



Національний педагогічний університет
імені М.П. Драгоманова



SYSTEMWEAK

Управління системами післядипломної освіти для сталого розвитку

Міністерство освіти і науки України
Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова

За загальною редакцією:

Рідей Н.М.

**УПРАВЛІННЯ СИСТЕМАМИ
ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ ДЛЯ
СТАЛОГО РОЗВИТКУ**

Колективна монографія

Київ – 2019

УДК 378 -021.68:05]:316.422.42

У 67

*Рекомендовано до друку Вченою радою
Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова
(протокол № 14 від 26 червня 2018 р.)*

Рецензенти:

Калініна Л.М. – д. пед. н., професор, завідувач відділу економіки та управління загальною середньою освітою Інститут педагогіки НАПН України

Руденко О.М. – д. н. з державного управління, доцент Інституту глобальних стратегій управління; Національний університет ОСТРОЗЬКА АКАДЕМІЯ

Яшник С.В. – д. пед. н., доцент кафедри психології Національного університету біоресурсів і природокористування України

Автори вміщених матеріалів висловлюють свою думку, яка не завжди збігається з позицією редакції. За вміст матеріалів відповідальність несуть автори.

Управління системами післядипломної освіти для сталого розвитку. [колективна монографія] / за заг. редакцією Рідей Н.М. – Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2019.– 691 с.

Збір, систематизація і загальна верстка матеріалів – магістр автоматизації технологічних процесів, магістр психології Кацєро О. К.

Макет титульного листа монографії - к. пед. н., доцент Касаткін Д. Ю.

Колективну наукову монографію підготовлено для науковців, освітян, керівників, адміністраторів, інших зацікавлених сторін з числа працедавців, громадськості, здобувачів освіти в системі післядипломної підготовки на засадах сталого розвитку. Монографія буде корисною для фахівців і професіоналів у сфері управління освітою, освітньої політики, методології системного управління й оцінювання релевантності якості надання освітніх послуг, достовірності наукових результатів та інноваційних продуктів. Представлено авторське бачення методології управління у системі неперервної освіти дорослих, методологічні засади синергетичної педагогіки, історико-культурний аналіз розвитку освіти дорослих, особливості транскордонної модернізації освітніх систем в умовах глобалізації, аналіз відповідності імплементації національної стратегії сталого розвитку (освіти та науки) до глобальної концепції сталості. Розкрито особливості управління формуванням системно методологічної компетентності у педагогів, освітніх консультантів, менеджерів освіти, аналіз функцій управління якістю в ЗВО, теоретичні та методичні аспекти управління мережевою підготовкою та значення інформаційно-мультимедійного її забезпечення.

ISBN 978-966-931-205-1

© Рідей Н.М., 2019

© Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2019

ЗМІСТ

I РОЗДІЛ Методологія управління і експертного оцінювання в системі післядипломної освіти для сталого розвитку та аналітичного оцінювання його релевантності.....	9
Методологія системного управління та аналітичного оцінювання його релевантності (<i>Ю.П. Богуцький, О.К. Кацєро, Н.М. Рідей</i>).....	9
Аксіологічний аналіз понятійно-категоріального апарату дослідження професійного вигорання у системі освіти (<i>Н.М. Рідей, О.К. Кацєро</i>).....	48
Методологія експертно-аналітичної оцінки результатів наукових досліджень (<i>Ю.П. Богуцький, О.К. Кацєро, Н.М. Рідей</i>).....	68
Методологічні і світоглядні засади синергетичної педагогіки в системі післядипломної освіти (<i>Д.В. Навроцька</i>).....	92
Транскордонна модернізація освітніх систем за умов глобалізації (<i>О.С. Кондур</i>).....	101
Міжнародні модернізації освітніх систем у сфері управління якістю та забезпечення сталості (<i>О.С. Кондур</i>).....	129
II РОЗДІЛ Стратегія сталого розвитку: освітні і наукові аспекти.....	177
Шляхи реалізації в Україні стратегії ЄЕК ООН освіти для сталого розвитку (<i>В.М. Боголюбов, В.М. Ісаєнко, Н.М. Рідей</i>).....	177
Зміст, структура і функціональна направленість вивчення стратегії сталого розвитку в системах освіти дорослих (<i>В.М. Боголюбов, О.К. Кацєро</i>).....	189
Історико-культурний аналіз розвитку освіти дорослих в Україні (<i>І.І. Дейнега, Н.М. Рідей</i>).....	211
Формування екологічної культури у системі післядипломної освіти (<i>О.М. Нагорнюк, Н.М. Рідей, О.В. Мудрак</i>).....	247
Актуалізація дисциплін з екологічної безпеки та культури у руслі формування екологічної компетентності (<i>В.Ф. Фролов, Т.В. Саєнко</i>).....	269
Гуманістичні пріоритети вищої школи в контексті освіти для сталого розвитку (<i>А.Б. Уліщенко</i>).....	286

Концепція сталого розвитку релігійних і конфесійних груп в незалежній Україні (<i>І.М. Вановська, Л.С. Павлюченко</i>).....	294
III РОЗДІЛ Управління системами післядипломної освіти.....	309
Управління формуванням системної методологічної компетентності у педагогів в сфері неперервної освіти в продовж життя (<i>С.В. Толочко</i>).....	309
Управління професійною підготовкою освітніх консультантів у системі післядипломної педагогічної освіти (<i>В.І. Саюк</i>).....	324
Аксіологічно-порівняльний аналіз функцій управління керівництва ЗВО (<i>Ю.П. Богуцький, А.А. Шолудяк, Н.М. Рідей</i>).....	344
Роль керівників у моніторингу якості управління зво: стан та розвиток освітніх систем (<i>Ю.П. Богуцький, Н.М. Рідей, А.А. Шолудяк</i>).....	371
Компетентнісний підхід в організаційній роботі викладача вищої школи (<i>Л.І. Бондарєва</i>).....	393
Педагогічна ідентифікація науково обдарованої молоді для розвитку творчого потенціалу у закладах вищої освіти (<i>Т.Ф. Мельничук</i>).....	426
Управління системою формування іншомовних компетентностей у післядипломній підготовці вчителів США (<i>Л.М. Сірик</i>).....	449
Система формування історико-краєзнавчих компетентностей в системі неперервної освіти (<i>І.М. Вановська</i>).....	475
Професійна компетентність працівників закладів дошкільної освіти: ключові дефініції крізь призму наукових досліджень (<i>В.Л. Ходунова</i>).....	500
IV РОЗДІЛ Інформаційно-мультимедійне забезпечення управління системами післядипломної освіти для реалізації практичної підготовки дорослих.....	510
Управління практичною підготовкою в сфері неперервної освіти (<i>Л.С. Павлюченко</i>).....	510
Теоретичні та методичні засади управління мережевою підготовкою в сфері неперервної освіти в системі післядипломної освіти (<i>Л.С. Павлюченко</i>).....	518

Інформаційно-технологічне забезпечення неперервної освіти та професійної діяльності педагогів (<i>Г.С. Кашина</i>).....	528
Управління інформаційними мультимедійними платформами науково-метричного пропагування (іміджу) наукоємних здобутків у системі неперервної освіти в продовж життя (<i>Д.Ю. Касаткін</i>).....	544
Єдине інформаційно-освітнє веб-середовище як засіб автоматизованого оцінювання компетентностей здобувачів вищої освіти (<i>О.М. Самойленко, Н.С. Ручинська</i>).....	596
V РОЗДІЛ Організація розробки навчальних планів і програм для цільових аудиторій у системі освіти дорослих.....	615
Організаційно-управлінські умови методики цільової післядипломної підготовки фахівців з екологічного моніторингу (<i>Н.С. Бордюг</i>).....	615
Управління професійним розвитком вчителів фізичної культури в системах спеціальної неперервної підготовки (<i>О.М. Войтовська</i>).....	622
Розробка науково-методичного комплексу формування фахової компетентності селекціонерів-генетиків у системі неперервної підготовки (<i>Н.П. Антіпова, Н.М. Рідей, І.О. Антіпов</i>).....	632
Інтегрований проект організації навчання у ЗЗСО як форма соціалізації підростаючого покоління (<i>О.В. Петровська</i>).....	672
Науково-педагогічний супровід професійного зростання вчителя сучасного освітнього закладу (<i>Л.М. Бугай, О.М. Осадча</i>)	681

Монографія присвячується моїм
учням з метою перевершити свого
вчителя і намаганням зробити їх
щасливими

Н.М. Рідей

Вступ

Теоретичні та методологічні засади управління освітніми системами, освітньої, соціальної політики з обґрунтуванням і забезпеченням їх розроблення для сталого розвитку орієнтовані на формування нової парадигми сталості, безпеки, соціальних гарантій і прав людини на здобуття неперервної освіти впродовж життя, пролонгування зайнятості та гарантування їх якості.

В зв'язку з транскордонною модернізацією освітньо-наукових систем в умовах глобалізації, які спрямовані на управління якістю, міжнародну інтеграцію інституцій традиційних і новітніх форм організації (мережевих, хмарних, консорціумних) актуальним постає питання методології наукового пізнання управління системами післядипломної освіти для сталого розвитку як компонентної складової методології системного управління та експертно-аналітичного оцінювання їх релевантності.

Особливим науковим напрямом виокремлено роль синергетичної педагогіки в умовах неперервності освіти та дослідництва впродовж життя на сучасному етапі існування та розвитку інформаційного суспільства наукових знань. Міжнародні трансформації суспільного розвитку (від глобального, національних, регіональних і місцевих рівнів) спонукають не лише до правової імплементації, соціального регулювання політико-

управлінських рішень в сфері освіти, науки, інноватики, а й віддзеркалюються на інших системах (за цільовим призначенням – природоохоронних, виробничих, інституційних, оздоровчих, рекреаційних та ін.) Отже, роль освіти, науки та інноватики зростає, що накладає відповідальність на учасників освітнього, науково-дослідницького процесів (від студентства, обслуговуючого персоналу, викладачів до керівництва та усіх зацікавлених сторін від громадськості, роботодавців, провладних структур до засобів масової інформації та мереж).

Формування науково обґрунтованого потенціалу розвитку освітньо-наукових систем студентоцентрованого навчання на засадах сталості значною мірою залежить від професійної та здоров'язберігаючої компетентності викладача, його здатності до саморозвитку й самовдосконалення, які уможливлені за умов здобуття додаткових дотичних кваліфікацій у ході по життєвого навчання, що актуалізує необхідність вивчення професійного вигорання та формування психокомпенсаторних компетентностей зі передбачення, запобігання та усунення ризиків у ході реформування освіти. Представлено аналіз ролі керівництва у забезпеченні управління якістю в ЗВО та аксіологічно-порівняльний аналіз функцій управління ними.

Наукова монографія розкриває теоретичні та методичні аспекти необхідності дослідження управління системами післядипломної освіти для сталого розвитку, а саме – методології системного управління та його оцінювання; модернізації освітніх систем в умовах глобалізації, формування міжнародних принципів управління їх якістю, та встановленню відповідності цілям сталого розвитку національної системи освіти; шляхи реалізації в Україні стратегії ЄЕК ООН Освіта для сталого розвитку; стану вивчення стратегії сталого розвитку в системі освіти дорослих; історико-культурного аналізу розвитку освіти дорослих в Україні; вивченню ролі релігійно-конфесійних зібрань у забезпеченні сталого розвитку суспільства.

Актуалізовано, необхідність формування екологічної культури у системі післядипломної освіти через реалізацію гуманістичних пріоритетів сталості у вищій школі. Виокремлено, теоретико-методологічні бачення колективу авторів щодо структурно-

логічної, організаційно-функціональної специфіки управління освітніми системами, а саме – розглянуто організаційно-педагогічні особливості системами післядипломної освіти; управління формуванням системної методологічної, історико-краєзнавчих компетентностей в системі неперервної освіти, в тому числі професійної компетентності працівників закладів дошкільної освіти; адміністрування професійної підготовки консультантів; представлено, практично-корисний досвід управління системою формування іншомовних компетентностей у післядипломній підготовці вчителів США.

Схарактеризовано, інформаційно-мультимедійне забезпечення систем післядипломної підготовки, можливості управління нею для реалізації практичного застосування, а саме - управління практичною підготовкою, теоретичні та методичні засади управління мережевою підготовкою в сфері неперервної освіти; інформаційно-технологічне забезпечення в системі післядипломної освіти та професійної діяльності педагогів; управління інформаційними мультимедійними платформами науково-метричного іміджу наукоємких здобутків у системі освіти; інформаційно – освітнього веб-середовища як засобу автоматизованого оцінювання компетентностей здобувачів вищої освіти.

Заслуговує на увагу організаційно-управлінські розробки для цільових аудиторій у системі освіти дорослих, а також питання педагогічної ідентифікації науково-обґрунтованої молоді для розвитку творчого потенціалу ЗВО.

І РОЗДІЛ **Методологія управління і експертного оцінювання в системі післядипломної освіти для сталого розвитку (ефективності систем післядипломної підготовки за різним функціонально-цільовим призначенням)**

УДК 005.12-044.3

Ю.П. Богуцький, О.К. Кацера, Н.М. Рідей
МЕТОДОЛОГІЯ СИСТЕМНОГО УПРАВЛІННЯ ТА
АНАЛІТИЧНОГО ОЦІНЮВАННЯ ЙОГО РЕЛЕВАНТНОСТІ

Ю.П. Богуцький - аспірант кафедри освіти дорослих, Навчально-наукового інституту неперервної освіти Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова

О.К. Кацера - аспірант кафедри освіти дорослих, Навчально-наукового інституту неперервної освіти Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова

Н.М. Рідей - доктор педагогічних наук, професор кафедри освіти дорослих Навчально-наукового інституту неперервної освіти Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова

***Анотація.** У статті здійснено аксіологічний аналіз термінологічного апарату загального трактування системи і її властивостей (видів, функцій і засобів системної діяльності); класифікаційних ознак видів систем (виражені рівнем їх сутності, схарактеризовані у архітектоніці, за типом їх функціонування, обумовлені потенціалом та етапами їх розвитку); системної методології загально-, конкретно-, і, власне, наукових (в т. ч. принципів системного аналізу) принципів та методологічних підходів, методології системного управління.*

Виокремлено понятійно-категоріальний апарат розуміння системи, системоутворюючих чинників, функцій і класифікаційних ознак видів систем. Актуалізовані, з точки зору природничо-гуманітарного, соціально-економічного, політико-управлінського погляду принципи діагностування системи, системоформувальна різноманітність, таксономічні ознаки методологічних підходів системного аналізу якості досліджень. Сформульовано характеристики основних підходів системної методології. Схарактеризовано ознаки підходів у системній методології для

дослідження складних систем в галузі методології системного управління.

Сформульовано тлумачення понять «система управління», «організаційна структура управління», «організаційна архітектоніка управління»; конкретизовано етапи процесу управління, види його системно-організаційної діяльності; схарактеризовано принципи управління складними об'єктами, стан та алгоритм аналізу системи управління, види і особливості організаційної структури. За масштабами управлінської діяльності, функціонально-технологічними характеристиками, стратегічною програмовістю та плановою поточністю виокремлено види організації управління. Актуалізовано необхідність розгляду видів управління в рамках методології системного управління, як-то фундаментально-наукової, філософії управління, конкретнонаукової, політики якості, освітньої політики, управління освітньо-науковими системами.

Ключові слова: система, системна методологія, організаційна архітектоніка управління, її ефективність, системоутворюючі чинники, функції системоутворюючої джерельності, класифікаційні ознаки видів систем, принципи діагностування системи, системоформувальна різноманітність, таксономічні ознаки методологічних підходів системного аналізу якості, система управління, етапи та принципи управління, організація структури управління, організаційна архітектоніка управління, види управління та їх організація, релевантність управління, планування якості та ефективність її формування, управлінські принципи керування якістю, політика у сфері якості.

Yur. Bogutskyi, O. Katsero, N. Ridei

METHODOLOGY OF SYSTEM MANAGEMENT AND EXPERTS-ANALYTICAL EVALUATION OF RELEVANTITY

Yur. Bogutskyi - postgraduate student of adult education department National Pedagogical Dragomanov University;

O. Katsero - PhD student of adult education department National Pedagogical Dragomanov University, o.katsero@gmail.com;

N. Ridei - doctor of pedagogical sciences, professor of adult education department, National Pedagogical Dragomanov University.

Abstract. *The article deals with the axiological analysis of the terminology apparatus of the general interpretation of the system and its properties (types, functions and means of systemic activity); classification features of types of systems (expressed by the level of their essence, characterized in architectonics, by the type of their functioning, due to the potential and stages of their development); systematic methodology of general, concrete, and, in fact, scientific (including principles of system analysis) principles and methodological approaches, methodology of system management.*

A distinctly categorical apparatus of understanding of the system, system-forming factors, functions and classifications of types of systems is singled out. From the point of view of the natural sciences, humanities, socio-economic, political and managerial point of view, the principles of system diagnostics, systematic diversity, taxonomic signs of methodological approaches of system analysis of research quality are updated. The characteristics of the main approaches of the system methodology are formulated. Characterized signs of approaches in the system methodology for the study of complex systems in the field of methodology and system management.

Formulated the interpretation of the concepts of "management system", "organizational structure of management", "organizational architectonics management"; the stages of the management process, types of its system-organizational activity are specified; the principles of complex objects management, the state and algorithm of the analysis of the control system, types and features of the organizational structure are described. By the scale of management activity, functional and technological characteristics, strategic programming and planned daily, the types of management organizations are distinguished. The need to consider types of management in the framework of the methodology of system management, such as fundamental-scientific, management philosophy, specific scientific policy of quality, educational policy, management of educational and scientific systems, have been updated.

Key words: *system, system methodology, organizational architecture of management, its efficiency, system-forming factors, functions of system-generating sources, classification features of types of systems, principles of system diagnostics, system-formative diversity, taxonomic features of methodological approaches of system analysis of quality, management system, stages and principles of management, organizational structure of management, organizational architectonic*

management, types of management and their organization, management relevance, planning quality and efficiency of its formation, management principles of quality management quality policy.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Квалітологічні дослідження змісту, існування, класифікації, перетворення систем є нині пріоритетними у зв'язку з хаотичністю як їх розуміння, так і трактування, їх трансформацій, особливо, що стосується управління нелінійними системами, оцінювання їх стану й прогнозування та моделювання їхнього розвитку.

Багатогранне поняття системи як об'єкту, властивості, часткової компоненти, алгоритмізованого засобу, комплексу, специфічного класифікаційного виокремлення, єдності та усукупнення потребує уточнення і конкретизації з погляду відкритих систем – освітньо-наукових, соціальних, екологічних, управлінських і політичних в умовах глобалізації, трансформації з їх імплементацією транскордонної взаємодії з метою діагностики та прогнозування сталості.

Вивчення системоутворюючих чинників і їх класифікаційних ознак та параметральних характеристик систем (їх сутності, архітектоніки і функціонування) необхідно для визначення стану систем і моделювання їх розвитку.

Дослідження характерних ознак підходів у системній методології уможлиблює розроблення і програмування схем конкретно-наукового, міждисциплінарного пізнання в галузі методології системного управління і сприяє удосконаленню категоріального апарату системного підходу.

Нині, зважаючи на глобальні екологічні та соціально-економічні проблеми пов'язані із загрозою війни нового типу, тероризму, хмарної організації систем та невизначеності розвитку організаційних систем Євросоюзу, які мають гарантувати його безпеку – пріоритетним видом наукового пізнання є методологія вивчення систем, а також управління ними.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теорія систем – це виокремлений науковий напрямок. Уявлення про систему вивчали Берталанфі Л. (Загальна теорія систем, 1969 р., Теорія систем, 1970 р.), Блауберг І. В. (Становлення та сутність системного підходу, 1972 р.), Богданов А. А. (Загальна організаційна наука, 1965 р.), Карташов В. А. (Теорія і методологія систем, 1993 р., Система

систем, 1995 р.), Садовський В. Н. (Логіко-методологічний аналіз в теорії систем, 1975 р., Основи загальної теорії систем, 1974 р.), Сурмін Ю. П. (Теорія систем і системний аналіз, 2003 р.), Уйомов А. І. (Системний підхід та загальна теорія систем, 1978 р.), Перегудов Ф. І. (Введення в системний аналіз, 1989 р.), Рикунів В. І. (Основи управління, 2000 р.), Черняк Ю. І. (Системний аналіз в управлінні економікою, 1975 р.), Друкер П. (Ефективне управління, 1998 р.), Кузьмін О. Е. (Основи менеджменту, 2003 р.).

Поняття системоформувальної різноманітності розглянуто такими науковцями, як Сетров М., Калесников А., Шеляг-Сосонко Ю., Пащенко В. і тлумачиться багатоаспектно, а саме: сукупність різноманітностей, що є потенційним джерелом будь-якого руху; об'єднання типів відмінностей об'єктів світу (довкілля, Всесвіту) або простору територій і акваторій Землі, які ідентифікуються на основі обраної міри ступеня свободи системи, які є джерелом можливої різноманітності; нативна (природна) закономірність і форма існування реальної множини природи. Різноманіття між місцями існуваннями або мозаїчними частинами угруповання, яке показує єдність диференційованості розподілу видів чи інтенсивність змін її видового складу (структури) вздовж градієнта середовища (кліматичного) і між географічними територіями.

Загальними питаннями у сфері управління, їх принципами і процесами займалися учені управлінці – Румянцева З. (2005 р.), Файоль А., Емерсон Г., Тейлор Ф., Форд Г. (1992 р.), Мадера А. (2010 р.); цільовим управлінням – Друкер Ф. (2001 р.), Колпаков В. (2000 р.), Максимцов М. М. (1999 р.), Мескон М. (2001 р.); управлінням змінами – Миронова Н. (2003 р.), Шаров Ю. (2000 р.); управлінням конфліктами інтересів – Гірник А. (2003 р.); управлінням інноваціями – Альтшуллер Г. (1979 р.), Пігоров Г., Козинец В., Махмудов А. (2003 р.); управлінням досягнення результатів – Максимцов М., Ігнат'єва А. (1999 р.).

Системну методологію досліджували учені в аспектах системності і суспільства Афанасьєв В. Г. (Системність і суспільство, 19890 р.), систем управління Ігнат'єва А. В., Максимцов М. М. (Дослідження систем управління, 2001 р.).

Такі автори як Гоббс Т., Глушков В., Богданов О. О., Блауберг І. В., Карташов В.О., Конт О., Кузьмін С.О., Мраков Ю.Г., Мертоль Р., Месарович М., Парсонс Т., Петрушенко Л.А, Садовський В.М., Сетров М.І., Спенсер Г., Спіцнедаль В.М., Такахара Я., Тюхтін

В.С., Черчмен У., Уйюмов А.І., Юдін Є. Г. розглядають системну методологію як комплекс складових методологій, які трансформовані (або можуть трансформуватися як окремо, так і у сукупності) відповідно до системи; сукупність принципів, підходів і методів (методології, системології), а також видів і засобів системної діяльності [35].

Дане теоретико-методологічне дослідження здійснено в декількох етапах: системно-аксіологічного аналізу понятійно-категоріального апарату теорії систем, їх класифікації і діагностики трансформації у розвитку; структурно-організаційного і структурно-функціонального аналізу систем управління та організації управління ними; системного аналізу якості релевантності організації пізнання і управління у парадигмі методології системного управління.

Виокремлення раніше не виокремлених частин. Метою першого етапу дослідження – удосконалення трансформації системи будь-якого функціонального типу належності, її класифікації (таксономії) у зв'язку з діагностикою методологічних підходів її розвитку; предмет – система будь-якого функціонального типу; об'єкт – стани розвитку будь-якої функціональної системи на засадах сталості; методи – системно-аксіологічного аналізу сутнісного змісту понятійно-категоріального апарату, евристичні методи дослідження систем.

Мета дослідження другого етапу – досягнення подолання передбачених системно-цивілізаційних ризиків та креативне моделювання їх перспективного майбутнього шляхом усунення біфуркаційних небезпек у розвитку систем будь-якого рівня та функціональної належності (за типами та на рівнях управління); предмет – понятійно-категоріальний апарат тлумачення систем та організації управління ними; об'єкт – процес наукового пізнання тлумачення понять і категорій у сфері теорії управління системами та розвитку систем управління; методи системно-аксіологічного аналізу сутнісного змісту понятійно-категоріального апарату управління системами та систем управління, структурно-організаційного, структурно-функціонального аналізу систем управління та організації управління системами.

Мета третього етапу теоретико-методологічних досліджень – забезпечення результативності управління складними системами шляхом удосконалення методології системного управління,

розроблення і впровадження системних процесів управління задля обрання ефективних моделей управління поліпшенням у сфері якості та реалізації політики якості ЗВО; об'єкт – види управління; предмет – релевантність системи управління; методи – системного аналізу квалітологічного змісту системи (видів) і процесів управління нею.

Узагальнену мету ускладненого методологічного дослідження автори конкретизують на завершальному етапі формування засад методології системного управління і запрошують провідних методологів долучитися до забезпечення бази.

Виклад основного матеріалу дослідження. Система (від дав. гр. *συστήμα* – “сполучення”) – множина взаємопов’язаних елементів, відокремлена від середовища і взаємодіє з ним як ціле. Розглянемо тлумачено системи, яка філософськи трактується як цілісна єдність упорядкованих структурних складових, прямо чи опосередковано взаємопов’язаних взаєминами (прямої чи дотичної взаємодії), яка уособлює її цілісність, що перевершує складові її часткових компонентів.

Система – єдність цілісної сукупності складових компонентів підсистем і структурних елементів, які характеризується об’єднаною структурою, взаєминами та функціями з класифікаційними ознаками системної структурно-організаційної, структурно-логічної, структурно-функціональної архітекτονіки, що забезпечує цілеспрямований розвиток системного комплексу [41, 43].

Цілісно систему розглядають як: *об’єкт*, що укомплектовує елементи взаємопов’язані причинно-наслідково; якому притаманні цілісні властивості, що не зводяться до складових характеристик частин; існування його обумовлено процесами природнього розвитку за умов подолання протиріч, а також набуття якостей ним іншого ступеню упорядкованості, ускладнення і систематизації; *властивість* бути більшим від суми власних частин, у комплексній взаємодії елементів; *часткова* з компонентами фізичної природи, які об’єднують взаємини та пропорції між ними, і обумовлені методикою опису певних умов у органічній єдності; *алгоритмізований та врегульований засіб* у складі якого є компонентні елементи, що взаємодіють у функціональній єдності; *комплекс* взаємоузгоджених елементів, який перебуває у єдності із середовищем, яке системно існує на більш високоорганізованому

рівні; *специфічне класифікаційне виокремлення* виділене з навколишнього середовища у єдності часткових елементарних складових з внутрішньо взаємозалежними зв'язками; структурно-організаційно обумовлена, синергетична єдність структурно-функціонального блоку множини складових; взаємоузгоджені складові, квалітологічно виокремлені із середовища, елементи, зв'язки між якими композиціонують, утворюючи єдину цілісність; системноорганізована на засадах добровільної єдності взаємоузгоджених часткових, що мають класифікаційні ознаки полівалентності архітектоніки, динамічності, компромісної комунікації з потенційними умовами взаємодії з іншими системами; *єдність* сформована множиною часткових під впливом функціональної багатовекторності з цілепокладанням для досягнення мети; *усукуплення* взаємодіючих із взаємозалежних об'єктів з тоталітарною впорядкованістю; інтегрована єдність, властивості якої не можуть ототожнюватися із властивостями складових частин; емерджентна єдність якісної взаємодії усукуплена у взаєминах часткових взаємодій [3, 6, 21, 44].

Вище зазначені науковці (у посиланнях) розглядають систему як складову світу з множиною перемінних: протилежну субстанцію хаосу; єдину сукупність взаємопов'язаних елементів певними закономірностями, класифікаційними ознаками її характеристик; організацію виокремлену (з інтенсивною ентропією) з навколишнього середовища; емерджентність, що не ототожнюється з ознаками суми складових на противагу властивостям кожного компоненту. Отже вона є цілісним комплексом, характерними властивостями якого є конкретна або умовна обмеженість (оскільки вона існує окремо від довкілля), структурованість (логічна поведінка якої зумовлена не стільки характеристиками її складових, скільки власне її структури – логічної, організаційної, функціональної), взаємовідноситься з оточуючим середовищем (взаємодія з середовищем), трансформується та проявляється у власних якостях і характеристиках, ієрархічністю (трофічністю архітектоніки її складових), поліописовим представленням (складність її взаємодії та, власне, самої системи зумовлює множини її візуалізації у моделях і описах) [7, 25].

Системоутворюючі фактори мають такі класифікаційні ознаки, а їх види факторів викладені у відповідності: активність (інтенсивність, імпульсивність) – чинники активні та пасивні;

репрезентативність (спосіб вияву) – чинники відкриті і внутрішні; реперність прив'язки у системі – зовнішні та внутрішні; спосіб розгляду системи – цільові, перемінно-тимчасові, структуроутворюючі, організаційні, функціональні, логічні; системна сутність (що відповідає дійсності) – природні (косні, біологічні, біокосні), штучні антропогенні та природні геосферні; характер ціленаправленої взаємодії – стабілізуючі та дестабілізуючі (деструктивні). Виконують такі ролі (функції): системоутворюючої джерельності; системної рівноваги (гомеостазу); системного наслідування (генетичного, інформаційно-кодового, правонаступництва та ін.) [9, 43].

Класифікаційні ознаки видів систем параметрально обумовлені їх суттю, архітектонікою, функціонуванням, характеристикою стану та прогнозуванням і моделюванням їх розвитку. Спрощена таксономія систем у класифікаційних характеристиках і видах, з погляду авторів, має таку логіку, відповідно:

→ походження системи – фізична, технічна, кібернетична, хімічна, біологічна, соціальна, інтелектуальна, політична, освітньо-наукова, управлінська, інформаційно-телекомунікаційна, виховна; спосіб існування – абстрактний і матеріальний; вид детермінації – стохастична, імовірно-уявна та детермінована, формально-умовна; генезис – штучна, природна, природно-штучна; масштаб охоплення – мікро-, мезо-, макро-, мета-, мега-системна (хмарна, пазлова, калейдоскопічна рясність поширення) *(вище перелічені класифікаційні ознаки і види систем виражають рівень її сутності)*;

→ елементна ускладненість – уно-, дос-, трес-, кватро-, квінто- та поліваріантна, проста, складна, ускладнена, переобтяжлива; ступінь відкритості – відкрита, закрита; вид взаємодії складових – ієрархічна, координаційна, координаційно-ієрархічна, інтегративна, синергетична; ступінь організованості – хаотична, усукуплена (сумарна), організована, субординаційна; тип структури – лінійна, лінійно-функціональна, розгалужена, дівізіональна, технологічна, ієрархічна, матрична, хмарна, мережева, змішана; інформаційне її представлення – утаємничена, доступна, секретна, секретно-пошукова, розвідувальна *(вище перелічені класифікаційні ознаки і види характеризують рівень архітектоніки системи)*;

→ тип відтворення – репродуктивність зовнішнім середовищем, відтворююча здатність утворювати собі подібних; функціональність – моно-, поліфункціональна; характер розміщення – просторово-часовий, площинний, об'ємний (система трьох координат, багатовимірна система); збалансованість – рівноважна, не рівноважна, стійка, не стійка, збалансована, розбалансована; мета – одно- та полінаправлена; ефективність – неефективна, відносно ефективна, ефективна, продуктивна, рентабельна; результативність – від'ємної результативності, результативна, високорезультативна, релевантна (*вище перелічені класифікаційні ознаки і види системи схарактеризовані рівнем і типом її функціонування*);

→ адаптивна валентність – адаптивна, не адаптивна, вузько, або полівалентна в межах амплітуди варіабельності балансування системи; рухливість – статична та динамічна; направленість розвитку – нарощення потенціалу, зростаючого або низхідного розвитку системи, а також вертикально-горизонтального, об'ємного розвитку ціленаправленого на стабільність (її сталість) або дестабілізацію; спроможність відтворення – органічна та неорганічна; поетапність розвитку – віковий розвиток системи (від початку до становлення її сформованості) за етапами: зріла, складна, кризова, перехідна, деградує, дефолт, банкрутство; траєкторія розвитку – лінійна та нелінійна (*вище перелічені класифікаційні ознаки і види системи обумовлені рівнем та етапами її розвитку*) [8, 21, 44].

Категоріальна метрика оцінювання систем не є визначеною в повній мірі у зв'язку з багатогранністю тлумачень і осмислення фундаментально-філософської методології, конкретно-наукових теорій розуміння систем і управління ними, а також міжсистемних парадигм політичних, соціальних, педагогічних, психологічних, управлінських тощо.

Класифікаційні ознаки категоріального апарату оцінювання систем і управління ними полягає у видах категорій, відповідно у порядку викладення види ознак і категорій:

- *фундаментальні* – ціле, цілісність, усукупнена складність, організація цілого (форма виразу дійсності системи обмеженої якості зі встановленою автономністю, що відображає її завершеність у синергетично пов'язаних складових; обумовлена характеристика суто якісного цілісного бачення системи, яку

трансляють її елементи у взаємодії з дійсністю; комплекс усукуплення будь-яких об'єктів, об'єднаних узагальненою характерною властивістю; об'єднання або підсумок; матеріальна або абстрагована властивість об'єктів демонструвати взаємозалежність вияву в рамках цілого);

- *системні* – усвідомлення сутності системи, її підсистем, міжсистемної та надсистемної взаємодії полості і наповненості систем та її універсальності (цілісне усукуплення складових у взаєминах між собою і середовищем; елемент системи, що сам є системою на рівнях підсистем; над утворення комплексу складових; універсум єдності самої системи і середовища; пуста і наповнена субстанція системи);

- *складово-компонентні* – часткові елементи, зв'язки, взаємини, будова, організація, фактори системотворення (елементарна часткова одиниця є складовою системи та вважається неподільною у набутті інших властивостей при фрагментації системи, яка обумовлена емерджентністю, що не трансляється на часткові системи; взаємозалежні обмеження поведінки об'єктів; безпосередній вплив між об'єктами; зворотня релевантність функціонування системи; невідповідність або ототожнення (або уречевлене ототожнення) невірності однієї в інші; упорядочення взаємин елементів системи в рівноважності; організаційна властивість і впорядкованість змісту інституції; класифікаційна ознака поєднання об'єктів у системну цілісність);

- *характерні* – властивості, цільові, емерджентність, гомеостаз, ускладненість, закритість, спрощеність, відкритість, ентропія й її зворотня дія (характерна особливість у класифікації; цільові функції у досягненні мети; системність, яка не ототожнюється з її складовими компонентами; динамічна рівновага; множина множин; ізолювання від середовища, детермінованість елементів; властивість множини, яка в ній виступає компонентом; відсутність ізоляції зі ступенем свободи елементів; критерій невизначеності виділеного комплексу властивостей системи; негоентропія);

- *ситуаційні* – стани (стабільний, кризовий, перехідний, катастрофічний), процеси і явища, організованість, невпорядкованість (одномоментна множина властивостей системи; трансформування станів системи; впорядкованість і не організованість);

- *середовищні* – оточення системи, внутрішнє середовище, зовнішнє (навколишнє) та міжсистемне середовище (відокремлена сукупність об'єктів від системи, на яку система впливає; сукупність об'єктів в межах системи, які до неї належать і мають на неї вплив; сукупність об'єктів, які знаходяться за межею системи, впливають на неї і до неї не належать; взаємодія середовищ здатних утворювати систему більш високого рівня);

- *об'єктні* – функція, функціонування, управління, інтеграція, оптимізація, адаптація, деградація, нарощення потенціалу, агресія, планування, моделювання, прогнозування, абсорбція (процес перетворення у взаємодії з довкіллям для досягнення мети чи рівноваги; дієвість системи в часі і просторі; намагання системи досягти рівноваги і мети; механізм поєднання й елементної взаємодії; валентність пристосування до довкілля; руйнування характеристик системи; зростання характеристик системи; руйнування, знищення системи; алгоритмізований процес в діях і часі; візуалізація футуристичних сценаріїв розвитку; передбачення майбутніх станів і процесів розвитку; примусова інтеграція);

- *трансляційні* – інформація, модель, проект, конструкція (данні про систему та її різноманіття; презентація відображення системи; уречевлена модель; сукупність і елементи будови);

- *синергетичні* – цілісності, інтегральності, гомеостазу, емерджентності, симбіотичності (ефекти системи);

- *системного аналізу* – аналіз (системний, системнодослідницький, загальносистемний, системноприкладний, системноспеціальний, програмно-цільовий, рекомендаційний, історико-ретроспективний, проблемно-ситуаційний, структурно-організаційний, структурно-функціональний, структурнологічний причиннонаслідковий, прогностичний, аналітико-моделюючий).

Категоріальний апарат системного підходу постійно розвивається і удосконалюється у системній методології, методології системного управління різних галузей наук і знань.

Характеристики основних підходів авторами конкретизовано за їх класифікаційними ознаками у таблиці 1.

Таблиця 1. Характеристики основних підходів системної методології

Назва підходу	Характерні ознаки підходів у системній методології
Системний	<p><i>емерджентність</i> (взаємопов'язана сукупність характеристик цілої системи, які відсутні у його складових і обумовлюють її залежність) неаліквотне ототожнення властивостей цілого до суми ознак його складових; <i>протиріччя взаємозаперечення передумов</i> – децентралізації оперативної діяльності окремих підсистем і централізованого регулювання їх діяльності на рівні системи в цілому; <i>цілісна інтегрована єдність</i> елементів у міжкомпетентній взаємозалежності між складовими у системі і міжсистемній її взаємодії з середовищем (система взаємодіє з зовнішнім середовищем, має внутрішнє і системно-компетентне середовище відповідно до міжсистемних взаємин), <i>цілісність системи</i>, яка пов'язана з власною структурністю і зовнішньо системною архітектурою середовища та не гарантує її просторово-часового збереження, а є її варіантною властивістю розвитку системи; <i>стійкість</i>, мінлива якість спрямована на збереження інваріантної стабільності амплітуди коливань співвідношення між внутрішньо- і зовнішньо-системними потенціалами (різноманітності зв'язків); <i>структурністю</i> яка визначає поведінку системи згідно структурних властивостей її компонентів і особливостей системи загалом; <i>складністю</i> – множинно-компонентною, рухомою, кількісною сукупністю різнотипних елементів, процесів, явищ, ознак, структур, підсистем з різнорідними зв'язками у системі і ззовні, що обумовлює власну складність системи та складність її поведінки; <i>різноманітність</i> реакцій системо (цілісно)- формувальних різновидових і різнотипових процесів (явищ), елементів або систем, які виявляються за обраною мірою та характеризують ступені свободи системи відповідно до морфолого-ієрархічного рівня, композиція елементів (статичних і динамічних), міра якості складу за структурно-технологічним змістом (видом, формою); <i>структурна функціональність</i> – сутністю, функціональною оструктуреністю субстанційних елементів, підсистем і компонентів системи, їх сутнісних взаємин у межах функцій; <i>функціонально-генезисна</i> складність внутрішніх закономірностей розвитку та функціональної життєдіяльності системи – від елементарного до складного (найнижчого до вищого) від генетично вихідного до похідного; <i>функціонально-домінантна логіка можливих відношень</i> – між функціями системи, перевагуванням переваг і домінант, рівнозначності (ототожнення) або еквівалентності, сполучення</p>
Конструктивний	<p><i>достовірність</i> реалістичного оцінювання аналізу проблем; <i>раціональність</i>, адекватної ініціативності (пропозиції) імовірної амплітуди варіантів вирішення проблем; <i>алгоритмізованість конструювання</i>; <i>програмованість</i> проектування систем управління вирішенням проблем</p>
Комплексний	<p><i>багатофакторність</i> (різнобічність і різновекторність) діагностування сукупності властивостей різноманітних структур, функцій систем і її взаємин з навколишнім середовищем; <i>просторово-часова, структурна функціональність</i>, сутнісної єдності системи; <i>кореляційна вагомість</i> визначення міри значущості характеристик системи по суті у єдності</p>

Назва підходу	Характерні ознаки підходів у системній методології
Проблемний	<i>протирічність</i> , що обумовлює різнобіччя об'єктів при виокремленні проблеми, які спонукають до розвитку і еволюціонування об'єкту; <i>класифікаційність</i> проблем за типами і видами оцінювання для субординації і координації їх вирішення; <i>креативність</i> розроблення стратегій вирішення проблем
Ситуативний	<i>діагностична частковість</i> виділення комплексу проблем, що формують ситуацію або їх множину; <i>класифікаційна приналежність</i> характерних особливостей окремої ситуації; <i>причинно-наслідкова обумовленість</i> виникнення певного стану (рівня, ступеня), ситуації оцінювання, прогнозування й моделювання їх розвитку; <i>планова прогнозованість</i> діяльності в певній ситуації; <i>практична ефективність</i> корисного досвіду підбору методів та засобів залежно від вирішення проблем, які формують ситуацію; <i>взаємозалежність</i> впливів, як внутрішніх, так і зовнішніх факторів середовища в русі
Інноваційний	<i>транскультурологічна класифікаційність</i> ознак у ранжуванні інновацій, актуалізація беззаперечності та констатація необхідності оновлення для вирішення проблеми; <i>фундаменталізація</i> прогнозування та моделювання інноваційних проектів, послуг, продуктів, планів, моделей, сценаріїв, нововведень, що забезпечують розв'язання проблеми; <i>креативність</i> впровадження (консультування) і науково-методичного супроводу ефективності реалізації інновацій; <i>якість управління нововведеннями</i> , їх освоєння для збалансованого розвитку системної методології, інноватики пізнання, дослідження, практики
Нормативний	<i>критеріально-індуктивна оструктуреність</i> процедур діагностування (виявлення) і констатації (достовірності) проблеми системи; <i>раціональна адекватність</i> обґрунтування й формування комплексу норм (регламентів) щодо системи; <i>регламентованість</i> (нормуванням) трансформації і перетворень системи
Цільовий	<i>цілевстановленість і цілепокладання</i> стратегічної діяльності й розвитку системи; <i>декомпозиційованість</i> мети на складові завдання; <i>теоретико-методологічна обґрунтованість цілей</i> (завдань); <i>прогнозованість</i> , проектної конструктивності побудови дерева цілей; <i>експертна оцінюваність</i> «дерева цілей» за просторово-часовою, структурно-функціональною, потенційною ресурсоспроможністю, ресурсозабезпеченістю гілок-цілей для діяльнісного підходу
Діяльний	<i>теоретико-методологічна єдність</i> , принциповість вивчення активності людини опредмеченої в діяльності (в часі, просторі, русі); <i>формалізованість</i> відношення людини до оточуючого середовища; <i>діагностична пріоритетність ідентифікації проблеми</i> ; <i>селективна здатність</i> визначення об'єкта і суб'єкта діяльності (за видами); <i>єдність</i> опредмечення та розпредмечення; <i>безперервність</i> переходу із форми діючої здатності людини у форму предметного втілення (і навпаки); <i>цільова функціональність</i> формування цілей і завдань діяльності; <i>проектуюча здатність</i> розроблення моделі діяльності; <i>потенційна спроможність</i> здійснення діяльності і лабільності, подолання визначеності об'єктивного і суб'єктивного, ідеального і матеріального

Назва підходу	Характерні ознаки підходів у системній методології
Морфологічний	<i>достовірність</i> визначення проблеми (точністю); <i>максимально-можлива поліваріантність</i> амплітуди алгоритмів вирішення проблеми в рамках сфери діяльності, структурна, інтегрованість та комбінованість основних структурно-функціональних елементів і комплексу ознак; <i>мозаїчність</i> при впровадженні системи; <i>методологічність моделювання</i> (морфологічного); <i>системність</i> методичного комплексу охоплення в межах сфери покриття проблеми (до дефектного); <i>конструктивність</i> порівняння оптимального; <i>узагальненість</i> представлення достовірних результатів їх систематизація, ідентифікація протиріч
Програмно-цільовий	<i>запрограмованість</i> цільового визначення проблеми; <i>цілевстановленість і цілепокладання</i> у досягненні мети; <i>програмованість</i> вирішення завдань і досягнення цілей
Аксіологічний	<i>позитивна зисковність</i> (вагомістю) значимих процесів і явищ (їх властивостей); <i>інноваційність</i> взаємопроникнення власної культури людини та включення її особливостей до загально суспільних культурологічних цінностей; теоретико-методологічна соціокультурна <i>репродуктивність</i> гуманітарно-педагогічних досягнень
Культурологічний	<i>пізнавальна здатність</i> культурології при оцінюванні перетворень процесів і явищ, що обумовленні поділом видів культур; культурологічна феноменальність; <i>класифікаційність</i> ознак культурологічних особливостей, субстанційних елементів і потенційних можливостей (аксіологічних, функціональних, інструментальних, фундаментальних, прикладних та ін.) позитивної єдності історії культурології, їх антропології
Системно-діяльнісний	<i>компетентність</i> людської діяльності (потреба – суб'єкт – об'єкт – процеси – умови - результат); <i>комплексність дослідження</i> будь-якої сфери діяльності людини і довкілля; <i>спеціально-професійна, науково-навчальна сформованість</i> (форма) цілеспрямованої активності людини; <i>оструктуреність</i> продуктів діяльності людини (де людина суб'єкт, а її дії змінюють об'єкт у процесі діяльності) через предмет, засоби, процедури та продукти діяльності
Інформаційний	<i>змістовність</i> (інформаційністю) всіх процесів і явищ у системі або при її взаємодії з довкіллям

Назва підходу	Характерні ознаки підходів у системній методології
Сценарний	<p><i>теоретико-методологічна системність</i> процесу прогнозування; <i>експертна декомпозиційність</i> завдання прогнозування, виділення набору окремих імовірних варіантів (сценаріїв) в розвитку подій (ситуацій), усукупнення комплексу сценаріїв у систему можливого варіанту розвитку; <i>гіпотетична послідовність змін</i> сценарного прогнозу та алгоритмізованість неоднорідної сукупності підходів, технік, способів організації роботи експертів (аналітичного та формалізованого сценаріїв, сценаріїв-есе); <i>спектраломожливість ситуаційних описових моделей</i> станів, варіантів і спрямування їх розвитку</p>
Синергійний	<p><i>складноорганізованість систем</i>, їх поліваріантність, альтернативність, незворотність еволюції (нелінійного розвитку); <i>самоорганізованість</i> процесів упорядкування структур систем різної природи (фізичної, біологічної, екологічної); <i>спонтанність формування</i> і збереження складних систем у стані нестійкої рівноваги взаємодії з довкіллям, їх дисипативність (нестійкість, неорганізованість, біфуркація, кризовість); <i>неупорядкованість порядку</i> невривноважених систем у часовій константі вимірів їх нелінійного розвитку з діагностуванням (одномоментним) наступних варіантів еволюції, які відрізняються від попередніх; <i>інтегрованість фундаментальних досліджень</i> композитивної інтеграції взаємодії складних систем; обмеженість можливостей ціленаправлених напрямів розвитку складноорганізованих систем (лише здійснення впливу на процес їх самоорганізації); <i>низька імовірність одночасного поліпшення</i> сукупності важливих показників системи одномоментно; <i>невизначеність ситуації</i> (зростаючої ентропії) і поліваріантність рівноважних станів розвитку системи та поліальтернативність їх шляхів еволюції; <i>інформативність</i> прогнозованої взаємодії складових системи з її елементів; <i>реперність критичних точок</i> (біфуркації) вібраційного розгалуження систем нелінійного розвитку, які забезпечують селективне обрання з рівнозначних варіантів її подальшої самоорганізації одного з напрямів подальшої еволюції системи; <i>резонантність</i> сукупного спонукання (комплексу впливів) в точках біфуркації для необхідного цілеспрямованого управління розвитком систем (чим менша сума впливів на об'єкт управління в стані біфуркації, тим більший синергетичний ефект); <i>етапність використання підходу в послідовності</i> – виокремлення і схарактерування процесу або системи, дослідження стратегічного розвитку з полісценарною направленістю шляхів і ступенів свободи системи, встановлення мети (очікуваних результатів) зміни стану системи, розроблення алгоритмів стратегічно-тактичних впливів для самоорганізації системи, точне діагностування причин виникнення біфуркації системи; <i>доцільність застосування</i> підходу до аналізу самоорганізації соціо-економіко-екологічних систем (встановлення соціальних мотивацій) для їх сталого розвитку</p>

Методологічні підходи – це сукупність прийомів системної та науково-дослідницької діяльності сформована у ході практики пізнання. Автори розглянули і конкретизували – системний, комплексний, проблемний, цільовий, програмно-цільовий, морфологічний, структурно-функціональний, діяльнісний, ситуаційний, сценарний, синергетичний, системно-генетичний, культурологічний, соціокультурний, ціннісний (аксіологічний)

підходи наукового пізнання стану та розвитку системи (класифікаційні ознаки представлені у табл. 1).

В управлінні системами та у підходах до системного аналізу сформувався два основні методологічні напрями щодо їх вивчення, які впливають із цілей наукових досліджень. До першого відносять методи, що використовуються для покращення систем, базуються на методах науки і називають науковою парадигмою. В основі методів, які застосовують для проектування систем покладено загальну теорію систем і такі методи другого напрямку відомі як системна парадигма [41, 35]. Вони координуються принципами: науки (об'єктивність аналізу явищ і процесів, загального зв'язку та розвитку, суперечності, заперечення); пізнання (*за рівнем пізнання*: емпіричний, теоретичний; *за витоками базису галузі науки і знань*: логічний, порівняльно-історичний, генетичний; *за сферою дії*: формально-логічний, математичний, філософсько-світоглядний, загально- і конкретнонауковий; *за світоглядною належністю інтегрованого*: метафізичний, матеріалізму, ідеалізму, розвитку, суб'єктивізму, об'єктивності, детермінізму, раціоналізму; *за епохою розвитку науки методології*: класифікації додатковості, комплексності, системності, синергізму, творчого занурення); фундаментально-філософської методології (діалектики пізнання дійсності природи та суспільства, мислення, детермінізму, ізоморфізму); загально-, і конкретно-наукової методологій (історичний, термінологічний, системний, функціональний, когнітивний, моделювання); системного аналізу (елементаризму, загального зв'язку, розвитку, цілісності, системності, ієрархії, формалізації, нормативності, цілепокладання).

В роботах наукової школи виділено: функції системної методології (критично-експертна, критеріально-індикативна, орієнтаційна (цілеспрямована), аналітично-фінальна – евристична, інструментальна, світоглядна, технологічна, прогностична, футуристична, креативна); види системної діяльності (пізнання, аналізування, інформатизація, прогнозування, програмування, моделювання, проектування і конструювання, оцінювання, діагностування і поліпшення); засоби системної діяльності ((наукові знання, методи пізнання предметно-об'єктної взаємодії; інформація (збір, узагальнення, систематизація), методи її аналізу, представлення, прогнозування; програмування, методи

моделювання, візуалізація стану й розвитку; проектування, методика конструювання; теорія, методи оцінки технічного регулювання, стандартизація, сертифікація, ліцензування наукових результатів і продуктів; методи діагностики, верифікації відхилень і невідповідностей у функціональних процесах, поліпшення якості ефективності системи, встановлення відповідності, акредитація)).

У другому етапі дослідження розглянемо поняття і будову системи управління, етапи процесу управління, принципи управління складними системами, системно-організаційні види управління, стан і параметри, алгоритм аналізу системи, організаційна архітектоніка управління, види і особливості організації.

Система управління, як і система, в цілому, це єдність множини взаємопов'язаних системних складових що відокремлена від інших системних комплексів (середовищ, процесів, явищ і систем), і яка взаємоособлена як цілісність; функціональна множина складових елементів і взаємин між ними обмежена у середовищах з цільовим компонентом досягнення для здобуття мети у просторі та часі з отриманням відповідної якості життя, середовища та їх цивілізаційного перетворення (суспільства та природи); свідоме віддзеркалення у суб'єктів класифікаційних особливостей об'єктів і їх взаємин у вирішенні завдань наукового пізнання дерева цілей задля мети. Архітектоніка системи управління включає структурно-організаційну будову та її функціональне призначення як то – найпростіші складові неподільні (обумовленні або умовні) елементи (складові системи) та частини системи (підсистеми), у яких виокремлюється часткові складові, що вважають її компонентами у сукупності синтезу та синергетики системи. Компонентні взаємини системи так, чи інакше взаємообумовлені взаємоплинні та взаємозалежні. Прямі, опосередковані та дотичні взаємини обумовлюють збереження єдності складових, цілісність та емерджентність системи.

Прагнення футуристичного набуття розвитку системи і досягнення бажаного її стану складає *мету системи* (від умовно-ідеальної до соціально-результативної за цілями досягнення).

Система управління – комплекс засобів впливу на процеси, явища для досягнення мети оптимального існування та модернізації перетворення об'єкту управління (на засадах сталості). Об'єкти

системи управління мають свої системно-структурні складові у взаємозв'язках [40, 47].

Управління – система, процес, комплекс, тип впливу суб'єкта, який принципово спрямований на досягнення аргументовано переконаної (абстрактної) або спонукально коригованої мети у межах суспільної етики, або у рамках технічного регулювання та переважних норм, правил, настанов, які перманентно удосконалюються, коли суб'єкт не спонукає до протиріч і біфуркацій стану системи у пізнанні дійсності в якій існує, та з якою співвідноситься. Управління – тип функціонування систем різного походження, намагання суб'єкта дотримуватися нормативно-правового, технічного та морально-етичного регулювання. Функціональність суб'єкта уможлиблюється задля досягнення мети навіть без його усвідомлення та присутності.

Етапи управління включають: постановку мети (для чого, навіщо); ідентифікацію того, чим управляти – збирання та обробка інформації про ресурси і процеси (що, де, коли); аналіз, систематизація, синтез (чому); вибір мети (прийняття рішення); оптимізацію етапів (швидкість) досягнення мети (як, коли, визначення завдань, засобів і послідовності їх виконання); управлінський вплив (організація процесів виконання завдань і забезпечення їх ресурсів); контроль виконання завдань (зворотний зв'язок – що, де, коли); підтримання оптимальної швидкості досягнення мети) [36, 40, 47].

В системно-організаційній діяльності управління є координуючим, адміністративним, виконавчим, тактичним рівнем у процесно-функціональній взаємодії в системі може бути: *цільовим* – за методикою функціонально-управлінської діяльності, викристалізуваної у наріжних цілях і завданнях даного періоду, на які цілеспрямовані зусилля суб'єкта управління; *ситуаційним* – за діагностикою існуючих і потенційних проблем, які визначають стратегію прийняття управлінських рішень; *стратегічним* – за аналізом якості проблем, явищ, ситуацій, станів і розвитку системи, обумовленістю завдань і цілей, пошуком оптимальних моделей управлінських рішень, програмно-ресурсним забезпеченням організаційно-управлінських дій, платформ, технологій у т. ч. адміністративного та кадрового менеджменту керівного апарату управлінців для тактичного, виконавчого рівня стратегічних планів, програм, проектів (як об'єктів системи).

Основні принципи управління складними об'єктами: абстрагування (умовне виокремлення із хаосу системи всіх її елементів та розгляд і розуміння цієї системи за допомогою уявлення про взаємозв'язок цих елементів разом, так, нібито це і є сама система; парадигма – окремий випадок “запропонованої” абстракції; концепція – розуміння в цілому того, що відбувається навколо; прогнозування – збирання фактів, їх систематизація й організація представлення в офіційних наукових напрямках; модульність – реальність складної системи, яка складається з інших, менш складних систем об'єктів-модулів, що також складаються з інших простих систем-модулів до елементарного; суперпозиція – розглядається будь-який фрагмент складної системи, а також його вплив на все інше; універсальність – покращення методології для отримання досконалих модулів заради досконалості системи в цілому; своєчасність – використання у стратегічному управлінні [36, 40, 47].

Архітектоніку системи управління уособлює сукупність відповідно достатніх та необхідних за потребою взаємин між її компонентами будови у прагненнях реалізації мети за деревом цілей. В ускладнених системах управління візуалізована модель її структури віддзеркалює не всі елементи та зв'язки, а лише індикаторні (істотні), які не є перманентними змінами у її поточному функціонуванні та забезпечують як життєздатність самої системи, так і її системних властивостей.

Структура системи управління організовується упорядкованістю, стійкістю складових елементів і функціональних, організаційних, логічних і алогічних зв'язків. Структурні зв'язки можуть бути незалежними від складових системи та становити індекс інваріантну перемінну при трансформації системи з одного стану в інший, проте перманентно інвентаризують (переносять) системні закономірності, які діагностуються та віддзеркалюються у її структурі на інші складові або трансформовані стани.

Стан системи – це сукупність значень її параметрів (властивостей) у певний момент часу. Його визначають або через вхідні впливи й вихідні сигнали (результати), або через макропараметри, макровластивості системи (тиск, швидкість, температура, уставний фонд тощо). Якщо система здатна переходити з одного стану до іншого, то говорять, що вона має певну поведінку. Цим поняттям користуються, коли невідомі

закономірності (правила) переходу з одного стану до іншого. Тоді зазначають, що система має певну поведінку та з'ясовують її характер, механізми, алгоритми тощо. Рівновага – це здатність системи за відсутності зовнішніх збурюючих впливів (чи при постійних впливах) зберігати свою поведінку як завгодно довго.

Під стійкістю стану системи розуміють ситуацію, коли малим змінам зовнішніх впливів відповідають малі зміни вихідних параметрів системи чи її властивостей. Поняття розвитку, як і поняття рівноваги та стійкості, характеризує зміну стану системи в часі. Це дає змогу пояснити складні процеси у природі та суспільстві.

Адаптацією називають процеси пристосування системи до зовнішнього середовища, унаслідок яких підвищується ефективність її функціонування. Ці процеси можуть супроводжуватися зміною структури та характеристик системи. [36, 40, 47]

Алгоритмізація аналізу стану системи виражена в декількох етапах:

→ встановлення оптимальності дисбалансу порушення рубежів стійкості та витривалості характеристик системи з урахуванням обмежень (встановлення ризику, який не порушує рубежі стійкості та витривалості системи) з урахуванням обмежень організаційних і функціональних;

→ передбачення встановлення відповідності оптимальній амплітуді варіабельності коливанню характеристик у визначенні відповідності їх оптимальності очікуваним (бажаним), а саме в межах забезпечення бажаної близькості оптимальній реалізації. Спосіб управління інколи обумовлюється синтезом системного управління у функціонально-необхідних елементах за умов коригувально-поліпшувальних процесів;

→ релевантності результатів системи поставленим вимогам відповідності (параметральне оцінювання структурної організації системи). Синтез системи управління іноді запрограмований і складається з функціонально необхідних елементів, що реалізують тип управління, з коригувальною процесністю управління його якістю (його частковими є параметри системи при заданій її структурній моделі);

→ системний аналіз якості складових і системи в цілому щодо їх життєздатності (життєспроможності) шляхом

передбачення, запобігання і усунення ризик-чинників (аудит, паспортизація даних);

→ прогнозування перманентності стану та розвитку системи у футуристичному аспекті можливих (і непередбачуваних) алгоритмів її перспектив;

→ моделювання можливих трансформацій розвитку системи з внутрішньосистемними модернізаціями, сценаріями міжсистемної та надсистемної взаємодії за цільовим призначенням у типах, на рівнях, за функціональною залежністю (не лише статистичною інвентаризацією та її динамікою, а й з врахуванням речовино-енергетичної взаємодії).

Організаційна архітектура управління – організаційно-управлінська система, структура, синергетична єдність складових організації зі взаєминами між ними, ієрархічно оструктурена у рівнях координації та субординації підпорядкованості; віддзеркалює структурно-логічний, структурно-організаційний та структурно-функціональний розподіл професійно-компетентних повноважень (різного компетентнісного рівня від елементарної до складної роботи) та відповідальності щодо прийняття управлінських рішень; основне поняття розлогого управління, менеджменту, як науки, яке уособлює функціональні класифікаційні ознаки та таксономічні елементи за спеціалізацією видів роботи закріпленої за посадами у кваліфікаційних характеристиках посадових інструкцій, комплектація посад у структурно-організаційних підрозділах (за складом у компетенціях та ієрархією структури), які упорядковуються у взаємозв'язках між ними (посадами та підрозділами); її комплектація формалізована динамічно та статично, регулюється нормами права; структурні елементи укомплектовують структурно-організаційні підрозділи за цільовим функціональним призначенням процесів управління.

Організація структури управління – це форма системи у складі взаємин і підпорядкування складових її частин за суб'єктами управлінської діяльності (в т. ч. освітньо-наукової); міжелементні взаємини підтримуються завдяки координаційно-горизонтальним (на елементарних рівнях узгодження) і субординаційно-вертикальним підпорядкуванням зв'язків у ній.

Вона буває:

- *лінійна* – між складовими елементами існує взаємодія в одному каналі, де кожний підпорядковується одному керівнику

(єдиноначальність), який здійснює адміністрування (згідно функції) у структурно-організаційному підрозділі.

Особливості: розпорядча визначеність, оперативна портативність рішень, чіткість координційно-субординаційних взаємин, інтенсивність цільової реалізації управлінських рішень, надійність контролю, відповідний рівень кваліфікаційних вимог до організаційно-управлінських компетентностей керівника.

- *функціональна* – за функціональним розподілом процесів управління у структурно-організаційних підрозділах управлінського апарату та уможливлення за виробничою необхідністю отримувати поліфункціональні розпорядження керівництва (різних управлінь, підрозділів, відділів, секторів).

Особливості: функціональна компетентність керівництва за видами процесів цільового управління, протиріччя у розпорядженнях, координаційні перешкоди управлінської діяльності, службове гальмування оперативної управлінської роботи.

- *лінійно-функціональна* – синхронізує поділ повноважень і функціональної відповідальності за них, організаційно-управлінське прийняття рішень по вертикалі, за лінійним алгоритмом і сприянням структурно-функціональних підрозділів службового апарату у досягненні управлінської мети (за функціональними завданнями) та без підпорядкування лінійних керівників керівникам функціональних підрозділів.

Особливості: інтенсивність здійснення управлінських рішень, цільова спеціалізація та функціональна ефективність службового апарату, амплітуда варіабельності розпорядження ресурсами.

- *децентралізована (дивізійна)* – з поглибленим управлінським розподілом повноважень, оперативних процесів управління функціональною децентралізацією у структурі та з функціональною централізацією корпоративної культури управління.

Особливості: розлога архітектоніка ієрархії управління з функціональною автономністю сегментів структурно-організаційних підрозділів, згрупованість процесів управління суб'єктом за функціональним розподілом праці, стратегічна централізація функціонального управління структурою, оперативне реагування на зовнішні зміни, інтенсивність вирішення проблем

управління та забезпечення їх якості, перевитрати утримання керівного апарату управління.

- *матрична (інколи пазлова)* – організація з раціонально-апаратним управлінням лінійного керівництва у поєднанні з проектним управлінням у робочих проблемних (тематичних), експертних, функціонально-цільових, інформаційно-аналітичних, науково-дослідницьких, аудиторських, моніторингових, інспекційних групах, в рамках реалізації проектної діяльності (навчальних і дослідницьких програм).

Особливості: лабільність, інноваційність, нарощення службово-адміністративного персоналу, поліінформаційність у взаєминах відповідальних осіб в структурно-організаційних відносинах, міжособова конфліктність, високо ефективне реагування на інтенсивно-імпульсивні зміни ринку, структурно-корпоративна єдність продукування послуг, продуктів (навчальних і наукоємких) за короткостроковими та строковими програмами і планами.

Залежно від масштабів діяльності, виробничо-технологічних особливостей, стратегічних і поточних завдань діяльності установи застосовують кілька типів організації управління.

Ефективність організаційної структури управління досліджується високопрофесійними експертами у ході експертно-аналітичного оцінювання об'єкта, мети управління та її дерева цілей, моделювання стану та розвитку організаційної структури управління з оформленням експертного звіту-заключення, в якому встановленні невідповідності ефективності управління (якості) та рекомендовані організаційно-управлінські процедури передбачення, запобігання та усунення (ризиків небезпек), а також поліпшення (пропонування алгоритмів, гарантування якості систем управління, конкретизованих у об'єктах зі застосуванням методики експертного оцінювання за визначеними критеріями) [16, 25].

Проте видам управління в сучасній педагогіці приділяється не достатньо уваги. Тому розглянемо їх тлумачення у авторському трактуванні у зв'язку зі виконанням науково-дослідного проекту (державна реєстрація № 0117U004904) «Теоретичні та методолгічні основи формування системи післядипломної освіти на засадах сталого розвитку».

Управління проектами – технології міждисциплінарної управлінської інтеграції за базисом узагальненої специфікації

стандартів узгодження, які формують ефективність архітектоніки управління системами в статиці і динаміці перспективного розвитку; сучасний управлінський підхід раціонального та ефективного управління цілеспрямованими змінами природних, антропогеннозмінених, суспільних, соціально-економічних, геосферних, екологічних системах; воно забезпечує сталість тенденцій розвитку систем їх багатовекторну ціленаправленість, поліфункціональну ускладненість складнопараметричних систем. Базис проектного підходу управління полягає в управлінні змінами вихідного проблемного стану системи і досягненні дерева цілей за умов ресурсно-часових критеріїв (рубежів, градації). Власне термін «проект» вбачає скоординоване застосування науково-методичного дослідницького, проектно-конструкторського, адміністративно-господарського, організаційно-соціально-економічного, екологічного комплексу взаємопов'язаних стратегем (заходів, механізмів, інструментів) з метою здобуття новітніх продуктів, послуг чи результатів діяльності. Класифікаційними ознаками проекту є: часова та календарна визначеність, унікальність місії, філософія реалізації, конкретне ресурсозабезпечення, релевантність очікування продуктів проекту. Координуючими є керуючий та командний осередок проекту, які уповноважені з реалізації управління проектом, забезпечує їх функціонування на період здійснення та ефективно ціледосягнення. Комплектація та функціонування проектної групи прямо залежне від ускладненості та масштабів проектної діяльності, яка вважається інноваційною (мотивації – філософії місії, ініціаторів-донорів, стратегії планування, поліалгоритмізованого здійснення, внутрішнього та зовнішнього контролю, прийняття результатів і закриття проектів).

Управління проектами синергетично поєднує процеси управління – інтеграцію, змістову наповненість, часову вимірність, вартісні затрати, бажану якість, адміністрування персоналу, мережеві та мовленеві комунікації, керування ризиками та забезпеченням здійснення проектної діяльності.

Процесне управління – управлінський принцип сукупності низки алгоритмізованих дій та рухів як системи взаємодіючих і взаємообумовлених явищ або процесів орієнтованих на результат чи трансформацію станів об'єкта у часі. За типами процеси поділяються на фізичні, математичні, технічні, біо-геохімічні, біосферні, соціальні, політичні, економічні, екологічні – абіотичної,

біотичної та антропогенної природи. З точки зору управління – процес представляє собою взаємозв'язану процедуру або операції спрямовані на отримання результату висхідної і кінцевої точки, що передбачають вхід, вихід, механізми здійснення та менеджменту. Для функціональної спрямованості управління характерна замкнутість функціональних бар'єрів, фокусування уваги на вартості здійснення, інформаційна переобтяженість потоків, низька квалітологічність на противагу – процесному управлінню ідентифікованих процедур і узгоджених процесів, яке спрямоване на управління результатами для досягнення нарощення потенціалу ефективності системи й інституційної конкурентоспроможності.

Процес передбачає дію, дія не завжди ототожнює процес. У кожному процесі є цільовий компонент (мета, завдання, очікуваний корисний результат, алгоритми, процедури, плани для досягнення з часовою метрикою послідовності здобуття). Конкретно ідентифікований та сформульований процес має метрику у параметральних показниках з очікуваним результатом, що дозволяє прогнозувати не лише продуктивність системи, а й сприяє процедурам поліпшення у здобутті високої ефективності. Мінімізація витрат, для реалізації процесу, забезпечує його функціональність, а досягнення цілі – його результативність. Реалізація процесного управління можлива лише за умов ресурсного базису, в разі його відсутності можлива лише систематизація даних щодо уможливлення забезпечення процесу. Тому процесне управління передбачає вимірність, контроль і підпорядкованість, цільовстановлення результатів, орієнтованість на споживчі потреби, ініціативність, підпорядкованість загальній стратегії в управлінні діяльністю організації [27, 39].

Цільове управління – намагання досягти менеджмент-істеблiшментом синергетично-синхронізованої діяльності, актуалізованої на вирішення завдань дерева цілей з найвищим потенціалом результативності та реалізацією амплітуди ресурсності; потребує чіткого формулювання завдань у дереві цілей та мотивації виконавців; кожне цільове завдання має бути обґрунтоване та впроваджене керівництвом як окремий об'єкт управління (процес, явище), який забезпечує досяжність мети (завдань у дереві цілей) у прогнозованих умовах навколишнього середовища – коли процес управління забезпечує досягнення мети. Цільове управління забезпечує реалізацію мети з релевантним

результатом футуристичного типу. Система цільового управління викристалізовує намагання, прагнення та зусилля усіх прихильників реалізації ідей керівництва, сприяє співпраці та дозволяє оцінювати керівників за результатами.

Цільове управління реалізується як системний аналіз і скринінг кристалізації цілей (за вихідними даними цілей) дерева цілей у завданнях принципів SMART – специфікація організації, або структурного підрозділу, або особистості виконавця; визначена метрика обрахунку ефективності (результативності, рентабельності, продуктивності); достовірна результативність орієнтована на досяжність релевантності цілей; детермінованість визначених полів та вимог у досяжності дерева цілей (не більше 5-ти). Цей базис обумовлює корпоративну культуру переконаних виконавців. На ньому формується система індивідуальних прагнень її представників чи колективних груп, що декларується у статутних документах (або договірних додатках), які визначають ранжування векторів за пріоритетами та орієнтацією на специфікацію. Цілісна система управління намагається досягти мети у єдності дерева цілей і завдань, які в цілому прагне досягти будь-яка система, соціальна група або соціум. Отже, субординація найвищого керівництва від висхідної до низхідної вертикалі має декларувати та поширювати політику конкретизованих цілей у полі та за масштабами делегованих їх повноважень.

Згідно професійної компетентності реалізацію цільової специфікації керівництво, в межах посадових повноважень, реалізує етапність плану (тимчасового, детермінованого, стратегічного або перспективного розвитку).

Мету та прагнення узгоджують шляхом оприлюднення з керівними кадрами усіх рівнів та вертикалей структурно-організаційних та структурно-функціональних підрозділів задля цілеспрямованого ресурсо- та енерго-забезпечення у досягненні її.

Важливим є узгодження взаємин субординаційно-координаційного характеру між керівництвом та підлеглими у досягненні дерева цілей задля досягнення мети у алгоритмі: контроль та оцінювання ефективності роботи кожної вертикалі та горизонталі за працівниками; динаміка даних моніторингу з метою прогнозування та моделювання рівня та сталості розвитку будь якої системи.

За умови невмотивованості будь-якого виконавця (тиск, примус, накази, на противагу спонуканню, заохоченню та вмотивованості досягнення дерева цілей) цільове управління є нездійсненим, а не те що ефективним (не ефективним, не раціональним і т.д. і т.п.).

Будь-яке прагнення та намагання дерева цілей завжди перемінні, а отже алгоритми їх досягнення поліваріантні у поліпшених, оновлених стратегемах, планах та програмах (організаційно-управлінських процесах в межах проектної діяльності) [22, 28, 15].

Управління працею – суспільне управління потенціалом трудових ресурсів, процесами та взаєминами у забезпеченні умов праці, її організації, оплати, працезохоронних заходів та етики у трудовій сфері; організація управління у трудовій сфері зі застосуванням комплексу інструментів, умов нарощування трудового потенціалу індивідуального розвитку працівників, їх самовираження та самовдосконалення, узгодження мотиваційних інтересів об'єктів праці, а також становлення та сталого розвитку самої інституції як суб'єкту управління. Тому ефективність управління працею (її якість і результативність) має бути орієнтована на досягнення нового рівня якості у задоволенні потреб суб'єктів і об'єктів.

Управління працею не лише окреслюється виробничим, інституційним чи робочим середовищем, а й об'єднує у єдиний системний комплекс соціальних потреб і процесів виконавців, організаторів, виробників, адміністраторів, управлінців і спрямоване на формування соціальних гарантій працюючих, їх сімей та сталого суспільного розвитку.

Управлінськими методами є авторитарні (директивні, заборонні, тиску, примусу, наказу) та демократичні (активізація, ініціанування). Інтелектуалізація праці, наукова ємкість отриманих продуктів праці та наданих послуг спонукають до застосування нових методологічних підходів у сучасному інформаційному суспільстві знань. Формування у робітників оптимального мотиваційно-зацікавленого ставлення до праці сприяє отриманню більш якісних її результатів.

Управління біфуркаційними перемінами – управлінський підхід організації змін в системах різного типу походження і призначення, де похідною є розвиток системи (усвідомлений чи не

сприйнятій), витоковість якого залежить як від внутрішніх, так і зовнішніх трансформацій, незворотних закономірних змін в системі в зв'язку з переміною її цілей, що призводить до набуття якісно-нового стану й оструктурності системи зі зміною складових її елементів та зв'язків, типів функціонування у динаміці з ідентифікованою метою та набуттям нової якості системи та перемінним впливом на навколишнє середовище. Організація змін трактується з двоаспектним феноменом – мотиваційно-поведінковий та концептуально-технологічний (за стратегією реалізації); природнім є народження опору перемінам як усвідомленого відчуття ризику та прагнення подолання народження можливих небезпек, де вплив змін народжує адекватну протидію.

Основні напрямки подолання протидії змінам – це усвідомлена стратегія, алгоритмізованість їх запровадження, що переконує та мотивує їх переваги, комплектування керівного активу та робочих груп командної реалізації, мотивування персоналу до нововведень зі зміною посадових обов'язків, забезпечення доступу громадськості до практично-корисних досягнень та інноваторів, забезпечення толерантності та колективного розуміння до невдач, перешкод, промахів, корпоративна аксіологічно-орієнтована культура виражена у принципах роботи організації. Ключова роль відводиться особистості лідеру колективу, який здатен очолити та керувати ним.

З управлінської точки зору управління організаційними змінами має забезпечуватись якісними перемінами та призводити (в цілому) до зміни якості життя [48, 34].

Управління конфліктами інтересів – цілеспрямований менеджмент усвідомленого впливу на конфліктну поведінку суб'єктів соціальної системи, що має на меті релевантність. Чинник соціального конфлікту – протистояння інтересів між суб'єктами, особистостями, соціальними групами. Конфлікт інтересів лежить в площині або уявній, або реальній. Як правило конфлікти бувають з матеріальних, ідеологічних, теологічних, суб'єктно-об'єктних причин. Управління конфліктами інтересів передбачає діагностування та прогнозування проблемних ситуацій, передбачення, усунення та запобігання одних протиріч і мотивування інших, врегулювання, керування, організацію та моделювання їх вирішення. Ефективність вирішення залежить від

об'єктивного усвідомлення протиріч (конфлікту інтересів), правові повноваження впливу, ресурсозабезпечення та синергетику ресурсної бази правочинства, спроможність суб'єктів соціальної системи до моделювання конфліктної ситуації з взаємовигідним узгодженням свої статусів, забезпечення доступу до інформації зацікавлених представників.

Основним методом усунення конфлікту інтересів і проблемних ситуацій є передбачення та запобігання їм. Метод реалізується шляхом дії на окремих індивідів, загально-організаційні структурні дії (шляхом профілактики в установі), а також міжособистої персональної взаємодії, переговорів і досягнення комюніке [12].

Управління інноваціями – новітній напрям наукового пізнання у сфері менеджменту та стратегічного маркетингу, який розкриває необхідність обґрунтування та розроблення сучасних видів інноваційної діяльності в інституціях і системах. Відповідно до закону України “Про інноваційну діяльність” “інновації – це новостворені і (або) вдосконалені конкурентоздатні технології, продукція або послуги, а також організаційно-технічні рішення виробничого, адміністративного, комерційного, або іншого характеру, що істотно поліпшують структуру та якість виробництва і (або) соціальної сфери”.

Аксіологічний зміст поняття інновації полягає у перемінах і їх впровадженні, як то: оновлення матеріально-технічного забезпечення, новітніх технологій, сучасної продукції або послуг з новими сервісними властивостями, технологічне залучення нових ресурсних компонентів, розширення ареалу ринків збуту та сервісних послуг; новітні компетентності реалізовані в продукції, процесах і послугах для задоволення нових якісних потреб і отримання зиску від них; методології інноватики та управління інноваціями.

Розроблення та впровадження інновацій з нарощенням їх потенціалу потребує детального теоретико-методологічного обґрунтування та затрат ресурсів [4, 38, 23].

Управління досягненням результатів – управлінська технологія корегування запланованих управлінських дій з метою поліпшення релевантності попереднього етапу, поділяється на етапи планування, досягнення та оцінювання запланованого. Полягає у розробленні, обґрунтуванні та здійсненні керуючих дій

на об'єкт управління з метою забезпечення здобуття релевантності за нестабільно змінних умов навколишнього середовища, розроблення процедур алгоритмізації впливу на об'єкт керування з програмованою корекцією стану об'єкту моніторингу. Етапність процесу управління результатами полягає у їх встановленні, здійсненні плану досягнення, оцінюванні їх досягнення та корегуванні їх результативності. Результати уособлюють мотивацію, філософію та місію організації, її прагнення у вигляді дерева цілей, розроблення та реалізації стратегем, проміжної результативності та її прикінцевих положень. Процес управління результатами вбачає управління ситуацією, організацію діяльності персоналу структурних підрозділів для досягнення бажаної результативності. Контролювання виконання планів і досягнення їх результатів забезпечує встановлення здобуття за планом чи несподівано неочікуваних, чи не запланованих результатів. Контроль спонукає до корегування управлінських рішень за їх релевантністю. Управління результатами системно узгоджується з цільовими управліннями. Їх метою є розбудова системи, яка ґрунтується на її результативності [28].

Результативність управління – властивість алгоритму управління, яка визначає систему процедур що розробляються, обґрунтовуються та застосовуються за конкретними правилами у нормованому ланцюгу реалізації і забезпечують здобуття бажаних результатів і виконання системних завдань; критерій точності управління, обумовлений очікуваним станом об'єкта; залежить від функціонального типу виробництва, застосованих управлінських технологій і процесів їх реалізації.

Різні стани, що досягаються в практиці організації управління, виражаються у стабільності, врівноваженості в динаміці, або втраті динамічної рівноваги структурних елементів інституцій. Вони залежать як від внутрішніх умов, результатів праці кожного структурно-організаційного підрозділу, так і від зовнішніх чинників середовища об'єкту управління. Серед основних можна виокремити – потенціал системи інституції в цілому, який включає: систему організації управління, балансову стабільність організації, фінансовий обіг, динаміку розвитку складових систем, раціональність балансів, стабільність і здатність системи до адаптації за умов трансформації, її конкурентоспроможність.

Управлінські рішення концептуального стратегічного, запланованого тактичного та оперативного характеру можуть гарантувати їх ефективну реалізацію лише шляхом раціонального, оптимального обрання критеріїв оцінювання результативності управління.

В залежності від характеру управління та його цілей рівень майбутніх параметральних результатів досягнення бажаної якості може бути не достатньо значущим у зв'язку з міжсистемною, надсистемною взаємодією внутрішніх і зовнішніх чинників. Бажана результативність досягається раціональною взаємодією і збалансованістю.

Застосування механізмів ефективності менеджменту в діяльності державних органів: теорія та практика : пер. з англ. та фр. / ресурс. центр розвитку громад. орг. "Гурт". – К. : Видавн. Дім "КМ Академія", 2001.

Управління якістю – інституційна політика якості становлення, динаміки, розвитку та вдосконалення організації, що передбачає вироблення, впровадження та реалізацію ціленаправлених типів і процесів управління на рівнях управлінської ієрархії (архітектоніка координації та субординації), її контроль (діагностика, інвентаризація бази даних, паспортизація, спостереження стану та розвитку, надання права на вид діяльності, її ліцензування, а також підтвердження її відповідності з технічним регулюванням) та поліпшення. Політика якості реалізує ціледосягнення потреб якості споживачів або інституцій на основі управління якістю – прогнозування, планування, спостереження, надзору, стратегічного маркетингу та менеджменту з подальшим удосконаленням за умов моделювання бажаного рівня якості у задоволенні потреб (споживача в просторі і часі).

Політика у сфері якості – політична система на рівнях управління якістю, і конкретно інституції, як синергетичний комплекс сформований на рівнях і за типами політик управління нею та під патронатом зацікавлених сторін і керівного апарату влади.

Планування якості – один з процесів управління нею ціленаправлений на результативність сфер впливу системи управління якістю, ефективність реалізації ресурсного потенціалу спроможності та інноватики у досягнення квалітологічної релевантності. У зв'язку з цим аудит та діагностика показників

параметрів процедур спостереження та поліпшення мають на меті релевантність досягнення потреб у категоріях якості для споживача, інституцій, органів управління та регулювання (на рівнях та у типах) здобуття якості впродовж життя.

Ефективність формування якості – науково-методична система принципів зі забезпечення стандартів якості життя від становлення до самовдосконалення конкретної особистості, працівника, персоналу, апарату в цілому згідно соціальних гарантій визнання, зайнятості, самореалізації, її пролонгування у футуристичному розумінні. Моделі якості технічно регульовані є системними, організаційно удосконаленими, експертно само- і зовнішньо- оцінюваними та орієнтованими у здобутті максимального потенціалу якості у механізмах, засобах і формах інструментального сервісу реалізації якості згідно технологій управління нею.

Управлінські принципи керування якістю – міжнародні настанови керування та удосконалення процедур здобуття бажаної якості й орієнтування інституцій на здобуття квалітологічно-релевантних результатів, а саме: творчої реалізації та мистецтва управління, технологічності, алгоритмізованої майстерності аксіологічної систематизації взаємин людиноцентризму та природоцентризму у компетентностях (з точки зору взаємодії людини і природи, людини і соціуму, людини і професійного, соціально-побутового, політичного, освітньо-наукового середовищ тощо); креативної єдності Всесвіту та існування Землі (в тому числі в усіх його геосферах), а також Ноосфери як сфери Розуму в Сонячній Галактиці.

Моделі управління якістю – візуальне відображення моделі технології управління та моделей міжнародної стандартизації, моделей Європейської моделі глобальної стандартизації, що надають правоспроможність у видах діяльності та підтверджують її відповідність у акредитації на певних рівнях у намаганнях здобуття відповідної якості.

У ході теоретичного аналізу понятійно-категоріального апарату системної методології встановлено, що дана дефініція тлумачиться як системо утворюючий комплекс теоретичного і практичного пізнання системи в цілому, її будови та структури системних складових – фундаментальної, загальної і спеціально-наукової методології, функціональне призначення яких сприяє

максимальному вияву синергетичного потенціалу емерджентних властивостей системи, коли ефективність діяльності системного цілого перевищує силу ефектів від складових підсистеми (фундаментальних, системо моделюючих, загальних – базисних і часткових – ціленаправлених) [35].

Збалансованість потенціалів пізнання, науки, управління і практики оцінювання результатів дослідження у системній методології як вчення про систему, наукову парадигму організації та управління системи дослідженнями – забезпечує якість, ефективність досягнення максимального емерджентного ефекту синергії функціонування й життєдіяльності системи [5, 20, 19, 35].

Методологія системного управління орієнтована на вирішення управлінських завдань, систематизацію наукового пізнання про феномен управління, формування понятійно-категоріального апарату розлогої системи управління як мистецтва. Сучасний стан теоретико-методологічного забезпечення управління недостатньо обґрунтований з позиції методології (методик, методів, механізмів, технологій, інструментів).

Предметом управлінської науки є закономірності функціонування системи управління, суспільно-політичних та соціальних процесів (як об'єктів прийнятих управлінських рішень), технологій і принципів управління, а також органів процесу реалізації.

Методологія системного управління – складний комплекс парадигм, теорій, настанов, норм, цінностей, принципів пізнавальної діяльності та аргументованості обрання інструментів і алгоритмів управління.

Функції методології системного управління – критично-оцінна, параметральна, цільова, аналітико-прогностична, евристична, пізнавально-світоглядна, технологічна, моделююча.

Розуміння методології системного управління нині симбіотично поєднує методологію науки, освіти та суспільного регулювання.

Висновки. Виокремлено понятійно-категоріальний апарат як власне самої системи у розлогодому її розумінні, так і системоутворюючі чинники, функції системоутворюючої джерельності, класифікаційні ознаки видів систем. Актуалізовані, з точки зору природничо-гуманітарного, соціально-економічного, політико-управлінського погляду принципи діагностування

системи, системоформувальна різноманітність, таксономічні ознаки методологічних підходів системного аналізу якості досліджень. Сформульовано характеристики основних підходів системної методології: проблемний, ситуативний, інноваційний, нормативний, цільовий, діяльний, системний, конструктивний, комплексний, синергічний, морфологічний, програмно-цільовий, аксіологічний, культурологічний, системно-діяльнісний, інформаційний, сценарний. Схарактеризовані ознаки підходів у системній методології сприяють програмуванню схеми досліджень складних систем (освітньо-наукових, соціальних, екологічних, управлінських, політичних) в галузі методології та системного управління.

У авторському трактуванні сформульовано тлумачення понять «система управління», «організаційна структура управління», «організаційна архітектоніка управління»; конкретизовано етапи процесу управління, види його системно-організаційної діяльності; схарактеризовано принципи управління складними об'єктами, стан та алгоритм аналізу системи управління, види і особливості організаційної структури. За масштабами управлінської діяльності, функціонально-технологічними характеристиками, стратегічною програмованістю та плановою поточністю у видах організації управління, окрім, лінійної, функціональної, лінійно-функціональної, децентралізованої (дивізіональна), матричної (інколи пазлової) виокремлено лінійно-генералізовані (штабні), програмно-проектні, цільові, модульні, модельні, кластерні та ін.

У ході системного аналізу квалітологічного змісту системи процесів за видами управління – проектами, діяльністю, цілями, працею, трансформацією, протиріччями, інноватикою, релевантністю встановлено, що у сучасній психолого-педагогічній науці приділено недостатньо уваги, оскільки їх тлумачення знаходяться у сфері конкретнонаукової методології. Актуалізовано необхідність розгляду видів управління в рамках методології системного управління, як-то фундаментально-наукової, філософії управління, конкретнонаукової політики якості, освітньої політики, управління освітньо-науковими системами.

Список використаної літератури:

- 1 Cohen S. Total quality management in government: a practical guide for the real world / Steven Cohen, Ronald Brand ; 1st ed. – San Francisco : Jossey-Bass publishers, 1993;
- 2 Loffler E. Improving the Quality of East and West European Public Services / Elke Loffler, Mirko Vintar, Katharine Mark; edited by Elke Loffler and Mirko Vintar. – Oxon : Ashgate Publishing, 2004.
- 3 Адлер Ю. П. Качество: новая культура для новой Европы / Ю. П. Адлер, В. Л. Шпер // Стандарты и качество. – 1994. – № 10; № 11;
- 4 Альтшуллер Г. С. Творчество как наука / Г. С. Альтшуллер. – М. : Совет. радио, 1979. – 184 с.;
- 5 Афанасьев В.Г. Системность и общество / В.Г. Афанасьев.- М.: Политиздат, 1980, 64 с.
- 6 Берталанфи Л. Общая теория систем: критический обзор / Л. Берталанфи // Исследования по общей теории систем: сборник переводов. – М. : Прогресс, 1969;
- 7 Блауберг И. В. Становление и сущность системного подхода / И. В. Блауберг, Э. Г. Юдин. – М. : Наука, 1972;
- 8 Богданов А. А. Всеобщая организационная наука (тектология) / А. А. Богданов. – М. : [б. и.], 1965;
- 9 Вайс К.Г. Оцінювання: методи дослідження програм та політики / пер. з англ. А. Ткачука та М. Корчинської; наук. ред. пер. О. Кілієвич. - К: - Основи, 2000, - 672 с.
- 10 Ведунг Е. Оцінювання державної політики та програм / Е. Ведунг ; пер. з англ. В. Шульга. - К.: Всеувиго, 2003, 350 с.
- 11 Веймер Д.Л. Аналіз політики: концепції, практика / Д.Л. Веймер, Е.Р. Вайнін ; пер. з англ. І.Дзюби, Д. Олійника ; наук. ред. О. Кілієвич - К. : Основи, 1998, 655 с.
- 12 Гірник А. Конфлікти: структура, ескалація, залагодження / А. Гірник, А. Бобро. – К. : Вид-во “Основа”, 2003. – 172 с.;
- 13 Гриненко А. М. Соціальна політика / А. М. Гриненко. – К. : КНЕУ, 2004. – 309 с.;
- 14 Данн В. Державна політика : вступ до аналізу: пер. з англ. / В. Данн. - Одеса : АО «Бахва», 2005. - 504 с.

- 15 Друкер П. Эффективное управление / П. Друкер. – М. : ФАИР-Пресс, 1998;
- 16 Друкер Ф. П. Границы менеджмента : пер. с англ. / Ф. Питер Друкер. – М. : Издат. дом “Вильямс”, 2001;
- 17 ДСТУ ISO 9000:2007. Системи управління якістю. Основні положення та словник термінів. – На заміну ДСТУ ISO 9000-2001 ; надано чинності 2008-01-01. – К. : Держспоживстандарт України, 2008;
- 18 ДСТУ ISO 9001:2009. Системи управління якістю. Вимоги : (ISO 9001:2008, IDT). – На заміну ДСТУ ISO 9001-2001; надано чинності 2009-09-01. – К. : Держспоживстандарт України, 2009;
- 19 Енциклопедія державного управління : у 8 т. / Нац. акад. держ. упр. при Президентіві України ; наук.-ред. колегія : Ю. В. Ковбасюк (голова) та ін. – К. : НАДУ, Т. 2 : Методологія державного управління / наук.-ред. колегія : Ю. П. Сурмін (співголова), П. І. Надолішній (співголова) та ін. – 2011. – 692 с
- 20 Игнатъева А.В. Исследование систем управление: учеб.пособие для вузов / А.В. Игнатъева, М.М. Максимов.- М.: ЮНИТИ_ДАНА, 2001, 157 с.
- 21 Карташов В. А. Система систем. Очерки общей теории и методологии / В. А. Карташов. – М. : Прогресс-Академия, 1995;
- 22 Колпаков В. М. Теория и практика принятия управленческих решений : учеб. пособие / В. М. Колпаков. – К. : МАУП, 2000;
- 23 Креатология и интеллектуальные технологии инновационного развития : учеб. для вузов / Г. С. Пигоров, В. П. Козинец, А. Г. Махмудов и др. – Днепропетровск : Пороги, 2003. – 628 с
- 24 Крушельницька О. В. Управління персоналом : навч. посіб. / О. В. Крушельницька, Д. П. Мельничук. – К. : Кондор, 2003. – 296 с.
- 25 Кузьмін О. Є. Основи менеджменту : підручник / О. Є. Кузьмін, О. Г. Мельник. – К. : Академвидав, 2003.
- 26 Лендъел М. Посібник з моніторингу та оцінювання програм регіонального розвитку / М. Лендъел, Б. Винницький, Ю. Ратейчак, І. Санжаровський; за ред. І. Санжаровського, Ю. Полянського. - К. : К.І.С., 2007, - 80 с.

- 27 Мадера А. Г. Моделирование и принятие решений в менеджменте / А. Г. Мадера. – М. : [б. и.], 2010;
- 28 Максимцов М. М. Менеджмент / М. М. Максимцов, А. В. Игнатъева. – М.: ЮНИТИ, 1999;
- 29 Маматова Т. В. Управління на основі якості: методологічні засади для органів державного контролю: монографія/ Т. В. Маматова. – Дніпропетровськ : Свідлер А. Л., 2009;
- 30 Мескон М. Основы менеджмента : пер. с англ. / Майкл Мескон, Майкл Альберт, Франклин Хедоури. – М. : Дело, 2001.
- 31 Методика оцінки ефективності реалізації регіональних природоохоронних та державних (загальнодержавних) цільових екологічних програм [електронний ресурс] – режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z2146-12>
- 32 Методичні рекомендації щодо підготовки та оцінки проектів в сфері сільського водопостачання, що подаються об'єднаними територіальними громадами на фінансування за кошти субвенції з державного бюджету місцевим бюджетам на формування інфраструктури об'єднаних територіальних громад / Міністерство регіонального розвитку будівництва та житлово-комунального господарства України. – Київ, 2016 р. – 48 с.
- 33 Методичні рекомендації щодо формування і реалізації прогнозних та програмних документів соціально-економічного розвитку об'єднаної територіальної громади [електронний ресурс] – режим доступу: http://www.cct.com.ua/2016/30.03.2016_75.htm
- 34 Миронова Н. С. Системний підхід до здійснення управлінських перетворень / Н. С. Миронова // Актуальні проблеми державного управління : у 2 ч. – Х. : ХарРІДУ УАДУ, 2003. – Вип. 2 (16). – Ч. 1. – С. 40–43;
- 35 Мультимодусні засади післядипломної освіти для сталого розвитку. [колективна монографія] / за заг. редакцією Рідей Н.М., Сергієнко В.П. – Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2017.– 641 с.
- 36 Перегудов Ф. И. Введение в системный анализ / Ф. И. Перегудов, Ф. П. Тарасенко. – М. : Высш. шк., 1989;

- 37 Про затвердження Методичних рекомендацій щодо формування регіональних стратегій розвитку [електронний ресурс] – режим доступу: <http://www.uazakon.com/document/spart09/inx09341.htm>
- 38 Про інноваційну діяльність : Закон України // Відом. Верховної Ради України. – 2002. – № 36. – С.171-185; Schumpeter.Socialscientist/ Schumpeter ; ed. by E. Harris, Camb. (Mass.), 1951 – 342 p.;
- 39 Румянцева З. П. Общее управление организацией: принципы процессы / З. П. Румянцева. – М. : [б. и.], 2005;
- 40 Рыкунов В. И. Основы управления: многоаспектный подход / В. И. Рыкунов. – М. : Изограф, 2000;
- 41 Садовский В. Н. Основания общей теории систем. Логико-методологический анализ/ В. Н. Садовский. – М. : Наука, 1974;
- 42 Скуратівський В. А. Соціальна політика / В. А. Скуратівський, О. М. Палій, Е. М. Лібанова. – 3-тє вид., допов. та перероб. – К. : Вид-во УАДУ. – НДІСЕП-ВПЦ “ТИРАЖ”, 2003. – 364 с.;
- 43 Сурмин Ю. П. Теория систем и системный анализ : учеб. пособие / Ю. П. Сурмин. – К. : МАУП, 2003;
- 44 Уёмов А. И. Системный подход и общая теория систем / А. И. Уёмов. – М. : Мысль, 1978.
- 45 Управление – это наука и искусство / [А. Файоль, Г. Эмерсон, Ф. Тейлор, Г. Форд]. – М. : Республика, 1992;
- 46 Форсайт та побудова стратегії соціально-економічного розвитку України на середньо- строковому (до 2020 року) і довгостроковому (до 2030 року) часових горизонтах / наук. керівник проекту акад. НАН України М. З. Згуровський // Міжнародна рада з науки; Комітет із системного аналізу при Президії НАН України; Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»; Інститут прикладного системного аналізу МОН України і НАН України; Світовий центр даних з геоінформатики та сталого розвитку; Фондація «Аграрна наддержава». — Київ : НТУУ «КПІ імені Ігоря Сікорського», Вид-во «Політехніка», 2016. — 184 с.

