

УДК 378

DOI: 10.15587/2519-4984.2017.107538

## ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ВИКОРИСТАННЯ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ ВЧИТЕЛІВ У СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

© Г. С. Кашина

*У дослідженні проаналізовано теоретичні та методологічні аспекти використання дистанційної форми навчання у системі післядипломної педагогічної освіти. Спираючись на аналіз наукових джерел, світовий та вітчизняний досвід впровадження дистанційного навчання, виділено базові визначення дистанційного навчання, сформульовано сучасне поняття дистанційного навчання у системі післядипломної педагогічної освіти*

**Ключові слова:** післядипломна освіта вчителів, організація дистанційного навчання, теоретичні та методологічні підходи

### 1. Вступ

Світові процеси глобалізації, становлення інформаційного суспільства спричинили кризу системи освіти. Сутність кризи української освіти полягає у невідповідності її змісту та розвитку освітніх систем вимогам інформаційного суспільства.

Оскільки саме інформаційне суспільство характеризується високим рівнем інформаційних технологій, розвиненими інфраструктурами, розширенням сфери інформаційної діяльності, тому інформатизація системи освіти означає зміну всього освітнього процесу. Тому в пріоритеті є орієнтація системи освіти на нову інформаційну культуру, підвищення доступності якісної освіти шляхом розвитку дистанційного навчання та засобів інформаційної підтримки навчального процесу сучасними інформаційними і телекомунікаційними технологіями.

Разом з тим впровадження дистанційного навчання в систему післядипломної освіти вчителів можна пояснити й тим, що консерватизм традиційних університетів став стримуючим фактором у системі підготовки та перекваліфікації фахівців в умовах інтенсивних змін у суспільстві.

### 2. Літературний огляд

Практична розробка та апробація результатів дистанційної освіти у вищій школі подана у працях [1], у післядипломній освіті – [2]. На необхідності розвитку дистанційної освіти в Українській вищій школі наголошував [3]. Проблема становлення дистанційної освіти займалися [4]. Зміст та структуру дистанційної освіти висвітлювали у своїх працях [5, 6]. Дослідження розвитку дистанційного навчання у вищій школі країн Європи та Північної Америки подана у працях [7].

У зазначених дослідженнях увагу зацентовано на наукових основах організації дистанційного навчання. Проте теоретичні та методологічні питання впровадження та використання дистанційного навчання в системі післядипломної освіти вчителів розкрито частково.

### 3. Мета та задачі дослідження

Мета дослідження – проаналізувати основні теоретико-методологічні підходи до використання дистан-

ційного навчання та визначення дистанційного навчання у системі післядипломної педагогічної освіти.

Для досягнення мети були поставлені наступні задачі:

1. Проаналізувати основні теоретичні та методологічні основи до впровадження дистанційного навчання в Україні та світі.

2. Виділити базові означення дистанційного навчання.

3. Уточнити поняття дистанційного навчання в системі післядипломної освіти вчителів.

4. Теоретичні та методологічні основи використання дистанційного навчання у системі післядипломної педагогічної освіти

В державній політиці України щодо інформатизації суспільства знайшло відображення і дистанційне навчання: в Законах України «Про Національну програму інформатизації» (2001 р.) та «Про вищу освіту», в Указі Президента України «Про заходи щодо розвитку національної складової глобальної інформаційної мережі Інтернет та забезпечення широкого доступу до цієї мережі в Україні» (2000 р.), Концепції розвитку дистанційної освіти в Україні (2000 р.), «Положенні про дистанційне навчання» (2013 р.). У цих державних документах передбачено заходи, спрямовані на формування вчителя як носія ефективних форм взаємодії із суб'єктами педагогічного процесу.

Розвиток інформаційного суспільства, перехід від концепції «освіта на все життя» до концепції «освіта впродовж життя» зумовлює зміну парадигми освіти. Кожна парадигма формується залежно від елемента, який є домінуючим у системі основних параметрів освіти як соціокультурного феномена. Такими елементами можуть бути:

– уявлення про систему знань, умінь, навичок, необхідних людині в конкретну історичну епоху;

– усвідомлення типу культури і способів розвитку особистості у процесі її засвоєння;

– принципи кодування й передачі інформації;

– осмислення цінностей освіти в суспільстві;

– уявлення про місце і роль педагога як носія знань та культури в освітньому просторі;

– образ і місце людини в системі виховання, навчання та освіти [8].

