	1	2
17	1	3	2	4
19	2	4	1	3
20	1	3	2	4
21	3	2	1	4
22	1	4	2	3

23	2	3	1	4
24	1	2	3	4
25	4	1	2	3
26	1	4	2	3
27	2	1	3	4
Сумарно балів за всіма експертами	73	69	44	78
Підсумкове експертне місце	3	2	1	4

Додаток Б

Експертне визначення умов розвитку
готовності педагогічних працівників до інформаційно-управлінської
діяльності в системі післядипломної освіти

Потенційна умова розвитку готовності	Ранг <i>R</i>	Значущість
Усвідомлення педагогічними працівниками професійної спрямованості інформаційно-управлінської діяльності в системі післядипломної освіти	0,19	
Стимулювання мотивації педагогічних працівників до опанування інформаційно-управлінської діяльності в контексті її спрямованості на забезпечення якомога кращих освітніх результатів	0,76	✓
Розширення бази знань зі специфіки інформаційно-управлінської діяльності в системі післядипломної освіти	0,33	
Розвиток когнітивно-інтелектуальної сфери суб'єктів, що передбачає опанування знань і уявлень про когнітивну природу педагогічної діяльності; способів розв'язання професійно-педагогічних завдань; знань сучасних основ управління педагогічним процесом	0,72	✓
Орієнтація педагогічних працівників на технологізацію навчально-виховного процесу	0,27	
Формування відповідних знань, умінь і навичок щодо особливостей інформаційно-управлінської діяльності в системі післядипломної освіти	0,36	
Формування у педагогічних працівників операційно-діяльнісних умінь з реалізації світоглядних, освітніх,	0,54	✓

виховних, діяльнісних і менеджерських цілей інформаційно-управлінської діяльності		
Орієнтація мотивів і завдань інформаційно-управлінської діяльності на реалізацію світоглядних, освітніх і виховних здобутків, діяльнісних та менеджерських якостей педагогічних працівників у системі післядипломної педагогічної освіти	0,39	
Опанування підходів до оцінювання та коригування інформаційно-управлінської діяльності, спрямованої на досягнення поставленої мети	0,43	✓
Оцінювання результатів педагогічної діяльності в системі післядипломної педагогічної освіти	0,22	

Додаток В

Програма курсу

«Інформаційно-управлінська діяльність у освітніх системах»

№ з/п	Тема	Кількість годин								Форма контролю знань
		Усього	Аудиторні					Самостійна робота	Індивідуал. робота	
			Лекції	Практич.	Сам.	Контрол.	Усього			
Розділ 1. Інформація як базова категорія управління в діяльності педагога										
1.	Загальнонаукові й управлінські тлумачення феномену інформації		2	2			4	6		співбесіда, проект
2.	Інформація як об'єкт управління в освітніх системах		2	2			4	6		проект
3.	Якісний вимір інформації як передумова успішної реалізації її функцій в освітніх системах		2	2			4	6		реферати, співбесіда
Розділ 2. Інформаційний менеджмент у діяльності педагога										
4.	Інформаційний менеджмент – метаконцепція управління інформацією		2	2			4	6		проект
5.	Інформаційний менеджмент у системі післядипломної педагогічної освіти		2	2			4	6		реферати, співбесіда
6.	Інформаційний підхід до управлінської діяльності в освітніх системах		2	2			4	6		реферати, співбесіда
Розділ 3. Умови реалізації інформаційно-управлінської діяльності										
7.	Мульти-міждисциплінарний синтез теоретичних і		2	2			4	6		співбесіда, проект

	практичних знань в управлінні інформацією								
8.	Задоволення інформаційних потреб суб'єктів освітнього процесу – основне завдання управління інформацією у навчальному закладі		2	2			4	6	проект
9.	Особливості інформаційно-управлінської та навчальної діяльності в системі післядипломної педагогічної освіти		2	2			4	6	реферати, співбесіда
Усього			18	18			36	54	

Рекомендована література

1. Акофф Р., Эмери Ф. О целеустремленных системах / пер. с англ. Г. Б. Рубальского; под ред. И. А. Ушакова. Москва: Сов. радио, 1974. 272 с.
2. Барнард Ч. Функции руководителя. Власть, стимулы и ценности в организации / пер. с англ. Москва; Челябинск: Социум, ИРИСЭН, 2009. 368 с.
3. Бацевич Ф. С. Словник термінів міжкультурної комунікації. Київ: Довіра, 2007. 205 с.
4. Беляев Д. А. Особенности управления экономическими процессами в ВУЗе. *Корпоративный менеджмент*. URL: http://www.cfin.ru/management/practice/hs_process.shtm.
5. Бриллюэн Л. Наука и теория информации / пер с англ. А. А. Харкевича. Москва: Гос. изд-во физ.-мат. л-ры, 1960. 391 с.

6. Галкина О. В. Роль и место понятия «организационно-педагогические условия» в терминологическом аппарате педагогической науки: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Поволж. гос. соц.-гуманитарная академия. Самара, 2009. 23 с. URL: <http://www.umothas.ru/umot/role-i-mesto-ponyatiya-organizacionno-pedagogicheskie-usloviya/>
7. Гвишиани Д. М. Организация и управление / Д. М. Гвишиани. 2-е изд., доп. Москва: Наука, 1972. 536 с.
8. Гиляревский Р. С. Информационный менеджмент: управление информацией, знанием, технологией : учеб. пособие. Санкт-Петербург: Профессия, 2009. 304 с.
9. Гиппенрейтер Ю. Б. Введение в общую психологию: курс лекций. Москва: ЧеРо, при участии изд-ва «Юрайт», 2002. 336 с.
10. Зайверт Л. Ваше время – в ваших руках: (Советы руководителю, как эффективно использовать рабочее время) / пер. с нем. Москва: Экономика, 1991. 232 с.
11. Зигерт В., Ланг Л. Руководить без конфликтов / сокр. пер. с нем. Москва: Экономика, 1990. 335 с.
12. Ильганаева В. А., Давыдова И. А. Управление информацией как предмет преподавания. URL: http://www.gpntb.ru/win/ntb/ntb2001/10/f10_05.htm
13. Информационный менеджмент: концепции развития: материалы круглого стола. *Научные и технические библиотеки*. 2010. № 8. С. 31–48.
14. Калініна Л. М. Інформаційне управління загальноосвітнім навчальним закладом: система, процеси, технології: монографія. Київ: Інформатодор, 2008. 475 с.
15. Калініна Л. М. Система інформаційного забезпечення управління загальноосвітнім навчальним закладом: монографія. Київ: Айлант, 2005. 275 с.