- 47 Черняк Ю. И. Системный анализ в управлении экономикой / Ю. И. Черняк. – М. : Экономика, 1975.
- 48 Шаров Ю. Досвід впровадження стратегічних змін в місцевому самоврядуванні: на що звернути увагу / Ю. Шаров // Актуальні проблеми державного управління : зб. наук. пр. – Дніпропетровськ : ДФ УАДУ, 2000. – Вип. 1 (1). – С. 161-169.

УДК 37.011.3-057:613.2

Н.М. Рідей, О.К. Кацера
АКСІОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ПОНЯТІЙНО-КАТЕГОРІАЛЬНОГО АПАРАТУ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ У СИСТЕМІ ОСВІТИ

Н.М. Рідей - доктор педагогічних наук, професор кафедри освіти дорослих Навчально-наукового інституту неперервної освіти Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова

О.К. Кацера - аспірант кафедри освіти дорослих, Навчально-наукового інституту неперервної освіти Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова

Анотація. *Актуалізовано важливість професійного здоров'я. Побудована структурно-логічна схема генезису понятійно-категоріального апарату дослідження. Проведено аксіологічний аналіз понятійно-категоріального апарату дослідження і структурно-функціональний аналіз «професійного вигорання». Конкретизовано у авторському трактуванні дефініції «професійного вигорання»; розроблена структурно-логічна схема розвитку процесу професійного вигорання.*

Ключові слова: *психічна втома, професійна дезадаптація, професійна деформація, емоційне вигорання, професійне вигорання, професійне здоров'я, система освіти, викладач, педагог, учитель.*

N. Ridei, O. Katsero
**ACSIOLOGICAL ANALYSIS OF THE CONCEPTUAL
CATEGORIAL APPARATUS OF PROFESSIONAL EDUCATION
IN THE SYSTEM OF EDUCATION**

***Abstract.** The importance of professional health is updated. The structural-logical scheme of the genesis of the conceptual-categorical research apparatus was constructed. The axiological analysis of the conceptual-categorical research apparatus and the structural-functional analysis of "professional burnout" have been carried out. Specifies the author's interpretation of the definition of "professional burnout"; the structural and logical scheme of the process of professional burnout is developed.*

***Key words:** mental fatigue, professional disadaptation, professional deformation, emotional burnout, professional burnout, occupational health, education system, teacher.*

Постановка проблеми в загальному вигляді. На сучасному етапі розвитку суспільства панівною парадигмою модернізації освітньо-наукових систем різного рівня і цільового призначення є парадигма Освіта для сталого розвитку. (Стратегія ЄЕК ООН, 2005 р.), яка у різних тлумаченнях та інтерпретаціях розглядається як освіта впродовж життя для забезпечення відповідної якості й безпеки життя на планеті.

У жовтні 2015 року Саміту ООН зі сталого розвитку Генеральна Асамблея ООН (Нью-Йорк, США, 27.09.2015) прийняла Нові 17 цілей Сталого розвитку. Опублікована у жовтні 2017 року Національна доповідь "Цілі Сталого Розвитку: Україна" містить адаптовані для України 17 Цілей сталого розвитку до 2030 року. *Ціль 3.* Забезпечити здоровий спосіб життя і добробут для всіх в будь-якому віці через екологічне просвітництво, пропагування питань якості і безпеки життя, наукові дослідження про життя і довкілля. *Ціль 4.* Забезпечити справедливу якісну освіту і заохочувати можливості навчання протягом життя для всіх. Данні цілі актуалізують дане дослідження.

Професія педагога насичена багатьма стресогенними чинниками, серед яких такі, як соціальна оцінка, невизначеність, повсякденна рутинна тощо. Прояви стресу в роботі викладача різноманітні й численні: фрустрованість, підвищена тривожність,

роздратованість, виснаженість – ось лише незначна частина факторів, які призводять до емоційного виснаження тих, хто обрав дану професію. Суттєвим стресогенним фактором є психологічні й фізичні перевантаження педагогів, які спричиняють виникнення так званого синдрому "професійного вигорання" – виснаження моральних і фізичних сил, що неминуче позначається як на ефективності професійної діяльності, психологічному самопочутті, так і на стосунках у сім'ї.

Проблема збереження і зміцнення психологічного здоров'я має давню історію. Дослідження розпочалося зі співробітників медичних установ та різних громадських організацій. Ф. Сторлі – професор Школи догляду при Університеті штату Невада – проводила дослідження цього феномену на медсестрах, які працюють у кардіології. Вона зробила висновок, що цей синдром є результатом конфронтації з реальністю, коли людський дух виснажується в боротьбі з обставинами, які важко змінити. Необхідна робота виконується, але емоційний внесок, який перетворює завдання в творчу форму, відсутній.

Таким чином, феномен вигорання досліджується в психології стресових станів (вигорання як результат стресу), в межах психології професійної діяльності (вигорання як форма професійної деформації) та екзистенційної психології (вигорання як стан фізичного і психічного виснаження, що виникало в результаті довготривалого перебування в емоційно напружених ситуаціях).

Виділення раніше не виділених частин. Мета статті - у ході аксіологічного аналізу актуалізувати понятійно-категоріальний апарат дослідження «професійного вигорання» у системі освіти для забезпечення формування здоров'язберігаючих компетентностей у педагогів.

Для досягнення мети встановленні завдання:

1. здійснити теоретичний аналіз понятійно-категоріального апарату досліджень у історичній ретроспективі галузей наук і знань (педагогіки, психології, охорони праці, охорони здоров'я, філософії);
2. провести структурно-логічний і структурно-функціональний аналіз понятійно-категоріального апарату досліджень у фундаментальних і прикладних аспектах;

3. виокремити поняття (визначення, тлумачення, трактування) дефініцій і генез які конкретизують власне авторське дослідження;

4. розробити структурно-логічну схему розвитку процесу професійного вигорання.

Дана стаття виконується в рамках НДР (№ ДР 0117U004904) 20/17–19 «Теоретичні та методичні основи формування системи післядипломної освіти на засадах сталого розвитку» (2017-2019 рр.) Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова (ННІНО на кафедрі освіти дорослих), дисертаційного дослідження PhD програми на тему «Теоретичні й методологічні засади формування психолого-компенсаторних компетентностей викладачів у системі післядипломної освіти».

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Найбільш популярним є визначення здоров'я, сформульоване експертами ВООЗ: це стан фізичного, душевного та соціального благополуччя, а не тільки відсутність хвороб чи фізичних вад [19, с.5]; природній стан організму, який характеризується його врівноваженістю з середовищем і відсутністю будь яких хворобливих змін, де врівноваженість організму із зовнішнім середовищем є ступінь його пристосованості, адаптованості до умов біологічного та соціального середовища, дієздатності [4, с.325]; В. Ліщук і О. Мосткова [7] критикують розуміння, оскільки благополуччя залежить не тільки від самої людини, а багато в чому є характеристикою суспільства, в якому певний індивід проживає та функціонує; з позиції активності людини – забезпечує безперешкодно реалізацію її особистого потенціалу (А. Адлер, М. Амосов, Ж. Енгельгард, Л. Кащенко, В. Марков, А Маслоу, К. Роджерс та інші); А. Маслоу - як універсальна людська цінність, співвідноситься з основними життєвими цінностями особистості у ієрархії цінностей (у концепції позитивного здоров'я, включаючи психічне, моральне, як категорії імунітету); за соціальними функціями – здоров'я – стан оптимальної життєдіяльності суб'єкта, наявність передумов і умов його всебічної і довготривалої активності у сферах соціальної практики; В. Казначєєва [6] розглядає – як динамічний стан, процес збереження і розвитку його біологічних, фізіологічних і психічних функцій, оптимальної працездатності і соціальної активності при максимальній тривалості життя; стан організму і форма життєдіяльності, що

забезпечує достатню тривалість, необхідну якість життя і достатню соціальну дієздатність [13]; у філософському аспекті – це гармонійне поєднання фізичних і духовних якостей людини, міра внутрішньої і зовнішньої рівноваги, яка починає світити естетичними гранями, безпосередньо співпадаючи зі світом прекрасного [1, с.10]; Г. Шалигіна у роботі «Філософія здоров'я: советы на каждый день и на всю жизнь» зазначає: «здоров'я – це уміння жити в ладу із самим собою і оточуючим світом; це процес, властивий континууму людського життя, і це результат прагнень людської індивідуальності; набуття істини організмом і для організму, чому притаманні природність, цілісність, неподільність, цінність; одна і єдина якість, способів же відсутності здоров'я (хвороб) – велика кількість; результат процесу, а не тільки результат мети» [21, с.24].

Розробка питань збереження професійного здоров'я працівників відноситься до початку ХХ століття і пов'язана з науковою організацією праці (далі НОП). Фундатор Ф. Тейлор у своїх роботах виходив з концепції «економічної людини», розглядаючи робітника як елемент виробничого процесу і не цікавився його фізичним і психічним благополуччям, а Ф. Джілбрет вбачав завдання і смисл НОП у тому, щоб кожен займався тією справою, яка найбільше сприяє розвитку його фізичних і психологічних здібностей та приносить задоволення від праці. Здоров'я працівників він вважав першою умовою продуктивності трудової діяльності, наполягав на залученні психологів для вирішення проблем персоналу на виробництві для попередження нещасних випадків, досягнення безпеки праці робітників; виступив ініціатором проведення Дня боротьби із втомою (щороку у США проводиться в грудні).

Психологічний аспект наукової організації праці цікавили також Л. Джілберт, котра була першою жінкою в Америці, що отримала кваліфікацію доктора психології. Вона відзначала, що добра організація праці повинна розглядати тіло і душу фахівця в єдності, повинна орієнтуватися не тільки на професійний, розумовий і моральний розвиток працівників, а й формувати у них прагнення до здорового способу життя [14]. Питання професійного здоров'я в тій чи іншій постановці у цей час розглядають в Англії (Б. Мессіо, Ч. Мейерс, Ф. Уотс), Німеччині (І. Вітте, Е. Креплін), які досліджували проблеми оптимізації праці, безпеки виробництва,

проблеми підвищення життєвої енергії, феномен професійної втоми і її впливу на працездатність.

Проблема збереження здоров'я педагога знайшла відображення у творах видатних педагогів С.Русової, А.Макаренка, В. Сухомлинського. Український педагог С. Русова зазначала, що складні «економічні та моральні умови відбиваються на короткочасності служби народних учителів, і на ту обставину, що серед вчителів переважають молоді люди...» [16, с.114].

Викладення основного матеріалу. На думку А Макаренка, професійні деформації виявляються в нотаціях учителів, в суворості, надмірній «дорослій серйозності, штучно створеній педагогічною похмурістю» [9, с.91]; не припустимим вважав дратівливість, крик, грубі окрики, які вихованці не прощають вчителю, - писав педагог [там само, с.279]; зазначав, що педагог повинен вміти управляти своїм настроєм, вміти грати, щоб зберегти свої нерви: «Педагог не може не грати. Не може бути педагогом, який не вмів би грати. Не можна допустити, щоб наші нерви були педагогічним інструментом, не можна допустити, що ми можемо виховувати наших дітей за допомогою наших сердечних мук, мук нашої душі. Адже м люди. І якщо в будь-якій іншій спеціальності можна обійтися без душевних страждань, то треба і у нас це робити. Але учню потрібно інколи продемонструвати муки душі, а для цього необхідно вміти грати» [8, с.142].

Прояв професійної деформації В. Сухомлинський вбачав у духовному «окостенінні» педагога, байдужості до учня, невірі в те, що учень може зробити щось добре, в примиренні з думкою, що поганий учень так поганим і залишається [17, с.39]. Постійне підвищення професійного потенціалу вчителя вважав засобом попередження, профілактики деформації, виснаження, втоми; стверджував, що «через 3-5-ть років після закінчення ВНЗ вчитель має знати в три, у п'ять, в десять разів більше, ніж знав він у попередній рік своєї роботи, інакше учні будуть приречені на нудне зубріння й отупіння, бо викладання, не зігріте і не осяяне прагненням учителя до знань, перетворюється для нього у важку повинність, у тягар, а в дитини відбиває будь-яку охоту до знань і губить її інтелектуальні задатки й здібності» [там само, с.51]; застерігав викладачів від негативних емоцій, їх впливу на здоров'я; зазначав: «Прикрість, гнів, обурення – не тільки западають неприємними переживаннями в його душу, але й погіршують

роботу внутрішніх органів. ...розлад здоров'я в педагога починається з того, що він дозволяє розростися недоброчливості, яка є небезпечною недугою душі, що позначається на серці, і на нервах»; викладач стає «жовчною, дратівливою, похмурою істотою» і у нього «появляється сто виразок, сто пороків» [18, с.425-432]; пропонує вчителю засоби зняття емоційного напруження, збудження і роздратування, засобами зміцнення здоров'я (переключення енергії всього колективу, включаючи педагога, на справу, яка вимагає духовної єдності, колективної творчості, зосередженості; гумор, без якого виникає стіна взаємного непорозуміння з учнями; поповнення нервових і духовних сил, розумне їх витрачання в процесі повсякденної праці як дуже важлива запорука здоров'я серця і здоров'я духу) [там само, с.425-429].

Аналізуючи працю вчителя, М. Рубінштейн у своїй роботі «Проблеми учителя» (1928 р.) підкреслював, що лише емоційно зріла особистість здатна справитись з труднощами педагогічної діяльності; попереджав учителів-початківців, що в емоційному плані педагог повинен удосконалювати себе, щоб вижити, «зберегти себе живим в умовах коли немає ніякої культурної і професійної підтримки», і не деградувати як особистість, повинен удосконалювати свої потенційні можливості, природні задатки, здібності, оволодіти основами науки, творити свою індивідуальність на основі природній і культурній [15, с.37-38]; відзначав, що педагогу варто розвивати уміння «вживатися в чужу психіку, перевтілюватися, але не розчинятися в ній», «стояти вище, але не ставити себе вище інших» (термін емпатія, синдром емоційного вигорання були введені пізніше).

Дослідники А. Шафранова, М. Рубінштейн, В. Кашкадамов, М. Рибніков вивчали проблеми втоми вчителів, зокрема динаміку їх працездатності, умови і механізми виникнення професійної дезадаптації. Виявлено, що втома виникає після чотирьох годин роботи. За А. Шафрановою побудована класифікація професії: 1) професії вищого типу за ознакою «необхідності постійно роботи над предметом і собою» (представники освіти, мистецтва, згодом додалися лікарі та інженери); 2) професії середнього типу, що вимагають лише над предметом; 3) професії нижчого типу, які після закінчення навчання не вимагають особливої роботи над собою і предметом її діяльності. В групі особливостей «вищих

професій» визначалась необхідність шляхом спеціальної підготовки розвивати до досконалості здібності, оскільки в іншому випадку буде здійснюватись насилля над психікою і як результат – пригніченість, дратівливість, втома. Перевтома пояснювалася «високою участю вольового стилю», постійною, активною роботою мислення, складністю і різномовністю роботи [20, с.57-59].

Цікавими були задумки В. Кашкадамова щодо дослідження здоров'я педагогів, умов їхньої професійної діяльності. Він вважав, що здоров'я є необхідною умовою діяльності педагога, його самореалізації.; може бути забезпечене при дотриманні загального порядку життя, який передбачає організацію правильного харчування, змісту професійної діяльності, характеру відпочинку, розваг [14, с.483].

Професійну деформацію А. Шафранова і М. Рубенштейн вбачали у значних навантаженнях на нервову систему і емоційну сферу, які часто не усвідомлюється педагогом. Неперервна творчість і позаурочна робота над собою і предметом, постійне «включення вольового імпульсу», неймовірна кількість вимог, часті неспецифічні емоції, все це не проходить безслідно. У педагогів одночасно із накопиченням досвіду, виробленням власного підходу, стилю роботи та професійної позиції з'являються «психічна втома», професійна дезадаптація, професійні деформації. Та і сама «організована у попередньому вигляді педагогічна система, – стверджував Л. Виготський, – є місцем для виховання анормальності учителя і створювала учительський невроз»; небезпека полягає в тому, що ««вчитель починає себе відчувати в ролі знаряддя виховання, в ролі грамофона, що не має свого голосу і співає те, що підказує платівка. Недаремно вчитель, цей живий пропис, завжди здавався гумористичною фігурою, предметом жартів і насмішок, і завжди бував комічним персонажем, починаючи від стародавніх комедій і сучасних оповідань. Чеховська «Людина у футлярі» чи її герой, який говорив вічно, що «Волга впадає у Каспійське море, а кінь їсть овес і сіно», тому і жахливий, що представляє собою рідкісний зразок повної безликісті, остаточно зниклих почуття і думки»» [3].

Перші педагоги психоаналітики ставили перед собою «глобальне» завдання загальної профілактики, прагнули до формування соціально-психологічної компетентності педагога.

Саме завдяки їх критиці багато виховних теорій і стилей були офіційно визнані факторами невротичного розвитку.

Довготривала стресова реакція, що виникає внаслідок впливу на особистість фахово притаманних стресів у професіях «людина – людина», трактується як «емоційне вигорання». Через що досвідчені фахівці у розквіті сил та на піку кар'єри втрачають інтерес до своєї роботи – «синдром емоційного вигорання» – так називають це явище, від якого не застрахована жодна людина, може мати катастрофічні наслідки.

Відомо, що представники комунікативних професій взагалі та педагоги зокрема, зазнають значного перевантаження під час своєї роботи. Виявилось, що серед працівників комунікативних професій, схильних до цього синдрому, педагоги ВНЗ складають найбільший відсоток (40 – 60 %).

Причини цього явища полягають у: соціальній невлаштованості викладачів (низька заробітна плата, побутові проблеми, гостре квартирне питання, не останнє місце займає факт військових дій в країні); перевантаженні під час занять і тісному спілкуванні з учасниками навчально-виховного процесу; тиском керівництва та перевіряючих. Проте найважливішою причиною є невміння педагогів опанувати сучасні методи швидкого відновлення своїх психічних сил і наявність (у прямій або непрямій формі) шкідливих емоційних звичок таких, як образливість, дратівливість, гнів та ін.

«Стан емоційного вигорання, – пише О. Яковлева, – виражається в емоційній лабільності, психічній неврівноваженості та деперсоналізації, переобтяженні роботою і незадоволені своїм соціальним становищем, педагоги не завжди володіють своїми емоціями і часто «зриваються», травмуючи психічно як себе, так і своїх учнів. Ззовні цей неприємний синдром виявляється як підвищена дратівливість і втрата інтересу до роботи, цей стан також призводить до появи низки захворювань, які називають психосоматичними [22, с.23]».

Емоційне вигорання, вважає В. Орел, – це дисфункція, викликана впливом професійної діяльності на особистість, що чітко проявляється у сфері суб'єктних видів праці [12, с.15]. На його думку, стрес не є причиною вигорання, яке має суто професійне спрямування. Учений робить висновок про близькість вигорання до категорії психічних станів. Зокрема, структура емоційного

вигорання включає три основні компоненти: емоційний (психоемоційне навантаження), мотиваційний (цинізм) і оцінний (самооцінка професійної ефективності).

Розглядаючи професійну деформацію в загальному плані, Е. Ф. Зеер зазначає: «Багаторічна виконання однієї і тієї ж професійної діяльності призводить до появи професійної втоми, збіднення репертуару способів виконання діяльності, втрати професійних умінь і навичок, зниження працездатності».

Згідно концепції Е. Ф. Зеера професійна деформація особистості може виявлятися в трьох видах: власна професійна деформація (під впливом постійних емоційних і нервових навантажень на психіку людина прагне відгородитися від них і уникнути їх, автоматично включаючи психологічний захист від різного роду потрясінь, і певною мірою цим деформує особистість); придбана професійна деформація (спеціаліст в процесі своєї професійної діяльності, спрямованої на подолання окремих проявів відхилень у поведінці, набирається негативного досвіду); вироблена професійна деформація (придбана професійна деформація під впливом триваючої професійної діяльності та специфічних особливостей особистості фахівця трансформується в іншу форму, істотно відмінну від придбаної).

Вчений виділяє наступну класифікацію рівнів професійних деформацій:

1) загально-професійні, типові для працівників певної професії (працівників правоохоронних органів) - синдром "асоціальної перцепції" (коли кожен індивід сприймається як потенційний порушник);

2) спеціальні професійні, що виникають в процесі спеціалізації (в юридичних і правозахисних професіях (у слідчого - правова підозрілість, у оперативника - актуальна агресивність, у адвоката - професійна спритність, у прокурора - звинувачувальність);

3) професійно-типологічні, обумовлені накладенням індивідуально-психологічних особливостей особистості на психологічну структуру професійної діяльності, коли відбувається посилення окремих рис характеру - деякі функціонально нейтральні властивості особистості трансформуються в професійно негативні якості. У результаті складаються професійні та особистісно обумовлені комплекси: професійної спрямованості особистості

(спотворення мотивів діяльності, перебудова ціннісних орієнтації, песимізм, скептичне ставлення до нововведень); що розвиваються на основі яких-небудь здібностей - організаторських, комунікативних, інтелектуальних та ін. (Комплекс переваги, гіпертрофований рівень домагань, нарцисизм); зумовлені особливостями характеру (рольова експансія, владолюбство, "посадова інтервенція", домінантність, індиферентність);

4) індивідуальні, зумовлені особливостями працівників найрізноманітніших професій, коли окремі професійно важливі якості розвиваються, як, втім, і небажані якості, що призводить до виникнення над'якостей, або акцентуацій (надміру відповідальні, трудовий фанатизм, професійний ентузіазм і ін.) [5].

Професор психології Каліфорнійського університету К. Маслач деталізує поняття «синдром професійного вигорання» - фізичне та емоційне виснаження, що складається з розвитку негативної самооцінки, негативного ставлення до роботи та втрати розуміння співчуття щодо клієнтів, втрати творчого потенціалу, відсутності реакція на нудьгу, а частіше емоційне виснаження, що виникає на фоні стресу, викликаного міжособистісним спілкуванням» [10].

Підхід, запропонований американськими дослідниками К. Маслач і С. Джексон, розглядає синдром «професійного вигорання» як трьохкомпонентну систему, котра складається з емоційного виснаження, деперсоналізації та редукації власних особистісних прагнень. *Емоційне виснаження* – основна складова професійного вигорання і проявляється у пониженні емоційного фону, байдужості або емоційній перенасиченості. *Деперсоналізація* проявляється в деформації стосунків з іншими людьми. Це може бути підвищення залежності від інших, або підвищення негативізму, цинічності установок і почуттів. *Редукація особистих досягнень* може проявлятися або в тенденції до негативного оцінювання себе, своїх професійних досягнень і успіхів, негативізмі відносно службових досягнень і можливостей, або ж обмеженні своїх можливостей, обов'язків по відношенню до інших [там само].

Наприкінці минулого століття формується новий науковий напрям – психологія здоров'я. Завданням цього напрямку є не тільки попередження розвитку психічної і соматичної патології, а й збереження, зміцнення та цілісний розвиток духовної, психічної, соціальної і соматичної складових здоров'я. Нові «позитивні»

концепції психологічного здоров'я, як визначає Г. Нікіфоров, передбачають тенденції до розвитку, росту, самореалізації, самоздійснення людини, свідому здатність керувати своїми діями і вчинками, бути відповідальним перед собою та іншими, мати розвинуту систему цінностей, здатність адекватно сприймати себе та оточуючих.

Емоційне вигорання як динамічний процес (в процесуальних моделях), що розвивається в часі, характеризується збільшенням вираження його проявів. Наприклад, динамічна модель Б. Перлмана та Є. Хартмана описує розвиток процесу емоційного вигорання як прояв трьох класів реакцій на організаційні стреси: фізіологічних, афективно-когнітивних та поведінкових.

Учений В. Бойко розробив власну класифікацію симптомів, що супроводжують різні компоненти «професійного вигорання», розробив «Методику діагностики рівня емоційного вигорання», що оцінює прояви синдрому за дванадцятьма симптомами, які зазвичай супроводжують три компоненти «професійного вигорання». Компоненти згаданого синдрому наступні (кожен компонент синдрому складається з 4 симптомів [2, с.9]):

Перший компонент – «напруження» – характеризується відчуттям емоційної виснаженості, втоми, викликані власною професійною діяльністю. Це знаходить вияв у таких симптомах, як: переживання психотравмуючих обставин – людина сприймає умови роботи та професійні міжособистісні стосунки як психотравмуючі; незадоволеність собою – незадоволеність власною професійною діяльністю і собою як професіоналом; «загнаність у кут» – відчуття безвихідності ситуації, бажання змінити роботу чи професійну діяльність взагалі; тривога й депресія – розвиток тривожності у професійній діяльності, підвищення нервовості, депресивні настрої.

Другий компонент – «резистенція» – характеризується надмірним емоційним виснаженням, що провокує виникнення та розвиток захисних реакцій, які роблять людину емоційно закритою, відстороненою, байдужою. На такому тлі будь-яке емоційне залучення до професійних справ та комунікацій викликає у людини відчуття надмірної перевтоми. Це знаходить вияв у таких симптомах, як: неадекватне вибіркоче емоційне реагування – неконтрольований вплив настрою на професійні стосунки; емоційно-моральна дезорієнтація – розвиток байдужості у професійних стосунках; розширення сфери економії емоцій –

емоційна замкненість, відчуження, бажання згорнути будь-які комунікації; редукція професійних обов'язків – згортання професійної діяльності, прагнення якомога менше часу витратити на виконання професійних обов'язків.

Третій компонент—«виснаження» – характеризується психофізичною перевтомою людини, спустошеністю, нівелюванням власних професійних досягнень, порушенням професійних комунікацій, розвитком цинічного ставлення до тих, з ким доводиться спілкуватися з робочих питань, розвитком психосоматичних порушень. Тут виявляються такі симптоми, як: емоційний дефіцит – розвиток емоційної почуттєвості на тлі перевиснаження, мінімізація емоційного внеску у роботу, автоматизм та спустошення людини при виконанні професійних обов'язків; емоційне відчуження – створення захисного бар'єру у професійних комунікаціях; особистісне відчуження (деперсоналізація) – порушення професійних стосунків, розвиток цинічного ставлення до тих, з ким доводиться спілкуватися при виконанні професійних обов'язків, та до професійної діяльності взагалі; психосоматичні та психовегетативні порушення – погіршення фізичного самопочуття, розвиток таких психосоматичних та психовегетативних порушень, як розлади сну, головні болі, проблеми з артеріальним тиском, шлункові розлади, загострення хронічних хвороб тощо.

В. Бойко розглядає «вигорання» як вироблений особистістю механізм психологічного захисту у формі повного або часткового виключення емоцій у відповідь на психотравмуючі дії. «Вигорання» - частково функціональний стереотип, оскільки дозволяє людині дозувати і економно витратити енергетичні ресурси. В той же час, можуть виникати його дисфункціональні наслідки, коли «вигорання» негативно позначається на виконанні професійної діяльності [там само, с.78].

В. Бойко описує такі симптоми «вигорання» [там само, с.53]:

1) емоційний дефіцит – розвиток емоційної почуттєвості на тлі перевиснаження, мінімізація емоційного внеску у роботу, автоматизм та спустошення людини при виконанні професійних обов'язків;

2) емоційне відчуження – створення захисного бар'єру у професійних комунікаціях. Людину майже нічого не хвилює, ніщо не викликає емоційного відгуку – ні позитивні обставини, ні

негативні. При чому це не початковий дефект емоційної сфери, не ознака ригідності, а набутий за роки емоційний захист. Педагог поступово навчається працювати як робот, як бездушний автомат. В інших сферах вона живе повнокровними емоціями. Реагування без відчуттів і емоцій – найважливіший симптом «вигорання». Він свідчить про професійну деформацію особистості і завдає збитків суб'єкту спілкування;

3) особистісне відчуження (деперсоналізація) – порушення професійних стосунків, розвиток цинічного ставлення до тих, з ким доводиться спілкуватися при виконанні професійних обов'язків, тобто професійної діяльності взагалі. Особистість стверджує, що робота з людьми не цікава, не приносить задоволення, не становить соціальної цінності;

4) психосоматичні та психовегетативні порушення – погіршення фізичного самопочуття, розвиток таких психосоматичних та психовегетативних порушень, як розлади сну, головні болі, проблеми з артеріальним тиском, шлункові розлади, загострення хронічних хвороб тощо.

О. Мірошниченко у навчально-методичному посібнику «Профілактика «синдрому» професійного вигорання у працюючих в екстремальних умовах» виділяє психофізичні, емоційні, поведінкові, соціально-психологічні симптоми [11, с.11].

Психофізичні симптоми:

- почуття постійної, неминаючої втоми не тільки по вечорах, але і зранку, відразу ж після сну (симптом хронічної втоми);
- відчуття емоційного і фізичного виснаження;
- зниження сприйнятливості і реактивності на зміни зовнішнього середовища (відсутність реакції цікавості та страху);
- загальна астенія (слабкість, зниження активності і енергії, погіршення біохімії крові і гормональних показників);
- часті безпричинні головні болі, постійні розлади шлунково-кишкового тракту;
- різка втрата чи різке збільшення ваги;
- повне чи часткове безсоння (швидке засипання і відсутність сну вранці, починаючи з 4 год., або ж навпаки, нездатність заснути до 2-3 год. ночі і «важке» пробудження вранці, коли потрібно вставати на роботу);
- постійний загальмований, сонливий стан і бажання спати протягом усього дня;

- задишка або порушення дихання при фізичному чи емоційному навантаженні;

- помітне зниження зовнішньої і внутрішньої сенсорної чутливості: погіршення зору, слуху, нюху і дотику, втрата внутрішніх, тілесних відчуттів, запаморочення, тремтіння [там само, с.11].

Емоційні симптоми:

- байдужість, нудьга, пасивність і депресія (знижений емоційний тонус, почуття пригніченості);

- підвищена дратівливість на незначні, дрібні події; - постійне переживання негативних емоцій, для яких у зовнішній ситуації причин немає (почуття провини, невпевненості, образи, підозри, сорому);

- постійне відчуття млявості;

- втрата почуття гумору;

- негативізм в роботі і в особистому житті;

- відчуття розчарування, безпорадності, невпевненості, нав'язливі думки (помститися);

- важко зосередитися, нервовий плач, поганий настрій, песимізм [там само, с.13].

Поведінкові симптоми:

- відчуття, що робота стає все важчою і важчою, а виконувати її – все складніше і складніше;

- співробітник помітно змінює свій робочий режим дня (рано приходить на роботу і пізно йде або, навпаки, пізно приходить на роботу і рано йде);

- незалежно від об'єктивної необхідності, працівник постійно бере роботу додому, але вдома її не робить;

- керівник відмовляється від прийняття рішень, формулюючи різні причини для пояснень собі й іншим;

- відчуття, що все марно, зневіра, зниження ентузіазму стосовно роботи, байдужість до результатів;

- невиконання важливих, пріоритетних завдань і «застрягання» на дрібних деталях, витрата більшої частини робочого часу на погано усвідомлюване чи неусвідомлюване виконання автоматичних і елементарних дій;

- дистанціювання від співробітників і учнів, підвищення неадекватної критичності;

- відчуття некомпетентності в професійній діяльності;

- нестача енергії та ентузіазму;
- зловживання алкоголем, різке зростання викурених за день цигарок, вживання наркотиків [там само, с.30].

Соціально-психологічні симптоми:

- часті нервові «зриви» (вибухи невмотивованого гніву чи відмова від спілкування, «відхід у себе»);
- почуття неусвідомленого занепокоєння і підвищеної тривожності (відчуття, що «щось не так, як треба»);
- почуття гіпервідповідальності і постійний страх, що щось «не вийде», чи з чимось не вдасться впоратися;
- загальна негативна установка на життєві і професійні перспективи (типу «Як не намагайся, все одно нічого не вийде»);
- втрата ідеалів, надій, професійних перспектив;
- відчуття непотрібності, підвищене почуття відповідальності;
- нестача часу або енергії для соціальної активності;
- зменшення інтересу до дозвілля, хобі, соціальні контакти обмежуються роботою;
- відчуття ізоляції;
- девіантні форми поведінки (зловживання алкоголем, тютюном, кавою) [там само, с.14].

Як бачимо, симптоми синдрому «професійного вигорання» можуть варіюватися від легких поведінкових реакцій (дратівливість, стомлюваність) до психосоматичних і невротичних розладів.

Дослідження синдрому триває. Нині він має вже діагностичний статус у «Міжнародній класифікації хвороб – 10»: «Z 73 – проблеми, пов'язані з труднощами управління власним життям».

Таким чином, порушення можуть зачіпати різні грані трудового процесу: професійну діяльність, особистість професіонала, професійне спілкування. Ці порушення зумовлюють розвиток професійного «вигорання» – симптомо-комплексу, що включає набір показників, під впливом яких руйнується особистість фахівця. Педагог не може повністю використовувати особисті можливості у зв'язку із станом психічної втоми, або втрачає свої трудові уміння і навички. У результаті відбувається порушення і деформація професійної діяльності, знижується результативність праці в цілому.

Висновки. Отже, збереження і зміцнення професійного здоров'я педагога постійно було і залишається актуальною проблемою психолого-педагогічної науки. Відкритим залишається питання підготовки викладачів до збереження та зміцнення свого професійного здоров'я, формування їх стратегії здоров'язбереження, стійкості до негативних факторів, що супроводжують педагогічну діяльність, готовності до самореабілітації. Необхідна розробка теоретичних засад створення у системі післядипломної освіти здоров'я зберігаючого освітнього процесу, ролі психологічної служби у вирішенні поставлених завдань, створення і втілення в життя на державному рівні комплексної програми збереження професійного здоров'я працівників післядипломної освіти.

Актуалізовано важливість професійного здоров'я. Побудована структурно-логічна схема генезису понятійно-категоріального апарату дослідження. Проведено аксіологічний аналіз понятійно-категоріального апарату дослідження структурно-функціональний аналіз «професійного вигорання».

Конкретизовано у авторському трактуванні дефініції «професійного вигорання» як: реакція-результат довготривалих стресів і перенавантажень (робочого часу, адміністративних вимог, інтелектуально-вольових, замкненого простору, суб'єктно-ангажованих, психофізичних); форма-дисфункція дезадаптації (емоційної, мотиваційної, самооцінної) деформації (особистості – персональної, набутої, комбінованої; функцій особистості – загальні, спеціальні, типологічні; комплекси – профорієнтовані, гіперактивних здібностей, специфіки вдачі, індивідуальні); стан, синдром або комплекс синдромів емоційного виснаження, деперсоналізації та редукції індивідуальних прагнень;

багатокомпонентний комплекс симптомів – напруження (психотравмуючі переживання, самоневдоволеність, безвихідність, тривожність та депресивність), резистенція (селективна емоційна неадекватність, емоційно-моральна дезорієнтація, поле емоційної економії, згорання професійної діяльності), виснаження (емоційний дефіцит та відстороненість, деперсоналізація, психосоматичні та психовегетативні порушення).

Розроблена структурно-логічна схема розвитку процесу професійного вигорання у ланцюгу дослідження: психологічна втома та професійна дезадаптація → динаміка працездатності за класифікацією професій → професійна деформація (на рівнях і за видами) → професійне вигорання у професійно-стабільному середовищі (за компонентами системи) → професійне вигорання у екстремальному середовищі з симптоматикою.

Список використаної літератури:

1. Анисимова О.А. Психолого-педагогическая компетентность как фактор сохранения и укрепления профессионального здоровья учителя : дисс. канд. психол. наук : 19.00.07 / О.А. Анисимова ; Российская академия образования, психологический институт. – М. : Медицина, 1975. – 448 с.
2. Бойко В.В. Синдром емоційного вигорання в професійному спілкуванні / В.В. Бойко. - СПб., Добродійко, 1999. – 338 с.
3. Виготський Л.С. Психологическая природа учительского труда / Л.С. Виготський // Педагогическая психология / Л.С. Виготський ; під ред. В.В. Давидова. – М. : Педагогіка, 1991. – 480 с.
4. Гнатюк О.В. Теоретичні основи дослідження категорій здоров'я у сучасній науці / О.В. Гнатюк // Актуальні проблеми соціології, психології та педагогіки : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. «Тенденції розвитку психології в Україні : історія та сучасність». – К. Либідь, 2006. – С. 323-329.
5. Зеер Е.Ф. Психология профессиональных деструкций / Е.Ф. Зеер, Е.Е. Симанюк. – М. : Академический проект ; Екатеринбург : Деловая книга, 2005. – 240 с.
6. Казначеев В.П. Очерки теории и практики экологии человека / В.П. Казначеев. – М., 1983. – 306 с.
7. Лищук В.А. Девять ступеней к здоровью. / В.А. Лищук, Е.В. Мосткова. – Л. : Восточная Книжная Компания, 1997. – 320 с.

8. Макаренко А.С. О моем опыте / А.С. Макаренко / Избранные произведения в 3-х т. / редкол. : Н.Д. Ярмаченко та ін. – Изд. 2-е. – К. : Рад. шк., 1985. – Т. 3. – С. 130-147.
9. Макаренко А.С. Собрание сочинений в 7 т. / А.С. Макаренко. – М., 1987. Т. 5. – С. 91-150.
10. Маслач К. Практикум по социальной психологии / К. Маслач – СПб.: Питер, 2000. – 522с.
11. Мірошніченко О. Профілактика «синдрому» професійного вигорання у працюючих в екстремальних умовах: навчально-методичний посібник / О. Мірошніченко – Житомир : ЖДУ ім. І.Франка, 2013. - 155 с.
12. Орел В.Е. Синдром психического выгорания личности / В.Е. Орел. – М. : Ин-та психологи РАН, 2005. – 329 с.
13. Основы валеологии. Кн. 3 / під ред. В. Петленко. – К. : Олимпийская литература, 1999. – 433 с.
14. Психологія здоров'я : [Серія «Учебник для вузов»] / під ред. Г.С. Никифорова. – СПб. : Питер, 2006. – 609 с.
15. Рубінштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубінштейн. – СПб. : Питер, 2001. – 720 с.
16. Русова С. Про народних учителів у земських школах Чернігівської губернії / С. Русова // Вибрані педагогічні твори у 2 кн. Кн. 1 / за ред. Є.І. Коваленко – К. : Либідь, 1997. – С 101-117.
17. Сухомлинський В.О. Павлиська середня школа / В.О. Сухомлинський // Вибрані твори в 5-ти т. К. : Рад. шк., 1976. – Т. 4. – С. 7-390.
18. Сухомлинський В.О. Сто порад учителеві / В.О. Сухомлинський // Вибрані твори в 5-ти т. К. : Рад. шк., 1976. – Т. 2. – С. 419-654.
19. Устав ВОЗ // Основные документы ВОЗ. – 36-е изд. – Женева, 1986. – С. 5-36.
20. Форманюк Т.В. Синдром «эмоционального сгорания» как показатель профессиональной дезадаптации учителя / Т.В. Форманюк // Вопросы психологии. – 1994. - № 6. – С. 57-64.
21. Шалыгина Г.И. Философия здоровья: советы на каждый день и на всю жизнь / Г.И. Шалыгина. – СПб. : Питер. – 1994. – 160 с.
22. Яковлева Е.Л. Эмоциональные механизмы личностного и творческого развития / Е.Л. Яковлева // Вопросы психологии. – 1997. – № 4 – С. 20-27.

Ю.П. Богуцький, О.К. Кацєро, Н.М. Рїдей
МЕТОДОЛОГІЯ ЕКСПЕРТНО-АНАЛІТИЧНОЇ ОЦІНКИ
РЕЗУЛЬТАТІВ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Ю.П. Богуцький – аспірант кафедри освіти дорослих, Навчально-наукового інституту неперервної освіти Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова

О.К. Кацєро – аспірант кафедри освіти дорослих, Навчально-наукового інституту неперервної освіти Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова

Н.М. Рїдей – д.пед.н., професор кафедри освіти дорослих, Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, nataliia.ridei@gmail.com;

***Анотація.** У статті обґрунтовано роль організації експертно-аналітичної оцінки даних наукових досліджень; конкретизовано і удосконалено у авторському трактуванні визначення понять у сфері методології експертно-аналітичної оцінки; проведено теоретичний аналіз існуючих видів систем експертної оцінки; запропоновано критерії до вимог для досягнення якості експертної оцінки; здійснено підбір груп методів індивідуальних і колективних експертиз; розроблено організаційну процедуру використання методів експертних оцінок, конкретизовано процедури застосування специфічних методів колективних експертиз; представлено алгоритм експертної оцінки стратегічних планів і програм розвитку систем.*

***Ключові слова:** методологія оцінювання, експертне оцінювання, вимоги до забезпечення якості експертного оцінювання, колективні й індивідуальні методи експертиз, процедури застосування експертного оцінювання планів і програм розвитку.*

Yur. Bogutskyi, O. Katsero, N. Ridei
METHODOLOGY OF EXPERTS AND ANALYTICAL
EVALUATION OF RESULTS OF SCIENTIFIC RESEARCH

Yur. Bogutskyi – postgraduate student of adult education department National Pedagogical Drahomonov University;

O. Katsero – PhD student of adult education department National Pedagogical Dragomanov University, o.katsero@gmail.com;

N. Ridei – Doctor of Pedagogical Sciences, professor of Department for Adult Education, National Pedagogical Dragomanov University;

Abstract. *The article substantiates the role of the organization of expert and analytical evaluation of scientific research data; the author's interpretation of the definition of concepts in the field of methodology of expert-analytical assessment is specified and improved; Theoretical analysis of existing types of expert assessment systems was conducted; criteria are proposed for the requirement to achieve the quality of expert assessment; Selection of groups of methods of individual and collective examinations was carried out; an organizational procedure for the use of methods of expert assessments has been developed, procedures for the application of specific methods of collective examinations are specified; the algorithm of expert estimation of strategic plans and systems development programs is presented.*

Key words: *evaluation methodology, expert evaluation, requirements for ensuring the quality of expert evaluation, collective and individual methods of expertise, procedures for applying expert appraisal of plans and development programs.*

Вступ. Наукова пізнавальна діяльність це багатовекторний, «пазловий» процес відтворення знань (фундаментально-філософських, загальних та конкретно-наукових) як теоретико-методологічної системи парадигми пізнання, нульових, робочих та концептуальних гіпотез, тенденцій та закономірностей, теорій пізнання у нативному та формулярно-мовному відображенні (математичній символіці, хімічних формулах та ін.). *Наукове пізнання* – це класифікаційна ознака специфічного виду дослідницької діяльності людини, спрямована на усвідомлення навколишнього світу і власного самовираження та саморозвитку.

Наукове пізнання виокремлено з інших видів наукових досліджень з використанням спеціально розроблених наукових методів. Філософія визначає метод (з грец. – шлях дослідження) як вираз архітектоніки будови й обґрунтування систем філософського і наукового пізнання, усування організаційно-управлінських процедур та операгем практичного і теоретичного усвідомлення

дійсності.

Оцінювання результатів наукового пізнання й дослідництва повинно мати власну методологію процесу. Розгляд дефініції методології експертного оцінювання включає розуміння трактування поняття, удосконалення процедур процесів діагностики і настанов для формування системи експертного оцінювання. Конкретизація тлумачення особливостей експертного оцінювання як системи, процесу та реалізованого результату, обґрунтовується настановами контролю забезпечення якості чи ефективності релевантності зиску ефективності процесу, з добром оцінювачів, їх управлінсько-квалітологічних компетентностей, методологічним забезпеченням індивідуальних і колективних експертних оцінок, а також дерева цілей досягнення мети. Основні поняття методології експертного оцінювання представлені В.В. Новосадом, Р.Т. Селіверстовим (2008) у конспекті лекцій [12, 30].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Колективні експертизи оцінювання, компетентність високо професіональних експертів, їх системний аналіз якості досліджень та оптимізацію експертної роботи висвітлювали О.М. Величко, П.П. Антосяк [1, 6], соціально-економічну експертизу здійснювали В.В. Дурдинець та Ю.І. Саєнко [2], параметральну експертизу соціальних систем І.Н. Вдовиченко [4], алгоритмізацію наступності аналізу у завданнях експертного оцінювання та їх застосування О.В. Дробот [3], кількісні методи В.П. Новосад [5], виокремлене методичне забезпечення експертного оцінювання вивчали В.В. Ковальов, О.Н. Волкова, в наукових розвідках експериментів економічного напрямку, зокрема їх моделі розкрили В.П. Божко та Є.О. Яковенко [7, 8], організаційно-економічне моделювання не лінійних систем А.І. Орлов [11], методологію колективних експертних оцінок і їх наступності у сфері інженерно-технічних наук Т.Є. Гончаренко, інтроспективний аналіз В.В. Крючковский, Э.Г. Петров, Н.А. Соколова, В.Е. Ходаков [9], загальні питання соціологічної діагностики В.В. Чуденко, В.Г. Городяненко [17,19], методи обробки експертної інформації А.Н. Павлов [10], методологія вимірювання процесів сталого розвитку на базі індикаторів екологічної, економічної та соціально-безпечної метрики вимірювання потенціалу людського розвитку – М.З. Згуровський [13], стійкий розвиток суспільних, соціально-економічних систем з точки зору екологічної економіки та управління природокористуванням – Л.Г.

Мельник [14].

Постановка завдання. Мета наукової розвідки – системно-аксіологічне обґрунтування тлумачення понятійно-категоріального апарату наукової методології пізнання експертизи розроблення структурно-організаційної системи формулювання експертних заключень релевантності програм і планів розвитку.

Завдання: встановити соціальну потребу експертних визначень оцінювань релевантності наукових розвідок; удосконалення і авторське тлумачення дефініцій – методології експертного оцінювання; системний аналіз якості експертного оцінювання та вдосконалення потреб забезпечення процедур експертної оцінки; здійснити підбір методів індивідуальних і колективних експертиз; сформувати алгоритмізацію методів оцінювання; виокремити спеціальні методи здійснення колективних експертиз; проаналізувати процедуру оцінювання стратегічних планів і програм згідно алгоритму структурованих етапів і за видами.

Експертиза як результат і процес здійснення застосовується для управлінсько-політичних рішень на камеральному етапі розроблення планів, програм, проектів з метою стратегічного аналізу станів об'єктів, явищ, проблем.

Виклад основного матеріалу. Експертно-аналітичне оцінювання – науково обґрунтована система знань щодо методично-критеріальних рівнів оцінювання явищ і/або релевантності за видами діяльності, які базується на принципах системного аналізу якості параметрів діагностики та оцінювання (планування, теоретико-методологічне обґрунтування оцінювання), науково-методичний комплекс усукупнення методик, методів, засобів технічного регулювання, стандартів, аналітико-інструментального і технічного сервісу, автоматизованих систем контролю, інформаційно-телекомунікаційних банків даних, геоінформаційних систем та систем дистанційного зондування і формулювання експертних звітів) та морально-етичних умовах поведінкової мотивації, які узагальнюються як комплекс психолого-педагогічних рекомендацій або нормативів (стандартів, настанов, технічних умов) згідно науково-обґрунтованої системи здійснення експертної оцінки (структурно-організаційної, структурно-функціональної та ін.).

Системно-процесне оцінювання: обґрунтовується у вимірно параметральній метриці критеріїв (показників); розроблення і

запровадження системи управління якістю і моніторингу (аудиту, експертиз, паспортизації) та вимірювання (забезпечення вільного доступу до інформаційних баз, банків потрібних даних, побудова системи вимірювання, розроблення моделей, алгоритмів, конфігурацій збору, узагальнення, систематизації, оброблення даних, усунення психо-професійних ризиків у задіяних учасників вимірювання ефективності); практично-корисний досвід досягнення бажаної якості у результатах дослідження та забезпечення цілей продуктивності реалізації систем професійної підготовки або діяльності); контрольо-результативна діагностика системи оцінювання результатів метрики портативного та он-лайн поліпшення у досягненні комплексу вимірних систематичних удосконалень за критеріями коригування та співвідношення вимірності визначеним цілям.

Експертно-аналітичне оцінювання ґрунтується на дотриманні нормативних вимог технічного регулювання щодо: сприйняття вільного доступу громадськості для всіх зацікавлених учасників; науково-забезпечений комплекс теоретико-методологічного обґрунтування параметрів формування інформаційного базису параметральної метрики експертизи за вимірними критеріями обраних рівнів; достовірність (реалістичність) інформації та її відповідність; здобутих результатів експертизи до прийнятних (бажана релевантність) на базі системи показників; змістовна наповненість комплексу показників (вихідних і здобутих інформаційних даних) за видами професійно-функціональної діяльності; вільний доступ і простота сприйняття комплексу моніторингу управління якістю та контролю ефективності (результативності) діяльності з процедурою поліпшення як єдності науково-методичної системи експертизи за завданнями і видами професійної діяльності та структурно-функціональна (видова) диференційованість на рівнях і за цільовим призначенням.

Методологія експертної оцінки враховує теоретичне обґрунтування, методології розроблення, організації проектування та планування зі здійснення повномасштабних наукових розвідок щодо функціонування, діагностики стану та розвитку складно-організованих систем (лінійного і нелінійного типу), ґрунтується на причинно-наслідковій просторово-часовій взаємодії програми та результатах пізнання теоретико-експериментальних досліджень з науково-методичною інформаційно-комунікаційною, програмно-

мережевою системою формування вірогідно-достовірного фундаменту пролонгованого проектування стратегічних планів, програм, проектів, прогнозів, моделей, сценаріїв, а також практики релевантності експертиз. Експертне оцінювання як комплекс наукового пізнання щодо добору методів, методик, засобів технічного регулювання (стандартів оцінювання і їх забезпечення) використовується для діагностування якісних параметрів змістовного наповнення.

Експертиза – комплекс організаційно-методичних процедур, регламентованих у порядку документообігу, послідовних дій згідно впорядкованих методик організації проведення, методів, засобів технічного і нормативно-правового регулювання цілеспрямованих на отримання від експертів заключень (звітів) з подальшими висновками.

Квалітологія експертизи формується у поетапному вирішенні завдань за рівнями архітектоніки комплексу завдань структурно-логічної схеми оцінки станів, явищ, проблем, їх параметральних характеристик, багатофакторних, різнонаправлених процесів функціональної модернізації розвитку станів системи й системного аналізу її компонентів та цілісної системи як складової вищого системного рівня; інтелектуального потенціалу високопрофесійних експертів (в сукупності або окремо), організації групи фахівців, дотримання методології дослідження, верифікованих інформаційних даних, інформаційно-технологічного, проектно-діагностичного, фінансово-економічного врегулювання складових поетапного експертного оцінювання у сфері досягнення ефективно моделюючих управлінських рішень сталого розвитку за експертним оцінюванням і професійною відповідальністю щодо обраних засобів, форм процесів оцінювання з мінімізацією професійно-психологічних ризиків обраних і прийнятих управлінських рішень експертиз у прогнозуванні та моделюванні стану й розвитку процесів та явищ.

Оцінювач (експерт) – досвідчений фахівець, професіонал, практик, науковець, педагог, виробничник, незалежний представник зацікавленої громадськості та провладних структур; з якостями – високою професійною кваліфікацією, науково-практичним й науково-методичним досвідом роботи з інформаційними базами даних, професійно-функціональною спеціалізацією з обґрунтування, розроблення та запровадження планів, застосування

методик й методів оцінювання, підготовки експертних заключень і компетентністю з управління збалансованим розвитком систем.

Компетентність експерта це управлінсько-квалітологічна компетентність професійного експерта як кваліфікаційні здібності, якості, здатності, повноваження та відповідальність експерта оцінювача.

Завдання методології експертного оцінювання: визначення параметрів амплітуди варіабельності управлінсько-квалітологічних рішень на базі системного аналізу якості критеріально-параметрального оцінювання щодо обрання стратегічних напрямів перспективних потенційних можливостей (планів, технологій) розвитку; ієрархічна узгодженість управлінської координаційно-субординаційної взаємодії підпорядкування делегованих повноважень за посадовими інструкціями на рівнях і за видами управління, комплексне дослідження стану, ситуації, процесів, явищ, системи й достовірне оцінювання кваліфікованих експертів адекватності управління, політики окремих галузей, підприємств і сфер діяльності; обробка, систематизація, специфікація експертних заключень (звітів) для зменшення суб'єктивних ризиків суджень й ухвалення оптимальних варіантів рішень на основі експертиз.

Методологія експертних розвідок (аналіз якості пізнання системного, міжсистемного і надсистемного рівнів взаємодії) забезпечують збір і виокремлену кваліфікацію інформаційних баз даних як висхідного потенціалу релевантності взаємодії засобів технічного регулювання (настанов, технічних регламентів, стандартів, інструкцій) для подальшої експертної оцінки; поділяють за ступенем формалізації – неформалізовані творчі (без визначених процедур) і лабільно формалізовані (за змінними алгоритмами), а також за складністю організації взаємодії науковців з експертами на – індивідуальні й колективні експертизи [12, 15, 16].

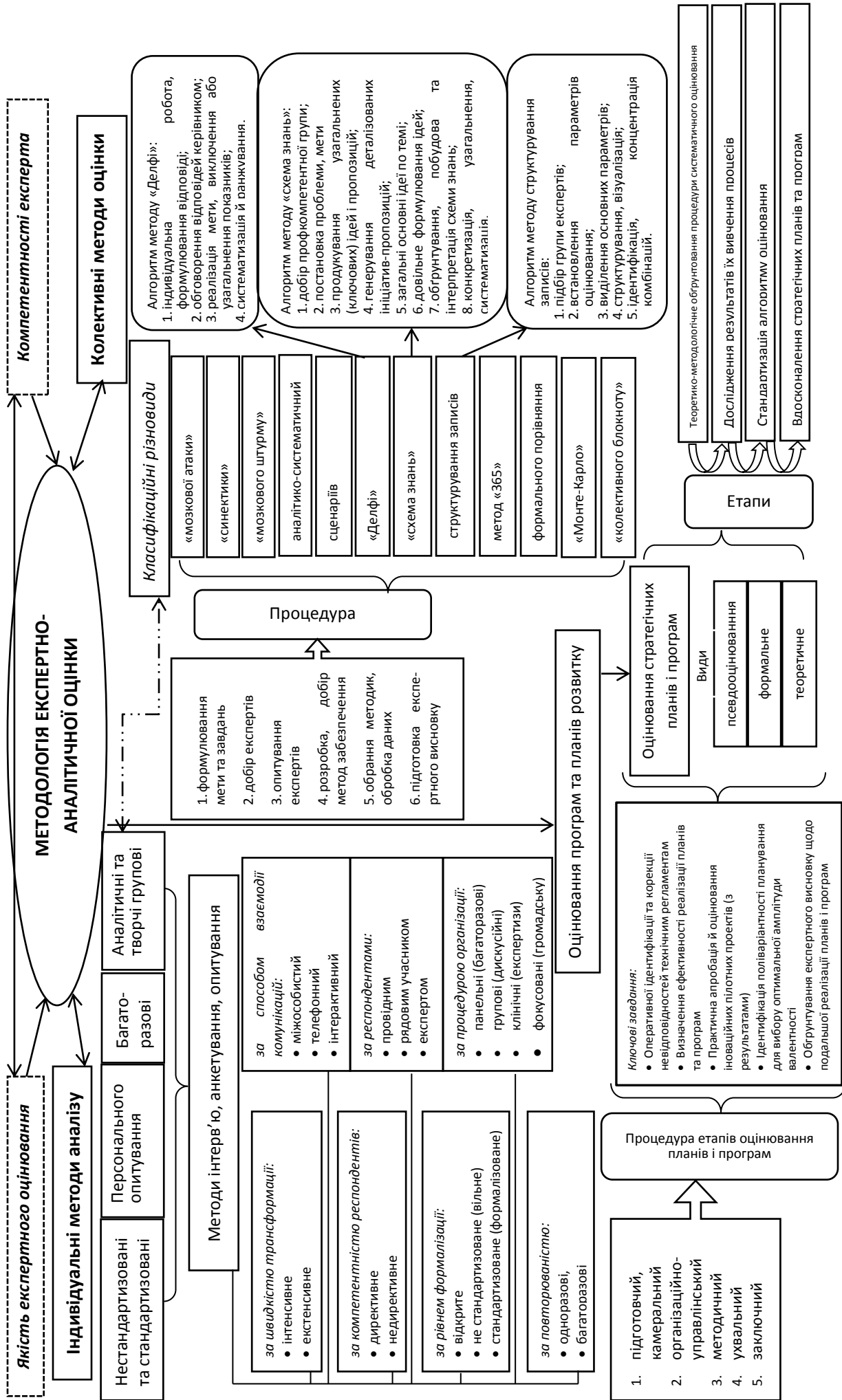


Рис. 1. Структурно-організаційна схема методології експертно-аналітичної оцінки результатів наукових досліджень

Експертизу трактують як дослідження параметрів системного оцінювання у показниках процесу або явища, які підлягають аналізу за визначеними методиками, яке зорганізоване шляхом продукування колективних умовиводів системних експертиз. Розроблено структурно-організаційну схему методології експертного оцінювання результатів експертних заключень, програм і планів розвитку (рис. 1).

За документовпорядженням індивідуальних експертних експертиз використовують методи аналізування:

- *загальні (нестандартизовані)* – за формалізацією проблеми опитування експертів у вигляді довільного опитування, діалогу, бесіди, інтерв'ювання та ускладненого ситуаційного опитування інформування задіяних сторін щодо педагогічних розвідок ситуації;

- *персонального опитування («індивідуального блокнота»)* – передбачає дистанційну роботу експерта зі заочним спілкуванням з дослідником шляхом заповнення опитувальника, в якому спершу сформульована проблема, що поступово у визначені терміни обґрунтовується, діагностується, оцінюється дослідником з наступною кропіткою інтерпретацією узагальненої та систематизованої інформації, потребує значних інтелектуальних, фізичних і матеріальних затрат особи;

- *аналітичні та творчі групові* – перші передбачають спільний аналіз характерних особливостей специфіки функціонування об'єкту досліджень, другі спрямовані на колективне бачення креативного вирішення досліджуваної проблеми (організаційно поділяють на комісію, суд, лоббі (переваг), порівнянь (парних, амплітуди варіативності, альтернативи, симбіоз оцінок (узгоджених), експертні, матричні)).

Індивідуальні експертизи – компельовані умовиводи систематизованих думок експертів, які анкетуються особисто по-окремоті персоніфіковано; метод передбачає тестування з переліком запитань для отримання відповідей загалу професіоналів з професійним оцінюванням проблематики, що має на меті систематизацію експертної оцінки та формування підсумкової думки в узагальненому заключенні; інтерв'ювання експертних думок як тематичної бесіди із запитаннями щодо бачення футуристичного розвитку об'єкту наукового пізнання, експертного аналізу аналітичних звітів експертів.

Розглянемо методи персональних експертиз. Соціологічна

діагностика передбачає метод інтерв'ю у галузях соціоніки, ментології та психології [17, 18] – як бесіди з отриманням актуальної інформації шляхом діалогу незалежного інтерв'юера на сформульовані запитання респондента. *Інтерв'ю бувають*: доступні відкриті, неформалізовані та стандартизовані; за видами організації – панельні, групові, клінічні, сфокусовані; добором респондентів – наріжні, в ряду інших та експертні; способом взаємодії – міжособистні, телефонні, інтерактивні; повторюваністю – одно- та багаторазові; інтенсивністю перетворення – інтенсивні, екстенсивні; компетентністю – директивні та недирективні.

Різноманітність процедур інтерв'ю обумовлюється їх функціональним спрямуванням: *нестандартизовані за формами* використовують на попередньому етапі збору інформації з відкритим обміном думками інтерв'юера, *стандартизовані за мірою складності* формалізується у вигляді плану бесіди з програмованими альтернативами відповідей, *багаторазові* застосовують для одних і тих же респондентів, *групові* спонукають до дискусій згідно проблемного сценарію.

За способами спілкування комунікаційні методи інтерв'ю поділяють на: міжособистісний – полягає у прямому контактуванні інтерв'юера і респондента у формі довготривалого та професійно обґрунтованого спілкування, пов'язаного зі значними матеріально-часовими витратами; телефонний – як оперативне опитування для збору інформації з певної проблеми, теми; інтерактивний – за допомогою інтернет послуг, як перший, так і другий може бути детермінований (довго і короткостроковий).

Зважаючи на професійну компетентність респондентів інтерв'ю це: *директивне* експертне оцінювання, що застосовують за умови синхронізації усвідомлених дій кваліфікованого респондента до очікуваних результатів тематичного аналізу об'єкту досліджень; *недирективне* з акцентом суджень на предмет і усунення дискусійної трактовки – організована інтерв'юером співпраця респондентів для вивчення тенденцій у ході дискусії.

Класифікаційні ознаки суперечностей і протиріч уповноважують організаторів для контролю за учасниками (суб'єктами опитування), їх світоглядні, працелюбні, професійно-практичні якості і компетентності.

Коллективна експертиза – це метод і системний процес, оцінювання підготовки, розроблення, прийняття й реалізації

управлінських рішень для формування прогнозів, стратегічних планів та побудови моделей стану і розвитку об'єктів дослідження.

Інтегровані заключення полягають у: системному оцінюванні проблеми, ситуації, стану за характерними умовами прийняття управлінських рішень; планування прогнозування розроблення проектів вирішення; спрямування варіантів управлінських рішень можливих альтернатив. Колективна експертиза застосовується для розв'язання проблемних ситуацій, виробленні колективних управлінських рішень.

Групові методи вироблення рішень на відміну від індивідуальних, відрізняються колективним баченням розгляду проблемних ситуацій. Аналіз комплексу чинників забезпечує ефективність управлінських рішень організованих процедур алгоритму (етапів) процесу формування розв'язань, які здійснює керівник для досягнення мети управління й усунення відхилень.

Колективне інтегрування заключень експертів, за умов сприятливого психологічно-педагогічного середовища, забезпечуються шляхом застосування методів евристики, які реалізуються через способи навчання, є неформальними або напівформальними методами наукового пізнання та креативності генерування гіпотез, інновацій для розв'язання наукових проблем і прогнозування в умовах неповної або повної невизначеності чинників впливу.

Експертне оцінювання – це метод передбачення, що ґрунтується на прогнозуванні майбутніх станів релевантності результатів заключень експертів. Метод передбачає збір умовиводів і рекомендаційних заключень галузей науки та знань, їх системного аналізу, ранжування експертних висновків.

Алгоритм виконання колективної експертизи полягає у:

- цілепокладінні дослідження мети, формуванні умов, завдань реалізація яких забезпечить досягнення мети, розроблення схеми досліджень;

- формуванні експертної групи із числа професіоналів науковців, управлінців, педагогів, адміністраторів, виробничників, політиків, практиків конкретної або дотичної галузей науки і знань зі здатностями адекватної оцінки тенденцій та закономірностей розвитку при застосуванні мисленево-розумової креативної діяльності колективу дослідників;

- очному або заочному, персональному або анонімному

опитуванні, інтерв'юванні, дискутуванні, анкетуванні професійних експертів для оцінювання продукування механізмів вирішення та спільної взаємодії в комісіях і експертних групах;

- теоретико-методологічного забезпечення системного аналізу отриманої інформації;

- доборі методик обробки інформації логічними та статистичними методами, алгоритмізації експертних висновків, організаційно-управлінських процедур до амплітуди варіантів розв'язання проблем та формулювання експертного заключення;

- формуванні експертного заключення.

Класифікаційні види методів колективних експертиз:

- *«конференції ідей»* колективної креативності рясності пазлу та комбінування гіпотез у ході бесіди, обговорення різного бачення не лише професіоналів управлінців і підлеглих виконавців, а також фахівців, які здатні продукувати інноваційні незалежні ідеї без переважаючих традицій вирішення ситуацій при сприятливому психолого-педагогічному мікрокліматі сприйняття та критикування опонентів без скептичної зневаги, заключень, фантазій, бачення;

- *«мозкового штурму»* метод інтенсивного вирішення проблемної ситуації шляхом частково проектованої творчої діяльності експертної групи під час групових засідань для пошуку гіпотез у розв'язанні проблеми через трактування найбільшої варіабельності можливих і не імовірних бачень ситуації і опонентів, які аналізують і критикують експертні сценарії;

- метод *«синектики»* сприяє логічному формулюванню нетрадиційних варіацій творчих рішень складних ситуацій за умов застосування методів аналізу, абстрагування, креативного мислення, сценарно-проблемних ігор, розподілу ролей, інтуїтивного бачення; на зборах експертів формулюється проблема у етапах сценарію проблеми у загальному баченні релевантних результатів її вирішення, обґрунтуванням ситуацій зі сформульованими заключеннями походження та можливостей прогнозування, запобігання й усунення;

- *«аналітико-систематичний»* метод передбачає дослідження й системний аналіз ситуаційної проблеми з чинниками та причинами її спонукання й перспективного розвитку для формування експертних заключень, розроблення й реалізації стратегічних програм дій; запобігання невідповідностей визначених шляхом аналізу, ситуації; встановлюють мотивацію пошуку

розв'язання проблемної ситуації – мету, об'єкти і предмет наукового пізнання у досягненні мети при вирішенні систематизованих завдань; встановлюють і ранжують характерні особливості цільових програм оцінювання; пропонують альтернативні варіанти; прогнозують ризики, небезпеки, негативні наслідки, оцінюють їх ймовірність для формування заключення;

– *«Монте-Карло»* метод імітації, використовується для наближення дійсності у процесах і явищах та сприяє моделюванню; передбачає побудову моделі, яка візуалізує схематично ймовірність процесів і явищ за рахунок малого об'єму початкових даних та встановлення їх значущості й з'ясування функціональних взаємозв'язків у системах на рівнях організації управління їх дослідженням;

– *«застосування сценаріїв»* метод, який полягає у доборі групи професіоналів для розроблення сценаріїв прогнозів майбутнього розвитку явищ у системах різного рівня організації, які здатні встановити можливі ризики небезпек й оцінити можливі наслідки системної біфуркації чи модернізації; роль сценаріїв визначається при узгодженні експертних висновків професійної групи дослідників для зменшення невизначеності перспектив футуристичних прогнозів нинішнього стану системи як на рівнях так і за типами у майбутній перспективі визначення розвитку взаємозв'язків у процесах і явищах для моделювання перспективного розвитку систем; значущість методу полягає в уможливленні проектування моделей станів й розвитку систем, проблемних ситуацій та явищ з застосуванням інформаційних і дистанційних технологій, конструюванні проектів систем шляхом аналізу та моделювання інформаційних баз даних моніторингу;

– *«групового блокноту»* метод узагальнює незалежні особисті умовиводи індивідуальних експертиз з груповим експертним висновком; організаційно реалізується у етапах: наданні кожному учаснику групи блокноту зі сформульованою проблематикою з понятійно-категоріальним тлумаченням, встановленням термінів здійснення індивідуальної експертизи для вирішення проблеми (до 2-х тижнів); заповнення протоколів експертами з власними гіпотезами та ідеями; систематизація головою колективної групи обґрунтувань; колективна дискусія з продукуванням узгодженого заключення;

– *«формального порівняння»* метод особистих роздумів і

умовиводів групи експертів застосовують для вироблення колективного висновку, тому що кінцеве рішення не складається з окремих індивідуальних експертних суджень, а формується шляхом порівняння бачень учасників групи; метод застосовується експертною групою що комплектується із компетентних експертів певної проблематики досліджень і здатна професійно генерувати ідеї для вирішення окресленої проблеми; план формування заключення полягає у анонімному продукуванні пропозицій експертами, заповненні переліку ідей та їх узагальнень, систематизації, системно-якісного аналізу окремих рекомендацій, вироблення колективного експертного висновку;

– «365» метод забезпечує обґрунтування та окреслення проблеми в загальному вигляді групою з шести експертів, заповнення протоколів учасниками до 5 хвилин часу за трьома пропозиціями для вироблення рекомендацій вирішення проблеми; окремо кожний учасник, який не звертає уваги на бачення попереднього експерта, пропонує особисті стратегіями, що потім застосовуються або виключаються у формулюванні висновку, але лише після опрацювання форм в повній мірі;

– «Делфі» як метод ґрунтується на персональних опитуваннях, використанні спеціальних методологій (фундаментально-філософської, конкретно- та загально-наукової) для усунення групового впливу; організаційна процедура експертизи передбачає анонімне анкетування, інтерв'ювання, де задаються запитання, відповіді оформлюються письмово з балами, що мінімізує включення в процес переважної більшості й запобігає спонуканню до думки колективної більшості; забезпечує організаційну процедуру анкетування у декілька турів, орієнтований на прогнозування можливих сценаріїв без суб'єктивного психологічного тиску авторитетів, несприйняття точок зору опонентів, комунікацій симпатій та антипатій – реалізується без обґрунтування експертам, які не контактують, надаються взаємопов'язані запитання з конкретної досліджувальної проблеми, висновок меншості транслюється для більшості, яка її або аргументує, або відкидає, і надалі повертається експертам з числа меншості, процес висновку повторюється і триває до продукування спільного експертного висновку; група (в цілому) складається з підгруп по 5-10 осіб.

Колектив працює за 4-х етапним алгоритмом.

I. Реалізує персональну роботу кожного представника групи та надання відповіді протягом 10-15 хвилин.

II. Голові групи учасники надають заповнені індивідуальні відповіді, які обговорюються без оцінювання головою і членами групи.

III. Інтенсивної праці для досягнення мети (конкретизація авторських гіпотез, опрацювання членами експертної групи виокремлених рекомендацій без їх оцінювання); дискусія щодо досягнення згоди виключення або систематизованого узагальнення даних.

IV. Систематизація та розроблення рангу ідей шляхом карткування, облік голосів і оформлення табличних матриць за умов анонімності, повноти вихідних даних для аргументації, уникнення рецензування й критики оцінок; алгоритмізоване опитування сприяє встановленню зворотних зв'язків щодо отриманих ідей експертів та визначенню ймовірно можливих дотичностей точок зору у першочергових етапах, як то при опрацюванні думок експертів і формування колективної думки за показником медіан, а показником синхронізації думок – діапазони кuartилів визначають часткову долю експертів (до 15%), які виставили найменші та найбільші бали, потім пропонується обґрунтувати відповіді й вказати чинники причин невідповідності до думок, які знаходяться в адекватно сприйнятній амплітуді та переоцінити відповіді конфіденційно, без оприлюднення тих, хто перейшли кордони амплітуди; процедура дозволяє змінювати точку зору з врахуванням умов попереднього етапу, на які вони спочатку не звернули свою увагу; після повторного збору даних від експертів уточнюють статистичні підрахунки показників і процедуру повторюють.

– «схема знань» метод графічного фіксування інформації з конкретної проблематики та можливих гіпотез і рекомендацій щодо вирішення її оптимізації або усунення; сприяє визначенню міждисциплінарних взаємозв'язків між науковими сферами щодо виокремленої проблеми, а також схематично-графічному представленні структури завдань, конкретизації, узагальненню та систематизації засвоєння сучасних наукових знань для досягнення мети в залежності від рівня ускладненості проблеми дослідження.

Алгоритм багатоетапної «схеми знань» полягає у:

- формуванні професійно-компетентної групи від 4 до 10 представників галузей, обізнаних у проблемних ситуаціях які вивчаються й уповноважених сприяти досягненню мети для вирішення;
- формулюванні проблеми та мети й переліку завдань шляхом пошуку зацікавлених споживачів у вирішенні проблемної ситуації й досягненні мети через формулювання повних і деталізованих завдань;
- укомплектування пакету спільних пріоритетно визначених ідей і рекомендацій за умов використання методів «мозкової атаки» або «штурму» для встановлення рівнів, застосування продуктованих пропозицій схем, систем вивчення процесів, явищ у вигляді організаційних процедур які направлені на дослідження предмета, об'єкта для реалізації мети;
- ініціювання обґрунтованих пропозицій системного пізнання проблеми на підсистемних рівнях системи і її проблемних ситуацій;
- узагальнення ключових ідей проблематики дослідження – вагомі деталізовані ініціативи на рівнях, які схематично моделюються групою експертів і відображаються кольорами чи варіацією шрифтів для конкретизації, візуалізації ключових сфер поширення масштабів процесної взаємодії;
- креативне представлення ідей-пропозицій за призначенням, конкретно ключових спільнообґрунтованих умов шляхом методичного корегування невідповідностей неточностей і відхилень у процесі їх генерування;
- теоретико-методологічне обґрунтування, розроблення та інтерпретація схеми наукових знань з метою планування досліджень за умов добору компетентної групи експертів, встановлення загальних, ключових, і часткових ідей-пропозицій для подальшого вивчення;
- виокремлення, компеляція, систематизація, архітектоніка за рівнями візуалізації будови моделі наукової проблеми, діагностика повторів, що дублюються на рівнях та невідповідностей у часткових ідеях пропозицій розроблення будови проблеми та коригування їх, ідентифікації членами експертної групи професійно здатних усунути неємність отриманих результатів;
- наступні дослідження теоретико-методологічного базису полягають у вивченні досвіду за напрямками методології наукового

пізнання, практики та оцінювання управління, інформаційного обміну з іншими експертними колективами для обґрунтування та моделювання схем наукових знань;

– «структурування записів» метод, який характеризується поєднанням зусиль не лише компетентних фахівців, професіоналів у конкретній проблематиці, а й експертів з практичним досвідом експертно-аналітичної, управлінської, науково-методичної, контрольної-аудиторської видів діяльності; застосовується при визначенні будови цілісної системи її підсистем та складових компонентів, сприяє визначенню структури та змістової наповненості, вирішенню загальних і деталізованих завдань для досягнення мети експериментального оцінювання тематичної проблеми, встановленню рівня складності стану, ідентифікації ризиків і небезпек, рекомендації плану поліпшення ситуації.

Процедура організації «структурування записів» визначена у:

- підборі експертної групи;
- параметризації метрики експертної оцінки, яка визначає стан і рівень проблемної ситуації, напрями, механізм та засоби її вирішення;

- конкретизації загальної сукупності параметрів, виділення основних та часткових для результативності експертного заключення щодо вирішення за темою обраної проблеми, обґрунтування та визначення масштабів валентності амплітуди коливання у межах параметрів;

- встановлені структури будови, змістового наповнення можливого пакету рішень;

- схематизації структури будови у моделі, схематичного алгоритмування у різних варіантах;

- мінімізації ключових варіантів, як індикаторних, оптимально здатних ключових варіантів, забезпечити реалізацію вирішення проблеми при різному комбінуванні умов;

- кристалізації комбінацій за допомогою методів оцінювання інтуїтивного бачення оптимальних, з точки зору переважної більшості, максимально ефективних варіантів досягнення за конкретними параметрами, алгоритмізованого оптимального комбінування вибору в межах послідуєчого параметру, калейдоскопічно інтегрованих індикаторних варіантів комбінацій в межах параметрів і на рівнях оцінювання системи.

Експертне оцінювання програм, планів, проектів розвитку – системне дослідження визначеної проблематики для забезпечення сталого розвитку системи шляхом планування вирішення загальних і часткових завдань для досягнення мети – обґрунтування, розроблення, моделювання політики реалізації стратегій. Організаційно-управлінська процедура моніторингу, системного аналізу якості контролю здійснюється, з метою дослідження стану та можливих перспектив розвитку системи, динамічного спостереження і корегування відхилень від заданих завдань, діагностики станів у ході реалізації планів та ідентифікації невідповідностей за обраними критеріями оцінювання результатів з метою забезпечення бажаного розвитку системи.

При експертному оцінюванні державних програм і політики [21, 22, 24], моніторингу та оцінювання програм регіонального розвитку [26], аналізу політичних концепцій (соціальних, економічних, екологічних, інформаційних, тощо) і практичного досвіду їх впровадження [22, 21] застосовують сучасні багатоетапні методики.

Під егідою відомств України – Міністерства регіонального розвитку будівництва та житлово-комунального господарства розроблені методики з підготовки та оцінки проектів у сфері сільського водопостачання [25]; формування і реалізації прогнозних та програмних документів соціально-економічного розвитку об'єднаної територіальної громади [28]; Міністерства екології та природних ресурсів – оцінки ефективності реалізації регіональних, природоохоронних та державних (загальнодержавних) цільових екологічних програм [26]; Міністерства економіки та з питань європейської інтеграції України – формування регіональних стратегій розвитку [27]. Колективом науковців під керівництвом М. Згуровського розроблено та обґрунтовано методику форсайту соціально-економічного розвитку України на середньостроковому (до 2020 року) і довгостроковому (до 2030 року) часових горизонтах [29].

Багатоетапна процедура експертної оцінки програм розвитку здійснюють поетапно, відповідно:

I. *підготовчому* (камеральному) – з теоретичного та методологічного обґрунтування схеми експертно-аналітичного дослідження формулювання мети, завдань, релевантності бажаних результатів, їх замовників, розроблення методик, методів, підбір

засобів технічного регулювання як встановлення вимірювальної метрики оцінювання параметрів за показниками для індикації досягнення цілей і мети можливого ресурсозабезпечення, календарно-тематичних планів з технічними завданнями і закріпленням відповідальних осіб, термінів процедур оцінювання;

II. *організаційно-управлінському* – з формування схеми організаційно-адміністративних регламентів у процесах системного управління, визначення споживачів-замовників програми і зацікавлених у результатах оцінки, обумовлює заходи управління ресурсозабезпеченням, передбачає визначення системи моніторингу, розроблення інструкцій протоколювання документального опису процесів системи управління та її будови, структурних підрозділів згідно організації управління процесами та адміністративного керування; координаційної групи експертів-оцінювачів; моніторингової групи якості експертного оцінювання;

III. *методичному* – з науково-метричного, інформаційно-аналітичного, комунікаційного розроблення забезпечення плану оцінювання, процедур організації, передбачає опис змістових модулів структури плану з інформаційним базисом даних, підібраними чи розробленими методиками, відповідальними уповноваженими, строками виконання, й удосконалення методології експертного оцінювання;

IV. *ухвальному* – з затвердження керуючою установою плану оцінювання технічного завдання, порядку забезпечення доступу, обліку інформаційних їх даних систематизації, настанов щодо схарактеризування та структури процедури оцінювання, реалізації плану оцінювання при дотриманні принципів етики експертної оцінки – системного аналізу якості оцінювання професійності, достовірності, запобігання авторитарності, автономності експертів, шанобливого ставлення учасників різних груп, експертно-аналітичного дослідження звітування щодо ідентифікації невідповідностей у системних процесах оцінювання та відхилень від календарної програми фінансових порушень, забезпечення зворотної взаємодії з зацікавленими представниками та коригування плану оцінювання;

V. *заключному* – з складання експертного висновку за результатами оцінювання й удосконалення методологічних засад формування інформаційних систем даних результатів оцінки, узагальнення заключень та практичних рекомендації щодо

спроможності й ефективності реалізації стратегічних програм, планів розвитку, деталізовані висновки й рекомендації не в межах програми оцінювання можливостей розвитку територіальних (адміністративних) одиниць, з питань експертної оцінки складних систем, а також заходи, механізми, засоби, елементи методології системного управління, що уможливають забезпечення сталого розвитку систем різних типів і рівнів організації.

Оцінювання стратегічних планів і програм, як складова компонента моніторингу якості системними процесами перспективного розвитку й їх результатів з метою встановлення порівняльних характеристик управління за нормативами у технічних регламентів або вимірної параметральної метрики для наступного корегування, поліпшення, оптимізації стратегічного планування. Реалізується процедура оцінювання стратегічних планів і програм за потребою відповідати запитам споживачів, замовників, інших зацікавлених сторін, для аналізування їх задоволеності від здійснення заходів стратегічного планування.

Ключові етапи оцінки стратегічних планів і програм складаються з:

- теоретичного і методичного обґрунтованих процедур систематичного оцінювання;
- ціленаправленості наукового дослідження за результатами інформаційних даних і вивчення процесів;
- технічне регулювання процедури оцінювання стратегічних планів і програм, порівняння з діючими науково-методичними рекомендаціями та нормативними настановами, що відповідають визначеним завданням для досягнення мети, ефективності реалізації стратегічного плану, а також «дерева цілей», застосування планів та програм з наступним удосконаленням цілей;
- поліпшення планів і програм до бажаних за відгуками зацікавлених представників.

Завдання оцінки стратегічних планів і програм полягають у:

- 1) оперативному ідентифікуванні та корегуванні невідповідностей планів і програм технічним регламентам їх впровадження;
- 2) визначенні ефективності реалізації стратегічного плану за визначеними цілями та завданнями для формування рішень щодо наступного їх функціонування;
- 3) практичної апробації й оцінювання інноваційних, пілотних

проектів і результатів їх ефективності;

4) встановлення поліваріативності стратегічного планування з метою вибору оптимального сценарію його варіабельності;

5) обґрунтуванні експертного висновку щодо продовження реалізації стратегічного плану.

Динамічність стратегічного планування полягає у етапах оцінювання, а саме:

1. на етапі розроблення для формування прогнозів реалізації стратегем, встановлення мети й завдань для її досягнення, актуалізація планування моніторингу ризиків і небезпек як гальмівних чинників уможливлення позитивних ефектів впливів плану на перспективний розвиток об'єктно-суб'єктної взаємодії систем різного рівня за типами функціонування;

2. на етапі впровадження стратегічного плану для визначення його ефективності результатів досягнення мети через вирішення завдань;

3. на етапі з'ясування реалізації плану або періодично у визначені терміни для рівня модернізації проблемних ситуацій станів різних середовищ, оптимізації стратегічного планування вироблення експертного заключення щодо результативності та його можливого пролонгування.

Виділяють *види* оцінювання стратегічного планування:

1) псевдооцінювання, формальні і теоретичні експертні оцінки, які передбачають використання методів для підготовки інформаційного базису реалізації стратегічного плану першого виду, які відіграють провідну роль для споживачів і замовників експертизи, в тому числі зацікавлених представників;

2) за визначеними завданнями експертного застосування плану;

3) для усіх зацікавлених і здатних продукувати ідеї та гіпотези його удосконалення.

Оцінювання стратегічних планів і програм обумовлено критеріями – відповідності, достовірності, незаангажованості, автономності, результативності, ефективності у дослідженні сталості.

Висновки. Визначено що експертно-аналітичне оцінювання – це процес і засіб методології системного управління розвитком. Конкретизовано і представлено систему методологічних процедур організаційно-управлінського оцінювання та виокремлено умови

забезпечення якості й ефективності впливу експертних заключень для передбачення, запобігання виникнення та зменшення ризиків і небезпек запропонованих управлінських рішень експертного оцінювання з метою прогнозування та моделювання станів розвитку систем різних рівнів і типів. Проаналізовано з авторської точки зору колективні й індивідуальні методи оцінювання та запропоновано процедури для їх використання. Встановлено, що багатоетапне оцінювання планів і програм розвитку має свою специфіку на кожному етапі стратегічного планування. Конкретизовано завдання оцінювання стратегічних планів і програм, види й підстави експертно-аналітичної оцінки стратегічних планів розвитку за критеріями відповідності, достовірності, незаангажованості, результативності, ефективності, автономності розвитку специфічних систем у забезпеченні сталості.

Список використаної літератури:

1. Групове експертне оцінювання та компетентність експертів: [монографія] / Величко О. М. [та ін.] ; за заг. ред. д-ра техн. наук О. М. Величка ; Одес. держ. акад. техн. регулювання та якості. - Одеса : Бондаренко М. О., 2015. – 284 с.

2. Соціально-економічні наслідки техногенних та природних катастроф: експертне оцінювання / НАН України, Ін-т соціології, Центр соц. експертиз і прогнозів ; відп. ред. В. В. Дурдинець, Ю. І. Саєнко. - К. : Стилос, 2000. – 259 с.

3. Розробка алгоритмів послідовного аналізу варіантів для задач експертного оцінювання та їх застосування [Текст] : дис... канд. техн. наук: 01.05.04 / Дробот Олена Віталіївна ; Київський ун-т ім. Тараса Шевченка. - К., 2003. – с. 142-154.

4. Інформаційні технології багатокритеріального експертного оцінювання альтернатив у соціальних системах: автореф. дис... канд. техн. наук: 05.13.06 / Вдовиченко Ірина Никифорівна ; Нац. акад. наук України, Ін-т пробл. машин і систем. - К., 2008. – 20 с.

5. Кількісні методи експертного оцінювання: наук. - метод. розроб. / Нац. акад. при Президентові України, Упр. орг. фундамент. та приклад. дослідж., Львів. регіон. ін-т держ. упр. ; уклад. В. П. Новосад [та ін.]. - К. : НАДУ, 2009. – 36 с.

6. Аналіз та оптимізація нечітких моделей колективного ординального експертного оцінювання: дис. ... канд. фіз.-мат. наук : 01.05.04 / Антосяк Павло Павлович ; Київ. нац. ун-т ім. Тараса

Шевченка. - К., 2011.

7. Використання методів експертного оцінювання витрат на наукові дослідження з урахуванням фінансових ризиків: навч. посіб. до самост. роботи студентів / В. П. Божко [та ін.]; Нац. аерокосм. ун-т ім. М.Є. Жуковського "Харків. авіац. ін-т" - Харків: ХАІ, 2014. – 31 с.

8. Моделі та методи експертного оцінювання рівня корпоративних знань для прийняття проектних рішень: автореф. дис. ... канд. техн. наук : 05.13.22 / Яковенко Євген Олександрович ; Одес. нац. політехн. ун-т. - Одеса, 2015. – 20 с.

9. Крючковский В.В., Петров Э.Г., Соколова Н.А., Ходаков В.Е. Интроспективный анализ. Методы и средства экспертного оценивания: Монография. – Херсон: Гринь Д.С., 2011. – 168 с.

10. Павлов, А. Н. Методы обработки экспертной информации [Текст]: учебно-метод. пособие / А. Н. Павлов, Б. В. Соколов; ГУА. – СПб., 2005. – 42 с.

11. Орлов А. И. Прикладная статистика [Текст]: учебник / А. И. Орлов. – М.: Экзамен, 2004. – 656 с.

12. Методологія експертного оцінювання: конспект лекцій / уклад. : В. П. Новосад, Р. Г. Селіверстов. - К. : НАДУ, 2008. – 48 с.

13. Сталий розвиток регіонів України / Науковий керівник М. З. Згуровський. – К.: НТУУ «КПІ», 2009. – 197 с.

14. Основи стійкого розвитку: Навчальний посібник / За заг. ред. д.е.н., проф. Л.Г. Мельника. – Суми: ВТД "Університетська книга", 2005. – 654 с.

15. Сурмін Ю.П. Словник системного аналізу в державному управлінні / Ю. П. Сурмін, Л. Г. Штика, В. Д. Бакуменко, Л. М. Гогіна. – К. : Вид-во НАДУ, 2007. – 148 с.

16. Енциклопедичний словник з державного управління / уклад. : Ю. П. Сурмін, В. Д. Бакуменко, А. М. Михненко та ін. ; за ред. Ю. В. Ков-басюка, В. П. Трощинського, Ю. П. Сурміна. – К. : НАДУ, 2010. – 820 с.

17. Чуденко В.В. Социологическая диагностика: метод интервью / В.В. Чуденко // Соционика, ментология и психология личности. - 2002. - №2

18. Василенко В.О. Теорія і практика розробки управлінських рішень: навч. посіб. для студ. вищих закл. освіти / В.О. Василенко. - К. : ЦУЛ, 2003. – 420 с.

- 19.Городяненко В.Г. Соціологія : підручник - К. :Академія, 2008 - 560 с.
- 20.Вайс К.Г. Оцінювання: методи дослідження програм та політики / пер. з англ. А. Ткачука та М. Корчинської; наук. ред. пер. О. Кілієвич. - К: - Основи, 2000, - 672 с.
- 21.Веймер Д.Л. Аналіз політики: концепції, практика / Д.Л. Веймер, Е.Р. Вайнін ; пер. з англ. І.Дзюби, Д. Олійника ; наук. ред. О. Кілієвич - К. : Основи, 1998, 655 с.
- 22.Ведунг Е. Оцінювання державної політики та програм / Е. Ведунг ; пер. з англ. В. Шульга. - К.: Всеуито, 2003, 350 с.
- 23.Лендъел М. Посібник з моніторингу та оцінювання програм регіонального розвитку / М. Лендъел, Б. Винницький, Ю. Ратейчак, І. Санжаровський; за ред. І. Санжаровського, Ю. Полянського. - К. : К.І.С., 2007, - 80 с.
- 24.Данн В. Державна політика : вступ до аналізу: пер. з англ. / В. Данн. - Одеса : АО «Бахва», 2005. - 504 с.
- 25.Методичні рекомендації щодо підготовки та оцінки проектів в сфері сільського водопостачання, що подаються об'єднаними територіальними громадами на фінансування за кошти субвенції з державного бюджету місцевим бюджетам на формування інфраструктури об'єднаних територіальних громад / Міністерство регіонального розвитку будівництва та житлово-комунального господарства України. – Київ, 2016 р. – 48 с.
- 26.Методика оцінки ефективності реалізації регіональних природоохоронних та державних (загальнодержавних) цільових екологічних програм [електронний ресурс] – режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z2146-12>
- 27.Про затвердження Методичних рекомендацій щодо формування регіональних стратегій розвитку [електронний ресурс] – режим доступу: <http://www.uazakon.com/document/spart09/inx09341.htm>
- 28.Методичні рекомендації щодо формування і реалізації прогностичних та програмних документів соціально-економічного розвитку об'єднаної територіальної громади [електронний ресурс] – режим доступу: http://www.cct.com.ua/2016/30.03.2016_75.htm
- 29.Форсайт та побудова стратегії соціально-економічного розвитку України на середньо- строковому (до 2020 року) і довгостроковому (до 2030 року) часових горизонтах / наук. керівник проекту акад. НАН України М. З. Згуровський //

Міжнародна рада з науки; Комітет із системного аналізу при Президії НАН України; Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»; Інститут прикладного системного аналізу МОН України і НАН України; Світовий центр даних з гео-інформатики та сталого розвитку; Фундація «Аграрна наддержава». — Київ : НТУУ «КПІ імені Ігоря Сікорського», Вид-во «Політехніка», 2016. — 184 с.

30. Рідей Н.М., Сергієнко В.П. Колективна монографія Мультимодусні засади післядипломної освіти для сталого розвитку К.: Вид-во Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, 2018. — 640 с.

УДК :37.013.42

Д.В. Навроцька
МЕТОДОЛОГІЧНІ І СВІТОГЛЯДНІ ЗАСАДИ
СИНЕРГЕТИЧНОЇ ПЕДАГОГІКИ В СИСТЕМІ
ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ

Д.В. Навроцька – методист Навчально-наукового інституту неперервної освіти Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова.

***Анотація.** Розглянуто методологічні та світоглядні засади синергетичної педагогіки в системі післядипломної педагогічної освіти у контексті реалізації законодавчо визначеного принципу сприяння сталому розвитку суспільства з врахування положень адекватної європейської освітньої стратегії (Стратегії ЄЕК ООН з освіти для сталого розвитку).*

***Ключові слова:** синергетична педагогіка, методологічні засади, світоглядні засади, професійна синергетична компетентність, функції та педагогічні умови сприяння сталому розвитку суспільства, ентагогіка, акмеологія, освіта дорослих, синергетична філософія та методологія сталого розвитку суспільства, ноосферна філософія*

D. Navrotska
METHODOLOGICAL AND IDEOLOGICAL PRINCIPLES
OF SYNERGETIC PEDAGOGY IN THE SYSTEM OF
POSTGRADUATE EDUCATION

*D. Navrotska - postgraduate student of adult education department
National Pedagogical Drahomanov University.*

***Annotation.** The methodological and ideological principles of synergetic pedagogy in the system of postgraduate pedagogical education are considered in the context of the implementation of a legally determined principle of promoting sustainable development of the society, taking into account the provisions of an adequate European educational strategy (UNECE Strategy for Education for Sustainable Development).*

***Key words:** synergetic pedagogy, methodological principles, ideological foundations, professional synergetic competence, functions and pedagogical conditions for promoting sustainable development of society, euthanology, acmeology, adult education, synergetic philosophy and methodology of sustainable development of society, noosphere philosophy.*

Вступ. В сучасних умовах розвитку суспільства практично руйнується багато традиційних уявлень, етичних норм порядку; зростає обсяг інформації, комунікативних зв'язків у режимі їх загострення і, як наслідок цього, поширюється фрагментарність сприйняття світу, зростає напруженість, криза у відносинах людини і природи, культури професійної та культури екологічної. Традиційні предметно-орієнтовані системи освіти нездатні охопити комплексність проблем, синергетику їх виникнення, правильно зрозуміти зв'язки та взаємодію між явищами, процесами соціального, природного, економічного та інформаційного середовища. Усе це вимагає якісної перебудови систем набуття знань, умінь. Створення справді синергетичної освіти на всіх рівнях освітньо-виховної системи у взаємозв'язку з синергетичною філософією та методологією сталого розвитку суспільства

Провідну методологічну роль у створенні професійно-педагогічних умов розвитку освіти протягом життя має відігравати післядипломна педагогічна формальна освіта у синергетичному взаємозв'язку з неформальною з науково-викладацьким

персоналом, який має оволодіти методологією синергетичної педагогіки для дорослих. Саме післядипломна педагогічна освіта, що орієнтована на інтеграційні принципи сталого розвитку суспільства, є найбільш пріоритетною сферою поширення синергетичної педагогіки як необхідної методологічної бази формування професійної синергетичної компетентності здобувачів післядипломної спеціальної освіти-педагогічних та керівних кадрів навчальних гуманітарних закладів, органів місцевого самоврядування.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. На думку багатьох дослідників пов'язаних з проблемами сталого розвитку (Мельник Л. Г., Ісаєнко В. М., Рідей Н. М.), синергетики, синергетичного підходу до якості освіти (Хакен Г., Бех В. П., Білоус В. С., Вознюк О., Качуровський М. О.), перспективним і багатообіцяючим є створення освітнього простору відповідно до принципів синергетичної педагогіки, важливим аспектом якої є самоорганізація суб'єкта навчання, особистісно орієнтований підхід до формування індивідуальної траєкторії розвитку. У дослідженнях учених закладено основи синергетичної педагогіки, розкриваються закономірності освітньої діяльності, обґрунтовується думка, що синергетичний підхід в освіті передбачає пріоритет самоосвіти, самоорганізації, самоуправління, полягає у створенні таких умов для навчальної діяльності, що якнайкраще мотивуватимуть суб'єкта до саморозкриття, самовдосконалення у плідному співробітництві з іншими і з самим собою (евтагогічні та акмеологічні аспекти синергетичної педагогіки).

Виклад основного матеріалу. У вітчизняній системі освіти визначилося декілька синергетичних підходів: загальноосвітній з орієнтацією на офіційні положення всесвітніх та європейських документів зі сталого розвитку, синергетика економічної діяльності, освіти; синергетика педагогічної освіти, професійної педагогіки та екологічної освіти як базової освіти сталого розвитку.

Синергетичний підхід, орієнтований на сприяння сталому розвитку суспільства, найбільш теоретично та методологічно обґрунтовано розкрито в публікаціях Мельника Л. Г. (монографії, підручники) чи під його науковим керівництвом [10].