Традиційна освітня парадигма, що історично була застосована в Україні, зорієнтована на забезпечення ефективного функціонування людини в колективі, виробництві, суспільстві. Незмінність форм і методів навчання, кількісного складу класів у школі чи груп у вищих навчальних закладах приводить до того, що прагнення вдосконалити зміст і методику викладання конкретних навчальних дисциплін не може суттєво вплинути на рівень їх засвоєння більшістю учнів.

Впровадження дистанційного навчання в систему післядипломної освіти вчителів зумовлюється такими чинниками як стрімкий процес комп'ютеризації навчальних закладів, зростання обсягу самостійної роботи студентів, а також перевагами дистанційного навчання: гнучкістю під час вибору місця й часу навчання, можливістю різноманітного подання навчальної інформації засобами мультимедіа, зростання активної ролі студента у навчанні тощо. Дистанційна форма навчання є однією із сучасних та ефективних форм навчання учителів під час підвищення кваліфікації чи перекваліфікації за іншими напрямками.

Навчання вчителів у системі післядипломної освіти відрізняється високим рівнем організації, має складну впорядковану структуру, об'єднану різноманітними зв'язками і взаємовідносинами, що є соціальними за своєю природою. Такій організації системі навчання притаманні динамічність, гнучкість, керуваність, упорядкованість та внутрішня гармонійність компонентів.

Розглянемо теорії, що є основами використання дистанційних форм у навчанні вчителя у системі післядипломної освіти.

Важливою в системі педагогічної освіти є теорія дистанційного навчання Джона Деніела, яка отримала розвиток у дослідженнях [9]. Основою теорії дистанційного навчання за Деніелом є сконцентрованість на організації навчально-пізнавальної діяльності студента як системоутворюючого елемента процесу навчання на відстані. Дж. Деніел виокремлює дві складові такої діяльності: «незалежну» та «інтерактивну». До «незалежної» відносить вивчення джерел, перегляд телепередач, проведення дослідів у домашніх умовах, виконання письмових завдань. «Інтерактивна» складова містить консультування студентів до та під час занять, перевірку і коментування виконаних завдань, організацію групових дискусій та літніх шкіл. Співвідношення між цими двома видами діяльності, наголошує Дж. Деніел, є «вирішальним для системи дистанційного навчання», оскільки вони не тільки визначають процес навчання, а й суттєво впливають на адміністрування системи [9].

Суттєву роль у розвитку теорії дистанційного навчання мають дослідження Отто Пітерса [10]. Він розглядає дистанційне навчання як продукт індустріальної віхи розвитку суспільства та виокремлює три його періоди, кожному з яких властиві певні форми організації навчальної діяльності:

– доіндустріальний, у якому дистанційне навчання зіставляється із традиційним (аудиторні форми навчання);

– індустріальний, коли структура дистанційного навчання визначається принципами, що керують

індустріалізацією процесу виробництва матеріальних благ, з'являються нові технології (дистанційні форми навчання);

– постіндустріальний, для якого притаманні мережеві форми навчання.

О. Пітерс у своїх працях доводить, що «в постіндустріальному суспільстві традиційна індустріальна модель дистанційного навчання вже не відповідає потребам студентів з їх специфічними очікуваннями та цінностями... така ситуація вимагає розробки нових моделей дистанційного навчання, які поєднували б тривалу групову роботу, нові засоби отримання інформації для самоосвіти і широкі контакти за допомогою засобів телекомунікацій... Основою нових моделей дистанційного навчання вважають самостійне керівництво процесом навчання та самонавчання студента, тобто діяльність студента буде більш автономною».