16. Каптерев А. И. Структурирование корпоративных знаний. *Российский экономический интернет-журнал*. URL: <http://www.e-rej.ru/upload/iblock/c1c/c1c5b461fa1994235711d8fcdcecd42c.pdf>.
17. Кірдан О. Л. Управління вищим навчальним закладом: теоретичний аналіз. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Сер.: Педагогічні науки*. 2012. Вип. 20. С. 44–49.
18. Кнорринг В. И. Теория, практика и искусство управления: учебник для вузов по специальности «Менеджмент». 2-е изд., изм. и доп. Москва: НОРМА, 2001. 528 с.
19. Князева Е. Н. Трансдисциплинарные стратегии исследований. *Вестник Томского гос. пед. ун-та*. 2011. № 10. С. 193–201.
20. Коган И. М. Прикладная теория информации. Москва: Радио и связь, 1981. 216 с.
21. Коллендер Б. Базовая концепция информации. URL: http://nounivers.narod.ru/pub/kb_bci.htm
22. Корсаков С. Н. Философская концепция комплексного исследования человека в творчестве И. Г. Фролова: автореф. дис. ... д-ра филос. наук: 09.00.13 / Ин-т философии РАН. Москва, 2011. 297 с.
23. Кроль В. М. Информационные потребности. *Большой психологический словарь* / под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. 3-е изд., доп. и перераб. Санкт-Петербург: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2006. С. 211–212.
24. Ларин М. В. Методология информационного менеджмента в управлении документацией. *Ларин М. В. Управление документацией в организациях*. Москва: Научная книга, 2002. С. 214–257.
25. Лернер И. Я. Процесс обучения и его закономерности. Москва: Знание, 1980. 96 с.
26. Лісенбарт Д. К., Скокан Ю. П. Інформація. *Енциклопедія кібернетики*: у 2 т. Київ: Головна редакція УРЕ, 1973. Т. 1. С. 445–447.

27. Лодатко Є. О. Педагогічне моделювання як інструмент дослідження складних соціальних систем. *Новітні комп'ютерні технології*. Кривий Ріг: Вид. центр ДВНЗ «Криворізький національний університет», 2016. Т. XIV. С. 13–17.
28. Лодатко Є. О. Що треба знати майбутньому організатору освітнього процесу про гуманістичні системи. *Науковий вісник льотної академії. Серія: Педагогічні науки*. Кропивницький, 2017. С. 91–95.
29. Львов М. С., Співаковський О. В., Щедролосьєв Д. Є. Інформаційна система управління вищим навчальним закладом як платформа реалізації управління академічним процесом. *Вісник Харківського університету. Серія «Математичне моделювання. Інформаційні технології. Автоматизовані системи управління»*. 2012. № 1. С. 1–21.
30. Львов М. С. Тенденції розвитку освітніх інформаційно-комунікативних технологій. *Інформаційні системи в освіті: зб. наук. праць*. Херсон: Вид. ХДУ, 2008. С. 107–114.
31. Магомедова З. А. Организационно-методические основы формирования информационного менеджмента на промышленных предприятиях (на примере промышленных предприятий Республики Дагестан): автореф. дис. ... канд. экон. наук: 08.00.05 / Дагестан. гос. ун-т. Махачкала, 2006. 25 с. URL: <http://economy-lib.com/disser/25387/a/#?page=>
32. Маслов В. Искусство видеть происходящее. Новая парадигма управления персоналом в XXI веке. *Социальное партнерство*. 2005. № 1. С. 71–73.
33. Маслов І. В., Бондар О. С., Гораш К. В. Наукові основи та технології компетентного управління загальноосвітнім навчальним закладом: монографія. Тернопіль: Крок, 2012. 320 с.
34. Маслоу А. Мотивация и личность / пер. с англ. 3-е изд. Санкт-Петербург: Питер, 2006. С. 71.

- 35.Покришень Д. А. Організаційні форми навчання в умовах післядипломної освіти. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету*. 2015. № 125. С. 220–224.
- 36.Про вищу освіту: Закон України від 01.07.2014 № 1556-VII. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
- 37.Про освіту: Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
- 38.Про післядипломну освіту: проект (неофіційний текст) Закону України. URL: http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/NT0870.html
- 39.Пушкин В. Г., Урсул А. Д. Информатика, кибернетика, интеллект: философские очерки. Кишинев: Штиинца, 1989. 293 с.
- 40.Сагатовский В. Н. Философские категории: авторский словарь. URL: <http://www.vasagatovskij.narod.ru/raboti.html>
- 41.Соколов А. В. Философия информации: профессионально-мировозренческое пособие. Санкт-Петербург: СПбГУКИ, 2010. 368 с.
- 42.Соколов А. В. Что есть информационная потребность? *Труды Санкт-Петербург. гос. ун-та культуры и искусств*. 2013. Т. 197. С. 7–18.
- 43.Сокурченко О. О. Інтеграція очної та дистанційної форм навчання в системі післядипломної педагогічної освіти. *Інформаційні технології в освіті*. 2010. С. 193–198. URL: <http://ite.kspu.edu/issue-8/p-193-198>.
- 44.Стьопін М. Г. Дистанційне навчання та технології дистанційної освіти у навчально-виховному процесі – досвід Відкритого університету Ізраїлю. *Science and Education a New Dimension*. 2013. № 2. С. 59–63. URL:http://seanewdim.com/uploads/3/2/1/3/3213611/seanewdim_vol2_2013_02.pdf.
- 45.Субетто А. И. Образовательное общество как форма реализации стратегии развития образования в XXI веке. URL: <http://www.trinitas.ru/rus/doc/0016/001b/00161315.htm>.