В сучасних умовах розвитку суспільства практично руйнується багато традиційних уявлень, етичних норм порядку;

зростає обсяг інформації, комунікативних зв'язків у режимі їх загострення і, як наслідок цього, поширюється фрагментарність сприйняття світу, зростає напруженість, криза у відносинах людини і природи, культури професійної та культури екологічної. Традиційні предметно-орієнтовані системи освіти нездатні охопити комплексність проблем, синергетику їх виникнення, правильно зрозуміти зв'язки та взаємодію між явищами, процесами соціального, природного, економічного та інформаційного середовища. Усе це вимагає якісної перебудови систем набуття знань, умінь. Створення справді синергетичної освіти на всіх рівнях освітньо-виховної системи у взаємозв'язку з синергетичною філософією та методологією сталого розвитку суспільства.

Світоглядні засади педагогіки, орієнтованої на сприяння сталому розвитку суспільства, визначаються новою суспільною роллю освіти у синергетичному взаємозв'язку з наукою, як рушійною силою якісних змін в суспільстві. У своїй новій суспільній ролі синергетична педагогіка ґрунтується на відповідних світоглядних ідеях, принципах, а саме [4]:

- сприяння розвитку людини у цілісній іпостасі соціального та природного творіння, що існує в цілісному соціоприродному, а не тільки соціальному середовищі;

- розуміння безперспективності споживацької філософії буття і необхідності зміни її на філософію цілісності спільносвіту як синергетичної та ноосферної філософії співіснування, коеволюції людини та живої й неживої природи (рис. 1);

- розуміння синергетичної складності сучасних глибинних процесів пізнання і розвитку та необхідності застосування нових складних синергетичних методів, технологій навчання і розвитку;

- розуміння синергетичної цілісності цілей розвитку освіти, зокрема педагогічної, та цілей розвитку суспільних інституцій; випереджувального розвитку освіти;

- розуміння синергетичної сутності парадигми сталого (стійкого, збалансованого, гармонійного, самовідтворювального) розвитку суспільства та його кінцевої мети - розбудова ноосферного суспільства з гармонізацією співіснування з природою - соціоприродного суспільства з розумним обмеженням споживацьких інстинктів людини.



Рис. 1 Роль синергетичної освіти як рушійної сили зміни світоглядних цінностей

Вимога випереджувальної, рушійної ролі освіти у розвитку суспільства має ґрунтуватися на сучасних європейських цивілізаційних, світоглядних принципах розвитку самої освіти. Для

багатьох країн, які розробили і реалізували національні стратегії сталого розвитку, філософія цілісності спільно світу, соціоприродного суспільства стала практичною філософією буття. В Європейському Союзі - це Швеція, Німеччина, Фінляндія, Норвегія, Данія. У світовому просторі - Канада, Японія. Ці країни існують, розвиваються вже в новій епісі ноосферогенеза. Суспільства цих країн вже досягли ноосферного стану, коли суспільство спрямовує наукову думку, колективний розум на усвідомлення людських можливостей і обмежень, відповідально обирає тільки такі напрямки розвитку, які є безпечними та комфортними для природи та сучасних і прийдешніх поколінь.

Синергетична педагогіка є саме випереджувальною міждисциплінарною галуззю педагогічної та синергетичної наук, яка вивчає особливості формування людини нової соціоприродної формації у процесі її виховання, становлення як свідомого та відповідального суб'єкта за збереження середовища життєдіяльності та професійного розвитку протягом життя.

Світоглядне осмислення синергетичної парадигми цілісності спільно світу, витоки якої мають глибинні історичні коріння, розпочато у 80-ті роки минулого століття. Синергетика радикальним чином змінила сприйняття і пізнання дійсності порівняльно із класичною моделлю світу, в якій домінував раціоналізм, детермінізм, механізм та антропоцентризм. У філософії раціоналізму, антропоцентризму Людина як суб'єкт пізнання займає визначальне положення стосовно об'єкта пізнання, природи. Розум людини, спрямований на її «підкорення», споживання природних благ. Усі процеси передбачувані, зворотні в часі, а еволюція - це незворотній лінійний розвиток без відхилень, повернення та варіантів шляхів розвитку.

Синергетика звертається до Голіської етики спільно світу, мудрості Стародавнього Сходу і розкриває ідею цілісності та єдності розвитку природи і людини, а від культури Заходу - запозичає традиції, методи системного аналізу, наукових пошуків.

Сучасна практична філософія спільно світу, основи якої розглядаються у виданні німецького філософа Клауса Міхаеля Маєр-Абіха «Повстання на захист природи. Від доквілля до спільно світу», приділяє просвітництву та культурі рятівну роль від остаточної втрати людиною Розуму і, як наслідок джерела життєвих сил - Природи. На думку Клауса Міхаеля Маєр Абіха,

«...ще й досі немає відповідного (проблемам) просвітництва (у широкому розумінні освіти) стосовно ролі людини в природі. З огляду на це я наполягаю на потребі доповнити перше просвітництво щодо їхньої природної рівності людей (їхньої рівності від народження) другим просвітництвом - щодо нашої природної спорідненості з усіма іншим світом». І це вже завдання не стільки соціальної педагогіки, скільки синергетичної, що має формуватися на засадах цілісності, спорідненості спільносвіту, на практичній філософії сучасного Європейського простору життєдіяльності - філософії спільносвіту, повернення до природи через Розум, Духовність, Культуру.

Загальна структура теоретико-методологічних засад синергетичної педагогіки і угруповання теоретико-методологічних засад здійснено з врахуванням подвійної суттєвості освіти, тобто як системи (організаційної, інституційної, стратегічного планування, правової) та як цілісного процесу навчання та розвитку людини, соціальних груп населення. Такий системний підхід охоплює як фундаментальні класичні теоретичні засади, наприклад, теорія систем, пізнання, так і специфічні теорії що тільки формуються. Так, теорія професійно-педагогічної діяльності заснована на системно- синергетичному підході, відповідно до чого обґрунтовуються поняття «педагогічної системи», «синергетичної педагогіки», виділено структурно-функціональні компоненти педагогічної діяльності, а системоутворюючим чинником визначено образ, модель очікуваного результату як готовність до вирішення задачі наступній педагогічній системі, наприклад, синергетичної педагогіки [9].

Для синергетичної педагогіки як нового наукового напрямку професійної педагогіки, характерним, системоутворюючим є міждисциплінарний методологічний підхід, зокрема як і для будь-якої системи освіти, орієнтованої на сталий розвиток суспільства. Згідно стратегії ЄЕК ООН зі сталого розвитку міждисциплінарний підхід визначається як спільний розгляд багатьох дисциплін на єдиній тематичній, проблемній основі, взаємозв'язку між різними точками зору на одну проблему; пов'язаний з розглядом будь-якої проблеми з різних гносеологічних або практичних поглядів без їх об'єднання [2].

Міждисциплінарний характер педагогічного професіоналізму, синергетичної педагогіки зумовлює складність і багатоаспектність

теоретико-методологічних засад синергетичної педагогіки, необхідність систематизації та поглиблення синергетичних досліджень педагогічних систем - виховних, розвиваючих, пізнавальних, інтегрованих, що мають безпосередні взаємозв'язки з тематикою, проблемами сталого розвитку суспільних інституцій, набуття педагогічною освітою інтеграційної ролі цілісного усвідомлення світобачення, соціоприродної суттєвості життєдіяльності людини.

Феномен цілісності педагогічних явищ, систем, синергізму соціальної та екологічної педагогіки може бути досліджено із застосуванням універсальної методології SWOT аналізу, як спеціальний метод загальнонаукової методології системного підходу до дослідження складно організованих систем, зокрема, освітніх, процесів. Слід відмітити, що застосування SWOT-методу як методологічного інструментарію науково-прикладних досліджень стану інтегрованості, досконалості, адекватності вимогам суспільства педагогічних систем надає можливість не тільки визначити поточні проблеми функціонування, розвитку, але й обґрунтувати системно перспективи розвитку, озброїти знанням шляхів, методів удосконалення.

Висновки: освіта, орієнтована на сприяння сталому розвитку суспільства, згідно Стратегії ЄЕК ООН, має системні ознаки синергетичної освіти: синергізм процесів пізнання, навчання і розвитку, міждисциплінарної та міжінституційної інтеграції, поширення синергетичних методів навчання з орієнтацією на проблематику тощо. Це обумовлює необхідність у розробленні нових науково-методологічних підходів до адекватного моделювання та проектування (формування) синергетичної компетентності викладачів системи післядипломної педагогічної освіти з врахуванням нових функцій сприяння сталому розвитку суспільства.

Післядипломна педагогічна освіта як освіта дорослих має бути орієнтована на проблематику: задовільнення потреб особистості у професійно - педагогічному інтелектуальному, культурному та соціальному розвитку протягом життєдіяльності та її адаптації до потреб суспільства у сприянні його сталого розвитку згідно Закону України «Про вищу освіту».

Список використаної літератури:

1. Закон України «Про вищу освіту» / Верховна Рада України; Закон від 01.07.2014 № 1556-VII
2. Стратегія ЄЕК ООН з освіти в інтересах сталого розвитку, Вільнюс, 2005 р.
3. Будущее, которого мы хотим. Итоговый документ Конференции ООН по устойчивому развитию «РИО+20» Рио-де-Жанейро, 2012 год.
4. Бех В.П. Соціальні системи у дискурсі синергетичної парадигми/ за наук. ред.. В.П.Беха. – К:Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2011
5. Вознюк О. В. Педагогічна синергетика: генеза, теорія і практика : Монографія / Вознюк О. В. - Житомир: Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2012. - 708 с.]
6. Гузій Н.В. Педагогічний професіоналізм: історико-методологічні та теоретичні аспекти: Монографія. - К.: НПУ ім. М.П.Драгоманова, 2004.-243с.
7. Ісаєнко В.М. Освіта сталого розвитку: виклики сьогодення / В. Ісаєнко // Освіта України. – 2015. – 26 жовтня (№43). – С. 11.
8. Качуровський М. О. Синергетика: нове мислення: [навч. посібник] / Качуровський М. О., Наумкіна О. А., Цикін В. О.; Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка. - Суми: СумДПУ, 2004. - 128 с.]
9. Клочек Г. Наука освіти. Настав новий етап у житті вищої школи, який вимагає створення принципово нової методології, парадигми. «Дзеркало тижня» №№44-45 (240-241) 21 листопада 2015 р.
10. Мельник Л.Г. та ін.. основи стійкого розвитку: посібник для перепідготовки фахівців/ за заг. ред.. д.е.н.. проф., Л.Г. Мельника.- Суми: ВТД «Університетська книга», 2006
11. Островецька Н. Синергетичний підхід до аналізу якості уроку // Директор школи, ліцею, гімназії №2, 2006. - С.90-94
12. Остапчук О. Педагогічна синергетика: найкоротший шлях до особистості // Директор школи, ліцею, гімназії №2, 2006. - С.85-89.
13. Рідей Н.М., Рибалко Ю.В., Строкаль В.П. Європейський простір вищої освіти: міжнародні інноваційні інтеграційні процеси//Збірник наукових праць "Професійна підготовка педагога в контексті європейських інтеграційних процесів". – Дрогобич:

Дрогобицький державний педагогічний інститут імені Івана Франка, 2013. – С.270-276

14. Рідей Н.М. Роль освіти впродовж життя у забезпеченні сталого розвитку «Суспільства наукових знань» у XXI ст. // VI-а Міжнародна науково-практична конференція «Сучасна післядипломна освіта: традиції та інновації». 29.11.2016р. - м. Київ.

15. 12. Чепіль М.М. Порівняльна педагогіка нав. посібник. – К.: Академвидав, 2014.- 216с.

УДК 37.014.25:005.44

О.С. Кондур
ТРАНСКОРДОННА МОДЕРНІЗАЦІЯ ОСВІТНІХ
СИСТЕМ ЗА УМОВ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ

О.С. Кондур – к. ф.-м. н., доцент; декан педагогічного факультету Прикарпатського національного університету ім. В. Стефаника; oxikon13@gmail.com

***Анотація.** У ході системного аналізу етіології і хронології Болонського процесу з аксіологічним оцінюванням процесів глобалізації у структурно-логічному ланцюгу його дослідження виокремлено ініціативно-декларативний та структурно-організаційний етапи синхронізації. Європейські та транскордонні інтеграційні узгодження схарактеризовано у програмно-формульованому та комунікативному, офіційно-організаційному етапах, де проголошено створення Європейського простору вищої освіти як стратегіями спонукання і поступу соціально-економічного розвитку на підґрунті сучасних наукових знань і забезпечення комлементарності єднання у Європі.*

Виокремлений транс-інтегративний етап актуалізував держвідповідальність за освіту, науку та інноватику. Проаналізовано принципи, визначені у Єревані – загальна відповідальність за модернізацію систем вищої освіти, вільний академічний вибір та чесність автономних закладів. Паризьке комюніке геосферно-квалітологічного етапу забезпечило можливість міжнародного діалогу не лише з членами ЄС.

***Ключові слова:** системний аналіз, етіологія та хронологія, модернізація освітніх систем, аксіологія глобалізації.*

O. Kondur

TRANSBOUND MODERNIZATION OF EDUCATIONAL SYSTEMS UNDER GLOBALIZATION CONDITIONS

O. Kondur – PhD in Physics and Mathematics, Associate professor; Dean of the Teacher's Training Department of the Vasyl Stefanyk Precarpathian National University; oxikon13@gmail.com

Abstract. *During the systematic analysis of the etiology and chronology of the Bologna process with the axiological evaluation of the processes of globalization, the initiative-declarative and structural-organizational stages of synchronization were identified in the structure and logic chain of his research. European and transfrontier integration reconciliations are described in the program-forming and communicative, officially-organizational stages, which proclaimed the creation of the European Higher Education Area as strategies for encouraging and advancing socio-economic development on the basis of modern scientific knowledge and ensuring the unity of unity in Europe.*

The isolated trans-integrative stage has actualized the responsibility of the state for education, science and innovation. The principles defined in Yerevan - general responsibility for the modernization of higher education systems, free academic choice and honesty autonomous institutions are analyzed. The Paris communiqué of the geospheric-qualitative stage provided an opportunity for an international dialogue not only with EU members.

Key words: *system analysis, etiology and chronology, modernization of educational systems, axiology of globalization.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Гармонізація вищої освіти України до вимог Європейського простору передбачає застосування інноваційних досягнень освіти та науки для формування нового покоління, здатного мислити й працювати по-новому. Тому основна увага приділяється розвитку особистості, її культурологічній і комунікативній підготовленості, здатній самостійно здобувати й розвивати знання, формувати інформаційні та соціальні навички [1].

Актуальність дослідження полягає у тому, що питання, пов'язані з управлінням освітніми системами, моделями, інституціями та суспільним вихованням нині знаходяться в центрі уваги не лише вітчизняної, а й світової науки та громадськості.

Актуалізація проблем освіти та науки обумовлена низкою причин, серед яких провідне місце займають проблеми, пов'язані з глобальними змінами освітніх та наукових систем у світі, які явно виявляються в трансформаціях політичних і економічних систем, формуванні нової філософії якості та безпеки життя людства. Зокрема, трансформаційний розвиток передбачає усунення глобальних проблем світової освіти та науки у ході Болонського процесу.

Внаслідок міжнародної модернізації за умов посилення взаємозв'язку та взаємоповаги всіх країн світу за останнє двадцятиріччя, процес інтенсивної глобалізації став панівною парадигмою розвитку світової економіки, де глобалізація здійснює перетворюючий вплив на національні системи вищої освіти та науки. Необхідність вивчення етіології транскордонної інтеграції освіти, науки та інноватики полягає у теоретичному і методологічному обґрунтування передумов, а також практичній реалізації концепцій і стратегем управління якістю освітніх систем в умовах глобалізації з метою забезпечення як їх сталого розвитку зокрема, так і суспільства в цілому.

Управління якістю освітніх систем за для підготовки висококваліфікованих кадрів стає головною метою соціо-економіко-екологічної політики сталого розвитку забезпеченні життєвого неперервного навчання, зайнятості, боротьби з безробіттям і задоволення сучасних потреб якості й безпеки людської цивілізації – інформаційного суспільства випереджувальних знань і наукового пізнання.

У рамках Болонського процесу, трансформаційного базису і для України у модернізації реформування освіти обговорюється глибинні питання: як забезпечити єдність Європи, її синергетичну цілісність, рівноправне партнерство доступності здобуття освіти та зайнятості впродовж життя для достойних; досягти транснаціональної модернізації її систем; гарантувати соціальну привабливість міжнародної системи освіти у поєднанні мовленнєвих і культурних традицій, національної спадщини, студентоцентрованого навчання, з консерватизмом освітніх систем поряд з прогресивним політико-правовим регулюванням та необхідністю економічного оновлення інноваціями сучасності.

Виділення раніше не виділених частин. Мета дослідження – формування методології управління якістю освітніх систем в

умовах глобалізації у фундаментально-теоретичних, методико-організаційних та практично-прикладних засадах.

Об'єкт – міжнародні інтеграційні процеси транскордонної модернізації освітніх систем; предмет – освітні системи національного, регіонального і транскордонного рівнів. Дерево цілей у часткових досягненнях мети: 1) теоретичне обґрунтування сучасної необхідності біфуркації систем освіти та науки при невідворотності глобалізаційних трансформацій освітньо-наукового простору; 2) системний аналіз специфіки глобального суспільно-історичного розвитку, як трансформаційного базису управління освітніми інституціями; 3) аксіологічний та компаративний аналіз концептуальних засад трансформацій та перспектив управління якістю освітніх систем Світової та Української моделей, освітньо-наукових управлінських комплексів у міждисциплінарній взаємодії педагогіки і управління в умовах глобальної інформатизації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання розвитку, становлення, упровадження Болонського процесу на теренах Європи й України відображено у працях Ю. Давидова, В. Андрущенко, В. Бега, Ю. Маліновського (висвітлено тенденції, проблеми та перспективи Болонського процесу); В. Байденка, З. Тимошенка, М. Степка, Я. Болюбаша (загальноприйняті документи Болонського процесу); Б. Клименка, Л. Товажнянського, Є. Сокола (розкрито основні аспекти регулювання й становлення навчально-виховного процесу згідно з європейськими вимогами) [5, 8-12]. Правові аспекти Болонського процесу розглядалися в працях З. Тимошенко [21], філологічні питання обговорювались на деяких міжнародних конференціях, економічна складова розвитку Європейського простору вищої освіти вивчалась у наробках за редакцією В. Базилевича [28, 35].

Етіологія та хронологія Болонського процесу з 1997 по 2005 р.р. охопила висхідну амплітуду країн-учасниць. Задokumentована з проголошенням нових цілей в розвитку, які досягалися та відображені у комюніке та ратифікувались низкою конвенцій. Для візуалізації результатів вивчення міжнародних документів розроблено структурно-логічні ланцюги з виокремленням основних питань опрацювання Світовою академічною спільнотою, як то: лабільність семестрів і кредитів для права здобути та продовжити навчання в будь-якому Європейському університеті; забезпечення міжнародної мобільності у двоступеневих циклах підготовки з

наданням права зміни програми; критерії оцінювання, функції та види якості вищої освіти; європеїзація навчальних і наукових програм та їх інформатизація; диверсифікація інституційних моделей систем вищої освіти шляхом реформування їх управління та фінансування.

Виклад основного матеріалу досліджень. Структурно-логічний ланцюг передумов і розвитку Болонського процесу (1997-2005 р.р.) виразимо у послідовності історико-ретроспективного аналізу їх змісту:

Лісабонська конвенція (1997 р.) – забезпечення прозорості, узгодженості та надійності процедур і критеріїв оцінювання, визнання кваліфікації та періодів навчання, компетенції та відповідальність державних органів управління [25].

Сорбонська декларація (1998 р.) – посилення ролі самостійної та наукової діяльності під час навчання, вільний доступ студентів і педагогів до універсифікованих навчальних планів і програм, їх інформаційне забезпечення, гнучкість навчання з використанням семестрів і кредитів у доступневому і після ступеневому циклах освіти [19, 5].

Паризька декларація (1998 р.) – оприлюднено на конференції ЮНЕСКО з питань освіти науки та культури, задекларовано завдання, функції, цілі та цінності поширення у підготовці кадрів впродовж життя, поглиблення наукового дослідництва (природничі, соціальні, гуманітарні, технічні, мистецькі науки), аксіологія культури та гуманізм [34].

Болонська декларація (1999 р.) – європейські гарантії сприяння якості освіти, практичній підготовці студентів, транскордонним науковим дослідженням, моніторинг і контроль якості освіти, регламентація її міжнародних стандартів, осучаснення навчальних планів і змісту програм, наукова мобільність учених, впровадження Європейської кредитно-трансферної системи (англ. – ECTS), декларування легкозрозумілих і порівнюваних ступенів двоциклової системи підготовки [5, 8-12, 20, 21, 26].

Саламанська конференція (2001 р.) – створено Асоціацію європейських університетів (англ. – EUA) яка сформулювала принципи бачення майбутнього в зоні європейської вищої освіти: автономна відповідальність навчальних закладів з розробленням стратегії розвитку, свобода вибору профілювання наукових і

навчальних програм, визначення критеріїв добору професорів і студентів для конкурентоспроможності в освітньому просторі, сприятливе регулювання та фінансування без обмеження інституційної свободи, освіта відповідальна перед суспільством, якість як базис освіти Європейсько Союзу (далі ЄС) поряд з довірою у розбіжностях національних систем акредитації, до мобільності залучається персонал з використанням інструментів (ECTS, додатку до диплома, європейських і національних інформаційних мереж), усунення вимог до національності, перешкод міграції для навчання та кар'єри в ЄС, узгодження кваліфікації у двоцикловій системі, освітній маркетинг та сервіс для усіх категорій студентів, інституційна привабливість освіти в ЄС [5].

Празьке комюніке (2001 р.) – залучення навчальних закладів та студентства до розбудови європейської вищої освіти, сприяння розвитку європейських підходів у наповненні навчальних дисциплін, цілепокладання на європейську вищу освіту прогнозування зайнятості майбутніх випускників, розроблення та удосконалення процедур відповідності на право здійснення освітньо-наукової діяльності (акредитації, сертифікації, ліцензування) та експертного оцінювання ENQA (з англ. – Європейська агенція з управління якістю освіти) з національними агенціями, сприяння соціальному виміру гарантій мобільності (студентів, педагогів, науковців), запровадження ECTS чи залікових кредитів для навчання, перезарахування, а також кваліфікаційного визнання при працевлаштуванні, розбудова європейських і національних інформаційних мереж (англ. – ENIC/NARIC) на різних рівнях визнання кваліфікації, ступенів двоциклової системи освіти [5, 6].

Берлінське комюніке (2003 р.) – студентоцентроване навчання, визнання рівноправним партнером в управлінні студентів зі залученням національних студентських об'єднань (англ. – ESIB), європейсько орієнтовані спецкурси та програми, інституційна відповідальність органів управління та навчальних закладів зі забезпечення якості за умов внутрішнього контролю та зовнішньої оцінки програм підготовки та участі студентства з оголошенням результатів, до мобільності долучаються адміністратори та керівники, переміщення без перешкод за європейським програмами, двоцикловість ступенів порівнювана та академічно

урізноманітна, співробітництво європейської системи вищої освіти (англ. – EHEA) та системи наукових досліджень (англ. – ERA), встановлено цілі розвитку до 2010 року [9, 6, 16].

Бергенське комюніке (2005 р.) – ратифікація Лісабонської конвенції щодо визнання кваліфікації дипломів, транскордонна співпраця зі запровадженням систем управління якістю та залученням студентства, а також рекомендованими внутрішніми та зовнішніми механізмами контролю та оцінювання, створення європейського реєстру з якості (англ. – EQAR), соціальні гарантії мобільності в ЄС, розроблені стандарти управління якістю освіти, загальні рамки єврокваліфікацій з двоцикловими компетенціями та кредитами ступенів, приєднання докторського ступеня, необхідність розроблення докторських програм за сучасними науковими результатами досліджень, перетворення у трициклову систему ступенів вищої освіти [17, 7].

У ході розроблення структурно-логічного ланцюгу педагогічного дослідження, а саме аксіологічного аналізу нормотворчих узгоджувальних документів міжнародних зібрань схарактеризуємо етапи синергії транскордонної інтеграції систем освіти глобального, регіонального та національного рівнів:

- *ініціативно-декларативний (1997-1999 р.р.)* Лісабонська конвенція, Сорбонська, Болонська, Паризька декларації – за короткочасний період сформовано потенціал співробітництва від міжвідомчого (на рівні міністерств, відомств, учених і педагогів) до світового (на рівні конференції ООН – Всесвітня декларація про вищу освіту для XXI ст.) та пролонгування на рівні зустрічі європейських міністрів відповідальних за освіту й прийняття спільної заяви щодо «Зони Європейської вищої освіти»;

- *структурно-організаційний (2001-2005 р.р.)* Саламанська конференція, Празьке, Берлінське, Бергенське комюніке – протягом п'яти років оструктурені з повноваженнями Європейської асоціації університетів (EUA), кредитно-трансфертної системи взаємозаліку (ECTS), європейських та національних інформаційних мереж (ENIC/NARIC) моніторингової групи, яка об'єднала асоціацію зі забезпечення якості вищої освіти (ENQA) у співпраці з європейською асоціацією інститутів вищої освіти (EURASHE) та національних об'єднань студентів (ESIB), а також представників Латинської Америки та Карибського регіону (EULAC), здійснюється координація пріоритетів робочою групою

Болонського процесу (BFUG) та загальне керівництво з контролю Ради Європи, Європейського центру вищої освіти (UNESCO/CEPES), до вище перелічених представників структурних підрозділів процесу залучають Спілку конфедерацій промисловців і працедавців ЄС, на даному етапі докторський ступінь долучено до системи кваліфікацій і наголошено на необхідності формування докторських програм підготовки, завдяки чому система вищої освіти стає трицикловою (з трьома ступенями).

Процес об'єднання Європи супроводжується формуванням спільного конкурентоспроможного освітнього та наукового простору з єдиними критеріями, стандартами, циклами навчання та пролонгованого працевлаштування в ЄС. В Норвегії (Берген, 2005 р.) Україна долучилася до Болонського процесу, хоча офіційно ввійшла до академічного співтовариства лише через п'ять років в 2010 році.

Структурно-логічний ланцюг стану перспектив Болонського процесу (2007-2018 р.р.) сформуємо з огляду на результати трансформації національних систем вищої освіти – здатність, окрім оцінювання сучасного стану суспільства, ще і прогнозувати проблеми розвитку ЄС у перспективі. Ухвалена «Інтегрована робоча програма на 2007-2009 роки: дорогою до європейського простору вищої освіти» підготовлена за участі 50-ти країн стала алгоритмом багатофункціональної співпраці, яка з ініціативно-декларативного характеру роботи на семінарах, конференціях, світових зустрічах і міжнародних комунікаціях у структурно-організаційних інституціях Болонського процесу дозволила досягнути ряд комюніке та набула транскордонно-формуваального характеру (п'ять Форумів Болонського процесу).

Таким чином структурно-логічний ланцюг слід продовжити у послідовності.

Лондонське комюніке (2007 р.) – поступ до зони ЄПВО як академічного об'єднання автономій освітніх систем партнерів процесу для рівних можливостей мобільності достойних навчатися, досліджувати, адмініструвати та їх працевлаштування в демократичному суспільстві вільної та конкурентоздатної Європи; стратегія глобальної метрики Болонського процесу, підвищення рівня сучасних наукових знань та компетентностей (в т.ч. дослідницької) в соціумі, визнання кваліфікацій і періодів навчання вищої освіти, також попередньої підготовки (включаючи

неформальне навчання), запровадження та дотримання стандартів з управління якістю в ЄС реєстром агенцій EQAR, розгляд заявок ENQA на оцінювання кандидатів (до 2010 р.), запровадження положень Лісабонської конвенції про визнання ECTS і додатків до диплому, зосередження трициклової системи ступенів на результатах навчання та навчальному навантаженні, а також модернізації його змісту, забезпечення мобільності (шляхом спрощення отримання віз, дозволів і можливостей на проживання, працевлаштування); зауважено важливість формування національних політик соціального благополуччя рівного доступу та правогарантій у демократичному суспільстві на основі компетентностей і можливостей самозростання; у структурних підрозділах процесу для реалізації програми виокремлено функціональні робочі групи (окрім BFUG – координатора; EUA, ENQA, EURASHE, ESIB – група E4), донори інформації з вищої освіти для EQAR; ESQ/ECQ – технічного регулювання; група стратегічної політики соціального виміру; група глобальної метрики вищої освіти ЄС (моніторинг, сайт, довідник) [15].

Льовен і Льовен-ля-Ньов (2009 р.) – I організаційний Болонський Форум інноваційно-креативної Європи знань актуалізував рушійну роль вищої освіти для цивілізаційного розвитку обумовленого можливостями неперервності підготовки всіх категорій населення, сприяння навчання та зайнятості впродовж життя забезпечило глобальний прогрес Європи знань через студентоцентроване навчання, єдність модернізованої освіти з наукою на локальному, національному та євrorівнях, що гармонізує трициклову структуру ENEA і ERA за підтримки влади, також забезпечено встановлення сумісності та порівнюваності систем освіти (з врахуванням національних ознак), транснаціональна освіта керується стандартами зі забезпечення якості, неперервність освіти підтримується уповноваженими структурами фінансування ЄС, регіонів, які заохочуються освітнім інституціями (навчальними закладами), державна та громадська підтримка поширення масштабів охоплення освітою та дослідництвом у ході мобільності (її моніторинг) з соціальними гарантіями рівного доступу студенського різноманіття Європи та країн партнерів (до 2020 року 1/5 випускників повинна охоплюватися мобільністю); до 2012 року уряди, заклади освіти, академічне об'єднання працювали над синхронізацією

єврокваліфікаційної системи з національними (проміжними кваліфікаціями) і їх сертифікацією, формувалось забезпечення гнучких професійно-орієнтованих портативних навчальних і дослідницьких програм трициклової системи; відбувався політичний діалог і міжнародне партнерство з іншими регіонами щодо формування прозорих процедур працевлаштування за умов соцабезпечення пенсійних прав, BFUG спільно з Євростат, Євростудент, Евридикі готували звіт (1999-2010 р.р.) в якому єдиний простір визнано провідним гарантом сталого розвитку ЄС і національних суспільств [18, 22, 23].

Будапештсько-Віденська декларація (2010 р.) – II Форум Болонського процесу – офіційно проголошено створення ЄПВО як простору взаємодовіри, взаємопошани, полікультурного та мовленевого різноманіття, різних освітніх систем транскордонної співпраці вищої освіти, для задоволення суспільних потреб системою освіти з широкою амплітудою країн-партнерів, консультативними членами, урядовими і не урядовими установами та долучених країн третьої групи; заплановано розбудова мереж для інформаційного обміну, діалогу (в т.ч. зі студентством) у підготовці наступного форуму; визначено ключові принципи ЄПВО – автономія та відповідальність закладів освіти, які базуються на академічній свободі, що має зіграти важливу роль у гарантуванні миру демократичних суспільств (шляхом єдності у модернізації освітніх систем спільно з дослідницькими центрами, реформування ступенів і змісту програм, забезпеченні якості, визнання, мобільності, дотримання соціальних гарантій для усіх учасників академічної спільноти та студентства, які є рівноправними у прийнятті управлінських рішень на усіх рівнях); представники-партнери та залучені, зацікавлені погодили наміри сприяти розвитку студентоцентрованого навчання та зайнятості за принципами (формами та планами) глобальної співпраці педагогів, науковців (а також ресурсозабезпечення) за підтримки владних структур, вищу освіту визнано інноваційним рушієм суспільного розвитку на базі наукових знань і соціальних гарантій рівноправності здобувачів якісної освіти [13].

Бухарестське комюніке (2012 р.) – III Форум Болонського процесу – створення та підключення національних, регіональних і глобальних просторів до Болонського процесу – проголошено пріоритети (національна та регіональна державна відповідальність

за вищу освіту, глобальна академічна мобільність, глобальне та регіональне підвищення якості освіти, покращення працевлаштування шляхом визнання кваліфікацій та релевантності освіти); мета об'єднання від глобального до національного – підтримка сталого розвитку суспільства в період кризи (роль освіти, як гаранта демократичних прав захисту людини), державне фінансування освіти, політико-правове сприяння освітніх автономій (зі прийнятними навчальними траєкторіями для зацікавлених усіх соціально-економічних категорій) реалізуються їх відповідальним ставленням; оприлюднено гальмівні чинники процесу мобільності (не прозорість кваліфікації академічного та професійного визнання, адміністративно-фінансові перешкоди) її глобальне розуміння передбачено як внутрішньо-, так і поза просторами освітньо-наукового трансферу інновацій для підготовки та професійної зайнятості (інформаційний діалог щодо досвіду працевлаштування) на усіх рівнях попиту, співпраця Азія-Європа [24] та Фландрії актуалізувала необхідність розроблення спільних платформ і комплексів взаємодії, політичний діалог щодо взаєморозуміння принципів і цілей процесу на глобальному рівні (інші регіони, академічна спільнота) за участі координації контактних осіб [32].

Єреванське комюніке (2015 р.) – IV Форум Болонського процесу – задекларовано головні принципи ЄПВО, здобутки, перешкоди реформування (у певних країнах учасницях) та стратегії їх усунення, головна місія ЄПВО завдання покращення якості освіти (інформаційно-цифрове технологічне забезпечення як освіти так і науки, взаємного погодження освітньо-наукових процесів, педагогічна інноватика студентської мотивації до застосування компетенцій у майбутньому, їх залучення до розроблення навчальних планів і програм), а також працевлаштування відповідно компетентних випускників, ефективність інтеграції забезпечує синхронізація реформування освітніх систем (різних рівнів та функціонального призначення), модернізація механізмів оцінювання, обмін позитивними практиками для сприяння країнам – і регіонам – партнерам [33].

У ході теоретико-аксіологічного дослідження попередніх двох етапів розвитку Болонського процесу (ініціативно-декларативний та структурно-організаційний з 1997 по 2005 р.р.) та застосовуючи

програмно-цільовий метод аналізу схарактеризуємо наступні етапи синергії:

- *програмно-формульальний (2007-2009 р.р.) комунікативний* Лондонське, Льовен-Ля Ньовське комюніке, період виконання інтегрованої робочої програми, що забезпечено співпрацю координаційних і робочих груп, групи E4, експертних та інформаційних мереж, студентських спільнот, моніторингової структури зі забезпечення якості вищої освіти, десятиліття Болонського процесу стало об'єктом наукового дослідження та експертного оцінювання результатів роботи функціональними структурами, що дозволило представити науково обгрунтований звіт на I організаційному Болонському Форумі, який визначив ключову роль неперервної освіти на наступне десятиліття у розвитку креативно-інноваційної Європи, а отже не лише освіта, а й її політика є частиною Європейської стратегічної політики, яка охоплює за масштабами не лише європейський простір, а також поширює політичний вплив на регіони та національні системи викликаючи їх якісні трансформації структурно-організаційного, функціонально-квалітологічного характеру – узгодження структур систем, агенцій їх кваліфікацій, циклів і ступенів, органів технічного регулювання (акредитації, сертифікації, стандартизації, ліцензування), спонукаючи до правового регулювання та захисту соціальних гарантій, зміни міграційних процедур, диверсифікації фінансування, що потребує фінансової підтримки рішень і відповідальності, а це в свою чергу є об'єктом окремого напряму пізнання (міжнародна освітня та соціальна політика, стратегічний менеджмент і маркетинг транскордонної освітньо-наукової діяльності, міжнародні комунікації освітніх систем, інформаційно-телекомунікаційне освітнє проектування), розроблення, впровадження та апробування транскордонних мультиінституційних навчальних програм і планів, коли здобувачі освіти мають змогу навчатися та досліджувати одночасно у декількох закладах освіти, в яких посеместрово, кластерно, за періодами вони здійснюють свої наміри чи по черзі, чи одночасно (наприклад IMRD (сім інституцій) EnEuro (чотири інституції)) з полінтегрованою атестацією релевантності навчання та врученням єдиного європейського диплому (а не університету чи державного).

Це в свою чергу сприяє міжінституційній мультидисциплінарності підготовки (зі спільними напрацюваннями

наукових знань педагогічними та науковими представниками у навчальних планах і програмах дисциплін, а також калейдоскопічно корисного застосування кращих наукових лабораторій зі розвитком розлогих наукових світоглядних природничих, суспільно-політичних досліджень), а також формуванню космополітичного бачення Світу не лише академічною спільнотою, а й здобувачами освіти, що в свою чергу забезпечить формування нової високодуховної політично незаангажованої професійної еліти фахівців здатних жити і розвиватися зі забезпеченням траєкторій успіху (не лише кар'єрного) квалітологічного потенціалу людства на засадах сталості.

Глобальні політико-управлінські заходи: удосконалити стандарти та рекомендації щодо забезпечення якості; європейський підхід із забезпечення якості спільних програм; перегляд офіційного посібника для користувачів ЄКТС ЄПВО.

Європейські міжнародні інтеграційні заходи-зобов'язання: варто до Європейської загальної структури кваліфікацій включити коротко циклові кваліфікації; гарантувати справедливий доступ дипломантам першого циклу для працевлаштування в державній сфері на основі кваліфікацій вищої освіти за критеріями компетентнісного підходу та спонукати працедавців використовувати ці кваліфікації вищої освіти, в тому числі першого циклу; спільно з закладами освіти надавати змістовну інформацію про кар'єрні траєкторії випускників, їх адаптацію згідно кон'юнктури ринку праці, реалізацію доступу для керівництва закладів, потенційним здобувачам освіти, їх батькам, зацікавленим сторонам та суспільству загалом; забезпечити повну відповідність визнання шляхом перегляду національних законодавств у співпраці з національними інформаційними центрами мереж академічного визнання; усунути гальмівні фактори, які перешкоджають визнанню попереднього навчання для забезпечення доступу до програм вищої освіти й сприяння надання кваліфікацій на основі попереднього навчання, а також спонукати вищі навчальні заклади поліпшити базис забезпечення визнання попереднього навчання; переглянути й удосконалити системи кваліфікацій для надання можливостей визнання попереднього навчання в національних системах освіти; сформувати волонтерську групу з країн та організацій (з контактними особами та координацією національних представників) з метою сприяння професійного визнання;

пропагувати мобільність персоналу; забезпечувати доступ та пропагувати портативність грантів та проектних позик з врахуванням керуючих наказів робочої групи з мобільності та інтернаціоналізації; розвивати соціальну інклюзивність вищої освіти; гарантувати автоматичне визнання кваліфікацій інших країн на рівні національних кваліфікацій ЄПВО; надати можливість закладам вищої освіти використовувати агенції Європейського реєстру забезпечення якості вищої освіти для зовнішнього процесу формування якості з врахуванням національних механізмів прийняття організаційно-управлінських рішень за результатами роботи реєстру якості.

- *офіційно-організаційний етап (2010 р.)* Будапешсько-Віденська декларація офіційно проголосила створення ЄПВО як стратегічного рушія соціального та економічного прогресу на базі наукових знань і реалізації стратегем синергетичної єдності свободи академічного об'єднання, відповідальності автономних навчальних закладів, студентоцентрованої освіти зі соціальною метрикою гарантій (рівноправності, доступності, правового захисту) демократизації соціуму шляхом позитивного (неперервного) навчання й зайнятості, якості портативних програм з визнанням кваліфікації, глобальної академічної мобільності, сприяння владних інституцій (різних рівнів транскордонної взаємодії), міжнародних комунікацій контактних груп (компаративних методів синхронізації) і осіб, структур щодо обміну позитивними практиками для координації. Другий організаційний Форум політики Болонського процесу (47 країн-партнерів і 8 консультативних членів, представники третіх країн і не урядових установ) кристалізував теми узгодження – відповідність модернізованих систем вищої освіти до наростаючого потенціалу суспільних потреб й очікувань, формування рівноправного балансу між транскордонною співпрацею та конкуренцією системи вищої освіти (залучення до глобального діалогу на усіх рівнях працівників і студентства закладів вищої освіти для усунення гальмівних перешкод і прийняття управлінських рішень).

Вища освіта стає публічно-відповідальна за ресурсозабезпечення (в.т.ч. державної, міждержавної та ін. підтримки), а також інноваційно-аксіологічною у соціальному

вимірі гарантій рівноправних можливостей здобуття освіти, особливо для мало представлених соціальних категорій.

Особливостями етапу є зосередження співпраці з Європейським дослідницьким центром на методології співробітництва у напрямках розроблення методик синхронізованого поліінституційного міждисциплінарного пожиттєвого навчання, транскордонної організації дипломатичних протоколів обміну візитами та домовленостей збільшення масштабів (хмарних, мережевих) систем розповсюдження практично-корисної інформації (оприлюднення, систематизація, класифікація-специфікація). Таким чином, не лише мережеве транскордонне навчання, дослідництво та інноватика набувають космополітичного бачення, а й взаємодія владних відомчих національних, регіональних і глобальних політичних систем набувають геополітичного, правового, технічного (стандартизація, сертифікація, ліцензування) характеру синергетичної синхронізації для моделювання розвитку освітніх і дослідницьких систем з метою сталих соціо-економічних, еколого-безпечних перспектив розвитку суспільства.

- *транс-інтегративний (2012-2015 р.р.)*, Бухаресько-Єреванські декларації – III Форум Болонського процесу визначив пріоритетність державної відповідальності за вищу освіту та науку в контексті національної й регіональної взаємодії, глобалізацію мобільності академспільноти, регіональність та глобальність у підходах щодо нарощення потенціалу якості вищої освіти, визнання релевантності навчання та здобутих кваліфікацій. Загалом III Форум присвячений об'єднанню глобального → регіонального → національних просторів вищої освіти.

Державна відповідальність за створення правового базису сприятливого політичного середовища для автономій закладів вищої освіти у реалізації місій (держ- та інвесто-фінансування бажаного для рівня освіти), управління обумовлено участю академоб'єднання (педагогів, дослідників, студентства, персоналу та керівництва), відкритість та гнучкість алгоритмів здобуття освіти для громадян різних освітніх соціальних категорій.

Академічна мобільність глобального контексту стає більш вагомим щодо сприяння та надання випускникам перспективно-стратегічних компетентностей реагування на зиски від глобального (транскордонного) до локального (інституційного), відкритість і

прозорість систем глобальної та внутрішньої мобільності освіти та дослідництва – глобально-регіонально-національного масштабів, активізація навчально-наукової інноватики. Суспільні потреби спонукають до усунення гальмівних чинників – прозорість кваліфікації, фінансування студентства, визнання академічної підготовки та професійних кваліфікацій, адміністративне упередження. Глобально-регіональне нарощення потенціалу якості акцентуалізує увагу на необхідності нарощення всеохоплюючого потенціалу якості як інструменту прозорості та довіри – якість освіти і дослідництва. Підкреслено наріжність перспектив благонадійних і структурно-функціональних систем контролю за рівнем якості. Наголошено на важливій місії системи вищої освіти у сприянні довгостроковому працевлаштуванню – внесок реформ вищої освіти та зайнятості випускників – збільшення визнання здобутої освіти та кваліфікації.

Практично корисний поступ уперед - концепція Форуму Болонського процесу уможлиблюється і реалізується за умов нарощення інтеграції власного потенціалу та синергетики політичної взаємодії.

Співпраця АСЕМ (Азія-Європа) щодо визнання регіональних конвенцій (Тихоокеанської) Радою Європи та ЮНЕСКО. Регіональність та глобальність формування якості вищої освіти як інструментарію прозорого нарощення потенціалу довіри до закладів вищої освіти. Заклучено *міжнародну конвенцію Єврокомісії та Фландрії (2011 р.)*, забезпечення регіонально-інституційної якості (регіонів – країн партнерів) задля спільної місії реалізації інтересів щодо функціонування систем контролю за якістю та дотичності кваліфікаційних рамок зі забезпечення визнання та мобільності.

Місія довготривалого працевлаштування працівників полягає у визнанні кваліфікації і взаємодії освіти й економіки, політичного діалогу поступу політики Болонського процесу. Важливість діагностування релевантності навчання та обміну практик освіти впродовж життя, розповсюдження потенційних можливостей зайнятості випускників, обмін фактажу щодо працевлаштування в регіонах. Перспективний поступ полягає у реалізації взаємного базису експертизи оцінювання результативності Болонського процесу представниками усіх делегацій.

Регіональна мобільність і взаємоосвітній процес мають політзобов'язання, що узгодженні форумом щодо залучення фахівців та уповноважених академоб'єднання у довготривалій взаємодії. Його політика визнає необхідність синхронної співпраці регіонів і країн щодо глобального діалогу між студентством і науково-педагогічним потенціалом систем, у реалізації дерева цілей процесу з поточними ініціативами інтернаціоналізації інституційно-національної взаємодії. Регіональний обмін з визнанням закріплюється зобов'язаннями та залучанням експертів політики у довготривалій праці. Стратегіями політики спрямовані на задіяння країн і регіонів зацікавлених у глобальному діалозі національних контактних осіб.

IV Форум політики Болонського процесу (зібрання 27-ми представників країн у Єревані) забезпечив уніфікацію ЄПВО з різними політичними, культурними та академічними традиціями (на принципах загальної відповідальності за систему вищої освіти, свободи академічного вибору та академічної чесності, а також інституційної автономності). Держави учасниці забезпечують фінансування процесу, узгодження структури освітніх рівнів, гарантій якості та визнання з застосуванням єдиного інструментарію. Переваги реформування: кваліфікаційне та строкове визнання навчання, мобільність студентів і випускників у Європросторі, навчальні програми оструктурені у компетнціях для пролонгування навчання випускника, транскордонна інтеграція освіти та науки у спільних програмах, глобальність взаємодії ЄПВО з іншими регіонами для модернізації освітніх структур; гальмівні чинники: бюрократичні перешкоди у окремих країнах-учасницях, необхідність постійного удосконалення національних систем вищої освіти, потреба завершення реформування освіти.

Загальні проблеми розбудови – криза соціально-економічної політики обумовлена рівнем безробіття, маргіналізація молоді, проблеми демографії, нові типи та рівні міграції, радикалізація й екстремізація. Трансформація вищої освіти та науки сприяє мобільності академічної спільноти і взаєморозумінню. Пріоритетність місії – довіра до спільного простору, вільне переміщення і визнання кваліфікацій студентів і випускників без упереджень в межах простору, побудова інклюзивних суспільств з гарантіями демократії та прав людини, освіта надає компетенції для громадянства, інноватики та працевлаштування в ЄС. Надання

підтримки студентам і академічній спільноті на академічні свободи та їх рівноправне партнерство в автономному управлінні вищими закладами освіти, міжкультурна, політична та релігійна толерантність, гендерна рівність цивільно-демократичних прав європейського глобального світобачення громадянства й інклюзивності суспільства. Якість і релевантність навчання та викладання – головна місія ЄПВО, яка реалізується шляхами: педагогічної інноватики студентоцентрованих освітніх середовищ і дослідження, їх інформаційно-цифрове забезпечення; креативності та підприємництва; прозорості гнучких траєкторій організації навчання; підвищення компетентності викладачів для якісного викладання та критичного оцінювання; участі студентів і зацікавлених сторін у розробленні змісту якісної освіти; сприяння можливостям зайнятості упродовж життя згідно відповідних компетенцій, на які є попит на ринку праці (що забезпечується заходами міжсекторальної взаємодії, соціалізації, гендерної рівності, мобільності студентів різних категорій, особливо конфліктних регіонів, сенситивних можливостей повернення до дому, педагогічної освіти для подальшого просвітництва нових поколінь європейців).

Засоби синергетики реформування – ефективність підходів визнання кредитів, кваліфікацій і результатів попереднього навчання, синхронізація імплементацій у дотриманні політичних зобов'язань, розроблення методів експертного оцінювання реформування, забезпечення реноме ЄПВО та цільова допомога учасникам процесу що прагнуть долучитися, управління та методологія покликані відповідати сучасним викликам розроблення нових методів залучення експертних груп управління системами вищої освіти.

- *геосферно-квалітологічний етап (Париж 2018 р.)* – Паризьке комюніке – міністерської конференції V Форуму політики Болонського процесу надало можливість вести діалог між країнами ЄС та країнами, що не є членами Європейського Союзу (в т.ч. Росії).

Європейський простір вищої освіти включає 48 країн, що зосереджуються у європейському регіоні, а також зацікавлені сторони, такі як представники студентів (ESU), Європейська асоціація університетів, представники вищих навчальних закладів, представники вчителів та персоналу, Європейська комісія, Рада

Європи, представники роботодавців. Має на меті збільшити мобільність студентів та співробітників завдяки спільним конкретним інструментам, таким як Європейська система кредитування (ECTS), структурування досліджень у трицикловій системі забезпечення якості вищої освіти.

Паризька конференція стала можливістю посилити співпрацю між країнами для кращого майбутнього вищої освіти. У комюніке підкреслюється необхідність вдосконалення реалізації фундаментальних цінностей, особливо демократії, оскільки стандарти вищої освіти передають поняття миру та свободи.

Міністри, відповідальні за вищу освіту, керівники делегацій, установи та організації, що беруть участь у V Болонському політичному форумі, рішуче підтримують підвищення цінності, яку вища освіта приносить суспільству. Усе більше взаємозв'язок і інтернаціоналізація світової вищої освіти та досліджень стає основою для нашого майбутнього процвітання, миру та прогресу. Вища освіта за участю суспільства є життєво важливою в той час, коли всі наші суспільства стикаються з проблемами, починаючи від соціального відторгнення, молодіжного безробіття та статевої нерівності, наростаючого популізму, переміщення народів, зміни клімату та майбутнього планети. Болонський форум з питань політики у Парижі в травні 2018 року надав важливе значення можливості багатостороннього діалогу та обміну ідеями між членами ЄПВО (ЕНЕА), міністрами з інших країн та залучених, зацікавлених учасників, вперше на зібранні такого рівня наголошується на глобальних екологічних проблемах, які орієнтовані на коло насправді не екологічних проблем.

Вища освіта має давні традиції використовувати міжнародні зв'язки та є багато прикладів продуктивного партнерства між нашими країнами. Установи вищої освіти та зацікавлені сторони є одними з ключових чинників міжнародного співробітництва через мобільність персоналу та студентів, міжнародне партнерство в галузі досліджень, транснаціональної освіти й співпрацю для досягнення глобальних рішень. Таким чином, вища освіта забезпечує міцну основу для перехресного засвоєння ідей та належної практики, які сприяють вирішенню глобальних проблем.

ЄПВО є прикладом такого роду прогресу, який можна досягти шляхом об'єднання великої кількості країн, що діють на добровільній основі. Простір забезпечив рамки та практичні

інструменти, які модернізували й покращили якість надання вищої освіти – такі як результати навчання, дипломний додаток, рамки кваліфікацій, посилення якості та її гарантії. Подібні підходи були прийняті іншими регіонами в Росії, Південно-Східної Азії, Африки, Середземномор'я та Латинської Америки, які були активними, займаючись розробкою національних або регіональних інтеграційних інструментів, таких як якість, системи кредитних перезаліків та рамки кваліфікації, щоб зміцнити якість та полегшити міжрегіональне визнання та мобільності. Процес єднання з ASEM є прикладом успішної ініціативи транснаціонального співробітництва між Азією та Європою, як і партнерство Африка-ЄС, що підкреслює позитивну співпрацю на обох континентах.

Болонський форум з питань політики, підтриманий міністрами та міжнародними організаціями, може привести до більш системного та сталого міжнародного рівня співробітництва. Співпраця враховує різноманітність регіонів, включаючи різні внутрішні соціальні та політичні контексти вищої освіти та її розлогий геополітичний вимір. Для тих, хто відповідає за вищу освіту важливо слухати, навчатися та займатися загальними питаннями. До них відносяться якість, академічна свобода, участь студентства, соціальна інтеграція, статус автономії та більш вагома роль вищих навчальних закладів. П'ятий Болонський форум ініціював глобальний політичний діалог, який зосереджує увагу на двох з цих проблем – соціальної інтеграції та більш широкій громадській ролі вищої освіти.

Частка населення, що навчається зростає в переважній більшості країн, соціальна інтеграція та поширення доступу до вищої освіти все ще є світовою проблемою. Недостатня група, включаючи мігрантів та біженців, стикається з ситуацією не лише доступності до вищої освіти, а й успішного її здобуття. Тому обговорення соціальної інтеграції – це не лише справедливий доступ, а й запорука успіху у вищій освіті – це включає в себе збереження, прогресування, успішне завершення та належну працездатність для всіх студентів та випускників.

Сучасні соціальні виклики вимагають місцевої, регіональної та глобальної взаємодії. Освітні установи життєво важливі для підтримки економіки та розвитку – місцевості, регіону або країни, вони можуть і повинні грати більш серйозну соціальну, культурну

та керівну роль у своїх громадах. У цій життєво важливій ролі вищі навчальні заклади сприяють розбудові соціальної єдності, надаючи студентам цінності, навички та сприяння їх громадянській участі, соціальної інтеграції, стабільності та глобальності громадянства.

Міжрегіональний діалог щодо питань, які становлять спільну відповідальність політиків, організацій зацікавлених сторін, студентів, співробітників та вищих навчальних закладів сприяв створенню глобальної робочої групи для розроблення стратегічної програми на 2018-2020 р.р.

Прийнятті зобов'язання – продовжувати співпрацювати, обмінюватися досвідом та визначати майбутні цілі шляхом проведення спільних семінарів, конференцій та, насамперед, навчання всіх вікових категорій для інноваційних відповідей на загальні проблеми. З метою подальшого розвитку міжнародних партнерських відносин установи вищої освіти мають вивчати всі можливості, надані двосторонніми діями, багатосторонніми програмами мобільності та співпраці, такими, як програми, що фінансуються ЄС, програми Erasmus + та дослідницькі програми «Горизонт-2020», для спільної роботи з метою вирішення спільних проблем.

Генезис цілепокладання Форумів з забезпечення якості Болонського процесу продемонструємо у структурно-функціональному ланцюгу:

Впровадження культури якості у вищій освіті (Мюнхен, 2006 р.) (сприяння якості через стимулювання внутрішнього розвитку якості у ЗВО і встановлення відповідного балансу між розвитком необхідних зовнішніх механізмів забезпечення якості та підтримкою креативності в наукових дослідженнях і освіті; стимулювання наукових досліджень, сфокусованих на проблемах забезпечення якості);

Впровадження та застосування механізмів забезпечення якості: стратегія і практика (Рим, 2007 р.) ((досягнення порозуміння в застосуванні євростандартів і рекомендацій щодо забезпечення якості освіти ЄПВО; аналіз факторів успіху процесу та його перешкод; дослідження впливу непередбачуваних наслідків; обговорення специфічних механізмів (оцінювання студентів, результатів навчання, огляд агенцій із забезпечення якості); дослідження базових принципів євростандартів та рекомендацій щодо забезпечення якості освіти ЄПВО));

Тенденції забезпечення якості (Будапешт, 2008 р.) (досягнення вищими навчальними закладами та агенціями зі забезпечення якості розуміння відповідальності за впровадження нових форм звітності; аналіз результатів запровадження нових форм звітності та їх наслідків);

Креативність і різноманітність: завдання з забезпечення якості після 2010р. (Копенгаген, 2009 р.) (врахування розмаїття місій і профілів вищих навчальних закладів; стимулювання (або перешкоджання) процесів внутрішнього та зовнішнього забезпечення якості креативності та інноваційності);

Будуємо мости: осмислення забезпечення якості в європейському, національному та інституційному контексті (Ліон, 2010 р.) (посилення діалогу щодо забезпечення якості вищої освіти, який долає державні кордони й веде до загальноєвропейського обговорення проблем якості та створення загальноєвропейського розуміння цього питання);

Якість та довіра: в серці того, що ми робимо (Антверпен, 2011 р.) (цілі й сутність внутрішнього та зовнішнього контролю якості; перспективний розвиток процесу забезпечення якості подальшої освіти);

Як забезпечення якості змінить ситуацію? (Таллінн, 2012 р.) (зовнішня оцінка та організаційне забезпечення подальшої діяльності; спорідненість між забезпеченням якості, педагогічними підходами й навчання студентів; цілі та профілі інституційної підтримки забезпечення якості; підтримки у прийнятті обґрунтованих рішень щодо завдань забезпечення якості вищої освіти (студентів, відомств, вищих навчальних закладів тощо); роль забезпечення якості в умовах глобалізованої вищої освіти);

Співпраця для просування якості вперед (Геттеборг, 2013 р.) (краще розуміння окремими студентами та навчальними закладами ролі якості вищої освіти у повсякденному житті; залучення учасників форуму до співпраці у просуванні процесу забезпечення якості вищої освіти);

Трансформація освіти – забезпечення якості та перехід від викладання до вивчення (Барселона, 2014 р.) (особистісно-орієнтоване навчання, різноманітні категорії студентів і нові способи навчання, що забезпечують зміни систем вищої освіти; використання інноваційних методів навчання та розробці методів оцінювання, які відображають ці зміни; взаємодія учитель-учень

лабільна, а інституційні послуги підтримки студентів розвиваються для підвищення якості навчання);

Підведення підсумків та погляд у майбутнє (Лондон, 2015 р.) (підведення підсумків стану європейської політики забезпечення якості та оцінки їх впливу на всі зацікавлені сторони; забезпечення якості в ЕНЕА з різних точок зору та вивчення способів, конкретних практик в установах і закладах, які відображають політику європейського рівня);

Якість в контексті впровадження покращень (Любляни, 2016 р.) (адаптація підходів до якості та її забезпечення до конкретних дисциплінарних, інституційних і національних контекстів і культур, їх впровадження та ефективність в повсякденній роботі);

Відповідальність за гарантії якості: забезпечення впливу (Рига, 2017 р.) (досліджено поточні події в галузі досліджень, політики та практики в Європі, що впливають на необхідність забезпечення якості для задоволення потреб широкого кола внутрішніх і зовнішніх зацікавлених сторін).

Висновки. Системний аналіз етіології і хронології Болонського процесу з аксіологічним оцінюванням процесів глобалізації з 1997 по 2005 роки у структурно-логічному ланцюгу його дослідження від Лісабонської конвенції, декларацій – Сорбонської, Паризької, Болонської, Саламанської конференції, комюніке – Празького, Берлінського, Бергенського сприяв виокремленню основних етапів синергії транскордонної інтеграції систем освіти глобального, регіонального та національного рівнів – *ініціативно-декларативний* (1997-1999 р.р.) та *структурно-організаційний* (2001-2005 р.р.), які сприяли трансформації національних систем освіти, викристалізували алгоритм багатofункціональної співпраці та забезпечили возз'єднання ЄС на фундаментальному базисі "Європи знань і наукового пізнання".

Об'єднання Європи зформувало спільний конкурентоспроможний освітньо-науковий простір, який нині координується єдиною метрикою стандартів, циклів навчання та дослідництва і сприяння зайнятості в ЄС. Україна (з 2005 року) долучилася до Болонського процесу, хоча офіційно ввійшла до академічного співтовариства лише через п'ять років в 2010 році.

Європейські та транскордонні інтеграційні узгодження у Лондонському, Бухарестському та Єреванському комюніке, деклараціях Льовен і Льовен-ля-Ньов, Будапештсько-Віденській за

умов застосування програмно-цільового методу аналізу схарактеризовано у етапах взаємодії: *програмно-формульальний* (2007-2009 р.р.) *комунікативний* – забезпечив досягнення цілей інтегрованої робочої програми та співпрацю координаційних і робочих груп (групи E4, експертних та інформаційних мереж, студентських спільнот), моніторингової структури зі забезпечення якості вищої освіти, удосконалення посібника для користувачів ЄКТС ЄПВО. Встановлено, що Болонський процес стає об'єктом наукового дослідження та експертного оцінювання, а транскордонні політико-управлінські рішення сприяли стандартизації та практичним рекомендаціям щодо забезпечення якості, гарантували впровадження європейського підходу в її формуванні за спільними програми; *офіційно-організаційний етап* (2010 р.) – офіційно проголошено створення Європейського простору вищої освіти як стратегією спонукання і поступу соціально-економічного розвитку на підґрунті сучасних наукових знань і забезпечення комлементарності єднання у Європі з гарантіями автономності академічної спільноти та підзвітності у волевиявленні і цілепокладанні навчальних закладів, студентоцентрованого навчання зі соціальною вимірністю рівноправності, доступності та правового захисту демократизації через пожиттєве навчання і працевлаштування, якість освіти з визнанням кваліфікацій, академобільності, підтримки влади міжнародної взаємодії контактних представників.

Визначено, що в цей період освіта набуває відкритого мережевого характеру не лише для відповідальних держав, громадскості, а й малопредставлених соціальних категорій зі забезпеченням європейських гарантій. ЄПВО активно працює у Європейському просторі науки щодо формування сучасної методологічної парадигми транскордонної співпраці в галузях освіти, дослідництва та інноватики з космополітичним світоглядом синергетичної взаємодії геополітики задля сталого розвитку суспільства; *транс-інтегративний* (2012-2015 р.р.) – актуалізував держвідповідальність за освіту, науку та інноватику у контенті транскордонної взаємодії, академобільності, формування потенціалу якості освіти, визнання релевантності навчання та здобутих кваліфікацій. Уточнено, що відповідальність держав за правову імплементацію гео-політичного простору автономії сприяє реалізації місій закладів освіти за участі усіх зацікавлених сторін та

сформованих лабільних траєкторій здобуття освіти. Встановлено, що геополітична мобільність освіти й науки сприяє активізації освітньо-дослідницької іноватики на основі охоплення потенціалу якості як засобу прозорості та довіри для визнання їх релевантності та зайнятості у майбутньому. Співпраця з АСЕМ, Радою Європи і ЮНЕСКО спонукала до розвитку регіонально-інституційної взаємодії у реалізації спільних місій контролю за якістю, узгодження кваліфікаційних рамок з забезпеченням мобільності. Політичні зобов'язання покладені на відповідальність взаємодії країн учасниць, регіонів не лише Єропростору, а й долучених (Азія-Європа, Фландрія, 2011 рік).

Виокремлено принципи, визначені у Єревані – загальна відповідальність за модернізацію систем вищої освіти, вільний академічний вибір та чесність, автономних закладів; зиски реформування – визнання кваліфікацій і періодів навчання, мобільність студентів і працівників в ЄС, геополітична співпраця в освітньому та науковому просторі у інтегровних програмах, глобалізація взаємодії простору з іншими регіонами; бюрократичні чинники – потреба у модернізації систем вищої освіти в окремих країнах та необхідність їх реформування; інструментарій реформ – єдині підходи визнання кредитних кваліфікаційних систем і попередніх освітніх результатів, синергетика політичної культури, експертна оцінка впроваджених реформ, формування сучасної методології управління освітніми системами.

Паризьке комюніке *геосферно-квалітологічного етапу* (2018 р.) забезпечило: можливість міжнародного діалогу не лише з членами ЄС, а й з іншими, в тому числі з Росією; необхідність вдосконалення демократичних цінностей наукового пізнання та навчання зі стандартами миру та свободи. Соціальне неблагополуччя, безробіття молоді та гендерна нерівність, міграція народів, демагогія та популізм провладних структур, глобальні кліматичні зміни та майбутнє планети спонукають до розвитку і модернізації вищої освіти, як рушія суспільного перетворення. Вперше на заходах освітнього спрямування було наголошено на глобальних екологічних проблемах.

Дані питання сприйняті як актуальні в Росії, Південно-Східній Азії, Африці, Середземномор'ї та Латинській Америці, які прагнуть долучитися до співпраці. Міжконтинентальна співпраця забезпечила усвідомлене розуміння спільної політичної та

інституційної відповідальності, студентства, працівників освітньо-виховної та наукової сфер, що сприяло створенню глобальної групи з розроблення стратегічної програми на 2018-2020 р.р.

Список використаної літератури

1. Інтеграція в європейський освітній простір: здобутки, проблеми, перспективи: Монографія / За заг. ред. Ф.Г. Вашука. – Ужгород: ЗакДУ, 2011. – 560 с. – (Серія «Євроінтеграція: український вимір»; Вип. 16).

2. Діалектика вищої освіти: трансформація від декларації до реалізації: Навч. посібник / Головка В. О., Гримблат С. О., Барановський Д. І., Кузьмін Б. М., Приходько Ю. О., Хохлов А. М., Пасічник В. А., Капієцький В. Ф. – Харків: Еспада, 2009. – 304 с.

3. Педагогіка вищої школи: навч. посібник / З. Н. Курлянд, Р. І. Хмельюк, А. В. Семенова та ін.; За ред. З. Н. Курлянд. – 3-те вид., перероблене і доповнене – К.: Знання, 2007. – 495 с.

4. Вища освіта: від держконтролю - до самоуправління [Електронний ресурс]: [Інтернет-портал] - Режим доступу: http://osvita.ua/vnz/high_school/13355

5. Болонський процес у фактах і документах (Сорбона – Болонья – Саламанка – Прага - Берлін)// Упоряд.: Степко М. Ф., Болубаш Я. Я. та ін.. – Київ – Тернопіль: Вид-во ТДПУ ім. Гнатюка, 2003. – 52 с.

6. Рідей Н. М. Міжнародні інтеграційні процеси розбудови Європейського простору вищої освіти: передумови формування і етапи утворення// Вісник НУБіП України. К.: Вид-во НУБіП України. – 2010 - том 2 – С. 21-40

7. Коваленко О. Один із принципів Болонського процесу – мобільність студентів у Європейському просторі: Минулого року на черговій конференції міністрів освіти країн Європи в Бергені Україна приєдналась до Болонського процесу і стала повноправним учасником формування Європейського простору вищої освіти/ О. Коваленко// Освіта України. – 2006. – 20 січня (№5). – С. 5.

8. Болонский процесс: нарастающая динамика и многообразие (документы международных форумов и мнение европейских экспертов)// Под ред. В. И. Байденко. – М., 2002. – С. 26-28

9. Болонський процес: Документи // З. І. Тимошенко та ін. – К.: Вид-во Європейського ун-ту, 2004. – 169 с.

10. Болонський процес: тенденції, проблеми, перспективи //

Укл. В. П. Бех, Ю.Л. Маліновський: за ред. академіка В.П. Андрущенко. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2004. – 221 с.

11. Давыдов Ю. С. Болонский процесс и российские реалии. – М.: московский психолог-социальный институт, 2004. – С. 5.

12. Болонський процес: цикли, ступені, кредити // Упорядники Клименко Б. В., ТОВАЖНЯНСЬКИЙ Л. Л., СОКОЛ Є. І. – Харків, 2004. – 142 с.

13. Будапештсько-Віденська Декларація про створення Європейського простору вищої освіти. [Електронний ресурс]: [Інтернет-портал] - Режим доступу: <http://www.eu-edu.org/>

14. Комюніке конференції Європейських Міністрів, відповідальних за сферу вищої освіти «На шляху до Європейського простору вищої освіти: відповіді на виклики глобалізації» - електронний ресурс - [Електронний ресурс]: [Інтернет-портал] - Режим доступу: <http://nau.edu.ua>

15. Комюніке зустрічі Європейських Міністрів освіти «До зони європейської вищої освіти» [Електронний ресурс]: [Інтернет-портал] - Режим доступу: <http://nau.edu.ua>

16. Берлінське комюніке конференції Європейських Міністрів освіти «Створення зони вищої освіти Європи» [Електронний ресурс]: [Інтернет-портал] - Режим доступу: <http://nau.edu.ua>

17. Комюніке конференції Європейських Міністрів освіти «Загальноєвропейський простір освіти – досягнення мети» [Електронний ресурс]: [Інтернет-портал] - Режим доступу: <http://nau.edu.ua>

18. Комюніке конференції Європейських Міністрів, відповідальних за вищу освіту «Болонський процес 2020 - Простір європейської вищої освіти у новому десятиріччі» [Електронний ресурс]: [Інтернет-портал] - Режим доступу: <http://nau.edu.ua>

19. Сорбонська декларація [Електронний ресурс]: [Інтернет-портал] - Режим доступу: <http://nau.edu.ua/ua/menu/navchannya/bolonskij-proczes>

20. Спільна декларація міністрів освіти Європи «Європейський простір у сфері вищої освіти» [Електронний ресурс]: [Інтернет-портал] - Режим доступу: <http://nau.edu.ua/ua/menu/navchannya/bolonskij-proczes>

21. Болонський процес: Нормативно-правові документи/Уклад. З. І. Тимошенко; Європейський ун-т. – К.: Вид-

во Європейського ун-ту, 2004.

22. Європейський простір вищої освіти в новому десятилітті: передумови і напрямки розвитку в Україні/ Рідей Н. М., Рибалко Ю. В., Хітренко Т. Ф. // тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». - К.: 2010 - С. 440-453

23. Велика хартія університетів [Електронний ресурс]: [Інтернет-портал] - Режим доступу: <http://euroosvita.net/?category=17&id=1049>

24. Тихоокеанська конвенція [Електронний ресурс]: [Інтернет-портал] - Режим доступу: www.russianenic.ru/int/unesco/tmp818.pdf

25. Лісабонська конвенція [Електронний ресурс]: [Інтернет-портал] - Режим доступу: http://eduknigi.com/ped_view.php?id=5

26. Болонський процес: Нормативно-правові документи [Текст] / Європейський ун-т ; уклад. З. І. Тимошенко [та ін.]. - К. : Видавництво Європейського ун-ту, 2004. - 101 с.

27. Актуальні проблеми германської філології в Україні та Болонський процес [Текст] : матеріали II Міжнар. наук. конф., 20-21 квітня 2007 року / наук. ред. В. В. Михайленко ; Чернівецький національний ун-т ім. Юрія Федьковича. Факультет іноземних мов. - Чернівці : Книги-XXI, 2007. - 376 с. - ISBN 978-966-8653-91-9

28. Сучасна економічна освіта: Україна і Болонський процес [Текст] / Київський національний ун-т ім. Тараса Шевченка. Економічний факультет, Науково-методична комісія Міністерства освіти і науки України з економіки та управління класичних ун-тів ; ред. В. Д. Базилевич. - К. : Знання, 2006. - 326 с.: табл. - Бібліогр.: с. 173-180. - ISBN 966-346-183-7

29. Нова динаміка вищої освіти і досліджень для соціальних змін та розвитку [Текст] = The New Dynamics of Higher Education and Research for Societal Change and Development : болонський процес 2020 - Європ. простір вища освіти у новому десятиріччі / Фонд «Європа XXI» ; за ред. І. О. Вакарчука. - К. : Агентство «Україна», 2009. - 64 с. - 500 экз. - ISBN 976-966-2157-24-6

30. Форуми із забезпечення якості вищої освіти [Електронний ресурс]: [Інтернет-портал] - Режим доступу: <http://www.enqa.eu/index.php/events-2/upcoming-events/>

31. Вікіпедія [Електронний ресурс]: [Інтернет-портал] - Режим доступу: <https://uk.wikipedia.org>
32. Бухарестське комюніке [Електронний ресурс]: [Інтернет-портал] - Режим доступу: <http://nau.edu.ua/ua/menu/navchannya/bolonskij-proczes/buxarestske-komyunike.html>
33. Єреванське комюніке [Електронний ресурс]: [Інтернет-портал] - Режим доступу: mspu.by/files/ehea/Erevan_rus.pdf
34. Байденко В.І. Болонський процес: проблеми, досвід, рішення. Вид. 2-ге. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. – 111 с.
35. Мультимодусні засади післядипломної освіти для сталого розвитку. [колективна монографія] / за заг. редакцією Рідей Н.М., Сергієнко В.П. – Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2018.– 642 с.

УДК 37.014.6:005.6-048.35(4-6 ЄС)

О.С. Кондур
МІЖНАРОДНІ МОДЕРНІЗАЦІЇ ОСВІТНІХ СИСТЕМ У
СФЕРІ УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ ТА ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ
СТАЛОСТІ

О.С. Кондур – к. ф.-м. н., доцент; декан педагогічного факультету Прикарпатського національного університету ім. В. Стефаника; oxikon13@gmail.com

***Анотація.** Встановлено, що головним рушієм у пропаганді і реалізації Стратегії освіти сталого розвитку стають вищі навчальні заклади (університети), а також стратегія державної екологічної політики України наголошує на необхідності формування національної системи освіти з врахуванням головних принципів та методів освіти сталого розвитку.*

З'ясовано, що сучасна філософія освіти й науки і оновлена стратегія реформування освітньої сфери вимагають принципово нових наукових досліджень, обґрунтованого і послідовного запровадження нових науково-педагогічних технологій. Реформування системи вищої і післядипломної освіти має відбуватись в напрямку забезпечення "сталих" моделей раціонального споживання і виробництва, які передбачають

свідоме самообмеження суспільства у зростанні кількості відносних потреб.

Перспективними науковими напрямками визначено теми: «Навчання та викладання: консолідація європейського виміру», «Забезпечення якості та визнання: поточна практика і виклики», «Стратегічна перспектива Європейського реєстру забезпечення якості та осмислення рішень комітету Реєстру», «Європейські стандарти і рекомендації 2015: політика і практика», «Посилення засад розвитку культури якості», «Глобальна перспектива регіональної співпраці щодо забезпеченні якості», «Забезпечення якості та етика».

Ключові слова: освіта для сталого розвитку, асоціація університетів для сталого розвитку, стратегія сталого розвитку держави, управління якістю, форми з якості, транскордонна взаємодія у сфері якості.

O. Kondur

EUROPEAN MODERNIZATIONS OF EDUCATIONAL SYSTEMS IN THE CONTEXT OF QUALITY MANAGEMENT AND STABILITY PROMOTION

O. Kondur – PhD in Physics and Mathematics, Associate professor; Dean of the Teacher's Training Department of the Vasyl Stefanyk Precarpathian National University; oxikon13@gmail.com

Abstract. *It has been established that higher education institutions (universities) become the main proponent of the Strategy for the development of sustainable development, as well as the strategy of the state environmental policy of Ukraine emphasizes the necessity of forming a national system of education taking into account the main principles and methods of sustainable development education.*

It has been found out that the modern philosophy of education and science and the renewed strategy of reforming the educational sphere require fundamentally new scientific research, substantiated and consistent introduction of new scientific and pedagogical technologies. Reform of the system of higher and postgraduate education should take place in the direction of providing "sustainable" models of rational consumption and production, which involve conscious self-restraint of society in the growth of the number of relative needs.

Prospective scientific directions are defined by the theme: "Education and teaching: consolidation of the European dimension", "Quality assurance and recognition: current practice and challenges", "Strategic perspective of the European register of quality assurance and comprehension of the decisions of the Register Committee", "European Standards and Recommendations 2015: Policy and Practice", "Strengthening the foundations for the development of a culture of quality", "Global Perspective of Regional Collaboration for Quality Assurance", "Quality Assurance and Ethics".

Key words: *education for sustainable development, university association for sustainable development, strategy for sustainable development of the state, quality management, quality forms, cross-border cooperation in the field of quality.*

Постановка проблеми в загальному вигляді. Світове лідерство інституцій освіти щодо розвитку, забезпечення, підтримки поступу та захисту суспільства для сталого розвитку задекларовано ректорами 22-ох університетів у Таллуарській декларації (1990 р.) [23]. За двадцять років (2010 р.) її узгодили 429-ть ректорів закладів вищої освіти (52-ох країн). Цей документ засвідчує прихильність принципам сталого розвитку в сфері вищої освіти. Таллуарська декларація є Планом дій щодо запровадження та реалізації принципів сталого розвитку в усіх видах діяльності вищих навчальних закладів (освітньо-наукової, інноваційної, міжнародної, соціальної, адміністративно-господарської), Асоціація університетських лідерів для сталого суспільного майбутнього (з англ. – University Leaders for Sustainable Future, ULSF, США) Міжнародна організація - інституційне об'єднання, діяльність якої орієнтована на глобально-екологічну, геополітичну поінформованість, екологічне просвітництво щодо питань сталості, забезпечення ноосферної суспільної свідомості шляхом доступу громадськості до інформації зі сталого розвитку, формування ноосферологічної культури сталості, виховання природоощадного ставлення соціуму до навколишнього середовища, сприяння екологічній обізнаності, розроблення та впровадження екологічних програм розвитку (зі залученням громадськості, науковців, політиків, управлінців, експертів), реалізація екосистемного та комплексного підходів, співпраці зі школами та виховними

зкладами, пропаганди екологічного просвітництва серед країн-партнерів та зелених рухів за їх спрямуванням.

Задекларовані принципи сталого розвитку на різних рівнях і за типами діяльності освітніх інституцій втілено в офіційних екологічних політиках закладів освіти у напрямках виконання «Стратегічного плану» спільних цілей декларацій. Університетські лідери стурбовані геомаштабами та інтенсивністю забруднення довкілля й надмірним виснаженням природних ресурсів, що створює загрозу існуванню людства, біосфери в цілому, безпеці Землі та спадщині майбутніх нащадків [23].

Аналіз останніх досліджень і публікації. Роль екологічної освіти та освіти загалом для сталого розвитку в своїх наукових роботах розглядають, досліджують та розкривають Урсул А.Д., Романович А.Л. [3], Моисеев Н.Н. [4], Боголюбов В.М. [5], Рідей Н.М., Кучеренко Ю.А. [6, 40] та ін. Ґрунтовні дослідження теоретичних та методичних питань формування сталого розвитку проведені колективом науковців під керівництвом професора Мельника Л.Г. [7]. Загальносистемні основи екологічного управління в контексті стратегії сталого розвитку з пріоритетами гармонізації співіснування суспільства, держави і природи висвітлені у роботах Шевчука В.Я., Саталкіна Ю.М., Білявського Г.О. та ін. [8]; Методика вимірювання процесів сталого розвитку регіонів України розроблена колективом науковців під керівництвом Згуровського М.З. [9] з урахуванням економічного, соціального та екологічного вимірів. Стратегію сталого розвитку природи та суспільства з екологічної точки зору досліджують і висвітлюють у своїх роботах – Боголюбов В.М., Клименко М.О., Мельник Л.Г. [10], Прилипко В.А., Клименко Л.В., Піскунова Л.Е. та ін. [11]. Особливу увагу сталому розвитку туристичної галузі присвячені роботи Ісаєнка В.М., Ніколаєва К.Д., Бабікової К.О., Білявського Г.О., Смирнова І.Г. та ін. [12]. Процеси переходу до сталого розвитку агросфери досліджують і висвітлюють у своїх роботах науковці Інституту агроекології і природокористування НААН під керівництвом Фурдичка О.І. [13] [40].

Питання розвитку, становлення, упровадження Болонського процесу на теренах Європи й України відображено у працях Ю. Давидова, В. Андрущенка, В. Беха, Ю. Маліновського (висвітлено тенденції, проблеми та перспективи Болонського процесу); В. Байденка, З. Тимошенка, М. Степка, Я. Болюбаша

(загальноприйняті документи Болонського процесу); Б. Клименка, Л. ТОВАЖНЯНСЬКОГО, Є. Сокола (розкрито основні аспекти регулювання й становлення навчально-виховного процесу згідно з європейськими вимогами). Правові аспекти Болонського процесу розглядалися в працях З. Тимошенко, філологічні питання обговорювались на деяких міжнародних конференціях, економічна складова розвитку Європейського простору вищої освіти вивчалась у наробках за редакцією В. Базилевича [67].

Виділення раніше не виділених частин. Дане дослідження здійснюється в рамках підготовки монографії «Управління якістю освітніх систем в умовах глобалізації: теорія, методика організації, практика» автором.

Метою дослідження є – концептуальні провідні світові педагогічні та управлінські моделі в умовах освітньої глобалізації, їхнє ідейно-світоглядне підґрунтя, котрі й обумовлюють специфікації ефективних освітніх реформ, зокрема, та втілення в них глобально-світових освітніх процесів в цілому. Дерево цілей – встановлення ролі стратегічного управління педагогічною інноватикою системи закладу вищої освіти та розвитком його модернізації; структурно-організаційний і структурно-функціональний аналіз розвитку та методика управління якістю освітніх систем в умовах глобалізації; обґрунтування, дослідження, методології, структуризації, класифікації міжнародного науково-метричного інструментарію, як системи управління якістю релевантності міжнародної підготовки та наукового пізнання за сучасними освітньо-науковими та квалітометричними технологіями; встановлення ефективності моделей управління якістю освітніх систем за розробленою методикою.

Завдання.

1. Встановити роль міжнародних процесів модернізації освітніх систем у сфері управління якістю та забезпечення сталого соціально-економічного розвитку.

2. Здійснити аксіологічний аналіз міжнародних і національних концептуальних і стратегічних засад сталості освітньо-наукових систем, їх стану та розвитку.

3. Проаналізувати роль екологічної освіти та освіти для сталого розвитку в модернізації освітньо-наукових систем ЗВО.

4. Конкретизувати ретроспективу імплементації національних освітньо-наукових систем у світовий академічний простір шляхом аналізу нормотворчих документів і актів правового регулювання.

5. Узагальнити рекомендації для забезпечення розвитку на засадах сталості систем післядипломної (неперервної) підготовки, освіти дорослих.

6. У авторському баченні розглянути та систематизувати категоріальний апарат у сфері управління якістю.

7. Здійснити системно-аксіологічний та теоретико-порівняльний аналіз ролі та ефективності практично-корисного досвіду міжнародних форумів з управління якістю у модернізації національних освітньо-наукових систем.

8. З'ясувати принципи, засоби і форми організації технічного регулювання у сфері освіти та науки міжнародного значення та встановити їх вплив на якість наукового пізнання, запропонувати нові напрями дослідницького пошуку.

Методи – аксіологічний структурно-організаційний, структурно-логічний, структурно-функціональний, системного аналізу. Об'єкт – транскордонні узгоджувальні квалітологічні процеси модернізації освітньо-наукових систем для забезпечення здобутої якості освіти, наукових досліджень і зайнятості впродовж життя. Предмет – нормотворчі документи комюніке, декларацій, реєстри, стандарти, нормативи транскордонної співпраці.

Виклад основного матеріалу. Асоціація університетів зі сталого розвитку визначила провідну роль інституцій у розвитку освітніх систем і наукового пізнання для формування стратегічної геополітики й інформаційного обміну, рекомендувала створювати комітети або робочі групи з розроблення політики поступу до сталого розвитку в закладах вищої освіти для моніторингу ініціатив планів дій.

Системні дії планів виражає дерево цілей:

→ збільшення транскомунікації інформації про невідкладну потребу сталого розвитку (зі залученням урядів, промисловців, закладів освіти та науки, громадськості),

→ розроблення та забезпечення базису екологічної культури сталості (через просвітництво, дослідництво, політику, інформаційний трансфер) для вирішення глобальних проблем перенаселення, охорони довкілля та екологічної безпеки розвитку,

→ формування відповідального ставлення до майбутнього суспільства та стану довкілля (шляхом сучасної методології пізнання, навчання, експертного оцінювання, управління) корисних практик міждисциплінарної підготовки в різних галузях з мультикомпетентностями у випускників для вирішення екологічних проблем,

→ посилення загальноєкологічної грамотності (за умов розроблення навчальних програм для вступників, студентів, випускників – науково-педагогічного й управлінського складу та подальшої підготовки фахівців різних категорій з питань захисту довкілля),

→ практичне впровадження планів дій і нормативно-технічного регулювання сталості (екологічних програм розвитку, стандартизації, сертифікації, ліцензування, акредитації) екологічно безпечного поступу,

→ спонукання владних структур, зацікавлених (представників, підприємців, промисловців) до системних наукових досліджень в розвитку освітніх, виховних та наукових систем, забезпечення політики екологобезпечного сталого розвитку (інформаційного обміну співпраці з громадськістю та некомерційними установами),

→ концептуалізація комплекторності узгоджувальних міжнародних зібрань (освітян, керівництва університетів з науковцями) для розвитку навчальних і наукових проєктів екологічно сталих перспектив,

→ співпраця зі школами та виховними закладами щодо комплексного розвитку наскрізних освітніх систем (екологічної підготовки щодо стану довкілля, сталого розвитку біосфери та суспільства),

→ екологічне та ноосферологічне просвітництво (через місцеві та міжнародні установи) пропагування сталості, координування природоохоронних і зелених суспільних рухів започаткованою радою для спільної діяльності та реалізації цілей [23].

Важливість переходу суспільства на засади сталості вперше оголошено на Саміті Землі (1992 р.), де освіту визнано суспільним механізмом і головним шляхом реалізації принципів сталого розвитку, що мають бути введені в усі навчальні програми підготовки майбутніх фахівців усіх категорій і спеціальностей [1]. Аксіологічну координацію процесу формування освіти для сталого

розвитку як окремого освітньо-наукового геотрансконтинентального соціально-економічного напрямку взяли на себе всі уряди країн що підписали «Порядок денний на ХХІ століття».

У Концепції екологічної освіти України (2001 р.) зауважено, що високоефективна екологічна освіта, наука та інноватика є триадоспрямованим поступом до екологічної культури суспільства. Неперервність екологічної освіти стає наскрізною, ступеневою та всеохоплюючою для усіх соціальних і професійно орієнтованих категорій населення. До системи екологічної освіти віднесено коло питань: екологічне просвітництво → сучасні наукові екологічні знання → екологічне мислення та світогляд → екологічна свідомість → екологічна етика → екологічна культура [14, 40].

Ступеневість вищої екологічної освіти забезпечується наступністю від середньої базової, через вищу до інших, освітніх, освітньо-наукових, наукових рівнів і ступенів з метою забезпечення суспільної екологічної культури, біосферноорієнтованого світогляду шляхом екологізації освіти та науково-екологічного пізнання всіх сфер освітньої підготовки й наукового дослідництва (організаційно- управлінської, освітньо-наукової та стратегічно-політичної діяльності).

Забезпечення змісту навчальних програм у системі вищої екологічної освіти завдяки визначеним пріоритетам нині має критеріальну основу, яка орієнтується на достовірність сучасних наукових екологічних досліджень параметрів процесів й явищ стану та безпеки навколишнього середовища (в т.ч. біосферні, екосистемні, просторово-географічні, геополітичні метрики) локальних, регіональних, глобальних і галузевих екологічних проблем і явищ, відповідна узгодженість у трактуванні сучасного понятійно-категоріального апарату освіти, науки загальної та прикладної екології, стратегії сталого розвитку екологічного управління та політики, системного аналізу якості довкілля, квалітології, методології наукових досліджень та навчання спеціальних дисциплін, педагогіки й освітнього менеджменту.

Після Міжнародної Міністерської конференції «Довкілля для Європи» (2003 р.) в Україні були прийняті відповідні рекомендації з освітньої політики у вигляді Стратегії реформування освіти [30].

Регіональна стратегія Європейської економічної комісії ООН Освіти для сталого розвитку прийнята у 2005 році, що сприяло

проголошенню Декади ООН ЮНЕСКО «Освіти для сталого розвитку на 2005-2014 р.р.».

Реалізація стратегії засвідчує, що ефект від її впровадження суттєво зростає за фінансової підтримки урядових структур [31, 32].

Переважна більшість країн ЄС пострадянського простору після 2007 року розробили свої Концепції та Стратегії сталого розвитку, п'ятирічні Національні плани дій з впровадження Стратегії освіти для сталого розвитку. В Україні такі роботи тільки розпочато та знаходяться вони у вигляді проектів чи декларацій.

Стратегії освіти для сталого розвитку передбачають перехід від простої передачі знань і навичок до підготовки усіх категорій людей, в першу чергу керівників, до системних дій з організації планування соціально-економічного розвитку та набуттям навичок передбачення екологічних наслідків щодо прийнятих екологічно орієнтованих управлінських рішень і зобов'язань відповідальності, зокрема в галузі збереження стійкості природних екосистем і соціальних установ. Освіта виступає головною передумовою досягнення сталого розвитку і ефективним інструментом суспільно-економічного, природоресурсного, природоощадного управління та розвитку демократії. Перебудова освітніх систем в кожній країні має орієнтуватись на сприяння розвитку у населення креативного екологічного мислення, вихованню толерантності, порозуміння демократичних форм, можливості прийняття узгоджених рішень і участі у виконанні накреслених планів [30].

Передбачено запровадження в навчальний процес нетрадиційних тем, підходів і методів для того, щоб навчити ставити завдання та вирішувати комплексні соціально-екологічні проблеми; шлях зміни структури навчальних програм і методів викладання міждисциплінарного системного аналізу якості складових довілля та суспільного розвитку, в тому числі ефективності планів управління ними.

Головне завдання освіти для сталого розвитку полягає у формуванні ноосферологічної свідомості людей, необхідності забезпечення узгодженого способу життя з принципами сталого розвитку (бути більш *інформованими*, *моральними* і *відповідальними* до можливостей майбутніх поколінь задовольняти свої потреби, де освіта базується на морально-етичних цінностях (справедливості, рівноправ'ї, толерантності, достатності та відповідальності)). Захист і відновлення довілля, збереження та

охорона природних ресурсів (принципи збалансованого природокористування) і передбачають перехід до самообмеження виробництва та споживання, для створення справедливих, миролюбних сталих суспільств.

Реалізацію Стратегії освіти для сталого розвитку Євроекономічна комісія ООН рекомендує розглядати через Вільнюські рамки як безперервний процес у етапах її здійснення:

– *політико-організаційний етап* (до 2007 р.) – передбачав створення передумов розвитку в кожній країні-учасниці (розгляд існуючого організаційно-правового підґрунтя, фінансових механізмів і планів в галузі освіти та науки, з ідентифікацією перешкод чи не відповідностей; підготовку проектів національних планів дій з розробленням методів оцінювання метрики сталого розвитку).

– *практично-реалізаційний етап* (до 2010 р.) – кожна країна здійснює контроль за виконанням національних стратегем і планів, переглядає, поліпшує їх шляхом доопрацювання.

Прийнята на рівні закону Стратегія державної екологічної політики України на період до 2020 року спрямована на досягнення таких першочергових цілей, як підвищення рівня екологічної безпеки та покращення екологічної ситуації шляхом підвищення рівня суспільної екологічної свідомості [15]. В Стратегії екологічної політики наголошується на необхідності формування системи освіти з врахуванням головних принципів та методів освіти сталого розвитку, зокрема, необхідно орієнтуватись на *принцип збалансованості* розвитку економічної, соціальної, природоохоронної та управлінсько-політичної сфер діяльності. Слід зауважити, що роль соціальної складової у формуванні стратегії переходу суспільства до сталого розвитку більш значуща ніж економічної. Економічна складова має вирішальне значення лише для країн з дуже низьким рівнем економічного розвитку, але й на такому рівні урядам варто зробити акценти на раціональному і по можливості збалансованому використанні природних ресурсів з метою збереження природних екосистем від незворотного виснаження і деградації.

Досягнення безпечного для здоров'я людини стану навколишнього середовища планується шляхом: транскордонної модернізації геоекологічних політик з вдосконаленням систем інтегрованого управління якістю та безпекою життя суспільного цивілізаційного розвитку, мережеве забезпечення припинення втрат

біологічного і ландшафтного різноманіття, забезпечення екологічно збалансованого природокористування, удосконалення регіональної екологічної політики.

Цілі, які поряд з вирішенням екологічних завдань стосуються вирішення питань формування і розвитку екологічної освіти і науки.

Перша – поінформування громадськості і залучення до дослідництва задля покращення екоситуацій та підвищення рівня якості життя й екологічної безпеки. Йоганнесбурзький план дій передбачає підвищення рівня екологічної безпеки шляхом: запровадження комплексного екосистемного підходу при організації досліджень і оцінюванні ризиків з метою мінімізації негативних екологічних впливів та запобіганню екологічних небезпек антропогенної діяльності на довкілля, зменшення вмісту забруднюючих речовин і запровадження альтернативної енергетики, обґрунтування механізмів екологічного управління ресурсами, розвитком територій та управління якістю, впровадження сучасних технологій, використання вторинної сировини, управління екобезпекою та формування рекреаційної- і екомереж.

Друга – запобігання втрат біологічного та ландшафтного різноманіття з впровадження ноосферологічного підходу в управлінську діяльність, імплементація законодавства України у сфері збереження навколишнього природного середовища відповідно до вимог директив Євросоюзу.

Третя – забезпечення екологічно збалансованого природокористування зі схваленням 10-річних рамок політики сталого споживання, розроблення та реалізація Стратегії та Національного плану дій, раціональним природокористуванням, ресурс ощадними технологіями, екологічною модернізацією виробничої діяльності, екологічною стандартизацією та сертифікацією управління якістю життя.

Четверта – удосконалення регіональної екологічної політики шляхом методології прогнозування та моделювання, розробки планів сталого розвитку та місцевих планів з охорони довкілля, а також екопроекування і технологічного програмування його захисту.

П'ята – підвищення рівня суспільної свідомості включає наступні завдання: розроблення та реалізація Стратегії екологічної освіти та науки з метою сталого розвитку, створення системи екологічного навчання і дослідництва, підвищення кваліфікації для формування компетентностей з охорони навколишнього природного середовища;

створення мережі регіональних екологічно-просвітницьких, дослідницьких центрів на базі закладів освіти, неурядових природоохоронних організацій; організаційні заходи місцевого, регіонального та національного рівня для активного залучення громадськості до екологічного просвітництва і виховання [15, 40].

– *прогресивний етап* (до 2015 р. та донині) – завершення реалізації першочергових цілей і положень Стратегії та новітніх національних планів дій у всіх сферах [2, 32, 26].

Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року [16] – це ще один стратегічний документ, який регламентує впровадження аспектів сталого розвитку в систему освіти України з *орієнтацією змісту освіти відповідно до цілей сталого розвитку*. Головною метою Стратегія визначає необхідність підвищення доступності якісної, конкурентоспроможної освіти, інноваційності переходу суспільства до сталого розвитку та забезпечення особистісного розвитку кожного громадянина.

Вона передбачає інтегрування модернізованої національної системи освіти у світовий освітньо-науковий простір. Це забезпечує державна освітня політика: з реформування освітніх систем на філософських принципах «людиноцентризму» як стратегії національної освіти й науки, впровадження компетентнісного підходу за цілям сталості, створення нормативно-правового базису освітньо-наукових систем, реалізація розмаїття освітніх моделей, соціально-виховних та навчальних закладів, освітнє моделювання різних типів і форм власності, форм та засобів здобуття освіти, а також патріотизму, забезпечення доступності та неперервності освіти впродовж життя, формування здоров'язберігаючого середовища шляхом екологізації освіти і культури всіх учасників навчально-виховного процесу, розвиток наукової та інноваційної діяльності при інформатизації освіти, підвищення якості освіти й дослідження на інноваційній основі, удосконалення бібліотечного та інформаційно-ресурсного забезпечення освіти та науки, вдосконалення національної системи моніторингу якості освіти, підвищення соціального статусу педагогів, створення сучасної матеріально-технічної, інформаційно-аналітичної, телекомунікаційної, соціально-побутової бази системи освіти та науки.

Головним завданням Національної стратегії розвитку освіти є модернізація і розвиток освіти та науки з метою випереджального неперервного характеру перспектив і можливостей гнучкого реагування на всі інноваційні процеси, що відбуваються у Світі й

Україні.

Завдання для вищої освіти: розширення взаємодії ЗВО з установами НАНУ та НАПНУ щодо розвитку наукових досліджень у галузі вищої освіти; створення нормативно-правової бази щодо мотивації роботодавців до співпраці з вищими навчальними закладами, участі в розробці стандартів вищої освіти, надання баз для проходження практики студентам та першого робочого місця випускникам; переоснащення навчальної, науково-методичної та матеріально-технічної бази вищих навчальних закладів через цільове фінансування.