На основі дослідження праць О. Петерса щодо індустріальної теорії дистанційного навчання можна зробити такі висновки:

– структура дистанційного викладання значною мірою зумовлена принципами індустріалізації, зокрема таких, як: раціоналізація, розподіл праці та масове виробництво: процес навчання поступово трансформується завдяки підвищенню механізації та автоматизації, а це стимулює виникнення нових структурних характеристик навчальних закладів;

– розробка навчальних курсів дистанційного навчання відіграє таку ж роль, як і підготовча робота до початку виробничого процесу;

– ефективність навчального процесу у дистанційному навчанні залежить від його планування та організації;

– навчальні курси у дистанційному навчанні повинні бути максимально формалізовані, а очікувані результати стандартизовані;

– процес навчання носить цілеспрямований характер;

– у дистанційному навчанні суттєво змінюються функції викладача порівняно з традиційним навчанням;

– дистанційне навчання залежить від концентрації ресурсів та централізації адміністрування.

Проте індустріалізаційним теоріям дистанційного навчання бракує педагогічної складової на відміну від теорій другої групи – теоріях взаємодії та комунікації, яка активно розвивалася в 70–80-тих роках ХХ ст. Серед розробників теорії вчені: Бор'є Холмберг [11], Джон Баат [12], Джон Деніел [13], Девид Сьюарт та інші, які вважають форми і технології організації взаємодії та комунікації учасників навчального процесу ядром концепції дистанційного навчання.

Так, Джон Баат [12] акцентував увагу на організації комунікацій студента і викладача, на місце та ролі контролю з боку викладача. За Дж. Баатом існує дві моделі взаємодії викладача і студента: жорстка та гнучка. Жорстка модель навчання побудована на строгому контролі викладача за процесом навчання студента, ієрархією навчального матеріалу, коли спілкуванню викладача та студента приділяється недостатня увага. У гнучкій моделі, навпаки, надається перевага діалогу студента і викладача та контроль за

процесом навчання студента є не жорстким. В обох моделях залишаються незмінними такі функції викладача, як допомога в організації навчальної діяльності студента і підтримка мотивації його до навчання.

Розуміння навчання як процесу отримання знань окремим студентом складає сутність теорії шведського вченого Бор'є Холмберга [14]. Його основним внеском у теорію дистанційної освіти є обґрунтування емпатійної теорії дистанційного навчання, положення щодо вирішення проблеми «самотності» студента у процесі дистанційного навчання через організацію керованого дидактичного спілкування, яке спрямоване на створення ілюзії «присутності викладача» (teaching presence). Б. Холмберг сформулював шість постулатів організації такого спілкування:

– відчуття особистої взаємодії викладача і студента сприяє отриманню задоволення від навчання та підвищення мотивації. Це відчуття задоволення може бути посилене завдяки якісним матеріалам для самостійного вивчення і двостороннього спілкування на відстані.

– саме інтелектуальне задоволення і мотивація сприяють досягненню цілей навчання й використанню відповідних форм та методів;

– атмосфера, мова «дружньої бесіди» сприяє створенню відчуття реальної комунікації;

– інформація, яка передається під час розмови між студентом та викладачем в неофіційній формі, легко засвоюється і запам'ятовується;

– концепція «розмовного спілкування» успішно використовується з різними технологіями дистанційного навчання;

– для організованого навчання необхідне планування і керівництво, яке характеризується експліцитними та імпліцитними цільовими установками.

Саме Б. Холмберг приділяв увагу питанням керованого комунікативного спілкування учасників навчального процесу і змісту навчання та вважав емпатійний підхід однією з головних складових дистанційного навчання. У процесі дистанційного навчання, доводив учений, актуалізуються емпатійні діалоги, які підтримують мотивацію до навчання і сприяють досягненню кращих результатів. За емпатійною теорією Б. Холмберга, кероване дидактичне спілкування містить діалог в режимі реального часу та є змодельованим. Тому вчений розглядав дистанційне навчання як «доброзичливу розмову на основі якісно розроблених навчальних матеріалів, що призначені для самостійної роботи і спрямовані на стимулювання мотивації до опанування навчальним предметом» [14].