46. Урсул А. Д., Урсул Т. А. Образование как информационный процесс и перспективы его футуризации. *Педагогика и просвещение*. 2013. № 2. С. 1–57. URL: http://e-notabene.ru/pp/article_8997.html
47. Урсул А. Д. Отражение и информация. Москва: Мысль, 1973. 231 с.
48. Уханов В. А. Информационная деятельность человека: социально-философский анализ: дис. ... д-ра филос. наук: 09.00.11. Екатеринбург, 1997. 291 с.
49. Холден Н. Дж. Кросс-культурный менеджмент. Концепция когнитивного менеджмента / пер. с англ. Москва: ЮНИТИ-ДАНА, 2005. 384 с.
50. Хуторская Л. Н. Информационная педагогика. *Эйдос: Интернет-журнал*. 2002. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2002/0825.htm>
51. Черняк Ю. И. Информация и управление. Москва: Наука, 1974. 184 с.
52. Шамова Т. И., Давыденко Т. М., Шибанова Г. Н. Управление образовательными системами: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. Т. И. Шамовой. 3-е изд., стер. Москва: Академия, 2006. 384 с.
53. Швидун В. М. Аналіз поняття «післядипломна педагогічна освіта» в контексті інтеграції освітніх систем. *Теорія та практика державного управління*. 2013. Вип. 3. С. 98–104. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Trpu_2013_3_16.
54. Якунин В. А. Информационная основа обучения. *Якунин В. А. Педагогическая психология: учеб. пособие*. 2-е изд. Санкт-Петербург: Изд-во В. А. Михайлова, 2000. С. 41–51.
55. Buchanan S., Gibb F. The information audit: methodology selection. *International Journal of Information Management*. 2008. 28(1). p. 3–11. URL: <http://www.scribd.com/doc/26981273/Sdarticle-the-Information-Audit-Methodology-Selection>
56. Buchanan S., Gibb F. The information audit: methodology selection. *International Journal of Information Management*. 2008. 28(1). p. 150–160.

URL: <http://www.scribd.com/doc/26981273/Sdarticle-the-Information-Audit-Methodology-Selection>

57. Henczel S. The information audit as a first step towards effective knowledge management: an opportunity for the special librarian. URL: <http://archive.ifla.org/VII/d2/inspel/00-3hesu.pdf>.

Завдання для тестування

учасників контрольної й експериментальної груп
на констатувальному та контрольному етапах експерименту

Оцініть:	Бал (0–20)
1) важливість інформаційного забезпечення освітнього процесу;	
2) знання методів інформаційного коригування власної професійної діяльності;	
3) знання педагогічними працівниками основ інформаційно-комунікаційної взаємодії із суб'єктами освітніх взаємин;	
4) вплив інформаційно-управлінських рішень на результати освітньої діяльності;	
5) доцільність застосування в управлінській діяльності сучасних інформаційних технологій;	
6) доцільність застосування комп'ютерних засобів і систем в організації управління освітніми процесами;	
7) залученість педагогічних працівників до інформаційно-управлінської діяльності;	
8) здатність до оцінювання та коригування власної педагогічної діяльності;	
9) здатність педагогічних працівників до інформаційно-аналітичної діяльності;	
10) знання типових способів розв'язання професійно-педагогічних завдань;	
11) значущість когнітивного складника інформаційно-управлінської діяльності;	
12) значущість мотиваційного складника інформаційно-управлінської діяльності;	

13) інтегрованість інформаційно-управлінської та навчальної діяльності в освітніх процесах;	
14) необхідність знання педагогічними працівниками інформаційно-комунікаційних технік;	
15) необхідність опанування діагностичного інструментарію (оцінювання результатів педагогічної діяльності);	
16) необхідність опанування способів інформаційного розв'язання педагогічних задач;	
17) зумовленість змісту та спрямованості управлінської діяльності перебігом і результатами освітнього процесу;	
18) опанування інтерактивних технік інформаційно-управлінської діяльності;	
19) опанування навичок проектування навчально-виховної діяльності;	
20) орієнтованість педагогічних працівників на досягнення успіху в майбутній професійній діяльності;	
21) потребу інформаційного забезпечення управлінської діяльності в освітніх установах;	
22) потребу сформованості у педагогічних працівників професійно зорієнтованих інформаційних фільтрів;	
23) потребу ціннісних орієнтирів педагогічної діяльності;	
24) розвиток готовності до інформаційно-управлінської діяльності;	
25) розуміння педагогічними працівниками сутності управління педагогічним процесом;	
26) роль операційної діяльності в управлінні освітнім процесом;	
27) соціокультурну зумовленість інформаційно-управлінської діяльності в освітніх установах;	
28) спрямованість інформаційно-управлінської діяльності на кінцевий освітній результат;	

29) сформованість у педагогічних працівників уявлень про когнітивну природу педагогічної діяльності;	
30) усвідомлення сутності професійно значущих потреб, інтересів і мотивів педагогічної діяльності;	

Додаток Д

Тест на виявлення динаміки
когнітивно-інтелектуальної компоненти
готовності учасників контрольної й експериментальної груп

Наскільки Ви погоджуєтеся з тим, що педагогічний працівник має бути здатним:	Бал (0–15)
31) розуміти специфіку когнітивної діяльності суб'єктів системи освіти;	
32) усвідомлювати функції професійного саморозвитку;	
33) мати теоретичні та практичні знання й уміння, необхідні для педагогічної діяльності;	
34) розуміти сутність управлінського впливу на навчальну діяльність;	
35) самостійно засвоювати нові техніки та методи взаємодії суб'єктів освітніх взаємин;	
36) знати форми та методи професійної діяльності, їхній організаційно-педагогічний потенціал;	
37) приймати рішення в разі виникнення екстремальних ситуацій;	
38) передавати набутий професійний досвід;	
39) брати участь у командній діяльності, зорієнтованій на вирішення організаційно-управлінських завдань;	
40) опанувати специфіку управлінської діяльності в освітній сфері;	
41) опанувати систему загальнопедагогічних і предметних знань, необхідних для ефективного провадження професійної діяльності;	
42) опанувати засоби саморозвитку у сфері професійної діяльності;	
43) знати закономірності педагогічної діяльності в сучасному	

інформаційному просторі;	
44) розуміти сутність професійного саморозвитку;	
45) мати теоретичні та практичні знання й уміння, необхідні для інформаційно-управлінської діяльності;	
46) опрацьовувати (аналізувати й узагальнювати) значні обсяги професійної інформації;	
47) засвоювати нові знання та способи дій;	
48) усвідомлювати мислєдїяльнїсний характер взаємин у системї освіти;	
49) визначати зміст і особливості професійного розвитку;	
50) виокремлювати компоненти інформаційної взаємодії та ідентифікувати відповідний інтелектуальний рівень її суб'єктів.	