Сучасна філософія освіти й науки й оновлена стратегія реформування освітньої сфери вимагають принципово нових наукових досліджень, обґрунтованого та послідовного запровадження нових науково-педагогічних технологій, раціональних і ефективних підходів до організації наукової та інноваційної діяльності.

Розвиток системи освіти ґрунтується також і на рекомендаціях *Нової стратегічної програми європейського співробітництва «Освіта і навчання 2020»*, спрямованої на розбудову інформаційно зорієнтованих європейських суспільств та навчання впродовж життя і доступі для громадян [16]. Програма має забезпечити пріоритетність розвитку науки та науково-технічного потенціалу ЗВО шляхом бюджетування перспективних наукових проєктів; створення ефективної системи методологічного, науково-методичного супроводу модернізації національної освіти, прогнозування тенденцій інноваційного розвитку системи освіти з використанням результатів моніторингових досліджень; генерування інноваційних ідей та забезпеченні впровадження; формування відкритої інформаційно-аналітичної бази наукових новацій в усіх підсистемах освіти; осучаснення тематики пріоритетних напрямів наукових досліджень у ЗВО та наукових установах освітньої галузі, у системі післядипломної педагогічної освіти, виконанні та відборі сучасних проєктів комплексних наукових досліджень; створення нормативно-правового, методологічного, науково-методичного, навчально-технічного забезпечення системи освіти, що враховує оцінювання якості і результативності навчальної та виховної діяльності закладів освіти, системи консультування, наукових експертиз фахівців-науковців НАН, НАПН України, інших наукових установ [40].

Саміт ООН зі сталого розвитку Генеральна Асамблея ООН (Нью-Йорк, США, 2015 р.) прийняла Нові цілі [17]. Опублікована у жовтні

2017 року Національна доповідь "Цілі Сталого Розвитку: Україна " містить адаптовані для України 17 Цілей сталого розвитку до 2030 року [18].

→ Покінчити з убожінням в світовому масштабі (через освіту і дослідництво, доступ до послуг, сучасних соціальних стандартів, доступ до природоохоронної спадщини рівнозначно чоловіків і жінок).

→ Сприяти продовольчій безпеці шляхом сталості агровиробництва (подолання голоду шляхом здобуття освіти у поєднанні з дослідництвом та подальшою зайнятістю).

→ Забезпечити здоровий спосіб життя й якість життя для усіх категорій (через екологічне просвітництво, пропагування питань якості і безпеки життя, наукові дослідження методології формування якості життя і навколишнього середовища).

→ Гарантувати якісне управління освітніми системами та сприяти позитивному навчанню і дослідництву до 2030 року (забезпечити, щоб всі дівчатка та хлопчики завершували отримання безкоштовної, справедливої, якісної початкової та середньої освіти, що дозволяє домогтися відповідних та ефективних результатів навчання; щоб всі дівчатка і хлопчики мали доступ до якісних систем розвитку, догляду та дошкільного навчання дітей молодшого віку, з тим щоб вони були готові до отримання початкової освіти; щоб доступність якісного дошкільного розвитку для всіх дітей, шляхом охоплення дошкільними навчальними закладами дітей віком до 5 років, була досягнута на 95%; забезпечити для всіх жінок і чоловіків рівний доступ до недорогої, якісної технічної, професійної та вищої освіти, в тому числі університетської; сприяти зменшенню безгрошів'я на професійну освіту до 5%; істотно збільшити число молодих і дорослих людей, що мають відповідні знання та навички, в тому числі професійно-технічні, для працевлаштування, отримання гідної роботи та підприємницької діяльності; ліквідувати гендерну нерівність в сфері освіти та забезпечити рівний доступ до освіти та професійної підготовки всіх рівнів для вразливих груп населення, в тому числі інвалідів, представників корінних народів і дітей, які перебувають в уразливому становищі; забезпечити, щоб всі молоді люди та значна частка дорослого населення, як чоловіків, так і жінок, вміли читати і рахувати; гарантувати, щоб всі учні здобували знання і навички, необхідні для сприяння сталому розвитку, в тому числі за допомогою навчання з даних питань, пропаганди сталого способу життя, прав людини, гендерної рівності, культури миру та не насильства і концепції

глобального громадянства та розуміння цінності культурного розмаїття і вкладу культури в сталий розвиток; створювати та вдосконалювати навчальні заклади, що враховують інтереси дітей, інвалідів та гендерні аспекти, і забезпечити безпечне, вільне від насильства і соціальних бар'єрів та ефективне середовище навчання для всіх; суттєво збільшити у всьому світі кількість стипендій, які надаються країнам, що розвиваються, особливо найменш розвиненим малим острівним державам, для здобуття вищої освіти, включаючи професійно-технічну підготовку та навчання з питань інформаційно-комунікаційних технологій, технічні, інженерні та наукові програми в розвинених та інших країнах, що розвиваються; істотно збільшити число кваліфікованих вчителів, в тому числі за "допомогою міжнародного співробітництва в підготовці вчителів у країнах, що розвиваються, особливо в найменш розвинених і малих острівних державах, що розвиваються") [19].

Така велика цитата із цілей сталості наведена повноцінно, оскільки четверта ціль в ООН і ЮНЕСКО визнається в якості нової концептуальної парадигми освіти та науки якості життя людей за сприяння освіти, її ролі як рушійної сили розвитку та в досягненні інших цілей. Пріоритетне виділення даної цілі із Цілей сталого розвитку аж ніяк не означає, що інші не мають відношення до предметного поля освіти для сталого розвитку.

Очевидно, що модель цивілізаційного розвитку III тисячоліття сформується тільки через механізм системи освіти та науки для сталого розвитку.

Освіта для сталості еволюціонує в геосферних, геополітичних, транскордонних масштабах, її глобальна інтенсивність забезпечує ноосферологічні цивілізаційні зміни. У світлі прийняття нового «перетворювального» Порядку денного в галузі сталого розвитку до 2030 року та нових документів ООН і ЮНЕСКО стосовно освіти для сталого розвитку [20], включаючи Глобальну програму дій з Освіти для сталого розвитку [21], важливо осмислити їх значення і перспективи. Продовжуючи подальше розгортання Освіти для сталого розвитку, разом з тим необхідно почати реалізацію, по суті, нової стратегії світового освітнього процесу [22].

→ Спромогтися гендерної рівності з забезпечення прав дівчаток і жінок у здобутті освіти та дослідництві у наукових дослідженнях, профстановленню, а також самореалізації і самовдосконаленні протягом життя.

→ Сприяти доступності до водних джерел та санітарії (навчальні і наукові програм щодо забезпечення доступу до питної води, підвищити її якість зі зменшенням забруднення, утилізації та повторного використання вод, управління водними ресурсами).

→ Забезпечити загальний доступ до сталого енергопостачання (доступність сталого енергозабезпечення через міжнародне співробітництво та шляхом наукових досліджень екологічночистих джерел енергії; Україна розробила і прийняла Енергетичну стратегію на період до 2030 р., підготовлено проект енергетичної стратегії до 2035 р.) [22].

→ Забезпечити стале економічне зростання, зайнятість впродовж життя (в т.ч. працівників сфери освіти і науки).

→ Сприяти розбудові інфраструктури, сталій індустріалізації й інноватиці (Україна взяла на себе зобов'язання реалізації цілей у ланцюгу «освіта – наука – виробництво») [18].

→ Усунути нерівність всередині країн і між ними.

→ Забезпечення сталості у розвитку міст і населених пунктів (поряд зі збереженням культурної і природної спадщини Світу, сприяти доступності громадян (особливо жінок, дітей, літніх людей і людей з особливими потребами) до рекреаційних зон і зон відпочинку, мінімізувати екологічний вплив міст на геосферні ресурси, підтримувати розвиток сприятливих соціально-економічних, екологічнобезпечних взаємин між міськими, приміськими та сільськими територіями шляхом планування сталості).

→ Впроваджувати сталі моделі раціонального споживання і виробництва (зміна масової свідомості населення, аксіологічні зміни в системі освіти України, усвідомлення необхідності самообмеження споживання і виробництва, зокрема задоволення потреб, 10-річні рамкові програми, стале ресурсозабезпечення, зменшення харчових відходів, домогтися екологічно безпечного поводження з хімічними речовинами і відходами, світовий доступ до інформації про сталий розвиток і природогармонійний спосіб життя).

→ Вжиття невідкладних заходів щодо боротьби зі зміною клімату та його наслідками (опірність і здатність адаптуватися до небезпечних кліматичних явищ, стихійних лих у всіх країнах, політика, стратегії та планування на національному рівні, просвітництво, поширення інформації та можливості людей та установ щодо пом'якшення гостроти та послаблення наслідків зміни клімату; реалізація Рамкової конвенції ООН про зміну клімату, сприяти створенню механізмів зі

зміцнення можливостей планування й управління, пов'язаних зі зміною клімату в найменш розвинених країнах і малих острівних державах, що розвиваються, приділяючи, зокрема, підвищену увагу жінкам, молоді, а також місцевим і маргіналізованим громадам) [3].

→ Зберігати і збалансовано використовувати океани, моря і морські біоресурси в інтересах сталого розвитку.

→ Зберігати і відновлювати екосистеми суші та сприяти раціональності їх використання, зокрема лісів, боротися з опустелюванням, деградацією земель і зупинити втрати біорізноманіття (збереження, відновлення та збалансоване використання наземних і внутрішніх прісноводних екосистем, раціональне користування лісами, боротьба з опустелюванням, відновлення деградованих земель та ґрунтів, гальмування темпів деградації природного середовища існування, припинення процесу втрати біорізноманіття та генетичного різноманіття, запобігати привнесенню інвазійних чужорідних видів та значного зменшення їхнього впливу на земельні та водні екосистеми).

→ Сприяти створенню мирних і вільних від соцбар'єрів товариств в інтересах сталого розвитку, забезпечувати доступ до правосуддя.

→ Зміцнювати засоби досягнення сталого розвитку та активізувати роботу механізмів Глобального партнерства в інтересах сталого розвитку [17, 40].

Забезпечення повноцінного та своєчасного оцінювання прогресу у реалізації вимагає покороковості: «...визначати лідерів і координаторів, які стимулюють здійснення Стратегії; *політичні механізми, нормативно-правову базу і організаційні основи як опору Стратегії;... актуальність навчальних планів і програм формальної освіти; ...безперервну підготовку кадрів з питань сталого розвитку, зокрема для педагогів;... навчально-методичні посібники; дослідження та розробки з освіти сталого розвитку; розвиток неформальної освіти і просвіти...*» [32, с.22].

Стан справ в Україні характеризується значним відставанням (приблизно на п'ять-вісім років) від рекомендацій Стратегії ЄК ООН – на кінець 2018 року можна констатувати лише започаткування її виконання. В рамках виконання *1-го етапу* з створення передумов розвитку освіти, що забезпечує сталість здійснено часткові заходи:

– прийнято Закон України «Основні засади (стратегію) державної екологічної політики України до 2020 року» (2009 р.) [15];

– Національний план дій з охорони довкілля (2011 р.) [33];

– Указ Президента щодо Стратегії сталого розвитку Україна-2020", не кажучи вже про впровадження в національну систему освіти елементів сталості (2015 р.) [34];

Відповідно до затвердженого Кабінетом міністрів України у 2011 році Національного плану дій з охорони навколишнього природного середовища [33]: має бути розроблено та впроваджено в програми навчальних закладів системи загальної середньої освіти та вищих навчальних закладів окремих навчальний курс «Екологічна етика», «Основи сталого розвитку та охорона навколишнього природного середовища», завершено розроблення та впровадження в систему професійного навчання державних службовців та посадових осіб місцевого самоврядування спеціалізованих курсів «Системний аналіз якості складових довкілля та життя людини», «Менеджмент якості (в усіх сферах)», «Стратегія сталого розвитку (глобального, регіонального, національного та локального рівнів)», «Методологія дослідництва й управління сталим розвитком»; (2014 р.), затвердження Концепції і Стратегії освіти для сталого розвитку (2015 р.).

– У Національній доповіді 2017: «Цілі сталого розвитку: Україна», яка встановлює базові показники для досягнення цілей сталого розвитку, представлено результати адаптації глобальних цілей [18, 27];

– Закон України Про Стратегію сталого розвитку України до 2030 року, в першому читанні (2018 р.) [26].

Для реалізації Основних засад державної екологічної політики розроблено проект Концепції національної системи освіти для сталого розвитку [35] і концептуальні засади розвитку системи післядипломної екологічної освіти (неперервної, освіти дорослих усіх категорій) компетентнісного підходу та в рамках Стратегії освіти для сталого розвитку [36].

Проект розроблений під керівництвом професорів О.І. Бондаря і Г.О. Білявського Концепція національної освіти для сталого розвитку України орієнтований на фундаментальні принципи, тематичні програми і шляхи розв'язання проблем переходу суспільства до сталого розвитку. Вона базується на

міждисциплінарних і мультидисциплінарних підходах, системній методології цілісності процесів навчання, дослідництва, інноватики та розвитку, збалансованості соціальної, екологічної, економічної та інженерної освітніх систем (різних форм базової і додаткової освіти, інтегрованої мережевої, дистанційної від дошкільної до післядипломної).

Постійне підвищення рівня професійної екологічної компетентності управлінського персоналу, ефективності та конкурентоспроможності систем інституційного екологічного управління віднесено до основних завдань Концепції післядипломної екологічної освіти України, включаючи інтеграцію в секторіальні політики [36, с.7].

Головна мета Стратегії ООН – заохочення держав до включення елементів освіти сталого розвитку у свої системи формальної і неформальної освіти *у рамках усіх відповідних навчальних дисциплін* (про що йдеться також і в заключному документі саміту Ріо+20) для реалізації мети варто вирішити питання *розширення сфери знань* майбутніх фахівців, *розвиток їх спеціальних навичок, інтелекту, формування активної життєвої позиції та морально-етичних цінностей*, перехід до сталого розвитку шляхом спрямованої модернізації формальної та неформальної освіти, *освоєння в першу чергу педагогами знань*, що дадуть їм можливість включати питання сталого розвитку до навчальних планів і програм з різних дисциплін. Уряди країн повинні сприяти забезпеченню доступності навчальних засобів і навчально-методичних посібників і підручників з освіти для сталого розвитку всім, хто їх потребує.

Оскільки Стратегію адресовано урядам країн, то кожен уряд має ініціювати та очолити розробку Національного плану дій з реалізації своєї Стратегії переходу до сталого розвитку, з врахуванням місцевих, регіональних та національних умов. Для розробки та виконання Національного плану дій з реалізації Стратегії повинні формуватись міжгалузеві робочі групи за обов'язкової участі громадськості (хоча б у особі громадських екологічних організацій).

План має передбачати розробку спеціальних нормативних документів для створення умов докорінної модернізації освітніх системи з метою формування більш ноосферно мотивованої поведінки суспільства для збереження природи. Відповідно до

завдань Порядку денного XXI ст. і Стратегії ООН освіти для сталого розвитку, заходи щодо [37]: імплементації законодавства України з уніфікованими нормативами ООН, впровадження ідеології сталого розвитку в системи місцевого самоврядування (в т.ч. територіальні громади) муніципального та державного управління, формування в суспільстві зацікавленості та мотиваційних ресурсів для забезпечення системи освіти задля сталого розвитку та отримання мультидисциплінарних компетентностей організації управління поступом сталого розвитку якомога масштабнішим охопленням громадян, забезпечення громадян навчально-, науково-, інформаційно-аналітичними та статистичними методичними посібниками і підручниками, а також науковою літературою у сфері сталого майбутнього, узгодженість навчальних і наукових програм підготовки й дослідництва фахівців різних напрямів та рівнів управління у сфері сталого розвитку, широку популяризацію принципів сталого розвитку (етичних, соціально-економічних, екологічних, ноосферологічних) через заклади (освіти, науки, соціально-виховні, просвітницькі та розвивальні), а також засоби масової інформації, формування стимулів в галузі сталого розвитку та освіти для сталого розвитку у всіх сферах життєдіяльності суспільства та геосферного перетворення, першочергове формування компетентностей сталості розвитку у вчителів і педагогів, науково-педагогічних працівників, керівних й управлінських кадрів усіх спеціальностей, включаючи державних службовців та професійних екологів.

Оскільки перехід суспільства до сталого розвитку має розглядатись як безперервний процес навчання та дослідництва, а також трансформацій усіх суб'єктів формальної, неформальної та інклюзивної освіти, необхідні відповідні якісні зміни в методології формування компетентностей у сфері сталого розвитку у лідерів (державних службовців і політиків), фахівців і, в першу чергу, у викладачів закладів освіти та науки всіх рівнів.

В системі освіти України, на жаль, практично не відбуваються необхідні зміни, тому потрібно у всіх ланках системи формальної та неформальної освіти виконати такі першочергові кроки [38]:

– забезпечити екологічну складову в дошкільній та загальній середній освіті шляхом впровадження системи підготовки педагогічних кадрів з компетентностями в галузі екології, сталого розвитку та запровадити в загальноосвітніх навчальних закладах

викладання дисциплін і програм, що включають аспекти екологічної освіти й аспекти освіти для сталого розвитку;

– на рівні професійно-технічної освіти внести питання збалансованого природокористування і сталого розвитку до галузевих стандартів, навчальних та дослідницьких програм, а також навчальних планів професійно-технічних навчальних закладах, з доукомплектуванням еколого-економічного обґрунтування та врахування природоохоронних проблем у дипломних проектах (роботах) випускників;

– на рівні вищої освіти розробити та запровадити у ЗВО комплексну програму неперервного навчання та виховання студентів у галузі збалансованого природокористування з урахуванням соціально-екологічних аспектів ресурсозбереження; при розробці і впровадженні нових стандартів вищої освіти та науки вносити до нормативної складової обов'язкові загальні компетентності зі сталого розвитку з відповідним їх наповненням міждисциплінами змістовними модулями; розробити відповідне навчально-методичне та науково-методичне, інформаційно-довідкове, матеріально-технічне, телекомунікаційне забезпечення (навчальні програми, підручники і навчальні посібники з проблематики сталого розвитку) навчального, дослідницького, управлінського процесів;

– у галузі підготовки та підвищення кваліфікації педагогічних і науковопедагогічних кадрів з питань освіти для сталого розвитку забезпечити прогрес системи підготовки та перепідготовки викладачів, науковців та менеджерів усіх рівнів категорій в галузі екології та менеджменту сталого розвитку, а також включити його принципи до навчальних і наукових програм закладів післядипломної (неперервної, освіти дорослих) педагогічної освіти;

– у галузі наукових досліджень та розвитку міжнародного співробітництва науково обґрунтувати Національну стратегію сталого розвитку України та на законодавчому рівні забезпечити її виконання; одним з пріоритетних напрямів розвитку вітчизняної науки визначити формування національної програми наукових досліджень у галузі управління освітою для сталого розвитку із залученням НАПН, працівників ЗВО, вчителів та громадських діячів; гарантувати державну підтримку системи наукового забезпечення реалізації основних завдань в освітніх інституціях.

Враховуючи те, що головним завданням освіти для сталого розвитку можна вважати формування ціннісно-орієнтованої особистості (орієнтованої на соціально- та екологічно-значущі цінності), то у процесі розробки національного плану дій з реалізації Стратегії ЄЕК ООН з освіти для сталого розвитку особливого значення набуває *аксіологічний підхід*, який передбачає зміну структури цінностей сучасного суспільства, а також зв'язків різних цінностей між собою, між соціальними і структурними чинниками та особистістю людини [28, 39, 60, 62].

Незважаючи на те, що жоден з українських університетів не ввійшов до "Асоціації університетських лідерів для сталого майбутнього", в Україні активізувались процеси формування Національної парадигми сталого розвитку України [24], розробки Концепції [25] і Стратегії сталого розвитку України [26]. Урядом України в жовтні 2017 року оприлюднена Національна доповідь «Цілі сталого розвитку: Україна», в якій визначено базові показники для досягнення Цілей сталого розвитку до 2030 року. У доповіді представлені результати адаптації 17 глобальних Цілей сталого розвитку з урахуванням специфіки національного розвитку [27].

При цьому варто відмітити, що для системи післядипломної освіти в Україні у контексті Стратегії ЄЕК ООН освіти для сталого розвитку вже сформульовані концептуальні засади її розвитку [29, 32], але в програмах і галузевих стандартах педагогічних ЗВО практично відсутні навіть елементи сталості. При цьому, експертна спільнота вважає, що педагоги повинні мати компетентності в галузі сталого розвитку в першу чергу.

Експерти з компетентностей в галузі освіти для сталого розвитку, що представляють всі країни зони Європейської економічної комісії ООН, акцентують увагу на ключових і першочергових задачах для прискорення реалізації Стратегії освіти для сталого розвитку [29, 32]: підвищення професійної кваліфікації викладачів щодо проблем переходу суспільства до сталого розвитку; підвищення відповідної професійної кваліфікації керівництва навчальних закладів і всіх осіб, що приймають рішення; розробка навчальних програм і науково-методичного забезпечення щодо компетентностей викладачів і вчителів в галузі сталого розвитку.

Експерти стверджують, що викладачі є надзвичайно важливими провідниками змін в системі освіти в цілому і, особливо, в системі освіти для сталого розвитку. Головними ініціаторами таких змін мають бути професійно підготовлені керівники педагогічних університетів і факультетів [40].

Аналіз рекомендацій головних міжнародних конференцій, договорів і конвенцій за двадцятиріччя реформування системи освіти для сталого розвитку демонструють, що коло зацікавлених у вирішенні питань поступу до сталості розширилось від науковців-екологів та прогресивних економістів до бізнесменів, педагогів і представників урядів, політиків, управлінців, які намагаються об'єднати ідеї сталого розвитку на практиці з усіма зацікавленими сторонами. Увага спрямовується на пошук нових рішень проблем стійкості біосфери і суспільства. Головним шляхом вирішення проблем є формування національних систем освіти для сталого розвитку, які мають включати екологічні, соціальні та економічні, організаційно-управлінські аспекти формування якості підготовки фахівців і якості безпеки життя людства, при використанні формальних, неформальних і інклюзивних демократичноорієнтованих моделей освіти та науки за всіма напрямками з інформуванням громадськості, забезпеченням широкого доступу до освіти та переорієнтації всієї системи освіти на врахування проблематики сталого розвитку.

Освіта для сталого розвитку має займати провідне місце в концепціях і стратегіях поступу до сталості, що має передбачати розроблений Національний план дій з реалізації Стратегії ООН освіти для сталого розвитку. Встановлено, що діяльність в напрямку поширення його ідей сприятиме підвищенню якості освіти і впровадження принципів «Освіти для всіх». Слід активніше включати проблематику зі сталого розвитку до навчальних та наукових програм ЗВО, на всіх рівнях сприяти формуванню національної системи освіти для сталого розвитку, формувати п'яти- і десятирічні рамкові програми і Національні планів дій з реалізації Стратегії.

Розробку Національного плану дій з реалізації варто починати з формування експертної міжгалузевої робочої групи з представників різних відомств і установ (МОНУ, Мінприроди, МОЗ, Мінагрополітики, Мінекономіки, Мінсоцполітики та ін.), за обов'язкової участі науковців НАНУ і галузевих академій, а також

громадських організацій, засобів масової і міжнародної комунікацій.

Передбачення в нових стандартах вищої освіти для всіх напрямів і спеціальностей пріоритетів Стратегії з обов'язковим включенням до них загальних мультидисциплінарних компетентностей управління сталістю. Трансформація навчальних планів ЗВО і програм навчальних дисциплін, в першу чергу таких, що надають педагогічну освіту, для формування компетентностей зі сталого розвитку у майбутніх і сучасних викладачів (науковців) мають стати пріоритетом Національного плану дій з реалізації Стратегії.

Освіту для сталого розвитку варто розробляти у напрямку вдосконалення методології формування у майбутніх фахівців і в сучасному суспільстві нової системи цінностей, яка б ґрунтувалась на положеннях Стратегії Європейської економічної комісії ООН орієнтувалася і формувалася на принципах аксіологічного, екосистемного, синергетичного, ноосферологічного підходів.

Встановлено, що до головних завдань змісту екологічної освіти для сталого розвитку необхідно віднести формування в свідомості людей необхідності вести узгоджений з принципами сталого розвитку спосіб життя, тобто бути більш інформованими, моральними і відповідальними по відношенню до забезпечення можливостей майбутніх поколінь задовольняти свої потреби. Екологічна складова освіти для сталого розвитку базується на цінностях справедливості, рівноправ'я, толерантності, достатності та відповідальності.

Одним із глобалізаційних аспектів забезпечення сталості розвитку систем відкритого типу є питання управління якістю цих систем (внутрішньою, міжсистемною, надсистемною).

Управління на основі якості – цілеспрямовані та координаційно-субординаційні дії щодо контролю якості (скрінінг-аудит, моніторинг, паспортизація, сертифікація, ліцензування, стандартизація, акредитація) інституцій та управління нею з поліпшенням у перспективі. Інституційна політика у сфері управління якістю та встановлення її дерева цілей у ній передбачає прогнозування, планування, контрольний моніторинг, стратегічний менеджмент поліпшення і моделювання забезпечення удосконаленням якості.

Політика у сфері якості – всеохоплююча цілевстановлена цілеспрямованість як системна, так і інституціональна у сфері якості, офіційно сформована на рівні політик (геополітик, транскордонних політик, регіональних національних, локальних політик) за згодою зацікавлених сторін та під керівництвом владних структур.

Дерево цілей прагне здобуття якості. Базисом сфери якості стає політика щодо неї, де цілі структурно встановлюються для відповідних структурно-функціональних та структурно-організаційних підрозділів задля управління рівнями організації оструктурування систем.

Управління плануванням якості – складова частина управління якістю орієнтована на цілевстановлення в данній сфері та пролонгування системно-управлінських процесів на базі інформаційно-управлінських платформ та адекватних ресурсів для управління, необхідних у квалітологічному досягненні. Скринінг-контроль якості орієнтований на релевантності досягнення потреб якості впродовж життя.

Ефективність забезпечення якості – методологічна система переконань щодо гарантування пролонгованих стандартів життя (в тому числі впевненість в якості і безпеці стандартів впродовж життя зі забезпеченням зайнятості, гарантій прав для зайнятих і осіб пенсійного віку), які можуть бути виконані через упевненість, що умови якості будуть гарантовані.

Нині новітні моделі якості є технічно-регульованими, всеохоплюючими, організаційно-поліпшеними, скринінгово-діагностичними щодо самооцінювання; спрямованими на досягнення найвищого потенціалу якості; механізми реалізації, засоби та форми інструментального інжинірингу якості через технології управління нею [41-44, 63-65].

Управління якістю керується принципами – це рамкові настанови щодо керування і поліпшення якості та ціленаправлення інституцій на досягнення якісних результатів. Принципи управління якістю це креативні принципи як мистецтва управління, майстерності й елементарного ремесла щодо їх виконання, серед яких людиноцентрована і природоцентрована компетентності, їх керівні здібності, орієнтовані на аксіологічну систематизацію в єдності і цілісності синергетично-системного процесу управління [43].

Моделі якості, базуються на принципах досягнення задоволення потреб здобувача в даному просторі, в даний момент часу і нині, і у розвитку як головної мети, пролонговане поліпшення у перспективі становлення і розвитку як основних засобів, так і механізмів, актуалізація залучення усіх зацікавлених сторін до технічного регулювання в сфері якості від найвищого істеблїшменту до обслуговуючого персоналу, системно-процесне бачення синергізму управління якістю у його циклах до майбутніх трансформацій поліпшення.

Система ISO передбачає: споживчу орієнтацію, трансформацію їх потреб (нині та в перспективі) та нарощення потенціалу задоволення потреб у сфері якості вище потенціалу очікування; роль керівництва якому варто уможливлувати сприятливість внутрішньосистемного середовища в якому підлегли повноцінно залучені до реалізації функціональних цілей/завдань інституцій; повноцінне охоплення персоналу усіх рівнів забезпечує базис якості інституції, де реалізується система управління якістю лише за умов використання як їх особистих якостей, здібностей, здатностей, так компетентностей на користь поліпшення у досягненні якості даної інституції; процесний підхід у здобутті релевантно бажаного результату, ефективність якого забезпечена управлінням якістю ресурсними потоками як процесами; системний підхід до управління скринінгом, ідентифікацією та аналітикою усвідомлення самого управління якістю та взаємопов'язаними процесами як системою сприяє ефективній реалізації методики реалізації управління якістю як системою у здобутті дерева цілей; пролонговане поліпшування і довготривале вдосконалення діяльності інституцій є незмінною домінантою у досягненні методики організації як мети; інформаційно-аналітичний базис мониторингу даних впровадження системи управління якістю забезпечує ефективність управлінських рішень; взаємовигідні стосунки підвищують потенціал спроможність усіх сторін створювати цінності як самої інституції на усіх системних рівнях, так і її донорів якості.

У системі управління якістю ISO 10014:2006 (ДСТУ ISO 10014:2008) пропонується поєднання процесного підходу з допоміжними стандартами [43, 45].

Моделі управління якістю – це візуалізовані системи управління, моделі технології управління, моделі міжнародних

стандартів ISO, удосконалені моделі фонду з управління якістю ЄС, з наданням права за видами діяльності, підтвердження відповідності на локальному та регіональному, національному та транскордонному рівнях у прагненні набути відповідно бажаної якості. З моменту запровадження можна констатувати, що як моделі, так і стандарти нині не мають сутнісного усвідомлення та структурно-функціонального застосування при запровадженні системи державного регулювання управління якістю в сфері освіти та науки.

Принципи якості не завжди усвідомлюються навіть в субординаційно-координаційній взаємодії суб'єктно-об'єктних зв'язків від підлеглих до керівників закладів освіти усіх рівнів підпорядкування. Група інновацій публічних послуг запропонувала модель з управління якістю, як інструмент впровадження в системи регулювання технологій управління нею з метою не лише бути конкурентоспроможними та здійснити самооцінювання, а й отримати удосконалену якість, як траєкторію досягнення успіху не лише в ЄС, а й у Світі.

Модель, яку продемонстрували на Конференції з якості публічного адміністрування в ЄС (Ліссабон, 2000 р.), після запровадження у більшості країн-партнерів ЄС (до 2002 р.) набула виразу у квінтепараметральному виразі уможливлених підсистем кванторезультативності, де кожен критерій має підкритерії, описані проблемно-ситуативними прикладами для досягнення ефективності в управлінні якістю публічно-соціального значення.

Дерево цілей моделі має чотири вектори:

Перший. Самооцінювання від сучасних кордонів стійкості та витривалості системи до амплітуди варіабельності її функціональної діяльності (план – виконання плану, до повного циклу якості, самооцінювання і моніторинг – поліпшення).

Другий. Скринінгово-діагностичний інструмент для освітніх систем інституцій і структурно-організаційних підрозділів, які усвідомлено намагаються поліпшити показники якості та удосконалити діяльність.

Третій. Виконання та удосконалення функцій щодо забезпечення взаємодії провідництва, напівпровідництва безпосередньої та опосередкованої взаємодії на внутрішньосистемному, міжсистемному, надсистемному рівнях моделей управління якістю.

Четвертий. Стратегічне управління якістю та бенчмаркінг на рівні публічного сектору міжсистемного та міжінституційного рівнів менеджменту освітніх процесів.

Методичні рекомендації щодо реалізації моделі розроблені, і до них забезпечений доступ, як до інформаційно-методичного ресурсу, (2006 р.) більше ніж на двох десятках мов.

Стандарти серії ISO забезпечують здійснення аудитів з управління якістю та керування станом навколишнього середовища, через керування систем за умов застосування системи показників, які гарантують врівноваженість, збалансованість та сталість і спонукає до інноваційної діяльності завдяки процедурам поліпшення [41-52].

Метою системно-аксіологічного теоретико-порівняльного аналізу змісту інтеграційних Форумів з якості є забезпечення наукового пізнання та практично-корисного досвіду для запровадження в Україні.

Європейський форум із забезпечення якості (з англ. - European Quality Assurance Forum - EQAF) - це щорічний захід, організований групою E4 (ENQA, ESU, EUA і EURASHE). Це основна європейська конференція щодо забезпечення якості (QA) в галузі вищої освіти, яка об'єднує всіх ключових зацікавлених сторін в цій галузі, таких як вищі навчальні заклади, агентства QA і студентства, що є важливим внеском в політику якості в галузі вищої освіти [48-49].

Особливістю форуму стало те, що в ньому брали участь не лише професори, експерти та керівники національних агентств із забезпечення якості освіти, представники бізнесу, студентських європейських організацій, які продемонстрували власне бачення поставленої проблеми. Учасники провели ґрунтовний аналіз якості освіти, оприлюднили результати різних соціологічних досліджень, зокрема, представили цілісне бачення стандартів якості освіти у студентів ЗВО Європи. Спеціалісти визначили, що оптимальним та ефективним є студентоцентричне навчання (термін, що набирає популярності як значущий для вивчення проблем забезпечення якості освіти).

Перший Європейський форум із забезпечення якості (2006 р.) на тему «Впровадження культури якості у вищій освіті» організовано Технологічним університетом (м. Мюнхен, Німеччина) та фінансується Програмою Сократа й інституціями

EUA, ENQA, ESIB і EURASHE, зібрав широке коло суб'єктів вищої освіти з різних країн 45 країн Європи: ректори і віце-ректори, уповноважені з якості у вищих навчальних закладах, студенти, керівники агенцій із забезпечення якості та акредитації, співробітники міністерств, промоутери Болонського процесу та члени наглядової групи в Болоньї.

Основною метою Форуму було вироблення спільного розуміння шляхів подальшого розвитку європейського виміру для забезпечення якості. Зокрема - просувати надійний підхід до якості, заохочуючи внутрішні поліпшення якості в ЗВО і забезпечувати відповідний баланс між впровадженням необхідних інструментів щодо формування якості та необхідністю сприяння творчості в дослідженнях та освіті, стимулювання наукового пізнання з управління якістю освітньо-наукових процесів.

За результатами конференції опубліковано добірку «Впровадження культури якості у вищій освіті» на основі представлених на Форумі нормо регулюючих документів, а також доповідей. Ця публікація покликана сприяти стійкості релевантних результатів Форуму, надати розлогій аудиторії актуальну інформацію про поточні дебати щодо забезпечення політики якості в ЄС.

Другий Європейський форум із забезпечення якості обґрунтував, як впроваджувати зовнішні та внутрішні процеси забезпечення якості й використовувати отримані результати. Основна увага приділена перспективам і рамкам дій щодо обміну позитивно-корисними прикладами проведення оцінювання. Європейські стандарти та керівні принципи були розглянуті в якості керування для сприяння процесу здійснення, особливо в контексті Лондонської зустрічі міністрів освіти (2007 р.).

Конкретні цілі другого форуму «Впровадження і використання політики щодо забезпечення якості: стратегія і практика» полягали в наступному: отримати уявлення як застосовувати Європейські стандарти та керівні принципи з управління якістю освітніх систем; проаналізувати чинники досягнення успіху та гальмівні перешкоди; зрозуміти та усвідомити наслідки реалізації та вивчити перспективи (передбачувані та непередбачувані); обговорити конкретні інструменти (наприклад, оцінки учнів, впровадження результатів навчання, звіти агентств із забезпечення якості); вивчити принципи Європейських стандартів і

керівних нормативів технічного регулювання.

Третій Європейський форум організований спільно ENQA, ESU, EUA і EURASHE, підтриманий Програмою навчання протягом усього життя Європейської комісії, був організований Університетом Корвінуса (м. Будапешт, Угорщина, 2008 р.). На форумі «Тенденції в забезпеченні управління якістю» вивчили європейські та міжнародні перспективи реалізації політики управління якістю, де розглянуто наслідки змін щодо забезпечення якості в Європейській вищій освіті та дослідництві на міжнародному рівні в запитах поліпшення рівня якості управління освітніми системами.

Конкретизація цілей Форуму полягала в прагненні отримати уявлення як ЗВО й агентства щодо управління та забезпечення якості реагують на нові форми підзвітності системного аналізу, чи будуть нові форми підзвітності бажаним чином впливати на рівні якості та розвиток дослідництва безпосередніх та опосередкованих усвідомлених та несвідомих наслідків.

Четвертий Європейський Форум присвячений темі «Творчість і різноманітність: проблеми забезпечення якості після 2010 року». Основна мета заходу полягала у наданні можливості академічних дискусій, які присвячені як нинішнім, так і внутрішньо-зовнішнім підходам щодо забезпечення політики якості, що враховують інституційну різноманітність і підтримують креативну, інноваційну практику у сфері вищої освіти та науки.

В рамках пленарних засідань та секцій відбулося обговорення з кола питань довготривалої розбудови Європейського простору вищої освіти та науки. Форум був організований Копенгагенської бізнес-школою (Данія, 2009 р.).

П'ятий Європейський Форум на тему «Побудова мостів: усвідомлення якості в європейському, національному та інституційному контексті» забезпечив обговорення щодо зосередження на локальному рівні забезпечення політики якості розбудови та розвитку Європейського простору вищої освіти та науки. П'ятий EQAF надав унікальну платформу для вищої освіти та спільнот QA, щоб наслідувати, формувати та прогнозувати розвиток подій на транскордонному, національному, регіональному та локальному рівнях. Основна мета заходу полягала у сприянні конструктивному діалогу зі забезпечення політики якості, який об'єднує національні підходи та сприяє Європейському

обговоренню питань управління якістю у сфері вищої освіти та науки, зокрема, через їх реформування та формування загальноєвропейського розуміння забезпечення якості за участі всіх зацікавлених сторін.

Шостий Європейський Форум «Якість і довіра: в основі того, що ми робимо» був спільно організований Університетом Антверпена та Університетським коледжем Артесі (член EURASHE) (Бельгія, 2011 р.). Об'єднав позитивні практики й забезпечив обговорення щодо поточних зміни політики в галузі забезпечення якості. У Форумі взяли участь ректори і віце-ректори, які відповідають за QA, уповноважені з якості в вищих навчальних закладах, студенти, співробітники агентства QA і дослідники, що працюють в сфері вищої освіти та забезпечення політики якості. Завдяки роботі EQAF (2011 р.) спрямованій на вивчення впливу та змісту внутрішнього та зовнішнього контролю (управління) якості, а також на те, як QA може допрацювати моніторинг та процедури поліпшення, щоб слугувати принципам якості. Форум об'єднав ключові зацікавлені сторони в цій галузі, такі як вищі навчальні заклади, агентства по забезпеченню якості та студентів.

Сьомий Європейський Форум (2012 р.) був присвячений впливу зовнішнього і внутрішнього контролю якості на політику вищої освіти та її інституційні реалії. У цьому контексті його сесії були спрямовані на вирішення питань: зовнішня оцінка та інституційні наступні заходи; взаємозв'язок між забезпеченням якості, педагогічними підходами та навчанням студентів; якість освіти, яка підтримує інституційні цілі та профілі; роль забезпечення якості в глобалізованій вищій освіті та науці. Форум на тему «Як забезпечується якість?» включав спільні практичні або дослідні дискусії.

Восьмий Європейський Форум із забезпечення якості освіти (2013 р.) об'єднав понад 400 представників системи вищої освіти із 50 країн заради обговорення останніх подій і трендів у галузі політики забезпечення якості освіти у Гетенборгзькому університеті (Швеція) та сфокусувалася на темі «Працюючи разом над подальшим розвитком якості освіти». Були обговорені питання щодо усвідомлення як індивідуальні учасники та організації можуть краще зрозуміти ту роль, яку відіграє управління якістю освіти в їх повсякденному житті.

На паралельних сесіях розглядалися нові європейські кроки (у

забезпеченні якості освіти), такі як поточний перегляд Стандартів та головних напрямів забезпечення якості управління освітою у Європейському просторі вищої освіти та науки для зростання інтернаціоналізації зовнішніх підходів до формування якості за допомогою транснаціональних звітів, підготовлених зареєстрованими у EQAR агенціями. Учасникам також надали детальні огляди щодо розвитку забезпечення якості освіти у докторантурі та її ролі у забезпеченні якості життя у соціальному вимірі для гарантій розвитку сталих суспільств. Протягом презентаційних засідань, що включали приклади із різних країн та навчальних закладів основний наголос було зроблено на концепції «культури якості», важливості ставлення до неї та формування її аксіологічного змісту на всіх рівнях транскордонного співробітництва та інтеграції.

Заключне пленарне засідання було присвячено темі інтернаціоналізації як головній рушійній силі якості. Сіджболт Ноорда – президент асоціації академічного співробітництва представив до обговорення проблему, що виникла внаслідок того, що у той час, як вища освіта стає все більше інтернаціоналізованою, навчальні програми та фінансування все ще визначаються на національному рівні. Він наголосив на потребі збереження національних цінностей та необхідності використання транскордонного потенціалу міжнародної інтеграції освітніх систем для формування змісту та розроблення навчальних і наукових програм реалізації спільних вчених ступенів.

Дискусії були продовжені на *дев'ятому Європейському форумі* із забезпечення якості освіти «Зміни в освіті для забезпечення якості і поступ від викладання до навчіння», що відбувся у Барселонському університеті (Іспанія, 2014 р.). Він об'єднав практичні та наукові дискусії, які представляли поточні розробки у сфері політики забезпечення якістю. Навчально-орієнтована освіта, диверсифіковані представництва студентів з числа різних категорій населення, нові механізми соціальних гарантій портативності навчальних програм і наукового дослідництва в останній час призвели до глибоких змін у вищій освіті та науці.

Студентство - автономні учні, а вчителі та викладачі - використовують інноваційні методики навчання та розробляють методи оцінювання позитивних змін та невідповідностей. Як

наслідок, взаємодія між викладачем і здобувачем освіти модернізується, а інституції підтримки студентів розвиваються для сприяння якісному завершеному навчанню та зайнятості впродовж життя.

Пленарні засідання присвячені результатам проекту НАРНЕ (з англ. – інституція з гармонізації підходів до професійної вищої освіти в ЄС) і результативності пілоту РНExcel (з англ. – інституція тестування техніко-економічної ефективності маркування якості вищої професійної освіти).

В рамках пленарних і паралельних сесій EQAF відбувся *десятий Європейський форум* щодо «Підведення підсумків та очікувань», який поєднував презентації поточних подій в області забезпечення якості з обговореннями досліджень політики та практики управління нею. Із забезпечення якості освіти в Лондоні (Великобританія, 2015 р.). Приймали гостей-партнерів Агенція з гарантування якості вищої освіти та Інститут освіти університетського коледжу Лондона.

Завдяки ухваленню переглянутих стандартів ESG цей Форум удосконалив оцінювання стану Європейської політики забезпечення якості та експертного оцінювання її впливу всіма зацікавленими сторонами (розглянуто взаємини QA в ЕНЕА з різних точок зору та системного аналізу складових не лише якості освітньо-наукових процесів глобалізації, а й якості і безпеки життя, як конкретні позитивні практики в установах і агентствах відображають політику Європейського рівня).

Одинадцятий Європейський форум щодо формування політики управління якістю освітніх систем «Поліпшення якості в контексті - впровадження процедур покращення» проведений Люблінським університетом (Словенія, 2016 р.) сформував організаційно-управлінську платформу для обговорення професійного розвитку та обміну досвідом між основними зацікавленими сторонами у сфері якості.

Хоча в ЄС напрацьовані загальні механізми та способи щодо забезпечення та підвищення якості вищої освіти та науки, проте існує широка низка деталізованих підходів у глобальному розумінні якості та частковому її тлумаченні, де вона повинна бути адаптована до конкретних дисциплінарних, інституційних і національних контекстів культури якості задля забезпечення загальної архітектоніки модернізації освітньо-наукових процесів (в

умовах глобалізації) та повсякденній ефективній роботі щодо її пролонгування. Даний Форум розглянув різні контексти щодо політики і практики яка адаптується до шанобливого ставлення і поваги до різноманіття у підходах до якості, які залишаються придатними для досягнення мети.

Дванадцятий Європейський форум відбувся в Національному університеті Латвії (Рига, 2017 р.) присвячений темі «Відповідальне забезпечення якості: цілеспрямований вплив». Форум організовано консультативною групою із супроводу Болонського процесу – Європейською асоціацією університетів (EUA), Європейською асоціацією забезпечення якості вищої освіти (ENQA), Європейською асоціацією закладів вищої освіти (EURASHE) та Європейським союзом студентів (ESU) з метою розвитку привабливого та конкурентоспроможного Європейського простору вищої освіти й науки. Захід слугував платформою для обговорення транскордонної геополітики якості, фахового розвитку, практичного вдосконалення зацікавлених сторін – закладів вищої освіти та агенцій із забезпечення її якості, студентів, викладачів, дослідників, керівників, політиків.

У Форумі взяли участь близько 450 представників 48 країн, зокрема 41 європейської країни, а також Ізраїлю, Канади, Японії й інших. Україну представляли члени Національної команди експертів з реформування вищої освіти. Робота Форуму відбулася у формі послідовних і паралельних пленарних сесій, робочих груп, обговорення статей присвячених забезпеченню якості вищої освіти.

Сесії було присвячено питанням перспективного розвитку політики забезпечення якості. Розглянуто теми «Навчання та викладання: консолідація європейського виміру», «Забезпечення якості та визнання: поточна практика і виклики», «Стратегічна перспектива Європейського реєстру забезпечення якості та осмислення рішень комітету Реєстру», «Європейські стандарти і рекомендації 2015: політика і практика», «Посилення засад розвитку культури якості», «Глобальна перспектива регіональної співпраці щодо забезпечення якості».

Актуальною постала тема «Забезпечення якості та етика». Наголошено, що для гарантування вірогідності та легітимності суб'єкти забезпечення якості мають завжди діяти етично. На сесії подано огляд етичних проблем у вищій освіті й забезпечені її якості та визначено напрями їх розв'язання у майбутньому згідно

усвідомлених організаційно-управлінських геополітичних рішень.

Учасники форуму мали нагоду обговорити з колегами інших країн пропозиції та проекти співпраці за програмою ЄС Еразмус+, з'ясувати інші напрями співробітництва, установити професійні взаємини через контактних осіб. Матеріали та результати форуму мають забезпечити сприяння кращому розумінню загальноєвропейських тенденцій і національних особливостей забезпечення якості вищої освіти та науки, їх використання в Україні задля її європейському поступу. Прийнято рішення наступний форум провести у 2018 році у Відні (Австрія) [48, 49, 56, 57, 59, 61].

У сфері управління якістю *технічне регулювання* передбачає функціональну діяльність, що спрямована на досягнення оптимального рівня упорядкування соціальних, економічних та біологічних потреб і запитів у вимірах часу та простору й за певних умов.

В Україні правове регулювання щодо управління якістю визначається законодавчими вимогами у сфері технічного регулювання, правовстановлення взаємин щодо застосування та виконання обов'язкових вимог до продукції або пов'язаних з нею процесів, систем і послуг, персоналу та органів, а також перевірка їх дотримання шляхом оцінки відповідності або ринкового нагляду.

Технічне регулювання у системі управління якістю через стандартизацію, сертифікацію, ліцензування, акредитацію, метрологію та наукометрію вважається ефективним у складових системного аналізу якості у перелічених підсистемах. Державна політика у сфері якості передбачає визначення, нормування, регламентацію та гарантування дотримання основних вимог усіх видів безпеки (визначених законодавством) та якості (в т.ч. соціально-економічної, біологічно-повноцінної та екологічної). Основна мета забезпечення захисту та здоров'я життя людини (усього живого) гарантування нацбезпеки охорони навколишнього середовища (в т.ч. природнього), а також передбачення, запобігання та усунення ризиків і перетворення їх у чинники небезпеки, які можуть спричинити порушення рубежів стійкості та витривалості будь-якої системи як природньої, так і антропогеннозміненої (соціо-, еко-, економ-, організаційно-управлінської, політичної, транскордонної, включаючи системи управління якістю).

Об'єктно-предметною взаємодією у сфері технічного регулювання є процеси та явища у системі управління якістю й управління довкіллям, їх сумісна взаємодія, функціональні процедури та діяльність виражена за правилами і методиками (об'єкти) та продукція, послуги, матеріали, часткові складники, технологічне обладнання, персонал, і інституціональні органи понятійно-категоріальні нормативи в термінології, маркування, лейбування (ярлики, етикетки, позначки), фасування, предмети.

На транскордонно-геополітичному рівні технічне регулювання здійснюється з метою вільного гарантування міграції послуг міжнародної мобільності (в т.ч. освітньо-наукового простору) та забезпечення свободи руху товарів на внутрішніх ринках.

Міжнародні принципи технічного регулювання передбачають:

- єдині правила нормування вимог, методик їх визначення (у показниках і параметрах стану та розвитку систем), процесів і явищ, а також виробничої індустрії, її експлуатації й утилізації, надання послуг та до видів діяльності і продукції;
- гарантування техрегулювання пріоритетам нацбезпеки політики соціально-економічного та еколого-безпечного стану та розвитку за умов нормування матеріальнотехнічної бази та перспектив науково-технічного потенціалу;
- уповноважена незалежність інституцій стандартизації, сертифікації, акредитації, ліцензування та діяльність експертно-випробувальних лабораторій від зацікавлених сторін;
- єдині підходи та принципи у системі управління якістю, правил акредитації, а також очікування відповідності [50, 52, 55, 56, 58].

Якість наукового пізнання та дослідництва – це методично парадигмальна система комплексу теорій, методик, методів і видів досліджень, які використовують сучасні принципи та підходи загальнонаукової, конкретнонаукової та фундаментальнофілософської етіології пізнання й експертного оцінювання як самих результатів дослідження, так і планів, стратегем розвитку проблеми, процесу, явища, системи (підсистеми, власне системи, міжсистемного і надсистемного рівнів взаємодії).

Дефіцит методологічного осмислення та забезпечення якості оцінювання стану та розвитку систем різного рівня трансформацій і перспектив освітньо-наукових процесів, соціальних, економічних,

екологічних явищ безпеки сталості для реалізації цілей транскордонної геополітики Болонського процесу Освіти для Сталого Розвитку та Форумів Якості блокує розуміння перспектив розвитку людської цивілізації та можливості збереження Біосфери і взагалі не забезпечує траєкторії якості і безпеки життя від матері до дитини, від учителя до учня, від наставника до послідовника, від майстра Гуру до просвітленого.

Водночас слід зазначити відсутність порозуміння філософсько-гедоністичних, гносеологічних, аксіологічних, акмеологічних морально-етичних (біо- і людоцентричних), квалітологічних принципів, підходів, методів, методик якісного наукового пізнання для формування освіти для сталого розвитку і забезпечення якості життя на планеті і її цивілізаційного розвитку.

Новітні наукові напрями пізнання, з нашого погляду, полягають у дослідженні:

1. Виокремлення класифікаційних ознак специфіки соціоекономічних, психолого-педагогічних, духовно-теологічних, екологічних об'єктів, явищ, інституцій, соціальних угруповань та особистостей. Якість дослідництва полягає у фундаментально-філософському тлумаченні загальної теорії та моделюванні стану і розвитку системи будь якого рівня організації та її функціонального призначення, але завжди мають своє виокремлене об'єктно-просторове поле в просторово-часовому вимірі з ідентифікацією умов. Для дослідника найкращою методикою та методом прараметрально-показникового оцінювання є той, чи якими дослідник володіє в досконалості, це забезпечує найменшу похибку достовірності.

2. Найбільшої ефективності вивчення природничо-гуманітрних, історико-культурних, етнографічно-автентичних, сімейно-демографічних, феміністських, етнометодологічних, феноменологічних, соціально-психологічних та біосферних гендерних і міграційних проблем полягає у застосуванні системного аналізу якості їх складових та моделюванні якості життя вище перелічених підсистем для його забезпечення на Планеті в цілому.

3. Широке застосування методик наукового пізнання векторів цивілізаційних ризиків і небезпек (перенаселення, суперспоживання, суперзабруднення, супервиснаження природних ресурсів, неконтрольована міграція різних теологічноорієнтованих і

соціальнозабезпечених груп категорій населення), а також девіантної поведінки соціальних спільнот груп особистостей та інституцій.

4. Доцільність застосовування полягає в осмисленні та системному аналізі реалізації проблемно-практичних ситуацій і явищ систем різного рівня та функціонального призначення у сфері геополітики, планетарно-геосферних змін та ноосферної орієнтації розвитку цивілізації в цілому у глобльних вимірах (структурно-організаційної, структурно-логічної, структурно-функціональної архітектоніки) у аксіологічно-акмеологічному, енвайроментальному векторах їх амплітуди варіабельності з прогнозуванням потенціалу і можливим моделюванням у перспективі.

5. Методологія якості наукового пізнання забезпечує, ноосферно-ар'єргардні завдання процесу усвідомлення цілісності картини розуміння Всесвіту

6. Евристичні види неструктурованих досліджень, спостережень, інтерв'ю та експертного оцінювання мають передбачати лише методологію експертного оцінювання (колективного або індивідуального характеру) за визначеними методиками визнаних та висококваліфікованих науковців в якості експертів оцінювання стан та розвитку освітньо-наукових систем.

7. Якісні методи не варто розглядати як методи, лише орієнтовані на вирішення наукових завдань без практичного застосування стратегічного менеджменту у сфері сталості та маркетингу оцінювання комфортності і доброзичливості систем усіх рівнів і призначення, соціально-історичних, соціально-психологічних, політичних дослідженнях, у журналістиці [53-54].

Розкрито у авторському тлумаченні поняття – управління на основі якості, політика у сфері якості, управління плануванням та ефективність забезпечення якості, принципи та моделі забезпечення якості, дерево цілей моделей якості за векторами. Здійснено системно-аксіологічний теоретико-інтегральний аналіз Форумів з якості для впровадження практично-корисного досвіду взаємодії освітньо-наукових систем різного рівня для зиску України. Встановлено, що в XXI ст. інструментами технічного регулювання управління якістю освітньо-наукових систем визначено: впровадження культури якості вищої освіти, застосування політики якості через стандарти управління нею в ЄС;

програми навчання впродовж життя, креативні механізми подолання перешкод у досягненні бажаної якості на рівнях організації освітньо-наукових систем (європейському, національному та інституційному); контролю та моніторингу для розроблення процедур поліпшення у сфері якості, добросовісної довіри за впровадженні дії, зовнішньо-внутрішня взаємодія контролю якості реалізації освітньої політики суб'єктами, усвідомлення ролі управління якістю освіти у формуванні якості життя (забезпечення її якості при підготовці докторів); імплементація фінансування національного рівня в інтернаціоналізовану вищу освіту (синергетична реалізація потенціалу міжнародної інтеграції освітніх систем у розроблені навчальних і наукових програм), трансформація освітньо-наукових систем від викладання до навчіння з соціальними гарантіями студентоцентрованої освіти, дослідництва, зайнятості впродовж життя, удосконалення стандартів на підґрунті складових не лише якості освітньо-наукових процесів глобалізації, а й якості і безпеки життя; адаптації конкретно дисциплінарних, інституційних і національних контентів культури якості для формування синергетики модернізації архітекtonіки взаємодії освітньо-наукового синергізму, геополітики якості та взаємодії всіх зацікавлених сторін.

Висновки. Аналіз загальнонаукових, екологічних та педагогічних наукових праць дозволив актуалізувати принцип самообмеження, який належить до морально-етичних принципів і має формувати в суспільстві мотивацію до обмеження споживання і виробництва товарів і послуг шляхом впровадження в суспільстві політики сталого споживання і виробництва.

Досвід багатьох країн свідчить, що головним рушієм у пропаганді і реалізації Стратегії освіти сталого розвитку стають вищі навчальні заклади (університети). 25-річний досвід реалізації положень "Порядку денного на 21 століття" переконливо доводить необхідність першочергових змін системи освіти в контексті переходу суспільства до сталого розвитку. Стратегія державної екологічної політики України на період до 2020 року наголошує на необхідності формування національної системи освіти з врахуванням головних принципів та методів освіти сталого розвитку. При цьому, наголошується на необхідності створення

системи екологічного навчання, розробки і впровадженні Стратегії освіти для сталого розвитку.

Національна Стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року регламентує впровадження аспектів сталого розвитку в систему освіти України шляхом орієнтації змісту освіти відповідно до цілей сталого розвитку. Головною метою Стратегія визначає необхідність забезпечення доступності якісної, конкурентоспроможної освіти, інноваційності переходу суспільства до сталого розвитку і забезпечення особистісного розвитку кожного громадянина.

Сучасна філософія освіти й науки і оновлена стратегія реформування освітньої сфери вимагають принципово нових наукових досліджень, обґрунтованого і послідовного запровадження нових науково-педагогічних технологій. Нова модель цивілізаційного розвитку III тисячоліття може сформуватися тільки за допомогою найважливішої складової – системи освіти для сталого розвитку.

Глобальні Цілі сталого розвитку і адаптовані до них Цілі сталого розвитку України передбачають сприяння переходу суспільства до сталому розвитку, зокрема, за допомогою введення в навчальний процес питань сталого розвитку, пропаганди екоцентричного способу життя, забезпечення прав людини і гендерної рівності, не насильства і концепції глобального громадянства з розумінням цінності "культурного розмаїття і вкладу культури в сталий розвиток".

Реформування системи вищої і післядипломної освіти має відбуватись в напрямку забезпечення "сталих" моделей раціонального споживання і виробництва, які передбачають свідоме самообмеження суспільства у зростанні кількості відносних потреб. Ці завдання пов'язані зі змінами масової свідомості населення, що неможливе без аксіологічних змін в системі освіти України. Асоціація лідерів університетів для сталого майбутнього (яка об'єднує майже 500 університетів) просуває глобальну екологічну грамотність і принципи сталого розвитку шляхом реалізації екологічного просвітництва й формування ноосферної свідомості, зокрема, шляхом розповсюдження інформації про сталий розвиток, формування відповідального ставлення суспільства до навколишнього середовища і сприяння підвищенню загальної екологічної поінформованості та обізнаності.

Для цього лідери рекомендують створювати в кожному університеті офіційну робочу групу або комітет (включаючи факультети, студенти, співробітники та адміністратори) з формування політики переходу до сталого розвитку.

Перспективними науковими напрямами визначено теми: «Навчання та викладання: консолідація європейського виміру», «Забезпечення якості та визнання: поточна практика і виклики», «Стратегічна перспектива Європейського реєстру забезпечення якості та осмислення рішень комітету Реєстру», «Європейські стандарти і рекомендації 2015: політика і практика», «Посилення засад розвитку культури якості», «Глобальна перспектива регіональної співпраці щодо забезпеченні якості», «Забезпечення якості та етика». Закцентовано на особливостях правового регулювання щодо управління якістю в Україні як технічного регулювання засобами стандартизації, сертифікації, ліцензування, акредитації, метрології та наукометрії. Виокремлено міжнародні принципи технічного регулювання. Конкретизовано поняття якості наукового пізнання та дослідництва, а також певний дефіцит методологічного осмислення та забезпечення якості оцінювання, стану та розвитку систем різного розвитку трансформацій і їх перспектив не лише в освітньо-наукових процесах, а й глобальних соціально-економічних еколого-безпечних явищ для гарантування сталості у реалізації мети транскордонної політики глобалізації у сфері якості освіти для сталого розвитку Суспільства і Природи. Сформульовані сучасні квалітологічно наукові напрями пізнання.

Список використаної літератури:

1. Програма дій “Порядок денний на XXI століття” / Пер. з англ.: ВГО “Україна. Порядок денний на 21 століття”. – К.: Інтелсфера, 2000. – 360 с.
2. Закон України про вищу освіту. – [Електронний ресурс] – режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
3. Урсул А.Д., Романович А.Л. Безопасность через устойчивое развитие. – [Електронний ресурс] – режим доступу: <http://spkurdyumov.ru/economy/bezopasnost-cherez-ustojchivoerazvitie/2/>.
4. Моисеев Н.Н. О необходимых чертах цивилизации будущего (Философские заметки) // Экология, охрана природы, экологическая безопасность. Учебное пособие для системы

профессиональной переподготовки и повышения квалификации госслужащих, руководителей и специалистов промышленных предприятий и организаций / Под общ. редакцией проф. А. Т. Никитина, проф. МНЭПУ С.А. Степанова. – М.: Изд-во МНЭПУ, 2000. – С. 6-16.

5. Боголюбов В.М. Концептуальні підходи до формування освіти для сталого розвитку / В.М. Боголюбов // Збірник наукових статей Міжнародної науково-практичної конференції “II-й Всеукраїнський з’їзд екологів з міжнародною участю (Екологія/Ecology-2009)”, м. Вінниця, 21-24 вересня 2011 р. – Вінниця: ФОП Данилюк, 2011. – С.665-668.

6. Рідей Н. М., Кучеренко Ю. А. Індикатор сталості розвитку взаємин суспільства і природи – екологічна культура // Таврійський науковий вісник: науковий журнал – В 91 – Херсон: Грінь Д.С., 2015. – С. 180-200.

7. Устойчивое развитие: теория, методология, практика: учебник / Под ред. проф. Л.Г. Мельника. – Сумы: Университетская книга, 2009. – 1216 с.

8. Шевчук В.Я., Саталкін Ю.М., Білявський Г.О. Екологічне управління / Підручник. – К.: Либідь, 2004. – 432 с.

9. Сталий розвиток регіонів України / Науковий керівник М. З. Згуровський. – К.: НТУУ «КПІ», 2009. – 197 с.

10. Боголюбов В.М., Клименко М.О., Мельник Л.Г., Прилипко В.А., Клименко Л.В. Стратегія сталого розвитку: Підручник. – За ред.. В.М. Боголюбова. – Херсон: Олді-плюс, 2012. – 446 с.

11. Прилипко В.А., Боголюбов В.М., Піскунова Л.Е. Стратегія сталого розвитку природи та суспільства / навчально-методичний посібник. – К.: Видавничий центр НАУ, 2008. – 118 с.

12. Ісаєнко В.М., Ніколаєв К.Д., Бабікова К.О., Білявський Г.О., Смирнов І.Г. Стратегія сталого розвитку (туристична галузь) / Навчальний посібник. - К.: Видавництво Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, 2014. - 300 с.

13. Наукові основи сталого розвитку агроecosystem України. Екологічна безпека агропромислового виробництва. Т. 1.: монографія / за наук. ред. О. І. Фурдичка. – К. : ДІА, 2012. – 352 с.

14. Концепція екологічної освіти в Україні / Г.О. Білявський, В.М. Бровдій, В.П. Кучерявий та ін. // Інформаційний вісник НМЦ вищої освіти МОН України. – 2002. - №9. – С.50-61. –

[Електронний ресурс] – режим доступу: <http://ua-info.biz/legal/basele/ua-xmtbit.htm>.

15. Закон України "Про Основні засади (стратегію) державної екологічної політики України на період до 2020 року" / Відомості ВР України, 2011, №26, ст.218. Затверджено ВРУ 21 грудня 2010 р. № 2818-VI. – [Електронний ресурс] – режим доступу: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/2818-17>.

16. Закон України "Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року" від 25.06.2013 № 344/2013. – [Електронний ресурс] – режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>.

17. Организация Объединенных Наций. Саммит по устойчивому развитию 2015 года. Цели в области устойчивого развития. – [Електронний ресурс] – режим доступу: <http://www.un.org/sustainabledevelopment/ru/summit/>.

18. Цілі Сталого Розвитку: Україна. – [Електронний ресурс] – режим доступу: https://issuu.com/mineconomdev/docs/sdgs_nationalreportua_web.

19. Представництво ООН в Україні. Офіційний сайт. – [Електронний ресурс] – режим доступу: <http://www.un.org.ua/ua/tsili-rozvytku-tysiacholittia/tsili-staloho-rozvytku>.

20. Инчхонская декларация. Образование-2030: обеспечение всеобщего инклюзивного и справедливого качественного образования и обучения на протяжении всей жизни. – 6 с. – [Електронний ресурс] – режим доступу: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002338/233813M.pdf>

21. Дорожная карта осуществления Глобальной программы действий по образованию в интересах устойчивого развития. Електронний ресурс: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002305/230514r.pdf?fref=gc&dti=675084075956356> Урсул А.Д., Урсул Т.А. Ключевая роль образования в достижении Целей устойчивого развития // Социодинамика, №4, 2016. – с. 1-18.

22. Енергетична стратегія України на період до 2030 року. – [Електронний ресурс] – режим доступу: <https://de.com.ua/uploads/0/1703-EnergyStratagy2030.pdf>

23. The Talloires Declaration, 1990 [Electronic resource]. – Режим доступу: <http://www.ulsf.org/pdf/TD.pdf>. Таллуарская

декларация устойчивого развития. – [Электронный ресурс] – режим доступа: http://ulsf.org/wp-content/uploads/2015/06/Russian_TD.pdf.

24. Національна парадигма сталого розвитку України / за заг. ред. академіка НАН України, д.т.н., проф., засл. діяча науки і техніки України Б. Є. Патона. – К.: Державна установа "Інститут економіки природокористування та сталого розвитку Національної академії наук України", 2012. – 72 с.

25. Кухар В.П., Голубець М.А., Буркинський Б.В. та ін. Концепція переходу України до сталого розвитку / Вісник НАНУ, 2007, №2. – С.15-44. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vnanu_2007_2_3

26. Стратегія сталого розвитку України на період до 2030 року (проект). – [Електронний ресурс] – режим доступу: <http://sd4ua.org/wp-content/uploads/2015/02/Strategiya-stalogo-rozvytku-Ukrayiny-do-2030-roku.pdf>.

27. Національна доповідь «Цілі сталого розвитку: Україна». – [Електронний ресурс] – режим доступу: <http://www.un.org.ua/ua/tsili-rozvytku-tysiacholittia/tsili-staloho-rozvytku>.

28. Підготовка вчителів до викладання питань сталого розвитку. Навчально-методичні матеріали для викладачів вищих педагогічних навчальних закладів та системи після-дипломної педагогічної освіти: Посібник / О.І.Пометун та ін. За ред. О.І.Пометун. – К.: Педагогічна думка, 2015. – 120 с.

29. Учиться в интересах будущего: компетенции в области образования в интересах устойчивого развития. Результаты работы Группы экспертов по компетенциям в области образования в интересах устойчивого развития. ECE/CEP/AC.13/2011/6. Distr.: General. 21 January, 2011, Russian. Original: English. – 14 с.

30. Стратегія реформування освіти в Україні: Рекомендації з освітньої політики. – К.: „К.І.С.”, 2003. – 296 с. – [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://www.undp.org.ua/files/ua_27489stateg_all_eng.pdf.

31. Элиас В.В. Навстречу Десятилетию ООН по образованию в интересах устойчивого развития. – [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://www.ecoaccord.org/edu/esd_general_web.htm.

32. Стратегія ЄЕК ООН освіти для сталого розвитку: Пер. з англ. – Одеса: Екологія, 2005. – 44 с. – [Електронний ресурс] –

Режим доступу: <http://www.unecce.org/fileadmin/DAM/env/documents/2005/sep/ac.13/sep.ac.13.2005.3.rev.1.r.pdf> .

33. Національний план дій з охорони навколишнього природного середовища на 2011-2015 роки (Розпорядження Кабінету Міністрів України від 25.05.2011 р. №577-р.). – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/577-2011-%D1%80>.

34. Указ Президента України «Про Стратегію сталого розвитку "Україна-2020"». - [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.president.gov.ua/documents/18688.html>.

35. Бондар О.І., Тимочко Т. В., Марушевський Г. Б., Білявський Г.О., Саталкін Ю.М. Концепція національної освіти для збалансованого розвитку. Матеріали Всеукраїнської наукової екологічної конференції 26 жовтня 2010 р. – К: Центр екологічної освіти та інформації, 2010.

36. Бондар О.І., Білявський Г.О., Саталкін Ю.М. Концептуальні засади розвитку системи післядипломної екологічної освіти в контексті Стратегії ЄЕК ООН освіти для збалансованого розвитку // Національна система освіти для збалансованого розвитку: Матеріали науково-практичної конференції (Київ, 24 квітня 2012 р.): у 3 т. – К.: Центр екологічної освіти та інформації, 2012. – Т. 3. – 219 с. (с. 5-11).

37. Боголюбов В.М. Пропозиції щодо розробки національного плану дій з реалізації освіти для сталого розвитку в Україні / Гуманітарний вісник державного вищого навчального закладу "Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет ім.Г.Сковороди" – додаток 1 до вип. 27, Том 1 (34): Тематичний випуск «Вища освіта України в контексті інтеграції до Європейського освітнього простору». – К.: Гнозис, 2012. – 564 с. (С. 24-31).

38. Боголюбов В.М. Сталий розвиток суспільства: соціально-екологічні аспекти формування професійної компетентності магістрів-екологів: Монографія / В.М. Боголюбов. – Херсон: Олді-плюс, 2013. – 334 с.

39. Боголюбов В.М. Роль морально-етичних принципів при переході суспільства до сталого розвитку: Теорія і методика професійної освіти: реалії та перспективи ХХІ століття / Матеріали ІІІ Міжнародної науково-практичної конференції (Київ, 8-11 листопада 2012 р.). – К.: НУБІПУ, 2012. – 158 с. (С.138-140).

40. Мультимодусні засади післядипломної освіти для сталого розвитку. [колективна монографія] / за заг. редакцією Рідей Н.М., Сергієнко В.П. – Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2017.– 641 с.

41. ДСТУ ISO 9000:2007. Системи управління якістю. Основні положення та словник термінів. – На заміну ДСТУ ISO 9000–2001 ; надано чинності 2008–01–01. – К. : Держспоживстандарт України, 2008;

42. ДСТУ ISO 9001:2009. Системи управління якістю. Вимоги : (ISO 9001:2008, IDT). – На заміну ДСТУ ISO 9001–2001 ; надано чинності 2009–09–01. – К. : Держспоживстандарт України, 2009;

43. Маматова Т. В. Управління на основі якості: методологічні засади для органів державного контролю: монографія/ Т. В. Маматова. – Дніпропетровськ : Свідлер А. Л., 2009;

44. Cohen S. Total quality management in government: a practical guide for the real world / Steven Cohen, Ronald Brand ; 1st ed. – San Francisco : Jossey-Bass publishers, 1993; Loffler E. Improving the Quality of East and West European Public Services/ Elke Loffler, Mirko Vintar, Katharine Mark; edited by Elke Loffler and Mirko Vintar. – Oxon : Ashgate Publishing, 2004.

45. ДСТУ ISO 10014:2008. Системи управління якістю. Настанови щодо реалізації фінансових та економічних переваг. – Надано чинності 2010–01–01. – К.: Держспоживстандарт України, 2010;

46. Engel, C. Presentation of the study: “The use of the CAF in European Public Administrations” /Christian Engel, Sebн Fitzpatrick // European CAF Event. – EIPA, 2003. – Access technique: [http://www.eipa.nl.](http://www.eipa.nl;);

47. The Common Assessment Framework (CAF). Improving an organization through self-assessment. – European institute of Public Administration, 2006. — Access technique: http://www.eipa.eu/CAF/CAF_2006/Brochures/English_2006.pdf

48. Форуми із забезпечення якості вищої освіти [Електронний ресурс]: [Інтернет-портал] - Режим доступу: <http://www.enqa.eu/index.php/events-2/upcoming-events/>

49. Річні звіти ENQA [Електронний ресурс]: [Інтернет-портал] - Режим доступу: <http://www.enqa.eu/index.php/events-2/upcoming-events/>

50. Про стандарти, технічні регламенти та процедури оцінки відповідності: Закон України// Відом. Верхов. Ради

України (ВВР). – 2006. – № 12. – Ст. 101 ; із змінами, внесеними згідно із Законом №1107V від 31 трав. 2007 р.// ВВР. – 2007.– №35. – Ст. 488;

51. Маніє Ф. Технічні правила і стандарти в ЄС. Технічне регулювання в Україні : навч. посіб. / Ф. Маніє, О. О. Чувпило. – К. : ІМВ КНУ ім. Тараса Шевченка, 2004. – 135 с.;

52. Юзьків Я. М. Стандартизація та суміжні сфери діяльності в системі технічного регулювання / Я. М. Юзьків, В. П. Тетера // Стандартизація, сертифікація, якість. – 2003. – № 6. – С. 23-26.

53. Семенова В. В. Качественные методы: Введение в гуманистическую социологию / В. В. Семенова. – М. : Добросвет, 1998;

54. Сурмін Ю. П. Майстерня вченого : підруч. для науковця / Ю. П. Сурмін. – К. : НМЦ “Консорціум з удосконалення менеджмент-освіти в Україні”, 2006.

55. Рідей Н.М., Шофолов Д.Л., Ільчик А.В. Міжнародні стандарти та настанови із забезпечення й управління якістю освіти//Освіта і управління, том 15, № 1, Київ, 2012, с. 23-33.

56. Рідей Н.М., Ільчик А.А., Шофолов Д.Л., Паламарчук С.П. Аналіз міжнародного інституційного регулювання у сфері управління й забезпечення якості освіти// Освіта і управління.- 2012.- Т. 15.- № 4.- С.29-42

57. Рідей Н.М., Шофолов Д.Л., Паламарчук С.П. Управління якістю у сфері освіти: міжнародні стандарти України та США//Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції «Міжнародна співпраця в освіті в умовах глобалізації», (Алушта-Форос, 13-15 вересня 2012 р.) Сімферополь.- 2012.- С. 268-282

58. Лисенко В.П., Рідей Н.М., Зазимко О.В. та ін. (всього 6 чол.) Організація навчально-виховного процесу в університетах дослідницького типу//Монографія// за заг. ред. акад. Д.О. Мельничука, Видавничий центр НУБіП України, 2012, 612 с.

59. Рідей Н.М., Шофолов Д.Л. Управління підготовкою майбутніх екологів до збалансованого природокористування//Сборник трудов VIII Международной научной конференции «Современные достижения в науке и образовании», 28 апреля – 5 мая 2013 года, г.Париж Франция, Хмельницкий:ХНУ, 2013.-С. 111-113

60. Рідей Н. М., Ісаєнко В. М., Білявський Г. О., Шофолов Д. Л., Хітренко Т. Ф., Горбатенко А. А.,

Паламарчук С. П., Васюк О. В., Яшник С. В., Касаткін Д. Ю., Познанська О. В., Кучеренко Ю. А., Клименко Л. В. Концепція та науково-методичні рекомендації з формування професійно-практичної компетентності фахівців з управління природокористуванням в агросфері // науково-методичне забезпечення // Херсон: вид-во ФОП «ГріньД. С.».- 2014. – 459 с.

61.Рідей Н.М., Шолудяк А.А. Процедури акредитації вищих навчальних закладів в Україні та США // Духовність особистості: методологія, теорія і практика: збірник наукових праць – вип. 3(62). – Луганськ: вид-во СНУ ім. В.Даля, 2014. - С.112-118.

62.Ісаєнко В.М., Рідей Н.М., Навроцька Д.В., Уліщенко А.Б. Синергетична педагогіка. [навчально-методичний посібник] / В.М. Ісаєнко, Н.М. Рідей, Д.В. Навроцька, А.Б. Уліщенко. – Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2017. – 334 с.

63.Рідей Н.М., Зазимко О.В., Кліх Л.В., Кіщак Т.С. та ін. (всього 8 чол.) Путівник у прикладну наукометрію//навчальний посібник// Херсон, вид-во Олді плюс, 2014, 190 с.

64.Рідей Н. М. До питання управління якістю освіти: засоби технічного регулювання / Н. М. Рідей, Ю. П. Богуцький, А. А. Шолудяк // Вісник Інституту розвитку дитини: матеріали ІV міжнародної науково-практичної конференції студентів і молодих учених [«Дитинство.Освіта.Соціум»]. – К., 2015. – С. 517-520

65.Н. М. Рідей Аналіз функцій управління в системі вищої освіти: аксіологічний і порівняльний аспекти / Н. М. Рідей, Ю. П. Богуцький, А. А. Шолудяк // Науковий журнал «Нова педагогічна думка». № 4- Рівне, 2015

66.Ю. П. Богуцький Сучасний стан дослідження у сфері управління освітою: аналіз керівництва ВНЗ / Н. М. Рідей, Ю. П. Богуцький, А. А. Шолудяк // Науковий журнал «Нова педагогічна думка». - Рівне, 2015 (23 сторінки)

67.Сучасна економічна освіта: Україна і Болонський процес [Текст] / Київський національний ун-т ім. Тараса Шевченка. Економічний факультет ; ред. В. Д. Базилевич. - К. : Знання, 2006. - 326 с.: табл. - Бібліогр.: с. 173-180.

II РОЗДІЛ Стратегія сталого розвитку: освітні і наукові аспекти

УДК 378.091.279.7

В.М. Боголюбов, В.М. Ісаєнко, Н.М. Рідей ШЛЯХИ РЕАЛІЗАЦІЇ В УКРАЇНІ СТРАТЕГІЇ ЄЕК ООН ОСВІТИ ДЛЯ СТАЛОГО РОЗВИТКУ

В.М. Боголюбов – д. пед. н., професор, завідувач кафедри загальної екології та безпеки життєдіяльності Національного університету біоресурсів і природокористування України, volbog@ukr.net

В.М. Ісаєнко – д. біол. н., професор; ректор Національного авіаційного університету;

Н.М. Рідей – д. пед. н., професор кафедри освіти дорослих Навчально-наукового інституту неперервної освіти Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова

***Анотація.** В роботі проаналізовано проблеми і шляхи реалізації в Україні Стратегії ЄЕК ООН освіти для сталого розвитку. Встановлено, що система освіти для сталого розвитку в Україні мають включати екологічні, соціальні та економічні аспекти. Мають бути формальні і неформальні моделі освіти з інформування громадськості. Необхідна переорієнтація всієї системи освіти на врахування проблематики сталого розвитку.*

***Ключові слова:** стратегія, освіта для сталого розвитку, ЄЕК ООН, Національний план дій.*

V. Bogolyubov, V. Isaenko, N. Ridei THE WAYS OF IMPLEMENTING UNECE STRATEGIES FOR EDUCATION IN UKRAINE FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT

V. Bogolyubov – the doctor of pedagogy. Mr., Professor, Head of the Department of General Ecology and Safety of Life of the National University of Bioresources and Nature Management of Ukraine, volbog@ukr.net

V. Isaenko – the doctor of biological sciences, professor, rector of the National Aviation University

N. Ridei – the doctor of pedagogical sciences, professor of adult education department, National Pedagogical Drahomanov University,

Annotation. *The paper analyzes the problems and ways of implementing the UNECE Strategy for Sustainable Development in Ukraine. It has been established that the system of education for sustainable development in Ukraine should include environmental, social and economic aspects. There must be formal and informal education models for informing the public. Necessary reorientation of the entire education system to take account of sustainable development.*

Key words: *Strategy, Education for Sustainable Development, UNECE, National Action Plan.*

Вступ. Для реалізації положень Стратегії Європейської Економічної Комісії (ЄЕК) ООН освіти для сталого розвитку (далі Стратегія) кожна країна, як правило, розробляє Національний план дій з реалізації принципів освіти для сталого розвитку (ОСР) із залученням широкого кола зацікавлених сторін і забезпеченням координації на найвищому рівні. До зацікавлених сторін відносять, в першу чергу, Міністерства освіти, екології, економіки і соціального розвитку, а також громадські організації відповідного спрямування. Після Міністерської Конференції "Довкілля для Європи" (Київ, 2003) в Україні були прийняті відповідні рекомендації з освітньої політики у вигляді Стратегії реформування освіти [1].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Досвід реалізації Стратегії в регіоні ЄЕК ООН засвідчує, що ефект від впровадження Стратегії суттєво зростає при підтримці (зокрема, фінансовій) з боку урядових структур [2].

Більшість країн Європейського Союзу і Республік колишнього СРСР (зокрема, Російська Федерація, Білорусь, Казахстан та ін.) після 2007 року розробили свої Концепції і Стратегії сталого розвитку, п'ятирічні Національні плани дій з впровадження Стратегії ОСР. На жаль, в Україні такі роботи тільки розпочато і знаходяться на рівні декларацій або на рівні розробки тільки проектів цих документів [3].

Суть Стратегії ОСР полягає в тому, щоб перейти від простої передачі знань і навичок до підготовки людей, в першу чергу керівників, до дій при плануванні соціально-економічного розвитку

з набуттям навичок передбачення екологічних наслідків від прийнятих рішень і виконаних дій, зокрема в галузі збереження стійкості природних екосистем і соціальних структур. Освіта, при цьому, має виступати однією з головних передумов досягнення сталого розвитку і бути ефективним інструментом управління та розвитку демократії. У зв'язку з цим перебудова системи освіти в кожній країні повинна орієнтуватись на сприяння розвитку у населення як навичок творчого екологічного мислення, так і вихованню толерантності, глибокого розуміння демократичних форм, можливості прийняття узгоджених рішень і участі у виконанні накреслених планів [1].

Стратегією ОСР передбачено запровадження в навчальний процес нетрадиційних тем, підходів і методів для того, щоб навчити ставити завдання і вирішувати комплексні соціально-екологічні проблеми. ОСР передбачає шляхом зміни структури навчальних програм і методів викладання забезпечувати можливості міждисциплінарного аналізу ситуацій, характерних для реального життя [4].

До головних завдань ОСР належить формування у свідомості людей необхідності вести узгоджений з принципами сталого розвитку спосіб життя, тобто бути більш *інформованими, моральними і відповідальними* у відношенні до забезпечення можливостей майбутніх поколінь задовольняти свої потреби. Тому освіта для сталого розвитку має ґрунтуватись на моральних цінностях *справедливості, рівноправ'я, толерантності, достатності та відповідальності*. Принципи ОСР включають також захист і відновлення довкілля, збереження та відновлення природних ресурсів (принципи збалансованого природокористування) і передбачають перехід до принципів самообмеження виробництва і споживання, а також створення справедливих і миролюбних суспільств.

Реалізацію Стратегії ОСР Європейська економічна комісія ООН рекомендує розглядати як безперервний процес, що має на меті заохочення держав до включення у системи формальної освіти елементів ОСР і, в першу чергу, розробку програм відповідних навчальних дисциплін. З метою полегшення оцінювання процесу її реалізації Вільнюські рамки реалізації Стратегії передбачають три етапи її здійснення [4]:

1-й етап (до 2007 р.) – політико-організаційні заходи щодо створення передумов розвитку ОСР в кожній країні. До них «...відносять розгляд існуючих правових та організаційних основ, механізмів фінансування і заходів в галузі освіти, а також визначення любых перешкод або недоробок. Необхідно передбачити заходи для виправлення недоліків і *підготувати проект відповідного національного плану дій*. Необхідно *розробити методи оцінювання і показники здійснення ОСР, зокрема, якісні показники*».

2-й етап (до 2010 р.) – практичну реалізацію положень Стратегії. Кожна країна повинна здійснювати контроль виконання своїх національних стратегій і планів дій, а також своєчасний їх перегляд і доопрацювання.

3-й етап (до 2015 р. і далі) – країни повинні добитись суттєвого прогресу в здійсненні ОСР (завершити реалізацію першочергових цілей і положень Стратегії ОСР і перших національних планів дій у всіх ланках) [4, с.21].

Для забезпечення повноцінного і своєчасного оцінювання прогресу у реалізації Стратегії ОСР рекомендовано здійснювати наступні кроки: «...визначати лідерів і координаторів, які стимулюють здійснення Стратегії; *політичні механізми, нормативно-правову базу і організаційні основи як опору Стратегії;... актуальність навчальних планів і програм формальної освіти; ...безперервну підготовку кадрів з питань сталого розвитку, зокрема для педагогів;... навчально-методичні посібники для ОСР; дослідження і розробки з ОСР; розвиток неформальної освіти і просвіти...*» [4, с.22].

Стан справ в Україні характеризується значним відставанням (приблизно на п'ять-вісім років) від рекомендацій Стратегії ЄЕК ООН – на кінець 2018 року можна констатувати лише започаткування її виконання. Так, в рамках виконання **1-го етапу** політико-організаційні заходи щодо створення передумов розвитку ОСР здійснені тільки частково:

– у 2009 році прийнято на рівні закону України «Основні засади (стратегію) державної екологічної політики України до 2020 року» [5];

– у 2011 році розроблено і затверджено Національний план дій з охорони довкілля [6];

– у 2015 році Указом Президента затверджено Стратегію сталого розвитку Україна-2020¹, не кажучи вже про впровадження в національну систему освіти елементів ОСР [7];

– у вересні 2017 року уряд представив Національну доповідь 2017: «Цілі сталого розвитку: Україна», яка визначає базові показники для досягнення Цілей сталого розвитку (ЦСР). У доповіді представлені результати адаптації 17 глобальних ЦСР з урахуванням специфіки національного розвитку [8];

– у вересні 2018 року Верховна рада України затвердила Закон про Стратегію сталого розвитку України до 2030 року, але лише в першому читанні [9].

Відповідно до затвердженого Кабінетом міністрів України у 2011 році Національного плану дій з охорони навколишнього природного середовища (НПДОНС) [6] необхідно було:

– до 2014 року розробити та впровадити в програми навчальних закладів системи загальної середньої освіти та вищих навчальних закладів окремий навчальний курс «Екологічна етика»;

– до 2014 року завершити розроблення та впровадження в систему професійного навчання державних службовців та посадових осіб місцевого самоврядування спеціалізованого курсу «Основи сталого розвитку та охорона навколишнього природного середовища»;

– до 2015 року завершити розроблення і затвердження Концепції і Стратегії освіти для сталого розвитку¹.

В контексті реалізації Основних засад державної екологічної політики в Україні розроблено проект Концепції національної системи освіти для сталого розвитку [10] і Концептуальні засади розвитку системи післядипломної екологічної освіти на основі компетентнісного підходу і в контексті Стратегії ЄЕК ООН освіти для сталого розвитку [11].

Концепція національної ОСР України (проект, розроблений під керівництвом О.І. Бондаря і Г.О. Білявського) орієнтована на фундаментальні принципи, тематичні програми і шляхи розв'язання проблем переходу суспільства до сталого розвитку. Ця концепція ґрунтується на міждисциплінарних і багатодисциплінарних підходах, системній методології цілісності

¹ З точки зору рекомендацій Європейської Стратегії ОСР ці плани безумовно виглядають дуже «скромно» і є надзвичайно урізаними, а Концепцію і Стратегію ОСР потрібно приймати якомога скоріше і включати значно ширше коло питань.

процесів навчання і розвитку, збалансованості соціальної, екологічної, економічної та інженерної систем освіти і має функціонувати у різних формах як базової і додаткової освіти, так і інтегрованої в інші форми освіти від дошкільної й до післядипломної.

До головних завдань Концепції післядипломної екологічної освіти України (проект, також розроблений під керівництвом О.І.Бондаря і Г.О.Білявського) віднесено її інтеграцію в секторальні політики і забезпечення «постійного підвищення рівня професійної екологічної компетентності управлінського персоналу, ефективності та конкурентоспроможності систем інституційного екологічного управління» [11, с.7].

Постановка завдання. Необхідно обґрунтувати проблеми і шляхи реалізації в Україні Стратегії ЄЕК ООН освіти для сталого розвитку враховуючи розроблені і наявні в Україні нормативні документи стосовно реформування системи вищої освіти. При цьому необхідно враховувати, що стратегія освіти для сталого розвитку базується на компетентнісному підході.

Виклад основного матеріалу. Головною метою Стратегії ЄЕК ООН є заохочення держав до включення елементів ОСР у свої системи формальної і неформальної освіти *у рамках усіх відповідних навчальних дисциплін* (про що йдеться також і в заключному документі саміту Ріо+20). До інших цілей ОСР включені питання *розширення сфери знань* майбутніх фахівців, *розвиток їх спеціальних навичок*, інтелекту, *формування активної життєвої позиції і морально-етичних цінностей*. Стратегія рекомендує урядам всіх країн сприяти переходу до сталого розвитку шляхом спрямованої модернізації формальної і неформальної освіти, *освоєння в першу чергу педагогами знань*, що дадуть їм можливість включати питання сталого розвитку до навчальних планів і програм з різних дисциплін². Уряди країн повинні сприяти забезпеченню доступності навчальних засобів і навчально-методичних посібників і підручників з освіти для сталого розвитку всім, хто їх потребує.

Оскільки Стратегію адресовано урядам країн, то кожен уряд має ініціювати і очолити розробку Національного плану дій з

² Доречно при цьому, на наш погляд, згадати, що згідно з ГСВО спеціальності 8.04010601 «Екологія та охорона навколишнього середовища» випускнику, окрім кваліфікації «Еколог», присвоюється кваліфікація «Викладач вищого навчального закладу» (В.М.).

реалізації своєї Стратегії переходу до сталого розвитку (НПДРС), з врахуванням місцевих, регіональних та національних умов. Для розробки і виконання Національного плану дій з реалізації Стратегії повинні формуватись міжгалузеві робочі групи за обов'язкової участі громадськості (хоча б у особі громадських екологічних організацій).

НПДРС має передбачати розробку спеціальних нормативних документів для створення умов докорінної модернізації системи освіти загалом з метою формування більш мотивованої поведінки суспільства для збереження природи. Відповідно до завдань Порядку денного-21 і Стратегії ЄЕК ООН з ОСР, НПДРС в Україні повинен передбачати першочергові заходи щодо [12]:

- уніфікації законодавства України з нормативами ЄЕК ООН;
- впровадження ідеології сталого розвитку в системи муніципального і державного управління;
- формування в суспільстві зацікавленості і мотиваційних ресурсів для формування системи ОСР і отримання компетентностей з питань переходу до сталого розвитку якомога ширшим колом громадян;
- забезпечення потреби громадян навчально-методичними посібниками і підручниками з проблематики сталого розвитку;
- узгодженість навчальних програм підготовки фахівців різних напрямів в галузі сталого розвитку;
- широку популяризацію принципів сталого розвитку (етичних, соціально-економічних, екологічних) не тільки через заклади освіти, а й через засоби масової інформації;
- формування стимулів в галузі сталого розвитку і освіти для сталого розвитку у всіх сферах життєдіяльності суспільства;
- першочергове формування компетентностей у галузі сталого розвитку у вчителів і педагогів всіх спеціальностей, державних службовців та екологів.

Оскільки перехід суспільства до сталого розвитку має розглядатись як безперервний процес навчання і змін, в якому беруть участь різні суб'єкти формальної, неформальної та інформальної освіти, то необхідні відповідні якісні зміни в методиці формування компетентностей в галузі сталого розвитку у лідерів (державних службовців і політиків), фахівців і, в першу чергу, у викладачів закладів освіти всіх рівнів.

В системі освіти України, на жаль, практично не відбуваються необхідні зміни, тому потрібно у всіх ланках системи формальної та неформальної освіти виконати такі першочергові кроки [13]:

- забезпечити екологічну складову в дошкільній та загальній середній освіті шляхом впровадження системи підготовки педагогічних кадрів з компетентностями в галузі екології та сталого розвитку і запровадити в загальноосвітніх навчальних закладах викладання дисциплін і програм, що включають аспекти екологічної освіти і аспекти освіти для сталого розвитку;

- на рівні професійно-технічної освіти внести питання збалансованого природокористування і сталого розвитку до галузевих стандартів, навчальних програм та навчальних планів професійно-технічних навчальних закладів, а також внести розділи еколого-економічного обґрунтування і врахування природоохоронних проблем до дипломних проектів (робіт) випускників;

- на рівні вищої освіти розробити і запровадити у ВНЗ комплексну програму безперервного навчання та виховання студентів у галузі збалансованого природокористування з урахуванням соціально-екологічних аспектів ресурсозбереження; при розробці і впровадженні нових стандартів вищої освіти вносити до нормативної складової обов'язкові загальні компетентності в галузі сталого розвитку з відповідним їх наповненням дисциплінами і блоками змістових модулів; розробити відповідне навчально-методичне забезпечення (навчальні програми, підручники і навчальні посібники з проблематики СР) навчального процесу;

- у галузі підготовки та підвищення кваліфікації педагогічних кадрів з питань ОСР та СР забезпечити розвиток системи підготовки і перепідготовки викладачів на всіх рівнях і для всіх категорій в галузі екології та сталого розвитку, а також включити принципи ОСР до навчальних програм всіх закладів післядипломної педагогічної освіти;

- у галузі наукових досліджень та розвитку міжнародного співробітництва науково обґрунтувати національну стратегію СР України і на законодавчому рівні забезпечити її виконання; одним з пріоритетних напрямів розвитку вітчизняної науки визначити формування національної програми наукових досліджень у галузі ОСР із залученням НАПН, працівників ВНЗ, вчителів та

громадських діячів; гарантувати державну підтримку системи наукового забезпечення реалізації завдань ОСР в освітніх установах.

Враховуючи те, що головним завданням освіти для сталого розвитку можна вважати формування ціннісно-орієнтованої особистості (орієнтованої на соціально- та екологічно-значущі цінності), то у процесі розробки національного плану дій з реалізації Стратегії ЄЕК ООН з освіти для сталого розвитку особливого значення набуває *аксіологічний підхід*, який передбачає зміну структури цінностей сучасного суспільства, а також зв'язків різних цінностей між собою, між соціальними і структурними чинниками та особистістю людини [14].

Висновки:

1. Аналіз рекомендацій головних міжнародних конференцій, договорів і конвенцій за останні 20 років щодо формування системи освіти для сталого розвитку показують, що коло зацікавлених у вирішенні питань переходу до сталого розвитку розширилось від науковців-екологів та прогресивних економістів до бізнесменів, педагогів і представників урядів, які намагаються об'єднати ідеї сталого розвитку на практиці з усіма зацікавленими сторонами. Особлива увага при цьому спрямовується на пошук нових рішень проблем стійкості біосфери і суспільства. Як і передбачалось «Порядком денним на XXI століття», головним шляхом вирішення цих проблем є формування національних систем освіти для сталого розвитку, які мають включати екологічні, соціальні та економічні аспекти і використовувати як формальні, так і неформальні моделі освіти за всіма напрямками з інформуванням громадськості, забезпеченням широкого доступу до освіти та переорієнтації всієї системи освіти на врахування проблематики сталого розвитку.

2. Освіта для сталого розвитку має займати провідне місце в концепціях і стратегіях переходу до сталого розвитку, для цього має бути розроблено Національний план дій з реалізації Стратегії ЄЕК ООН освіти для сталого розвитку. Встановлено, що діяльність в напрямку поширення ідей сталого розвитку сприятиме підвищенню якості освіти і впровадження принципів «Освіти для всіх». Для цього необхідно активніше включати проблематику сталого розвитку до навчальних програм навчальних закладів освіти всіх рівнів, формувати національну систему освіти для сталого розвитку, формувати п'яти- і десятирічні рамкові програми

і Національні планів дій з реалізації Стратегії ЄЕК ООН освіти для сталого розвитку ОСР.

3. Розробку Національного плану дій з реалізації Стратегії ОСР треба починати з формування міжгалузевої робочої групи з представників різних Міністерств (в першу чергу МОНУ, Мінприроди, МОЗ, Мінагрополітики, Мінекономіки та ін), за обов'язкової участі науковців НАНУ і НАПН, а також громадськості (НУО, ЗМІ тощо).