Однак недоліком такого навчання є відсутність синхронного двостороннього зв'язку між викладачем та студентом, що може негативно вплинути на ефективність процесу навчання. Теорія емпатійного підходу в дистанційному навчанні Бор'є Холмберга отримала подальший розвиток у напрямку самостійного вибору навчальних програм, методів оцінки і контролю тими, хто навчається; формування освітнього середовища, яке стимулює активність студентів в організації та керуванні навчальним процесом; набуття нового досвіду, який не тільки забезпечує досягнення поставленої навчальної мети, а й готує

студентів до життя, сприяє підвищенню якості їх життєвого рівня [14].

Саме емпатійна теорія дистанційного навчання відіграє важливу роль у навчанні вчителя у системі післядипломної освіти. В особистості вчителів з одного боку присутня індивідуальна якість, спрямованість особистості, що виявляється в готовності вчителя виявляти емоційне тепло, співпереживання, співчуття, сприяння учневі. Зрозуміло, що така душевність педагога допомагає йому розвивати душевність школяра, а з іншого боку необхідне співпереживання, розуміння ситуації. Таким чином, емпатія є однією з необхідних характеристик особистості педагога.

Гуманістичний підхід у теорії дистанційного навчання, започаткований Б. Холмбергом [14], отримав подальший розвиток у теорії транзакційної дистанції американського вченого Майкла Грехема Мура [15], що була визнана головною теорією дистанційного навчання та центральною теорією для проектування курсів дистанційного навчання. У повній формі теорія транзакційної дистанції з'являється у 1993 році.

Теорія транзакційної дистанції говорить, що коли конструктор навчальних матеріалів приймає рішення, ці рішення призведуть до певної структури, діалогу та автономії. Ці суми можуть бути або небажаними наслідками процесу проектування навчального процесу, або результатом свідомого прийняття рішень з дизайну навчальних матеріалів. Незважаючи на це, ці змінні взаємодіють для створення транзакційної відстані, яку Майкл Г. Мур визначає як "перехрещений психологічний і комунікаційний простір, простір потенційного непорозуміння між вкладами інструктора та учня". Таким чином, корисність теорії полягає в тому, що він надає інструкторам-інструкторам інструкції щодо розробки курсу: наприклад, скільки структури, діалогу та автономії потрібно вбудувати в курс, щоб мінімізувати транзакційну відстані і таким чином максимізувати результати навчання.

За теорією М. Мура, транзакція у дистанційному навчанні є взаємодією викладача і студента у середовищі, характеризуються просторовою віддаленістю. Він розглядає «географічну дистанцію» як особливу характеристику дистанційного навчання, зважаючи на педагогічні підходи. Транзакційна дистанція – це, передусім, педагогічна, а не географічна категорія, яка вимагає «спеціальної організації та методів навчання» і передбачає зв'язок між трьома перемінними: структурою, діалогом, автономією [15].

Структура дистанційного курсу розглядається М. Муром [16] як певний ступінь свободи, яку надає студенту навчальна програма, у визначенні темпу, послідовності, мети та результатів, а також підходів до оцінювання. Діалог між викладачем та студентом М. Мур розглядає як результат аналізу комунікацій, набір повідомлень, якими обмінюються викладач та студенти. Такі повідомлення сприяють розумінню студентами навчального матеріалу і, як результат, формуванню системи знань.

Також важливим складником теорії транзакційної дистанції є автономія студента. М. Мур визна-

чає автономію як «ступінь участі студента у визначенні й використанні цілей, процесу, засобів і контролю навчання [17]. Американський учений довів, що навчальні програми можуть бути розроблені відповідно до ступеня самоуправління й автономії учня. Дослідник запропонував типологію програм дистанційного навчання, критерієм якої стала автономія студентів:

– програми, які передбачають високий рівень автономності студентів, тобто студенти мають свободу у прийнятті рішень, що вивчати (цілі), як вивчати (виконання), коли вивчати (планування), скільки вивчати (оцінювання);

– програми, що розраховані на студентів, які абсолютно не здатні приймати рішення щодо навчальної програми.