Додаток Е

Тест на виявлення динаміки
операційно-діяльнійної компоненти
готовності учасників контрольної й експериментальної груп

Наскільки Ви погоджуєтеся з тим, що педагогічний працівник має бути здатним:	Бал (0–15)
1) аналізувати причини успіхів і невдач у процесі навчання;	
2) передбачати труднощі, які можуть виникати в процесі навчання;	
3) аналізувати власний рівень реалізації процесу навчання;	
4) виявляти переваги та недоліки діяльності суб'єктів навчання;	
5) аналізувати спеціальну літературу з проблем навчання;	
6) аналізувати навчальну літературу на предмет коректності змісту та доцільності пропонованих для виконання завдань;	
7) детально розробляти загальні етапи вирішення типових завдань у процесі навчання;	
8) зіставляти загальну мету навчання з метою навчання предмета;	
9) розробляти концептуальні основи вивчення дисципліни на засадах самостійності;	
10) моделювати ефективні методи, форми та засоби досягнення поставлених завдань у ході навчання;	
11) оптимально визначати загальний обсяг матеріалу для самостійного вивчення;	
12) відбирати, узагальнювати необхідний матеріал для реалізації процесу навчання;	
13) перевіряти на достовірність і оновлювати зміст матеріалу для навчання учнів;	
14) визначати шляхи, форми, методи та прийоми, потрібні в конкретній ситуації для реалізації навчання;	
15) створювати ситуації, що сприятимуть удосконаленню навчання	

у процесі опрацювання змісту дисциплін;	
16) коректно та зрозуміло визначати вимоги, що забезпечують ефективну реалізацію процесу навчання;	
17) усно й письмово формулювати завдання для учнів у процесі навчання;	
18) стимулювати суб'єктів до реалізації міжособистісної взаємодії в процесі навчання;	
19) орієнтуватися в ситуаціях, які виникають у процесі навчання, та знаходити оптимальні шляхи їхнього вирішення;	
20) уважно слухати суб'єктів освітнього процесу, виявляти повагу до інших поглядів і переконань, погоджуватися на компроміс;	
21) скласти орієнтований покроковий план самонавчання.	

Додаток Ж

Тест на виявлення динаміки мотиваційно-ціннісної компоненти готовності учасників контрольної й експериментальної груп

Наскільки Ви погоджуєтеся з тим, що педагогічний працівник повинен:	Бал (0–15)
1) мати прагнення до самостійного здобуття фахових знань;	
2) виявляти вміння організувати власний пізнавальний процес;	
3) мати здатність визначати стратегію навчальної діяльності;	
4) вміти визначати цілі та завдання діяльності;	
5) вміти визначати методи та засоби навчання;	
6) здійснювати контроль за результатами навчання;	
7) мати прагнення до реалізації власних здібностей, можливостей, особистих якостей;	
8) характеризуватися активністю та самостійністю розумової діяльності;	
9) мати сформоване ціннісне ставлення до професійної діяльності;	
10) уявляти шляхи реалізації індивідуальної програми саморозвитку та самоосвіти;	
11) систематизовувати знання з предмета;	
12) намагатися опанувати більш ефективні способи діяльності;	
13) поглиблювати інформаційно-управлінські знання;	
14) намагатися опанувати ефективні інформаційно-управлінські техніки та методи;	
15) мати сформовані навчальні та пізнавальні мотиви;	
16) виявляти зацікавленість у розробленні якісних і гнучких методів;	
17) прагнути до пошуку нових методів і технік діяльності;	
18) уявляти ціннісні вияви інформаційно-управлінської діяльності;	
19) прагнути до розвитку власних морально-етичних інформаційних фільтрів;	
20) прагнути до урізноманітнення способів діяльності.	

Додаток 3

Тест на виявлення динаміки
оцінно-регулятивної компоненти
готовності учасників контрольної й експериментальної груп

Наскільки Ви погоджуєтеся з тим, що педагогічний працівник має бути здатним до:	Бал (0–15)
1) оцінювання правильності визначення акцентів освітньої діяльності;	
2) організації системи розвитку професійної майстерності в освітньому закладі;	
3) оцінювання власного рівня педагогічної діяльності;	
4) оцінювання рівня засвоєння програмного матеріалу;	
5) розроблення технології загального оцінювання результатів освітньої діяльності;	
6) індивідуальної допомоги окремим педагогічним працівникам;	
7) з'ясування ефективності системи чинного педагогічного контролю (якість аналізу занять, виховних заходів, позааудиторної роботи тощо);	
8) аналізу результатів власної організаційної діяльності;	
9) визначення педагогічної доцільності та дієвості управлінських заходів, пов'язаних з освітньою діяльністю;	
10) оцінювання результативності педагогічної діяльності;	
11) координації навчальної діяльності для забезпечення високого результату;	
12) організаційної допомоги педагогічним працівникам;	
13) сприяння зростанню професійної майстерності суб'єктів інформаційно-управлінської діяльності;	
14) оцінювання власного рівня управлінської діяльності;	
15) організації методичної допомоги в освітній діяльності;	

16) використання тестових матеріалів для моніторингу навчальних результатів;	
17) аналізу результатів власної педагогічної діяльності;	
18) виявлення методичних проблем у викладанні предмета;	
19) пошуку шляхів удосконалення навчальної предметної діяльності;	
20) розуміння дієвості управлінських методів і технік, застосовуваних на різних етапах освітнього процесу.	