4. Одним з пріоритетів Національного плану дій з реалізації Стратегії ОСР має бути передбачення в нових стандартах вищої освіти для всіх напрямів і спеціальностей з обов'язковим включенням до них загальних компетентностей, які б забезпечували набуття майбутніми фахівцями компетентності в галузі сталого розвитку. Необхідні також відповідні трансформації навчальних планів ВНЗ і програм навчальних дисциплін, в першу чергу таких, що надають педагогічну освіту, для формування компетентності у галузі сталого розвитку майбутніх і сучасних викладачів.

5. Національний план дій з реалізації Стратегії ОСР потрібно розробляти з врахуванням необхідності вдосконалення методології формування у майбутніх фахівців і в сучасному суспільстві нової системи цінностей, яка б ґрунтувалась на положеннях Стратегії ОСР Європейської економічної комісії ООН – тобто, була зорієнтована і формувалась на принципах аксіологічного підходу.

6. Аналіз загальнонаукових, екологічних та педагогічних наукових праць дозволив актуалізувати принцип самообмеження, який належить до морально-етичних принципів і має формувати в суспільстві мотивацію до обмеження споживання і виробництва товарів і послуг шляхом впровадження в суспільстві політики сталого споживання і виробництва.

7. Встановлено, що до головних завдань змісту екологічної освіти для сталого розвитку необхідно віднести формування в свідомості людей необхідності вести узгоджений з принципами сталого розвитку спосіб життя, тобто бути більш інформованими, моральними і відповідальними по відношенню до забезпечення можливостей майбутніх поколінь задовольняти свої потреби. Екологічна складова освіти для сталого розвитку базується на цінностях справедливості, рівноправ'я, толерантності, достатності та відповідальності.

Список використаної літератури:

1. Стратегія реформування освіти в Україні: Рекомендації з освітньої політики. – К.: „К.І.С.”, 2003. – 296 с. – [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://www.undp.org.ua/files/ua_27489stateg_all_eng.pdf. – Заголовок з екрану.
2. Элиас В.В. Навстречу Десятилетию ООН по образованию в интересах устойчивого развития. – [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://www.ecoaccord.org/edu/esd_general_web.htm. – Заголовок з екрану.
3. Східне партнерство у 2015-2016 роках: довга дорога до сталих демократичних інститутів. – [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://neweurope.org.ua/wp-content/uploads/2018/02/Indeks-yevropejskoyi-integratsiyi-krayin-Shidnogo-partnerstva-2015-2016-4.pdf>. – Заголовок з екрану.
4. Стратегія ЄЕК ООН освіти для сталого розвитку: Пер. з англ. – Одеса: Екологія, 2005. – 44 с. – [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.unece.org/fileadmin/DAM/env/documents/2005/cep/ac.13/cep.ac.13.2005.3.rev.1.r.pdf>. – Заголовок з екрану.
5. Закон України "Про Основні засади (стратегію) державної екологічної політики України на період до 2020 року" / Відомості ВР України, 2011, №26, ст.218. Затверджено ВРУ 21 грудня 2010 р. № 2818-VI. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2818-17/print1322050827581276>. – Заголовок з екрану.
6. Національний план дій з охорони навколишнього природного середовища на 2011-2015 роки (Розпорядження Кабінету Міністрів України від 25.05.2011 р. №577-р.). – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/577-2011-%D1%80>. – Заголовок з екрану.
7. Указ Президента України «Про Стратегію сталого розвитку “Україна-2020”». - [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.president.gov.ua/documents/18688.html>. – Заголовок з екрану.
8. Національна доповідь 2017: «Цілі сталого розвитку: Україна». - [Електронний ресурс]. – Режим доступу:

http://www.un.org.ua/images/SDGs_NationalReportUA_Web_1.pdf. – Заголовок з екрану.

9. Стратегія сталого розвитку України до 2030 року. - [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.sd4ua.org/wp-content/uploads/2015/02/Strategiya-stalogo-rozvytku-Ukrayiny-do-2030-roku.pdf>.

10. Бондар О.І., Тимочко Т. В., Марушевський Г. Б., Білявський Г.О., Саталкін Ю.М. Концепція національної освіти для збалансованого розвитку. Матеріали Всеукраїнської наукової екологічної конференції 26 жовтня 2010 р. – К: Центр екологічної освіти та інформації, 2010.

11. Бондар О.І., Білявський Г.О., Саталкін Ю.М. Концептуальні засади розвитку системи післядипломної екологічної освіти в контексті Стратегії ЄЕК ООН освіти для збалансованого розвитку // Національна система освіти для збалансованого розвитку: Матеріали науково-практичної конференції (Київ, 24 квітня 2012 р.): у 3 т. – К.: Центр екологічної освіти та інформації, 2012. – Т. 3. – 219 с. (с. 5-11).

12. Боголюбов В.М. Пропозиції щодо розробки національного плану дій з реалізації освіти для сталого розвитку в Україні / Гуманітарний вісник державного вищого навчального закладу "Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет ім.Г.Сковороди" – додаток 1 до вип. 27, Том 1 (34): Тематичний випуск «Вища освіта України в контексті інтеграції до Європейського освітнього простору». – К.: Гнозис, 2012. – 564 с. (С. 24-31).

13. Боголюбов В.М. Сталий розвиток суспільства: соціально-екологічні аспекти формування професійної компетентності магістрів-екологів: Монографія / В.М. Боголюбов. – Херсон: Олді-плюс, 2013. – 334 с.

14. Боголюбов В.М. Роль морально-етичних принципів при переході суспільства до сталого розвитку: Теорія і методика професійної освіти: реалії та перспективи ХХІ століття / Матеріали ІІІ Міжнародної науково-практичної конференції (Київ, 8-11 листопада 2012 р.). – К.: НУБІПУ, 2012. – 158 с. (С.138-140).

В.М. Боголюбов, О.К. Кацєро
ЗМІСТ, СТРУКТУРА І ФУНКЦІОНАЛЬНА
НАПРАВЛЕНІСТЬ ВИВЧЕННЯ СТРАТЕГІЇ СТАЛОГО
РОЗВИТКУ В СИСТЕМАХ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ

В.М. Боголюбов – д. пед. н., профєсор, завідувач кафедри загальної екології та безпеки життєдіяльності Національного університету біоресурсів і природокористування України, volbog@ukr.net

О.К. Кацєро – аспірант кафедри освіти дорослих Навчально-наукового інституту неперервної освіти Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, o.katsero@gmail.com

***Анотація.** В роботі проаналізовано функціональну направленість вивчення стратегії сталого розвитку в системах освіти дорослих. Обґрунтовано структуру навчальної дисципліни «Стратегія сталого розвитку». Запропоновано основи дидактичних і педагогічних умов інноваційності навчального процесу. Для формування знань в галузі сталого розвитку у слухачів системи освіти дорослих розроблено комплекс предметних (дисциплінарних) компетентностей.*

***Ключові слова:** стратегія сталого розвитку, зміст навчання, структура системи освіти, освіта дорослих.*

V. Bogolyubov, O. Katsero
TABLE OF CONTENTS, STRUCTURE AND FUNCTIONAL
DIRECTION OF STUDY OF SUSTAINABLE DEVELOPMENT
STRATEGY IN EDUCATIONAL SYSTEMS OF ADULTS

V. Bogolyubov – the doctor of pedagogy. Mr., Professor, Head of the Department of General Ecology and Safety of Life of the National University of Bioresources and Nature Management of Ukraine, volbog@ukr.net

O. Katsero – PhD student of adult education department National Pedagogical Drahomanov University, o.katsero@gmail.com

***Annotation.** The paper analyzes the functional orientation of the study of the strategy of sustainable development in adult education*

systems. The structure of the discipline "Strategy of Sustainable Development" is substantiated. The basis of didactic and pedagogical conditions of innovation of the educational process is offered. For the formation of knowledge in the field of sustainable development among students of the adult education system a complex of subject disciplines has been developed.

Key words: *sustainable development strategy, content of education, structure of the education system, adult education.*

Вступ. Для розробки концепції формування знань і навичок з основ сталого розвитку необхідно визначити, в першу чергу, структуру компетентностей щодо концептуальних положень процесу переходу до сталого розвитку і, в подальшому, обґрунтувати структуру і зміст навчальних дисциплін, які забезпечують ці компетентності з врахуванням екологічних, економічних і соціальних аспектів сталого розвитку [1].

До базових положень концепції формування компетентностей з освіти для сталого розвитку в системі освіти дорослих можна віднести наступні:

– система освіти дорослих у контексті сталого розвитку має комплекс елементів теоретичних знань, таких як поняття, закономірності, принципи, концепцію і теоретичні положення;

– теоретичні положення системи освіти для сталого розвитку є описовими, а їх структура є багатокomпонентною, пов'язаною як із змістовим, так і з функціональним складовими;

– формування теоретичних знань в галузі сталого розвитку в системі освіти дорослих можливо за умови спеціально організованого процесу навчання, який сприятиме розвитку системного, еколого-орієнтованого мислення;

– забезпечення генералізації навчального матеріалу шляхом переходу від абстрактних понять і уявлень до розробки конкретних проектів і планів дій на різних управлінських рівнях, що видається найбільш дієвим способом втілення теоретичних положень в систему навчання;

– використання типолого-атрибутивного підходу до створення теоретичних положень освіти для сталого розвитку з метою генералізації навчального матеріалу, що сприятиме відображенню в процесі навчання сучасного наукового рівня наук про довкілля, якість і безпеку життя;

– особливості формування теоретичного фундаменту освіти дорослих в контексті сталого розвитку відображають загальні закономірності процесу пізнання і можуть бути використані як пізнавальні засоби для його реалізації в навчанні через структурування навчального матеріалу;

– орієнтація процесу навчання на врахування особливостей сучасної методології системного підходу сприятиме розвитку особистісних можливостей слухачів у навчальному процесі.

Узагальнюючи положення концепції формування знань і навичок з теорії сталого розвитку можна виокремити в системі навчання дорослих необхідність формування наступних положень:

– *теоретико-методологічної основи*, яка б ґрунтувалась на аналізі тенденцій походження і розвитку теоретичного пізнання загальних закономірностей процесу розвитку складних соціально-екологічних систем, здатних до самоорганізації і саморозвитку;

– *дидактичних принципів* структурування змісту базових нормативних навчальних дисциплін (наприклад, таких як «Моніторинг довкілля», «Стратегія сталого розвитку» тощо) з врахуванням аспектів сталого розвитку;

– *педагогічні умови* забезпечення інноваційності навчального процесу формування знань в галузі сталого розвитку в системі освіти дорослих.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В Національній програмі України «Освіта» акцентовано увагу викладачів на необхідність вдосконалення системи навчання на основі впровадження новітніх *педагогічних технологій* і оновлення форм, методів і змісту освіти, які б забезпечували особистісний і професійний розвиток слухача [2]. При цьому, проблема нерационального використання сучасних інноваційних педагогічних технологій є однією з найбільш складних в сучасній педагогіці [3].

Під виразом «*педагогічна технологія*» розуміють «комплексну методологію розвитку, використання і оцінювання інтегрального процесу навчання,... яка базується на врахуванні можливостей людини і технічних засобів навчання...» [3, с.231]. При цьому, *педагогічні технології* мають забезпечувати здатності до *особистісно-професійного розвитку і саморозвитку* фахівця і тим самим сприяти його *професійній і соціальній мобільності, конкурентоспроможності та адаптивності* [4].

Проблемно-розвиваючі педагогічні технології рекомендують застосовувати на основному етапі навчання, оскільки вони вимагають поєднання репродуктивних і продуктивних методів навчання щодо вмінь самостійно приймати рішення і виконувати завдання на перенесення відомих способів діяльності в нові ситуації.

Евристичні педагогічні технології рекомендують застосовувати на завершальному етапі навчання, оскільки вони передбачають використання проблемно-розвиваючих методів навчання високого рівня проблемності для продуктивної організації діяльності (ділові ігри, курсові роботи тощо) [5].

Постановка завдання. Необхідно обґрунтувати систему принципів сталого розвитку як елемент системи освіти дорослих. При цьому враховувати, що стратегія сталого розвитку суспільства базується на загальнонаукових законах і методології економічних, соціальних та природничих наук [6]. Особливістю досліджень є те, що поряд із загальнонауковими методами використовуються і специфічні методи аналізу, прогнозування і управління станом системи «суспільство-біосфера»³. На основі оцінки впливу природних та антропогенних факторів виявляються закономірності функціонування системи «Суспільство-біосфера», розробляються та вдосконалюються методологія і методи оцінювання її стану та формуються напрямки розвитку цієї системи.

Надзвичайно важливим етапом у формуванні стратегії сталого розвитку є обґрунтування переліку та змісту показників (індикаторів), які характеризують стан соціальної, економічної й екологічної складових системи «Суспільство-біосфера», та визначення оціночних інтегрованих показників сталого розвитку на рівні населених пунктів, регіонів і країн.

З урахуванням причинно-наслідкових зв'язків *генеральною метою* стратегії сталого розвитку є *збереження людства*, а *генеральним завданням* – збереження умов, при яких може існувати і розвиватися людство, тобто *збереження біосфери та локальних екосистем* [6].

Головне завдання стратегії сталого розвитку полягає у забезпеченні умов відповідної гармонізації розвитку соціальної,

³ Під системою «суспільство-біосфера» розуміють сукупність соціальних, економіко-технологічних та природних підсистем, які пов'язані між собою багаторівневими зв'язками і взаємодіями.

економічної та екологічної складових системи «Суспільство-біосфера». Як правило, екологічна складова, при цьому, виступає обмежуючим фактором для зростання як економічних, так і, певною мірою, і соціально-інституціональних показників.

До завдань формування компетентностей в галузі сталого розвитку в системі освіти дорослих, можна віднести:

- дослідження стану соціальної, економічної, екологічної підсистем і процесів їх розвитку;
- вивчення природничо-наукових і соціально-економічних передумов прогресивного розвитку вказаних підсистем;
- оцінювання станів соціальної, економічної й екологічної підсистем за інтегрованими кількісними і якісними показниками;
- дослідження ролі інформаційних факторів в управлінні процесами переходу до сталого розвитку;
- розроблення концепцій і стратегій сталого розвитку територій, регіонів і країн;
- розроблення програм місцевих дій з охорони довкілля в контексті переходу суспільства до сталого розвитку;
- визначення комплексу індикаторів, необхідних для достовірного оцінювання станів соціальної, економічної та екологічної підсистем;
- обґрунтування управлінських рішень і розроблення заходів для цілеспрямованої трансформації соціальної, економічної й екологічної підсистем системи "Суспільство-біосфера";
- районування територій і регіонів за рівнем розвитку соціально-економічних підсистем з урахуванням екологічних обмежень;
- формування механізмів реалізації управлінських рішень для забезпечення сталого розвитку соціально-економічних систем.

Виклад основного матеріалу. Після ухвалення «Порядку денного на XXI століття» формування стратегії переходу різних країн до сталого розвитку відбувається досить бурхливо, опубліковано тисячі наукових статей і не один десяток підручників і посібників. Незважаючи на це, ідея сталого розвитку і досі сприймається широкою громадськістю як певна «утопія», оскільки не має, за словами В. Вовка, чітких, науково обґрунтованих критеріальних меж, що дозволяє довільно визначати шляхи та засоби наближення до кінцевої мети [7].

У зв'язку з цим важливо приділити особливу увагу головним підходам у визначенні й обґрунтуванні критеріїв та показників сталого розвитку, а також у розробленні стандартів життєдіяльності населення в умовах техногенно-обтяжених регіонів України.

Необхідною (хоча й далеко не достатньою) умовою переходу суспільства до сталого розвитку є дотримання п'яти головних принципів сталого розвитку [6, с.14-15]:

- *Принцип екологізації економіки.* Перегляд економічної та секторальної політики з метою **«інтерналізації екстерналій»**, тобто трансформування зовнішніх екологічних і соціальних факторів, пов'язаних з виснаженням природних ресурсів і забрудненням довкілля, у внутрішні витрати виробництва та їх інтеграцію в процес ринкового ціноутворення. Законодавче забезпечення **інноваційної еколого-економічної політики** включає **«торгівлю квотами на викиди»**, **«еко-трудову податкову реформу»**, розвиток **«органічного сектора»** тощо [7].

- *Принцип еко-ресурсної ємності біосфери.* Обмеження, які існують в галузі експлуатації природних ресурсів, хоча і відносні, але абсолютно реальні і пов'язані, у першу чергу, із обмеженою здатністю біосфери до самовідновлення, а також із обмеженими можливостями сучасного рівня техніки і технологій.

- *Принцип ентропійного ресурсопотоку* [7]. Ентропійний ресурсопотік речовини/енергії є **більш фундаментальним процесом, ніж кругообіг обмінних вартостей**. Оскільки жодна економіка не може в принципі існувати без ентропійного потоку, то кожен вид економічної діяльності фундаментально залежить від наявності джерел вхідної низькоентропійної речовини/енергії, які пов'язані з сучасним перетворенням потоку сонячної енергії, або ж з використанням корисних копалин Землі. Тобто з відновлювальними і невідновлювальними ресурсами.

- *Принцип сталого споживання і виробництва.* Необхідно погодити стан життя тих, хто користується надмірними засобами (грошовими і матеріальними), з екологічними можливостями планети, зокрема відносно використання енергії і матеріальних ресурсів – принцип самообмеження споживання і виробництва [8, глава 4]. Розміри і темпи зростання кількості населення повинні бути узгоджені з виробничим потенціалом біосфери Землі, що постійно зменшується. При цьому, необхідно забезпечити можливості задовольняти елементарні потреби всіх людей і всім

надати можливість реалізувати свої прагнення до більш благополучного життя. Без цього сталий і довготривалий розвиток просто неможливий.

- *Принцип коеволюції*. Коеволюційний розвиток суспільства і природи полягає у **симетричній коеволюції людських систем** (цінності, знання, культура, технології і артефакти) та **природних систем** з їх постійною взаємодією, а також взаємним впливом і адаптацією до змін у цих двох світах [9]. Відповідно до «парадигми коеволюції» можливість **адаптації** людства до змін довкілля буде завжди критично важливою, що вимагає здійснення *екологізації* як виробничих процесів, так і всієї економічної діяльності для збереження біологічного і ландшафтного різноманіття.

Дві групи життєво важливих потреб (фізіологічних і особистісних), що забезпечують умовно безкінечне підтримання існування людського суспільства, поєднуються словом «*соціальні*». Їх задоволення в сучасному суспільстві відбувається, переважно, внаслідок діяльності економічної сфери (тобто виробничої системи і пов'язаних з нею економічних відносин). Загальновизнано, що соціальні проблеми можуть задовольнятися за умов достатнього рівня матеріального благополуччя людей, коли задовольняються основні потреби в житлі, їжі, питній воді, одязі, засобах гігієни, фізичного та інформаційного контакту з природою тощо.

На основі вищезазначеного можна систематизувати найважливіші моменти, які утворюють проблематику сталого розвитку.

Низка вчених, особливо економістів, небезпідставно вважають надзвичайно важливою роль економічної складової у формуванні переходу суспільства до сталого розвитку. Варто зауважити, що *економічна* складова має вирішальне значення лише для країн з дуже низьким рівнем економічного розвитку, але й на такому рівні економічного розвитку урядам цих країн потрібно робити акценти на раціональному і, по можливості, збалансованому⁴ використанні природних ресурсів, з метою збереження природних екосистем від незворотного виснаження (деградації).

Як правило, за сучасних умов дуже рідко «посилення техногенного навантаження на природу» збільшує «...можливість впровадження ресурсощадних та екологічнобезпечних технологій» і,

⁴ Під збалансованим природокористуванням розуміють забезпечення можливості відновлення використаних природних ресурсів, або ж заміна їх альтернативними.

як правило, техногенний тиск не призводить до «удосконалення системи контролю і запобіганню екологічних катастроф...», а також не забезпечує «... підвищення загальної екологічної грамотності населення...» [10, с.16]. Виходячи з сучасних трактувань вираз «sustainable development» можна «...охарактеризувати як рівномірне *нарощування позитивних соціальних показників* (життєвого рівня населення, освіти, здоров'я тощо) в повній відповідності з *економічним та екологічним розвитком ...*» [11, с. 2].

Аналіз специфіки становлення нового екологічного знання дозволяє розробити новий зміст навчальної складової системи освіти дорослих в контексті стратегії сталого розвитку суспільства шляхом впровадженні в навчальний процес предметних компетентностей розроблених на основі компетентнісно-діяльнісного підходу з врахуванням вимог нових стандартів вищої освіти, а також проявів у кожній дисципліні ключових і професійних компетентностей.

Таким чином, виходячи з основних принципів забезпечення переходу суспільства до сталого розвитку можна сформулювати наступні вимоги до компетентностей в освітній галузі сталого розвитку як комплекс таких здатностей:

- знати методи оцінювання і вміти оцінювати вплив природних та антропогенних факторів на функціонування системи «Суспільство-біосфера»;
- мати навички формування і опрацювання баз статистичних даних (економічних, соціальних, природно-ресурсних тощо) з використанням сучасних інформаційних технологій;
- знати перелік основних показників (індикаторів) сталого розвитку і вміти їх розраховувати;
- вміти спілкуватись з представниками місцевих громад щодо пріоритету існуючих соціальних, економічних та екологічних проблем і розробляти програми місцевих дій з охорони довкілля в контексті стратегії сталого розвитку;
- розуміти сутність головних принципів переходу суспільства до сталого розвитку і вміти пояснювати їх широкій громадськості;
- бути здатним не лише адаптуватись до соціально-екологічних та економічних змін, але й вміти передбачати ситуаційні зміни в системі «Суспільство-біосфера» і активно їх

опанувати через цілеспрямовану трансформацію соціальної, економічної й екологічної підсистем.

Особливості формування структурно-логічної схеми загальних компетентностей в системі освіти дорослих при переході суспільства до сталого розвитку. Структура компетентностей може розглядатись як результат вивчення множини елементів навчання і зв'язків між ними. Подібне структурування професійної діяльності дає можливість представити вихідну характеристику (професійну компетентність) у вигляді системи порівняно простих характеристик [12]. При цьому, готовність до професійної діяльності найбільш повно розкривається у межах акмеологічного підходу і «тлумачиться, виходячи, насамперед, із *самосприйняття* людиною діяльності та свого місця в ній» і може розглядатись як «особистісно орієнтована об'єктивно-суб'єктивна характеристика – *рівень саморозвитку фахівця*, за якого той *володіє фаховими знаннями й уміннями*, необхідними для виконання професійної діяльності, та є *вмотивованим* до неї через її емоційну привабливість й *усвідомлення її особистісної та суспільної значущості*» [12, с.83-84].

З точки зору формування екологізації системи освіти дорослих підготовка слухачів має бути спрямованою саме на формування екологічно освіченої особистості та її готовності до професійної діяльності на основі інтеграції знань загальнонаукового і екологічного змісту. Оскільки система формування загальних компетентностей у системі освіти дорослих може розглядатись як багатовимірний феномен, що відображає поєднання за змістом і завданнями окремих підсистем, то реалізація мети екологізації освіти досягається через комплекс взаємопов'язаних фахових та екологічних дисциплін, поєднаних в єдину систему навчального матеріалу.

До *спеціальних (фахових) компетентностей* в межах розроблюваної концепції віднесено наступні [13, с. 66-67]:

- сприйняття і оцінювання змін у навколишньому природному середовищі від професійної діяльності;
- використання спеціального інструментарію в межах системно-екологічного підходу для забезпечення ефективного переходу суспільства до сталого розвитку;
- участь у колективній розробці екологічної політики на рівні підприємства, організації, галузі, району, регіону або країни;

- пошук компромісів між соціально-економічними потребами суспільства, виробничими потребами і еколого-ресурсними можливостями природного середовища;

- надання об'єктивних і незалежних висновків.

Можна стверджувати, що «...однією з особливостей компетентнісного підходу є перенесення акцентів з процесу навчання на його результати» оскільки ... «результати навчання ... відіграють важливу роль у найбільш широкому контексті, що містить *інтеграцію академічної і професійної освіти і підготовки, оцінку попереднього навчання, розвиток структур кваліфікацій* упродовж усього життя...». При цьому під процесом навчання розуміється «...процес поступового засвоєння складних та абстрактних галузей за принципом наростаючої складності (концепції, поняття, категорії і моделі поведінки), а також умінь і широких компетенцій. ... *Результати навчання* – набір знань, умінь і/або компетенцій, засвоєних особою, які вона може продемонструвати під час завершення навчання. ... Результати навчання дозволяють: *слухачам* – розуміти, що очікується від них; *викладачам* – зосереджуватися на майбутніх досягненнях слухачів; *роботодавцям* – одержувати інформацію про компетенції випускників» [14].

Наголошуючи на тому, що «кваліфікація означає офіційне визнання цінності засвоєних компетентностей для ринку праці і подальшої освіти» виділяють три групи компетенцій, що визначають кваліфікацію випускника [14]:

- *Когнітивні компетенції*, які передбачають «...застосування теорії і понять, а також «приховані» знання, отримані з досвіду...»;

- *Особистісні компетенції*, які припускають «...поведінкові уміння в конкретній ситуації»;

- *Етичні компетенції*, які передбачають «...наявність певних особистісних і професійних цінностей».

Функціональну структуру професійної діяльності можна продемонструвати на прикладі розробки Галузевого стандарту вищої освіти України (ГСВОУ) спеціальності «Екологія» для освітніх ступенів «Бакалавр» і «Магістр».

Функціональна схема формування професійної компетентності у контексті переходу до сталого розвитку розроблена на основі нових стандартів з урахуванням моделі готовності майбутніх фахівців до професійної діяльності на основі

«Класифікатора професій» ДК 003:2010 і «Національної рамки кваліфікацій».

Під час розробки функціональної схеми необхідно враховувати також положення Структури кваліфікацій для Європейського простору вищої освіти (The framework of qualifications for the European Higher Education Area - EHEA) [15] та Стратегії ЄЕК ООН освіти для сталого розвитку [16].

Важко не погодитись з рекомендаціями експертів ЄЕК ООН, що *«...компетентності повинні лежати в основі перегляду документів, які містять навчальні плани...»* вони можуть також вказувати на підходи до практики освіти. *... Слід переглянути підручники та інші навчальні матеріали на предмет ... того, чи відображають вони освітні підходи, що впливають із змісту компетентностей»* [17]. Це означає, що модель формування професійної компетентності слухачів системи освіти дорослих (зокрема педагогів), повинна передбачати розробку відповідного навчально-методичного забезпечення освіти дорослих у контексті переходу суспільства до сталого розвитку.

Практично сформувались два шляхи впровадження у формальну систему освіти елементів освіти для сталого розвитку: *перший* – це продовження «екологізації» традиційних навчальних дисциплін і, *другий*, більш складний організаційно, і більш радикальний, за суттю – це впровадження у структурно-логічну схему навчального процесу, на всіх рівнях ступеневої підготовки фахівців, спеціалізованих дисциплін для реалізації змісту освіти для сталого розвитку.

Більшість ЗВО України йде, хоча й дуже «повільно», першим шляхом, впроваджуючи в навчальні модулі окремих дисциплін елементи екології, економіки природокористування, раціонального і збалансованого природокористування та інші складові системи освіти для сталого розвитку. Деякі ЗВО намагаються переходити на другий шлях, впроваджуючи на всіх напрямках магістерського рівня дисципліну «Стратегія сталого розвитку» (НТУУ «КПІ», НУБіПУ, ОДЕУ)⁵. У Національному університеті водного господарства та природокористування (м. Рівне) для підготовки фахівців-екологів

⁵ Відповідно до проекту ГСВО (2005 року), за яким до останнього часу велась (а в багатьох ВНЗ і досі ведеться) підготовка магістрів-екологів, всі ВНЗ, що мають ліцензію на підготовку магістрів-екологів, повинні включати в початкові плани магістерського рівня дисципліну «Стратегія сталого розвитку» як нормативну (це близько 60 ВНЗ із загальним ліцензованим обсягом біля 1000 слухачів в рік).

було розроблено нові навчальні плани освітньо-кваліфікаційних рівнів: бакалавр, спеціаліст та магістр, які складаються з нормативних, вибіркових і спеціальних дисциплін, що включають блоки модулів, які забезпечують формування компетентностей в галузі сталого розвитку. Так, бакалаврська підготовка передбачає додаткове вивчення таких навчальних дисциплін, як «Розробка стратегій сталого розвитку населених пунктів», «Місцевий план дій з охорони довкілля», «Моніторинг індикаторів сталого розвитку».

Національний технічний університет України «КПІ» взагалі відкрив у рамках магістерської програми зі спеціальності «Адміністративний менеджмент», нову спеціалізацію «Сталий розвиток та глобальне управління» (розробники програми академік НАН України М.З. Згуровський та професор Г.О. Статюха). За цією ж спеціалізацією в КПІ відкрита і аспірантура.

Враховуючи існуючий досвід побудови навчального матеріалу в межах дисциплін і навчальних планів, отриманий при підготовці бакалаврів та магістрів-екологів [18], проведено дослідження педагогічних умов формування готовності слухачів системи освіти дорослих до професійно орієнтованої діяльності в контексті сталого розвитку на рівні оптимізації змісту навчання шляхом розробки структурно-логічних схем навчального процесу.

Розробляючи модель професійно орієнтованої діяльності необхідно враховувати вимогу, що така діяльність «...має передбачати суперпозицію двох послідовних відображень: огрубленого та гомоморфного, з яких перше має на меті *зменшення кількості елементів системи, що моделюється*, а друге – *модифікацію структури* отриманого огрубленого проміжного образу в такий спосіб, аби описувана ним система якомога точніше відповідала системі вихідній» [12]. Виходячи з цього для збереження можливості порівняння значущості складників, узагальнену модель формування професійної компетентності майбутнього еколога, компетентного в галузі сталого розвитку, представлено у вигляді структурної схеми з окремими (головними) зв'язками між її компонентами.

Модель формування професійної компетентності потрібно розробляти з урахуванням професіограми фахівця і з елементами відповідних кваліфікаційних характеристик. Методологічною основою формування професійної компетентності в галузі сталого розвитку в системі освіти дорослих є впровадження в навчальний

процес предметних (дисциплінарних) компетентностей, розроблених на основі компетентнісно-діяльнісного підходу і з врахуванням вимог стандартів, а також проявів у комплексі всіх дисциплін загальних і професійних компетенцій.

Структурно-логічну схему організації навчального процесу доцільно розробляти на основі суб'єктно-діяльнісного підходу з врахуванням необхідності забезпечення підготовки до виконання головних виробничих функцій і забезпечення професійної мобільності слухачів шляхом модернізації як навчального процесу в цілому, так і навчально-методичного забезпечення системи освіти дорослих в контексті сталого розвитку.

З точки зору формування системи освіти дорослих з компетентностями в галузі сталого розвитку підготовка слухачів має бути спрямована саме на формування екологічно освіченої особистості та її готовності до професійної діяльності на основі інтеграції знань соціально-економічного та екологічного змісту.

При цьому професійна компетентність в системі освіти дорослих має передбачати також набуття спеціальних екологічних компетентностей, які повинні характеризуватися глибоким розумінням екологобезпечних виробничих і суспільних явищ та процесів.

Узагальнюючи існуючі підходи до формування структури професійної діяльності, було запропоновано до *загальносистемних професійно орієнтованих компетентностей в системі освіти дорослих* в умовах переходу суспільства до сталого розвитку віднести наступні:

- здатність забезпечувати дотримання норм екологічного законодавства, державних і галузевих стандартів та нормативно-правових актів;
- вміння враховувати екологічні закони, принципи і правила під час виконання професійних виробничих функцій;
- здатність приймати оптимальні рішення в умовах зростання соціально-економічних вимог до якості життя та екологічних обмежень;
- здатність виконувати положення екологічної політики на всіх рівнях (державному, регіональному і локальному) для сприяння переходу суспільства до сталого розвитку;

▪ здатність мінімізувати використання природних ресурсів (територіальних, водних, енергетичних, мінеральних тощо) в умовах зростання якості життя.

Методична система формування теоретичних знань в галузі сталого розвитку розроблялась з метою вдосконалення (певною мірою екологізації) процесу навчання і педагогічних умов формування професійних компетентностей в системі освіти дорослих. Під виразом «методична система» ми розуміємо сукупність цілей, змісту, методів, форм і засобів навчання, яка формує середовище навчання, в галузі сталого розвитку. При цьому, сукупність методів, форм і засобів навчання можна розглядати як частину методичної системи, а головними складовими пропонованої методичної системи розглядати таку послідовність її елементів:

«викладач – навчально-методичне забезпечення – слухач».

Застосування методичної системи формування теоретичних знань в контексті сталого розвитку сприятиме підвищенню теоретичного рівня освіти для сталого розвитку і освіти для дорослих, зокрема. Такий підхід, в першу чергу, формуватиме системне мислення слухачів і, в результаті, підвищить ефективність формування їх професійної компетентності. Важливу роль при цьому матиме системність, неперервність і «спадкоємність» врахування аспектів сталого розвитку у навчальному процесі.

Загальна характеристика моделі методичної системи. Запропонована методична система (технологія навчання) формування теоретичних знань в галузі сталого розвитку, які проходять підготовку у вищих навчальних закладах України, складається з двох основних підсистем – змістової і процесуальної. Результатом застосування в навчальному процесі розробленої методичної системи стало підвищення рівня сформованості предметних компетентностей і зростання готовності майбутніх екологів до професійної діяльності за рахунок більш ефективного формування у них змістовної і функціональної складових теоретичних знань в галузі освіти для сталого розвитку.

Змістова частина методичної системи включала методичні положення формування предметних компетентностей щодо аспектів сталого розвитку у системі освіти для дорослих, на основі визначених базових нормативних дисциплін, а процесуальна, у

першу чергу, через вдосконалення структурно-логічної схеми організації системи процесу навчання шляхом оптимізації як його змісту, так і умов навчання.

Запропонована методична система формування теоретичних знань в контексті розроблялась з врахуванням відповідності будь-якої педагогічної технології критеріям *технологічності* педагогічних систем, зокрема, критеріям *концептуальності*, *керованості*, *ефективності* і *відтворюваності* [19].

Серед досить широкого спектру педагогічних *технологій інтерактивного навчання* [20], найбільш ефективними нам видаються наступні технології:

- *колективно-групового навчання*,
- *ситуативного навчання*,
- *опрацювання дискусійних питань та метод проектів*.

Для організації навчального процесу під час формування професійної компетентності в системі освіти дорослих в галузі сталого розвитку доцільно використовувати данні з інтернет-сервісів Української філії Світового центру даних з геоінформатики та сталого розвитку [21] щодо результатів аналізу переходу до сталого розвитку регіонів України та країн-членів ООН.

Структура запропонованої педагогічної технології навчання включає комплекс навчальних занять і навчально-методичного забезпечення (рис. 1). У процесі організації навчального процесу практично не порушуються традиційні схеми навчального процесу:

(Проблемна лекція) → (Лекція) → (Семінарське/практичне заняття) → (Самостійна робота) → ... → (Модульна контрольна робота) → (Рефлексія результатів) → (Діагностика результатів навчання).

Сучасні тенденції і відповідні міжнародні рекомендації щодо інноваційних методів та технологій навчання, передбачають наступні зміни в організації навчального процесу [22]:

- лекції для великих потоків повинні уступити місце заняттям в малих групах (семінари, проекти), при цьому акценти робляться на проблемно- або проектно-орієнтовану систему навчання (*problem/project-based learning*) і на оволодіння слухачами практичних навиків (що є проблематичним при існуючому, досить обмеженому, фінансуванні державних вищих навчальних закладів);
- технології навчання повинні бути максимально

зорієнтовані на інформаційно-комунікаційні технології (*e-learning*), зокрема ширше використовувати наявні в Інтернеті навчальні засоби (*open educational resources*);

➤ необхідно змінити підходи до організації роботи викладача у бік збільшення обсягу *самостійної роботи слухача* під керівництвом викладача, збільшення кількості індивідуальних занять тощо (орієнтація на аудиторні години вважається неадекватною сучасним умовам навчання).

Такий підхід до організації навчального процесу, поряд із модернізацією системи оцінювання може суттєво змінити ситуацію з підготовки слухачів системи освіти дорослих в контексті сталого розвитку.

Інноваційність навчального процесу полягає в переводі *лекційних* занять, як правило, у форму проблемних мультимедійних презентацій з обов'язковим включенням мотиваційних засобів (використання технології колективно-групового навчання).

Семінарські заняття можуть включати диспути, ділові ігри, інсценування, «мозковий штурм» тощо. Практичні заняття повинні носити дослідницько-прикладний характер і включати елементи розрахункової **самостійної роботи (метод проектів)**, що виконується, як правило, під керівництвом викладача (курсний проект, розрахункова і/або реферативно-аналітична робота). До тематики розрахункових і курсових робіт доцільно включати теми щодо формування місцевих планів дій з охорони довкілля, розробки місцевих порядків денних і розрахунків інтегральних індексів сталого регіонального розвитку.

На основі конкретизації положень концепції формування теоретичних знань з екології та теорії сталого розвитку потрібно визначати теоретико-методологічної основи дидактичних і педагогічних умов забезпечення інноваційності навчального процесу з метою формування знань у галузі сталого розвитку в системі освіти дорослих.

Для деталізації процесуального аспекту формування професійної компетентності в системі освіти дорослих можна рекомендувати навчальний посібник з організації практичних занять [23].

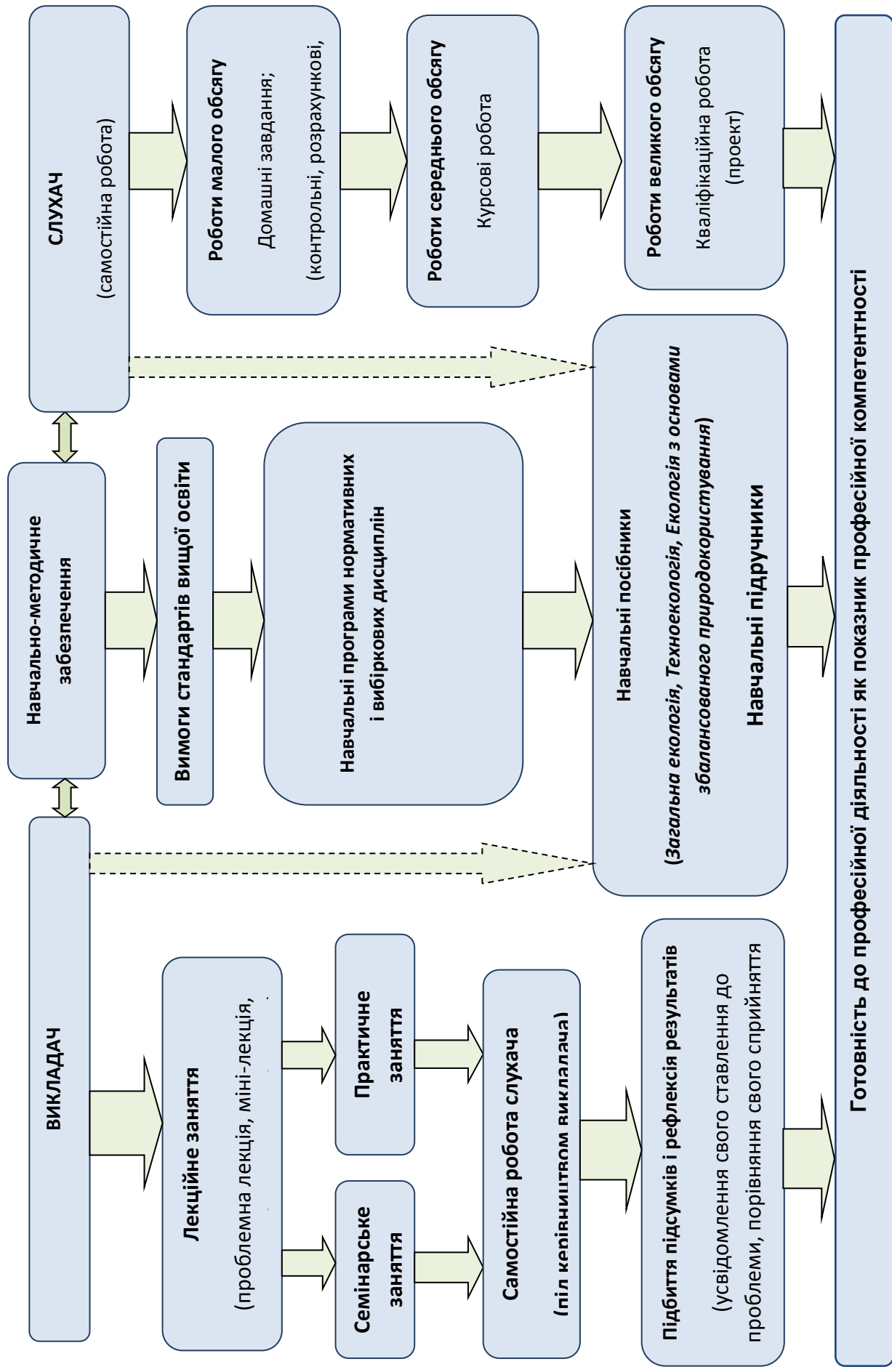


Рис. 1. Блок-схема методичної системи «викладач – навчально-методичне забезпечення – слухач»

Як приклад можна навести організацію практичної роботи з розрахунку індексу розвитку людського потенціалу певного регіону [23, с. 77-81]. Традиційно, перед початком роботи слухачам надається лекційна інформація про методику обчислення індексу розвитку людського потенціалу (ІРЛП), який включає в себе три виміри, які відображають ключові можливості у забезпеченні всього процесу людського розвитку - вимір довголіття; вимір освіченості; вимір матеріального рівня життя.

Після розгляду питань особливостей обчислення вказаних вимірів слухачам можна давати індивідуальні завдання для пошуку:

- статистичних соціально-економічних та екологічних характеристик вибраного регіону (населеного пункту) України (самостійна робота з використанням інформаційно-комунікативних технологій),

- визначення фактичних значень тривалості життя, рівня освіченості та скоригованого реального ВВП на душу населення досліджуваної території,

- розрахунку ІРЛП для відповідного регіону (самостійна розрахункова робота під керівництвом викладача),

- підготовка доповіді з результатами аналізу рівня ІРЛП і факторів, що заважають наближенню до максимального значення (одиниці) інтегрального показника.

Заняття розраховано на чотири аудиторних години і чотири години самостійної роботи слухача (в залежності від базового рівня підготовки слухачів і наявності доступу до інтернет-ресурсів кількість годин може змінюватись).

Формування предметних компетентностей з аспектами сталого розвитку для забезпечення достатнього рівня готовності слухачів до професійної діяльності в системі освіти дорослих потрібно здійснювати відповідно до спеціально розробленого навчально-методичного забезпечення, головними складовими якого можуть бути навчальні програми з наведених нижче дисциплін.

Змісту пропонованих навчальних програм відповідає структура і зміст навчальних посібників «Екологія», «Екологія з основами збалансованого природокористування», «Лабораторно-польовий практикум з екології», «Загальна екологія», «Техноекологія»,

«Стратегія сталого розвитку», «Практикум з розробки стратегій місцевого сталого розвитку» рекомендовані Мінагрополітики і МОНУ для самостійного вивчення дисциплін, а також підручники «Техноекологія», «Моніторинг довкілля», «Моделювання і прогнозування стану довкілля» і «Стратегія сталого розвитку», рекомендовані МОН України для слухачів вищих навчальних закладів.

Висновки:

1. Враховуючи головні принципи сталого розвитку визначено вимоги до ключових компетентностей слухачів в системі освіти дорослих в освітній галузі сталого розвитку, які включають:

- знання методів оцінювання впливу природних та антропогенних факторів на функціонування системи «Суспільство-біосфера» і навички формування та опрацювання баз статистичних даних (економічних, соціальних, природно-ресурсних тощо) з використанням сучасних інформаційних технологій;

- знання методів і вміння розраховувати основні показники (індикатори) сталого розвитку і вміння спілкуватись з представниками місцевих громад щодо встановлення пріоритетності існуючих соціальних, економічних та екологічних проблем, а також навички розробки програм місцевих планів дій з охорони довкілля в контексті переходу суспільства до сталого розвитку;

- здатність передбачати і активно опановувати ситуаційні зміни в системі «Суспільство-біосфера» через цілеспрямовану трансформацію соціальної, економічної й екологічної підсистем.

2. Впровадження компетентнісного підходу в навчальний процес передбачено новими стандартами вищої освіти (включаючи інтегровані навчальні дисципліни, модернізацію навчальних програм і навчальних планів). У нових стандартах предметні галузі співвідноситися з різними видами компетентностей.

3. Аксіологізація освіти насичує зміст освіти дорослих смисловими і ціннісними категоріями, підсилює всі ідеї і дає можливість розглядати їх під кутом зору ціннісних орієнтацій, ціннісного самовизначення з точки зору стратегії сталого розвитку. Освіта для сталого розвитку повинна трансформувати та інтегрувати в єдину систему соціально-економічні та екологічні напрямки

освітнього процесу, а також орієнтувати зміст освіти на формування поведінки кожної людини і суспільства в цілому на збереження і відновлення природних ресурсів, екосистем і біосфери в цілому. *Компетентність* фахівця в системі освіти дорослих повинна передбачати *комплекс цінностей*, знань і навичок, поряд із спроможністю сприймати та відповідати на індивідуальні та соціальні потреби. Аксіологічний підхід потрібно розглядати як базову основу для формування професійної компетентності майбутніх фахівців у системі освіти дорослих в контексті сталого розвитку.

4. Методологічною основою формування професійної компетентності слухачів у системі освіти дорослих є впровадження в навчальний процес предметних (дисциплінарних) компетенцій, розроблених на основі компетентнісно-діяльнісного підходу і з врахуванням вимог нових стандартів вищої освіти.

5. При дослідженні готовності слухачів до професійно орієнтованої діяльності необхідно визначати такі показники як знання про кількісну та якісну специфіку діяльності (*когнітивний критерій*); фахові вміння (*операційний критерій*); емоційну привабливість діяльності та вмотивованість до неї (*емоційно-мотиваційний критерій*).

На основі конкретизації положень концепції формування теоретичних знань з теорії сталого розвитку визначено структуру навчальної дисципліни «Стратегія сталого розвитку» та теоретико-методологічної основи дидактичних і педагогічних умов забезпечення інноваційності навчального процесу з метою формування знань в галузі сталого розвитку у слухачів системи освіти дорослих.

Список використаної літератури:

1. Боголюбов В.М. Сталий розвиток суспільства: соціально-екологічні аспекти формування професійної компетентності магістрів-екологів: Монографія / В.М. Боголюбов. – Херсон: Олді-плюс, 2013. – 334 с.

2. Національна доктрина розвитку освіти // Освіта України. – 2002. – № 33 (329). – 23 квітня. – С. 4-6.

3. Тархан Л.З. Дидактическая компетентность инженера-педагога: теоретические и методические аспекты: Монография. – Симферополь: КРП "Издательство "Крымучпедгиз", 2008. – 424 с.
4. Сисоева С.О. Технологія реалізації компетентнісного підходу до професійної підготовки майбутніх фахівців в умовах багатопрофільного університету. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.kmpu.edu.ua/informatsiya/naukovtsyam/dokumenti/naukova-tema-universitetu.html>. – Заголовок з екрану.
5. Сисоева С.О. Інтерактивні технології навчання дорослих: навчально-методичний посібник. — К. : ВД «ЕКМО», 2011. — 320 с.
6. Боголюбов В.М. Стратегія сталого розвитку: Підручник. За ред. В.М. Боголюбова / В.М. Боголюбов, М.О. Клименко, Л.Г.Мельник та ін. – Херсон: Грінь Д.С., 2012. – 444 с.
7. Вовк В.І. Курс “Екологічна економіка” (Ecological Economics), прочитаний в НаУКМА. Українська асоціація «Римського клубу». – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://clubofrome.org.ua>). – Заголовок з екрану.
8. Програма дій “Порядок денний на 21 ст.” / Пер. з англ.: ВГО “Україна. Порядок денний на 21 століття”. – К.: Інтелсфера, 2000. – 360 с.
9. Моисеев Н.Н. Судьба цивилизации. Путь разума. – М.: МНЭПУ, 1998. – 228 с.
10. Гоголь Т.В. Економічний механізм сталого розвитку сільських територій // Сталий розвиток економіки. Всеукраїнський науково-виробничий журнал. – С.15-19. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/sre/2010_1/15.pdf. – Заголовок з екрану.
11. Баутин В.М. Устойчивое развитие сельских территорий: сущность, термины и понятия / В.М. Баутин, В.В.Козлов // Агрожурнал Московского государственного агроинженерного университета. – 2006. – № 4 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://agromagazine.msau.ru/index.php/-4/46-2008-03-20-13-001/106lr.html>. – Заголовок з екрану.
12. Рибніков С.Р. Формування готовності майбутніх екологів до професійно орієнтованої управлінської діяльності. Дис. канд. пед. наук / Святослав Романович Рибніков. – Луганськ, 2011. – 298 с.

13. Освітньо-кваліфікаційна характеристика магістра, напрям підготовки 0708 «Екологія», спеціальність 8.07080601 «Екологія та охорона навколишнього середовища». Галузевий стандарт вищої освіти України.

14. Голубенко О. Освітні стандарти як інтерфейс між освітою та сферою праці / О. Голубенко. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.ualogos.kiev.ua/fulltext.html?id=624>. – Заголовок з екрану.

15. Ключові компетентності для навчання протягом життя. Європейська довідкова система. Робоча програма Європейської Комісії.

16. Стратегія ЄЕК ООН освіти для сталого розвитку: Пер. з англ. – Одеса: Екологія, 2005. – 44 с. – [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.unece.org/fileadmin/DAM/env/documents/2005/cep/ac.13/cep.ac.13.2005.3.rev.1.r.pdf>. – Заголовок з екрану.

17. Совет Европы: Симпозиум по теме «Ключевые компетенции для Европы»: Док. DECS / SC / Sec (96) 43. – Берн, 1996.

18. Боголюбов В.М. Навчальні програми нормативних дисциплін освітньо-професійної програми підготовки бакалавра за напрямом “Екологія”: Навчальне видання [Колектив авторів] / За ред. проф. В.Ю. Некоса та проф. Т.А. Сафранова. – Харків: ХНУ ім. В.Н. Каразіна, 2005. – 268 с.

19. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: учебное пособие / Г.К. Селевко. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.

20. Інтерактивне навчання. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://vchytel.info/interaktyvne-navchannya/>. – Заголовок з екрану.

21. Аналіз сталого розвитку – глобальний і регіональний контексти: У 2 ч. / Міжнар. рада з науки (ICSU): Наук. кер. М. З. Згуровський. – К.: НТУУ «КПІ», 2009. – Ч. 1. Глобальний аналіз якості та безпеки життя людей. – 280 с. – Бібліогр.: с.122–125. – 1000 пр. (2010. – Ч. 2. Україна в індикаторах сталого розвитку. – 216 с. – Бібліогр.: с. 150–155. – 300 пр.).

22. Рашкевич Ю.М. Побудова навчальних програм на основі компетентнісного підходу. – Львів, 2012. – [Електронний ресурс]. –

Режим доступу: <http://www.kmpu.edu.ua/informatsiya/naukovtsyam/dokumenty/naukova-tema-universitetu.html>. – Заголовок з екрану.

23. Клименко М.О. Практикум з розробки стратегій місцевого сталого розвитку: Навчальний посібник [М.О.Клименко, В.М.Боголюбов, Л.В. Клименко, О.А. Брежицька] / За ред. М.О.Клименка, В.М. Боголюбова. – Херсон: Олді-плюс, 2013. – 233 с. УДК 374.73

І.І. Дейнега, Н.М. Рідей
ІСТОРИКО-КУЛЬТУРНИЙ АНАЛІЗ РОЗВИТКУ ОСВІТИ
ДОРΟΣЛИХ В УКРАЇНІ

І.І. Дейнега – кандидат історичних наук, доцент, Національний авіаційний університет, dii-osvita@meta.ua

Н.М. Рідей – д.пед.н., професор кафедри освіти дорослих, Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, nataliia.ridei@gmail.com.

Анотація. Відповідно до зростаючих потреб розвитку суспільства, особливо у забезпеченні національної безпеки та сталого економічного розвитку, українське суспільство все більше приділяє уваги розвитку системи післядипломної освіти, що є складовою освіти дорослих. Динамічний розвиток економіки, науки і техніки, інтенсивне зростання потоку інформації вкотре поставили перед освітою дорослих і післядипломною освітою зокрема, ряд нових завдань, першочерговими серед яких є відновлення й збагачення інтелектуального потенціалу суспільства, вирішення проблем зайнятості, забезпечення відповідності якості підготовки фахівців запитам ринку праці.

У дослідженні висвітлено соціально-економічні і культурні передумови становлення і розвитку освіти дорослих в Україні. Особливий акцент зроблено на ліберальній ідеї освіти для всіх категорій дорослого населення. Розкрито історичне підґрунття сучасної концепції освіти дорослих і післядипломної освіти в Україні з позиції неперервної освіти в цілому.

Ключові слова: освіта дорослих, система післядипломної освіти неперервна освіта, національно-духовний розвиток, братські школи,

недільні школи, позашкільна освіта, вечірні школи, підвищення кваліфікації, професійне зростання, демократизація суспільства, громадянська освіта.

I. Deineha, N. Ridei
HISTORICAL AND CULTURAL ANALYSIS OF ADULT
EDUCATION IN UKRAINE

I. Deineha – Candidate of Historical Sciences, Associate Professor, National Aviation University; dii-osvita@meta.ua.

N. Ridei – Doctor of Pedagogical Sciences, professor of Department for Adult Education, National Pedagogical Dragomanov University; nataliia.ridei@gmail.com.

Annotation. *According to the growing needs of society, especially in national security and sustainable economic development, more and more Ukrainian society pays attention to the development of postgraduate education, as part of adult education. The dynamic development of the economy, science and technology, the intensive growth of the information flow once again set before the education of adults and postgraduate education in particular, a number of new tasks, the primary among which is the restoration and enrichment of intellectual potential of society, solving the problems of employment, ensuring the quality of training specialists to meet the demands of the labor market.*

The study highlights socio-economic and cultural preconditions for the formation and development of adult education in Ukraine. Particular emphasis is placed on the liberal idea of education for all categories of adult population. The historical background of the modern concept of adult education and postgraduate education in Ukraine from the standpoint of lifelong education in general is revealed.

Key words: *adult education, postgraduate education system, continuous education, national and spiritual development, fraternity schools, Sunday schools, extracurricular education, evening schools, professional development, professional development, society democratization, civic education.*

Вступ. Соціально-культурна, економічна ситуація, що склалася нині у Україні свідчать про необхідність змін у суспільстві, де проблема розвитку людини має стояти на першому місці. Одним із засобів вирішення такого завдання може бути реалізація концепції неперервної освіти, метою якої є становлення і розвиток особистості як у періоди її фізичного і соціально-психологічного дозрівання, розквіту і стабілізації її життєвих сил і здібностей, так і у періоди старіння організму, коли на перший план виходять завдання компенсації сил і можливостей, що втрачаються.

Ідеї про неперервність освіти знаходимо ще у Арістотеля, Сократа, Платона, Конфуція, Сенеки, в працях яких йдеться про постійне духовне вдосконалення людини. Необхідність для людини навчатися протягом усього життя, як одне із основних життєвих завдань, обґрунтовував у своїх працях і Я.А. Коменський. Новий поштовх для подальшого розвитку неперервної освіти дали соціально-економічні зміни, динамічні зміни у науці, техніці XIX століття.

Нині неперервна освіта і її основні ланки - освіта дорослих й післядипломна освіта мають стати провідними сферами соціальної політики для держави із забезпеченням сприятливих умов загального і професійного розвитку особистості, для суспільства - механізмом розширеного відтворення його професійного і культурного потенціалу, умовою прискорення соціально-економічного прогресу України, для світового товариства – засобом збереження, розвитку і взаємозбагачення національних культур і загальнолюдських цінностей, вирішальним фактором й умовою міжнародного співробітництва у галузі освіти і розв'язання завдань науки. Це обґрунтовується зростаючою інтелектуалізацією і динамізмом праці, зростанням значимості "людського фактора" як в економічному, так і в соціальному розвитку сучасного суспільства, поширенням ідей демократизації суспільного життя та освіти, демографічними змінами, пов'язаними з подовженням тривалості життя людей (у середньому до 75-78 років), появою і широким розповсюдженням нових інформаційних технологій, що дають принципово нові можливості для дистанційного та індивідуального навчання.

Освіта дорослих, як соціальний інститут, завжди органічно переплітається з історією країни, її культурою і освітою. Тому її аналіз є необхідним для об'єктивного усвідомлення історико-культурного контексту й наступності думок і праць діячів різних епох і поколінь.

Аналіз останніх досліджень. і публікацій. Висвітлення актуальних питань щодо проблем освіти і навчання дорослої людини ми знаходимо у працях відомих українських дослідників, як то: О. Аніщенко, С. Гончаренко, В. Кремень, Л. Лук'янова, Н. Нічкало, В. Огнев'юк, В. Олійник, О. Сухомлинська та ін.

Аналіз наукової літератури з проблеми засвідчує посилення останнім часом уваги науковців до проблем розвитку системи освіти дорослих зарубіжних країн. У цьому контексті важливими є такі праці вітчизняних і зарубіжних учених: С. Архіпової, С. Болтівця, С. Вершловського, Л. Вовк, С. Гончаренка, М. Громкової, Т. Десятова, В. Кременя, С. Нікітчиної, Є. Огарьова, В. Онушкіна, В. Пуцова, М. Скрипник, О. Фольварочного та ін. Цінними є дослідження з питань розвитку освіти дорослих, зокрема у Франції (Л. Ведерникова, К. Онушкіна), в Україні (І. Архангельська, Л. Вовк, І.В. Воробець, Т. Десятов, В. Ковальчук, Н. Коляда, М. Мухін, Л. Тимчук та ін.). Це питання активно вивчається німецькими, шведськими, британськими та польськими дослідниками: це Й. Ольбріх, С. Ларссон, Б. Густавссон, Дж. Норбекк, Г. Нордвалл, Дж. Куліч, П. Джарвіс, Т. Малішевський. В останні роки питання освіти дорослих розглядаються українськими науковцями: Л. Сігаєвою, О. Огієнко, С. Сисоєвою, Л. Ковальчук, Н. Абашкіною, Н. Нічкало, В. Кудіною, М. Головатим.

Метою статті є аналіз історико-культурного розвитку освіти дорослих в Україні, що надасть можливість відновити об'єктивне висвітлення історико-педагогічного процесу і соціокультурної наступності між минулими поколіннями діячів освіти дорослих і сучасними, між теорією освіти дорослих і практикою для виявлення тенденції, уникнення недоліків у плануванні майбутнього розвитку системи освіти в Україні в цілому.

Виклад основного матеріалу. Історія становлення і розвитку освіти дорослих – це одна з найважливіших складових вітчизняної

історії. Вона пронизує практично усі сфери життя суспільства – від економіки до духовного життя, включаючи повсякденний побут.

Витоки зародження освіти дорослих на українських землях мають глибокі корені, їх слід шукати з епохи Київської Русі-України. Державні, культурні й релігійні діячі використовували великі геополітичні можливості своєї країни для розвитку освіти і виховання молоді. Після християнізації Русі русичі вже не стояли осторонь розвитку світової культури, книжності, мистецтва, освіти і наукових знань. За порівняно короткий час (XI-XII ст.) Київська Русь досягла надзвичайно великих успіхів у поширенні грамотності та шкіл і за станом освіти не поступалася західноєвропейським країнам. Серед причин, що сприяли розповсюдженню грамотності й шкільництва на Русі була й самоосвіта, майже невідома на Заході того часу. Саме завдяки самоосвіті доросле населення Київської Русі у більшості своїй активно долучалося до економічного, соціально-політичного і культурного життя країни. Автор "Повчання дітям" Володимир Мономах у своєму творі-заповіті, звертаючись "до дітей своїх і всіх християнських людей" вважав, що кожна людина має навчитися не лише боротися з власними недоліками, а й не допускати їх, розвивати свої розумові здібності, моральні чесноти, поглиблювати свою доброту, вірно служити людям, рідній країні, шанувати інші народи: "...коли щось добре вмієте, не забувайте, а чого не вмієте-учіться, як це робив батько Володимирів. Сидячи вдома, вивчив п'ять мов і мав честь від інших країв" [23]. Педагогічні поради і настанови Володимира Мономаха у цілісному комплексі становлять на лише кодекс лицарської честі і звитяги, спрямовані на виховання підростаючого покоління, а й закладають розуміння у молоді необхідності навчання впродовж життя.

Одним із принципів освіти Київської Русі був широкий демократизм, який характеризувався її доступністю і відкритістю для кожного індивіда незалежно від статті. Аналіз освітньої атмосфери в Київській Русі свідчить, що жінки були рівними з чоловіками у цій сфері діяльності. Частина дівчат вчилася в жіночих школах, жіночих училищах. Дочки представників державної, політичної і релігійної еліти оволодівали знаннями з риторики, філософії, мистецтва, вивчали етику, європейські традиції культури, іноземні мови. У

процесі життя і навчання пізнавали медицину, народну мудрість, етнічну культуру.

Якщо ж доля складалася так, що українські жінки мусили жити в інших країнах, то там вони тримали себе з гідністю, поширювали знання, робили гідний внесок у розвиток освіти і культури тієї держави, де проживали. Таку інформацію дають нам зарубіжні джерела "Історія датських королів", "Хроніка Гельмольда", "Хроніка Польська, Литовська, Жмудська і всієї Русі" та інші історичні пам'ятки, де згадуються "вихованість, гордість за своє походження", "велич духу" тощо. Яскравим прикладом високої освіти, культури і виховання були дочки Ярослава – Єлизавета, Анна і Анастасія. Вони мали чудову освіту, ґрунтовні знання про історію, культуру і мистецтво свого народу. Користуючись найбагатшою у Європі бібліотекою свого батька Ярослава Мудрого збагачували себе знаннями про різні краї, охоче вивчали латину, грецьку та інші європейські мови. Так, старша дочка Ярослава Мудрого Єлизавета відзначилась знанням наукових здобутків, досягнень культури свого та інших європейських народів. У 1047 році вона стала королевою Норвегії і охоче продовжила освітню діяльність на території королівства. Друга дочка Ярослава Мудрого Анна, ставши дружиною французького короля Генріха, відкрила першу школу в Парижі. Вона привезла до Франції цінну реліквію – Євангеліє, написане кирилицею. Французи і нині називають цю реліквію – "Рейнське Євангеліє", на якій французькі королі майже 700 років присягали на вірність Франції під час коронації. Після смерті свого чоловіка Анна – королева Франції чимало зробила для французького народу, керувала здійсненням реформ у галузі культури і освіти, підтримувала тісні зв'язки з Руссю-Україною. Високоосвіченою була й онука Ярослава Мудрого, дочка Анни – Едігна, яка приїхала отримати освіту в Русь – Україну. Менша дочка Ярослава Мудрого Анастасія, ставши угорською королевою, брала активну участь в освітньо-культурному житті Угорщини, засновувала монастирі, відкривала школи, зміцнювала зв'язки українського і угорського народів. Історії відомі також імена Євпраксії, сестри князя Володимира Мономаха, Кунгути – дочки чернігівського князя Ростислава Михайловича, висока освіта, культура і вихованість яких сприяли розвитку освіти в Русі,

усвідомленню в необхідності отримання знань заради підвищення іміджу України в Європі, поглибленню міжнародних відносин.

Наші предки в епоху Київської Русі домоглися багатьох національних пріоритетів-вищих здобутків державотворчості, культури, освіти і духовності. Вони створили найбагатші на той час міфологію, фольклор, народні мистецтва, скарбницю народних знань. В Києві функціонували видатні культурні і освітньо-виховні центри, які виконували роль позашкільної освіти. При Софійському храмі, княжому дворі, в Києво-Печерській лаврі готувалися висококваліфіковані професіонали з різних галузей культури, мистецтва і науки. У Києві функціонувала найбільша в Європі бібліотека Ярослава Мудрого, яка нараховувала близько 900 томів з різних галузей наукових знань і давала можливість як молоді, так і дорослим самостійно опановувати необхідні знання.

У домонгольську добу у більшості своїй церква ставала осередком народного виховання і освіти. По парафіях при церквах існували школи для початкової освіти місцевого населення. Священники, і особливо під їх наглядом дяки, ширили початкову освіту, вчили дітей і всіх бажаючих навчитися читати і писати. Члени кліру були «освіченими», у порівнянні з іншими, вони ж мали при церкві й необхідні для навчання книги у вигляді книг богослужбових. За недостатністю писаних книг, відсутністю спеціальних шкільних книжок підручниками служили звичайні церковно-богослужбові книги. Після вивчення азбуки і складів (букваря) приступали до читання богослужбових книг. Першою був Часослов, що містив у собі всі ті елементи богослужіння, які вживалися під час відправ. За ним йшла черга Псалтирів і «Апостола». Далі для всіх бажаючих ішли інші богослужбові книги і перекладна й оригінальна література. Такий спосіб навчання витворився у нас під впливом візантійських шкіл XI-XII ст. і відповідав тодішнім обставинам культурного і економічного життя. Він став традиційним, поширився з України на новгородські та московські землі і протягом багатьох століть знаходив міцну підтримку серед простого люду й зберігся майже до часів революції 1917 року, незважаючи на широке розповсюдження початкових шкіл урядового характеру з II половини XIX століття. Отже, охоча до знань людина завжди знаходила шляхи для самоосвіти

і набувала знання також й шляхом самостійного читання у будь-який спосіб.

Дальшого поширення набувала самоосвіта і за часів Галицько-Волинського князівства. Роль її прирівнювалась до ролі бесід і диспутів видатних філософів з учнями, що мало місце у стародавній Греції. Галицько-Волинська Русь, як рівно і всі інші землі Київської Русі, мала багато людей, для яких потяг до знань (до “книжного почитання”) був понад усе.

Українське письменство домонгольської доби свідчить, що шкільна освіта на Україні стояла не нижче, ніж у Візантії у відповідні часи. Наші землі довгий час були під культурним впливом останньої, а тому політичний та економічний занепад Візантійської держави у XII ст. шкідливо відбивається і на освітньому становищі України. До того долучаються ще й місцеві історичні обставини – князівські усобиці та половецькі напади, що руйнують політичне та економічне життя і ще більше шкодять освіті в Україні. Тому й спостерігаємо занепад культурного життя в XIII ст., а особливо після татарської навали. Осередки його з наддніпрянських земель переходять далі на захід, на Волинь та Галичину. У XIII – XIV ст. ми спостерігаємо культурний підйом у Західній Європі, що не проходить безслідно й для українських земель, об’єднаних вже з Литвою і Польщею. Вони потроху, у міру занепаду Візантії та ослаблення її культурного впливу, піддаються культурним впливам Європи. Але ж сама освіта в Україні та школи ще довго, майже до кінця XVI ст., зберігають форми й дух попередніх часів, раніш утворену традицію. Представники нашого духовенства, як і раніше, є шкільними вчителями, церковно-богослужбні книги – підручниками. Тепер ще більшого значення набуває дяк, що поруч із колишньою назвою «дідакал» (або «даскал») і «маістер» носить ще назву «бакаляр». Він учить всіх дітей, незалежно від їх матеріального та соціального положення. На жаль, маємо дуже мало інформації про цей період, а ті, що є, датуються вже XVI ст.

Для того, хто одержав початкову освіту, самостійне читання було єдиною можливістю придбати якісь додаткові знання. Література в XIV – XVI ст. збільшилася кількісно, до попередніх книжних записів додано було нові, головним чином перекладні,

інколи, правда, й оригінальні. Як і в добу домонгольську, Русь вважала Візантію, а точніше греків своїми культурними провідниками і за можливості підтримувала з ними зв'язки. Та турецьке панування над греками (з 1453 р.) остаточно придушило грецьку освіту. Між тим Гуманізм та Реформація сприяли розвитку науки й освіти на заході Європи, і там виникало багато університетів та шкіл. Польща захоплюється цим освітнім рухом. Заснований у 1400 р. Краківський університет на довгий час стає культурно-освітнім осередком для Польсько-Литовської держави. Реформація збільшила інтерес до освіти, бо й лютерани й кальвіністи (спільно з соцініанами) особливе значення надавали школам у справі поширення своїх визнань. Ще раніше, ніж у Польщі та Литві, виникли протестантські школи в Німеччині (Віттенберг, Кенігсберг) та Швейцарії (Женева, Базель). Русинська молодь охоче вступала до цих шкіл як у Польщі, так і за кордоном й звідти виходила не тільки освіченою гуманітарно, з науковими знаннями, а часто й з протестантськими релігійними поглядами. Та ще сильніше впливали на нашу молодь школи латинські, куди вона вступала ще з XV ст., і школи єзуїтські, які в другій половині XVI ст. з'явилися на території Польсько-Литовської держави. Знання, що давали католицькі й протестантські школи, були значно вище тих, що отримувала наша молодь зі своїх православних шкіл, і більше відповідали практичним потребам Польсько-Литовської держави, а тому наші молоді люди, особливо з вищих верств суспільства, охоче йшли до тих шкіл, щоб підготуватися до заміщення адміністративних, судових та інших посад.

У XVI столітті на теренах України виникає нова самобутня верства – козацтво. На його плечі випала історична доля бути найяскравішим носієм, виразником і презентантом українського народу, його ідейних і духовних пошуків і цінностей. Письменниця Оксана Забужко висловила слушну думку про те, що запорізьке козацтво "заснувалося Дмитром Вишневецьким, а ідеологічно оформлювалося Костянтином Острозьким" [16]. Справді, визначний патріот, меценат освіти і науки, К. Острозький у 1576 році заснував першу в Україні Острозьку академію для навчання дітей і молоді, а також всіх, хто прагнув знань. К. Острозький жертвовно вкладав власні кошти не лише в розвиток Академії, а й у відкриття та забезпечення

функціонування народних шкіл для всіх бажаючих навчатися у Володимирі-Волинському, Турові. У 1581 році при Академії була відкрита друкарня, де Іван Федоров надрукував першу у світовому друкарстві повну церковнослов'янську Біблію обсягом 1252 сторінки. 10 років її готували до друку вчені і 72 перекладачі. Висока освіченість вітчизняних перекладачів, великі інтелектуальні зусилля, бажання не відставати від західноєвропейських країн, у яких Біблія була перекладена рідною мовою, висока культура друку – все це мало підвищити авторитет української церкви, вітчизняної освіти, науки і культури й було свідченням того, що питанням постійного підвищення освітнього рівня мешканців українських землях приділялася неабияка увага.

У цей історичний час вироблялася ідеологія, яка лежала в основі діяльності, поведінки, вчинків багатьох патріотів, представників різних верств українського суспільства, насамперед, козацтва і національної інтелігенції. Створюючи Запорізьку Січ, як національно-духовну і військово-захисну організацію, козаки берегли, як зіницю ока, волелюбні заповіді попередніх поколінь, свято дотримувались клятви плекати українську спільноту, рідну мову і культуру, освіту і православну віру. Гуманне ставлення до свого народу, рідної землі виховувалося у дітей, підлітків, юнаків у січових, сотенних і полкових козацьких школах. Є чимало наукових фактів, які переконливо свідчать, що разом із основами грамоти у школах засвоювалася інформація про покликання і роль козацтва у суспільному житті, його військову майстерність, учні шкіл оволодівали певними військово-оборонними уміннями. У навчальному посібнику "Козацька читанка", який зберігся до нашого часу, крім матеріалів з історії, географії, медицини, астрономії, арифметики поміщено універсали та договори українських гетьманів з іншими країнами. Такий навчальний матеріал є свідченням того, що учні козацьких шкіл отримували не лише суто теоретичний матеріал, а й певні знання про стан справ у державі, політичні відносини, що практично готувало їх до активної державницької і суспільно-політичної й громадської діяльності.

Українська еліта у Козацьку добу дбала, щоб український народ не лише отримував первинну початкову освіту, а й постійно підвищував свій моральний, освітній і культурний рівень, щоб

формувалися національні кадри, насамперед у галузі державотворчості. Патріотично налаштована козацька старшина, представники інтелігенції домоглися, що в другій половині XVIII століття у Гетьманщині (спочатку в Батурині, потім – в Глухові) функціонувала самобутня вища школа підготовки висококваліфікованих управлінських кадрів для служби в адміністративних, судових та інших структурах козацької України. Такий заклад називався Канцелярський курінь і функціонував при Генеральній канцелярії Гетьманщини. Тут в основному вивчали камеральні (фінансово-економічні) дисципліни, право, вищий етикет, верхову їзду, музику. Випускники Канцелярського куреня працювали в структурах державної влади, займали посади протоколістів, військових канцеляристів, ставали істориками, політиками, науковими і освітніми діячами України. Таким чином, Канцелярський курінь, по суті, був закладом на кшталт сучасної післядипломної освіти, виконував славну місію Козацької академії, готуючи національні кадри для різних сфер державного життя козацької України.

Маловідомим також є факт існування у другій половині XVIII століття у Кременчуку Музичної академії, яка сприяла піднесенню музичного мистецтва на вищий рівень, формуванню мистецької еліти України.

Нині недооцінюється суспільно важливий досвід освіти дорослих, який набували братські школи України у XVI – XVII століттях. Разом з боротьбою проти вищого католицького духівництва братчики організовували школи, будували шпиталі та православні церкви, відкривали друкарні, де видавалися українські книги, підручники тощо. В основу своєї діяльності вони поклали ідеологію просвітництва, а головним засобом своєї боротьби обрали школи.

Ці школи дослідники називають вітчизняними слов'яно-греко-латинськими школами, першими українськими гімназіями. Вони створювались з метою боротьби проти полонізації і окатоличення українців через навчання грамоти дітей, молоді і усіх бажаючих отримати знання. Керівники братств добре розуміли, що темрява, затурканість народних мас на руку тільки гнобителям. Засновуючи

школу вищого рівня, братчики прагнули, як вказано в тогочасному документі, "щоб не був їх рід безсловесним через своє нецтво".

Першою братською школою підвищеного типу в Україні стала школа львівського братства, відкрита 1586 року, яка за організацією навчання і розпорядком шкільного життя перевершила подібні західноєвропейські школи того часу. Про високий рівень викладання у братській школі свідчить наявність у бібліотеці братства творів не лише українських письменників, а й грецьких, латинських, західноєвропейських. Зокрема, грецька література була представлена авторами всіх основних періодів її розвитку: класичного (Езоп, Піндар, Евріпід), елліністичного (Геліодор, Аполлоній Александрійський, "Александрія" Лікофрона Халкідського), греко-римського (Лукіан Самосатський), візантійського ("Бібліотека" Фотія, коментар до "Іліади" Євстафія, єпископа Фессалонікійського). Були також видання головних представників політичного красномовства античної доби - Ісократ і Демосфена, збірник "Промови давніх ораторів" (грецькою мовою), збірник епіграм грецьких поетів, греко-латинське видання апокрифів і деякі інші книги. З римської літератури були твори Вергілія, Іорація, Овідія (1688 р. - три видання), промови Ціцерона (у тому й в коментованому виданні Целія). З творів італійських гуманістів, написаних латинською мовою, братська книгозбірня мала видання Ф. Петрарки й автора з другої половини XV ст. Піко да Мірандола.

За зразком цієї школи відкрилися братські школи і в інших містах: Перемишлі, Рогатині, Замості, Києві, Вінниці, Кам'янці-Подільському, Кременці, Луцьку і ін. В цілому, наприкінці XVI – на початку XVII ст. в Україні діяло близько 30 братських шкіл [20, 21].

У вивченні мов братські школи, як правило, пройшли дві стадії: греко-слов'янську, потім – латино-польську. На першому місці завжди стояло вивчення слов'янської мови. На другому місці – грецької мови, оскільки вона давала змогу засвоювати на високому рівні античну наукову літературу.

У подальшому розвитку братських шкіл вивчалася ще й латинська мова. Спочатку нею нехтували, адже цієї мовою велись богослужіння у католиків. Пізніше братчики зрозуміли необхідність латині, оскільки вона була мовою західної науки (для продовження

освіти у західних навчальних закладах). Польську мову вчили аби влада дозволила відкрити школу. У першій чверті XVII ст. почали викладати українську мову.

Львівське братство планувало підняти викладання у своїй школі до рівня академії – вищого навчального закладу. При цьому воно спиралося на підтримку частини козацької старшини, яка за умовами Гадяцького договору 1658 р. між Україною і Польщею, домоглася від польського уряду згоди (від якої, щоправда, польський уряд дуже швидко відмовився) на діяльність ще однієї академії, крім вже існуючої київської. З цього приводу єзуїти розгорнули широку кампанію. Щоб не допустити перетворення Львівської братської школи в академію, польський король у 1661 році видав привілей про надання Львівському єзуїтському колегіумові прав академії (університету). Оскільки не дозволялося в одному місті мати дві академії, цей акт юридично закривав можливість реорганізації братської школи у вищий навчальний заклад. Хорошу практику і медичні знання давала робота у шпиталі, що належав Львівському Успенському братству. Братство спорудило для нього мурований будинок при Онуфріївському монастирі, забезпечувало дровами й харчами хворих та інвалідів, які постійно мешкали в шпиталі. Нерідко їм дарували гроші на ліки. Якийсь час з братством підтримував зв'язки дипломований доктор медицини Пилип Ляшковський, в бібліотеці братства були медичні книжки (твори Павла Егінського, збірник Сиреніуса). Усі, хто бажав долучитися до медичної практики, мав можливість це зробити через самоосвіту, роботу у бібліотеці. Так, член братства Костянтин Мезапе, який цікавився медициною, мав у своїй книгозбірні "Медикохімічну фармакопею", твори Галена, "Салернську школу медицини". Інший братчик, Роман Стрілецький, придбав медичний трактат італійського вченого Джіроламо Кардано.

У Києві братство утворилося у 1615 році. Цим же роком прийнято вважати й утворення Київської братської школи. Київська братська школа справила великий вплив на розвиток освіти і культури в центральній Україні. В організації її діяльну участь брали Іов Борецький, Єлисей Плетенецький, Захарія Копистенський, Тарас Земка та ін. Посаду ректора займали спочатку Борецький, а пізніше — Мелетій Смотрицький, Касіян Сакович, Хома Євлевич. Наприкінці

20-х років XVII ст. у школі працювали світські викладачі росіянин Федор, білорус (із Могильова) Сава Андреевич, українці Яків Мемлевич, Сава Березецький.

Школа почала діяти на Подолі при Братському монастирі. Через рік запрацювала друкарня та паперова фабрика. У період становлення Київська братська школа отримала велику матеріальну підтримку. В першу чергу від киянки Гальшки Гулевичівни (Лозки Єлизавети) освіченої жінки, патріотки. Існують думки, що свою фундацію меценатка вирішила зробити під впливом справжнього ініціатора заснування школи і братства в Києві І. Борецького, колишнього вчителя і ректора Львівської братської школи.

Велику підтримку Братська школа отримала від гетьмана Війська Запорізького Петра Конашевича-Сагайдачного (бл. 1577-1578-1622; талановитий полководець, мудрий політик, добре розумів значення національної освіти та виховання). Саме Петра Конашевича-Сагайдачного після перемоги у Хотинській битві 1621 року над турецькою армією, яка загрожувала Європі, назвали "рятівником Європи". Глибоку рацію мав ректор київської братської школи К. Сакович, коли писав: "Має Греція Нестора, Ахілла, Аякса, Троя-Гектора, Афіни-Перікла й Фемістокла, а Рим – Курція і Помпея, то матиме тепер Україна-Петра Сагайдачного" [20]. У 1621 він вступив до Київського братства разом "зі всім Військом", і зрозуміло, що Братство й школа отримала могутній захист, а козацтво, у свою чергу, стало силою, що підтримувала загальнонародні інтереси та дало братчикам змогу розгорнути широку просвітницьку діяльність, добитися високого рівня викладання в своїй школі. Традицію, покладену Петром Конашевич-Сагайдачним – підтримувати Київську братську школу, продовжили й наступні гетьмани Війська Запорізького. Зокрема, Іван Петражицький (р. нар. нев. – 1632, гетьман реєстрових козаків), Богдан Хмельницький (1595–1657; гетьман України), Іван Самойлович (р.нар.нев.–1690; гетьман Лівобережної України), Іван Мазепа (1639–1709; гетьман України). Ректорами Київської братської школи були визначні люди того часу, зокрема Іов Борецький (1615–1618, родом із села Бірча (Галичина), навчався в Острозькій, потім у Краківській і Замойській академіях, викладав у Львівській братській школі, був її ректором. З його ім'ям

пов'язаний цілий період у просвітницькому русі України. Він був гарячим прихильником поширення освіти серед народу. Вважав, що саме від освіти народу в цілому залежить суспільний прогрес. Свою педагогічну, просвітницьку, письменницьку діяльність він підпорядкував вирішенню найголовнішої тогочасної проблеми – пробудженню національної свідомості українців, захисту православної церкви; Мелетій Смотрицький (1619–1620) (в миру Максим Смотрицький. Родом з с. Смотрич (Поділля), син першого ректора Острозької школи (академії) Герасима Смотрицького. Навчався в Острозі й Волинській академії. Слухав лекції в Лейпцізькому, Віттенберзькому й Нюрнберзькому університетах. Як вірні сини свого народу ректори школи виступали проти полонізації та окатоличення українців, відстоювали необхідність рідної віри і рідної освіти для всіх без винятку українців. Так, Мелетій Смотрицький писав: "...ніхто того не хоче бачити, що відступники наші того прагнуть, щоб Русі не залишилося в Русі... стійте, не хитайтесь у дарованій вам від Бога вірі...будьте прикладом вірних у мові, поведінці, в любові, в вірі, в чистоті. Пильуйте читання, нагадуйте науку. Прозвіщайте Слово..." [32]. Його заклики до навчання сприяли розгортанню широкої просвітницької діяльності на українських землях.

Зосередження в Києві діячів культури сприяло перетворенню його на культурний центр, значення якого виходило за межі України. Так, за зразком Київської була реорганізована школа Могильовського братства у Білорусії. У 1640 р. вихованець Київської братської школи, а пізніше викладач і ректор колегії Софоній Почаський був посланий до Молдавського князівства для організації там школи за київським зразком. Отже, просвітницький рух українських братств став зразком поширення освіти дорослих для інших народів.

У вересні 1632 року на базі об'єднаних Київської братської та Лаврської шкіл утворився новий навчальний заклад. Об'єднана школа 1632 р. стала функціонувати на Подолі, на місці колишньої школи братства. Після об'єднання значно покращилася її матеріальна база. З 1633 року заклад визнав польський уряд і він став називатися колегією, що дало право викладати курс філософії. Братство дало згоду вважати Петра Могилу фундатором цієї колегії.

З самого початку колегія, крім чотирьох нижчих класів (фари, інфіми, граматики, синтаксими), мала класи поетики, риторики, філософії. Лекційні курси читалися, в основному, латинською мовою, як і в тогочасних західноєвропейських колегіумах та університетах. Як і тогочасні європейські університети, Києво-Могилянська колегія мала у своєму підпорядкуванні школи, що працювали за її програмою: у Вінниці (заснована 1634 р., а в 1639 р. перенесена до Гощі, де раніше діяла аріанська школа) і у Кременці (відкрита в 1636 р. за участю організаторів Кременецького братства Лаврентія Древинського та Данила Малинського).

Києво-Могилянський колегіум був стабільним, юридично забезпеченим і матеріально незалежним навчальним закладом, і це стало запорукою його тривалості. Внаслідок діяльності Києво-Могилянського колегіуму в Україні зростала кількість освічених людей, учителів початкових шкіл, “мандрованих учителів”.

Юридичний статус академії колегіум отримав завдяки грамоті Петра I від 26 вересня 1701 року. За статутом в ній мали право навчатися усі бажаючі. Навчалися діти української аристократії, козацької старшини, козаків, міщан, священників і селян. Тут отримували освіту вихідці з Київщини, Лівобережної та Слобідської України, Запоріжжя, Волині, Поділля, Галичини, Буковини, Закарпаття, а також навчалися росіяни, білоруси, серби, чорногорці, болгары, молдавани, греки, угорці та представники інших народів. Вікового обмеження не було. На навчання зараховували з 11 до 24 років. Щорічно навчалосся близько 2000 студентів.

З академії вийшло багато визначних громадських, політичних, державних та освітніх діячів, письменників, поетів, художників, композиторів. Вони працювали в різних галузях суспільного та культурного життя, були організаторами та викладачами освітніх закладів, поповнювали органи управління Війська Запорізького, працювали в державних установах України та Європи, сприяли проведенню прогресивних державних реформ XVIII ст. Академію та її випускників знали в багатьох європейських країнах.

Києво-Могилянська академія відіграла величезну роль у розвитку освіти України. Вона була джерелом знань, мудрості, натхнення, сили, патріотизму, науковим центром слов'янського світу.

Двохсотлітня діяльність закладу мала універсально-освітнє значення. Саме в Академії формувалася українська літературна мова, література й поезія, був започаткований перший в нашій країні театр. З іменами вихованців пов'язаний цілий період в історії освіти й науки, літератури й поезії, боротьбі за державну незалежність України.

Важливу роль у процесі освіти та виховання молоді відіграла бібліотека Києво-Могилянської академії, якою могли користуватися усі, хто прагнув знань і долучався до них. Незадовго до смерті Петро Могила передав Колегії 2131 книгу. Так було започатковано традицію дарувати Академії книги. Значні книжкові зібрання передали до академічної бібліотеки Єпіфаній Славинецький, Симеон Полоцький, митрополит Димитрій Ростовський, ректори Йоасаф Кроковський, Варлаам Ясинський, Давид Нащинський (129 книг), митрополити-покровителі Рафаїл Заборовський (137 книг), Тимофій Щербацький (144 книги), Гавриїл Кременецький (понад 70 книг), історики Микола Бантиш-Каменський (150 книг) й Василь Рубан (154 книги), професори Іван Самойлович (1147 книг), Амвросій Юшкевич. Щедрим дарителем книг був гетьман Іван Мазепа. У 1768 році була заснована окрема бурсацька бібліотека для найбільш бідніших студентів, які не мали грошей на придбання книжок (заснував колишній випускник Академії, відомий історик Н. Батиш-Каменський). У 1780 році бурсацька та академічна бібліотека об'єдналися. Об'єднана бібліотека мала вже близько 12 тисяч книг. Тут були книги видавництва України, Росії, Білорусії, Амстердама, Гамбурга, Галле, Берліна, Братіслави, Данціга, Варшави, Лондона, Парижа, Рима, Болоньї та інших міст. У бібліотеці також зберігалися літописи, хроніки, полемічні праці, лекції професорів Академії, конспекти лекцій студентів, їх наукові роботи, документи минулих століть, поточна документація, періодичні видання.

У результаті діяльності провідних братських шкіл, особливо Київської колегії, згодом – академії, зростала кількість освічених людей. Сірієць Павло Алеппський, що проїздив у 1654 і 1657 рр. через Україну, відзначав, що тут чимало чоловіків і навіть жінок уміли читати. В іншому місці він пише: «У країні козаків усі діти вміють читати, навіть сироти». А у своєму "Описі України" французький мандрівник, інженер Гійом Левассер де Боплан також відзначав, що

майже кожна жінка-селянка на українських землях вміла читати і писати. Така висока оцінка рівня грамотності серед українського люду дає право стверджувати, що тяжіння до грамотності і знань було здавна закладено в українському духові і це не стало винятком і у козацьку добу, коли більшість українців усвідомлювали необхідність у будь-якому віці отримати елементарну освіту через початкові школи, навчально-виховні центри, інколи, і шляхом самоосвіти.

Понад два сторіччя діяли Братства і братські школи в Україні. З перспективи часу дедалі краще усвідомлюється вагомість історичних заслуг об'єднання львівських, київських "містичів", які не випадково обрали собі назву братство. Слово це у всіх, мабуть, мовах має однозначно позитивний зміст. Ним народ висловлює схвалення тих, хто згуртований спільною метою, спільними ідеалами. "Братерство духа" між поколіннями, спадкоємність кращих традицій – це та золота нитка, що об'єднує минуле, сучасне, майбутнє. Гуртуючись для спільної справи, засновники братств і пов'язані з ним діячі культури відчували свою відповідальність перед нащадками, усвідомлювали, що працюють не лише для сучасників, а й для майбутнього. Вони працювали з почуття обов'язку, не задля вдячності наступних поколінь. Але тим більшої вдячності вони заслуговують нині. Діяльність братств, без сумніву, піднесла національну українську освіту, їх можна справедливо назвати науковою лабораторією, що розбудовувала систему освіти в Україні, й освіту дорослих зокрема, та розвивала книгодрукування. Сотні вихованців братських шкіл, пройнятих духом національних традицій, обізнаних в освіті і науці, ставали мандрівними вчителями і несли по містах та селах грамоту, українське слово, будили національну свідомість.

Підводячи підсумок під коротким оглядом розвитку вітчизняної освіти й освіти дорослих зокрема, в Україні доби козаччини, слід відзначити серед інших й таку характерну її рису, як то – вітчизняна освітньо-наукова система середньовіччя, увібравши досвід країн Європи, створила унікальний і самобутній відкритий механізм освіти людності всієї країни, забезпечивши практично повну грамотність населення, а також умови для формування і зростання української духовної, військової, світської й наукової еліти.

Разюча темрява українського народу початку ХІХ століття, причиною якої стала політика царського уряду щодо українських земель, покликала до життя у цей період появу системи позашкільної освіти дорослих. Вона з'явилася з ініціативи і діяла завдяки безкорисливій діяльності прогресивної громадськості, об'єднаної у різні освітні товариства, комітети, комісії. Багато українських вчителів усвідомлювали соціальну значущість своєї праці і зробили великий внесок у розвиток тогочасної освіти, науки, культури, громадської думки в Україні. Б. Грінченка, С. Васильченка, М. Коцюбинського, Т. Лубенця та багатьох інших можна назвати народними учителями, які, за визначенням К. Ушинського, не тільки вчили народ у народних школах, але вони “вийшли справді з середовища народу, винесли з собою його кращі, характерні властивості й уподобання” [49]. Для них робота у школі була сенсом життя, засобом виразу своїх переконань.

Мережа позашкільної освіти дорослого населення середини ХІХ століття складалася з недільних шкіл, вечірніх та повторних класів, народних читань і народних бібліотек. Перші недільні школи з'явилися з ініціативи прогресивної студентської молоді у 1859 р. у Києві, їх засновниками стали студенти університету на чолі з Федором Вороним, а також Яків Бекман, Митрофан Муравський. Незабаром такі школи виникли і в інших містах. Значну роль в організації недільних шкіл відіграли попечитель Київського учбового округу Микола Пирогов і професор історії Університету св. Володимира Платон Павлов. Видатний вчений Н.І. Пирогов в Одеському та Київському навчальних округах (1856 – 1861 рр.), прагнучи ліквідувати різнобій у типах шкіл, підвищити взаємозв'язок та наступність між ними, робить спробу зробити систему освіти, що передбачає декілька шкіл-ступенів: елементарні училища, класичні та реальні, прогімназії та гімназії, вищі професійні технічні училища, університети. Ланкою цієї системи стають недільні школи для дітей та дорослих. До 1862 р. по всій Україні діяло вже 111 недільних шкіл. Викладачами у них працювали, як правило, студенти, вчителі, прогресивне чиновництво та творча інтелігенція. Вони ж готували для недільних шкіл підручники й посібники. Навчання мало переважно світський характер і у більшості випадків виходило за межі програм

початкових навчальних закладів. Крім типово шкільних предметів, у них викладалися географія, історія, природознавство, основи сільського господарства, гігієна. Вчителі вели викладання українською мовою, добивались її офіційного визнання в школах. Перші недільні школи швидко здобули популярність серед народу й водночас викликали невдоволення царської адміністрації й реакціонерів усіх мастей. У 1862 р. власті нібито за виявлену революційну пропаганду закрили всі недільні школи. Але через два роки під тиском громадськості мусили знову дозволити їх існування.

Положення про початкові народні училища прирівнювали недільні школи до загального типу початкових навчальних закладів з чітко визначеним завданням: "стверджувати в народі релігійні й моральні поняття і поширювати початкові знання". Вони призначалися для робітників і ремісників, які не мали можливості одержати освіту звичайним шляхом. Над ними встановлювався пильний нагляд міністерських чиновників, а з 1891 р. ще й духовного відомства.

Недільні школи почали відроджуватися тільки з 70-х років. Хоча, наприклад, приватна недільна школа Христини Алчевської в Харкові не припиняла своєї роботи, незважаючи на всі перешкоди, протягом усієї другої половини XIX ст. Самовіддана півстолітня праця на ниві народної освіти поставила Алчевську в один ряд з найвідомішими педагогами свого часу. Початком педагогічної діяльності Х. Алчевської прийнято вважати 1862 рік: саме тоді вона заснувала Харківську приватну жіночу недільну школу. Та народження Алчевської-вчительки відбулося набагато раніше. Аналізуючи щоденник Х. Алчевської та спогади про неї її сучасників, неважко зрозуміти, що саме у дитинстві та юності сформувалася любов Х. Алчевської до народу, до бідних і пригноблених. Ця любов виросла із співчуття кріпосним дівчатам, які працювали у її батька. Х. Алчевська у своїй праці "Передумане і пережите" згадує, як вона любила всіх материних кріпосних слуг, і вони любили її: "І ось, коли батько і матір не бували удома або ж вони були зайняті гостями, я пробиралася потихеньку в підвальний поверх кухні зі своєю улюбленою книжкою в руках, сідала на почесне місце, на лаву під образами, і починалося голосне читання. Мабуть, у це читання я

вкладала багато почуття і виразності, бо моя аудиторія слухала мене, затамувавши подих, і в кухні лунав то дзвінкий сміх, то стримані зітхання жінок. Вже тоді між мною і народом встановився невловимий зв'язок, що зблизив нас навіки”, – читаємо у її щоденнику [3, с. 24-25]. Потрапивши у село і побачивши сільську школу, Х. Алчевська пройнялася інтересом до навчання дітей [3, с. 27-29]. Любов до рідного народу визначила її життєвий вибір – працювати для народу, для його просвіти, чим тоді переймалася уся прогресивна молодь. “Талановита молода жінка, – пише Є. Вахтерова, – яка могла б бути видатною письменницею, видатною артисткою, видатною співачкою, – вона надала перевагу бути вчителькою, і все життя була нею. І ніколи вона не розкалася у зробленому виборі” [7]. “У кожної людини, – писала Х. Алчевська, – є свій пунктик. Моїм пунктом була думка навчити якомога більше жінок грамоти” [3, с. 30-32]. Така думка у неї зародилася з огляду на існуючий у тогочасному суспільстві погляд, що освіта жінці непотрібна. Опинившись у Харкові, великому культурному місті, у неї виникло бажання зануритися у громадську діяльність і “зробити у житті щось велике, хороше”. Це були часи, коли “життя било ключем, і кращі люди прагнули роботи для народу”. Симпатія до народу жила і в душі Х. Алчевської. Христина Данилівна присвячує себе педагогічній роботі – засновує приватну жіночу недільну школу, яку вона утримувала власним коштом. Майже вісім років її жіноча недільна школа перебувала на нелегальному становищі. Офіційному відкриттю школи перешкождала відсутність приміщення і вчительського диплома у Христини Данилівни. Та завдяки постійній самоосвіті Алчевська мала глибокі й ґрунтовні знання з багатьох педагогічних дисциплін, прекрасно знала вітчизняну й зарубіжну літератури, добре розумілася на мистецтві, тому й успішно витримала іспит на право керувати жіночою недільною школою і викладати в ній.