Запропоновану М. Муром типологію навчальних програм називають «полосною», оскільки в них визначається наявність чи відсутність автономії студентів. Водночас між цими «полосами» знаходяться студенти, які мають тільки автономію у постановці цілей та виконання, автономію у постановці цілей і оцінювання результатів, або тільки автономію в постановці цілей, чи виконання, чи оцінювання.

Досвід показує, що теорії емпатії і транзакційної дистанції є не лише теоріями дистанційного навчання. Це, передусім, теорії, що реалізують гуманістичний підхід і теорії гуманістичної парадигми. Такі теорії відповідають вимогам до навчання вчителя в системі післядипломної освіти, оскільки спрямовані на розвиток таких суб'єктивних якостей педагога, як автономність, незалежність, здатність до вибору, рефлексія, саморегуляція тощо, які по-різному можуть виявлятися у процесі дистанційного навчання. Ці теорії взаємно доповнюють і посилюють одна одну.

Широке застосування теорії транзакційної відстані Майкла Дж. Мура отримала у дослідженнях Саба Ф. і Ширер Р. [18]. Дослідники по-новому дивляться на одну з провідних освітніх теорій, яка відображає вплив інформаційних та комунікаційних технологій на навчання. Теорія транзакційної дистанції забезпечує чіткий аналітичний та плановий фундамент для педагогів для проведення всеосяжного дослідження щодо переходу від магістерської та управлінської практики вищої освіти до динамічного та трансформаційного ф'ючерсів, що фокусується на кожному конкретному учня. Це прагматичний, але трансформаційний підхід пропонує методіку планування для педагогів, адміністраторів, студентів та інших зацікавлених сторін для оцінки їх сучасного стану навчальних та управлінських практик та розробки альтернативних моделей для виявлення майбутніх покращень їх установ, як вони вважають за потрібне.

Також теорія транзакційної відстані стала основою в роботі В. Сварта [19] у розширенні принципів неперервного навчання для досягнення вимірних результатів: нові дослідження та можливості. У цій роботі, на основі детальних тематичних досліджень показано, як виміряти отримані результати навчання, щоб реалізувати наступний цикл навчання для досягнення безперервного покращення у перевернутому класі, висвітлює теми індивідуального та групового інтерактивного навчання, навчальні простори, навча-

льні матеріали, підготовка інструкторів та студентів до дистанційного навчання.

У дистанційному навчанні учителів в системі післядипломної світи необхідно застосувати ідеї теорії канадського професора Ренді Геррісона [20], який спираючись на висновки М. Мура, за основу теорії взяв двостороннє спілкування в режимі реального часу, трансакцію навчання та учіння, контроль навчання. Відповідно до теорії Р. Геррісона, модель трансакційного контролю містить забезпечення макроконтролю на рівні викладача, студента та змісту навчання. У середині макроконтролю функціонують трансакційні елементи мікроконтролю: уміння тих, хто навчається (їх здатності та мотивація навчання), підтримка (людські та технічні ресурси) та самостійність (можливість вибору).

Всі розглянуті вище теорії дистанційного навчання, їх положення та висновки є актуальними для організації дистанційного навчання вчителів в системі післядипломної освіти. Проте необхідно зауважити, що теорія дистанційного навчання як вища, найрозвинутіша форма організації узагальненого достовірного наукового знання, представлена у вигляді системи, що описує, пояснює і передбачає функціонування певної сукупності складових об'єкта теорії, зокрема, дистанційного навчання. Структурними елементами теорії, поряд з предметом, методами та функціями, є терміни і поняття.

### 5. Результати досліджень та їх обговорення

Аналізуючи наукові джерела необхідно виділити базові визначення дистанційного навчання. Зокрема, Б. Холмберг вважав, що термін «дистанційне навчання» є найбільш оптимальним, оскільки «означає навчання на всіх рівнях і при цьому не вимагає постійного керівництва з боку наставників, їх присутності в одній аудиторії чи одному приміщенні з учнями. Водночас таке навчання передбачає можливість планування, адміністрування та консультування конкретного закладу» [14]. В основу цього визначення покладено аспекти просторового та часового роз'єднання викладача та студента, а також планування і структурування навчального курсу.