Діагностична карта
оцінювання рівнів готовності педагогічних працівників
до інформаційно-управлінської діяльності

Компоненти	Показники	Ознаки рівнів вияву компонент готовності		
		високий	середній	низький
мотивацій- но-ціннісна	1) потреба діяльності	стійка діяльнісна активність і продуктивність; прагнення творчо опанувати професійні методи, прийоми, засоби діяльності; утвердження цінності творчості в педагогічному колективі	установка на взаємодію із суб'єктами освітніх взаємин; розуміння корисності діяльності та її можливостей; ситуативне використання знань і вмінь діяльності	відсутність чи слабка вираженість діяльнісної активності; відсутність особистісно значущого ставлення до діяльності
	2) ціннісні орієнтири діяльності	уміння визначати цілі діяльності, ґрунтовані на базових освітніх цінностях	прагнення визначати ціннісні орієнтири власної діяльності	відсутність ціннісних орієнтирів діяльності
операційно- діяльнісна	1) техноло- гічність діяльності	знання техніки та прийомів діяльності;	орієнтація на опанування нових	знання одностипних прийомів і

		<p>творче використання наявного досвіду діяльності; пошук і використання власних оригінальних прийомів і методів управлінської діяльності</p>	<p>управлінських технік; використання апробованих прийомів і методів управлінської діяльності</p>	<p>методів управлінської діяльності; надання переваги діяльності репродуктивного характеру; відсутність прагнення до опанування нових управлінських технік</p>
	<p>2) взаємодія в освітньому середовищі</p>	<p>інтеграція інформаційно-управлінської та навчальної діяльності на основі власних інноваційних методик; використання засобів реалізації різнорівневого підходу до організації</p>	<p>знання рівнів готовності до навчання, можливостей реалізації диференційованого підходу; здатність до співпраці в ході спільної діяльності</p>	<p>низька здатність до адекватної особистісної рольової позиції; ситуативний пошук засобів для зближення управлінських позицій з освітніми</p>

		діяльності		
	2) інформаційна культура діяльності	сформованість інформаційної свідомості; інформаційно-інтелектуальна активність; самостійний пошук нової й оцінювання якості професійної інформації	знання й уміння засвоєння тематичної інформації; здатність до пошуку нової інформації та її використання	несформованість професійно важливих особистісних якостей педагога, зорієнтованих на інформаційно насичену діяльність; відсутність прагнення до використання нової інформації
когнітивно-інтелектуальна	1) розв'язання професійних завдань	здатність до інтелектуального рівня професійної діяльності; системність опанування способів розв'язання педагогічних задач; усвідомлення	опанування способів розв'язання педагогічних задач; застосування між предметних діяльнісних аналогій	розуміння важливості розвитку інтелектуального складника діяльності; використання неадаптованих технік і прийомів

		міжпредметного характеру професійної педагогічної діяльності		діяльності
	2) управління педагогічним процесом	наскрізність застосування прийомів і методів управлінської діяльності	прагнення до пошуку метапредметних прийомів і методів діяльності	використання однотипних прийомів і методів управління діяльністю
оцінно-регулятивна	1) педагогічний самоаналіз	уміння оцінювати результати діяльності; наявність індивідуального стилю діяльності; здатність до проектування; здатність до осмислення власної діяльності в контексті реалізації освітніх завдань; здатність до рефлексії власного досвіду	прагнення до самоосвіти й самовиховання у процесі управлінської діяльності в системі освіти; реальна оцінка власних діяльнісних можливостей	відсутність об'єктивності оцінювання перебігу та результатів діяльності; завищена чи занижена оцінка себе та інших суб'єктів діяльності
	2) ієрархія	усвідомлення	розуміння	спонукання

	<p>уявленнь про інформа- ційно- управлін- ську діяльність</p>	<p>спрямованості діяльності; обґрунтування та застосування критеріїв оцінювання результатів діяльності; вміння передбачити організаційні й інші проблеми діяльності</p>	<p>сутності діяльності; усвідомлення позитивного впливу управлінської діяльності на успішність професійної діяльності педагогічних працівників</p>	<p>до діяльності на рівні мотиву обов'язковос- ті; ігнорування впливу інформацій- но- управлінської діяльності на результати власної освітньої діяльності</p>
--	---	---	--	---

**Компаративний аналіз готовності педагогічних працівників у системі
післядипломної освіти**

Визначення	Джерело, автор
Готовність	
<i>із позицій особистісного підходу</i>	
Інтегрована якість особистості, спрямована на адекватну реакцію щодо можливості ситуативного вирішення універсальних освітніх завдань за допомогою активізації і застосування набутої у навчально-виховному процесі системи компетенцій, що означені за таких умов диференційно-варіативними видозмінами	Ю. Пелех [200, с. 11]
Складне, інтегроване, особистісне утворення, яке містить у собі психологічний, когнітивний і функціональний компоненти вирішення професійних завдань	О. Сакалюк [244]
Розвиток особистісних якостей, що базується на психолого-функціональних компонентах	Л. Потапкіна [217, с. 200]
<i>із позицій компетентнісного підходу</i>	
Залежить від відповідного рівня професійної компетентності, професійної майстерності, а також здатності особи до саморегуляції, налаштованості на відповідну соціальну діяльність, уміння мобілізувати свій професійний (духовний, особистісний та фізичний) потенціал для розв'язання поставлених завдань у відповідних умовах	Л. Прудка [231]
Комплекс професійних знань, умінь, навичок та рис особистості (переконавання, педагогічні здібності, інтереси, спрямованість думки, працездатність, емоційність, моральний потенціал особистості), які забезпечать успішне виконання професійних функцій	Л. Кондрашова [117, с. 7–8]
Пов'язана із напрацюванням необхідних якостей творчої особистості фахівця та формуванням у нього досвіду професійної діяльності	О. Потапчук [218, с. 145]

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ***Наукові праці, в яких опубліковано основні результати дисертації***