Значне місце Х. Алчевська відводила методичній роботі та безперервній самоосвіті вчителів. Педагоги, які працювали в школах Х. Алчевської, постійно вчилися, вдосконалювали свій загальнокультурний та методичний рівень. На регулярних засіданнях педагогічного колективу школи розглядалися такі питання: про необхідність і шляхи вшанування пам'яті письменників і видатних

людей; аналіз прочитаних рефератів; обговорення інформації про з'їзд московських учителів, які працюють над питаннями позашкільної освіти; про систематичне поповнення учнівських та учительських бібліотек; про індивідуальний підхід у навчанні тощо .

Протягом півстоліття недільна школа Х.Алчевської відіграла провідну роль у розвитку просвітницького руху й у поширенні грамотності серед простого народу. Харківська недільна школа Х. Алчевської стала методичним центром усіх недільних шкіл не тільки України, а й Росії, тому зацікавила таких відомих педагогів ХІХ ст., як Я. Абрамов, М. Бунаков, С. Миропольський, М. Корф, Л. Толстой.

На кінець 90-х років кількість недільних шкіл у Полтавській губернії зростає всього до 15, Харківській і Чернігівській - до 10 в кожній.

Прості люди могли навчитися писати й читати у вечірніх класах. Вони призначалися для осіб, котрі не могли відвідувати щоденні чи недільні школи, а також для відстаючих учнів. Вечірні класи почали створювати у першій половині 70-х років з ініціативи селян, робітників і вчителів Борзенського повіту Чернігівської губернії. Потім вони з'явилися і в інших губерніях. Сучасники, особливо вчителі, відзначали широку популярність таких форм позашкільної освіти серед неписьменних дорослих селян і робітників. Але у зв'язку з активізацією діяльності народників вечірні класи у другій половині 70-х років були закриті й відродилися тільки наприкінці 80-х. Заняття з дорослими учнями велися 1-2 рази на тиждень протягом одного-двох років, як правило, взимку, у вільний від роботи час.

Для людей, які в дитинстві навчалися у школах, але з часом забули грамоту, організовувалися повторні класи. Вони мали на меті, з одного боку, запобігти рецидивам неписьменності, а з іншого - дати більш повну освіту тим, хто нещодавно закінчив трирічний курс початкової школи. Тут вивчалися ті ж предмети, що й у початковій школі, але в ширшому обсязі. Учні читали художні твори, релігійно-моральні та популярні статті тощо. На початку 60-х років у Києві, Харкові та Полтаві, а згодом і в інших містах почали організовуватися народні читання. Але під час масових репресій проти всього українського вони були заборонені й припинили своє існування.

Лише під тиском прогресивної громадськості уряд у 1876 р. дав дозвіл на відновлення народних читань у губернських містах, у 1888 р. - в селах і в 1894 р. - у повітових містах, фабричних і заводських селищах. При місцевих товариствах грамотності й земських установах почали працювати спеціальні Комісії, які займались організацією читань для народу, добором відповідної літератури та ілюстрацій. Крім них, таку ж діяльність вели товариства тверезості. Для читань використовували переважно світську літературу, зокрема різні оповідання, поеми, казки, байки, а також праці про ведення сільського господарства та промислів, їх відвідувало багато як дорослих, так і дітей, особливо в сільській місцевості. До 1896 р. у Полтавській губернії народними читаннями було охоплено 40 тис. слухачів. Приблизно таке ж саме спостерігалось і в інших губерніях.

Продовжувала існувати невелика кількість досить добре забезпечених літературою публічних бібліотек. Перші народні (безоплатні) бібліотеки з'явилися у 1859-1861 р. в Києві, Харкові, Полтаві та деяких повітових містечках. Але разом з недільними школами вони були закриті урядом у 1862-1863 р.

У своїх дослідженнях З. Гіптерс окреслює неабияку роль товариств «Просвіта» та «Рідна школа» в зародженні освіти дорослих: «зусиллями товариства «Просвіта» (1868), яке об'єднувало і координувало низку суспільних інституцій у справі освіти дорослих, було створено розгалужену мережу культурно-просвітніх закладів, забезпечених кваліфікованими кадрами, розроблено методичку освітньо-виховної праці» [10, с.49]. Дослідник виокремлює як важливу постать М. Галуцинського, адже саме під його патронажем організовувались різноманітні освітні курси для дорослих. Фахові журнали, які виходили за його редакцією, містили низку статей на тему позашкільної освіти, а саме: «Кілька завдань освітньої праці» (Просвіта до українського народу, 1921), «Мандрівні бібліотеки товариства «Просвіта»» («Народня Просвіта», 1924), «Культурно-освітній працівник» («Народня Просвіта», 1926), «В освітній день» («Життя і знання», 1928), «На переломі» (Календар «Просвіти», 1928), «До самоосвіти» (Календар «Просвіти», 1929), «Освіта дорослих, передумови її розвитку та успіху» (Календар «Просвіти», 1930), «Інтерес громади в освіті дорослих» (Календар «Просвіти», 1931)».

Питання неперервної освіти, освіти дорослих не були обділені увагою і на початку ХХ століття, формувалися ланки неперервної освіти населення. Так, у 1907 р. в Києві відкрилося «Об'єднання народних дитячих садочків», діяльність якого спрямовувалася на розвиток, поряд із приватними, державних дошкільних навчально-виховних закладів, розробку і запровадження наукових принципів дошкільного виховання, підготовку кадрів для такого роду закладів, просвітлення населення щодо питань сімейного виховання. У цей період швидко росло розуміння значущості освіти населення, необхідного для соціального та економічного розвитку суспільства в цілому, для повноцінного життя та професійної діяльності кожної окремої людини. Ідея неперервності процесу педагогічної освіти отримала нові інтерпретації вже після 1917 р. Причиною цього стало активне формулювання нової системи освіти, коли прогресивні ідеї неперервної освіти оволодівали розумами не тільки вчених та мислячих педагогів-практиків, але й людей, які активно впливали на стратегію розвитку країни (В.І. Ленін, Н.К. Крупська, О.В. Луначарський). Думка В.І. Леніна про те, що задачі будівництва нового суспільства мають бути розв'язані тільки на базі сучасних знань, постійного їх доповнення, оновлення, зв'язку з життям, практикою, стимулювала розробку багатьох актуальних проблем практичного розвитку систем безперервної освіти. З'явилися нові види та форми освітніх закладів, у тому числі й для освіти дорослих, підвищення кваліфікації працівників.

У Радянській Україні у 20-30 роках відбувалася велика робота щодо ліквідації неграмотності, яка дала повштовх до розвитку навчання дорослих на робфаках, школах робітничо-селянської молоді. У зв'язку з цим запроваджується нова форма роботи з дорослими щодо поширення письменності – робота в гуртках грамоти, що створювалися у хатах-читальнях, на будівництвах, у школах, у вільний від роботи час. З цією метою вчителів та культармійців закріплювали за неписьменними для проведення індивідуальних занять удома.

Розквіт вечірніх і заочних шкіл спостерігаємо у 50-80-х роках ХХ століття, коли кількість дорослих учнів досягала близько 4 млн. осіб. Значно розширилася система професійно-технічних навчальних

закладів, де можна було одночасно здобути і спеціальність, і освіту за різними формами. З метою заохочення дорослих, які працювали і навчалися, Розпорядженням № 9740-р від 16 червня 1951 р. було дозволено мати додаткову відпустку впродовж 20 днів без збереження заробітної плати за основним місцем роботи. 50–60-ті рр. ХХ ст. у розвитку системи народної освіти СРСР характеризуються постійним зростанням кількості загальноосвітніх шкіл для дорослих. Закон «Про зміцнення зв'язку школи з життям і про подальший розвиток системи народної освіти в СРСР» (1958) поставив завдання протягом найближчого десятиріччя здійснити в країні обов'язкове 8-річне навчання молоді та дорослих (до 35 років), зайнятих у народному господарстві. Закон задекларував кардинально нову освітньо-виховну парадигму, змінивши школу навчання на трудову в її радянському варіанті (тобто доволі заідеологізовану і забюрократизовану). Реформа спрямовувала школу на трудову підготовку, практичну готовність дітей до праці одразу ж після закінчення середньої освіти. Особливу увагу Комуністична партія приділяла Товариству поширення політичних і наукових знань, яке було створено у 1947 р. та перейменовано у Товариство «Знання» Української РСР 1 липня 1963 р. на підставі постанови Ради Міністрів УРСР № 797. Товариство «Знання» згідно зі Статутом було добровільною організацією, мета якої шляхом широкої пропаганди сприяти запровадженню в життя Програми КПРС, створенню матеріально-технічної бази комунізму, формуванню комуністичних відносин. Товариство «Знання» мало поширювати марксистсько-ленінське вчення, пояснювати внутрішню та зовнішню політику КПРС та радянського уряду. У цей період велику роль в освіті дорослих відіграли й Народні університети, які, як товариство "Знання" відносилися до системи неформальної освіти.

У 70–80-х рр. ХХ ст. активну роботу розгортають заклади післядипломної освіти, які здійснювали підвищення кваліфікації фахівців. Зростає роль системи підвищення кваліфікації, підготовки й перепідготовки кадрів, курсів із вивчення комп'ютерної техніки та іноземних мов, мета яких – підвищити культурний рівень працюючого населення. Але головною тенденцією 70–80-х років ХХ ст. було зміцнення та створення інститутів удосконалення вчителів,

інститутів підвищення кваліфікації. Вчителі мали один раз на п'ять років обов'язково пройти навчання у цій системі. Для представників багатьох професій періодичне підвищення кваліфікації стало обов'язковим, терміни і тривалість навчання регламентуються відповідними нормативними документами.

Тенденція розвитку освіти дорослих в Україні у 70–80-ті роки ХХ ст. визначена науковими дослідженнями проблем освіти дорослих. На основі досліджень, які здійснюються у галузі загальної освіти дорослих, поглибленого аналізу стану діяльності вечірніх і заочних шкіл, вивчення й узагальнення педагогічного досвіду, створюються фундаментальні праці, що розкривають соціально-педагогічні, психологічні, дидактичні основи освіти дорослих. Великий внесок у розвиток ідеї неперервності освіти, освіти дорослих було зроблено академіком І.А.Зязюном.

Особливістю розвитку освіти дорослих в Україні у 70–80-ті рр. ХХ ст. є:

- розширення мережі вечірніх (змінних) і заочних шкіл;
- функціонування широкої мережі структур політичної освіти дорослих;
- розгортання сучасної мережі установ післядипломної освіти дорослих (галузеві і міжгалузеві інститути підвищення кваліфікації, їх філіали, факультети, різні курси підвищення кваліфікації інженерно-технічних і керівних кадрів, центри підвищення кваліфікації, факультети перепідготовки кадрів при вишах, підприємствах і організаціях тощо);
- розвиток неперервної освіти різних категорій населення;
- перехід від десятирічної до одинадцятирічної школи;
- забезпечення трудової та професійної підготовки учнів загальноосвітньої школи;
- введення основ інформатики й обчислювальної техніки у навчальні програми шкіл та вищих навчальних закладів;
- початок здійснення наукових досліджень з проблем освіти дорослих.

З розпадом Радянського Союзу і виникненням нової держави – України, виникла потреба по-новому вибудувувати соціальну, культурну та духовну реальність життя.

Нова освітня парадигма в Україні формувалася поступово в ході розробки найважливіших напрямів реформи вищої школи. Її основні елементи викладені в керівних документах Міністерства освіти і науки України та в Меморандумі Міжнародного симпозиуму ЮНЕСКО («Фундаментальна (природничо-наукова та гуманітарна) університетська освіта» 1994 р.). Як свідчать ці документи, нова освітня парадигма в якості пріоритету вищої освіти розглядає орієнтацію на інтереси особистості, адекватні сучасним тенденціям суспільного розвитку. XIX Генеральна конференція ЮНЕСКО визначила неперервну освіту як «необмежену в часі відносно строків навчання, ні в просторі відносно методів навчання; вона об'єднує всю діяльність та ресурси в області освіти та спрямована на досягнення гармонійного розвитку потенційних здібностей особистості та прогресу змін в суспільстві». Таким чином, одним із головних завдань сучасного етапу модернізації вищої освіти є формування системи неперервної освіти. Реформування освіти в Україні розглядається в контексті соціально-економічних змін як в межах нашої країни, так і загальносвітових тенденцій. Важливою умовою для побудови даної системи є взаємодоповнюваність базової та післядипломної освіти. У наш час практично неможливо отримати у вищому навчальному закладі знання на все життя. Актуальною і затребуваною в нашій країні стала освіта дорослих людей, що в Європі отримала назву «навчання впродовж життя». «Освіта дорослих – це комплекс організованих процесів утворення, незалежно від змісту, рівня та методу, формальних чи інших, що продовжують або доповнюють освіту, що отримується у загальноосвітніх навчальних закладах та ВНЗ, а також практичне навчання, завдяки якому особистості, які розглядаються в якості дорослих суспільством, частиною якого вони є, розвивають власні здібності, збагачують свої знання, покращують свою технічну та професійну кваліфікацію або отримують нову орієнтацію та змінюють свої погляди або поведінку в подвійній перспективі: всебічного особистого розвитку та участі у збалансованому і незалежному соціальному, економічному і культурному розвитку» [39]. Вивчення питань освіти дорослих займається наука андрогогіка (від грец. andros – доросла людина; androgogge – керівництво, виховання) – це новий напрям знань про

людину, який акумулює в собі результати всебічних досліджень процесу освіти дорослих на філософському, соціально-економічному, спеціально-педагогічному, соціально психологічному рівнях. Засновником андрагогіки вважають американського вченого М. Ноулза. Він вважає, що «головне завдання освіти дорослих – виробництво компетентних людей – таких людей, які були б здатні застосовувати свої знання в умовах, що змінюються, та чия основна компетенція полягала б у вмінні включитися в постійне самонавчання впродовж усього свого життя» [29].

Постійного оновлення своєї професійної компетентності вимагає від особистості нині інтенсивний науковий прогрес, динамічне і змінне суспільне життя. А відтак, все більшої значимості у вітчизняній системі освіти набуває післядипломна освіта, стан якої, насамперед, залежить від її належного рівня правового забезпечення. Стан правового забезпечення післядипломної освіти має відповідати вимогам сьогодення, державній політиці у галузі освіти й відбивати актуальні суспільні та особистісні запити.

Правові засади післядипломної освіти в Україні нині визначені у Законах України «Про освіту» від 23 травня 1991 р., «Про вищу освіту» від 1 липня 2014 р., нормативних документах, що містять концептуальні положення щодо розвитку освіти в Україні: Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття»), затверджена постановою Кабінету Міністрів України від 3 листопада 1993 р. № 896, Національна доктрина розвитку освіти, затверджена Указом Президента України від 17 квітня 2002 р. № 347/2002, Концепція Державної програми розвитку освіти на 2006–2020 роки, схвалена Розпорядженням Кабінету Міністрів України від 12 липня 2006 р. № 396-р, Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року, затверджена Указом Президента України від 25 червня 2013 р. № 344/2013, положеннях про систему підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації в окремих галузях народного господарства, зокрема, галузева Концепція розвитку неперервної педагогічної освіти, затверджена наказом Міністерства освіти і науки України від 14 серпня 2013 р. № 1176.

Конституцією України закріплено право кожного громадянина країни на вільний розвиток своєї особистості (ст. 23), право на освіту,

що реалізується через забезпечення державою, у тому числі, розвитку післядипломної освіти (ст. 53).

Відповідно до ст. 47 Закону України «Про освіту» післядипломна освіта визначена як спеціалізоване вдосконалення освіти та професійної підготовки особи шляхом поглиблення, розширення та оновлення її знань, умінь і навичок на основі здобутої раніше вищої освіти (спеціальності) або професійно-технічної освіти (професії) та практичного досвіду. Статтею 60 Закону України «Про вищу освіту» акцентовано увагу на створення умов для безперервності та наступності освіти саме через систему післядипломної освіти.

Складовими післядипломної освіти згідно частини 2 ст. 47 Закону України «Про освіту» виступають: спеціалізація – профільна спеціалізована підготовка з метою набуття особою здатності виконувати окремі завдання та обов'язки, що мають особливості в межах спеціальності; перепідготовка – професійне навчання, спрямоване на оволодіння іншою професією працівниками, які здобули первинну професійну підготовку; підвищення кваліфікації – підвищення рівня готовності особи до виконання її професійних завдань та обов'язків або набуття особою здатності виконувати додаткові завдання та обов'язки шляхом набуття нових знань і вмінь у межах професійної діяльності або галузі знань; стажування – набуття особою досвіду виконання завдань та обов'язків певної професійної діяльності або галузі знань, частиною 3 – розкрито форми післядипломної освіти. Правові аспекти щодо окремих складових післядипломної освіти – підвищення кваліфікації та стажування педагогічних і науково-педагогічних працівників вищих навчальних закладів, визначені Положенням, що затверджене наказом Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 24 січня 2013 р. № 48 .

Але ж, не зважаючи на закріплене конституційне право на освіту, і на визначення післядипломної освіти як постійно діючої ланки в національній системі й однієї з основних умов сталого розвитку у сфері освіти, її правовий механізм реалізації нині відсутній.

Ще у 1993 р. Державною національною програмою «Освіта» («Україна ХХІ століття») передбачено суспільне призначення післядипломної освіти та можливі напрями реформування. Відповідно до змісту документа післядипломна освіта була покликана забезпечувати поглиблення професійних знань, умінь за спеціальністю, здобуття нової кваліфікації, наукового ступеня або одержання нового фаху на основі наявного освітнього рівня і досвіду практичної роботи та мала задовольняти інтереси громадян у постійному підвищенні професійного рівня відповідно до кон'юнктури ринку праці, виступати засобом соціального захисту; забезпечувати потреби суспільства і держави у висококваліфікованих конкурентоспроможних фахівцях. Національною доктриною розвитку освіти наголошено на необхідності безперервності освіти, навчання протягом життя, яке здійснюється з урахуванням світових тенденцій розвитку освіти протягом життя, соціально-економічних, технологічних та соціокультурних змін. При цьому були намічені можливі шляхи реалізації безперервності освіти.

Концепція Державної програми розвитку освіти на 2006–2020 роки внесла додаткове завдання до модернізації післядипломної освіти відповідно курсу України до євроінтеграції. Ключовим напрямом розвитку освіти у нашій державі було визнано розширення обсягів охоплення населення освітою та інтеграція України в європейський освітній простір. Одним із засобів розв'язання проблем реформування освіти визначено створення ефективної системи підготовки і перепідготовки педагогічних і науково-педагогічних кадрів, їх атестації та професійного удосконалення.

На виконання поставлених завдань відповідно й розроблено проект Концепції розвитку післядипломної освіти в Україні, який нині ще не отримав правового забезпечення. Ним передбачено цілі та завдання у справі розвитку професіоналізму кадрового потенціалу, вдосконалення функціонування загальнонаціональної системи підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації фахівців для професійної діяльності у різних галузях економіки, державного управління, місцевого самоврядування тощо. Основними передумовами розробки Концепції стали процеси становлення демократичної, правової, соціальної держави, розвиток засад

громадянського суспільства, інтеграція України в Європейське співтовариство, проведення освітньої реформи, зокрема реформування післядипломної освіти

Проектом Концепції визначено мету післядипломної освіти, сутність якої полягала у задоволенні індивідуальних потреб громадян у особистісному та професійному зростанні, а також забезпеченні потреб держави в кваліфікованих кадрах високого рівня професіоналізму та культури, здатних компетентно і відповідально виконувати посадові функції, впроваджувати у виробництво новітні технології, сприяти подальшому соціально-економічному розвитку суспільства.

Серед завдань системи післядипломної освіти, що мають бути вирішеними, виокремлено: приведення обсягів та змісту перепідготовки та підвищення кваліфікації фахівців у відповідність із поточними та перспективними потребами держави; формування змісту навчання, виходячи з його цільового спрямування, посадових обов'язків фахівців, попередньо здобутої ними освіти, досвіду діяльності, індивідуальних інтересів і потреб громадян; застосування сучасних навчальних технологій, що передбачають диференціацію, індивідуалізацію, запровадження дистанційної, очно-заочної та екстернатної форм навчання; розробка та постійне вдосконалення змісту післядипломної освіти; забезпечення органічної єдності з системою підготовки фахівців шляхом урахування потреб ринку праці; оптимізація мережі навчальних закладів системи післядипломної освіти на засадах поточного та стратегічного планування потреб у професійному навчанні фахівців.

Реалізація визначених концептуальних положень вимагає створення належних правових, соціально-економічних, матеріально-технічних та фінансових умов, а саме: формування необхідної нормативно-правової бази; розробка науково-обґрунтованих методик визначення загальнодержавних та регіональних потреб кадрового забезпечення; упорядкування та систематизація мережі закладів післядипломної освіти, поєднавши галузевий принцип її організації з широкою міжгалузевою і регіональною кооперацією та з урахуванням соціально-економічного розвитку країни; формування механізму фінансування підвищення кваліфікації та перепідготовки кадрів;

визначення конкретних цільових функцій підвищення кваліфікації і перепідготовки спеціалістів співвідносно до різних рівнів, ланок та структур системи неперервної освіти; запровадження гнучкої і динамічної системи перепідготовки та підвищення кваліфікації фахівців з нових напрямів розвитку науки, техніки і технології, ринкових методів господарювання та управління; формування освітніх програм навчання у системі післядипломної освіти відповідно до стандартів підготовки фахівців; упорядкування переліку спеціальностей та спеціалізацій перепідготовки з урахуванням існуючого переліку підготовки фахівців, державного замовлення та потреб окремих галузей регіонів *тощо*.

Окремі концептуальні положення знайшли відображення у Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року, затвердженої Указом Президента України від 25 червня 2013 р. № 344/2013 [6]. Серед стратегічних напрямів державної політики у сфері освіти визнано й забезпечення доступності та безперервності освіти протягом усього життя *тощо*. При цьому наголошено на тому, що модернізація і розвиток освіти мають набути випереджального безперервного характеру, гнучко реагувати на всі процеси, що відбуваються в Україні та світі.

Національною стратегією вказано на необхідності якісного поліпшення у системі освіти дорослих, діяльності закладів післядипломної педагогічної освіти, структурних підрозділів вищих навчальних закладів, на базі яких здійснюються перепідготовка та підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників. Відповідно акцентовано увагу й на необхідності формування нормативно-правової бази у сфері післядипломної освіти, що має спрямовуватися на визначення її правових, організаційних, фінансових засад інноваційного розвитку у контексті глобалізаційних тенденцій і викликів часу.

Актуальним нині залишається і питання щодо розроблення та прийняття Закону України «Про освіту дорослих» і Закону України «Про післядипломну освіту».

Отже, суспільні перетворення висувають кардинально нові вимоги до системи післядипломної освіти. Від неї вимагається бути гнучкою, розгалуженою, варіативною, здатною задовольнити потреби

працівників саме у тих сферах кваліфікаційного зростання, що відповідають викликам часу. Післядипломна освіта має слугувати не тільки задоволенню наявних суспільних потреб, скільки мати проєктивний, випереджаючий характер, враховуючи перспективні особистісні й суспільні запити, попереджуючи і долаючи можливі негативні тенденції розвитку суспільства. Водночас, стан нормативно-правового регулювання післядипломної освіти залишається незадовільним, тому вона до сих пір не може обійняти своє достойне місце в національній системі освіти.

Висновки: історико-культурний аналіз розвитку освіти дорослих в Україні дозволяє дійти таких висновків:

1. Історія освіти дорослих в Україні має глибоку і давню традицію.

2. Історія свідчить, що значна потреба в освіті, професійному зростанні формується у дорослого населення в часи різких соціальних змін, у періоди адаптації до нових умов життя і діяльності.

3. На різних етапах історичного розвитку освіта дорослих виступає як поліфункціональна педагогічна система, вкрай необхідна умова соціально-культурного розвитку суспільства.

4. Сучасний стан розвитку освіти дорослих, післядипломної освіти зокрема, як вагомої її складової, вимагає створення належних правових, соціально-економічних, матеріально-технічних та фінансових умов.

Список використаної літератури:

1. Абрамов Я. В. Наши воскресные школы. Их прошлое и настоящее / Я. В. Абрамов. — Санкт-Петербург : тип. М. Меркушева, 1900. — 351 с.

2. Алчевская Х. История открытия школы в деревне Алексеевке Михайловской волости / Х. Алчевская. — Харьков : тип. М. Зильберберга, 1881. — 48 с.

3. Алчевская Х. Д. Передуманное и пережитое: дневники, письма, воспоминания / Х. Д. Алчевская. — Москва : тип. Т-ва И. Д. Сытина, 1912. — 466 с.

4. Алчевська Христина Данилівна (про неї)/ Відп. за випуск М.І.Преварська// Видатні українці: Культура. Мистецтво. Освіта.- Київ: Велес, 2016- с.4-6.

5. Андрющенко Т.К. Сучасні вимоги до освіти дорослих [Електронний ресурс]/Т.К. АндрющенкоРежим доступу:http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/vchu/ped/2010_183_1/N183-1p012-016.pdf

6. Бабич С. Творчість Мелетія Смотрицького у контексті раннього українського бароко. Монографія [у надзаг.: Львівська медієвістика. - Вип.2] / За редакцією проф. Богдани Криси. - Львів : Свічадо, 2008. - 180 с.

7. Вахтерова Э. Пятьдесят лет работы для народа : (к пятидесятилетию юбилею Х. Д. Алчевской) / Э. Вахтерова. — Москва : тип. П. П. Рябушинского, 1912. — 24 с.

8. Вовк Л. П. Генезис пріоритетних тенденцій освіти дорослих в Україні (II пол. XIX – 20-ті рр. XX ст.): дис. ... докт. пед. наук: 13.00.01 / Вовк Людмила Петрівна. — К., 1995. — 451 с.

9. Вовк Л. П. Історія освіти дорослих в Україні: нариси / Л. П. Вовк; Укр. держ. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. — К.: УДПУ, 1994. — 228 с.

10.Гіптерс З. Педагогічна діяльність Михайла Галущинського в організації освіти дорослих/З.Гіптерс//Історико-педагогічний альманах. - 2014.-Вип.1.-с.49-54.

11.Грінченко Б. Братства і просвітна справа на Вкраїні за польського панування до Б. Хмельницького / Б. Грінченко. – К.: Товариство «Просвіта» у Києві, 1907. – № 11. – 37 с.

12.Гончаренко С. Український педагогічний словник /Семен Гончаренко. — К. : Либідь, 1977. — 374 с.

13.Громкова М. Т. Андрагогика: теория и практика образования взрослых: учеб. пособие для системы доп. проф. образования: учеб. пособие для студ. вузов / Майя Тимофеевна Громкова. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2005. – 495 с.

14.Грушевський М. Історія України-Руси. – Т. 6: Життя економічне, культурне, національне XIV–XVII віків / М. Грушевський. – К.: Наукова думка, 1995. – 667 с.

15.Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття») : постанова Кабінету Міністрів України від 3 листопада

1993 р. № 896 // [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua>.

16. Забужко О. С. Філософія української ідеї та європейський контекст: Франківський період [Текст] / О. С. Забужко. – К: Основи, 1993. – 124 с. 101. 17. Забужко О. С. Шевченків міф України. Спроба філософського аналізу / Оксана Забужко. – К.: Факт, 2001. – 160 с.

17. Змеев С. И. Андрагогика: становление и пути развития / С. И. Змеев // Педагогика. – 1995. – № 2. – С. 64-67.

18. Змеев С. И. Андрагогика: основы теории и технологии обучения взрослых / С. И. Змеев. — М. : ПЕР СЭ, 2003. — 208 с.

19. Ісаєвич Я. Д. Братства та їх роль у розвитку української культури XVI–XVIII століття / Я. Д. Ісаєвич. – К., 1996. – 251 с.

20. Ісаєвич Я. Братства та їхні школи. Шкільництво уніатів // Історія української культури в п'яти томах. – Т. 2: Українська культура XIII – першої половини XVII століть / Я. Ісаєвич. – К.: Наукова думка, 2001. – С. 549–564.

21. Історія України в особах: IX—XVIII ст. — К. : Видавництво «Україна», 1993. — 396 с.

22. Конституція України від 28 червня 1996 р. // Відомості Верховної Ради України. – 1996. – № 30. – Ст. 141.

23. Концепція Державної програми розвитку освіти на 2006–2020 роки : Розпорядження Кабінету Міністрів України від 12 липня 2006 р. № 396-р // Офіційний вісник України. – 2006. – № 6. – Ст. 315.

24. Концепція розвитку неперервної педагогічної освіти : наказ Міністерства освіти і науки України від 14 серпня 2013 р. № 1176 // [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://osvita.ua/legislation>.

25. Корф Н. А. Наше школьное дело : сборник статей по училищеведению / Н. А. Корф. — Москва : изд. Братьев Салаевых, 1873. — 430 с.

26. Knowles M. S. The Modern Practice of Adult Education. From Pedagogy to Andragogy. — Chicago, 1980.

27. Knowles M. S. Informal adult education: A guide for administrators, leaders and teachers / Malcolm Shepherd Knowles. — New York : Association Press, 1950. — xvi, 272 p.

28. Knowles M. S. The modern practice of adult education: Andragogy versus pedagogy / Malcolm Shepherd Knowles. — New York: Associated Press, 1970. — 384 p.

29. Курило В.С. Становлення і розвиток системи освіти та педагогічної думки Східноукраїнського регіону в ХХ столітті: дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / В.С. Курило. — К., 2000. — 490 с.

30. Кралюк. П. Мелетій Смотрицький і українське духовно-культурне відродження кінця ХVI — початку ХVII ст. — Острог, 2007.

31. Лещенко І.Т. Освіта дорослих як феномен неперервної освіти [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://gisap.eu/ru/node/1380>

32. Матеріали Генеральної конференції ООН з питань освіти, науки і культури, Найробі, 1976.

33. Національна доктрина розвитку освіти : Указ Президента України від 17 квітня 2002 р. № 347/2002 // Офіційний вісник України. — 2002. — № 16. — Ст. 860.

34. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року : Указ Президента України від 25 червня 2013 р. № 344/2013 // Офіційний вісник України. — 2013. — № 50. — Ст. 1783.

35. Огієнко О.І. Тенденції розвитку освіти дорослих у скандинавських країнах: монографія / О.І. Огієнко; за ред. Н. Г. Ничкало. — Суми : Еллада, 2008. — 444 с.

36. Опыт программ по всем предметам обучения в воскресной школе для взрослых и малолетних учащихся : (в объеме курса начальной нар. школы) / составлены преподающими Харьков. частной женской воскресной школы. — Москва : тип. Т-ва И. Д. Сытина, 1901. — 89 с.

37. Освіта дорослих: теоретичні і методологічні засади. Монографія. Л.Б. Лук"янова, Л.Є. Сігаєва, О.В. Аніщенко та ін. - К.:Педагогічна думка, 2012.-272 с.

38. Положення про підвищення кваліфікації та стажування педагогічних і науково-педагогічних працівників вищих навчальних закладів : наказ Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 24 січня 2013 р. № 48 // Офіційний вісник України. — 2013. — № 28. — ст. 984.

39. Про вищу освіту : Закон України від 1 липня 2014 р. // Відомості Верховної Ради України. – 2014. – № 37–38. – Ст. 2004.
40. Про освіту : Закон України від 23 травня 1991 р. // Відомості Верховної Ради УРСР. – 1991. – № 34. – Ст. 451.
41. Проект Концепції розвитку післядипломної освіти в Україні // [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://its.com.ua/conception.doc>.
42. Протасова Н. Г. Гуманізація післядипломної освіти педагогів / Наталія Георгіївна Протасова; Держ. акад. керівних кадрів освіти. — К., 1998. - 151 с.
43. Салтыкова М. О книге взрослых / М. Салтыкова. — Москва: тип. Т-ва И. Д. Сытина, 1900. — 227 с.
44. Ткач Т. Неперервність освіти як психолого-педагогічна ідея [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/iver/2008_1_1/chapters/chapter_1
45. Turos L. Andragogika. Zarys teorii oswiaty i wychowania doroseych. Wyd. 11. - Warszawa, PWN, 1978.
46. Ушинський К. Д. Вибрані педагогічні твори / К. Д. Ушинський. - К. : Радянська школа, 1949. - 420 с.
47. Furter P. Graneur et misere de la pedagogie. — Neuchatel, 1971. - P. 23.

УДК 304.2:378

О.М. Нагорнюк, Н.М. Рідей, О.В. Мудрак
ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ У СИСТЕМІ
ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ

О.М. Нагорнюк – к.с.-г.н., доцент, с.н.с. відділу підготовки наукових кадрів та методично-інформаційного забезпечення Інституту агроекології і природокористування НААН, onagornuk@ukr.net

Н.М. Рідей – д.пед.н., професор кафедри освіти дорослих, Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, nataliia.ridei@gmail.com

О.В. Мудрак – д.с.-г.н., професор, завідувач кафедри екології, природничих та математичних наук КВНЗ «Вінницька академія неперервної освіти», ov_mudrak@ukr.net

***Анотація.** У статті висвітлені особливості формування екологічної культури у системі післядипломної освіти. Зроблений історичний і науковий екскурс розвитку екологічної культури як важливої складової екологозбалансованого розвитку і як суттєвого фактору інтенсивних і ефективних політичних та соціально-економічних змін у житті нашої держави. Подані науко-методичні рекомендації формування високої екологічної культури громадян України.*

***Ключові слова:** екологічна освіта і виховання, освіта для сталого розвитку, екологічна культура, екологічна свідомість, вищі навчальні заклади освіти, післядипломна освіта, методичні рекомендації.*

O. Nagorniuk, N. Ridei, O. Mudrak

THE FORMATION OF ENVIRONMENTAL CULTURE IN THE SYSTEM OF POSTGRADUATE EDUCATION

O. Nagorniuk - Ph.D., Associate Professor, Senior Researcher Department of training of scientific personnel and methodological and informational support of the Institute of Agroecology and Environmental management of National Academy of Agrarian Sciences, onagornuk@ukr.net

N. Ridei - Doctor of Pedagogy, Professor of the Department of Adult Education, National Pedagogical University named after MP Drahomanov, nataliia.ridei@gmail.com

O. Mudrak - Doctor of Agricultural Sciences, Professor, Head of the Department of Ecology, Natural and Mathematical Sciences, Communal Higher Educational Institution "Vinnitsa Academy of Continuing Education", ov_mudrak@ukr.net

***Annotation.** The article highlights the peculiarities of the formation of ecological culture in the system of postgraduate education. The made historical and scientific excursion of the development of ecological culture*

as an important component of ecologically balanced development and as an essential factor of intensive and effective political and socio-economic changes in the life of our state. The scientific and methodological recommendations for forming a high ecological culture of Ukrainian citizens are presented.

***Key words:** ecological education, education for sustainable development, ecological culture, ecological consciousness, higher educational establishments, postgraduate education, methodical recommendations.*

Вступ. У 1991 р. Україна обрала шлях європейської і світової інтеграції, зумовивши необхідність інтенсивних політичних, економічних і соціальних змін у житті нашої держави. Ефективність впровадження всіх цих процесів неможливе без реформування освітньої галузі, спрямовані на досягнення рівня найкращих світових стандартів.

Сучасна Національна доктрина розвитку освіти закладає нову парадигму освіти – впровадження нового типу гуманітарно-інноваційної освіти, її конкурентоздатності на світовому ринку, виховання покоління молоді, яке буде мобільним і вмітиме захистити себе на ринку праці, здатне робити особистісний духовно-світоглядних вибір спираючись на принципи еколого-збалансованого розвитку суспільства, матиме необхідні навички для навчання упродовж життя.

З метою прискорення процесу реформування системи освіти на виконання Програми економічних реформ «Заможне суспільство, конкурентоспроможна економіка, ефективна держава» затверджено надзвичайно важливі для розвитку освіти державні цільові програми, зокрема: Державну цільову соціальну програму підвищення якості шкільної природничо-математичної освіти, Державні цільові програми про інформатизацію та комп'ютеризацію загальноосвітніх, професійно-технічних та вищих навчальних закладів, упровадження інформаційних та комунікаційних технологій в освіті і науці; забезпечення загальноосвітніх, професійно-технічних і вищих навчальних закладів сучасними технічними засобами навчання з

природничо-математичних і технологічних дисциплін; роботу з обдарованою молоддю тощо.

Якісна освіта є необхідною умовою забезпечення сталого демократичного розвитку суспільства.

Нині надзвичайно складний період в історії людства – період небаченого, загрозливого для існування цивілізації посилення низки негативних факторів, до яких передусім належать:

- занепад людської моралі;
- зростання бідності і злочинності;
- підвищення агресивності;
- поширення хвороб сучасної цивілізації;
- деградація природи; загострення до критичного рівня конфлікту між техносферою та біосферою.

Провідні вчені, мислителі й політичні діячі більшості країн світу, які занепокоєні ситуацією, що склалася, докладають величезних зусиль щоб знайти альтернативний вихід для суспільства.

Вивчаючи причини, динаміку й особливості розвитку негативних екологічних факторів, виявляючи закономірності формування складних взаємозв'язків у біосфері, вчені всього світу моделюють численні сценарії різноманітних природних і антропогенних процесів, складають прогнози й розробляють рекомендації щодо подальшого збалансованого еколого-економічного розвитку суспільства, детальніше досліджують особливості функціонування екосистем усіх рівнів в умовах зростання забруднення повітря, ґрунту, води. Вони виявляють нові закономірності у взаємовідносинах людини й природи, укладають нові міжнародні угоди в галузі охорони навколишнього природного середовища та його складових.

Вирішальна роль у розвитку суспільства майбутнього й гармонізації відносин між людиною й природою належить сучасній молоді. Тому вкрай необхідним для неї є підвищення рівня екологічної освіти, осмислення можливих шляхів розвитку суспільства й природи у майбутньому, засвоєння складних, але надзвичайно важливих екологічних законів, принципів функціонування екосистем, техносистем, агросистему біосфери, життєствердних зв'язків людства у довкіллі, що його оточує.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Наукове поняття "культура" поширилося у XVIII ст. як протилежне поняттю "натура", тобто природа. Розвиток цієї тенденції привів до того, що культуру почали розглядати як міру соціальності суспільного життя й буття людини, показник рівня розвитку суспільства і людини, ступінь перетворення із первісного стану до цивілізаційного. Видатний німецький філософ І. Кант, говорячи про сутність культури, відзначав, що вона виражає здатність людини ставити мету.

Цікавим є підхід визначного психолога З. Фрейда, який вважав, що *культура це* зовнішнє насильство над внутрішньою природою людини. При цьому головний акцент робився ним на регулятивну функцію культури. Проводячи фактично знак рівності між культурою та цивілізацією, К. Маркс зазначав, що *культура* – якщо вона розвивається стихійно, а не направляється свідомо, залишає після себе пустелю.

Філософ Е. Маркарян вважає, що евристична цінність поняття «*культура*» полягає в тому, що вона дозволяє провести чітку грань між людською діяльністю та біологічною життєдіяльністю тварин. У понятті «*культура*» абстрагується саме той механізм діяльності, що не задається біологічною організацією і відрізняє прояви специфічно людської активності. Культура, з одного боку, являє собою результат розвитку взаємовідносин між людиною та природою, а з іншого – від рівня її розвитку залежить така важлива для людини обставина, як способи та форми взаємовідносин і взаємодії людства з оточуючим природним середовищем.

Культура включає в себе як ціннісний, так і технологічний аспекти. Вона показує не лише яким чином можна досягти поставленої мети, але й ті межі, які не можна переходити в процесі її досягнення. Культура по своїй суті має екологічний характер, оскільки головним її завданням є передати від покоління до покоління, від однієї людини до іншої ті цінності, пріоритети та способи їх досягнення, які дають можливість вижити як окремим індивідам, так і суспільству в цілому, узгодивши їх інтереси.

Розглядаючи структуру культури, виділяють в ній три основні підсистеми:

1) природно-екологічну – що відображає адаптацію суспільства до біофізичного оточення;

2) суспільно-екологічну – що відображає впорядкованість відносин суспільства з іншими суспільствами;

3) соціально-регулятивну – направлену на підтримання самої соціальної системи як єдиного цілого.

У структурі сучасної культури доцільно виділити її специфічну форму – *екологічну культуру*, направлену, з одного боку, на звільнення людини від жорсткої природної детермінації, а з іншого – на гармонізацію відносин між суспільством та оточуючим природним середовищем.

На сьогодні наукова література накопичила достатню кількість визначень поняття «*екологічна культура*». Найуживанішим вважається трактування М. Реймерса, який вважає, що *екологічна культура* – етап і складова частина розвитку загальноосвітньої культури, що характеризується гострим, глибоким і всезагальним усвідомленням суттєвої важливості екологічних проблем у житті і майбутньому розвитку людства.

Дослідник Б. Ліхачов переконаний, що *екологічна культура* виникає як нове психічне утворення, яке базується на таких основах, як:

- природничо-науковій освіченості (забезпечує пізнання природи, її взаємозв'язок з людиною);

- філософський (дає можливість усвідомити призначення людини);

- політичній (забезпечує певну рівновагу між діяльністю і природними ресурсами);

- правовій (утримує у межах закону взаємодію людини і природного середовища);

- морально-естетичній (дає можливість співпереживання і особистої відповідальності).

Постановка завдання. *Мета* – формування у дорослого населення ґрунтовних екологічних знань і культури, вміння спілкуватись з природою, усвідомлення екологічної зумовленості культурно-ціннісних орієнтацій та соціально-моральних позицій особистості за допомогою системи післядипломної освіти.

Завдання – проаналізувати педагогіко-психологічні, філософські, соціальні, культурологічні наукові джерела і визначити підходи до сучасних трактувань екологічної культури та культурної екології; дослідити культуру перетворюючі процеси у взаєминах суспільства і природи; виокремити підсистеми екологічної культури та взаємодію освіти, науки, виховання, етики, свідомості у продовж життя .

Методи дослідження – аналізу, синтезу, порівняння, аналогії; узагальнення, емпіричні (спостереження і діагностування), евристичні, прогностичні, системні, формалізації і ідеалізації, описові, міждисциплінарні, логічні, соціологічні, культурологічні, психологічного аналізу, нормативні.

Виклад основного матеріалу. Як відомо, у давні часи для людської спільноти було характерне пристосування до природи, велика повага до її сил і явищ, а людська діяльність обмежувалась збиранням дарів природи, виготовленням примітивних знарядь праці, мисливством і рибальством. Пізніше було започатковане землеробство, скотарство, почалося виготовлення досконаліших знарядь праці з кісток, каменю, дерева, будівництво перших помешкань і святилищ. Вплив людини на довкілля був мінімальним і практично не позначався на функціонуванні екосистем.

Першого удару природі людина завдала з початком інтенсивного розвитку землеробства й скотарства. За допомогою вогню люди готували земельні ділянки для сільськогосподарських угідь випалюючи тисячі гектарів лісів, полювали на диких звірів, завдаючи величезної шкоди природі. Розвиток тваринництва супроводжувався поїданням і витоптуванням трав'яних масивів на великих площах аж до їх повної деградації.

З розвитком землеробства й скотарства розпочалися перші локальні й регіональні екологічні кризи, спричинені різкою зміною складу флори, фауни, ґрунтів, мікроклімату, різким зменшенням природних ресурсів. Прикладом цього можуть бути утворені антропогенні пустелі Північної й Центральної Африки, Близького Сходу, Центральної частини Північної Америки, що виникли всього тисячу років тому (Рис. 1).



Рис. 1. Поширення лісів у США: а) первісне поширення лісів; б) сучасні ліси (Dasman, 1972; Pamada, 1981)
Ті самі негативні процеси відбуваються і в Україні (Рис. 2).

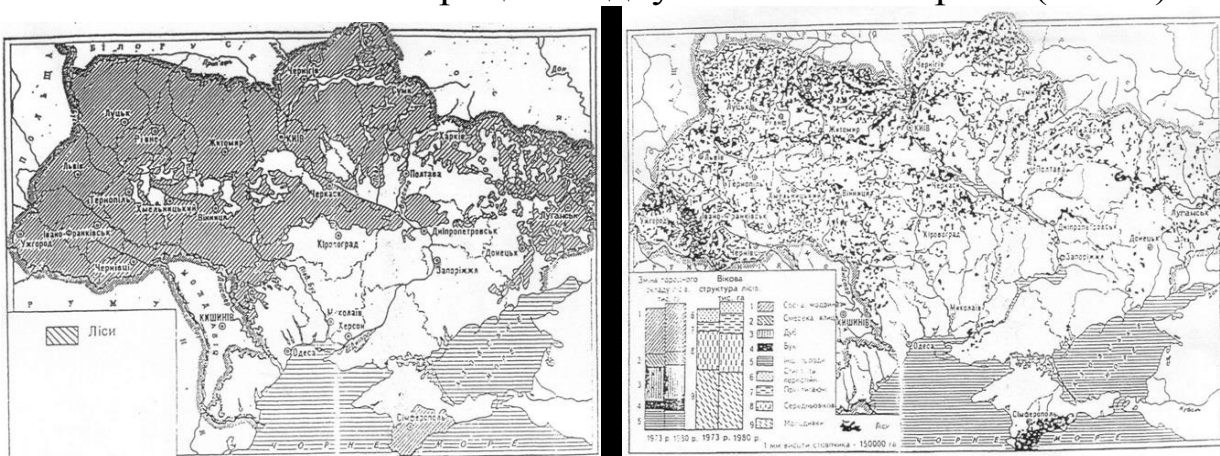


Рис. 2. Заліснення території України 1000 років тому і у наш час.

Наступний етап збільшення антропогенного тиску на довкілля приніс розвиток промисловості. Він розпочався з XV-XVIII ст., коли були досягнуті значні успіхи в розвитку будівництва, техніки, хімії, почалося вивчення й освоєння Світового океану.

З кінця XVIII ст. і до першої половини XX ст. були винайдені паровий двигун, електричний мотор, освоєна атомна енергія, в небо піднялись перші літаки, Європу й Північну Америку обплутали тисячі кілометрів залізниць, розвиток негативних екологічних явищ став глобальним, хоча не був кризовим.

Концентрація великої кількості людей у містах супроводжувалась активним винищенням лісів навколо них. Урбанізація стала негативним екологічним фактором. Основними особливостями взаємовідносин людини з природою були активне «підкорення природи», боротьба з нею, хижацьке споживання всіх її ресурсів із упевненістю, що вони невичерпні.

Друга половина ХХ ст., особливо останні 35-40 років – це період атомної енергії і комп'ютеризації, особливістю якого є активний розвиток другої глобальної екологічної кризи. До неї призвели суперіндустріалізація, суперхімізація, супермілітаризація, суперспоживання і, як наслідок, виснаження природних ресурсів і забруднення довкілля, деградація біосфери [1].

Важливою особливістю останнього періоду є поява спочатку окремих вчених, а потім колективів учених і значної кількості громадських «зелених» організацій і рухів у всьому світі, які, усвідомивши значення природи для життя людини, необхідність її збереження і раціонального природокористування, виявили тісні зв'язки між здоров'ям та добробутом людей і здоров'ям та різноманіттям природи, почали активну боротьбу за охорону й збереження довкілля. Розпочалося міжнародне співробітництво в галузі охорони довкілля; досягнуті важливі екологічні угоди, більшість держав прийняли важливі природоохоронні закони; широким фронтом розгорнулася екологічна освіта.

Незважаючи на певні досягнення в галузі природоохоронної діяльності в окремих країнах (це в основному країни Європи, США, Китай, Японія) і поширення серед людей занепокоєності станом природи своїх регіонів та біосфери в цілому, ХХ ст. закінчується поглибленням глобальної екологічної кризи, надзвичайно низьким рівнем екологічної освіти й свідомості у більшості населення, подальшим нарощуванням промислових та сільськогосподарських виробничих потужностей з одночасною нещадною експлуатацією всіх видів природних ресурсів [1, 8].

Нова екологічна криза в історії людства є глибшою і трагічнішою, і подолати її надзвичайно важко. Вона призводить до значних міграцій народів і, як вважають провідні вчені, провокує війни, інші соціальні потрясіння локального, регіонального і навіть глобального масштабу. Тому залишається одне: почавши з забезпечення високого рівня освіти народів, загальної культури, високого рівня екологічної свідомості, технологічної дисципліни виробництва і науки, поступово, але якомога швидше перейти до нового способу життя суспільства – високо інформаційного, з

могутнім колективним інтелектом, здатного організувати свій стабільний розвиток у злагоді з Природою [7, 8].

Провідні вчені, мислителі й політичні діячі більшості країн світу, які занепокоєні ситуацією, що склалася, докладають величезних зусиль щоб знайти альтернативний вихід для суспільства.

Вони вивчають причини, динаміку й особливості розвитку негативних екологічних факторів та виявляють закономірності формування складних їх взаємозв'язків. Моделюють численні сценарії різноманітних природних і антропогенних процесів, складають прогнози й розробляють рекомендації щодо подальшого збалансованого еколого-економічного розвитку суспільства й біосфери в цілому, детальніше досліджують особливості функціонування екосистем усіх рівнів в умовах зростання забруднень. Виявляють нові закономірності у взаємовідносинах людини й природи. Укладають нові міжнародні угоди в галузі охорони навколишнього природного середовища та його складових.

Вирішальна роль у розвитку суспільства майбутнього й гармонізації відносин між людиною й природою належить сучасній молоді. Тому вкрай необхідним для неї є підвищення рівня екологічної освіти, осмислення можливих шляхів розвитку суспільства й природи у ХХІ ст., засвоєння складних, але надзвичайно важливих екологічних законів, принципів функціонування екосистем і біосфери, життєствердних зв'язків людства зі світом, що оточує його.

Хоча визначення добробуту людини – відносне, існує багато факторів якості добробуту людини. Проте, найважливішими його складовими прийнято вважати здоров'я (як фізичне, так і психічне) та матеріальне забезпечення. Крім того, добробут суспільства безпосередньо залежить від рівня розвитку господарства й стану довкілля. Всі ці фактори тісно пов'язані між собою, і зміна одного з них не може не вплинути на інші. Неспростовним фактом нині є й те, що наш добробут цілком залежить від стану природного середовища, в якому ми живемо, від якості повітря, води та їжі, які ми споживаємо, від здатності природи самоочищуватися й самовідновлюватися. Тому гарантією нашого добробуту й добробуту наших нащадків є збереження чистого довкілля, біосфери, яка має нормально функціонувати весь час.

Сучасне ставлення до природи і її багатств дивує. Люди начебто забули, що для підтримання існування життя на Землі іншого джерела, крім біосфери та її ресурсів, немає. Людству залишається одне. Постійно підвищувати рівень освіченості народів, їхньої загальної культури, формувати в них екологічну свідомість, забезпечувати високу технологічну дисципліну на виробництві, підвищувати екологічну ефективність науки, поступово, але якомога швидше, створювати нову спільноту – високо інформаційну, з могутнім колективним інтелектом (ноосферою), здатну організувати свій збалансований розвиток у злагоді з Природою [2, 3].

Ураховуючи гіркий досвід недбалого природокористування, люди повинні у своїй діяльності зважати на Закони Природи, чітко уявляти наслідки свого втручання в життя біосфери, що проявляється нині, так буде проявлятися і у майбутньому. Використовуючи весь загальнолюдський інтелект і набуті знання в галузі охорони природи та раціонального споживання її ресурсів, розвиваючи міжнародне співробітництво, обмінюючись інформацією, надаючи наукову, матеріальну й технічну допомогу, необхідно домогтись ефективного вирішення головної проблеми – **зберегти сферу життя на Землі в усьому її різномайтті.**

Людина тисячі років боролася за своє існування, виживала в епідеміях, голодоморах, у п'ятнадцяти тисячах воєн, які сама ж і розв'язувала, виживала й вірила в краще майбутнє. Заради цього вона розвивала науку, культуру, медицину, формувала нові соціальні системи. І ось через свої хибні моральні принципи, духовне зубожіння, деградацію екологічної свідомості й совісті люди знову опинилися на порозі нового, можливо, найжахливішого етапу напруженої боротьби за своє виживання [6].

На думку Е. Голдсмита, сучасна людина фактично обожнила саму себе. Та вона – фальшиве божество. Створене нею на Землі – не рай, а кошмар, до якого вона сама адаптується дедалі меншою мірою й який уже не може задовольнити її соціальних, психологічних, духовних і естетичних запитів [3].

Доцільно запам'ятати девіз усесвітньо відомої екологічної організації Грінпіс: **«Ми не отримали Землю в спадок від батьків, ми взяли її в борг у наших дітей!»**

Моральність, моральні принципи покликані стати тим могутнім засобом, що дасть нам змогу подолати людську роз'єднаність, духовну відчуженість і тим самим згуртує нас як братів і сестер для побудови щасливого майбутнього для нас і наших нащадків... Зневажливе, хижацьке ставлення до природи – прямий наслідок егоїзму, нездорового стану людської душі [4].

Стиль сучасного людського буття хибний, і його необхідно змінювати, якщо хочемо зберегти біосферу й вижити. А оскільки стиль життя визначається мораллю, якої дотримується суспільство, то настав час установити нові моральні принципи й критерії, що відповідають сучасним вимогам до взаємовідносин Природи й світового співтовариства людей, і керуватися ними у своїх діях.

Люди повинні зрозуміти, що хоч би яким був варіант стратегії виживання, вони мусять узяти на себе надскладні зобов'язання перед собою, перед своїми близькими, розробити й поступово реалізовувати цілий ланцюжок самообмежень. Ці потрібні обмеження, що мають утверджуватися в нашому житті, вплинуть на формування нового характеру майбутньої цивілізації, на структуру відносин між окремими людьми, цілими народами й країнами. Ця нова екологічна філософія, яка так глибоко відрізнятиметься від нашої сучасної філософії, як мораль первісних племен від моралі суспільства сучасності.

Основами нової моралі мають бути:

- ідея розумного співіснування біосфери й техносфери;
- планетарний, загальнолюдський підхід до вирішення земних соціально-економічних (передусім енергетичних) та екологічних проблем;
- ідея універсалізму – глобальної і космічної взаємозалежності всіх процесів;
- ідея необхідності самообмежень, підказаних екологічними законами й досвідом попереднього розвитку;
- ідея оптимального використання всіх ресурсів Землі на основі впровадження нових ресурсозберігаючих і маловідходних технологій та міжнародної глобальної експертної оцінки цих ресурсів;
- ідея збереження й примноження біорізноманітності;

- консолідація людства під прапором об'єктивного знання, перетворення науки, особливо екології, на керівний інструмент;
- тотальна екологізація життя людей, перехід від серво-технології (небезпечної для довкілля) до екотехнології.

Духовна послідовність В.І. Вернадського виникнення вчення про ноосферу полягає у наступному: біогеохімічний підхід до біосфери, який він запропонував паризькій аудиторії, запліднює думку французьких філософів, які роблять наступний крок, котрий він, у свою чергу, уже сприйняв сам і обміркував далі.

Визначальною ідеєю вчення В.І. Вернадського про ноосферу є обґрунтування єдності людства й біосфери. Поява на Землі людини започаткувала якісно новий етап в еволюції планети. Активність людини багаторазово прискорює всі еволюційні процеси, темпи яких швидко зростають з розвитком продуктивних сил, зростанням технічної озброєності цивілізації. Подальший неконтрольований, некерований розвиток людської діяльності таїть у собі небезпеки, які нам важко передбачити. Саме тому незабаром повинен наступити час, коли подальшу еволюцію планети, а отже, і людського суспільства, повинен буде спрямовувати Розум. Біосфера поступово перетворюватиметься на сферу Розуму [2].

Концепція коеволюції суспільства і природи є обґрунтуванням декількох пластів теоретико-методологічних схем розуміння взаємозв'язку розвитку людини і біосфери.

У науково-методологічний обіг ідеї коеволюційної концепції були введені в зв'язку зі знайомством з концепцією західних дослідників Е. Уілсона і С. Ламздена. Вони запропонували теорію генно-культурної коеволюції, яка мала на меті пов'язати в єдине ціле генно-еволюційний розвиток живого і культурну еволюцію людини. Для цього автори концепції намагалися аналітично виявити в еволюції живого вихідну біологічну структуру, яка мала певні елементарні ознаки соціальності. Такою в теорії Е. Уілсона і С. Ламздена вважається **культуроген** [7].

Так було закладено певний напрямок в західній і вітчизняній методології осмислення взаємозв'язку розвитку суспільства і природи, де з різних науково-теоретичних позицій – природничих наук, таких як біологія, науки про Землю і водночас на засадах

еволюціонізму дослідники пропонували відповіді про перспективні моделі майбутнього існування людини і природи.

Глибоким опануванням екологічними знаннями, формуванням екологічного мислення, свідомості і культури мають бути охоплені громадяни всіх категорій, вікових груп і сфер діяльності. Збалансований, екологічно безпечний (гармонійний) розвиток повинен бути базисною, вихідною ідеєю, методологічною основою екологічної освіти згідно з міжнародними вимогами.

Головними складовими системи екологічної освіти та виховання мають бути її формальна й неформальна частини, форми й методи яких різні, а мета одна: різнобічна підготовка громадян, здатних визначати, розуміти й оптимально вирішувати екологічні та соціально-економічні проблеми регіонів проживання на основі наукових знань процесів розвитку біосфери, здорового глузду, загальнолюдських досвіду й цінностей.

Базою для здійснення заходів по вирішенню цієї важливої і складної державної проблеми повинна стати Концепція екологічної освіти в Україні [8].

Екологічна освіта – це безперервний процес виховання, навчання, самоосвіти і розвитку особистості, спрямований на формування норм моральної поведінки людей.

Екологічне виховання – це процес постійного, систематичного і цілеспрямованого формування емоційно-морального, гуманного і дбайливого ставлення людини до природи і морально-етичних норм поведінки в навколишньому середовищі.

Можна бачити, що визначення «екологічної освіти» фокусує увагу на його спеціальному змісті, протиставляючи його іншій освіті, спрямованій на формування моральних норм. Під освітою розуміється «цілеспрямований процес виховання і навчання в інтересах людини, суспільства, держави, що супроводжується констатацією досягнення громадянином встановлених державою освітніх рівнів».

Підставою для регулювання правовідносин у сфері екологічної освіти є Закон України «Про охорону навколишнього природного середовища». Закон встановлює організацію та розвиток системи екологічної освіти, виховання і формування екологічної культури в якості обов'язкового принципу, що реалізується органами державної

влади суб'єктів, органами місцевого самоврядування, юридичними та фізичними особами при здійсненні діяльності, що надає вплив на навколишнє середовище. Таким чином, на законодавчому рівні встановлено не лише обов'язковість екологічної освіти та виховання, але і його зв'язок з діяльністю, яка може вплинути на навколишнє середовище.

Стаття 7 «Освіта і виховання в галузі охорони навколишнього природного середовища» ЗУ «Про охорону навколишнього природного середовища» прямо вказує на те, що підвищення екологічної культури суспільства і професійна підготовка спеціалістів забезпечуються загальною обов'язковою комплексною освітою та вихованням в галузі охорони навколишнього природного середовища, в тому числі в дошкільних дитячих закладах, в системі загальної середньої, професійної та вищої освіти, підвищення кваліфікації та перепідготовки кадрів. **Екологічні знання є обов'язковою кваліфікаційною вимогою для всіх посадових осіб, діяльність яких пов'язана з використанням природних ресурсів та призводить до впливу на стан навколишнього природного середовища.** Спеціально визначені вищі та професійні навчальні заклади здійснюють підготовку спеціалістів у галузі охорони навколишнього природного середовища та використання природних ресурсів з урахуванням суспільних потреб.

У Статті 8 «Наукові дослідження» зазначено, що в Україні мають систематично проводитися комплексні наукові дослідження навколишнього природного середовища та природних ресурсів з метою розробки наукових основ їх охорони та раціонального використання, забезпечення екологічної безпеки [21].

Координацію та узагальнення результатів цих досліджень здійснюють Академія наук України та центральний орган виконавчої влади, що реалізує державну політику у сфері охорони навколишнього природного середовища, тобто: Кабінет Міністрів України та підпорядковані йому відомства, а саме: Міністерство екології і природних ресурсів України, Міністерство аграрної політики та продовольства України, Міністерство освіти і науки України тощо.

Беручи до уваги складність сучасних екологічних проблем, масштаб впливу людської діяльності, неоднозначності при оцінці ризиків, віддалених і непрямих наслідків діяльності, стає очевидним, що можливість виконання громадянином свого конституційного обов'язку знаходиться в прямому зв'язку з отриманням екологічної освіти. Ключову роль у досягненні цієї мети відіграє розвиток екологічної свідомості особистості.

Досягнення мети екологічної освіти утруднено кризовим явищем у всіх сферах життя нашого суспільства. Екологічна криза – це фактично кризою культури, відсутністю відповідальності і сумлінного ставлення навіть до власного життя особистістю.

Тому екологічна відповідальність проявляється власне у:

- відповідальності за стан природного оточення, що визначає умови життя людини, на які вона в той чи інший спосіб впливає у процесі своєї життєдіяльності,
- сумлінному ставленні до свого здоров'я і здоров'я інших людей як до особистої та суспільної цінності.

Саме тому, основоположним принципом екологічної культури вважається принцип відповідності соціальної, економічної та природної єдності в рамках однієї (спільної) системи. Встановлення цієї відповідності у всіх сферах суспільного життя сприяє, з одного боку, його екологізації, а з іншого – гармонізації самої суспільної системи. Екологічна культура виражає міру освоєння суб'єктом природо перетворюючої діяльності, сприяє також гармонізації взаємовідносин суспільства та природи і формуванню нового типу особистості – людини епохи ноосфери.

Важливим принципом екологічної культури є відмова від «наївного» антропоцентризму та перехід до системи поглядів, які можна назвати біосфероцентричними. В той же час кінцевою метою такого переходу є Людина, але як складова біосфери, що повинна прийняти на себе відповідальність за підтримання її основних функціональних характеристик, за збереження природи придатною для життя і здоров'я людини.

Екологічна культура виступає регулятором екологічної діяльності. Специфіка функціонування екологічної діяльності обумовлюється тим, що вона пронизує всі компоненти культури і

спрямована на гармонізацію соціальних, природних і економічних відносин. Екологічна культура є, за своєю суттю, своєрідним «кодексом поведінки», що лежить в основі екологічної діяльності та екологічної етики. Вона включає в себе певний зріз суспільно виробленого способу самореалізації людиною себе в природі, культурні традиції, життєвий досвід, моральні почуття та моральну оцінку ставлення людини до природи [6, 9].

Фонд «Демократичні ініціативи» імені Ілька Кучеріва та соціологічна служба Центру Разумкова на запит Міжнародної благодійної організації «Екологія-Право-Людина» провели серед українців соціологічне опитування. Результати опитування представлені на Рис. 3 [19].

Екологічна культура, за своїм змістом, є сукупністю, знань, норм, стереотипів та «правил поведінки» людини в оточуючому її природному світі. І хоча феномен екологічної культури є надбанням ХХ ст., про екологічну компоненту культури можна твердити від самих початків появи людини. Ця компонента проявлялась як сукупність певних екокультурних норм – «заборон» та «дозволів».

До функцій екологічної культури можна віднести:

- виховну – формування певних стереотипів поведінки щодо природи як окремих індивідів, так і суспільства в цілому;
- прогностичну – створення можливості передбачення наслідків людської діяльності, результатів перетворення природи;
- регулятивну – управління ставленням суспільства до природи в процесі господарської діяльності.

Головна функція екологічної культури виражається в її меті організації взаємовідносин суспільства та природи так, щоб було враховано практичні потреби суспільства та «прагнення» природи до підтримки стабільності власного нормального стану і тим самим збереження умов для існування та розвитку людства.

Структура екологічної культури, крім аналізу консервативного та творчого компонентів, може бути розглянута за аналогією з структурою екологічної свідомості: індивідуальна та масова, побутова та теоретична. В екологічній культурі особистості відображається процес особистісного вияву екологічної свідомості епохи, тобто формується екологічний світогляд особистості в процесі оволодіння

навичками практичної діяльності щодо природи. Екологічна культура суб'єкта перетворення природи існує у вигляді культури соціальної групи та культури особистості. Злиття цих двох типів культур – групи та особистості – відбувається при утворенні цілісної екологічної культури історичної епохи [7].

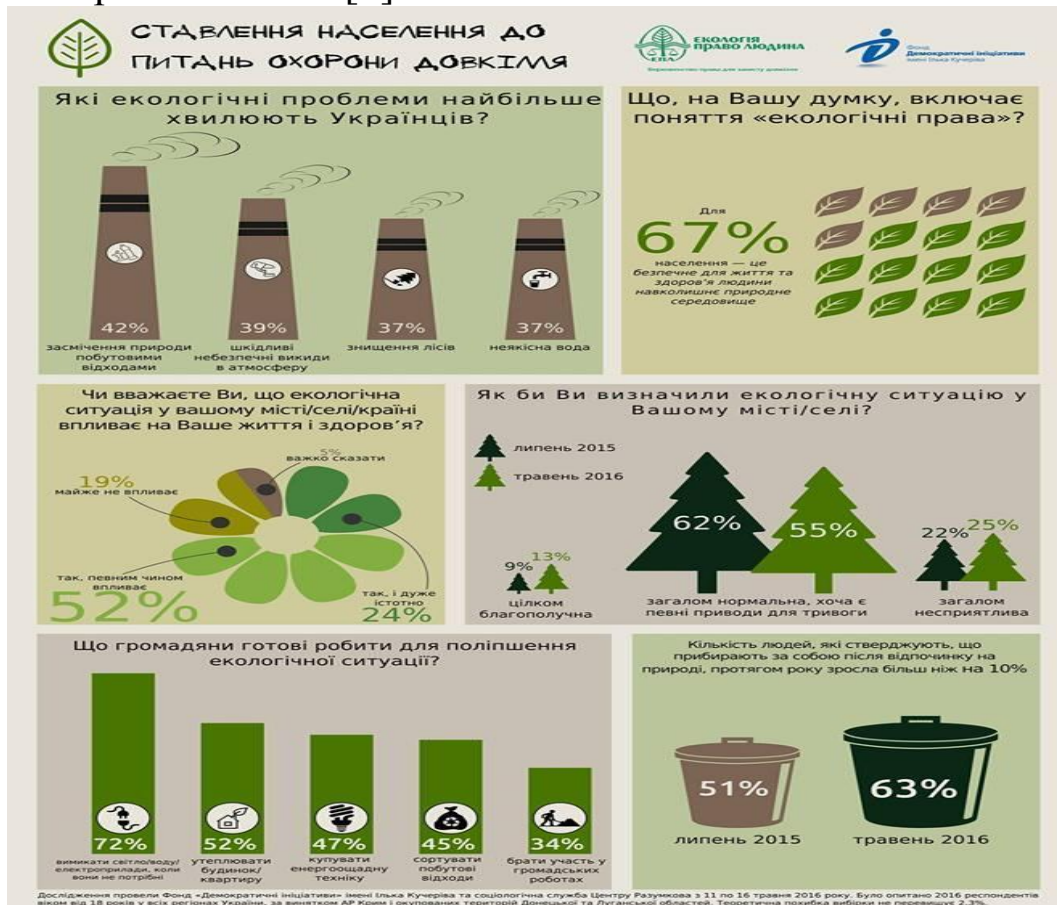


Рис. 3. Ставлення населення України до питань охорони навколишнього середовища

Головною специфічною рисою екологічної культури є те, що вона не утворюється стихійно, а виникає шляхом формування умов, що сприяють розгортанню її принципів та спеціальним видом діяльності – екологічним вихованням. Від рівня екологічної культури людства, в першу чергу молоді, якій належить майбутнє, залежить вирішення проблеми глобальної екологічної кризи, збереження природних умов існування цивілізації.

Наукові, етичні та філософські проблеми сучасної екології переконливо свідчать, що подальший розвиток суспільства і біосфери як самостійних систем є неможливим. Неможливе також прогнозування майбутнього розвитку суспільства в різних сферах –

соціальної, економічної, політичної, культурної – без врахування сучасної екологічної ситуації і глибокого наукового і філософсько-методологічного осмислення її перспектив.

Саме тому адекватним сучасному стану речей є розуміння взаємозв'язку розвитку суспільства і природи як коеволюційного феномену. Відповідно світоглядні і методологічні засади концепції коеволюції можна визнати тими орієнтирами пізнання і діяльності людини в природі, що спроможні гарантувати екологічну безпеку. Отже, гарантувати майбуття людини і біосфери [15].

Якщо розглянути певні варіанти методологічних пропозицій оцінки перспектив розвитку суспільства і природи в їх взаємодії, то треба згадати: по-перше, – про Римський клуб і концепцію «нульового приросту» (Дж. Форрестер, Д. Медоуз). Пропонувалася методологія досягнення глобальної рівноваги шляхом регулювання приросту населення, витрат природних ресурсів, не нарощування виробництва.

По-друге, – це пропозиції розробки нового типу промислового виробництва нешкідливого для Природи. Це виробництво, яке працює на природних або аналогічних природних технологіях – енергія сонця, вітру, припливів-відпливів, біопаливо тощо. Тобто, в розв'язанні екологічних криз надії поклалися на екологічно чисті технології. До них відносяться і методологічні настанови концепції «безвідходного виробництва», коли виробничо-технологічний процес побудований за принципом кругообігу речовин у природі. Загалом названі методологічні пропозиції можна поєднати тезою: **природне – ідеал екологічного**.

Висновки: основою подальшого розвитку країни визнано європейський вибір, відданість України загальнолюдським цінностям, ідеалам свободи та гарантованої демократії, визнання людини, її прав і свобод – найвищою цінністю цивілізаційного прогресу [17].

Основною метою здійснюваних в Україні реформ є соціальна переорієнтація економічної політики. Визначено стратегічні пріоритети сталого розвитку країни.

У економічній сфері:

- утвердження механізмів, які мають забезпечити надійні гарантії не лише остаточної стабілізації економіки, а й утворення необхідних передумов її прискореного зростання;

- впровадження науково-технологічних інновацій та опанування інноваційного шляху поступу як головного фактора збалансованого економічного розвитку; активне здійснення аграрної політики;

- зміцнення економічних засад для глибокої перебудови соціальної сфери.

У соціальній сфері:

- підвищення інтелектуального потенціалу нації, всебічний розвиток освіти, особливо екологічної;

- зміни в соціальній сфері для запобігання зубожінню населення — реформування системи оплати праці, зменшення безробіття, вдосконалення механізмів надання державної соціальної допомоги, запровадження системи загальнообов'язкового державного соціального страхування;

- поліпшення становища дітей, молоді, жінок, сім'ї;

- здійснення скоординованих кроків, спрямованих на поліпшення охорони здоров'я населення, зниження смертності та збільшення тривалості життя; зміцнення позицій середнього класу.

У екологічній сфері:

- гарантування екологічної безпеки ядерних об'єктів і радіаційного захисту населення й довкілля, зведення до мінімуму негативного впливу наслідків аварії на Чорнобильській АЕС;

- поліпшення екологічного стану річок України, зокрема басейну Дніпра, та якості питної води;

- стабілізація й поліпшення екологічного стану в містах і промислових центрах Донецько-Придніпровського регіону;

- будівництво нових і реконструкція діючих комунальних очисних каналізаційних споруд;

- запобігання забрудненню Чорного й Азовського морів і поліпшення їхнього екологічного стану;

- формування збалансованої системи природокористування та екологізація промисловості, енергетики, будівництва, сільського господарства, транспорту;

- збереження біологічної та ландшафтної різноманітності, розвиток заповідної справи.

Передбачається прискорене виведення економіки на траєкторію стійкого зростання через глибокі структурні зміни та поглиблення курсу ринкових реформ, активну й послідовну соціальну політику. В цій формулі – не лише переконаність у можливості позитивних зрушень, реальних і відчутних змін уже в найближчій перспективі, а й сподівання на зміцнення нашої держави, її прилучення до надбань сучасного європейського і світового цивілізаційного розвитку. Україна має все необхідне для того, щоб такі сподівання стали реальністю. Стратегія й тактика виживання людства: **Хто хоче – може** (Французька приказка).

Сучасна людина має дедалі більше й більше можливостей оцінити складний взаємозв'язок усього живого на Землі. Вважати, що незнання служить вибаченням, можуть зараз лише ті, котрі навмисне хочуть залишатися невігласами, бо їм це вигідно. А невігластво, без сумніву, перше й головне джерело майже всіх наших нещасть.

Список використаної літератури:

1. Білявський Г.О. Основи екології. Режим доступу: <http://ukrkniga.org.ua/ukrkniga-text/785/1/>
2. Вернадський В.І. та його вчення про біосферу і ноосферу. Режим доступу: <http://buklib.net/books/33729/>
3. Голдсміт Едвард. Шлях: екологічний світогляд. The Way: an ecological worldview (Rider 1992; Revised Edition, Green Books, 1996).
4. Голдсміт Едвард. Сім шляхів екології. Lesseptsentiersdel'écologie (EditionsAlphée, 2006).
5. Екологічна енциклопедія: У 3 т. Редколегія: А.В. Толстоухов (головний редактор) та ін.. К.: ТОВ «Центр екологічної освіти та інформації», 2007. Т.2: Є-Н. 416 с.
6. Кисельов М.М., Деркач В.Л., Толстоухов А.В. та ін. Концептуальні виміри екологічної свідомості. К., 2003. С.130-156.
7. Крисаченко В.С., Хилько М.І. Екологія. Культура. Політика: Концептуальні засади сучасно розвитку. К.: «Знання України», 2002. 598 с.

8. Концепція екологічної освіти України. Рішення Колегії МОН України № 13/6-19 від 20.12.01. Режим доступу: <http://shkola.ostriv.in.ua/publication/code-148B3B2021C2C/list-B407A47B26>

9. Методика соціально-екологічного моніторингу та формування екологічної культури сільського населення (на прикладі Східного Поділля). Монографія. О.М.Нагорнюк, В.Т.Собчик, Н.О.Верестун, С.Г.Білявський. Херсон: Гринь Д.С., 2014. 180 с.

10. Нагорнюк О.М., Мудрак О.В. Використання дидактичних засобів навчання у процесі екологічної освіти. К. НУБіП, 2010. №155. ч.1. С.294-301.

11. Нагорнюк О.М., Собчик В. Формування екологічної свідомості студентів вищих навчальних закладів. Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету. Серія : Педагогіка і психологія. № 3. С. 105-108.

12. Нагорнюк О.М. Екологічна культура особистості. Робоча програма навчальної дисципліни (Галузь знань 01 Педагогічні науки). К.НУБіП, 2015. 18 с.

13. Нагорнюк О.М. Екологічна культура особистості. Навчальний посібник. Остріг: «ТзОВ Острозька друкарня», 2015. 204 с.

14. Нагорнюк О.М. Екологічна освіта і культура для сталого розвитку. Робоча програма навчальної дисципліни (Галузь знань 10 Природничі науки за напрямом підготовки 101 Екологія). Вінниця: КВНЗ ВАНУ, 2018. 24 с.

15. Нагорнюк О.М. Екологічна освіта і культура для сталого розвитку. Курс лекцій. (Галузь знань 10 Природничі науки за напрямом підготовки 101 Екологія). Вінниця: КВНЗ ВАНУ, 2018. 200 с.

16. Плясковський Б.В. Діалектика розвитку екологічної свідомості / Філософські проблеми сучасного природознавства. Екологія, культура і соціальна практика. Вип. 77. К., 1991. С.71-78.

17. Рідей Н.М. Ступенева підготовка майбутніх екологів: теорія і практика: Монографія / за заг. ред. Академіка Д.О. Мельничука. Херсон: В-во Олді-плюс, 2010. 558 с.

18. Steward, Julian H. Theory of Culture Change: The Methodology of Multilinear Evolution: University of Illinois Press, 1972. 256 p.

19. Nagorniuk O.M. Socio-ecological human security in the environment // Trendy ve vzdelavani 2011. Olomouc: University of Palatski in Olomouc, 2011. P. 337-342.

20. Вісім фактів про екологічну культуру українців. Режим доступу: <http://energolife.info/ua/2016/Society/649/>

21. Закон України «Про охорону навколишнього природного середовища». Режим доступу: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1264-12>.

УДК 378.14: 504 (043)

В.Ф. Фролов, Т.В. Сасенко

**АКТУАЛІЗАЦІЯ ДИСЦИПЛІН З ЕКОЛОГІЧНОЇ БЕЗПЕКИ
ТА КУЛЬТУРИ У РУСЛІ ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ
КОМПЕТЕНТНОСТІ**

*В.Ф. Фролов – д. техн. н., завідувач кафедри екології
Національного авіаційного університету, frolov47@ukr.net;*

*Т.В. Сасенко – д. пед. н., професор кафедри екології
Національного авіаційного університету, sladova090857@gmail.com.*

***Анотація.** Для вирішення нинішніх екологічних проблем, утворених за наявності в освіті бюрократизованого принципу людиноцентризму, відсутності неперервного, наскрізного екологічного виховання й навчання, технології освіти мають організувати випереджальний інноваційний рівень і статус екологічного мислення, етики, культури та сконцентрувати педагогічні зусилля на розвитку природних творчих паростків, які ґрунтуються на умотивованому, осмисленому знанні, досвіді новітніх вітчизняних, іноземних джерел, що забезпечать реальний поступ держави у брендовому світовому форматі, зокрема у авіаційній та космічній галузях.*

На сьогодні нагальною є потреба у оволодінні знаннями про Всесвіт, простір, що межує з біосферою, космічну діяльність

людства, яке знову повторює помилки освоєння Природи на планеті. Вирішенням проблеми наукового світогляду з його невтішним наслідком — екологічною кризою, є поширення та розвиток екологічної освіти з її екологічним мисленням, етикою, культурою.

Пропонований курс розширює рамки екологічної освіти, що покликана формувати не лише екологічну компетентність майбутніх фахівців, діючих менеджерів, керівників усіх рівнів, населення, а й розвивати стратегічну компетентність задля продовження життя біосфери нашої планети.

Ключові слова: екологізація дисциплін, нові екологічні курси, екологічна безпека, екологічна культура, екологічна компетентність, екологія космосу та авіації, неперервна екологічна освіта.

V. Frolov, T. Saienko

**ACTUALIZATION OF DISCIPLINES FROM
ENVIRONMENTAL SAFETY AND CULTURE IN THE
CONTEXT OF ECOLOGICAL COMPETENCE IMPROVEMENT**

*V. Frolov – d. techn. Sci., Head of the Department of Ecology,
National Aviation University, frolov47@ukr.net;*

*T. Saienko – d. ped. Sci., Professor of the Department of Ecology,
National Aviation University, sladova090857@gmail.com.*

Annotation. *The solution of current environmental problems arising from the presence of a bureaucratized principle of human-centrism in the national education, the lack of continuous, cross-cutting environmental education and training, should organize with the educational technologies a leading innovative level and status of ecological thinking, of ethic, culture, concentrating pedagogical efforts on the development of natural creative sprouts based on a motivated, meaningful knowledge, experience of the latest domestic and foreign sources, which provide the real movement of the country in the brand world format, in particular, aviation and space industries.*

Today it is very important to master the knowledge about the Universe, the space that borders on the Biosphere, of the space activity of mankind, which again repeats the mistakes in the exploration of Nature on the planet. Solving the problem of the scientific worldview with its

disappointing consequence - the ecological crisis, is the spread and development of environmental education with its ecological thinking, ethic, culture.

The proposed course broadens the scope of environmental education, which is designed to shape not only the ecological competence of future professionals, current managers, managers of all levels, the population, but also develop strategic competence in order to prolong the life of the Biosphere of our planet.

Key words: *ecologization of disciplines, new ecological courses, environmental safety, ecological culture, ecological competence, environmental of space and aviation, continuous ecological education.*

Вступ. На початку ХХІ ст. людство дійшло усвідомлення, що з Природою треба жити у мирі, а не діяти, як варвари-загарбники. Наша планета - єдиний дім, з якого не можна вийти, залишивши невирішеними минулі негаразди, прорахунки, помилки. Завдяки такому усвідомленню екологічна освіта набула особливої ваги та значення, потужного імперативу з огляду на перспективу розбудови сталого, збалансованого суспільства.

Шлях до ноосферогенезу пролягає через послідовну, всезагальну екологізацію економіки, суспільства, що може бути здійснена професійно підготовленими та екологічно свідомими фахівцями з високою екологічною культурою: державними службовцями, менеджерами усіх ланок, викладачами, робітниками, які мають постійно підвищувати рівень екологічної обізнаності та компетентності [1].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. На сьогодні планета переживає деградацію біосфери, наростання явищ зміни клімату, способів і методів природокористування, технологічних циклів, що супроводжується напрацюванням відповідних нових міжнародних документів. Ці виклики потребують адаптивної суспільної реакції, однією з яких є інновативність навчання у вищій школі. Модернізація її полягає у готовності випускників взяти на себе відповідальність за зміну соціо-економічної діяльності та активно розгорнути фундаментальну екологізацію України і світу [4].

Нині наша держава є Стороною понад 50 міжнародних правових документів у сфері довкілля, що потребує фахівців, ознайомих з їх вимогами, сферою міжнародної політики, системою управління природокористуванням та охороною навколишнім природним середовищем. Процес ратифікації Конвенцій (насамперед, ООН про біорізноманіття, зпустелювання, зміну клімату, космічну діяльність) не завершено, як не організовано порядок їх упровадження у практичну площину [5].

У рамках виконання Стратегії екополітики України до 2020 р. визначено понад 500 завдань, опрацювання яких затримується. За оцінками експертів на національному рівні має бути гармонізовано технічну політику у сфері довкілля у понад 2000 документах ЄС, у т.ч. у 28 Директивах і 2 Регламентах. У перспективі йдеться про покращення умов підготовки та перепідготовки бакалаврів, магістрів, слухачів напряму “Післядипломна освіта”, здатних формулювати концептуальні положення екозбалансованого розвитку, утілювати управлінські механізми його досягнення, виконувати пілотні проекти та здійснювати просвітницьку роботу [4].

Тактичними заходами інновацій у екологічній освіті можуть стати нові спеціалізовані курси, дисципліни, розвиток умінь та навичок застосування досягнень міжнародних інституцій, ЄС, провідних університетів світу, надбань вітчизняних дослідників. Серед таких напрацювань: матеріали Конвенцій ООН, документи ЄС, Угода про євроінтеграцію, програма “Горизонт-2020”, розробки українських та зарубіжних учених, де інтеграція вітчизняних і міжнародних структур особливо активна й взаємозацікавленна — це авіація та дослідження Космосу [7].

Орієнтація навчального процесу на євроінтеграцію означає, що слухачі та студенти повинні бути обізнані з документами ЄС: Угодою про євроінтеграцію, політикою і правом (первинним, вторинним) ЄС з питань довкілля, його захисту, вмінні організовувати заходи з енергоефективності, екологічного аудиту, експертизи, нормування, екосистемного підходу та просвітницької роботи.

Постановка завдання. За останні роки екологічна освіта значно розширила свої межі з появою нових перспективних напрямків діяльності: екологічне право, екологічний менеджмент,

гуманітаризація екологічної освіти. Поява нових загальнонаукових методів досліджень, концепцій самоорганізації та еволюції викликав потужний міждисциплінарний напрям — синергетику [6], що вивчає складно організовані системи, зокрема екосистеми, найбільшою з яких є біосфера Землі та Космосу.

Автори ставили за мету розробити інтегрований курс з екологічної безпеки і культури для магістрантів, слухачів напряму “Післядипломна освіта” спеціальності 101 “Екологія”, галузь знань 10 “Природничі науки”, на основі концепції неперервної освіти для умов сталого, збалансованого розвитку. На нашу думку, він посилить екологічну компетентність і, в той же час, спрямує думку здобувачів до вищих сфер планети Земля, мотивуючи когнітивну та креативну складові процесу навчання у формуванні цілісного світобачення Єдиного Всесвіту.

Виклад основного матеріалу. Джуліан Стюард (Steward, 1902 - 1972 рр.) розробив **концепцію «множинності еволюцій»**, а на її основі - теорію культурних змін. Культурна екологія займається вивченням: 1) співвідношення середовищ проживання і технологій, властивих певній культурі використання природних ресурсів; 2) поведінкових моделей, що відповідають технологіям освоєння довкілля; 3) впливу цих моделей на інші аспекти культури [7, с.55-56]. **Культурна екологія** розуміє людські суспільства, як самоорганізуючі, здатні сприймати інформацію про зміну довкілля та коригувати характеристики соціокультурної системи.

Аналог культурної екології виник в СРСР у другій половині 70-х років ХХ ст. під назвою етнічна екологія. Вона трактувалась як “наукова дисципліна на межі етнографії та екології людини (соціальної екології)” [7, с.59]. Відмінність етнічної екології від культурної, розробленої Д. Стюардом, виглядала надумано: то була данина радянській ідеології, що заперечувала досягнення суспільних наук Заходу.

У **етнічній екології**, як і культурній, акцент робився на вивченні адаптації людського суспільства до довкілля; культура розглядалась механізмом, за допомогою якого здійснювалась адаптація — пристосування до природного середовища (екологічної ніші), та перетворення довкілля, утворюючи «культурні ландшафти».

Адаптація, таким чином, це процес соціокультурної перебудови суспільства, що постійно змінюється.

Отже, **розуміння культури у якості адаптивного механізму** не зводиться виключно до регулювання функцій життєзабезпечення, а допускає значно ширше і складніші тлумачення.

Системи моральних цінностей визначають поведінку людини, ставлячи головні і другорядні цілі, досягнення яких вона прагне. Ці системи вивчає **аксіологія** - вчення про цінності, де переплітаються поняття й методи багатьох гуманітарних наук. Системи цінностей, з одного боку, визначають поведінку кожної людини; з іншого - самі змінюються у залежності від етапів розвитку, стадій етногенезу, умов життя. У фазі пасіонарного підйому люди керуються почуттям обов'язку і вважають за необхідне «бути тим, ким повинен бути». Вони, заради досягнення ідеалу, готові віддавати життя. Зі зниженням рівня пасіонарності у етносі [3] в системі цінностей на перші місця виходять егоїстичні мотиви: «бути самим собою», «бути, як усі», «яке мені діло до інших».

Тривалий час **аксіологічна проблематика** була «вплетена» в філософське знання; з вичленовуванням теології, етики, естетики, аксіологічні проблеми почали розглядатись переважно у лоні цих дисциплін, залишаючись, тим не менше, філософським вченням.

Велику роль у становленні аксіології зіграв І. Кант, який у центр своєї філософії поставив Людину, і тим самим відкрив новий етап її розвитку. Кантом закінчується традиція розгляду цінності, як блага; з Канта починається етап розуміння цінності, значущої для людини. У основі аксіології Канта лежить категорія обов'язку, що відрізняє людину від тварини, та забезпечує шлях до блага, яке має сенс тільки у людському вимірі.

Статус самостійної філософської дисципліни аксіологія отримала у другій половині XIX ст., коли сформувалась у лоні неокантианства. Зокрема, В. Віндельбанд визначав філософію, як вчення про загальнозначущі цінності, а втілення цінностей у діяльності розглядав, як головну мету людини.

У сучасних умовах **аксіологія** набуває рис самостійної філософської дисципліни. Ключовими її поняттями є «цінність», «ціннісна орієнтація», «ціннісна установка», «оцінка», «оціночне

ставлення», «оціночне судження». **Цінність** – це властивість предмета або явища мати значення для людей у культурному, громадському чи особистісному вимірах [7, с. 66].

У кожній епохи, народу, окремої людини - свої цінності: змінюються уявлення краси, щастя тощо. Напрошується висновок про мінучість, тимчасовість, відносність цінності. Однак, це не так. По-перше, цінності змінюються залежно від потреб, інтересів, від форми суспільних відносин, рівня цивілізованості та інших факторів. Разом з тим, є **сталі цінності**, бо існують тривалий час; більше того, вони зберігають значення протягом усього періоду існування людства (життя, благо), отже, мають абсолютне значення.

По-друге, цінність - єдність об'єктивного і суб'єктивного; вона об'єктивна у тому сенсі, що існують певні властивості предмета або процесу, що мають значення для людини, але при цьому від неї не залежать. З іншого боку, цінність - не сам предмет, а значення його для людини, поза якою вона позбавлена сенсу, тому суб'єктивна. Таким чином, цінність поєднує в собі мінливість і сталість, об'єктивність і суб'єктивність, абсолютність і відносність. Вона не існує поза оцінкою.

До цінностей матеріального життя належать природні ресурси, зняряддя праці. До соціальних цінностей відносять різні інститути, необхідні людині – сім'я, етнос, Вітчизна. **Цінності духовного життя – це знання, норми, ідеали, віра.**

За значущістю цінності поділяють на вищі і нижчі. Як правило, вони збігаються з абсолютними і відносними цінностями, що обумовлені тривалістю їх існування. **Вищі (абсолютні) цінності** мають неутилітарний характер: вони не служать для чого-небудь, а є тому, що все інше набуває значимості лише у контексті вищих цінностей. Це вічні у всі часи, абсолютні цінності, до яких відносяться: загальнолюдські – світ, людство; соціальні – справедливість, свобода, права людини; цінності спілкування – дружба, любов, довіра; культурні – світоглядні, етнічні; діяльні – творчість, істина; цінності самозбереження – життя, здоров'я, діти; особистісні - чесність, патріотизм, вірність, доброта.

Цінності можуть змінюватись залежно від типу цивілізації, які поділяють на три основні групи: **східну, західну, євразійську.**

Цінності будь-якої цивілізації та епохи виконують важливі функції у суспільстві та відносно конкретної людини – пізнавальну, нормативну, регулятивну, комунікативну, цільову, що інтегруються у **функції соціалізації**.

Соціалізація – процес засвоєння людиною знань, норм, традицій, ідеалів та інших цінностей, що дозволяють стати повноправним членом суспільства. Соціалізуюча роль цінностей виражається у тому, що в них формується ідеал людини, її потреби, мотиви діяльності, духовний світ та сенс людського буття.

Наука є однією з найважливіших форм культури, причому в епоху науково-технічного прогресу її вважають провідною формою культури, без якої неможливе сучасне виробництво матеріальних і духовних благ.

Традиційно існує поділ культури на **природничо-наукову і гуманітарну**. В історії науки та філософії існують дві точки зору у питанні співвідношення природничо-наукової та гуманітарної культур.

Загальноприйнятою є точка зору про наявність відмінностей природничого та гуманітарного знання, але не скасовує подібності між ними та загальних тенденцій розвитку. Як для сучасного природознавства, так і для гуманітарних дисциплін, характерне посилення інтеграційних процесів за рахунок прямих зв'язків між ними та методами їхнього дослідження. Прикладом може служити комплексний підхід до вирішення важливої **загальнолюдської проблеми – охорони навколишнього природного середовища**, що знаходиться на перехресті технічних і наук про Землю та біології, медицини, економіки, соціології.

Одним з важливих завдань сьогодення є гармонійний розвиток людини і усунення суперечності між гуманітарною та природничо-науковою культурами. Шлях до вирішення цього завдання полягає не в дробленні природничих і гуманітарних знань, а в їхній інтеграції, що ґрунтується на **припущенні єдиності світу, невід'ємною часткою якого є людина**. Тому, вивчати і досліджувати світ необхідно комплексно, об'єднуючи зусилля різних наукових дисциплін, а не зводити між ними нездоланну перешкоду. Останнім часом тенденція до інтеграції наук стає провідною, домінуючою.

У XIX ст. в рамках механістичної картини склалася термодинамічна картина світу, заснована на молекулярно-кінетичній концепції та ймовірно-статистичних законах. Остаточний крах механістичної картини світу викликала концепція електромагнітного поля, розвинена М. Фарадеєм і Дж. Максвеллом. Фізична реальність мислилась вже не у вигляді матеріальних точок, а представлялась у безперервних полях, що не піддаються механістичному поясненню. **Настала ера принципово нової, релятивістської та квантово-механічної картини світу.**

У XX ст. на роль лідера наукового пізнання, разом з фізикою, претендує **біологія, до якої належать потужні напрями: еволюційне вчення, генетика, екологія, що стала наукою про біосферу у цілому.** Біологічна картина світу межує з аналогічними побудовами, заснованими на системних дослідженнях, кібернетиці та теорії інформації.

В останні роки на перший план виходить міждисциплінарний напрям досліджень складних еволюціонуючих систем, що виник на початку 70-х років XX ст. і пов'язаний з іменами І. Пригожина та Г. Хакена [6]. **Синергетика** ставить своєю метою пізнання загальних принципів самоорганізації систем різної природи - від фізичних до соціальних, для яких характерні відкритість, нелінійність, нерівноважність, здатність посилювати випадкові флуктуації.

Для нинішньої науки, як інтелектуального органу суспільства, має бути властива основна її функція – **передбачення й управління майбутнім** [2, с. 196]. **Ноосфера**, за В.І. Вернадським, потребує як **ноосферної науки, так і ноосферної освіти!**

Необхідність змін у поведінці людства призвела до появи нового **екологічного стилю мислення:** формується система неперервного екологічного виховання й освіти для оцінки результатів людської діяльності з погляду впливу на Природу та віддалені її наслідки. Складовою екологічного виховання має стати милосердя до всього живого.

Як колись з надр біології виникла екологія, так й екологічна освіта акцентує увагу на біологічних об'єктах та бережливому ставленні до Природи. У другій половині 80-х років XX ст. завдання екологічної освіти перейшли у площину формування **екологічної**

культури особистості: конкретизуються цілі, принципи екологічної освіти, з'являються нові методи і форми навчання.

В Україні розроблено **Концепцію екологічної освіти**, що ґрунтується на положеннях Міжнародної стратегії у галузі освіти й підготовки кадрів з питань охорони навколишнього природного середовища та визнаній в усьому світі **ідеї сталого, збалансованого розвитку** [1, с. 139].

На сьогодні виділяють три основні напрямки розвитку екологічної освіти у вищій школі. Перший – фахівець будь-якої галузі має **володіти екологічним світоглядом, мисленням, етикою, культурою**. Це означає: треба подолати менталітет “корисності довкілля” й утвердити свідомість “єдиного дому планети”, де діє **верховенство Законів Природи**.

Система екологічної освіти у державі продовжує бути несистемною, слабкою, неефективною [7, с. 80]. Скажімо, зміст дисципліни «Соціоекологія» наближається до різновиду економічної географії або продовжує лінію застарілого діалектичного матеріалізму з поправками на час і обставини. Зміст дисципліни «Основи екології» часто залучений до біологічного контексту та продовжує лінію загальної біології, хоча у останні роки з'явилась тенденція відокремлювати екологію від біології і залучати до гуманітарного напрямку. За змістом такі курси часто являють собою еkleктичне зібрання різних речей.

У вітчизняних закладах вищої освіти активно вивчається дисципліна «Безпека життєдіяльності», що повторює зміст курсу цивільної оборони з поправками на сучасну екологічну ситуацію.