О. Петерс [10] розглядав «дистанційне навчання» як метод передачі знань, навичок, системи поглядів за допомогою використання технології роз'єднання та наукової організації праці, а також на основі активного застосування технічних засобів, особливо у процесі розробки високоякісних навчальних матеріалів. Цей метод дозволяє одночасно навчати велику кількість учнів, незалежно від місця проживання. Це – «індустріалізована» форма учіння та викладання». Основу даного визначення становлять дві попередні характеристики Б. Холмберга та можливість використання технічних засобів.

Розробник теорії дистанційного навчання М. Мур [15] визначав дистанційне навчання як «систему методів навчання, за якою викладання здійснюється окремо від навчально-пізнавальної діяльності студента (учіння)... так, що комунікації між викладачем та студентом можуть сприяти друковані, електронні, механічні та інші засоби». Отже, у визначенні М. Мура можна виокремити три основні характеристики дистанційного навчання:

– роз'єднання (просторове, часове) процесу викладання та учіння;

– використання технічних засобів навчання;

– можливість двостороннього зв'язку.

За М. Муром, викладання складається з двох етапів: за традиційним викладанням в аудиторії викладач готується до заняття окремо від студента, а сам процес навчання здійснює у присутності студентів; при дистанційному навчанні і підготовка і, власне, саме викладання здійснюється за відсутності студентів.

Визначення «дистанційного навчання» М. Мура в подальшому було доповнено Саба Ф. у дослідженні теорії, методології та гносеології дистанційної освіти [21], який визначав дистанційне навчання як «систему навчання, в якій процес учіння відокремлено від процесу викладання. Студент працює один чи в групі, ... може спілкуватися з консультантом за допомогою одного чи більше технічних засобів...; дистанційне навчання може поєднуватися з іншими формами очних зустрічей». Це доповнене визначення є більш ґрунтовним, оскільки зосереджує увагу на можливостях групової співпраці викладача і студента.

Результати наукових досліджень дають можливість визначити інші характеристики дистанційного навчання. Д. Кіган [22] актуалізує увагу на багатовимірності практичного застосування дистанційного навчання за допомогою типології, що базується на організаційних та дидактичних структурах.

## 6. Висновки

Отже, аналіз різних визначень поняття «дистанційне навчання» доводить відсутність єдиних підходів і свідчить про його полісемантичність і поліфункціональність. Так, дистанційне навчання розглядають як:

– нову організацію освітнього процесу, що ґрунтується на принципі самостійного навчання студента. Середовище навчання характеризується тим, що учні майже завжди віддалені від викладача у просторі і (або) в часі, тоді як студенти мають нагоду в будь-який момент підтримувати діалог за допомогою засобів телекомунікації;

– новий спосіб реалізації процесу навчання, який ґрунтується на використанні сучасних інформаційних і телекомунікаційних технологій, що дозволяють здійснювати навчання на відстані безпосередньо, без особистого контакту між викладачем й особою, що навчається;

– новий ступінь заочного навчання, що забезпечується використанням інформаційних технологій, які ґрунтуються на використанні персональних комп'ютерів, відео-, аудіотехніки, супутникової та оптоволоконної техніки;

– організований за певними темами й навчальними дисциплінами навчальний процес, що передбачає активний обмін інформацією між учнями і викладачем, між учнями, та такий, що максимально використовує сучасні засоби нових інформаційних технологій (аудіовізуальні засоби, персональні комп'ютери, засоби телекомунікації);

– форму, систему навчання, за якої взаємодія викладача й учня, учнів між собою здійснюється на відстані і відображає всі властиві навчальному процесу компоненти (цілі, зміст, методи, організаційні форми, засоби навчання), що реалізуються специфічними засобами Інтернет-технологій або іншими засобами, які передбачають інтерактивність;

– систематичне цілеспрямоване навчання, яке здійснюється на деякій відстані від місця розташування викладача. При цьому процеси викладання і вивчення розділені не тільки у просторі, а й у часі.