1. Сігетій І. П. Інформаційний підхід до управління освітнім процесом: система ключових понять. *Вісник Черкаського університету*. 2015. № 1 (334). С. 122–130. (Серія: Педагогічні науки).
2. Сігетій І. П. Управління інформацією у ВНЗ як мульти- і міждисциплінарний комплекс теоретичних і практичних знань. *Вісник Черкаського університету*. 2015. Вип. 32 (365). С. 103–109. (Серія: Педагогічні науки).
3. Сігетій І. П. Інформація як об'єкт управління в освітніх системах вищої школи (загальні та специфічні проблеми). *Наукові записки КДПУ*. Кіровоград: КДПУ, 2016. Вип. 147. С. 272–276. (Серія: Педагогічні науки).
4. Сігетій І. П. Системотвірна роль інформаційного менеджменту в забезпеченні управління освітнім процесом ВНЗ якісною інформацією. *Вісник Черкаського університету*. 2016. № 2. С. 115–120. (Серія: Педагогічні науки).
5. Сігетій І. П. Інформаційна діяльність в освітньому процесі. Гуманізація навчально-виховного процесу: збірник наукових праць / за заг. ред. проф. В. І. Сипченка. Харків: Видавництво НТМТ, 2018. № 4 (90). С. 125–136.
6. Сігетій І. П. Особливості інформаційно-управлінської і навчальної діяльності в системі післядипломної педагогічної освіти. *Sciences of Europe*. VOL 4. No 39 (2019). С. 36–40.

Опубліковані праці апробаційного характеру

7. Петечук В. М., Сігетій І. П. Особливості застосування інформаційних технологій. *Проблеми математичної освіти*: матеріали Всеукраїнської науково-методичної конференції (м. Черкаси, 20–22 квітня

2005 р.). Черкаси: ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2005. С. 118–119.

8. Сігетій І. П. Використання інтерактивної дошки у навчальному процесі. *Инновационные технологии в образовании: материалы IV Междунар. научно-практ. конф.* (г. Симферополь-Судак, 16–19 сентября 2009). Симферополь: Министерство образования и науки АРК, Центр развития образования, науки и инноваций, 2009. С. 234–237.

9. Сігетій І. П. Інформаційний менеджмент – основа ефективного управління вищим навчальним закладом. *Вища школа: сучасні тенденції розвитку: зб. тез Міжнар. наук-практ. конф.* (м. Черкаси, 24 квітня 2015 р.). Черкаси: Вид-во Б. І. Маторіна, 2015. С. 140–143.

10. Сігетій І. П. Задоволення інформаційних потреб суб'єктів освітнього процесу як ключове завдання інформаційного менеджменту у вищому навчальному закладі. *Викладач і студент: мобільність в умовах кредитно-трансферної системи: зб. тез Міжнар. наук-практ. конф.* (м. Черкаси, 28 квітня 2016 р.). Черкаси: ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2016. С. 78–81.

11. Сігетій І. П. Інформація як зміст діяльності викладачів і засіб їхнього управлінського впливу в освітньому процесі. *Управлінсько-педагогічні аспекти професійної діяльності викладача вищої школи: збірник матеріалів Перших науково-практичних педагогічних читань* (м. Черкаси, 15 грудня 2016). Черкаси: Видавець Ю. А. Чабаненко, 2016. С. 141–144.

***Опубліковані праці, які додатково відображають
наукові результати дисертації***

12. Сігетій І. П., Петечук В. М. Формування математичних компетентностей учнів через використання нових інформаційних технологій. *Освіта Закарпаття*. 2007. № 6. С. 11–15.

13. Сігетій І. П. Інформаційний менеджмент у системі післядипломної педагогічної освіти. *Освіта Закарпаття*. 2015. № 22. С. 84–87.

14. Сігетій І. П. Якісний вимір інформації як передумова успішної реалізації її функцій в освітніх системах. *Освіта Закарпаття*. 2016. № 23–24. С. 106–107.
15. Сігетій І. П. Тимошенко Ю. В., Завгородня Л. В. Основи управління інформацією в освітніх системах: навч. посіб. Ужгород: ЗІПО; Черкаси: Чабаненко Ю. А., 2016. 156 с.
16. Інформаційний вплив як поняття управління освітнім процесом у вищій школі: методичні рекомендації для слухачів системи післядипломної освіти / укл. І. П. Сігетій. Ужгород: ЗІПО, 2017. 12 с.
17. Тренінг як технологія розвитку культури інформаційної взаємодії педагогічних працівників у системі післядипломної освіти: методичні рекомендації для слухачів системи післядипломної освіти / укл. І. П. Сігетій. Ужгород: ЗІПО, 2017. 12 с.
18. Підготовка педагогічних працівників в закладах післядипломної освіти до управління освітнім цифровим контентом: методичні рекомендації для слухачів системи післядипломної освіти / укл. І. П. Сігетій. Ужгород: ЗІПО, 2018. 12 с.
19. Інформаційно-управлінська діяльність педагогічного працівника: методичні рекомендації для слухачів системи післядипломної освіти / укл. І. П. Сігетій. Ужгород: ЗІПО, 2018. 48 с.

Додаток Н

ВІДОМОСТІ ПРО АПРОБАЦІЮ РЕЗУЛЬТАТІВ ДИСЕРТАЦІЇ

Сігетія Ігоря Петровича

«Розвиток готовності педагогічних працівників до інформаційно-управлінської діяльності в системі післядипломної освіти»

Основні положення та висновки дослідження викладено в доповідях та обговорено на науково-практичних конференціях різного рівня, зокрема:

Міжнародних:

1. V міжнародная науково-практическая конференция «Инновационные технологии в образовании» (Сімферополь-Судак, 2008). Форма участі – доповідь на тему «Формування математичних компетентностей учнів через використання нових інформаційних технологій» та публікація у збірнику.
2. VI міжнародная науково-практическая конференция «Инновационные технологии в образовании» (Сімферополь-Судак, 16-19 сентября 2009). Форма участі – доповідь на тему «Використання інтерактивної дошки у навчальному процесі» та публікація у збірнику.
3. Міжнародна науково-практична конференція «Вища школа: сучасні тенденції розвитку» (Черкаси, Черкаський національний Університет імені Богдана Хмельницького, 24 квітня 2015). Форма участі – доповідь на секційному засіданні та публікація у збірнику тез доповідей на тему «Інформаційний менеджмент – основа ефективного управління вищим навчальним закладом».
4. Міжнародна науково-практична конференція «Викладач і студент: мобільність в умовах кредитно-трансферної системи» (Черкаси, Черкаський національний Університет імені Богдана Хмельницького, 28 квітня 2016). Форма участі – доповідь на секційному засіданні та публікація у збірнику тез доповідей на тему «Задоволення інформаційних потреб суб'єктів освітнього процесу як ключове

завдання інформаційного менеджменту у вищому навчальному закладі».