Якщо перший напрямок екологічного навчання у системі вищої школи має універсальний характер, то **другий – пов'язаний з видом майбутньої діяльності студента**, необхідністю приймати раціональні, конструктивні технологічні, адміністративні рішення на підставі усунення несприятливих факторів для навколишнього природного середовища. Цей напрямок можна назвати **еколого-професійним**, а підготовка за ним має бути конкретною у рамках спеціальності фахівця та профілю навчального закладу.

Третій напрямок розвитку екологічної освіти пов'язаний з **підготовкою фахівців (з 2016 р.) за спеціальностями 101**

“Екологія” (галузь знань 10 “Природничі науки”) та 183 “Технології захисту навколишнього середовища” (галузь знань 18 “Технології захисту навколишнього середовища”). Цей напрямок можна назвати універсальним, оскільки він об'єднує перші два - світоглядний і еколого-професійний.

Для розвитку сучасної екологічної освіти характерні наступні суперечності [7, с. 81], що зумовлюють низьку її ефективність та дієвість:

- недостатній рівень екологічної освіченості керівників, що приймають відповідальні рішення у сфері державного управління, та гостротою екологічної ситуації у державі;

- потреба в подоланні екологічних проблем через темпи деградації природного середовища та рівнем економічного розвитку держави;

- фрагментарність екологічної освіти (існування численних екологічних курсів) і відсутність дієвого концептуального підходу у її розбудові; намагання проводити лише часткову корекцію змісту екологічного навчання у закладах вищої освіти;

- відсутність усвідомлення важливості неперервної, наскрізної екологічної освіти усіх вікових категорій населення, а особливо менеджерів усіх рівнів, державних службовців, депутатів;

- невизнання значущості екологічного світогляду, мислення, етики, культури та намагання упроваджувати у державі сталий збалансований розвиток суспільства;

- недостатній рівень екологічної свідомості та спроби усувати минулі негаразди, прорахунки у сфері охорони довкілля, рекреації, здійсненні збалансованого природокористування;

- необхідність підвищення рівня екологічного навчання у вищій школі та слабке його навчально-методичне і технічне забезпечення.

Для підвищення рівня вмотивованості студентів, формування екологічної компетентності майбутніх екологів, випускників Національного авіаційного університету, та слухачів напряму **“Післядипломна освіта” пропонується курс “Екологічна безпека біосфери Землі і Космосу”[7], розрахований на чотири модулі: 1 – Еволюція космізму; 2 – Вплив космічної діяльності на біосферу Землі;**

3 – Екологічна безпека Космосу; 4 – Основні напрямки екологічної політики у сфері космічної діяльності.

Модуль 1 – Еволюція космізму. Пошуки позаземного життя тривали з часу появи першого телескопа (початок XVII ст.) та розширились нині до планет поза межами нашої Сонячної системи. Астрономи отримали докази існування планет-гігантів, що обертаються навколо кількох віддалених зірок, подібних до Сонця. Менші планети можуть мати розвинуті живі організми. Найбільший і найпотужніший на сьогодні космічний телескоп ім. Габбла здатен бачити гори на Марсі.

Існування Всесвіту, який постійно розширюється, означає, що Космос розвинувся із надгустого стану речовини до великомасштабного розподілу галактик. Англійський космолог Фред Хайл першим назвав цей процес Великим Вибухом. Нові телескопи, можливо, дозволять виявити, як саме маса Всесвіту діє на кривизну простору-часу, що, у свою чергу, впливає на наші спостереження віддалених Галактик.

Наука ще не знає, чому стався Великий Вибух і що було до нього; ми не знаємо, чи наш Всесвіт має «братів», що розширюються і віддалені від тієї області, яку ми маємо змогу спостерігати. **Ми не до кінця розуміємо, чому фундаментальні константи Природи мають саме такі значення, а не інші.**

Теорія Великого Вибуху підтверджується великою кількістю сучасних доказів та пояснює космічне фонове випромінювання, концентрації легких елементів і розширення Габбла. Отже, нова космологія розвинулась із галузі філософії у фізичну науку, де гіпотези перевіряються спостереженнями та експериментами.

За останні 85 років зібрано численні свідчення про розширення і охолодження Всесвіту: по-перше, світло віддалених галактик зміщується у червону сторону, як підтверджують розрахунки, коли простір розширюється, а Галактики віддаляються одна від одної. По-друге, море теплового випромінювання заповнює простір, що має бути при щільному й гарячішому попередньому об'ємові. По-третє, Всесвіт містить велику кількість дейтерію і гелію, що є свідченням значно вищих попередніх температур.

По-четверте, кривизна простору-часу пов'язана зі вмістом матерії Всесвіту, що підтверджується **передбаченням теорії гравітації Ейнштейна та загальною теорією відносності.**

Знання людства про Сонячну систему і Всесвіт поза нею у наступні десятиліття значно деталізуються і конкретизуються: близько 50-ти наукових експедицій планують взяти старт із Землі у наступні 5-10 років - це справжня армада місій до планет, комет і астероїдів. Марс планують інтенсивно досліджувати 9 космічних кораблів, серед яких Глобальний топограф Марса, що вже знаходиться на орбіті.

Космічний етап історії людства, спираючись на ідеї докосмічної філософської думки, став серйозним кроком у формуванні нових наукових напрямків сучасного знання, які відповідають новим реаліям теперішнього та майбутнього людства. З виникненням та розвитком практичної космонавтики розвинулась космічна методологія дослідження земного та навколоземного простору, що сприяє формуванню комплексу нових наук: космічного землезнавства, космічної антропоекології, космічних природозберігаючих досліджень.

Сучасна наука активно вивчає сонячно-земні зв'язки, початок яких закладено космічною філософією та екологічною культурою. Ці дослідження свідчать, що **планета Земля, як цілісна система, перебуває під впливом космічного випромінювання з глибин Всесвіту,** а жива матерія змушена не тільки пристосовуватись до нових умов, а й удосконалювати форми свого існування під їхньою дією.

Таким чином, завдяки розвитку космічної діяльності відбулись зміни у світоглядних основах людства, яке нині усвідомлює себе у якості реального фактору еволюції у масштабах біосфери планети та усього Всесвіту. Драматизм нинішньої екологічної кризи пояснюється дуже просто: могутній науково-технічний прогрес потребує високої екологічної етики, свідомості, мислення, загалом, культури.

Модуль 2 - Вплив космічної діяльності на біосферу Землі. До складу **навколоземного космічного простору (НКП)** входять: верхня атмосфера, іоносфера та магнітосфера. При розгляді екологічних проблем логічно користуватися уявленням про НКП до складу якого

входять верхня атмосфера та іоносфера. У цих шарах здійснюється космічна діяльність.

Основними споживачами сонячного ультрафіолетового випромінювання у верхній атмосфері є молекулярний кисень, азот і озон. Тому нижня межа верхньої атмосфери розташована нижче максимуму озонового шару, стан якого тісно пов'язаний з процесами, що відбуваються в НКП.

Проблема екологічної безпеки космічної діяльності в НКП включає і проблему збереження озонового шару Землі.

У країнах-фаворитах у дослідженні космічного простору: США, Росія, Китай, Франція, Японія, Індія, були і є закриті тематики освоєння космосу. Це пов'язано з використанням нових видів озброєння (програма «зоряних» війн США, польоти супутників серії «Салют» - СРСР), а також супутники-розвідники, що переслідують не тільки мирні цілі; супутники з ядерними установками (запущено СРСР і США у кількості 48 одиниць) [7, с.120].

Техногенна небезпека від космічного сміття може мати тяжкі екологічні наслідки у разі аварійного падіння космічного апарату на Землю. Існує і пряма екологічна небезпека, пов'язана з порушенням основних властивостей НКП. Вже нині маса космічного сміття дорівнює масі газу верхньої атмосфери, вище 400 км. Неприпустимим є досягнення критичної маси космічного сміття, коли почнеться лавинний процес збільшення кількості часток за рахунок їх дроблення та зіткнення одна з одною.

У наш час в НКП знаходиться більше 12,5 тис. об'єктів розміром більше 10 см та більше 600 тис. об'єктів розміром від одного см і більше [7, с.127]. За цими фрагментами йде постійне спостереження і всі вони занесені у спеціальні каталоги, що ведуться у NASA (NORAD), та в Роскосмосі (каталог військового космічного командування РФ). **Загальна маса об'єктів, що знаходяться у каталогах, перевищує 10 000 т.** Крім того, існує велика кількість малих об'єктів, про наявність яких свідчать результати аналізу багатьох каверн, які з'явилися на панелях сонячних батарей супутників внаслідок їх бомбардування твердими частками.

Антропогенне навантаження на НКП наближаються до критичного та спостерігається деградація цього середовища. За

деякими показниками вплив людини на НКП значно перевищує аналогічний вплив на інші природні середовища. При збереженні сучасних тенденцій освоєння НКП це середовище може бути повністю втрачено за декілька десятиліть. **Глобальні наслідки безтурботного освоєння космосу поставлять під загрозу факт існування людства.**

НКП являється об'єктом міжнародного права, яке повинно забезпечити перехід космічної діяльності на принципово новий рівень. Мають бути розблені принципи охорони НКП на базі сталого, збалансованого розвитку і організовано міжнародну екологічну експертизу та сертифікацію впливу космічної діяльності на НКП.

Модуль 3 - Екологічна безпека Космосу. Статистика свідчить, що з 1500 супутників, запущених у останнє десятиріччя, на орбітах залишилось 994; решта – 506 – перетворились у космічне сміття [7, с.177]. Життєвий цикл супутників у останні роки складав 5–7 років, що пов'язано, у першу чергу, з енергетикою або запасом палива для маневрування. Сучасні технології дозволяють збільшити життєвий цикл супутників до 10 і більше років.

Перетворення супутників у космічне сміття відбувається не тільки з причин закінчення життєвого циклу, а й через відмову самих агрегатів. За допомогою даних про затухання орбіти супутника **розраховується балістичний коефіцієнт**, що у сукупності з інформацією про форму та щільність об'єкта використовується для оцінки маси часток. Методику можна застосовувати для виявлення скупчень космічного сміття [7, с.191].

Модуль 4 - Основні напрямки екологічної політики у сфері космічної діяльності. Сучасна екологічна політика в сфері космічної діяльності повинна ґрунтуватись на принципах сталого розвитку, згідно з яким навколишнє природне середовище розглядається як найважливіший ресурс, що необхідно зберегти для майбутніх поколінь. Вплив космічної діяльності на НКП давно досяг рівня, при якому можливе виснаження та практична втрата цього ресурсу.

Видатний фізик ХХ ст. Макс Борн на запитання про значення космічних подорожей відповів, що це тріумф інтелекту і трагічна помилка здорового глузду. **Сучасна космонавтика антиекологічна. Вона в значній мірі живе за рахунок варварського та**

безкоштовного використання природних ресурсів, а комерціалізація космічної діяльності веде до зростання екологічної шкоди.

Є група особливо небезпечних космічних проектів, оцінка екологічної небезпеки яких не потребує складних розрахунків, а їх планування та реалізація повинна оцінюватись як екологічний авантюризм. Наведемо приклад цих проектів [7, с. 154-160]:

Застосування у космосі ядерних установок. Такі проекти дуже небезпечні: ризик руйнування ядерних установок високий, тому що вони встановлюються на безпілотних космічних апаратах. Останні часто потрапляють у аварію при запусках та виведенні на орбіту. Існує негативний досвід із запуском та захороненням десятків таких об'єктів на навколоземних орбітах, більшість з яких представляють реальну небезпеку, особливо у зв'язку з проблемою руйнування та саморозмноження космічного сміття.

Знищення космічного сміття лазером. Цей проект дуже привертає увагу, але у аспекті збереження природних властивостей НКП недоцільний: спалювання сміття безпосередньо у зоні його існування призведе до передачі енергії у навколишнє середовище, що порушить енергетичний баланс НКП та викличе непередбачувані наслідки у біосфері.

Застосування у космосі методів генної інженерії та біотехнології. При руйнуванні або при розгерметизації комплексів нові організми зі зміненими властивостями можуть стати небезпечними як для космонавтів, так і для мешканців планети.

Відправка радіоактивних відходів в космічний простір. Проект несе загрозу існуванню людства і є антигуманним.

Космічні сонячні електростанції. Основні проблеми, пов'язані з реалізацією такої технічної ідеї – необхідність доставки у космос десятків тонн конструкцій, вирішення питань безпеки при передачі гігаватних потужностей на Землю та впливу мікрохвильового випромінювання на навколишнє середовище.

Організація постійного освітлення значних територій Землі. Проект передбачає організацію освітлення у нічний час, у основному, північних територій відблисками сонячного світла з космосу. Це може

привести до порушення природних біоритмів, негативно вплинути на біорізноманіття північної природи.

Знищення накопичених запасів ядерної зброї в космосі. Найбільш небезпечний проект із усіх існуючих; його можна назвати апофеозом безвідповідальності і авантюризму.

Висновки: таким чином, пропонується новий курс екологічної безпеки і культури, завдання якого включають опрацювання як осучасненого світоглядного підходу до побудови навчального матеріалу з включенням розділів культурної екології, аксіології, еволюції космізму, міждисциплінарного підходу у нинішньому знанні, так і конкретні питання наслідків 60-річної історії освоєння Космосу та нових проектів у космічній діяльності з їх екологічним аналізом. Вирішенням проблеми наукового світогляду з його невтішним наслідком — екологічною кризою, є поширення та розвиток екологічної освіти з її екологічним мисленням, етикою, культурою. Основною функцією науки, як інтелектуального органу суспільства, має стати передбачення й управління майбутнім.

Курс “Екологічна безпека біосфери Землі і Космосу” містить 4 Модулі, розраховані на формування екологічної компетентності магістрів спеціальності 101 “Екологія” та слухачів напряму “Післядипломна освіта” відповідно до принципів неперервної освіти для умов сталого, збалансованого розвитку.

На сьогодні є нагальна потреба у оволодінні знаннями про Всесвіт, простір, що межує з біосферою, космічну діяльність людства, яке знову повторює помилки освоєння Природи на планеті. Курс розширює рамки екологічної освіти, що покликана формувати не лише екологічну компетентність майбутніх фахівців, діючих менеджерів, керівників усіх рівнів, населення, а й розвивати стратегічну компетентність задля продовження життя біосфери нашої планети.

Список використаної літератури:

1. Бойченко С.В., Саєнко Т.В. Екологічна освіта - основа сталого розвитку суспільства. Проблеми і перспективи вищої школи: Монографія. - К.: Університет “Україна”, 2013. - 502 с.

2. Бугайов О.П., Рудько Г.І., Білявський Г.О., Яцишин А.В. Екологічна безпека людини у Всесвіті: ресурсно-енергоінформаційний аспект: у 2 т. - Київ-Чернівці: Букрек, 2018. - Т. 1. - С. 196.

3. Гумилев Л.Н. Этногенез и биосфера Земли. - М.: Айрис-пресс, 2007. - 560 с.

4. Козлакова Г.О., Саєнко Т.В. Реалізація концепції післядипломної екологічної освіти в умовах створення нових освітніх програм / Scientific Letters of Academic Society of Michal Baludansky /Volume 6, No 3/2018. - P. 76-80. ISSN 1338-9432.

5. Мовчан Я.І., Рибалова О.В., Гулевець Д.В. Оцінка екологічного ризику погіршення сучасного стану урбанізованих територій / Восточно-Европейский журнал передовых технологий / т.3, №11, 2013. - С.37-41.

6. Пригожин И., Николис Г. Познание сложного. Введение. (Синергетика от прошлого к будущему). Пер. с англ. / Г.Г. Малинецкого. Изд. 3-е, доп. - М.: Из-во ЛКИ, 2008. - 352 с.

7. Фролов В.Ф. Екологічна безпека біосфери Землі і Космосу. Монографія. - К.: Інтерсервіс, 2015. - 220 с.

УДК 373.5.016:821.161.2.09 У 48

А.Б. Уліщенко

ГУМАНІСТИЧНІ ПРІОРИТЕТИ ВИЩОЇ ШКОЛИ В КОНТЕКСТІ ОСВІТИ ДЛЯ СТАЛОГО РОЗВИТКУ

А.Б. Уліщенко – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри освіти дорослих, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова

***Анотація.** У статті розкриваються особливості освітнього середовища вищого навчального закладу, що розвивається відповідно до гуманістичних цінностей суспільства сталого розвитку. Акцентовано увагу на формуванні морально-етичних компетенцій майбутнього викладача ВНЗ.*

***Ключові слова:** гуманізація освіти, освіта для сталого розвитку, освітнє середовище, морально-етичні компетенції.*

A. Ulishchenko
**HUMANITARIAN PRIORITIES OF HIGHER SCHOOL IN
THE CONTEXT OF EDUCATION FOR SUSTAINABLE
DEVELOPMENT**

A. Ulishchenko – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Adult Education, National Pedagogical University named after M. P. Drahomanov

***Annotation.** The article describes the features of the educational environment of the university, which develops in accordance with the humanistic values of the society of sustainable development. The attention is focused on the formation of moral and ethical competence of the future teacher of high school.*

***Key words:** humanization of education, education for sustainable development, educational environment, ethical competence.*

Вступ. Освітня система визначає місце держави в сучасному світі, рівень інтегрованості людини в суспільство, впливає на досягнення довгострокових цілей, сприяє реалізації завдань на шляху України до гармонійного суспільства сталого розвитку. Зміст такого розвитку слід розуміти досить широко: його не можна обмежувати економічно стабільним поступом цивілізації та екологічною безпекою людства: «Воно відображає іншу ідею, що є міжсекторальною (такою, що поєднує різні сфери життя людського суспільства): необхідно досягти гармонії буття між людьми і між суспільством і природою» [6; 8].

Стратегічний курс на інтеграцію до Європейського Союзу потребує інноваційних змін в усіх ланках освітньої системи, орієнтованої на виховання інтелектуально розвиненої творчої особистості, діяльність якої повсякчас відповідає загальнолюдським морально-етичним цінностям.

У національній доповіді за 2012 рік «Освіта для сталого розвитку» зазначено, що якісна освіта забезпечує особистість можливістю втілювати свої уявлення про суспільство в життя, вона є базовим елементом трансформації суспільства до сталого розвитку: «За допомогою освіти можна прищеплювати цінності, виховувати

поведінку та стиль життя, необхідні для забезпечення сталого майбутнього» [5].

Розглянемо деякі особливості освітнього середовища вищого навчального закладу, розвиток якого відповідно до гуманістичних цінностей суспільства сталого розвитку залежить від рівня сформованості у викладача морально-етичних компетенцій.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання, пов'язані з гуманізацією освітнього середовища, перебували в центрі уваги таких учених, як Є. Гусинський, Г. Костюк, А. Бізяєва, Г. Єрмолаєва, І. Єрмакова, І. Фомічова, окрему увагу приділяли психолого-педагогічній підготовці викладача С. Вітвицька, М. Євтух, А. Алексюк, А. Глузман, С. Смирнов, П. Підкасистий, однак порушена нами проблема й сьогодні залишається актуальною через її багатовимірність і невичерпність. Окрім того, гуманізація вищої школи як процес, як необхідна умова формування особистості відповідно до сучасних пріоритетів розглядається недостатньо.

Виклад основного матеріалу. Структурним компонентом сучасної моделі навчального закладу є його освітнє середовище, яке має створювати всі необхідні умови для підготовки фахівця з активною громадянською позицією, мотивованого до саморозвитку, здатного до творчого сприйняття дійсності. Таке середовище оптимально сприятиме духовному становленню й розвитку особистості в процесі професійної освіти тільки в тому разі, якщо важлива увага приділятиметься і забезпеченню психологічного комфорту спілкування всім учасникам комунікативного процесу.

У центрі змін, що відбуваються в нашій країні, перебуває людина як самоціль розвитку, як критерій оцінки соціального прогресу, тому гуманізацію освіти необхідно розглядати як винятково важливий соціальний принцип, бо саме він визначає сучасні тенденції нашого руху до суспільства сталого розвитку. У межах поставленої проблеми доцільно розглядати, на нашу думку, функціонування освітнього середовища вищої школи в аспекті гуманізації педагогічної діяльності у ВНЗ.

Система вищої освіти України покликана відіграти провідну роль у процесі гуманізації всіх аспектів життя, але за умови, що вона сама зазнаватиме суттєвих змін. Отже, виникає потреба побудови

такої моделі ВНЗ, у якій процес гуманізації буде максимально спрямованим на формування особистості студента, створення педагогічного середовища, у якому психологічно комфортну для взаємодії атмосферу могли б відчувати всі учасники комунікативного процесу.

У спрямованості всіх ресурсів суспільства на людину, її розвиток, визнання людини як самостійної цінності, створення гідних умов життя і полягає глибинний сенс гуманізації, теоретичним підґрунтям якої є філософія гуманізму. Процес гуманізації вищої освіти має бути спрямованим на забезпечення сприятливих умов для розвитку і самореалізації всіх суб'єктів освітнього процесу. Цей процес передбачає глибокі якісні зміни в технології, методології, тактиці й стратегії навчання, використання під час організації навчально-виховного процесу у вищій школі на сучасному етапі можливостей особистісного підходу.

«Освітнє середовище – «це передусім продукт активності її суб'єктів... Ми можемо спостерігати своєрідну циклічність процесу розвитку: особистісні властивості індивідів впливають на рівень розвитку освітнього середовища, рівень розвитку середовища обумовлює патерни розвитку її суб'єктів» [3; 168]. Це спонукає до висновку, що гуманістичний потенціал освітнього середовища визначається рівнем гендерної культури студентів (як результату вдосконалення гуманістичної «Я-концепції» їхньої особистості в її гендерній визначеності), і гендерними особливостями педагогічної культури викладача.

Високий рівень гендерної культури свідчить про психологічне здоров'я суспільства, гармонійний розвиток соціальних взаємин, індикатор того, що суспільство перебуває на прогресивному етапі своєї еволюції. Зниження цього рівня, дисгармонія в гендерній сфері, зростання кількості особистих трагедій і нещасливих шлюбів – виразний індикатор загального неблагополуччя, соціального регресу, занепаду культури. Звичайно, педагогіка не в змозі скасувати загальний вектор розвитку. Однак педагогіка може і повинна позитивно впливати на людину, на її інтелектуальну та моральну сферу, щоб зробити її здатною реалізувати творчу життєву стратегію і в індивідуальному, і в соціальному вимірах.

Якнайповніша реалізація гуманістичної особистісно-орієнтованої освіти можлива, якщо створено сприятливі умови для розвитку, самоідентифікації та самореалізації обох суб'єктів освітнього процесу: і педагогів, і тих, кого вони навчають. Своєю чергою, це потребує вивчення індивідуальності педагогічної культури вчителя, викладача ВНЗ, яка великою мірою визначається її гендерною приналежністю. Кожному викладачу ВНЗ вкрай необхідно бути носієм і транслятором гендерної культури. Цю проблему доцільно розглядати і в процесі комунікації зі студентами, і в контексті роботи інститутів післядипломної педагогічної освіти [4].

В освітньому середовищі, орієнтованому на гуманістичні цінності, завжди ефективною є технологія створення ситуації успіху, застосування якої допомагає якнайповніше самореалізуватися і студенту, і викладачу. У такому середовищі професійно-особистісний саморозвиток є метою освітнього процесу, що досягається через культуровідповідний зміст освіти, здатний створювати індивідуально значущі смисли навчання, сприяти самореалізації.

Суттєве підвищення якості виховання молоді, якого потребує сучасна вища школа, залежить не тільки і не стільки від рівня знань і вмінь учнів, скільки від недостатньої сформованості моральної основи особистості студента. Сьогодні йде процес формування фахівця, запотребованого і конкурентоздатного, у закладах вищої освіти відбувається перехід до діяльності більш високого рівня – ціннісно орієнтованої, яка відкриває шлях до індивідуального вдосконалення і саморозвитку. З огляду на ці завдання особливо актуальною стає проблема оновлення та розвитку змісту професійної освіти як тієї основи, що визначає реалізацію такої актуальної в сучасних умовах функції збереження та відтворення гуманістичних засад.

Гуманістична зорієнтованість освітнього середовища вищого навчального закладу визначається і рівнем сформованості морально-етичної компетенції як студентів, так і викладачів.

Етична компетенція – складне особистісно-психологічне утворення, що поєднує теоретичні знання, практичні вміння і навички у сфері етики і певний набір особистісних якостей, що визначають готовність педагога до реалізації професійної діяльності на основі

законів етики [2; 48]. Етична компетенція, яка визначає сучасний рівень професійної компетенції, відкриває викладачу можливість успішно вирішувати фахові завдання.

Етичні якості, цінності і життєві смисли не можуть передаватися тим же шляхом, що і знання, вміння та навички [7; 54]. Освоїти їх можна через переживання. Це припущення є вихідною передумовою в пошуках найбільш ефективних способів психологічного впливу на особистість педагога з метою переорієнтації його на гуманістичні цінності у викладанні і розкриття його істинного Я через розвиток етичних якостей.

Стимулюванню пізнавальної діяльності та суб'єктності майбутнього викладача сприяють активні або інтерактивні методи. Така модель передбачає наявність творчих, часто самостійних завдань. Недоліком традиційних лекцій є пасивність учасників, оскільки в переважній більшості випадків не відбувається належної взаємодії між учасниками. Інтерактивна модель своєю метою ставить організацію комфортних умов навчання, при яких усі учасники активно співпрацюють. Метою інтерактивної форми роботи є активізація індивідуальних розумових процесів; спонукання до внутрішнього діалогу; забезпечення розуміння інформації, що є предметом обміну; індивідуалізація педагогічної взаємодії; досягнення двостороннього зв'язку при обміні інформацією між студентами і викладачем.

Інтерактивна навчальна діяльність враховує компетентнісний підхід у розвитку майбутнього викладача ВНЗ, відповідає гуманістично орієнтованому освітньому середовищу, створює оптимальні психолого-педагогічні умови для творчої діяльності.

Важливими й ефективними шляхами розвитку педагогічної етики у студентів, які орієнтуються на майбутню роботу у вищій школі, є навчальна діяльність, спостереження за діяльністю викладачів, педагогічна практика, самоосвіта і самовдосконалення.

На семінарських та лекційних заняттях студенти дізнаються про загальну, професійну, педагогічну культуру, професійний ідеал, професійну етику, професійну гордість, честь, відповідальність, вивчають складові педагогічної культури і педагогічного світогляду, а також знайомляться з вимогами до духовно-моральної культури

педагога, його іміджу, розуміють, що основою педагогічної культури вчителя є його духовно-моральна культура.

Останнім часом на основі теоретичного вивчення та аналізу практичного досвіду розроблено професіограму педагога вищої школи за функціями, уміннями, здатністю до діяльності, які розглядаються як головний орієнтир при оцінці професійної придатності студента до обраної діяльності [1].

Важливим аспектом формування педагогічної етики майбутнього викладача вищої школи є також самоосвіта. Ще в процесі навчання більшість студентів, уже визначившись щодо вибору своєї професії, намагаються додатково самостійно розвиватися. Однак, трапляються студенти, які не хочуть не тільки самовдосконалюватися, а й учитися. Причина цього явища полягає у відсутності відповідних мотивів самовдосконалення, недостатньому розвитку рефлексивних умінь, що допомагають усвідомити самого себе як активного суб'єкта власної діяльності, усвідомити, що успішність та ефективність діяльності залежить від особистісних якостей. Тому в процесі вивчення дисциплін психолого-педагогічного циклу має місце слабка спрямованість знань на самоосвітню, пізнавальну діяльність, несформованість уміння теоретично осмислювати факти і явища педагогічного процесу.

Основним критерієм сформованості педагогічної етики у майбутнього викладача ВНЗ є педагогічна практика, оскільки саме в діяльності, у взаємодії зі студентами можна переконатися у своїх досягненнях та визначити перспективи на майбутнє.

Актуальною проблемою гуманізації взаємин викладача і студента є робота, спрямована на формування комунікативних етико-педагогічних навичок. Студента, який обрав собі фах педагога вищої школи, потрібно практично вчити, як встановлювати мовний, візуальний контакт з особистістю; створювати ситуації успіху, демократизувати стосунки. Викладач ВНЗ повинен уміти встановлювати особливий тип взаємин, який сприяє розвитку і розкриттю наявних та потенційних можливостей студента.

Відшукати найбільш ефективні способи педагогічної діяльності, спрогнозувати траєкторію руху студента в освітньому середовищі вищої школи допоможе і розвиток рефлексивного мислення

викладача [8; 493].

Висновки: таким чином, принцип гуманізації має реалізовуватися в усіх структурних компонентах освітнього середовища вищого навчального закладу. Цей принцип набуває особливої значущості з огляду на стратегічні завдання освіти для сталого розвитку, яка потребує сучасного педагога, здатного формувати у молодого покоління мислення, орієнтованого на нову систему ціннісних пріоритетів суспільства, що рухається до сталого майбутнього.

Список використаної літератури:

1. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи: підручник за модульно-рейтинговою системою навчання / С. С. Вітвицька. – К.: Центр учбової літератури, 2011. – 384 с.
2. Донцов А. В. Моральна культура вчителя: монографія / А. В. Донцов. – Х.: ХНУ імені В.Н. Каразіна, 2007. – 240 с.
3. Иванов Д. В. Психолого-педагогические подходы к исследованию образовательной среды / Д. В. Иванов // Мир психологии. – 2006. – № 4 (48). – С. 167-173.
4. Куліш О. О. Гендерні особливості педагогічної культури сучасного вчителя / О. О. Куліш. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://intkonf.org/kulish-oo-genderni-osoblivostipedagogichnoyi-kulturi-suchasnogo-vchitelya>].
5. Освіта для сталого розвитку. Національна доповідь за 2012 рік [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://dea.gov.ua/chapter/osvita_dlya_stalogo_rozvitku_nacional4na_dopovid4_skorocheno
6. Пометун О. Освіта для стійкого розвитку – інновація XXI століття / Освітні коментарі, № 7-8-9, 2011. – с. 7 – 12.
7. Франкл В. Человек в поисках смысла. – М.: Прогресс, 1990. – 256 с.
8. Чуйко О. В. Психологічна підготовка викладачів до діяльності в умовах інноваційної освіти / О. В. Чуйко // Проблеми гуманізації навчання та виховання у вищому закладі освіти : матеріали Третіх Ірпінських міжнародних науково-педагогічних читань. – Ірпінь : Національна академія ДПС України, 2005. – С. 492 – 495.

І.М. Вановська, Л.С. Павлюченко

**КОНЦЕПЦІЯ СТАЛОГО РОЗВИТКУ РЕЛІГІЙНИХ І
КОНФЕСІЙНИХ ГРУП В НЕЗАЛЕЖНІЙ УКРАЇНІ**

І.М. Вановська – к. іст. н., доцент, доцент кафедри освіти дорослих Навчальний-науковий інститут неперервної освіти, Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, І.М Vanovska@npu.edu.ua

Л.С. Павлюченко – к. пед. н., старший викладач кафедри освіти дорослих Навчальний-науковий інститут неперервної освіти, Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, l.s.pavlyuchenko@npu.edu.ua

***Анотація.** У статті розглядається сутність концепції сталого розвитку релігійних і конфесійних груп часів незалежної України та їх роль у контексті світової релігії. Домінуючою в ній є зв'язки та стосунки партнерства і співпраці в плані розвитку міжнародних релігійних організацій у XXI столітті, глобалізація етапів втілення ідей сталого розвитку на міждержавному рівні.*

***Ключові слова:** релігійні і конфесійні групи, релігійні течії, конфесійні ідеї сталого розвитку, сталий розвиток.*

I. Vanovska, L. Pavlyuchenko

**THE CONCEPT OF SUSTAINABLE DEVELOPMENT OF
RELIGIOUS AND CONFSSIONAL GROUPS
IN INDEPENDENT UKRAINE**

I. Vanovska, - candidate of historical sciences, associate professor of the department of adult education, National Pedagogical Dragomanov university, I.M Vanovska@npu.edu.ua

L. Pavlyuchenko, - candidate of pedagogical sciences, senior lecturer of the department of adult ducation, academic-researching in stitute of continuing education, National Pedagogical Dragomanov university, l.s.pavlyuchenko@npu.edu.ua

Annotation. The article examines the history and essence of the concept of sustainable development of religious and confessional groups, their role in world religion. It is dominated by connections and relations of partnership and cooperation in the development of international religious organizations in the 21st century, globalization of the stages of implementation of the ideas of sustainable development at the intergovernmental level.

Key words: religious and confessional groups, religious trends, confessional ideas of sustainable development.

Вступ. З часів прийняття незалежності в сучасній Україні чітко окреслено стратегічні напрямки історіографії та сутності концепції сталого розвитку релігійних і конфесійних груп. Попри те, що традиційною релігією в Україні є християнство (його історія на наших землях досягає десятого століття), релігійне життя в нашій державі дуже різноманітне. Відомо, що кожна з світових релігій має кілька течій і представлена різними церквами. Так, християнство у 1054 р. розділилося на дві течії - римо-католицьке та православне. Сьогодні в Україні є і католицькі, і православні громади. Крім того, з 1596 року має свою історію Українська греко-католицька церква. Від 16 ст. бере початок ще один напрямок християнства - протестантизм, який сьогодні представлений багатьма течіями. В Україні діють різні християнські та протестантські громади на засадах сталого розвитку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Як показав аналіз досвіду де неодноразово у різних документах міжнародних конфесійних зібрань вказувалось на фундаментальне значення миру у сприянні сталому розвитку: «Всі дослідження вказують на те, що країни та регіони, що перебувають у конфлікті, регресують замість того, щоб розвиватися. Як сказав Папа Павло VI у 1967 році, розвиток — це нова назва миру» [9].

Роль світової релігії ХХІ століття у глобалізації - на початку ХХІ століття дослідники демонструють набагато більше оптимізму щодо майбутнього релігії, ніж 100 років тому. «Слід чекати, – пише німецький релігієзнавець Д. Гольдшмідт, – що релігія існувала й буде існувати в усіх суспільствах в усі часи... Люди потребують Бога, щоб

реалізувати свій життєвий шлях. Бог ніколи не помре. Людина не дасть йому померти» [10].

На думку українського дослідника В. Єленського релігія буде здобувати дедалі більшої ваги у світовій політиці. Вчений пов'язує цей процес з явищами деідеологізації та глобалізації: релігія повертає собі те місце, з якого її витиснули «великі ідеології», що хотіли змусити традиційні релігії сакралізувати їх (різні форми націоналізму), або прагнули взагалі їх замінити собою (нацизм, комунізм). Це місце намагалися, але не змогли посісти ані психоаналіз, ані екологічний рух, який претендував на статус секулярної релігії нового століття [6].

Стан релігійних і конфесійних груп в Україні та процеси, що відбуваються в релігійному житті України досліджувались у майже усіх регіонах України, крім Галиччини.

Постановка завдання. Мета статті проаналізувати організаційні аспекти та розвиток історіографії концепції сталого розвитку релігійних та конфесійних груп на вітчизняному та міжнародному рівнях; зробити якісний контент-аналіз друкованих та електронних джерел з заданої тематики.

Виклад основного матеріалу. Історія та практика християнства та інших релігійних течій в Україні та на міжнародному рівні за останні роки стали предметом гострої полеміки як серед світових аналітиків, так і теологів, священнослужителів і парафіян.

Розбудова незалежної Української держави виявила тяжку історичну спадщину, що дійшла до України в царині церковного життя державно-церковних відносин. Вся наша історія переповнена спробою використання церкви як чинника геополітичних змін, статистичних виявів держави щодо церкви, прагнучи відродити церкву, яка підтверджує національну самобутність нації та її природне право на свободу, а також спроби її знищення, нівелювання та уніфікації.

Активність сучасних релігійних громад проявляється широкою видавничою діяльністю. У 1991 р. в Україні створено Біблійне товариство. Як і подібні товариства в інших країнах світу, своїм головним завданням воно вважає видання і поширення Святого Письма та іншої релігійної літератури. Лише ця організація за роки

своїї діяльності забезпечила віруючих понад 7 млн. примірників релігійних книжок. Українське Біблійне товариство нині займається також і перекладами на українську мову біблійної та богослужбової літератури, пропагують проблеми екології та еволюції екосистем в умовах трансформованого суспільства.

Сталий розвиток (англ. *Sustainable development*) — загальна концепція стосовно необхідності встановлення балансу між задоволенням сучасних потреб людства і захистом інтересів майбутніх поколінь, включаючи їхню потребу в безпечному і здоровому довкіллі. Ряд теоретиків і прихильників сталого розвитку вважають його найперспективнішою ідеологією XXI століття і навіть усього третього тисячоліття, яка з поглибленням наукової обґрунтованості, витіснить усі наявні світоглядні ідеології як такі, що є фрагментарними, неспроможними забезпечити збалансований розвиток цивілізації [5].

Автором інноваційної економічної теорії сталого розвитку, системно висвітленої в монографії «Поza зростанням: економічна теорія сталого розвитку» (англ. *Beyond Growth. The Economics of Sustainable Development*), є провідний дослідник економічних аспектів забруднення довкілля, колишній економіст Світового банку Дейлі Герман. Спираючись на визначення Комісії ООН та науковий аналіз, Г. Дейлі логічно тлумачить термін «сталий розвиток» як означення гармонійного, збалансованого, безконфліктного прогресу всієї земної цивілізації, груп країн (регіонів, субрегіонів), а також окремо взятих країн нашої планети за науково обґрунтованими планами (методами системного підходу), коли в процесі неухильного інноваційного інтенсивного (а не екстенсивного) економічного розвитку країн одночасно позитивно вирішується комплекс питань щодо збереження довкілля, ліквідації експлуатації, бідності та дискримінації як кожної окремо взятої людини, так і цілих народів чи груп населення, у тому числі за етнічними, расовими чи статевими ознаками [5].

Термін «сталий розвиток» на Конференції в Ріо-де-Жанейро у 1992 році в рамках прийняття «Порядку денного на XXI століття» визначався як «розвиток, що задовольняє потреби теперішнього часу, не ставлячи під загрозу здатність майбутніх поколінь задовольняти

свої власні потреби». Всі наступні визначення поняття за основу брали саме це тлумачення сталого розвитку. Власне термін «сталий розвиток» має досить суперечливий характер. Англomовний оригінал розглянутого поняття — «sustainable development» — означає «підтримуваний розвиток». Досить цікавим є французький варіант даного терміну — «developpment durable» — «міцний/тривалий розвиток» [2, 4].

Ідеї сталого розвитку були офіційно проголошені на Міжнародній конференції з навколишнього середовища і розвитку у Ріо-де-Жанейро (Саміт Землі) United Nations Conference on Environment and Development (Earth Summit), Rio de Janeiro у 1992 р. У головному документі, прийнятому на цій конференції, «Порядку денному на ХХІ століття», що розглядався в якості програми всесвітнього співробітництва, сталий розвиток пов'язується з гармонічним досягненням наступних цілей:

— високої якості навколишнього середовища і здорової економіки для всіх народів світу;

— задоволенні потреб людей і збереженні сталого розвитку протягом тривалого періоду [4].

Наступним етапом втілення ідей сталого розвитку на міждержавному рівні було проведення Світового саміту зі сталого розвитку (Саміт Землі 2002, Ріо+10) World Summit on Sustainable Development (Earth Summit 2002). Саміт являв собою зустріч керівників країн та урядів світу на найвищому рівні в Йоганнесбурзі з 26 серпня по 4 вересня 2002 р. Зустріч дала змогу об'єднати велику кількість інтересів, які представляли як голови держав та урядів, так і керівники та експерти від кожної з головних груп. В ній взяли участь більше 22 тис. людей, зокрема більше 8 тис. представників недержавних та релігійних організацій.

Саміт окреслив глобальні цілі сталого розвитку:

1. Подолання бідності в усіх її формах і всюди.
2. Подолання голоду, досягнення продовольчої безпеки, поліпшення харчування і сприяння сталому розвитку сільського господарства.

3. Забезпечення здорового способу життя та сприяння благополуччю для всіх у будь-якому віці.

4. Забезпечення всеохоплюючої і справедливої якісної освіти та заохочення можливості навчання впродовж усього життя для всіх.
5. Забезпечення гендерної рівності, розширення прав і можливостей усіх жінок та дівчат.
6. Забезпечення наявності та раціонального використання водних ресурсів і санітарії для всіх.
7. Забезпечення доступу до недорогих, надійних, стійких і сучасних джерел енергії для всіх.
8. Сприяння поступовому, всеохоплюючому та сталому економічному зростанню, повній і продуктивній зайнятості та гідній праці для всіх.
9. Створення стійкої інфраструктури, сприяння всеохоплюючій і сталій індустріалізації та інноваціям.
10. Забезпечення відкритості, безпеки, життєстійкості й екологічної стійкості міст і населених пунктів.
11. Забезпечення переходу до раціональних моделей споживання і виробництва.
12. Вживання невідкладних заходів щодо боротьби зі зміною клімату та її наслідками.
13. Збереження та раціональне використання океанів, морів і морських ресурсів в інтересах сталого розвитку.
14. Захист і відновлення екосистем суші та сприяння їх раціональному використанню, раціональне лісокористування, боротьба з опустелюванням, припинення і повернення назад (розвертання) процесу деградації земель та зупинка процесу втрати біорізноманіття.
15. Сприяння побудові миролюбного й відкритого суспільства в концепції сталого розвитку, забезпечення доступу до правосуддя для всіх і створення ефективних, підзвітних та заснованих на широкій участі інституцій на всіх рівнях.
16. Зміцнення засобів здійснення й активізації роботи в рамках Глобального партнерства в інтересах сталого розвитку [7].

На початку XXI століття в політичному дискурсі США та України релігія набула форми національного месіанізму. Не тільки в більшості мусульманських держав, де релігія займає основне місце у всіх сферах життєдіяльності, а й навіть у Західній Європі релігія опинилася в

центрі бурхливих дискусій щодо цінностей та ідентичності. Традиційно стримані в справах релігії лідери Європейського Союзу все частіше у свої заявах торкаються питань, пов'язаних з релігією.

Звертаючись до Єкуменічного конгресу Церков Німеччини в травні 2010 році, канцлер Ангела Меркель заявила, що саме християнство сформувало Німеччину як націю; экс-президент Франції Ніколя Саркозі заявив, що шкільний учитель ніколи не замінить пастора, коли дитині потрібно пояснити різницю між добром та злом. Проте найбільш несподіваною для світової громадської думки стала заява прем'єр-міністра Великобританії в 1997-2007 рр., Тоні Блера, про виняткове значення релігії та міжрелігійного порозуміння для глобального розвитку» [9].

Науковцями виокремлюються різні етапи глобалізації, але на кожному з них релігія, на жаль, не відігравала роль дієвого фактору цього процесу. Скоріше слід визнати блокування нею своїми конфесійними виявами глобалізаційних явищ. Проте, ХХІ сторіччя, показує нам зовсім інші підходи релігійної спільноти до питань глобалізму та Цілей Сталого Розвитку. На наш погляд це обумовлено, по-перше: кількісними чинниками. Статистика дає нам наступну картину релігійних уподобань людства. На кінець 1990-х років у світі налічувалось: християн — 1624 млн., мусульман — 860 млн., індуїстів — 656 млн., буддистів — 310 млн., та ін. По-друге, якісними змінами. Людство подорослішало і на зміну релігії ілюзій приходить релігія життя, релігія постмодернізму. Особливістю якої буде те, що вона орієнтуватиметься: не на симфонію з державою, не на моління, а на діяння; не на потойбіччя, а на земний світ; не на пасивність, а на активність; не на темінь незнань, а на освіту і науку; не на храмові служби, а на зібрання; не на колективне (спільнотне) ходіння до Бога, а на індивідуальну релігійність.

Цим і обумовлена активна позиція світової релігійної спільноти у питаннях розробки та втілення Цілей Сталого Розвитку.

Міжнародні релігійні організації активно підключились до вирішення такої глобальної проблеми, як *демографічна*, що проявляються у декількох аспектах: зростанні чисельності населення, нерівномірності розвитку демографічних процесів за регіонами світу, зростанні темпів урбанізації та нерівномірності розселення населення.

Загальна чисельність населення Землі на початок 2018 року складала 7,6 млрд. осіб, а також тенденція щодо його зростання викликають занепокоєння, оскільки зростає потреба у матеріальних і фінансових ресурсах, продовольстві. Найбільш загрозливим є факт того, що зростання чисельності населення відбувається за рахунок країн, що розвиваються, в першу чергу найбідніших країн Західної Азії та Африки.

Відповідно, демографічна ситуація сприяє посиленню таких соціально небезпечних явищ, як бідність, недоїдання та голод, неналежні умови проживання населення, зростання захворюваності на інфекційні та соціально небезпечні хвороби тощо.

Під егідою Економічної і Соціальної Ради ООН 10-19 липня 2017 р., в приміщенні ООН в Нью-Йорку проходив п'ятий Політичний форум високого рівня зі сталого розвитку. Ця інституція була створена для спостереження за впровадженням «Цілей сталого розвитку до 2030 року». Нарада була присвячена темі «Викорінення бідності та забезпечення процвітання в світі, що змінюється». Одне із засідань форуму було присвячено залученню релігійних громад до солідарної діяльності та спільної відповідальності з метою подолання бідності та поширення миру. Організатори форуму обґрунтували свою увагу до цієї теми тим, що, хоча сталий розвиток потребує вирішення наукових, технологічних та практичних завдань, також потрібне міцне *етичне підґрунтя*, джерелом якого є світові релігійні традиції. «Релігійні лідери – читаємо на сайті форуму – мають величезну здатність спричиняти зміни, залучаючи свої громади до впливу на світових лідерів щодо пропагування цінностей, необхідних для подолання бідності та зміцнення миру» [8].

Неоцінений вклад світової релігійної спільноти і у *духовну* складову ЦСР, яка перш за все пов'язана з недостатнім рівнем моралі, зміною світогляду, виховання у сучасному суспільстві. Ці причини стають на заваді сприйняття суспільством ідей сталого розвитку. Їх вплив є досить суттєвим, оскільки може стати визначальним при прийнятті важливих управлінських рішень, а також вирішенні завдань на рівні громади і домогосподарств, що створює загрози для втілення ідей сталого розвитку на практиці.

Архиєпископ та Апостольський Нунцій, Бернардіто Ауза, Постійний Спостерігач Святого Престолу при структурах ООН в Нью-Йорку розмірковуючи про участь церкви у втіленні ідей сталого розвитку зосередив увагу на етичному підґрунті цього питання, намагаючись відповісти на запитання, чому релігійні громади повинні залучатися до солідарності з метою подолання бідності й сприяння миру. На думку архиєпископа, найкращий далекоглядний внесок віруючих та релігійних організацій полягає не тільки в неоціненній праці у сфері освіти, охорони здоров'я та соціального захисту найменш захищених верств населення, а, насамперед, у тому, що вони служать та служитимуть закваскою для реалізації «Цілей сталого розвитку до 2030 року» (ЦСР), вказуючи на глибші антропологічні та етичні причини, що, власне, спонукають релігійні громади до залучення до солідарності та відповідальності в такий узгоджений спосіб. «Цілі сталого розвитку не є цілями самі в собі, а засобами для реалізації справжнього добра людей через дбання про наш спільний дім та всіх жителів нашого спільного дому... Ось чому релігійні лідери, громади та віруючі повинні сміливо й наполегливо стати, так би мовити, «душею» чи «совістю» Цілей сталого розвитку» [3].

Виважену й активну позицію займає світова релігійна спільнота й до *політичної* складової людського життя, яка обумовлює, перш за все, боротьбу за ресурси і панування над світом, що загострюється із вичерпанням окремих видів ресурсів. Політичні конфлікти не лише стимулюють гонку озброєнь та війни, але і стримують розвиток окремих країн та регіонів, спричиняючи бідність, руйнування промислових та інфраструктурних об'єктів, міграції. Часто політичні конфлікти зумовлюються міжетнічними взаємовідносинами, що перетворює конфлікт на більш глибинний та такий, що може не вичерпуватись століттями.

Не стоять осторонь міжнародні релігійні конфесії і від *організаційних* проблем, обумовлених недосконалістю форм управління і постійним запізненням із впровадженням законів у практику. Неефективність інститутів влади, небажання враховувати екологічні критерії при розробці планових документів, низька

кваліфікація менеджерів можуть в результаті вплинути на темпи, ефективність реалізації політики у сфері сталого розвитку.

Вони не раз зазначали також, що «коли політичні лідери, чи інші лідери, що прикриваються релігійним плащем, намагаються використати релігію задля досягнення цілей, несумісних з любов'ю до Бога та турботою про ближнього, і ставлять під сумнів сутність релігії та велике добро, яке чинять чесні віруючі та релігійні організації, ми повинні виправити їх та їхні дії» [1, 7].

Повною мірою під час конференцій відбувалося обговорення проблем пов'язаних з різними формами непродуктивного використання природних ресурсів. Загалом, в світі обсяги споживання природних ресурсів постійно зростають. Структура паливно-енергетичного балансу кардинально змінюється, а саме відслідковуються довгострокові тенденції, пов'язані з уповільненням темпів зростання світового попиту на енергоресурси, у тому числі помітна переорієнтація споживачів на низьковуглецеві види палива, особливо в умовах випереджаючого нарощування потужностей. Довгострокові тенденції вказують на зміни в структурі попиту та пропозиції в міру реалізації визначених країнами завдань щодо скорочення викидів вуглекислого газу відповідно до Паризької Угоди (COP21). У 2017 р. світове споживання первинної енергії виросло всього на 1%. Середнє зростання попиту на енергоресурси в 2015 та 2016 рр. було найнижчим за будь який дворічний період з 1997 р. (у 2015 р. – 0,9%), що значно нижче середнього показника за останні 20 років (1,8%). У 2016 р. світові енергетичні потреби (13,3 млрд. т. н.е.) забезпечувалися шістьма видами ресурсів, основу попиту склали вуглеводні 4 (85,5%): нафта (33,3% сумарного споживання), газ (24,4%) і вугілля (27,8%). Частка великих ГЕС складала близько 7%; атомних електростанцій, розміщених більш ніж в 30 державах, – близько 5%. Вископна сировина, як і раніше, залишається основою енергозабезпечення загальносвітових потреб в енергії, при цьому доведені запаси нафти і газу при сучасному рівні їх видобутку будуть достатні протягом найближчих 50 років, вугілля – 150 років. У структурі енергоспоживання економік країн, що розвиваються, частка низьковуглецевих енергоносіїв наблизилася до 12%, а в розвинених країнах цей показник знаходиться на рівні 19% з огляду на більш

активне використання атомної енергії [4].

Проблема полягає не тільки у високих обсягах споживання ресурсів, але і неефективному їх використанні, що проявляється у накопиченні все більшої кількості різноманітних відходів. Дана група чинників стосується також норм споживання, що постійно зростають. Для споживання виробляється продукція, що має нетривалі терміни експлуатації і це стимулює нове виробництво і науковий прогрес, але негативно впливає на стан навколишнього середовища.

Етична проблема у час екологічної кризи не обмежується обґрунтуванням нових норм, адже теоретично жодна людина не заперечує необхідність збереження природи, однак набагато важче змусити людей чинити відповідно. Тому саме мотиваційна сфера діяльності людини виступає на перший план. З огляду на це, важливою є роль соціальних інститутів, які формують суспільну думку та визначають поведінку людини. Німецький філософ В. Гьосле визначає церкву, як один з таких інститутів: «Без особливого ризику передбачаю, що християнство... зможе вижити у всесвітній історії лише у тому випадку, якщо почне розробляти подібну етику... Претендувати на вірність духу християнської етики сьогодні має право радше той, хто веде себе відповідно з ситуацією кризи навколишнього середовища, ніж той, хто наслідує традиції, давність яких, можливо, і викликає до себе повагу, але мало сприяє вирішенню екзистенційних проблем людства» [5, 6].

Релігія ж завжди має етичний компонент, тому реагує на загрозливі реалії життя суспільства, корінь яких у духовно-моральній кризі.

Наше дослідження друкованих та електронних джерел - якісний контент-аналіз є скрупульозним і ретельним дослідженням текстів в цілях жорсткої систематизації інформації відповідно до заданих параметрів.

Формування списку міжнародних форумів по проблемам ЦСР.

Ріо-де-Жанейро, 1992р. Тема: «Ведення сталого розвитку».

Барбадос, 25 квітня – 6 травня 1994р. Тема: «Питання сталого розвитку».

Болесв, 28 лютого - 1 березня 1994 р. Тема: «Геологія та навколишнє середовище».

- Гарвард, 1998р. Тема: «Релігії світу та екологія».
- Нью-Йорк, 6-8 вересня 2000р. Тема: «Цілі XXI століття».
- Ріо-де-Жанейро, 2012р. Тема: «Зелена економіка в контексті сталого розвитку то інституційна основа для сталого розвитку».
- Вашингтон, 12 липня 2015 р. Тема: «Релігія та сталий розвиток».
- Лондон, 4-7 грудня 2017 р. Тема: «Вплив та наслідки глобальної фінансової та економічної кризи та пропозиції щодо сталого розвитку та зміни клімату для інтегрованої глобальної відповіді на кризу».
- Берлін, 17-18 лютого 2016 р. Тема: «Партнери для змін — релігії та порядку денного 2030 року».
- Нью-Йорк, 22 вересня 2016 р. Щорічна міжнародна конференція з питань сталого розвитку.
- Бонн, 13-16 березня 2017 р. Тема: «Роль релігій для сталого розвитку».
- Хайдарабад (Індія), 13-15 січня 2017 р. Тема: «Мир, стабільність та сталий розвиток: роль релігії».
- Буенос-Айрес, відбудеться з 30 листопада по 1 грудня 2018 року. Тема: «Створення консенсусу щодо справедливого та сталого розвитку: релігійні внески для гідного майбутнього».
- Підбір наукових, довідкових та медійних джерел.***
- Загалом було підібрано понад 37 наукових, довідкових та медійних джерел по яким і проводився контент-аналіз ефективності міжнародних конфесійних зібрань. Наведемо деякі із джерел:
1. Екстрена зустріч ОБСЄ з релігії та безпеки 28-29.07.08. <http://www.patriarchia.ru/db/text/442794.html>
 2. Конференція високого рівня ОБСЄ з толерантності та недискримінації 29.06.10. <http://www.patriarchia.ru/db/text/1190521.html>
 3. Свобода слова, совісті та релігії 04.11.10. <http://www.patriarchia.ru/db/text/1314925.html>
 4. Захист права на свободу релігії – як розуміти право. 17.11.12. <http://www.patriarchia.ru/db/text/2601278.html>
 5. Прояв солідарності Православної Церкви з народами світу перед обличчям екстремізму і тероризму. 6-8.10.17. <http://www.patriarchia.ru/db/text/5031576.html>

6. Громадянське суспільство і релігійні організації за спільне збереження Творіння у Східній Європі. 10.10.17. <http://kmc.media/2017/10/10/miznarodna-mizkonfesijna-ekologicna-konferencia.html>

7. Релігія в сучасній культурі. 26-27.10.17. <http://slovo.today/2017/10/26/u-lvovi-sogodni-rozpochynayetsya-kongres-molodykh-doslidnykiv-religiyi.html>

8. Міжнародна Федерація Католицьких Університетів. 04.11.17. Точка доступу: <http://kmc.media/2017/11/04/papa-zaklykav-katolycki-universytety.html>

9. Моніторинг релігійної ситуації в різних регіонах України(ОБСЄ). 01.02.18. <http://www.patriarchia.ru/db/text/5140757.html>

10. Актуальні питання захисту прав і свобод християн в сучасному світі 28.02.18. <http://www.patriarchia.ru/db/text/5154873.html>

11. Майбутнє християнства на Близькому Сході: реальність і прогнози. <http://www.patriarchia.ru/db/text/5155449.html>

12. Важливість захисту християнської культурної спадщини для Європи. 06.03.18. <http://www.patriarchia.ru/db/text/5158661.html>

13. Засідання Комітету Представників Православних Церков при ЄС 07.03.18. <http://www.patriarchia.ru/db/text/5159292.html>

Аналітична обробка інформації. Аналіз вихідної бази матеріалів ми проводимо в наступній послідовності:

- визначаємо ключові поняття (сміслові одиниці);
- вибираємо одиницю контент-аналізу — смислову одиницю тексту, що стійко повторюється (стаття, частина тексту, слово, тема, ідея, автор).

Висновки: вивчивши та проаналізувавши зібрані наукові, довідкові та медійні джерела по проблемам міжнародних конфесійних зібрань по тематиці Цілей сталого розвитку за період 2015-2017 років, ми прийшли до наступних тверджень:

Сталий розвиток — це керований розвиток. Основою його керованості є системний підхід та сучасні інформаційні технології, які дозволяють дуже швидко моделювати різні варіанти напрямків розвитку, з високою точністю прогнозувати їхні результати та

вибрати найбільш оптимальний.

В підсумкових документах конгресів неодноразово підкреслювалось, що найважливішими показниками прогресу на шляху до справжнього сталого розвитку будуть якісні, а не кількісні зміни. Що ці зміни будуть мати етичний характер і проявлятимуться у позитивній зміні людей та народів, що ставитимуться до ближніх, як до братів і сестер, та дбатимуть про те, щоб залишити наступним поколінням кращий світ. У багатьох підсумкових документах міститься заклик до всіх релігійних лідерів до співпраці, яка покращить їхнє служіння народам світу та співробітництво з міжнародним співтовариством у здійсненні Цілей сталого розвитку.

Список використаної літератури:

1. Вера и труд: христианская миссия и лидерство в профессиональной деятельности / [Н. Андреев, В. Бачинин, А. Белев та ін.]; под ред. А. Негров, П. Пеннер, М. Черенков // Mission Eurasia. – 2017.

2. Концепція сталого розвитку та проблеми функцій сучасних держав //«Схід», 2004.

3. Національна парадигма сталого розвитку України / за заг. ред. академіка НАН України Б. Є. Патона. – К.: Державна установа «Інститут економіки природокористування та сталого розвитку Національної академії наук України», 2012.

4. Програма дій «Порядок денний на XXI століття»: Ухвалена конференцією ООН з навколишнього середовища і розвитку в Ріо-де-Жанейро (Саміт «Планета Земля», 1992р.): Пер. з англ. - 2-ге вид. - К.: Інтелсфера, 2000.— 360 с. Електронний ресурс: https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%A1% cite_ref-7

5. Рідей Н.М., Хітренко Т.Ф Екологічна етика для сталого розвитку.// Матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції «Теорія та методика професійної освіти: реалії та перспективи XXI століття» - К., НУБіП України, 2011, С. 93-95.

6. Эстеп У. Р. История анабаптизма / Уильям Р. Эстеп. – К.: Книгоноша, 2017. – 320 с.

7. Християнство і проблеми сучасності. /Наук. збірник за ред. А. Колодного і П. Яроцького/. - К., 2000.

8. Adriance, Peter, and Arthur Dahl. 2017. "Bahá'í", Chapter 10, pp. 88-96 in Mary Evelyn Tucker, John Grimm and Willis Jackson (eds.), *Routledge Handbook of Religion and Ecology*. Routledge Earthscan, Oxford.

9. *Ecology: The Interrelation of Heaven, Earth, and Humans*. Harvard University Press, Cambridge. 420 p.

10. Tucker, Mary Evelyn, and Duncan Ryuken Williams (eds.) 1998. *Buddhism and Ecology: The Interconnection of Dharma and Deeds*. Harvard University Press, Cambridge. 509 p.

III РОЗДІЛ Управління системами післядипломної освіти

УДК 378.001

С.В. Толочко

УПРАВЛІННЯ ФОРМУВАННЯМ СИСТЕМНОЇ МЕТОДОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ПЕДАГОГІВ У СФЕРІ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

С.В. Толочко – к. пед. н., докторант кафедри освіти дорослих, Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, tolochkosvitlana331@gmail.com.

***Анотація.** Сформульовано в авторському баченні дефініцію «методологічна компетентність педагогів у системі неперервної освіти впродовж життя». Виявлено сутнісні характеристики методологічної компетентності. Визначено провідні шляхи та напрями управління формуванням системної методологічної компетентності.*

***Ключові слова:** методологічна компетентність, неперервна освіта, управління формуванням системної методологічної компетентності.*

S. Tolochko

MANAGEMENT OF FORMATION OF TEACHERS' SYSTEM METHODOLOGICAL COMPETENCE IN THE SPHERE OF CONTINUOUS EDUCATION THROUGH LIFE

S. Tolochko – candidate of Pedagogic Sciences, doctoral candidate of the Department of Adult Education, National Pedagogical University named after M.P. Drahomanov, tolochkosvitlana331@gmail.com.

***Annotation.** The definition of «teachers' methodological competence in the system of continuous education through life» is formulated in the author's vision. The essential characteristics of methodological competence are revealed. The leading ways and directions of the management of the formation of system methodological competence are determined.*

Key words: *methodological competence, continuous education, management of formation of system methodological competence.*

Вступ. У глобальних рейтингах за індексом конкурентоспроможності: Вища освіта (GCI – WEF) Україна у 2017 році знизилася порівняно з минулим роком на 2 позиції і нині займає 35 місце із 137. Для прогресу країни в рейтингах за фактичними показниками людського капіталу слід робити кардинальні реформи у сфері освіти та професійної підготовки зі зміщенням акцентів із кількості на якість та розвитком системи неперервного навчання дорослого населення [30].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Методологічною основою вважаємо дослідження філософії неперервної освіти (В.Андрущенко [1], І.Зязюн [6], В.Кремень [11], В.Лутай [14]), професійної підготовки педагога в системі підвищення кваліфікації (А.Зубко [5], Н.Ничкало [17]), освіти дорослих (Л.Луцянова [13], С.Сисоєва [24], Т.Сорочан [25]), методології системного аналізу педагогічного процесу вищої школи (В.Кушнір [12]) та системного пізнання, наукових досліджень і результатів їх оцінювання (Н.Рідей [23]), компетентнісного підходу в освіті (О.Овчарук [18]), педагогічної майстерності (О.Пехота [20]), формування професійної (І.Драч [4], Л.Карпова [8]), методичної, науково-методичної, методологічної компетентності (М.Опачко [19], С.Толочко [26, 27, 28]), управління підвищенням кваліфікації (Н.Клокар [9]) та розвитком професійної компетентності (О.Чубарук [29]).

Мета дослідження – теоретичний аналіз тлумачення методологічної компетентності педагогів у системі неперервної освіти впродовж життя, здатної відповідати викликам пожиттєвої зайнятості та знаннєвої парадигми, необхідності формування системної методологічної компетентності в педагогів.

Для досягнення мети були поставлені такі завдання:

– проаналізувати наукові праці, присвячені формуванню педагогічної, у тому числі методологічної, компетентності педагогів у системі неперервної освіти впродовж життя;

– з'ясувати зміст термінів «компетентність», «професійна компетентність» і «методологічна компетентність» із метою уточнення категоріального апарату й термінологічної бази

дослідження;

- виявити сутнісні характеристики методологічної компетентності педагогів, визначити шляхи й напрями управління формуванням системної методологічної компетентності.

Основні напрями діяльності викладачів вищих педагогічних закладів відображені в Законі України «Про освіту», обов'язки педагогічних та науково-педагогічних працівників, завдання розвитку їх педагогічної майстерності знайшли відображення в Законі України «Про вищу освіту», а також у Концептуальних засадах розвитку педагогічної освіти в Україні та її інтеграції в європейський освітній простір, сутність реформ значною мірою окреслено в Концепції розвитку неперервної педагогічної освіти, Державній національній програмі «Освіта» (Україна XXI ст.), Національній доктрині розвитку освіти України у XXI ст., проекті Національної стратегії розвитку освіти в Україні на 2012-2021 рр.

Попри таку конкретизовану увагу до основних напрямів діяльності викладача, донині не вироблені критерії чіткого розуміння поняття «методологічна компетентність педагогів у системі неперервної освіти впродовж життя».

Виклад основного матеріалу. Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття») визначила шляхи реформування змісту фахової підготовки:

- приведення його у відповідність з рівнем розвитку духовної і матеріальної культури, науки, техніки, змінами, що відбуваються в суспільному житті, економічних відносинах, організації праці тощо;

- запровадження поліваріантності освітніх програм, поглиблення їх практичної спрямованості, широке використання новітніх педагогічних, інформаційних технологій та впровадження модульної побудови навчального матеріалу;

- забезпечення випереджального зростання кваліфікації робітника та спеціаліста, *неперервності* і наступності у здобутті кваліфікаційних рівнів;

- поєднання споріднених професій та спеціальностей для забезпечення мобільності фахівців на ринку праці [2].

Проект Концепції розвитку неперервної педагогічної освіти, який нині обговорюється викладацькою спільнотою, зосереджує увагу

на необхідності подолання негативних наслідків вузькоспеціалізованої освіти: фрагментованості світосприйняття, ускладнення міжпрофесійних комунікацій стримування розвитку науки через брак притоку нових знань та ідей із суміжних галузей. На думку розробників, дане призводить до необхідності переосмислення змісту освіти на користь зростання частки міжпредметної і міжгалузевої інтеграції знань, яка є можливою лише на основі переходу від знань фактів до універсальних компетентностей у вигляді цілісних поєднань підходів, методів, принципів, ідей, розуміння і ставлення [10].

На Світовому освітньому форумі 2018 року одним із важливих питань сучасності також названо недостатню підготовку й вузькоспеціалізоване спрямування педагогів та відсутність критеріїв оцінювання їх рівня, програми для відбору викладачів навчальних закладів.

У зв'язку з цим особлива роль відводиться системі неперервної освіти впродовж життя. Розглянемо детальніше дефініцію даного терміна.

Неперервна професійна освіта – процес, спрямований на всебічний розвиток особистості, систематичне поповнення знань, умінь і навичок упродовж життя для інтелектуального, культурного і духовного розвитку особистості, удосконалення професійної компетентності та духовних потреб людини. Неперервність професійної освіти виражається в організаційній, змістовій єдності, наступності й взаємозв'язку усіх ланок професійної освіти із урахуванням актуальних, перспективних суспільних та економічних потреб, особистісних прагнень і можливостей. Забезпечується у державних і приватних навчальних закладах, у ході самоосвітньої діяльності [13, с. 63].

ЮНЕСКО визнає *формальну, неформальну, інформальну форми неперервної освіти* (Табл.1, створена за [7]).

Таблиця 1. Форми неперервної освіти, визнані ЮНЕСКО

Форми	Формальна	Неформальна	Інформальна
Домінантна ознака	Навчання, у якому головна ініціатива належить викладачеві	Орієнтація на особу, яка навчається	Самоосвіта
Суть	здобувається за освітніми програмами відповідно до визначених законодавством рівнів освіти, галузей знань, спеціальностей (професій) і передбачає досягнення здобувачами освіти визначених стандартами освіти результатів навчання відповідного рівня освіти та здобуття кваліфікацій, що визнаються державою	здобувається, як правило, за освітніми програмами та не передбачає присудження визнаних державою освітніх кваліфікацій за рівнями освіти, але може завершуватися присвоєнням професійних та/або присудженням часткових освітніх кваліфікацій	індивідуальна пізнавальна діяльність, що супроводжує повсякденне життя, реалізується за рахунок власної активності індивідів в оточуючому культурно-освітньому середовищі; спілкування, читання, відвідування установ культури, подорожі, засоби масової інформації тощо
Підґрунтя	Педагогіка вищої школи (закономірності, сутність, принципи, методи і форми навчання, виховання, розвитку і професійної підготовки конкретної людини, колективу)	Андрагогіка (наука і мистецтво допомоги дорослим навчатися)	Андрагогіка, евтагогіка (самовизначена навчальна діяльність, заснована на вдосконаленні власних навичок учіння)
Ефективність застосування і ступінь поширення інформаційних технологій	Освіта Web 1.0	Освіта Web 2.0	Освіта Web 3.0

Результати навчання, здобуті шляхом неформальної та/або інформальної освіти, визнаються в системі формальної освіти в порядку, визначеному законодавством

(п. 5 статті 8. Види освіти, Закон України «Про освіту»)

Щорічні дослідження підтверджують зростання кількості дорослого населення, яке систематично навчається. Країни, де понад 50 % населення бере участь у різних освітніх процесах, – Данія, Фінляндія, Ісландія, Норвегія, Швеція. Україна за цими показниками знаходиться в аутсайдерах і входить до групи країн, де навчається лише до 20% дорослих. Однак, нині все більше українців використовують можливості онлайн-навчання й отримують сертифікати проходження індивідуально вибраних програм.

Комплексний підхід до освіти дорослих – сукупність уявлень, які передбачають 1) інтеграцію формальної, неформальної, інформальної освіти дорослих, виховання й просвітництва дорослих; 2) врахування, взаємозв'язок, взаємозалежність факторів зовнішнього і внутрішнього середовища (педагогічних, психологічних, організаційних, демографічних, технологічних, економічних, екологічних, соціальних, політичних та ін.) при плануванні й впровадженні заходів з освіти дорослих. К. п. о. д. сприяє розвитку освіти дорослих як складової освіти впродовж життя, узгодженню дій урядовців, менеджерів, освітян, психологів, лікарів, митців, економістів, інженерів та ін., співпраці освітніх інституцій, підприємств, установ, громадських організацій, органів виконавчої влади, місцевого самоврядування та ін. у галузі освіти дорослих. К. п. о. д. дозволяє враховувати весь спектр культурно-освітніх потреб дорослих відповідно до вимог життя, здійснювати науково обґрунтоване проектування та впровадження освітніх програм для дорослих, моніторинг якості наданих освітніх послуг (за В.О. Аніщенком) [13, с. 50].

У контексті нашого дослідження будемо послуговуватися визначенням поняття «*компетентність*» як беззаперечна здатність використовувати знання, навички та індивідуальні, соціальні і/або методологічні вміння в роботі або навчанні, а також у професійному та особистісному розвитку [22].

Під *професійною, посадово-функціональною компетентністю* ми розуміємо теоретичну, технологічну (практичну), а також

моральну і психологічну готовність особистості виконувати функції, що входять до її обов'язків і прав відповідно до повноважень певної посади (адміністративно-керівний склад, спеціалісти, методичні працівники т.і.) або певної професійно-фахової спрямованості (професорсько-викладацький склад, вчителі, майстри виробничого навчання тощо) тобто до визначеної і визнаної у конкретному суспільстві компетенції [15, с. 163].

Невід'ємним компонентом загальної професійної компетентності педагогів у системі неперервної освіти впродовж життя є методологічна.

У контексті даного дослідження *методологічну компетентність* розглядатимемо як інтегровану систему *методологічних знань* про способи організації й управління педагогічної діяльності; принципи, підходи, парадигми, методи та методика, механізми, форми і засоби здійснення пізнавальної діяльності й управління нею; зміст загально- й конкретнонаукових знань і теорій, логіку й методи педагогічного дослідження, експерименту; способів, підходів наукового дослідження, комплекс філософських методів пізнання; *методологічних умінь, компетенцій і здібностей* критично мислити, визначати проблеми й шляхи їх подолання, зіставляти різні точки зору, виявляти власну позицію, науково її обґрунтовувати та професійно захищати; прогнозувати, трансформувати наукові ідеї в практичну діяльність, створювати новий науковий чи методичний інтелектуальний продукт та упроваджувати сучасні технології та власні інновації, що сприяє індивідуальному самовираженню, готовності до творчої самореалізації, результативності педагогічної діяльності в цілому та є передумовою її вдосконалення.

Зміст методологічної компетентності педагогів – це сукупність компонентів: когнітивного (передбачає володіння знаннями відповідно до визначених методологічних рівнів: фундаментально-філософського, загальнонаукового, конкретнонаукового) та технологічно-операційного (передбачає володіння уміннями й компетенціями дидактичного, методичного й технологічного характеру).

Фундаментально-філософський рівень когнітивного компонента методологічної компетентності – це загальні принципи пізнання і категоріальний апарат науки в цілому. Він виступає як змістовна

основа методологічного знання, визначаючи світоглядні підходи до процесу пізнання й перетворення дійсності. Нині одночасно співіснують різні філософські вчення, що виступають як методології різних людинознавчих наук, у тому числі й педагогіки: екзистенціалізм, прагматизм, діалектичний матеріалізм, неотомізм тощо.

Загальнонауковий (логіко-науковий) рівень включає концепції, підходи, застосовувані в багатьох науках на основі узагальнення й систематизації вчень науковців. Він характеризується підходом до явищ життя як до систем, що мають певну будову і свої закони функціонування. У контексті нашого дослідження даний рівень ґрунтується на ідеї необхідності неперервності освіти, відповідності між старими й новими законами, концепціями, моделями компетентності педагогів у системі післядипломної освіти для сталого розвитку.

Конкретнонауковий становить сукупність понять, прийомів, методів, принципів дослідження і процедур, застосовуваних у тій або іншій спеціальній науковій дисципліні. Сучасна наука має численні дослідження, присвячені співвідношенню методології педагогіки і її галузей у розвитку та взаємозв'язку, що виникають на межі наук, так звану міждисциплінарність.

Технологічно-операційний рівень як компонент методологічної компетентності складають методика й технологія дослідження (визначення ролі і місця методологічного знання в системі навчання, уміння застосовувати наукові методи на конкретному матеріалі, використовувати прийоми систематизації, узагальнення, класифікації, інтеграції міжпредметних знань, а також здатність педагога орієнтуватись в інформаційному просторі, використовувати технічні та мультимедійні засоби, володіти й оперувати інформацією відповідно до професійних потреб, оцінювати досягнутий результат). На цьому рівні методологічне знання носить чітко виражений нормативний характер, йому властива трансдисциплінарність (рівень організації наукового знання, що здобувається на кількох рівнях узагальнення, розкриває можливості взаємодії різних наук при вирішенні комплексу проблем суспільства) в освіті.

Вітчизняна Концепція розвитку неперервної педагогічної освіти визначила шляхи її забезпечення, до яких віднесено: наступність змісту освіти та координація навчально-виховної діяльності на різних рівнях педагогічної освіти; установлення творчих і професійних зв'язків між вищими навчальними закладами, післядипломної педагогічної освіти, науковими установами Національної академії педагогічних наук України, громадськими педагогічними організаціями тощо; розроблення багатоваріантних, різнорівневих, диверсифікованих за профілем освітніх програм післядипломної педагогічної освіти з урахуванням наявного професійного досвіду і освітнього рівня працівника, що забезпечують йому свободу вибору місця, термінів, змісту і форми педагогічної освіти; створення єдиної бази даних видів освітніх послуг, що надаються вищими педагогічними навчальними закладами та закладами післядипломної педагогічної освіти; запровадження інноваційних форм організації професійної підготовки та підвищення кваліфікації педагогічних працівників, зокрема: центрів педагогічної майстерності, педагогічних майстерень, майстер-класів, у тому числі в режимі відеоконференцзв'язку, корпоративного навчання, дистанційного, ситуаційного і контекстного навчання, проектних методів, партнерського навчання тощо; постійний моніторинг якості розвитку неперервної педагогічної освіти; організація міжнародної співпраці з проблем розвитку неперервної педагогічної освіти, зокрема, обмін досвідом, реалізація спільних освітніх та наукових проектів [10]. Однак, дані положення реалізовано частково через недостатнє фінансування, неналежний професіоналізм науково-педагогічних працівників закладів системи післядипломної освіти, відсутність постійного моніторингу якості розвитку неперервної педагогічної освіти.

У [26, 27] досліджено процес формування методичної компетентності викладачів спеціальних дисциплін вищих аграрних навчальних закладів, уточнено сутність поняття «методична компетентність викладача-аграрника». Визначено чинники її формування: внутрішні й зовнішні умови, загальнометодичні та частковометодичні знання та вміння, які складають методичну компетентність викладачів спеціальних дисциплін вищих аграрних

навчальних закладів. Запропоновано методику формування методичної компетентності викладачів спеціальних дисциплін вищих аграрних навчальних закладів, яка включає провідні шляхи та напрями:

- допрофесійну підготовку студентів аграрних ВНЗ;
- навчання на педагогічних факультетах аграрних університетів;
- систему науково-методичної роботи в університеті;
- самоосвіту викладача;
- систему управління якістю науково-педагогічного працівника;
- діяльність кафедр педагогіки, психології, методики;
- діяльність інститутів післядипломної освіти;
- атестацію педагогічних і науково-педагогічних працівників.

Процес управління формуванням системної методологічної компетентності, окрім названих вище шляхів і напрямів, відбувається ще й за рахунок участі у проведенні досліджень *наукових шкіл* (неформальний творчий колектив дослідників різних поколінь, об'єднаних загальною програмою, спільністю підходів, стилем дослідницької роботи, що здійснює наукові дослідження під керівництвом визнаного лідера, робить внесок у реалізацію і розвиток дослідницької програми, здатний активно представляти й захищати цілі та результати програми різноманітними каналами, засобами й методами). Так, діяльність наукових шкіл, що спрямована на створення власної наукової та науково-технічної продукції; нові наукові знання як об'єкти права інтелектуальної власності; авторство у виконанні фундаментальних наукових праць; громадське визнання досягнень представників школи (премії, конкурси, гранти, нагороди); офіційне визнання досягнень представників школи (членство в редакційних колегіях провідних фахових журналів і збірників, учених спеціалізованих радах, наукових товариствах, вітчизняних та закордонних академіях тощо), сприяє якісному зростанню системної методологічної компетентності педагогів у системі неперервної освіти впродовж життя.

Новою формою, яка стимулює формування системної методологічної компетентності, нині також є *науково-дослідні лабораторії* (неформальний творчий колектив дослідників, який сприяє забезпеченню зв'язку між науковими теоретичними та експериментальними дослідженнями з проблем теоретичного

обґрунтування, розроблення та апробування змісту і технології управління впровадженням компетентнісного підходу у систему професійної підготовки майбутніх викладачів вищої школи. Такі лабораторії можуть включати до свого складу представників різних кафедр та структурних підрозділів, працівників інших ВНЗ, які здійснюють відповідну підготовку, студентів та випускників. Діяльність лабораторій консолідує зусилля науково-педагогічних працівників, забезпечує цілісність у розвитку системи підготовки майбутніх фахівців, створює умови для апробації різноманітних інноваційних ідей, пов'язаних із формуванням професійної компетентності нового покоління викладачів вищої школи.) [4, с. 369].

На основі власних досліджень та праць інших науковців нами було виокремлено важливі завдання для забезпечення управління формуванням системної методологічної компетентності в педагогів у сфері неперервної освіти впродовж життя [4, 9, 13, 15, 18, 24, 25, 26, 29]:

- модернізації системи підвищення кваліфікації та стажування педагогічних, науково-педагогічних працівників і керівників навчальних закладів через активне впровадження дистанційних форм навчання та інформатизації неперервної освіти;

- готовності педагогів до активних змін щодо подолання їх вузькоспеціалізованого спрямування, системного й широкого впровадження цифрових технологій в освітньому середовищі, формування власної навчальної траєкторії, оцінювання результатів навчання, реалізації концепції навчання впродовж життя;

- якості науково-педагогічного персоналу навчальних закладів післядипломної освіти, їх готовності і здатності до запровадження інноваційної гнучкої й індивідуально спрямованої системи кваліфікації та стажування педагогів;

- урахування індивідуально-психічних особливостей і потреб самих викладачів, їхніх типів темпераментів та соціальних типів особистості задля персоніфікованого навчання й підготовки (перепідготовки, стажування) категорій педагогів;

- побудови системи визнання неформальної освіти та інформального навчання поруч із панівною нині формальною освітою;

– закріплення гарантій розвитку освіти дорослих через виокремлення спеціальних статей бюджету, розроблення механізмів фінансової підтримки найбільш «віддалених» від системи освіти соціальних груп, забезпечення доступності освітніх послуг для всіх дорослих громадян незалежно від рівня і спрямування набутої раніше освіти, прибутків і місця проживання, віку і стану здоров'я;

– запровадження системи реального економічного стимулювання роботодавців щодо розвитку та здійснення професійного навчання персоналу підприємств, установ і організацій;

– забезпечення випереджувального характеру підвищення кваліфікації педагогічних, науково-педагогічних і керівних кадрів відповідно до потреб реформування системи освіти, викликів сучасного суспільного розвитку; зміни бачення змісту діяльності органів управління освітою як лише стратегічного розрахунку освітньо-інформаційного процесу на всіх рівнях управління;

– методологічного забезпечення педагогічного управління державною (центральною) управлінською ланкою;

– розроблення державної освітньої політики з питань освіти і навчання дорослих, формування в українському суспільстві розуміння цінності освіти впродовж життя, особистісного й професійного саморозвитку людини, розроблення та прийняття Закону «Про освіту для дорослих»;

– спрямування тактичних питань у діяльності менеджерів освіти на впорядкування інформаційного процесу, оцінювання можливостей споживача до сприйняття інформації різного змісту, до зосередження уваги на тій її частині, яка сприятиме не лише засвоєнню її науково-пізнавального, загальнокультурного або професійного змісту, а матиме також виховний потенціал, спрямований на реалізацію не тільки соціальних потреб, а й соціальних ідеалів.

Висновки: проаналізовано наукові праці, присвячені формуванню педагогічної, у тому числі методологічної, компетентності педагогів у системі неперервної освіти впродовж життя. З'ясовано зміст термінів «компетентність», «професійна компетентність». Сформульовано в авторському баченні дефініцію поняття «методологічна компетентність» із метою уточнення категоріального апарату й термінологічної бази дослідження.

Виявлено сутнісні характеристики методологічної компетентності та визначено шляхи й напрями управління формуванням системної методологічної компетентності.

Узагальнено завдання для забезпечення управління формуванням системної методологічної компетентності в педагогів у сфері неперервної освіти впродовж життя.

Підсумовано, що належна методологічна компетентність педагогів є одним із найважливіших завдань системи неперервної освіти впродовж життя, важливим засобом взаємозв'язку, трансдисциплінарності в освіті, яка покликана подолати вузькоспеціальну направленість, розвивати творчі здібності до самонавчання й освоєння нових знань.

Список використаної літератури:

1. Андрущенко В.П. Філософія освіти в Україні : стан, проблеми та перспективи розвитку / В. П. Андрущенко, В. С. Лутай // Наукові зап. Академії наук вищої школи України. – 2004. – Вип. 6. – С. 59–71.

2. Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття») від 3 листопада 1993 р. N 896 [електронний ресурс] – режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/896-93>.

3. Драч І.І. Компетентнісна модель майбутнього викладача вищої школи // Гуманітарний вісник. – Додаток 1. – Вип. 27. – Т. II (35). Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». — К. : Гнозис, 2012. — С. 94–102.

4. Драч І.І. Управління формуванням професійної компетентності магістрантів педагогіки вищої школи: теоретико-методичні засади : монографія / І. І. Драч. – К.: «Дорадо-Друк», 2013. – 456 с.

5. Зубко А.М. Теоретико-методичні засади підвищення кваліфікації педагогів у системі післядипломної освіти : монографія / Зубко Анатолій Миколайович. – Херсон : РІПО, 2010. – 167 с. – Бібліогр.: с. 147–167.

6. Зязюн І.А. Філософія педагогічної дії: монографія / Іван Андрійович Зязюн – Київ; Черкаси : УНУ імені Богдана Хмельницького, 2008. – 608 с.

7. Ісаєнко В.М., Рідей Н.М., Навроцька Д.В., Уліщенко А.Б.

Синергетична педагогіка [навчально-методичний посібник] / В.М. Ісаєнко, Н.М. Рідей, Д.В. Навроцька, А.Б. Уліщенко. – Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2017. – 334 с.

8. Карпова Л.Г. Формування професійної компетентності вчителя загальноосвітньої школи : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Карпова Л. Г. – Х., 2003. – 295 с.

9. Клокар, Н.І. Управління підвищенням кваліфікації педагогічних працівників в умовах післядипломної освіти регіону на засадах диференційованого підходу : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.06 [Рукопис] / Наталія Іванівна Клокар. – К., 2011. – 605 с.

10. Концепція розвитку неперервної педагогічної освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/36816/.

11. Кремень В.Г. Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору : монографія / В. Г. Кремень. – К. : Пед. думка, 2009. – 520 с.

12. Кушнір В.А. Теоретико-методологічні основи системного аналізу педагогічного процесу вищої школи: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Кушнір В.А. – К., 2003. – 44 с.

13. Лук'янова Л.Б., Аніщенко О.В. Освіта дорослих: короткий термінологічний словник / Авт.-упор. Лук'янова Л.Б., Аніщенко О.В. – К.; Ніжин: Видавець ПП Лисенко М.М., 2014. – 108 с.

14. Лутай В.С. Філософія сучасної освіти : навч. посіб. / Владлен Степанович Лутай. – Київ : Центр «Магістр-S» творчої спілки вчителів України, 1996. – 256 с.

15. Маслов В.І. Теоретичні основи ефективного розвитку системи післядипломної освіти / В. І. Маслов, В. В. Шаркунова // Післядипломна освіта: проблеми, управління, методичне забезпечення : навч.-метод. посіб. / за ред. Г. С. Данилової, Г. А. Дмитренка. – Київ : ІЗМН, 2000. – С. 41–50.

16. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року: Указ Президента України від 25 червня 2013 року №344 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : zakon.rada.gov.ua/go/344/2013.

17. Ничкало Н.Г. Педагог професійної школи : зб. наук. праць / Н. Г. Ничкало; редкол.: Н. Г. Ничкало, І. А. Зязюн, О. І.Щербак ; упоряд.

Н. Г. Ничкало, О. І. Щербак. – К. : Наук. світ, 2001. – Вип. 1. – 346 с.

18. Овчарук О.В. Компетентність як ключ до оновлення змісту освіти [електронний ресурс] – режим доступу: <http://osvita.ua/school/method/381/>.

19. Опачко М. Формування методологічної компетентності майбутнього вчителя фізики у системі професійної підготовки / М.Опачко // Вісник Львівського університету Сер. пед. – 2009. – Вип. 25. – Ч. 1. – С. 271–278

20. Пехота О. Педагогічна майстерність викладача сучасного університету в контексті педагогічного розвитку / О.Пехота, І.Середа // Розвиток педагогічної майстерності викладача в умовах неперервної освіти : монографія / за ред. М. М. Солдатенко, О. М. Семеног. – Глухів : РВВ ГДБУ, 2008. – С. 21–26.

21. Проект Концепції розвитку педагогічної освіти [електронний ресурс] – режим доступу: <https://mon.gov.ua/.../kontseptsii-rozvitku-pedagogichnoi-osviti-12...>

22. Рекомендація Європейського Парламенту і Ради 2008/С 111/01 «Про встановлення Європейської кваліфікаційної структури для можливості отримати освіту протягом усього життя» від 23 квітня 2008 року [електронний ресурс] – режим доступу: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/994_988/print1509974692923373.

23. Рідей Н.М. Методологія системного пізнання, наукових досліджень і результатів їх оцінювання / Н.М. Рідей, В.І. Баштовий, І.І. Дейнега, А.А. Шолудяк // Мультимодусні засади післядипломної освіти для сталого розвитку: колективна монографія / за заг. редакцією Н.М. Рідей, В.П. Сергієнко – Київ, 2017.– Розд. 1. – С 8 – 31.

24. Сисоєва С.О. Проблеми неперервної професійної освіти: тезаурус наукового дослідження / С. Сисоєва, І. Соколова ; НАПН України, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих, Маріуп. держ. гуманіт. ун-т. – К. : [ЕКМО], 2010. – 361 с. : рис., табл. – (Наукова школа з проблем творчості і технологій у неперервній професійній освіті).

25. Сорочан, Т. Безперервна освіта педагогів: управлінський аспект / Т. Сорочан // Післядипломна освіта в Україні. – 2010. – № 2. – С. 73–75.

26. Толочко С.В. Формування методичної компетентності викладачів спеціальних дисциплін вищих аграрних навчальних

закладів: дис...кандидата педагог. наук: 13.00.02 / Толочко Світлана Вікторівна. – К., 2012. – 309 с.

27. Толочко С.В. Теоретичне обґрунтування необхідності формування науково-методичної компетентності викладачів у системі післядипломної педагогічної освіти / С.В.Толочко, Н.М.Рідей // «ScienceRise: Pedagogical Education» – 2017. – № 8(16) – С.14 – 19.

28. Толочко С.В. Модернізація методологічної компетентності викладачів у системі післядипломної освіти для майбутнього / С.В.Толочко // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету – 2018. – Випуск 151. У 2-х томах. – Том 2. – С 73 – 78.

29. Чубарук О.В. Наукові основи розроблення моделі управління розвитком професійної компетентності вчителів української мови і літератури в системі післядипломної педагогічної освіти / О.В.Чубарук // Народна освіта. Електронне наукове фахове видання. [електронний ресурс] – режим доступу: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=1755.

30. Ukraine in global ratings. Retrieved Jenuary 03, 2018 [електронний ресурс] – режим доступу: [from eur-lex.voxukraine.org/longreads/ratings/index.html](http://from_eur-lex.voxukraine.org/longreads/ratings/index.html).

УДК 378.11:37.048.2:378

В.І. Саюк
УПРАВЛІННЯ ПРОФЕСІЙНОЮ ПІДГОТОВКОЮ
ОСВІТНІХ КОНСУЛЬТАНТІВ У СИСТЕМІ
ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

В.І. Саюк – к. пед. н., професор кафедри педагогічної творчості, Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, saiuk@ukr.net

***Анотація.** У статті розглядається проблема управління професійною підготовкою освітніх консультантів у системі післядипломної педагогічної освіти. Зазначено, що готовність освітніх консультантів до професійної діяльності необхідно розуміти, як здатність фахівців на високопрофесійному рівні*

надавати якісні консультаційні послуги споживачам. Розроблена структурно-функціональна модель відображає процес управління професійною підготовкою освітніх консультантів у системі післядипломної педагогічної освіти.

Ключові слова: управління, освітні консультанти, післядипломна педагогічна освіта, професійна підготовка, управління професійною підготовкою освітніх консультантів, модель управління.

V. Sayuk

**MANAGEMENT OF PROFESSIONAL TRAINING OF
EDUCATIONAL CONSULTANTS IN THE SYSTEM OF
POSTGRADUATE PEDAGOGICAL EDUCATION**

V. Sayuk – candidate of pedagogical sciences, professor of department pedagogical creativity, National Pedagogical University M.Drahomanov, saiuk@ukr.net

Annotation. *The article deals with the problem of the management of professional training of educational consultants in the system of postgraduate pedagogical education. It is noted that the readiness of educational consultants to professional activity should be understood as the ability of specialists at a highly professional level to provide quality consulting services to consumers. The developed structural-functional model reflects the process of management of professional training of educational consultants in the system of post-graduate pedagogical education.*

Key words: *management, educational consultants, postgraduate pedagogical education, professional training, management of professional training of educational consultants, management model.*

Вступ. Нові види та напрями економічної діяльності, які притаманні вітчизняному ринку праці, зумовили зростання потреби у професійних консультантах для різних сфер виробництва. Особливо гострою ця проблема стала для освіти, що пов'язано з інтеграцією до європейського й світового освітнього просторів, мобільністю

студентів і викладачів, упровадженням концепції «Нової української школи», реформуванням методичних служб тощо.

Система освіти значною мірою визначає соціально-економічний, культурний та духовний розвиток будь якої держави та є однією з провідних галузей у житті нашої країни. Сьогодні в Україні навчається близько 5692 тис. осіб у загальноосвітніх, професійно-технічних і вищих закладах освіти. За даними Державної служби статистики в Україні функціонує 17337 загальноосвітніх, 817 професійно-технічної освіти, 288 вищих закладів освіти III-IV рівнів акредитації і 371 ВНЗ I-II рівнів акредитації. Крім того, у вишах різних рівнів акредитації навчається ще 53,5 тис. іноземних студентів із різних країн світу. У загальноосвітніх закладах освіти працюють 438 тис. учителів [8]. Наведені статистичні дані переконують у тому, що вітчизняна освіта є важливим стратегічним ресурсом, який визначатиме майбутній соціально-економічний розвиток нашої держави. Важливо також зазначити, що наявність значної кількості закладів і установ освіти сприяли розвитку потужного ринку освітніх і консультаційних послуг, оскільки існує попит та пропозиція. Освітні та консультаційні послуги надають як заклади освіти, так і консультаційні освітні організації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема консультування не є новою у сучасній науці. Вона стала предметом дослідження різних наук і сфер людської діяльності. Важливий внесок у розвиток консультування, як самостійного напрямку дослідження, зробили М. Вайт, В. Джеймс, Ф. Парсонс, К. Роджерс. Обґрунтування теоретико-методологічних підходів до процесу консультування, прийомів і методик консультаційної взаємодії з клієнтами здійснили С. Васьковська, Т. Бонд, П. Горностай, Р. Дженкінс, В. Драйден, Р. Корні, Р. Кочюнас, Р. Мейо, В. Меновщиков, Р. Нельсон-Джоунс, Р. Немов, Т. Титаренко.

Педагогічне консультування у шкільній практиці стало предметом дослідження таких науковців як Н. Бараковська, Ю. Герасимов, О. Зайченко, М. Певзнер, В. Сластьонін.

Консультування як професійна освітня діяльність простежується у працях Ю. Бабанського, Н. Гузій, В. Гуменюк, Г. Данилової, І. Жерносека, В. Пуцова, М. Саханського, В. Саюк, Г. Штомпеля.

Науковим розвідкам професійного розвитку освітніх консультантів у зарубіжних країнах приділена увага І. Козубовською, В. Рижовим, О. Соколовою, Т. Тарасовою, О. Тичинською, Ю. Укке. Однак, аналіз вітчизняних і зарубіжних досліджень і публікацій показав, що проблема управління підготовкою професійних освітніх консультантів у системі післядипломної педагогічної освіти (ППО) є мало розробленою у педагогічній науці.

Вивчення вітчизняного досвіду підготовки професійних консультантів у галузі освіти підтвердило, що їх професійна компетентність не повною мірою відповідає функціональним обов'язкам освітніх консультантів. Це пояснюється тим, що підготовка таких фахівців у педагогічних університетах України до 2014 р. була відсутньою взагалі, а у системі ППО мала безсистемний характер. Така ситуація створила низку проблем і суперечностей, які позначилися на потребах суспільства у високопрофесійних освітніх консультантах і недостатньою їх підготовкою у закладах вищої освіти; значним діапазоном функціональних обов'язків консультантів у державних освітніх консультаційних організаціях (районні методичні кабінети) та їх реальною неготовністю здійснювати професійну консультаційну діяльність; створення нових методичних центрів і центрів педагогічного дорадництва у зв'язку із розвитком територіальних громад і відсутністю системної підготовки професійних освітніх консультантів у системі ППО.

Постановка завдання. Зважаючи на актуальність теми дослідження, зазначені суперечності та відсутність системної підготовки освітніх консультантів у ППО метою нашого дослідження стало визначення управління професійною підготовкою освітніх консультантів у системі ППО.

Виклад основного матеріалу. Зростання потреб педагогічних працівників, керівників навчальних закладів, батьків, студентів і різних релевантних груп населення в одержанні професійних консультаційних послуг із питань освіти зумовили формування в Україні специфічного науково-практичного напрямку діяльності, який можна визначити як педагогічне консультування (дорадництво).

Поняття «консультація» (від лат. consultation – порада) є досить багатогранним. Воно означає і форму навчального заняття (допомога

вчителя учням у засвоєнні дисципліни), і пораду фахівців з будь якого питання, і назви установ, які надають допомогу населенню порадами фахівців (професійна консультація, юридична консультація, дитяча консультація), і конкретна порада, що надається фахівцем (бесіда з клієнтом з питань розроблення навчальних проектів, дидактичних матеріалів тощо). Тобто, надавати консультацію можуть спеціально підготовлені фахівці (професійні консультанти) або людина, що має досвід у розв'язанні конкретної ситуації чи проблеми.