Проте всі вищезазначені визначення носять описовий характер, відображаючи лише одну або кілька сторін цього багатогранного феномена. Тому означенням дистанційного навчання вчителів у системі післядипломної освіти є організацією освітнього процесу, що ґрунтується на принципі самостійного навчання, за якої взаємодія викладача й того, хто навчається, а також між собою здійснюється на відстані та відображає всі властиві навчальному процесу компоненти (цілі, зміст, методи, організаційні форми, засоби навчання), що реалізуються специфічними засобами Інтернет-технологій або іншими засобами, які передбачають інтерактивність.

## Література

1. Биков, В. Ю. Інноваційний розвиток засобів і технологій систем відкритої освіти [Текст]: зб. наук. праць. / В. Ю. Биков // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. – 2012. – № 29. – С. 32–40.
2. Олійник, В. В. Відкрита післядипломна педагогічна освіта і дистанційне навчання в запитаннях і відповідях [Текст]: наук.-метод. пос. / В. В. Олійник. – К.: А.С.К., 2013. – 312 с.
3. Кремень, В. Г. Синергетика в освіті: контекст людиноцентризму [Текст]: монографія / В. Г. Кремень, В. В. Ільїн. – К.: Педагогічна думка, 2012. – 366 с.
4. Шаран, Р. В. Провідні тенденції розвитку дистанційної освіти в Україні [Текст] / Р. В. Шаран // Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна». – 2012. – № 5. – С. 220–224.
5. Полат, Е. С. Дистанционное обучение каким ему быть? [Электронный ресурс] / Е. С. Полат, А. Е. Петров. – Режим доступа: <http://distant.ioso.ru/library/publication/artped.htm>
6. Кухаренко, В. Н. Навчальний процес у масовому відкритому дистанційному курсі [Текст] / В. Н. Кухаренко // Теорія і практика управління соціальними системами: філософія, психологія, педагогіка, соціологія. – 2012. – № 1. – С. 40–50.
7. Шуневич, Б. І. Розвиток дистанційного навчання у вищій школі країн Європи та Північної Америки [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Б. І. Шуневич. – К., 2008. – 38 с.
8. Полат, Е. С. Теория и практика дистанционного обучения [Текст] / Е. С. Полат, М. Ю. Буханкина, М. В. Моисеева. – М.: Академия, 2004. – 416 с.
9. Berberoglu, N. Grouping the Mega University Countries According to their Similarities [Text] / N. Berberoglu, B. Berberoglu // Procedia – Social and Behavioral Sciences. – 2015. – Vol. 174. – P. 2153–2159. doi: 10.1016/j.sbspro.2015.02.015
10. Peters, O. Learning and Teaching in Distance Education: Analyses and Interpretations from an International Perspective [Text] / O. Peters. – London: Kogan Page, 2001. – 280 p.