5. Міжнародна науково-практична конференція «Вища школа в контексті євроінтеграційних процесів» (Черкаси, Черкаський національний Університет імені Богдана Хмельницького, 26-27 квітня 2017). Форма участі – доповідь на секційному засіданні на тему «Інформаційний вплив як поняття управління освітнім процесом у вищій школі».

Усеукраїнських:

6. Всеукраїнська науково-методична конференція «Проблеми математичної освіти» (Черкаси, Черкаський національний Університет імені Богдана Хмельницького, 20-22 квітня 2005). Форма участі – доповідь на секційному засіданні та публікація у збірнику тез доповідей на тему «Особливості застосування інформаційних технологій».
7. X Всеукраїнська науково-методична конференція «Проблеми післядипломної освіти педагогів: створення інноваційного середовища в регіоні» (Ужгород, 11-12 жовтня 2012).). Форма участі – доповідь на секційному засіданні.
8. Інтернет-конференції «Всеукраїнська школа новаторства керівних науково-педагогічних і педагогічних працівників системи післядипломної педагогічної освіти як форма підвищення фахової майстерності: проблеми, перспективи розвитку» (ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України, 13 грудня 2012). Форма участі – доповідь на тему «Особливості формування інноваційного середовища в системі післядипломної педагогічної освіти».
9. XII Всеукраїнська науково-методична конференція «Реалії та перспективи євроінтеграційного розвитку післядипломної педагогічної освіти України» (Ужгород, 2016),
10. II всеукраїнські читання, присв'ячені 295-річчю з дня народження Григорія Сковороди «Діалогічний простір взаємодії суб'єктів

освітнього процесу: філософський, соціокультурний і психодидактичний аспекти» (Черкаси, Черкаський національний Університет імені Богдана Хмельницького, 22 листопада 2017). Форма участі – доповідь на секційному засіданні на тему «Комунікативний тренінг як технологія розвитку інформаційної взаємодії педагогічних працівників у системі післядипломної освіти».

- 11.ІІІ всеукраїнські читання, присв'ячені 100-річчю з дня народження Василя Сухомлинського «Підготовка фахівців в умовах імплементації концептуальних засад розвитку педагогічної освіти в Україні» (Черкаси, Черкаський національний Університет імені Богдана Хмельницького, 15 листопада 2018). Форма участі – доповідь на секційному засіданні на тему «Підготовка педагогічних працівників в закладах післядипломної освіти до управління освітнім цифровим контентом в онлайн-комунікаціях».



УКРАЇНА

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЧЕРКАСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ БОГДАНА ХМЕЛЬНИЦЬКОГО

Бульвар Т.Шевченка, 81, м. Черкаси, 18031, тел./факс: (0472) 35-44-63, 37-21-42,
 e-mail: cic@cdu.edu.ua Код ЄДРПОУ 02125622

09.05.2019 № 204/03-8
 на № _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів наукового дослідження
Сігетія Ігоря Петровича
«Розвиток готовності педагогічних працівників
до інформаційно-управлінської діяльності в системі післядипломної освіти»,
поданого на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук
зі спеціальності 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

Дослідження І.П. Сігетія присвячено формуванню готовності педагогічних працівників до управління інформацією в освітньому процесі.

Матеріали дисертації І.П. Сігетія упродовж 2016-2019 рр. використовувались у науковій та навчально-методичній роботі викладачами кафедри педагогіки вищої школи і освітнього менеджменту у підготовці фахівців зі спеціальностей 011 Освітні, педагогічні науки та 073 «Менеджмент» під час викладання навчальних дисциплін «Педагогічний менеджмент», «Управління навчальною і виховною діяльністю», «Управління інформаційними зв'язками», «Освітні технології», «Новітні інформаційні технології в освітньому процесі». Матеріали навчального посібника дисертанта «Основи управління інформацією в освітніх системах» використовувалися на лекційно-семінарських заняттях із зазначених дисциплін.

Реалізація в освітньому процесі матеріалів дослідження І.П. Сігетія щодо підготовки фахівців зі спеціальностей 011 Освітні, педагогічні науки та 073 «Менеджмент» дозволила оптимізувати підготовку педагогічних працівників до управління інформацією в освітньому процесі.

Упровадження результатів дисертації І.П. Сігетія «Розвиток готовності педагогічних працівників до інформаційно-управлінської діяльності в системі післядипломної освіти» було обговорено і схвалено на засіданні кафедри педагогіки вищої школи і освітнього менеджменту Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького (протокол № 13 від 08.05.2019 р.).

Проректор з наукової, інноваційної та міжнародної діяльності, професор



С. В. Корновенко



ДЕПАРТАМЕНТ ОСВІТИ І НАУКИ
ЗАКАРПАТСЬКОЇ ОБЛАСНОЇ ДЕРЖАВНОЇ АДМІНІСТРАЦІЇ

**ЗАКАРПАТСЬКИЙ ІНСТИТУТ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ
ОСВІТИ**

вул. А. Волошина, 35, м. Ужгород, 88000 тел./факс: (0312) 61-42-75
web: <http://zakinppo.org.ua>, e-mail: info@zakinppo.org.ua Код ЄДРПОУ 02139723

16.03.2019 № 261-а

№ _____ від _____

ДОВІДКА

**про впровадження результатів дисертаційного дослідження
СІГЕТІЙ ІГОРЯ ПЕТРОВИЧА**

**на тему «Розвиток готовності педагогічних працівників до інформаційно-
управлінської діяльності в системі післядипломної освіти», представлену
на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за
спеціальністю 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти**

Сучасний науково-технічний і культурний прогрес, удосконалення технологій науки і виробництва обумовлюють пошук і впровадження нових концепцій в освітній простір неформальної освіти. Відповідно, постає питання про перепідготовку слухачів, які б володіли засобами інформаційно-управлінської діяльності. Все це є свідченням того, що потрібно розробляти і впроваджувати у систему підготовки й перепідготовки вчителів-предметників такі форми й методи навчання, які б увиразнювали їх особистісно професійний ресурс через змістове й практико орієнтоване навчання, самовдосконалення та саморегуляцію упродовж життя.

У цьому контексті дисертаційне напрацювання викладача кафедри природничо-математичної освіти та інформаційних технологій Сігетія Ігоря Петровача є на часі, оскільки отримало позитивні відгуки під час їх впровадження з 2015 по 2019 рр. у Закарпатському інституті післядипломної педагогічної освіти. Основні теоретико-методологічні положення дослідження були включені у зміст навчальних модулів інформаційно-управлінської складової, а розроблена авторська модель з формування готовності педагогічних працівників до інформаційно-управлінської діяльності продемонструвала позитивну динаміку і схвалення від викладачів кафедри та слухачів, вчителів природничо-математичних дисциплін, через реалізацію таких важливих чинників, як: реалізація професійно значущих потреб, інтересів та мотивів, розвитку ціннісних орієнтацій, володіння способами

розв'язання професійно-педагогічних завдань; знання основ управління педагогічним процесом; активізації професійно-значущими якостями під час розв'язання інформаційно-управлінських і педагогічних задач; здатності до оцінювання і коригування власної педагогічної діяльності; зорієнтування на досягнення успіху у подальшій професійній діяльності.

Вважаємо, що результати дослідження І.П. Сігетія є актуальними і такими, що можуть бути впровадженні в систему післядипломної освіти на широкий загал слухачів.

В. о. директора інституту



М. Басараб

М. Басараб



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
 ХМЕЛЬНИЦЬКА ОБЛАСНА РАДА
 ХМЕЛЬНИЦЬКА ГУМАНІТАРНО-ПЕДАГОГІЧНА АКАДЕМІЯ

вул. Проскурівського підпілля, 139, м. Хмельницький, 29013,

тел./факс: (0382) 72-09-23, 65-65-52, тел.: 79-53-55, 79-59-45

E-mail: kgpa@ukr.net Код ЄДРПОУ 02138872

Від 14.05.2019 № 258
 на № _____ від _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
СІГЕТІЯ ІГОРЯ ПЕТРОВИЧА

на тему

„Розвиток готовності педагогічних працівників до інформаційно-управлінської діяльності в системі післядипломної освіти”, представлену на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

Результати дисертаційної роботи І. П. Сігетія впроваджувалися у практику діяльності кафедри менеджменту освіти та педагогіки вищої школи Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії впродовж 2017 – 2019 років.

Теоретичні та практичні результати дослідження включені у навчальний процес підготовки студентів-магістрів спеціальності 073 Менеджмент, які отримують кваліфікацію керівника підприємства, установи та організації (у сфері освіти та виробничого навчання). Під час вивчення дисциплін „Педагогіка вищої школи”, „Інформаційне забезпечення управління в галузі освіти” слухачі магістратури мали можливість розширити круг своїх компетентностей, поглибивши знання з основ педагогічного та інформаційного менеджменту, змісту та складових, педагогічних умов, які сприяють розвитку готовності майбутніх педагогічних працівників до інформаційно-управлінської діяльності.

Вважаємо, що результати дослідження І. П. Сігетія є актуальними, їх доцільно рекомендувати для впровадження в освітній процес не тільки в умовах післядипломної освіти, а й для слухачів магістратури педагогічних закладів вищої освіти з метою розвитку готовності у них до інформаційно-управлінської діяльності.

Проректор з наукової роботи
 Хмельницької гуманітарно-педагогічної
 академії, доктор педагогічних наук,
 професор



О.М.Галус

**КОМУНАЛЬНИЙ ЗАКЛАД
«ЖИТОМИРСЬКИЙ ОБЛАСНИЙ ІНСТИТУТ
ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ»
ЖИТОМИРСЬКОЇ ОБЛАСНОЇ РАДИ**



10014, м. Житомир, вул. Михайлівська, 15 тел./факс +38 0412 473689 e-mail zippo@ukrpost.ua <http://www.zippo.net.ua>

№ 01- 220 від 08.05.2019р.

ДОВІДКА

про проведення дисертаційного дослідження
СІГЕТІЙ ІГОРЯ ПЕТРОВИЧА

на тему «Розвиток готовності педагогічних працівників до інформаційно-управлінської діяльності в системі післядипломної освіти», представлену на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

Упродовж 2018 – 2019 років було здійснено апробацію результатів дисертаційного дослідження Ігоря Петровича Сігетія з проблеми готовності педагогічних працівників до інформаційно-управлінської діяльності в системі післядипломної освіти професорсько-викладацьким складом кафедри методики викладання навчальних предметів.

Слухачі курсів в рамках викладання модулів професійного і фахового циклів мали можливість ознайомитися з такими темами, як: «Сучасні підходи до підготовки педагогічних працівників у системі післядипломної освіти», «Інформаційний забезпечення діяльності освітніх систем: зміст та структура», «Проектування методики і моделі розвитку готовності педагогічних працівників до інформаційно-управлінської діяльності в системі післядипломної освіти», що збагатило їх уявлення про інформаційно-управлінську діяльність та її роль у професійному саморозвитку упродовж життя.

Отримані результати щодо упровадження експериментальних напрацювань Ігоря Петровича отримали схвальні відгуки як у викладацького складу кафедри так і самих слухачів, що є підставою для рекомендації їх у систему підготовки і перепідготовки педагогічних кадрів за обраною проблематикою.

Директор



І.І. Смагін