11. Holmberg, B. Theory and practice of distance education [Text] / B. Holmberg. – London-New York: Routledge, 1995.
12. Baath, J. Distance students' learning – empirical findings and theoretical deliberations [Text] / J. Baath // Distance Education. – 1982. – Vol. 3, Issue 1. – P. 6–27. doi: 10.1080/0158791820030102
13. Daniel, J. S. Mega-Universities and Knowledge Media: Technology Strategies for Higher Education [Text] / J. S. Daniel. – London: Kogan Page, 1996. – 212 p. doi: 10.4324/9780203045978
14. Holmberg, B. A Theory of Teaching-Learning Conversations. Hand- book of Distance Education. – New York: Routledge, 2007. – P. 69–75.
15. Moore, M. G. Editorial: Distance education theory [Text] / M. G. Moore // American Journal of Distance Education. – 1991. – Vol. 5, Issue 3. – P. 1–6. doi: 10.1080/08923649109526758
16. Moore, M. G. Distance Education: A Systems View [Text] / M. G. Moore, G. Kearsley. – Belmont: Wadsworth, 2012. – 384 p.
17. Moore, M. G. The Theory of Transactional Distance. The Handbook of Distance Education [Text] / Moore, M. G. (Ed.). – New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2007. – P. 89–108.
18. Saba, F. The Theory of Transactional Distance: Principles, Methods, and Applications in Higher Education [Text] / F. Saba, R. Shearer. – New York: Routledge, 2017.
19. Swart, W. Extending the Principles of Flipped Learning to Achieve Measurable Results: Emerging Research and Opportunities [Text] / W. Swart. – Hershey: IGI Global, 2017.
20. Garrison, R. Theoretical Challenges for Distance Education in the 21st Century: A Shift from Structural to Transactional Issues [Text] / R. Garrison // The International Review of Research in Open and Distance Learning. – 2000. – Vol. 1, Issue 1. doi: 10.19173/irrodl.v1i1.2
21. Saba, F. Distance education theory, methodology and epistemology: A pragmatic paradigm. Handbook of Distance Education [Text] / F. Saba; M. G. Moore, W. G. Anderson (Eds.). – Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2003.
22. Birochi, R. Theorizing in Distance Education: The Critical Quest for Conceptual Foundations [Electronic resource] / R. Birochi, M. Pozzebon // Journal of Online Learning and Teaching. – 2011. – Vol. 7, Issue 4. – Available at: [http://gvpesquisa.fgv.br/sites/gvpesquisa.fgv.br/files/arquivos/pozzebon\\_-\\_theorizing\\_in\\_distance\\_education\\_the\\_critical\\_quest\\_for\\_conceptual\\_foundations.ppd](http://gvpesquisa.fgv.br/sites/gvpesquisa.fgv.br/files/arquivos/pozzebon_-_theorizing_in_distance_education_the_critical_quest_for_conceptual_foundations.ppd)

*Рекомендовано до публікації д-р пед. наук, професор Рідей Н. М.  
Дата надходження рукопису 08.05.2017*

**Кашина Ганна Сергіївна**, кандидат педагогічних наук, кафедра освіти дорослих, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, вул. Пирогова, 9, м. Київ, Україна, 01601  
E-mail: kashina\_a\_s@i.ua

УДК 37.091.33:373.5

DOI: 10.15587/2519-4984.2017.107496

## КАР'ЄРНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-МЕХАНІКІВ: СУТНІСТЬ І СТРУКТУРА

© М. М. Клименко

*У дослідженні розглядається актуальна проблема професійної підготовки майбутніх інженерів-механіків у технічних університетах. На основі використання методів теоретичного аналізу, синтезу, узагальнення незалежних експертних оцінок автор обґрунтовує дослідницьку позицію розуміння суті і структури кар'єрної компетентності майбутніх інженерів-механіків в єдності мотиваційно-ціннісного, когнітивно-процесуального, суб'єктно-діяльного, рефлексивно-оцінного компонентів та репрезентує альтернативне бачення їх змісту*

**Ключові слова:** професійна підготовка інженерів-механіків, кар'єра, компетентність, кар'єрна компетентність майбутніх інженерів-механіків

### 1. Вступ

Суспільно-економічні перетворення, що відбуваються в Україні під впливом глобалізаційних процесів, становлення суспільства сталого розвитку, загострюють потребу осучаснення вищої інженерної освіти. Необхідність переорієнтації української економіки відповідно до стандартів Європейського Союзу, поширення високих технологій у всіх сферах вітчизняного виробництва актуалізує потребу в підготовці інженерів-механіків з інноваційним типом мислення, сформованим комплексом особистісно-професійних якостей, що забезпечить їх активну соціальну адаптованість, всебічну реалізацію професійної компетентності в економічно нестабільному просторі сучасного ринку праці, зокрема розкриття самобут-

ності й багатомірності фахової праці інженерів-механіків, розвиток їхніх креативних здібностей, самоздійснення та інші процеси, в яких кар'єрна компетентність є інтегративним компонентом.

### 2. Літературний огляд

Проблеми професійної підготовки майбутніх інженерів-механіків, формування у них комплексу індивідуально-особистісних і професійно значущих якостей на кожному етапі цивілізаційного розвитку перебувають у полі зору філософів, педагогів, соціологів, психологів.

Так, у структурі кар'єрної компетентності, переважно, виокремлюють особистісний, аксіологічний, мотиваційний, когнітивний компоненти [1]. Ви-