Освіта, знання і вміння професійних освітніх консультантів визначають специфіку їх діяльності та дають змогу на фаховому рівні підійти до розв'язання проблеми клієнта. Тому варто розрізнити професійну консультаційну діяльність від непрофесійної. Професійну консультаційну діяльність здійснюють спеціально підготовлені фахівці, а непрофесійну – людина, яка обізнана у якомусь конкретному питанні, завдяки власному досвіду.

М. Певзнер і О. Зайченко педагогічне консультування розглядають як область педагогічного знання, межа якого окреслюється супроводом дитини у навчальному процесі і допомоги їй у розв'язанні проблем, пов'язаних із навчально-пізнавальною діяльністю і особистісним розвитком загалом; наданням консультаційних послуг різним суб'єктам соціуму, які беруть участь в освітній діяльності (батьки учнів, різні групи населення, споживачі освітніх послуг); науково-методичним супроводом професійної діяльності педагогічного персоналу, в тому числі консультування з проблем розвитку школи [3].

Ми розглядаємо педагогічне дорадництво (дорадник – той, хто дає поради, радить що небудь; назва службовця-консультанта [7, с. 376]) – як організовану і цілеспрямовану діяльність професійних консультантів у галузі освіти із надання консультаційних послуг і науково-методичного супроводження суб'єктів освітнього процесу, інформаційної підтримки, допомоги, виявлення й аналізу професійних проблем педагогічних працівників, напрацювання рекомендацій для їх розв'язання, а також сприяння реалізації цих рекомендацій. На відміну від інших видів педагогічне консультування здійснюється фахівцями педагогічного спрямування: викладачами закладів вищої освіти як наукових керівників і консультантів, методистами закладів і установ

освіти, освітніми консультантами, незалежними освітніми експертами тощо.

В Україні на сьогодні склалася досить розгалужена мережа різних консультаційних організацій: районні (міські) методичні кабінети, шкільні методичні кабінети, центри навчально-методичної роботи, навчально-методичні центри професійно-технічної освіти, психолого-медико-педагогічні консультації, консалтингові центри у галузі освіти, інститути післядипломної педагогічної освіти, громадські освітні консультаційні організації, центри педагогічного дорадництва тощо. Професійну консультаційну діяльність у зазначених консультаційних організаціях здійснюють методисти, наставники, освітні консультанти, супервізори, коучери, тьютори, освітні експерти, дорадники згідно чинних нормативно-правових документів, функцій і напрямів, визначених самою організацією. Крім того, в Україні ще працює 2695 організацій, які надають консультаційні й освітні послуги за рахунок проведення різних навчальних курсів; 229 консультаційних організацій надають послуги з питань освіти та навчання за кордоном.

Зміст діяльності вище зазначених консультаційних організацій у галузі освіти визначається власне самою організацією та потребами споживачів у відповідних послугах. Як зазначають О. Зайченко і М. Певзнер, у педагогічному консультуванні можна виокремити декілька провідних напрямів за якими працюють професійні консультанти: *консультування дитини* (з навчального предмету, мета-предметна консультація, професійна консультація, передпрофільна консультація, соціально-педагогічна консультація, виховна консультація); *консультування сім'ї* (дидактичне консультування, медико-психологічна консультація, корегувальна консультація, інформаційні послуги, консультація з питань кооперації і взаємодії); *консультування педагогів* (аудит якості освітнього процесу, методична консультація, проектне консультування, процедурно-діагностичне консультування, загальнопедагогічне консультування); *консультування управлінського персоналу* (забезпечення інформаційними технологіями, програмно-цільове, командно-групове, ціннісне-орієнтоване, психологічне, маркетингове консультування,

забезпечення зв'язків із громадськістю, організаційно-методичне обслуговування, аудит розвитку школи тощо) [3].

Консультаційні організації в галузі освіти спрямовують свою діяльність на надання якісних послуг замовнику для розвитку закладів і установ освіти, продуктивної професійної діяльності керівників і педагогічних працівників, успішного навчання та виховання дитини, розвитку об'єднаних територіальних громад. Саме консультаційні організації допомагають реалізувати освітні проекти у різних регіонах України, постійно здійснюють науково-методичний супровід педагогічних працівників і керівників закладів освіти у розвитку професійної компетентності, проведення олімпіад і конкурсів для учнів, взаємодію управління освіти з недержавними громадськими освітніми організаціями, співпрацю з міжнародними освітніми організаціями з метою впровадження педагогічних інновацій, організаційний супровід учнів та абітурієнтів у навчанні за кордоном, консультування батьків із питань навчання і виховання дітей тощо.

Консультаційні організації в галузі освіти беруть активну участь у розвитку сучасної освіти свого регіону та допомагають у реалізації розроблених місцевими управліннями освіти «Цільових програм розвитку освіти регіону». В основу діяльності консультаційних організацій для реалізації програм розвитку регіону покладено декілька головних напрямів: реалізація державної освітньої політики, формування відкритого інформаційно-консультаційного простору освіти регіону; підвищення професійного рівня керівників навчальних закладів і педагогічних працівників, надання допомоги педагогічним працівникам і батькам у розвитку, вихованню і навчанню дітей, вибору професії тощо.

Діяльність освітніх консультаційних організацій залежить від обраної стратегії розвитку освіти і конкретної мети, а також співпраці державної виконавчої влади з громадськими інституціями, освітніми консультаційними організаціями та органами місцевого самоврядування. Однак, в умовах модернізації економіки України зростає потреба у підготовці висококваліфікованих, конкурентоспроможних фахівців у галузі педагогічного дорадництва. Сучасне суспільство потребує спеціалістів здатних майстерно виконувати свої професійні обов'язки, володіти сучасними

теоретичними і прикладними знаннями з основ педагогічного консультування, творчо підходити до організації методичної і дорадчої діяльності.

Зважаючи на гостру проблему та потребу у підготовці освітніх консультантів Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова вперше в Україні у 2014 р. відкрив нову спеціальність «Педагогічне дорадництво». Підготовка дорадників здійснюється за сучасними вимогами міжнародного педагогічного консалтингу. Професійна діяльність освітніх консультантів включатиме: надання консультативних освітніх послуг педагогічним працівникам, керівникам закладів і установ освіти та населенню; підготовки та експертиза навчально-методичного забезпечення загальної середньої, професійно-технічної, вищої та післядипломної освіти; організацію атестації та підвищення кваліфікації педагогічних працівників; аналіз і впровадження передового педагогічного досвіду; супровід інноваційних проектів; організацію та проведення методичних заходів; супервізію фахівців; консультування учнів у ситуаціях дидактичних ускладнень, розвитку творчих обдарувань та успішної інтеграції в соціум; консультування сім'ї у проблемах навчання, виховання та розвитку дитини, вибору навчального закладу, в т.ч. для освіти за кордоном; консультування об'єднаної територіальної громади для розвитку освіти тощо. Відтак, головна функція педагогічного дорадництва в сучасних умовах зводиться до надання якісних консультативних послуг відповідно до потреб споживачів, а не інспектування роботи педагогічних працівників та навчальних закладів освіти, як було у попередні роки.

Вітчизняна система освіти вже сьогодні потребує значної кількості професійних освітніх консультантів, підготовка яких розпочалася у НПУ імені М.П. Драгоманова. Розв'язати цю проблему може система ППО. Післядипломну педагогічну освіту, виокремлено в окрему складову системи освіти, як наслідок усвідомлення того, що за сучасних умов потреба суспільства у кваліфікованих кадрах з високим рівнем професійної компетентності та культури може бути задоволена лише на основі нової філософії освіти – освіти впродовж усього життя. У сучасній педагогічній парадигмі відбувається зміщення пріоритетів навчання

і підготовки фахівців. Якщо раніше увага науковців зверталася на організацію інституційованої освіти (шкільна, вишівська), то сьогодні акцент зміщується на самоосвітню діяльність особистості. Якщо раніше людина отримувала основну частину життєво та професійно необхідної інформації у школі та закладі вищої освіти, а згодом лише поповнювала її, то в сучасних умовах розвитку суспільства і технологій навчитися раз і на все життя неможливо – навчання має відбуватися впродовж усього життя.

Сьогодні очевидним є той факт, що освіта, її розвиток не може ґрунтуватися лише на нормах класичної науки і розглядатися як замкнута, лінійна, обернена та рівноважна. На зміну лінійному уявленню про світ, що розвивається за стабільними і вічними законами, прийшло світорозуміння нестабільності, самостворення і саморозвитку природних, суспільних, економічних, політичних та інших систем, альтернативність напрямів їх еволюції. Систему ППО та педагогічних працівників, які у ній навчаються, слід розглядати як: «складноорганізовані, відкриті системи, тобто такі, що мають джерела обміну інформацією (енергією) із зовнішнім середовищем не тільки через межі систем, а й у кожній точці цих систем; системи, що самоорганізуються, самостворюються, тобто є джерелом, яке створює неоднорідність у системі (для системи ППО цим джерелом є особистість освітянина, який у ній навчається, а для особистості як системи – це її суб'єктивна сфера), переборює дисипацію, розсіювання цих неоднорідностей; нелінійні системи, тобто такі, що залежать від зовнішнього середовища і тому мають не один, а велику кількість шляхів еволюції, часто альтернативних, і процеси розвитку в яких проходять нерівномірно: можливі етапи надшвидкого розвитку, коли еволюція систем має необернений характер; нестабільні системи, тобто всередині їх постійно відбуваються випадкові рухи, що забезпечують невривноваженість систем, їхній динамічний розвиток, самоорганізацію крізь нестійкість, біфуркації, випадковість» [4, с. 11]. Тому навчання педагогічних працівників у системі ППО має здійснюватися, виходячи з їх потреб, можливостей, власних сил і здібностей. Це сприятиме стимулюванню самоосвіти, саморозвитку та самоорганізації особистості.

Фундаментальні зміни відбуваються в усіх галузях освіти, є взаємно детермінуючими і приводять до становлення нової системи освіти з новими функціональними можливостями, структурою, змістом, системою управління, підготовкою фахівців і зв'язками із соціальним середовищем. Це положення має принципове методологічне значення для ППО, оскільки визначає безпосередній соціальний контекст її функціонування та розвитку на найближчі роки та в більш віддаленій перспективі.

Консультанти, які сьогодні працюють у різних освітніх консультаційних організаціях, як правило, не мають спеціальної фахової підготовки. На посади освітніх консультантів (методистів, тьюторів тощо) призначаються педагогічні працівники відповідного профілю (наприклад, вихователі дошкільних закладів освіти, учителі початкової школи, філології, математики, біології, географії тощо), які мають практичний стаж роботи у закладах освіти не менше 5 років і певні професійні досягнення. Опанувати основи професійної консультаційної діяльності їм доводиться на робочих місцях, подекуди інтуїтивно, спираючись на практику педагогічної діяльності, досвід наставників і колег по роботі, курсах підвищення кваліфікації, тренінгах, тобто у системі ППО. Ми погоджуємося з думкою В. Семиченко, що «післядипломна освіта педагогічних працівників – це особлива галузь педагогічної науки і практики, яка має ряд суттєвих ознак. По-перше, вчителі мають уже досить ґрунтовні професійні знання, уміння та навички, упорядковані на етапі попереднього навчання. Нові знання, прийоми роботи, уміння певним чином конкурують з наявними, адже якщо вони суперечать вже засвоєним, то вчитель може знецінити їх значущість, ніж буде перебудовувати власну систему. Педагоги спираються на власний професійний досвід, який часто не збігається з теоретичними знаннями, що викликає негативне ставлення до нових знань, до викладача, який у даній ситуації сприймається як теоретик, відірваний від реалій практики. По-друге, вчителі вже засвоїли певну систему цінностей, оцінних критеріїв, яка стає інерційною та не дає можливості людині залишатись відкритою до нових впливів, обмежує її можливості у змінах. По-третє, вони у процесі професійної діяльності набули певних особистісних деформацій, які

виникають як пристосування (адаптування) до відповідної діяльності, а потім фіксуються і починають суттєво викривляти ставлення, дії, світосприйняття, світогляд в цілому, особливо в умовах змін у середовищі та змісті роботи» [5, с. 56-57].

Зважаючи на те, що підготовка професійних освітніх консультантів здебільшого відбувається у системі ППО, нашим завданням є визначення сутності професійної підготовки освітніх консультантів у цій системі. Для цього розглянемо вихідне поняття нашого дослідження «готовність освітнього консультанта до професійної діяльності».

У словнику української мови поняття «готовність» трактується як «згода, схильність до чого небудь або вияв бажання зробити що небудь, як остаточний результат якої-небудь дії, стану» [7, с. 148]. В. Сластьонін визначає це поняття як сукупність якостей особистості, що забезпечують успішне виконання професійних функцій. Воно включає різного роду установки на усвідомлення педагогічного завдання, моделі імовірнісної поведінки, визначення специфічних способів діяльності, оцінку своїх можливостей відповідно до майбутніх труднощів і необхідного результату [6, с. 143].

На нашу думку, готовність освітніх консультантів до професійної діяльності необхідно розуміти як здатність фахівців на високопрофесійному рівні надавати якісні консультаційні послуги споживачам. Ми розглядаємо зазначене поняття на теоретичному рівні як складне й інтегроване утворення до складу якого входять взаємопов'язані компоненти (рис. 1):

- *мотиваційний* (потреба в наданні якісної консультаційної підтримки споживачам; спрямованість на ефективну консультативну взаємодію з клієнтами; орієнтація на потреби і запити замовників послуг; прагнення до постійного поповнення знань і умінь із педагогічного дорадництва і консалтингу);

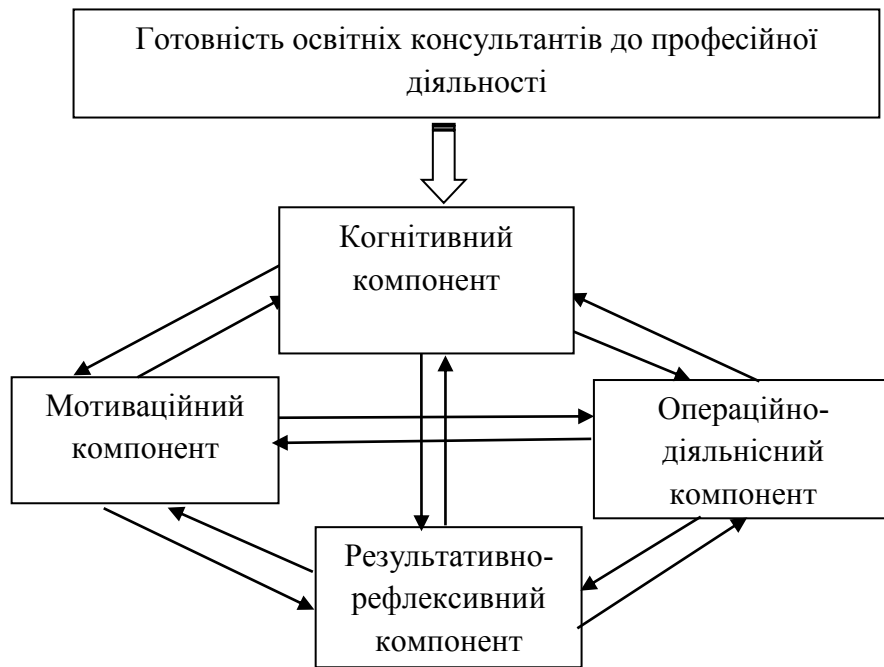


Рис. 1. Структурні компоненти готовності освітніх консультантів до професійної діяльності

- **когнітивний** (володіння сучасними професійними знаннями з педагогічного дорадництва і консалтингу; розуміння сутності і специфічних особливостей професійних проблем у галузі освіти та їх розв’язання у процесі педагогічного консультування; організації та проведення методичних заходів; технологій консультативної взаємодії та процесу консультування);

- **операційно-діяльнісний** (визначати потреби і проблеми педагогічних працівників, закладів і установ освіти у наданні консультаційних послуг; уміння здійснювати діагностику професійних утруднень педагогічних працівників і замовників консультаційних послуг; застосовувати методи і технології консультативної взаємодії; моделювати варіанти прийняття раціональних рішень для клієнтів у процесі консультування; надавати консультативну підтримку замовникам в організації та проведення методичних заходів; здійснювати супервізію професійної діяльності педагогічних працівників; розробляти рекомендації щодо розвитку закладів освіти й освітніх організацій);

- **результативно-рефлексивний** (розвиток професійної компетентності освітнього консультанта; самоконтроль і самооцінка

процесу консультативної взаємодії з клієнтами; рефлексія та контроль змін у розв'язанні професійних проблем і утруднень споживачів консультаційних послуг; орієнтація на самопізнання і вдосконалення).

Будь-який компонент структури готовності консультанта до професійної діяльності не може існувати автономно, він завжди інтегрується з більш масштабними системами. Так, мотиваційний компонент структури готовності консультанта до професійної діяльності є складовою особистісної спрямованості консультанта, а когнітивний компонент визначає його світогляд. Операційний же компонент входить до більш ширшого аспекту професійної діяльності консультанта – процесуального, що дає змогу розглядати реалізацію його професійної готовності у межах діяльнісного і функціонального підходів.

Отже, визначення поняття «готовність освітнього консультанта до професійної діяльності» та конкретизація її змісту і структури дають можливість окреслити специфіку його фахової діяльності. Крім того, вони складають підґрунття для професійної підготовки освітніх консультантів у системі ППО.

Професійна підготовка освітніх консультантів у системі ППО потребує цілеспрямованої системної роботи інститутів ППО, методичних служб, консультаційних організацій і власне освітніх консультантів. Для того, щоб підготовка зазначених фахівців у системі ППО була ефективною, системною і цілеспрямованою вона має бути керованою, оскільки у цьому процесі задіяні різні освітні організації та власне освітні консультанти. Наприклад, підготовка освітніх консультантів в умовах інститутів ППО здійснюється у процесі керованої взаємодії викладача і слухача під час проходження спеціально організованих курсів підвищення кваліфікації, наукових семінарів, науково-практичних конференцій, тренінгів тощо. Поза межами інститутів ППО професійна підготовка освітніх консультантів здійснюється за допомогою наставництва, стажування, супервізії та саморозвитку, тобто також передбачається керована взаємодія досвідченого фахівця з початківцем. Для професійної підготовки освітніх консультантів у системі ППО необхідна координація і співпраця інститутів ППО й освітніх консультаційних організацій, тобто певна система управління. Крім того, управління

професійною підготовкою освітніх консультантів у системі ППО передбачає також розв'язання певних завдань: розроблення кваліфікаційних характеристик і посадових інструкцій консультантів, аналіз соціального замовлення на фахівців і їх підготовку у системі ППО, визначення критеріїв професійного відбору на посади, планування процесу підготовки консультантів, координацію тощо.

Як зазначає М. Братко, управління – це «діяльність, процес, цілеспрямована дія, функція керуючого суб'єкта, спрямована на регулювання процесів у керованій системі з метою досягнення певних цілей» [1, с. 62]. В. Маслов підкреслює, що управління являє собою «сукупність взаємозв'язаних, взаємодіючих елементів, скоординованих заходів, спрямованих на досягнення певної мети [2, с. 26].

Тому *управління професійною підготовкою освітніх консультантів у системі ППО* необхідно розглядати як складно організовану систему впливу керуючої системи інститутів ППО і консультаційних організації галузі освіти на освітніх консультантів з метою підготовки їх до професійної консультаційної діяльності. Реалізувати управління підготовкою зазначених фахівців можна через головні функції управління: аналітичну, інформативну, планування, координації, мотивації, організації, контролю та регулювання на різних рівнях: інститути ППО, консультаційні організації галузі освіти, освітній консультант. Оскільки мова йде про управління професійною підготовкою освітніх консультантів у системі ППО, то для визначення його складових і впливів на них скористуємося методом моделювання.

У науковій літературі поняття «модель» розглядається як опис об'єкта, предмета, явища чи процесу дослідження будь якою формалізованою мовою з метою вивчення його властивостей. У нашому випадку моделювання дозволяє визначити компоненти, які утворюють цілісну систему управління підготовкою освітніх консультантів у системі ППО, виокремити взаємозв'язки між ними та відстежити процес формування готовності консультантів до професійної консультаційної діяльності. Аналіз наукової літератури та практичного досвіду дозволив нам розробити структурно-

функціональну модель управління професійною підготовкою освітніх консультантів у системі ППО, яка відображена на рис. 2.

Оскільки мова йде про управління професійною підготовкою освітніх консультантів у системі ППО, то відповідно керуючою системою у даному випадку виступають інститути ППО та освітні консультаційні організації. Управління професійною підготовкою освітніх консультантів у системі ППО відбувається за допомогою двох взаємопов'язаних систем: професійної підготовки й управління.

Система професійної підготовки спрямована на формування готовності консультантів до професійної консультаційної діяльності у галузі освіти. Сформувати таку готовність можна за допомогою цільових установок, мотивації до високопрофесійної консультаційної діяльності, теоретичних знань, практичного досвіду і самовдосконалення. Тому в систему професійної підготовки освітніх консультантів ми включили такі блоки: теоретичний, мотиваційний, змістовно-процесуальний і результативний. Розглянемо їх сутність більш детально.

Теоретичний блок включає мету, підходи і принципи підготовки освітніх консультантів до професійної консультаційної діяльності. Процес управління професійною підготовкою освітніх консультантів у системі ППО ґрунтується на принципах науковості, системності, наочності, послідовності, доцільності, доступності, компетентності, зворотного зв'язку та використовуються такі підходи як системний, діяльнісний, особисто-орієнтований, синергетичний, функціональний.

Будь який процес навчання і діяльності буде безрезультатним, якщо він не вмотивований. Тому важливе місце у моделі відведено мотиваційному блоку. У ньому визначено найбільш важливі методи і засоби мотивації підготовки освітніх консультантів. До них ми відносимо постановку цілей професійного зростання, фаховий досвід, індивідуальну матеріальну мотивацію, статус працівника в колективі, престиж професії, корпоративну культуру організації тощо.

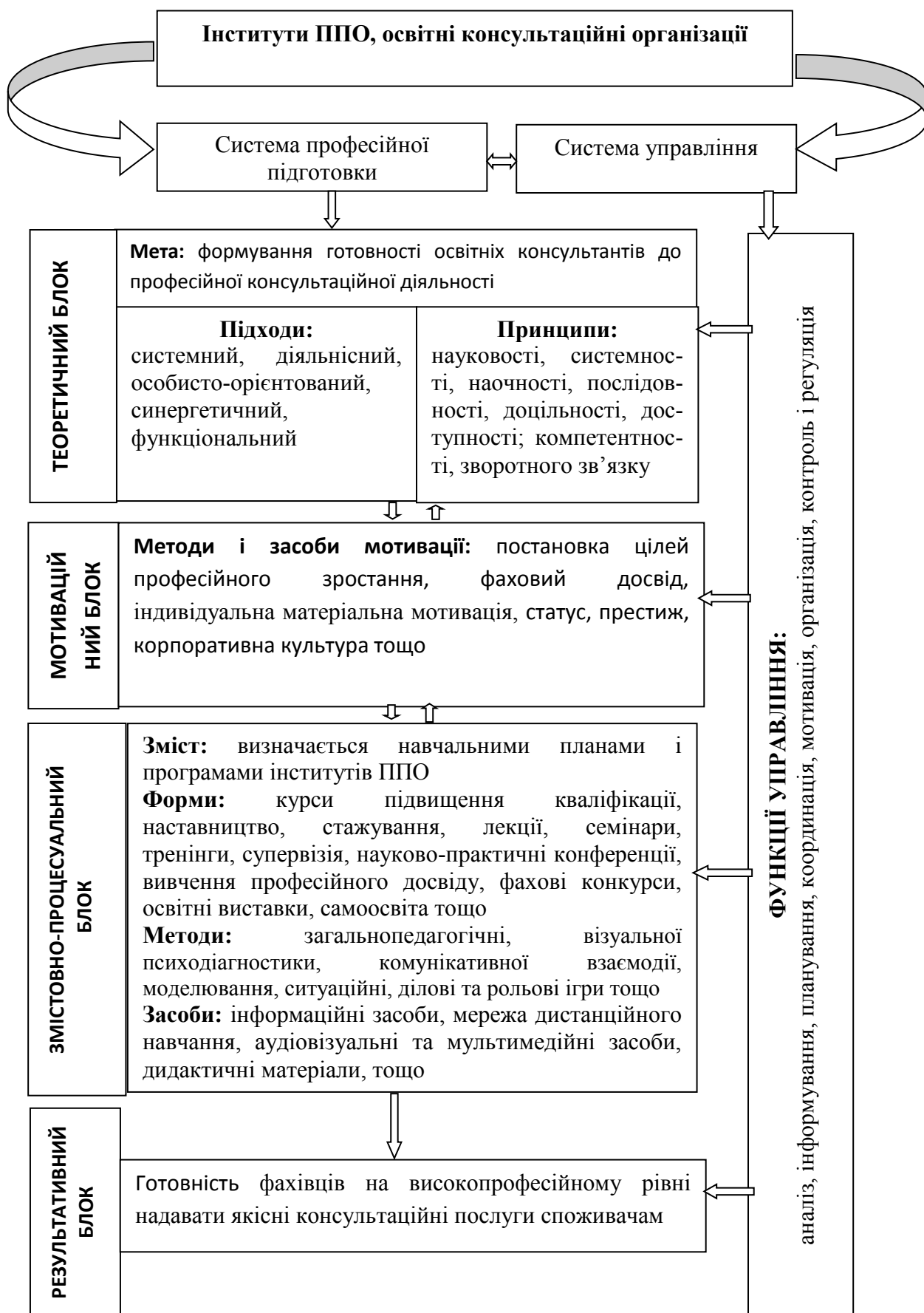


Рис. 2. Модель управління професійною підготовкою освітніх консультантів у системі ППО

Змістовно-процесуальний блок забезпечує зміст, форми, методи і засоби професійної підготовки освітніх консультантів у системі ППО. Зміст навчання освітніх консультантів визначається навчальними планами й програмами інститутів ППО, а форми, методи і засоби навчання забезпечують як інститути ППО, так і освітні консультаційні організації. Найбільш поширеними формами навчання є курси підвищення кваліфікації, наставництво, стажування, лекції, семінари, тренінги, супервізія, науково-практичні конференції, вивчення професійного досвіду, фахові конкурси, освітні виставки, самоосвіта тощо. Методами професійної підготовки освітніх консультантів є загальнопедагогічні, візуальної психодіагностики, комунікативної взаємодії, моделювання, ситуаційні, ділові та рольові ігри тощо. До найбільш використовуваних засобів навчання ми відносимо інформаційні засоби, мережу дистанційного навчання, аудіовізуальні та мультимедійні засоби, дидактичні матеріали тощо.

Результативний блок професійної підготовки освітніх консультантів у системі ППО ми вбачаємо у готовності фахівців на високому рівні надавати якісні консультаційні послуги споживачам.

Система управління запропонованої моделі спрямована на керування процесом професійної підготовки освітніх консультантів у системі ППО. У складі зазначеної системи ми виокремили функції, які сприятимуть досягненню поставленої мети. До таких функцій ми відносимо аналіз, інформування, планування, координацію, мотивацію, організацію, контроль і регуляцію.

Однією із важливих функцій управління професійною підготовкою освітніх консультантів у системі ППО є аналітична. Завдяки аналізу інформації можна скласти цілісну картину процесу підготовки консультантів для галузі освіти, виявити його тенденції та закономірності. Використання аналітичної функції в управлінні професійною підготовкою освітніх консультантів у системі ППО сприяє системній реалізації інших функцій управління. Саме завдяки їй здійснюється пошук, накопичення й аналіз інформації щодо потреби у підготовці та у якій кількості освітніх консультантів,

розвитку їх професійної компетентності, перспективних напрямів консультування тощо. Керівникам інститутів ППО і консультаційних організацій важливо в аналізі з'ясувати зміст і якість підготовки освітніх консультантів, рівень їх професійної компетентності, здатності до консультативної взаємодії, саморозвитку. Саме на основі аналітичних даних приймається рішення щодо потреби і якості професійної підготовки освітніх консультантів.

Інформування має важливе значення у сучасному суспільстві. Інформація є важливим стратегічним ресурсом, оскільки спотворення її чи викривлення може призвести до серйозних наслідків. Тому нині особливо актуальним є вислів Уїнстона Черчилля «Хто володіє інформацією, той володіє світом». Інформування пронизує увесь процес управління підготовкою освітніх консультантів у системі ППО. Без необхідної інформації не можуть бути реалізовані інші функції управління і власне система професійної підготовки, яка відображена у моделі.

Планування в управлінні визначається, як втілення прогнозованого задуму. Якщо його розглядати з погляду управління підготовкою освітніх консультантів у системі ППО, то варто зазначити, що планування передбачає визначення стратегічних і тактичних цілей реалізації цього процесу та головних завдань. Зрозуміло, що здійснюється воно на рівні інститутів ППО і консультаційних організацій по різному, оскільки цілі і завдання у них різні. Планування підготовки освітніх консультантів в інститутах ППО проходить цілеспрямовано і знаходить своє відображення у розробленні графіків навчального процесу; змісту підготовки освітніх консультантів у вигляді навчальних планів і програм; термінів і форм навчання; засобів контролю і форм підсумкової атестації тощо. Консультаційні організації планують кількість працюючих освітніх консультацій в організації, відповідно до запитів суспільства і споживачів консультаційних послуг; форми і методи підвищення їх кваліфікації; розподіл обов'язків між консультантами тощо. Безумовно, що від чітко розроблених планів залежить розвиток консультаційної організації.

Враховуючи, що управління професійною підготовкою освітніх консультантів у системі ППО є складною системою, то відповідно

виникає потреба в синхронізації зв'язків у самій системі, тобто координації. Функція координації розглядатиметься нами як процес забезпечення взаємодії інститутів ППО й освітніх консультаційних організацій для якісної підготовки професійних освітніх консультантів. Координація забезпечує цілісність і стійкість процесу підготовки зазначених фахівців у системі ППО і виконання поставлених завдань для одержання прогнозованого результату.

Функція мотивації спрямована на спонукання освітніх консультантів до діяльності для досягнення їхніх особистих цілей, а також цілей організації.

Управління процесом підготовки освітніх консультантів у системі ППО неможливе без контролю. Мета контролю полягає у визначенні відхилень у системі професійної підготовки фахівців у інститутах ППО або консультаційних організаціях. Контроль, як правило, є заключним етапом управлінського процесу, що дозволяє простежити взаємозв'язок між керуючою і керованою системами та сприяє виконанню поставлених завдань і досягненню мети.

Виявлені на засадах контролювання проблеми і порушення процесу управління професійною підготовкою освітніх консультантів у системі ППО, а також негативні його результати вимагають здійснення регулювання. Саме регулювання дає можливість вчасно усунути недоліки, відхилення, збої у системі, які виявлені під час контролю. Функція регулювання може застосовуватись на всіх етапах підготовки освітніх консультантів у системі ППО.

Отже, завдяки використанню всіх функцій управління у підготовці освітніх консультантів може бути досягнута мета – готовність консультантів до висококваліфікованої професійної діяльності.

Висновки: сучасний розвиток економічної діяльності, який притаманний вітчизняному ринку праці, зумовив зростання чисельності професійних консультантів у різних галузях виробництва, у тому числі й освіти. Це пояснюється зростанням попиту споживачів на різні освітні консультаційні послуги, розширенням мережі освітніх консультаційних організацій і напрямів їх діяльності.

Враховуючи те, що спеціальна підготовка професійних освітніх консультантів у педагогічних університетах України до 2014 р. була

відсутньою, виникла потреба суспільства у підготовці таких фахівців у системі ППО. Для цього, насамперед, було визначено сутність поняття «готовність освітніх консультантів до професійної діяльності» та розроблено структурно-функціональну модель управління професійною підготовкою освітніх консультантів у системі ППО.

Поняття «готовність освітніх консультантів до професійної діяльності» розуміємо як здатність фахівців на високопрофесійному рівні надавати якісні консультаційні послуги споживачам. У теоретичному аспекті його необхідно розуміти як сукупність взаємопов'язаних компонентів (мотиваційного, когнітивного, операційно-діяльнісного і результативно-рефлексивного), що складають сутність професійної діяльності освітнього консультанта.

Структурно-функціональна модель відображає процес управління професійною підготовкою освітніх консультантів у системі ППО.

Проведене дослідження не вичерпує піднятої проблеми. Перспективними напрямками подальших наукових розвідок вважаємо вивчення зазначеної проблеми у зарубіжних дослідженнях та розроблення вітчизняної системи підготовки професійних консультантів галузі освіти.

Список використаної літератури:

1. Братко М. Управління підготовкою майбутніх учителів початкової школи та вихователів дошкільних закладів в освітньому середовищі університетського коледжу / М. Братко // Вісник львівського університету, Серія педагогічна. – 2016. – Вип. 31. – С. 56-65.

2. Маслов В. І. Наукові основи та функції процесу управління загальноосвітніми навчальними закладами : навч. посібник / В. І. Маслов. – Тернопіль : Астон, 2007. – 150 с.

3. Педагогическое консультирование : учеб. пособие / [М. Н. Певзнер, О. М. Зайченко, С. Н. Горычева, В. Н. Аверкин, А. Г. Ширин, А. В. Петров] ; под. ред. В. А. Слостенина, И. А. Колесниковой. – М. : Издательский центр «Академия», 2006. – 320 с.

4. Протасова Н. Г. Післядипломна освіта педагогів як відкрита система / Н. Г. Протасова // Післядипломна освіта в Україні. – 2001. – №1. – С. 10-13.

5. Семиченко В. А. Психологічні аспекти професійної підготовки і післядипломної освіти педагогічних кадрів / В. А. Семиченко // Післядипломна освіта в Україні. – 2001. – №1. – С. 54-57.

6. Слостенин В. А. Психология и педагогика : учеб. пособие / В. А. Слостенин, В. П. Каширин. – М. : Издательский центр, 2001. – 478 с.

7. Словник української мови: в 11 т. / АН УРСР, Ін-т мовознавства; [за ред. І. К. Білодіда]. – К. : Наукова думка, 1970-1980. – Т. 2. : Г – Ж. – 1971. – 547 с.

8. Україна у цифрах. Статистичний збірник. – К. : Державна служба статистики, 2016. – 239 с.

УДК 005.2:378

Ю.П. Богуцький, А.А. Шолудяк Н.М. Рідей
АКСІОЛОГІЧНО-ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ ФУНКЦІЙ
УПРАВЛІННЯ КЕРІВНИЦТВА ЗВО

Ю.П. Богуцький - аспірант кафедри освіти дорослих, Навчально-наукового інституту неперервної освіти Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова;

А.А. Шолудяк - аспірант кафедри методики навчання та управління навчальними закладами Національного університету біоресурсів і природокористування;

Н.М. Рідей - доктор педагогічних наук, професор кафедри освіти дорослих Навчально-наукового інституту неперервної освіти Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова.

Анотація. У статті здійснено теоретичний аналіз визначень функцій управління у сфері освіти та смислових особливостей складових функціональних процесів управління; проведено порівняльний аналіз функцій управління у вітчизняних і міжнародних стандартах системи управління якістю; систематизовано блоки

методів управління за цільовим призначенням функцій управління для рекомендації узгодженої імплементації механізмів управління у сфері освіти.

Ключові слова: функції управління, вища освіта, управління освітою, механізми функціонування, методи управління.

Yur. Bogutskyi, A. Sholudiak, N. Ridei
ACSIOLOGICAL AND COMPARATIVE ANALYSIS OF
FUNCTIONS OF MANAGEMENT MANAGEMENT

Yur. Bogutskyi - postgraduate student of adult education department Dragomanov National Pedagogical University (Ukraine, Kyiv);

A. Sholudiak - postgraduate student of the department of teaching and management of educational institutions National University of Bioresources and Nature Management;

N. Ridei - doctor of pedagogical sciences, professor of adult education department Dragomanov National Pedagogical University (Ukraine, Kyiv).

Annotation: *In the article the theoretical analysis of the definitions of the functions of management in education and semantic features functional components of management processes; the comparative analysis of management functions in national and international standards of quality management system; systematized power management systems for the purpose of educational management features areas for the implementation of the recommendations agreed management mechanisms in education.*

Keywords: *management, higher education, education management, operation mechanism, management.*

Постановка проблеми. Недостатня управлінська компетентність ряду працівників органів управління освітою полягає у відсутності розмежування усвідомленого трактування й розуміння понять при виконанні посадових обов'язків (функцій, механізмів, завдань і рівнів управління) працівниками управлінського апарату в системі вищої освіти. Тому тлумачення вище перелічених категорій понятійно-категоріального апарату управління освітою потребує

конкретизації та виокремлення визначень процесів для покращення спеціальної підготовки управлінських кадрів. Цільова професійна підготовка, перепідготовка й підвищення кваліфікації керівників для системи управління освітою має бути направлена на активізацію сучасних напрямів розвитку функцій управління — стратегічного маркетингу й менеджменту системного аналізу, методів аналізу якості; прогнозування, проектування і моделювання розвитку систем управління й управління системами; розмежування компетенцій і відповідальності за ієрархічною будовою управління освітніми системами; інтенсифікація включення громадськості, студентського самоврядування, зацікавлених сторін з числа замовників і учасників до розроблення й прийняття управлінських рішень в галузі освіти.

Актуальність модернізації систем управління освітою в цілому і покращення ефективності функцій, методів, механізмів управління як процесів, які покликані забезпечити її якість, полягає у необхідності усунення протиріччя між змістом професійної підготовки (перепідготовки та підвищення кваліфікації) керівників і адміністраторів вищих навчальних закладів (далі — ВНЗ) та сучасними вимогами до функціональних обов'язків управлінських кадрів при реалізації компетентнісного підходу у парадигмі освіти впродовж життя.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. У сучасному освітньому менеджменті аналіз функцій управління здійснено у працях ряду дослідників. Термін «функції» розглядається як особливий вид управлінської діяльності, який характеризується: розподілом праці і спеціалізацією у сфері управління (В. Пікельна); однорідністю та стабільністю впливу на об'єкт і суб'єкт управління (Є. Павлютенков); зведенням однотипних видів робіт, що виконує керівник, до більш загальних (О. Мармаза); сукупністю однорідних повторюваних задач, які необхідно вирішити для забезпечення нормальної життєдіяльності даної системи (Р. Шакуров). Отже, функції трактуються як вид управлінської діяльності, що виокремився в результаті спеціалізації праці, якому властиві однорідність, однотипність і повторюваність завдань.

Функції розподіляють на: спеціальні (конкретні) та загальні (технологічні) (В. Пікельна); загальні і цільові, основні (стрижневі) та

циклічно-локалізовані, стратегічно-цільові, операційно-управлінські й соціокультурні (Л. Ващенко); цільові та функції-завдання (О. Мармаза); цільові, соціально-психологічні, операційні (Р. Шакуров). Узагальнюючи розподіляє функції на три групи: цільові; програмні, що висвітлюють алгоритм дій у процесі управління; соціально-психологічні. До головних функцій процесу управління навчальним закладом можна віднести: інформаційну, прогностично-моделюючу, організаційно-регулюючу, оціночно-корегуючу, які складають технологічну основу діяльності керівників в управлінні загальноосвітніми закладами (В. Маслов, О. Бондар, 2012 р.). Окрім вище перелічених наковці виокремлюють низку модернізованих функцій: критеріального моделювання, кооперації та самоспрямування дій, перетворення інформації (Г. Єльнікова), педагогічного аналізу (В. Бондар, Ю. Конаржевський), менеджерської, консультативної, представницької (Л. Даниленко), корпоративної культури (О. Мармаза) [3].

Основні функції педагогічного управління - цілепокладання, планування, організація, регулювання і контроль детально розглянуті у роботах Н. Панферовою (2010 р.). Характеристика управлінської діяльності та функції управління освітніми системами представлені у науковому доробку Т. Шамової, Т. Давиденко, Г. Шибанової (2008). Система управління ВНЗ, технології управління начальним процесом, науковою діяльністю, економічною, соціальною і виховною роботою висвітлені педагогами-управлінцями С. Резніком і В. Філіповим (2011р.) [2, 3].

Мета статті — науково-методичне обґрунтування тлумачення змісту та процедур функцій управління в освітній галузі для запровадження ефективних механізмів управління й досягнення якості управлінських процесів.

Для досягнення поставленої мети були виділені завдання: здійснити теоретичний аналіз трактування визначень функцій управління у сфері освіти; дослідити смислові особливості складових функціональних процесів управління; уточнити змістове значення функцій управління і сформулювати їх визначення у авторському трактуванні; здійснити порівняльну характеристику функцій управління у вітчизняних і міжнародних стандартах системи

управління якістю у сфері освіти; систематизувати блоки методів управління системами за цільовим призначенням функцій управління освітньої сфери для рекомендації узгодженої імплементації механізмів управління у сфері освіти.

Методи досліджень: теоретичних — узагальнення, систематизація, конкретизація, аргументація, системний аналіз; емпіричних — порівняння, аксіологічний аналіз.

Виклад основного матеріалу дослідження. Управління освітою – це системний процес функціонування (поетапної реалізації управлінських процедур, операцій), сукупність видів діяльності за функціональним призначенням (процесів за поділом праці) як регулюючих впливів (організаційних, ціленаправлених) органів управління освітою на об'єкти управління, які реалізуються на підставі нормативно-правового регулювання через комплекс спеціальних методів застосованих у ефективних механізмах управління задля досягнення мети (у завданнях і цілях) – формування якості, ефективності, доступності академічного простору (освіти, науки, інновацій) для сталого розвитку суспільства і природи.

Процеси управління в системі освіти є цілеспрямованими, тому передбачають прогнозування замовлень, встановлення цілей, стратегічних напрямів, завдань в межах і за змістом політики, що реалізується в системі в цілому і структурно-організаційних підрозділів, зокрема.

Інтегративна функція керівництва є системо-утворюючою, а саме системо-: планувальною (політико-формуальною, прогнозно-моделюючою), організуючою (нормативно-правовстановчою), адмініструючою (субординаційно-координуючою, ресурсо-регулюючою), стимулюючою (соціо-економіко-екологічно-комфортно-стимулюючою, комінікативно-забезпечуючою), контрольно-наглядовою (моніторинговою, аудиторською, експертною, атестаційною). Функціональні повноваження та відповідальність органів управління та їх керівництва визначаються змістом і завданнями зазначеними у положенні, що регламентує діяльність керівного органу та посадових інструкціях керівника вищого органу і керівників структурних підрозділів управлінської ієрархії [1].

Такі функції управлінських процесів як планування, організацію і мотивацію у своїх працях вивчали провідні вчені у галузі державного управління та менеджменту Г. Атаманчук (2009 р.), Н. Мельтюхова, А. Шегда, О.Кузьмин, М. Мартиненко (2008 р.), В. Новак (2007 р.). В галузі управління освітніми установами увагу даному питанню приділяли такі вчені-педагоги як Д. Новіков, Н. Панферова, зокрема сутність функцій управління освітою вивчали Л. Гаєвська, Л. Даниленко та Л. Карамушкин [2].

Для виконання поставлених завдань нами було досліджено особливості складових функціональних процесів управління та сформовані їх визначення у авторському трактуванні.

Управлінську функцію планування трактуємо як процедуру, процес, теоретико-методологічну абстракцію. Планування – процедура встановлення перспективного розвитку організації, напрямів і механізмів (методів, засобів, способів) отримання запланованих результатів; ціленаправлена функція (головна управлінська) і засіб інтеграції зусиль організації керівництвом для досягнення мети; прогнозоване уявлення (мета) просування організації у здійсненні бажань (прагнень); процес – ґрунтується на складанні планів, здійсненні передбачення ризиків і небезпек без планового впливу (їх запобігання й усунення), визначенні умов оптимальної життєдіяльності організації для забезпечення досягнення цілей, діагностиці конкретних вимірних ієрархічно-встановлених і функціонально спрямованих взаємоузгоджених досяжних в часі та у межах потенціальних можливостей організації (внутрішніх) й системах (в т.ч. зовнішніх) для формування і забезпечення стратегічного розвитку на засадах сталості; теоретико-методологічна абстракція інтеграції принципів системності (організації, структурних органів), єдності (цілей розвитку), фундаментальності (обґрунтованості рішень, інваріантності, стабільності, стійкості), збалансованості (синхронізації планів керованих органів у системі управління), гнучкості (відгуку на варіабельність середовища), адаптивності (валентного пристосування), послідовності, наступності, безперервності у системі управління освітою.

Алгоритм здійснення планування реалізується у конкретизованій авторами статті послідовності: збір, узагальнення, систематизація

вихідної інформації, соціальне оцінювання стану та розвитку системи управління процесів і керованих об'єктів; встановлення протиріч (суперечностей, відхилень), діагностика першочергових проблем; визначення тенденцій і пріоритетів розвитку (якістю, безпекою) соціальних (в т.ч. економічно-ефективних, еколого-збалансованих) процесів і керованих органів; вибір і побудова перспективних цілей та системо-підтримуючих (узгоджених, доповнюючих) механізмів (методів, засобів), їх конкретизація (за кількісними і якісними показниками, параметрами); стратегічне планування; передбачення потенційних ризиків і небезпек виникнення несприятливих станів (внутрішніх, зовнішніх) та ситуацій; застосування імовірного підходу у прогнозуванні та плануванні (різноваріантного алгоритмування); системний аналіз і підбір критеріїв для оцінювання альтернативних варіантів сценаріїв (планів); проектування планів, програм, системи заходів та їх ресурсозабезпечення; порівняння альтернативних проектів, планів та селективний добір оптимальної програми; узгодження (синхронізація) та ухвалення обраного проекту, прогнозу, програми, плану з іншою прогнозою та плановою документацією системи управління, а також у їх керованих структурах; забезпечення, налагодження та підтримка зворотного зв'язку; оцінювання відповідності отриманих результатів встановленим цілям.

Класифікують плани за: тривалістю дії – поточні, коротко-, середньо- та довгострокові у термінах, рівнях деталізації й достовірності; об'єктом планування – організаційні, системні, структурних органів, виконавців; видом забезпечення заходів досягнення мети організації (адміністративно-кадрові, матеріально-технічні, технологічні, комунікативні (мережеві, інформаційно-телекомунікативні), технологічні, фінансові, соціально-побутові, методичні, інноваційні, мобільнісні).

Управлінську функцію організації вбачаємо як ціленаправлений процес взаємодії процедури спеціалізації у видах діяльності та кооперації управлінських рішень. Організація – управлінська функція кооперації, яка реалізується за умов поділу праці після планування та базується на компетентностях, відповідальності й делегуванні повноважень (лінійних і функціональних); процес спільної (комплексної) цілеспрямованої взаємодії співробітників (людей), ідей,

засобів та їх об'єднання у цілісну єдність ефективної системи життєздатної до сталого розвитку; цілеспрямований процес розподілу спільних видів діяльності серед підлеглих виконавців, здійснюваний керівництвом (керівником) для створення позитивно-сприятливих умов (взаємозв'язків, комунікацій) і отримання позитивно ефективних результатів; процедура, що забезпечує спеціалізації управлінської діяльності у ході розподілу структурних повноважень, їх делегуванні, координації, ефективної субординаційної взаємодії (урівноваженого співвідношення централізації й децентралізації) в апараті управління; процедура забезпечення управлінських рішень для формування системної єдності стану та процесів при функціональному розподілі управлінських завдань у вертикальній і горизонтальній взаємодії елементів структури управління, що гарантує компетентну доцільність вирішення певних проблем і досягнення ефективності управління (у вимірних позитивних показниках, параметрах).

Мотивація як функція управління розглядаємо як спонукальний вплив на працівників для формування комплексу професійно-ціннісних орієнтирів, мотиваційних інтересів системи психологічної регуляції функціонально-спрямованої управлінської діяльності працеспроможного потенціалу освітньої системи.

Мотиваційну функцію більшість науковців (Ільїн Є, Колод А., Сладкевич В., Столяренко Л. (2001-2003 рр.) розглядають як внутрішній процес свідомого вибору людиною того чи іншого типу поведінки, який визначається комплексним впливом зовнішніх і внутрішніх факторів, автори статті конкретизують її зміст за смисловими особливостями та етапами: виникнення й усвідомлення, усвідомлення предметного змісту спонуки (потреби, потяги, схильності й взагалі будь-яке явище психічної діяльності - образ, думка, емоція); внутрішнє сприйняття спонуки (особистісна мотиваційно-змістовна ідентифікація, співвідношення з ієрархією суб'єктивно-особистих цінностей); реалізація мотиву, під час якого, залежно від конкретних умов і засобів реалізації може змінитися психологічний зміст мотиву (нові функції - задоволення потреби, інтересу); закріплення мотиву, у результаті чого він стає рисою характеру; актуалізація потенційного спонукання, під якою розуміється усвідомлене або неусвідомлене виявлення певної риси

характеру в умовах внутрішньої або зовнішньої необхідності, звички або бажання.

Мотив – спонукання, підстава до дії, починається з виникнення потреби особистості й закінчується наміром і мотивацією у досягненні цілей, мети необхідних особі; активізує психологічне заохочення людини, що забезпечують свідомо-змістовний вибір предмету й засобу задоволення її потреб.

Усі трактування мотивації слід поділити за двома напрямками. Перший розглядає мотивацію у статиці як комплекс факторів або сукупність мотивів, другий - як динамічне утворення, процес, явище, механізм. Отже, мотивація – це поетапний процес формування мотиву, за стадіями спонукального алгоритму, а мотив – результат-продукт цього процесу; сукупність усіх мотивів, які впливають на мотиваційну поведінку людини; психологічний стан людини, який нерозривно пов'язаний з потребами, вимогами, (фізіологічними, соціальними, поваги й визнання, статусу та заохочення, безпеки, самореалізації), які інтенсифікують і спрямовують його дії для досягнення усвідомленої цілі згідно потреб (свідомо або несвідомо сприйнятих) людини; комплекс внутрішніх і зовнішніх сил стимулювання людини до цілеспрямованої діяльності, визначають поведінку, вибір форми діяльності, та векторизують її; прагнення працівника задовольнити кваліфікаційно-посадові потреби у ході професійної або робітничої діяльності.

З точки зору управління персоналом виокремлюють змістові (виражаються у взаєминих потреб і дій спрямованих на їх задоволення) й процесуальні (трансформації станів і ситуацій) мотиви.

Систему мотиваційних форм (за результатом і статусом), засобів, заходів, яка спрямована на залучення, реалізацію, заохочення, утримання перспективи вдосконалення кадрового потенціалу, а також спонукання до розкриття креативних здібностей для ефективного (результативного) виконання посадових обов'язків і досягнення якості управління - вважають мотивацією кадрів. Мотиваційні механізми орієнтовані на збереження зайнятості кадрів, справедливу диференціацію матеріального зиску й заохочення, професійне кар'єрне зростання й вдосконалення, сприяння психологічно-

комфортним й еколого-безпечним, здоров'єзберігаючим, працезохоронним умовам. Мотиви праці виділяємо — змістові, користі (матеріальні, духовні), статусні, аксіологічні, драйву (інтенсивності, динаміки).

Теоретико-методологічні та організаційно-правові аспекти контролю у сфері публічної влади та управлінської діяльності в цілому вивчали вчені-управлінці В. Бакуменко, О. Гриценко (2010 р.), О. Сушинський (2002 р.). Різновиди контролю обґрунтовували провідні вчені в галузі управління Г.Саймон, Д. Смітбург та В. Томпсон (1995р.).

Контрольну функцію управління розглядаємо як інтегровану управлінську діяльність (з іншими управлінськими функціями), засіб забезпечення виконавчої дисципліни та форму діагностики й ревізії, а також систему суб'єкт-об'єктної взаємодії. Контроль – функція, яка інтегрується з іншими функціями управління, зокрема, планування (оцінювання відповідності варіантів управлінських рішень, заходів, завдань визначеним стратегічним цілям, нормативно-правовим регламентам), регулювання, коригування (прийняття) й реалізації управлінських рішень (для усунення невідповідностей і покращення стану), діагностико-профілактичного (діагностика причин і умов виникнення можливих порушень та невідповідностей для передбачення, запобігання й усунення), нормативно-правового (виявлення та припинення неправомірних дій органів чи посадових осіб), інформаційного (отримання інформації суб'єктом управління щодо стану діяльності об'єктів управління); засіб гарантування виконавської дисципліни, підвищення ефективності діяльності структурних підрозділів органів управління; форма (вид) перевірки, спостереження, нагляду, моніторингу, аудиту, експертизи, ревізії; система комплексу суб'єктів й об'єктів контролю, контрольних методів і заходів, їх взаємозв'язків (прямих, опосередкованих, зворотних).

Одним із різновидів контролю («внутрішнього») є контроль – менеджмент, який об'єднує методи і засоби, суб'єкт-об'єктні взаємини та заходи щодо розроблення й обґрунтування на усіх етапах (рівнях) управлінської діяльності – плануванні, стимулюванні, організації, коригуванні при формуванні планів, програм, проектів,

бюджетів, звітів обліку й аудиту за умов постійного зворотного зв'язку з керівництвом для досягнення установою визначених цілей; процес - попереднього, поточного і заключного своєчасного виявлення можливих відхилень від запланованих заходів й їх усунення, при цьому попередні цілі коригуються та модифікуються з врахуванням інформаційних даних результатів перевірки; форми (види) – функціонального (за видами діяльності та політики організації для визначення стратегій), адміністративного (організаційно-управлінські процедури вибору і прийняття рішень для регулювання діяльності працівників, забезпечення виконавчої дисципліни та досягнення спільної мети установою), фінансового (планово-фінансові операції і процедури бюджетного супроводу); комплекс функцій – діагностичної, орієнтувальної, мотивуючої, коригуючої, педагогічної, який забезпечує обґрунтування прийнятих управлінських рішень, необхідність поінформування та перевірки дотримання працівниками визначених планів діяльності організації.

Зазначимо, що авторами було запропоноване дещо інші терміни для вище перелічених функцій управління, так функція контролю розглядаємо як контроль-діагностичну та інформаційно-аналітичну, планувальну як планово-прогностичну, мотиваційну як мотиваційно-цільову, а організаційну як організаційно-виконавчу та регулятивно-кореляційну (рис. 1).

Виконання наступного завдання передбачало здійснення порівняльного аналізу національного та міжнародних стандартів з управління якістю у сфері освіти. Міжнародним стандартом є всього один — ISO/IWA 2 Системи управління якістю. Настанови щодо застосування ISO 9001:2000 в освіті (з англ. - «Quality management systems. Guidelines for the application of ISO 9001:2000 in education»). Цей міжнародний стандарт був розроблений за результатами угоди міжнародного семінару IWA 2 (з англ. - International Workshop Agreement), у Мексиці (Акапулько) 2002 р.. Перша редакція стандарту (IWA 2:2003) була прийнята в 2003, друга - в 2007 роках і діє нині (IWA 2:2007).

Національний стандарт ДСТУ-П IWA 2:2007 Системи управління якістю. Настанови щодо застосування ISO 9001:2000 у сфері освіти (далі - ДСТУ), який є тотожним перекладом

міжнародного, був затверджений 2009 та введений в дію 2011 року. Зазначимо, що незважаючи на назву (Настанови щодо застосування ISO 9001:2000 у сфері освіти) стандарт має статус державного.

Порівнюючи національний стандарт з Американським ASQ Z1.11-2002 - «Quality assurance standards - Guidelines for the application of ANSI / ISO / ASQ Q9001-2000 to education and training institutions» - Стандарти забезпечення якості - Керівні вказівки щодо використання ANSI / ISO / ASQ Q9001-2000 в освітніх і навчальних організаціях, який був створений Американською асоціацією з якості (з англ. - American Society for Quality, далі - ASQ) та є другим по значимості в світі, були виявлені характерні відмінності, які розглянемо детальніше [1].

Система управління якістю у сфері освіти за загальними вимогами ASQ передбачає, що управління у навчальних закладах навчальним проектуванням (плануванням навчально-виховного процесу) і його розвитком, а також процедурами впровадження, оцінюванням результатів та умов надання послуг для прийняття управлінських рішень здійснюється в чітко визначених процесах, процедурах документообігу, а також за умов, що система управління є важливою складовою системи загального управління. Тобто, менеджмент якості є емерджентною ознакою системи управління навчальним закладом. Системні види діяльності спеціалізуються як системні функціонально-цілеспрямовані процеси системи управління навчальними закладами для досягнення мети — вдосконалення її ефективності і систематичного поліпшення статусу навчальної установи.

Загальні настанови ДСТУ передбачають, що навчальний заклад має визначити сферу застосування системи управління якістю і процеси її регулювання. І лише у межах цієї сфери покладається відповідальність навчального закладу за якість та має забезпечуватись поліпшування системи управління. Акцентується увага щодо необхідності забезпечення навчальними закладами відповідності вимогам - законодавства відомчим та акредитаційним, в тому числі гарантування їх дотримання, що на рівні державних установ обмежує (звужує) сферу охоплення системи управління якістю. А саме - у міжнародних транскордонних і транснаціональних процесах взаємодії

(процедур, документоузгоджень) міжнародних інституцій, інформаційних мереж, світових зібрань щодо формування і реалізації принципів управління якістю.

У ході порівняльної характеристики встановлено, що кожен пункт ASQ системи управління якістю ґрунтуються на головних принципах ANSI / ISO / ASQ Q9001-2000: орієнтація і задоволення потреб споживачів, клієнтів; залучення працівників з усієї ієрархії, розкриття їх здібностей у сприятливому середовищі, лідерство керівників, які формують і забезпечують цілі досягнення мети закладу освіти; процесний і системний підходи у забезпеченні ефективних результатів, що досягаються за умов системного управління ресурсами у взаємопов'язаних видах діяльності (процесами); основна мета системи управління - удосконалення якості.

При проведенні порівняльної характеристики стандартів, а саме розділу щодо відповідальності керівництва слід зазначити, що ASQ регламентує питання які стосуються зобов'язань керівництва, принципи та підходи їх дотримання, допоміжні процеси, тоді як ДСТУ на ряду із зобов'язаннями розглядає тільки деякі стратегії без акценту на необхідність визначення критеріїв оцінки та розробки процедури встановлення ефективності системи управління якістю у сфері освіти.

ASQ передбачає необхідність прогнозування вищим керівництвом (адміністраторами, директорами, представниками сенатів, деканами, заступниками, президентами) очікуваних результатів, для задоволення клієнтів, а також узгодження політики у сфері якості з майбутніми пріоритетами перспективного розвитку організації, при цьому вищим керівництвом враховується колегіальність управлінської стратегії. Крім того, вище керівництво спільно з викладачами визначають загальні напрямки і теми дисциплін, в тому числі загально прийнятих методів навчання для забезпечення відповідним цілям навчання.

Згідно ДСТУ найвище керівництво має відповідати за планування системи управління якістю освіти, якою слід охоплювати процеси (за видами діяльності) та ресурси, потрібні для забезпечення результативності системи у досягненні цілей закладу освіти. Стандарт звертає увагу на необхідність забезпечення установою

відповідності цілей у сфері якості вимогам акредитації, оскільки вони є необхідним мінімумом для кожного закладу освіти в державі, хоча ці вимоги не виражають стратегічних переваг і можливостей удосконалення та розвитку навчального закладу в перспективі. Найвище керівництво має чітко описати організаційну структуру, особливо процеси, які підтримують розробляння та запровадження системи управління якістю. Слід передбачити делегування відповідальності та повноважень щодо виконавських функцій персоналу. Керівництво ВНЗ має розробити та запровадити результативні процеси обміну інформацією дієвості системи управління якістю при реалізації політики у сфері якості.

У порівнянні з ДСТУ ASQ акцентує увагу при реалізації функції планування на цілях у сфері якості освіти, які окрім того, що мають бути невід'ємною частиною завдань навчального закладу, повинні отримувати підтримку та містити індикатори їх дієвості й ефективності реалізації для задоволення не лише поточних потреб, а й майбутніх очікувань.

Крім вище зазначеної інформації ДСТУ щодо відповідальності, повноважень та поінформування стандарт ASQ до розгляду функції адміністрування включає додатково ще два підпункти - загальні відомості, документацію і записи. Ці доповнення надають інформацію про характер, обсяг, доступність її широкому загалу, а також містить вимоги до змісту та оформлення документації. В тому числі більш ґрунтовно розкриває відповідальність і повноваження представників усіх рівнів організації, викладачів, обслуговуючого персоналу, адміністраторів, а не лише найвищого керівництва ВНЗ.

Щодо поінформованості громадськості, замовників, усіх учасників та зацікавлених сторін ASQ передбачає комунікації як засіб поліпшення участі людей у досягненні ефективності системи управління якістю у сфері освіти (в тому числі і зовнішніх зв'язків оповіщення), на противагу ДСТУ, який передбачає лише внутрішнє поінформування. Поширення інформації згідно ASQ передбачає не лише внутрішнє оприлюднення, а й зовнішнє поінформування широкої громадськості. Навчально-методичне і наукове забезпечення та їх видання є частиною стратегічного планування та менеджменту в освітній діяльності американських ВНЗ.

Функція контролю в ДСТУ розглядається з точки зору аналізування ефективності системи управління якістю освіти. Зазначено, що найвище керівництво ВНЗ згідно з потребами організації, періодично має критично аналізувати систему управління якістю для оцінювання результативності, досягнення цілей і задоволення вимог замовників (осіб, що навчаються). Слід здійснювати контроль, щоб вихідні дані критичного аналізування забезпечували потреби стратегічного планування, сприяли удосконаленню управління якістю освітніх послуг. Дані критичного аналізування протоколюються та здійснюється нагляд, особливо у частині захисту приватної інформації стосовно осіб, що навчаються.

Згідно настанов ДСТУ критичне аналізування системи управління якістю має охоплювати заплановане періодичне аналізування освітянських або допоміжних систем, задоволеності особи, яка навчається, а також критеріїв та результатів оцінювання, задокументованих поліпшень. Передбачається також контроль менеджмент (критичне аналізування) процесів проектування та розробляння в разі започаткування нової навчальної програми. За результатами аналізування системи управління якістю найвище керівництво навчального закладу має здійснювати дії щодо поліпшення дієвості системи управління якістю та процесів адміністрування. Вихідні дані критичного аналізування системи управління якістю реєструється та доводяться до відома всього персоналу навчального закладу.

ASQ додатково акцентує увагу на блоках даних - фінансових, соціальних та екологічних умовах і необхідних вимогах щодо змін у навчальному закладі, тоді як ДСТУ пропонує тільки перелік основних вхідних даних критичного оцінювання без такої диференції процесів. До аналізу результатів ефективності системи управління якістю згідно вимог ASQ залучаються усі керівники управлінської ієрархії, на противагу ДСТУ передбачає критичне аналізування найвищого керівництва. Різниця полягає в тому, що найвище керівництво, лише доводить до відома усього персоналу навчального закладу (в т.ч. до зацікавлених сторін) результати ефективності управління, а не залучає його до прийняття й обґрунтування управлінських рішень.

Розділ керування ресурсами безпосередньо обґрунтовує ресурси необхідні для реалізації стратегії організації та досягнення цілей системи менеджменту якості, які повинні бути чітко визначені й доступні. Спільним у стандартах є ефективність і своєчасність надання ресурсів (матеріальних і нематеріальних), інформаційне забезпечення щодо ресурсоуправління. У ASQ окремо приділяється увага інноваційним ресурсам і механізмам, які мають спрямовуватись на оптимізацію організаційної структури, інформаційного освітнього менеджменту, як надання освітньої послуги, так і забезпечення її удосконалення шляхом підвищення компетенції основних працівників (в тому числі тимчасово залучених).

Щодо управління людськими (трудовими) ресурсами - працівниками, то у регламентах виголошується, що слід враховувати потреби усіх зацікавлених сторін для відповідності навчального персоналу кваліфікаційним вимогам навчального закладу у задоволенні навчальних потреб тих, хто здобуває освіту. Згідно ДСТУ начальний заклад вживає систематичні організаційні заходи для встановлення потреб щодо компетентності працівників у рамках вимог навчальних програм, а найвище керівництво інформує персонал наскільки їх компетентність відповідає обов'язкам і повноваженням у навчальній та адміністративній діяльності. Для задоволення навчальних потреб організація повинна контролювати рівень професійної компетентності працівників, їх трудовий стаж, наявність спеціальних курсів або сертифікатів підвищення кваліфікації.

Продуктивність та ефективність інфраструктури організації враховує в ASQ доступність технічного обслуговування, гарантування задоволення оперативних потреб, періодичну перевірку роботи кожного її елементу для задоволення потреб усіх зацікавлених сторін. Також він вигідно відрізняється від ДСТУ розглядом екологічних проблем, а не лише ризиків захисту, безпеки та гігієни людей, тому що враховує і стан навколишнього середовища. Проте в ДСТУ наголошується, що інфраструктура не обмежується навчальними потребами, а враховує також і соціальні.

Окремим підпунктом у стандартах виділено вимоги до середовища праці. Виокремленні організаційні аспекти ідентифікації й управління ресурсами виробничого середовища (в тому числі

трудовими, фізичними і природними) у ASQ, його інструктивні положення включають особливості планування ресурсів інфраструктури середовища праці і навчання, які гарантують безпеку та здоров'я всіх учасників.

У ДСТУ також передбачається створення та підтримка умов із забезпечення середовища навчання періодичного його оцінювання з боку керівництва й постійного поліпшення, яке задовольняло вимоги особи, яка здобуває освіту. Проте відсутні гарантії (технічних регламентів) безпеки (й збереження здоров'я учасників) безпеки праці й навчання, хоча це є умовою процедур акредитації й ліцензування освітніх послуг в Україні.

Окрім чотирьох основних, ASQ додатково розкриває такі пункти як: інформація, постачальники і партнери, природні ресурси та фінансування, в яких регламентуються потреби щодо керування інформацією, покращення можливостей та отримання вигоди від співпраці з постачальниками та партнерами, розгляд можливих ресурсів, що впливають на продуктивність навчального процесу, контроль та планування фінансових процесів. Більш ґрунтовно розкрито підходи щодо визначення джерел, доступність адекватної інформації, необхідність безпечного її використання та поширення, а також враховано конфіденційні вимоги для реалізації власних стратегій якості й безпеки. Заслужовує на увагу обґрунтування в ASQ переваг співпраці з партнерами та постачальниками, що збільшують потенційні можливості організації, моніторингу й оцінки щодо її подальшого розвитку прибуткових перспектив взаємо вигідного партнерства та спільного винагородження зусиль. Також виокремлено роль природних ресурсів у можливому продуктивному зростанні чи гальмуванні розвитку організації. Наголошено про важливість їх врахування і передбачення розробки аварійних заходів, акти антикризових планів для мінімізації можливої передбачуваної шкоди або навпаки забезпечення доступності до сприятливого впливу природних ресурсів.

Окрім спільної інформації першого підпункту стандартів розділу надання освітньої послуги, в ASQ розглядається необхідність підтримки завдяки врегулюванню процедури документообігу, ролі працівників при їх оцінюванні, плануванні для

управління процесами, наведено приклади внутрішніх операцій, правил внутрішнього виробництва та сервісного обслуговування. Кожний наступний підрозділ є місткішим за ДСТУ, що не свідчить про його переваги.

Важливою відмінністю ДСТУ в порівнянні з ASQ є відповідальність навчального закладу щодо визначення, впровадження і підтримки процесів адекватного порозуміння бажаних сподівань зацікавлених сторін, а також спільний аналіз інформаційних даних із залученням їх та споживачів навчальних послуг. Підкреслено, що останні надають інформацію щодо результативності процесів і видів діяльності, а отже приймають безпосередньо участь у її аналізі та корегуванні ефективності.

Окремо у підрозділі процеси, пов'язані з особою, яка навчається у ДСТУ та які пов'язані із зацікавленими сторонами у ASQ розглянуто важливість визначення вимог замовника при врахуванні потреб у доступності результатів навчання для споживачів, що вказує на можливе прогнозування відповідності кон'юнктурі його передбачуваного працевлаштування при дотриманні навчальним закладом нормативно-правових зобов'язань щодо випускника. У ДСТУ конкретизовані вимоги особи, яка навчається до освітянських послуг навчального закладу, наголошено на необхідності критичного аналізування і корегування, інформаційному взаємообміні з метою їх задоволення. Проте ASQ приділяє увагу взаємозв'язку з замовниками включаючи не лише потреби задоволення споживачів послуги, а й замовлень клієнтів, як то технологічні вимоги замовника або інших зацікавлених сторін, які мають бути взаємоузгодженими при наданні освітянських послуг.

Порівнюючи особливості стандартів з питань проектування, розробляння та розвитку організації слід відмітити, що в американській версії вимоги до вище зазначених процесів розглядають в постійній динаміці та передбачають майбутній перспективний розвиток. У проектуванні та розробці процесів навчальний заклад враховує циклічність, ресурсощадність, уніфікованість, витривалість, безвідхідність, природоощадність, передбачуваність, запобіжність та безпечність.

Вагомим у ASQ під час розробки проекту є спонукання проектувальника цілепокладання – враховувати усі потреби студентів, різних груп населення, нормативні регламенти, вимоги, інструкції, рекомендації та невідповідності, які слід врахувати для запобігання та усунення недоліків, забезпечення, планування з метою задоволення потреб користувачів, споживачів, зацікавлених сторін, а також затребуваності продукції. Стандарт ДСТУ додатково обґрунтовує питання: критичне аналізування, перевіряння й контроль змін проекту та розробки. Розглядається процес критичного аналізування, його критерії, стадії перевірки проекту, процес виконання, визначення змін у проекті.

Окрема увага у ASQ приділяється відповідальності незалежних учасників, співробітників, розробників проекту за його відповідність вимогам якості бажаних результатів для переконання в можливому застосуванні у перспективі, а також удосконалення при врахуванні даних оцінки критичного аналізу на етапах його реалізації.

На противагу ASQ, ДСТУ конкретизує процес критичного аналізування та розробки у навчальному проектуванні, плануванні та їх затвердженні, акцентує на необхідності поточного контролю за змінами у навчальних планах і програмах, які мають вплив на заплановані результати їх якості. При аналізі вимог до процесу закупівлі встановлено, що ДСТУ не включає необхідність контролю з боку навчального закладу за виконанням постачальниками договорів поставки, невідповідності закупівель потребам якості навчального процесу, а також за виявленням та оцінками можливих ризиків, пов'язаних з придбанням.

В обох стандартах ґрунтовно описаний процес закупівлі та інформація стосовно виявлення потенційних постачальників для адекватного задоволення потреб. Інформація з закупівлі більше аргументовано тлумачиться в ASQ, а саме документування, перевірка, оцінювання ефективності, результативність процесу. У ДСТУ окремим підпунктом виділено перевіряння закупівельної продукції, хоча інформація з цієї процедури описана ASQ в інших підпунктах.

Надання освітнянської послуги у технічних регламентах має розбіжності. Так ASQ розглядає його як виробництво та сервіс операцій, а саме експлуатацію та реалізацію продукції або послуг

організації для задоволення потреб усіх зацікавлених, в першу чергу, студентів та їх індивідуальних особливостей не зважаючи чи визначенні вони при вступі, чи в результаті навчання. А ДСТУ обґрунтовує вимоги до надання освітніх послуг і підкреслює роль найвищого керівництва та надавачів цих послуг у визначенні змісту, цілей, методів, заходів, у процесі навчання, а також необхідності контролю з боку навчального закладу.

Технологічний підхід ідентифікації та відслідковування продукції на стадіях виробництва та сервісу згідно ASQ вимагає документування розробленого процесу для контролю виробів та забезпечення потреб споживачів та усіх зацікавлених. В порівнянні ДСТУ формалізує вимоги до навчального закладу щодо контролю, аудиту, класифікаційних ознак освітянських послуг. ДСТУ описує процедури й процеси їх надання, проте цей підпункт не описаний, а містить лише посилання на ISO 9001:2000 Система управління якістю. В пункті ухвалення процесів виробництва та обслуговування подаються вимоги до результатів процесів виробництва, їх затвердження та виконання, заходи щодо реалізації цих процесів. Також слід відмітити розтлумачення обсягу і змісту відповідної інформації, що має ідентифікуватися та відслідковуватися – навчальні програми, дисципліни, інформація щодо студентів, розклад, навчальне і матеріально-технічне забезпечення, угоди на науково-дослідницькі замовлення.

Технічне регулювання питань власності замовника у ДСТУ чітко формулюється зміст власності, до якої віднесено особисті документи надані при вступі, поновлені, переведені особи, яка навчається, а також особисте навчально-методичне, матеріально-технічне, інформаційне, мистецьке забезпечення, результати дослідження надані організаціями, що оплатили навчання співробітників. Проте, ASQ розмежовує зобов'язання організації щодо власності замовника та інших зацікавлених сторін щодо контролю, захисту, збереження майна клієнтів. Щодо збереження продукції, ДСТУ передбачає уберігання навчальної документації, тоді як ASQ — продукцію або продукт, для збереження яких визначають і впроваджують процеси дотримання вимог, враховують ресурси, що забезпечують обробку, пакування, збереження, консервування для можливого запобігання

псуванню, а також гарантування доставки, підтримки їх життєвого циклу. Значною відмінністю розділів ДСТУ і ASQ є відповідно контроль засобів моніторингу та вимірювання у національному на противагу управлінню контрольовано-вимірювальними пристроями у ASQ. Дана особливість демонструє пріоритети системи освіти України щодо контролю за дотриманням відповідності змісту та структури навчального процесу програмам, планам підготовки осіб, які навчаються, наслідування викладачем планам дисциплін та іспитів. Окремо слід звернути увагу на контроль за критеріями оцінювання діагностики успішності та необхідність засвідчення засобів оцінювання навчання, які мають бути зареєстрованими та коригуватися у разі не підтвердження для ліквідації наслідків. ASQ якості розглядає контроль за вимірювальними пристроями як складову системи управління якістю продукції, її відповідності встановленим вимогам. При цьому відсутня деталізація, яка продукція маєтись на увазі – випускник, навчальна, наукова тощо.

Щодо процедур вимірювання, аналізування та поліпшення ASQ у загальному трактує необхідність контролю і поліпшення певної організації, а ДСТУ розглядає дані спостереження та вимірювання для встановлення шляхів оптимізації саме системи управління якістю освіти. У порівнянні ASQ регламентує вартісне встановлення вимірів та формує гарантії їх доступності, результативності для демонстрування здобутих досягнень, визначення причинно-наслідкових зв'язків амплітуди змін та статистичної обробки даних перевірки процесів і продукції з метою обрання пріоритетів організації, що постійно уточнюються та актуалізуються при поліпшенні інфраструктурою та задоволенні запитів клієнтів, споживачів і поширенні досвіду.

Моніторинг і вимірювання в ДСТУ передбачає: аргументоване задоволення замовника зі сторони навчального закладу, яке має підтвердження і обумовлюється з тими, хто навчається; впровадження внутрішніх аудитів згідно програми з перевіркою вибраних методів задля діагностики дієвості системи управління якістю та її освітянських процесів; протоколювати результати аудиту в звіті для передбачення і планування запобіжних заходів; поетапне встановлення ефективності освітніх процесів для регулювання їхніх

послуг при наданні; перевірку послуг та їх статичних результатів для визначення задоволеності встановленим плановим нормативно-правовим вимогам, а також потребам, акредитаційної експертизи; діагностування типів освіти для оцінки поступового руху у досягненні успіхів при засвоєнні навчальних програм тими, хто їх здобуває, включаючи ефективну діяльність тих, хто їх надає з метою визначення відповідності систем управління якістю освіти і її процесів запланованим цілям.

Вимірювання та моніторинг ефективності системи в ASQ наголошує на потребі визначити методологію ідентифікації її складових, що необхідно удосконалити з метою результативності системи управління якістю. Звертається увага на розробку й інструкції зі збору і аналізу, накопичення узагальнення інформації щодо задоволення клієнтів і замовників. Також передбачено проведення внутрішнього аудиту згідно з інструкцією, що забезпечує перевірку ефективності методів навчання для визначення якості процесів системи. Дана методологія має узгоджуватися з фінансовими умовами та можливостями організації, а фінансове обґрунтування з системою менеджменту якості, яка створюється й оцінюється за результатами екологічної діяльності організації. Окрім цього, вона проводить самооцінку власної ефективності на основі відповідності запланованим цілям та пріоритетам. Загалом вимірювання та моніторинг згідно американського стандарту передбачає їх застосування до навчальних процесів, продуктів, оцінювання їх ефективності та відповідності. Підсумовуючи зауважимо, що підрозділ ASQ щодо загального керівництва і вимірювання та моніторинг передбачають оцінювання вимірів за доданою вартістю, а ефективність системи менеджменту якості перевіряється згідно до фінансових підходів й умов організації після проведеного внутрішнього аудиту і до процесу самооцінки, що вирізняє його у порівнянні з ДСТУ, який не вимагає фінансової оцінки та самооцінювання.

ДСТУ більш аргументовано тлумачить моніторинг і вимірювання з урахуванням внутрішнього аудитування системи управління якістю освітянських процесів і послуг та їх моніторинг й вимірювання безпосередньо демонструючи сферу застосування для

різних типів освіти. Включають сфери, в яких може бути встановлено невідповідності в управлінні навчальних організацій, інструкцій специфікацій, засобів діагностики успішності, матеріалів і послуг, придбаних для навчання.

Підрозділ ASQ з управління невідповідностями на противагу контролю невідповідної продукції в ДСТУ, не обмежує сфери виявлення дислокації самих невідповідностей, а також передбачає діагностику й у органах управління навчальних закладів та процедур їх документообігу. Перевірка та ідентифікація невідповідностей оформлені у звіті, окрім адміністративних коректуючих заходів передбачає застосування академічних (вочевидь науково-дослідницьких, проектно-пошукових, міжнародних, технічних, інноваційних, культурологічних), в тому числі встановлення причин, тенденцій, масштабів виникнення невідповідностей, що є його перевагами. Проте ДСТУ наголошує на необхідності мати методику для визначення перевірки результативності освітянських послуг та відповідності нормативно-правовим вимогам. Не враховано необхідність виявлення причинно-наслідкових зв'язків у різних сферах, в яких корегування (в основному регулювання) зводиться до контролю за навчальною роботою.

Аналіз даних для поліпшення в ASQ враховує окрім статистичного аналізу даних контролю процесів, що є складовими системи якості, ще й поліпшення показників для ефективності навчання, яка має передбачати якісні та кількісні, як внутрішні, так і зовнішні параметри. У ДСТУ передбачено використання планів постійного поліпшення, вдосконалення при запобіганні ризикам, а також результативного контролю над процесами у системі управління якістю, дані кожної складової якої постійно статистично аналізуються протягом навчання.

Навчальний заклад має постійно поліпшувати результативність своєї системи управління якістю та своїх освітянських процесів, заохочуючи персонал складати та запроваджувати плани щодо поліпшення в межах його сфери діяльності. Поліпшення у ASQ вигідно вирізняла наявність системи моніторингу коригувальних дій та врахування їх при проектуванні та плануванні для прийняття ефективних управлінських рішень.

Наступним питанням дослідження стало вивчення питання щодо систематизації методів і механізмів управління освітою. Питання, що стосуються механізмів функціонування висвітлювались в працях багатьох вітчизняних вчених, які займалися питаннями методів організаційного та оперативного управління системами (А. Іващенко, А. Караєв, Е. Оновальчук, Д. Новіков), механізми страхування в соціо-економічних системах, моделювання організаційних механізмів (В. Бурков, 1989-2001 рр.), організаційні механізми управління розвитком науки (Л. Кузьмицький, 2003 р.), мережеві структури та стимулювання в організаційних системах (Д. Новіков, 2003-2008 рр.) [5].

Механізми функціонування – це комплекс нормативно-правових і організаційно – розпорядчих процедур, які регламентують (обумовлюють) взаємодію учасників системи освіти (табл. 1).

Таблиця 1. Функції та механізми управління системи освіти.

Функції управління	Механізми управління
Планування (проектування, прогнозування, програмування)	комплексного оцінювання (за агрегованими показниками); експертиз (активних); витрат – доходів («витрат - ефектів»); вартості освітніх послуг, витрато-ощадні та наукоємких продуктів і послуг (внутрішніх цін); ресурсозабезпечення (розподіл ресурсів), тендерів (конкурсних); обміну поліпшення процесів у циклах підготовки, перепідготовки, підвищення кваліфікації; модернізації процесів програм дослідження (оптимізації виробничо-комерційного) циклів; множинно-цільові (багатоканальні); самофінансування (самоокупності); фіндрайзингу (залучення позабюджетних коштів); інтегрованого фінансування (в т.ч. інноваційних проектів); освоєного об'єму страхування, синтезу складу вибору освітніх (наукових, міжнародних, інноваційних) програм, проектів; згоди; привентивні (антикризових, протиазартних); стимулювання і точкового контролю (індикативні);
Організація (поточне регулювання, оперативне управління)	інституційного, інформаційного, ресурсного, договірною, управління; взаємодії учасників у процесах і циклах; інтегрованого синтезу складу та синтезу організації структури; привентивні (запобіжні, попереджувальні); обміну (мобільності); призначення (функціонально-структурно-ієрархічні, цільові); внутрішнього ціноутворення (вартості послуг і продуктів); стимулювання; компенсаційні; самоокупності; аудиту (самоконтролю); освоєного об'єму;
Стимулювання (мотивації, поліпшення)	інституційного, інформаційного, ресурсного координування; ресурсорозподілу (в т.ч. витрат і доходів); заохочення (стимулювання індивідуальних і колективних результатів), уніфіковане і матричне (ієрархічне) стимулювання; компенсаційні; самоконтролю (самовдосконалення самостійного розвитку); узгодження, інтегрування складу;
Контроль (аудит, облік, аналіз, обробка)	експертиз; ціноутворення (вартості послуг і продуктів); додаткових угод; інституційного, інформаційного, ресурсного, договірною, регулювання; індиктивні (точкового контролю); самоконтролю (випереджуючі, аудиторські);

	освоєного об'єму (фінансування, ресурсозабезпечення, ресурсоощадності); комплексного оцінювання; страхування; компенсаційні; взаємодії учасників (корпоративні), згоди, узгодження рішень і експертного оцінювання; багатоканальні (багатовекторні).
--	--

Механізми управління – система науково-методичних організаційно управлінських процедур прийняття управлінських рішень.

Методи управління освітніми системами обґрунтовували В.Биков, С. Воробйова, Д. Новіков, Ю. Молчанова [5]. Пропонуємо авторське бачення систематизації блоків методів управління освітніми системами за цільовим призначенням. Методи управління освітніми системами та системою управління ВНЗ: *програмно-цільові* – комплексний аналіз цілей, рангова кореляція, STEP-, SWOT- аналіз, прогнозування, проектування, моделювання, планування; *діагностико-корегуючі* (контрольно-експертні) - моніторингу, аудиту, діагностики, експертизи, акредитації, стандартизації, ліцензування, сертифікації; *конкурентно-ідентифікуючі* – маркетингові, підприємницькі, системного аналізу якості та безпеки, випробувальні (освітніх послуг, наукових продуктів), апробаційні, експериментальні, експертні (експертиза сталості, оцінювання); *психолого-педагогічні*; *організаційно-регламентуючі* – технічного регулювання, методологічні, структурно-організаційні (лінійні, функціональні, комбіновані), програмно-організаційні (цільові, змістові, матричні), структурно-функціональні (мотиваційно-стимулюючі, аналітико-пошукові, інтерактивні, ситуаційні, навчально-виховні – за джерелом інформації, за ступенем творчої активності, освітньо-розвиваючі – за логікою пізнання та сприйняття, за рівнем самостійного пізнання й саморозвитку, ідентифікаційно-закріплювальні – контролю і самоконтролю, діагностико-коригуючо-бінарні); *узгоджувально-симбіотичні* (інтегративно-індиктивні) – тестувальні, калібрувальні, тарифікаційні, статистичні, системного аналізу стану і розвитку, моделювання та прогнозування стратегічного розвитку.

Авторами візуалізована взаємодія функцій управління в системі освіти через блоки методів управління за цільовим призначенням функцій при застосуванні механізмів та загальних методів управління (методів керівництва та управління освітою) у структурно-логічній схемі їх функціональної систематизації (рис. 1).

Висновки. Згідно науково-методичного обґрунтування тлумачення змісту та процедур функцій управління в освітній галузі встановлено особливості складових функціональних процесів управління та сформовані їх визначення у авторському трактуванні, а саме управлінських функцій: планування як процедура, процес, теоретико-методологічна абстракція; організації як ціленаправлений процес взаємодії процедури спеціалізації у видах діяльності та кооперації управлінських рішень; мотивації як спонукальний вплив на працівників для формування комплексу професійно-ціннісних орієнтирів, мотиваційних інтересів системи психологічної регуляції функціонально-спрямованої управлінської діяльності працеспроможної потенціалу освітньої системи; контроль як інтегрована управлінська діяльність, засіб забезпечення виконавчої дисципліни та форма діагностики й ревізії, а також система суб'єкт-об'єктних відносин.

Здійснено порівняльний аналіз національного та американського стандартів системи управління якістю в сфері освіти, акцентована увага на основних функціях управління в системі вищої освіти. Висвітлено механізми функціонування, як комплекс нормативно-правових і організаційно-розпорядчих процедур, які регламентують взаємодію учасників системи освіти. Запропоновано авторське бачення вибору блоків методів управління освітніми системами (програмно-цільові, діагностико-коригуючі, конкурентно-ідентифікуючі, організаційно-регламентуючі, психолого-педагогічні, організаційно-регламентуючі, узгоджувально-симбіотичні) за цільовим призначенням функцій. Розроблена структурно-логічна схема систематизації методів і функцій управління в системі освіти.

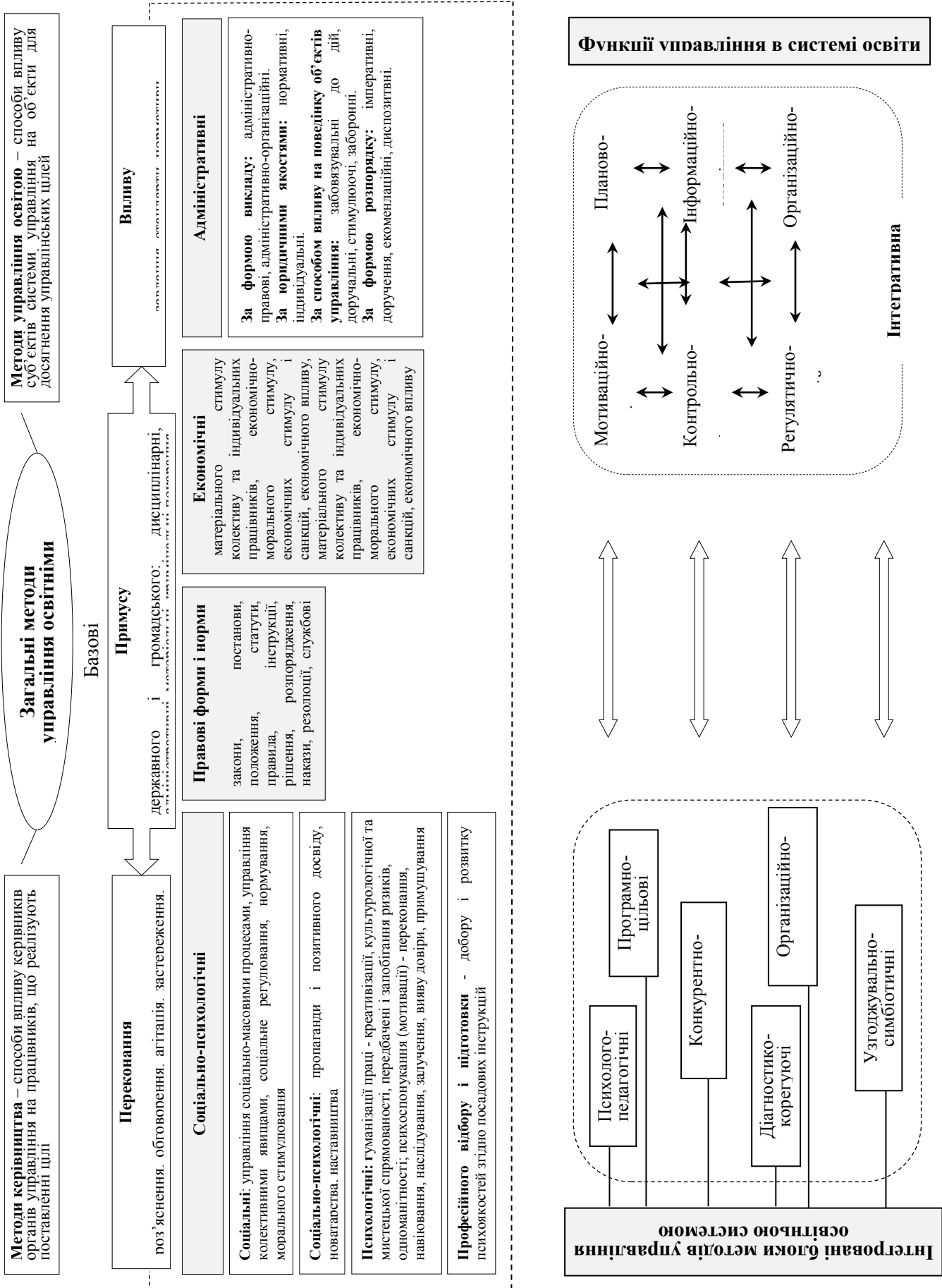


Рис. 1. Структурно-логічна схема систематизації методів і функцій управління в системі освіти

Список використаної літератури:

1. Сучасний стан дослідження у сфері управління освітою: аналіз керівництва ВНЗ/ Рідей Н.М., Шолудяк А.А., Богуцький Ю.П., - науково-педагогічний журнал "Нова педагогічна думка" №3 (83). - 2015.- с. 22-30
2. Панферова Н.Н. Управление в системе образования: учебное пособие /Н.Н. Панферова. - Ростов н/д: Феникс, 2010.- 248 с. - (высшее образование)
3. Шамова Т.И. Управление образовательными системами: учеб.пособие для студ.высших учебн.заведений /Т.И. Шамова, Т.М. Давыденко, Г. Н. Шибанова; под ред. Т.И. Шамова, - 5-е изд., стер.- М.: издательский центр «Академия», 2008.-384 с.
4. Воробьева С.В. Основа управления образовательными системами: Учеб. пособие для учебн. заведений, обучающихся по напр. 050700 («Педагогика»)/ С.В. Воробьева. М.: Академия, 2008. - 208 с.
5. Новиков Д.Д. Теория управления образовательными системами /Д.Д. Новиков.-М.: Народ. образ., 2009 – 416 с.

УДК 005:378.6

Ю.П. Богуцький, Н.М. Рідей, А.А. Шолудяк РОЛЬ КЕРІВНИКІВ У МОНІТОРИНГУ ЯКОСТІ УПРАВЛІННЯ ЗВО: СТАН ТА РОЗВИТОК ОСВІТНІХ СИСТЕМ

Ю.П. Богуцький - аспірант кафедри освіти дорослих, Навчально-наукового інституту неперервної освіти Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова;

Н.М. Рідей - доктор педагогічних наук, професор кафедри освіти дорослих Навчально-наукового інституту неперервної освіти Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова;

А.А. Шолудяк - аспірант кафедри методики навчання та управління навчальними закладами Національного університету біоресурсів і природокористування.

***Анотація.** Проаналізовано понятійно-категоріальний апарат у галузі управління освітою; встановлена роль міжнародних зібрань у сприянні формуванні єдиного освітнього*

простору; проведена порівняльна характеристику попередньої та нової редакції закону «Про вищу освіту» та стандартів щодо системи управління якістю у сфері освіти; розроблено структурно-логічну схему управління у системі вищої освіти і ВНЗ.

***Ключові слова:** управління вищою освітою, керівництво, управління*

Yur. Bogutskyi, A. Sholudiak, N. Ridei
ACSIOLOGICAL AND COMPARATIVE ANALYSIS OF
FUNCTIONS OF MANAGEMENT MANAGEMENT

Yur. Bogutskyi - postgraduate student of adult education department Dragomanov National Pedagogical University (Ukraine, Kyiv);

N. Ridei - doctor of pedagogical sciences, professor of adult education department Dragomanov National Pedagogical University (Ukraine, Kyiv);

A. Sholudiak - postgraduate student of the department of teaching and management of educational institutions National University of Bioresources and Nature Management.

***Annotation.** Analyzed the conceptual-categorical apparatus in the field of education; established role in promoting international gatherings forming a single educational space; comparative characteristics of the previous and the new law "On education" and standards for quality management system in education; Structural-logical scheme management in higher education and universities.*

***Key words:** higher education management, management, management of university, law standards.*

Аналіз наукових досліджень свідчить про наявність значної кількості праць вітчизняних і зарубіжних авторів, що стосуються державної освітньої політики й управління освітою. Так, вивченням проблем теорії та практики державного управління і його зв'язку з державною політикою у сфері вищої освіти займалися В. Андрущенко, В. Бакуменко, Д. Дзвінчук, М. Згуровський, В. Кремінь, І. Лопушинський, В. Луговий, С. Майборода, О. Шевченко та ін. Систему вищої освіти як об'єкт державного управління досліджували Т. Боголіб, В. Крижко, О. Куклін, В. Огаренко, Л. Пшенична, І. Сорока та ін. Питання підготовки

керівних кадрів вищих навчальних закладів далі (далі - ВНЗ), формування їх правової компетентності, психолого-педагогічні умови та соціально-психологічні основи розвитку професійної компетентності вивчали А. Гуралюк, Г. Беженар, О. Бондарчук, Л. Семененко, В. Олійник.

Проблеми управління освітою у західній науковій думці пов'язані з концепцією "соціальних систем" (Ч.Бернард, Г.Саймон, А.Етціоні), де зазначені проблеми є предметом наукових інтересів таких вчених як М.Андерсен, П.Блау, Г.Вейн, Т.Діл, Дж.Кемпбел, Р.Ларсен, Дж.Мейер, М.Мескон, Е.Х'юз та ін. У вітчизняній соціології й теорії державного управління проблеми управління освітою, що відображені в розробках учених як В.Астахова, В.Вихрова, В.Волович, І.Гавриленко, Л.Губерський, Л.Герасіна, К.Корсак, А.Кривий, Г.Клімова, В.Луговий, О.Навроцький, В.Оссовський, В.Паніотто, В.Пилипенко, І.Попова, О.Сидоренко, Є.Суїменко, В.Чорноволенко почали розроблятися тільки в останні роки.

Термін «управління» зустрічається в літературі з різним трактуванням. З одного боку - визначається як діяльність (В.Лазарев, Г.Попов, А.Файоль), направлена здебільшого на отримання предметного результату. При цьому не враховані зміни які відбуваються у ході управлінської діяльності суб'єктного досвіду учасників навчального процесу. З іншого – розглядається як вплив однієї системи (групи, людини) на іншу (Л.Ительсон, В.Афанасьев, Н.Хмель та ін.). Дане трактування не враховує міжсуб'єктну природу управління, оскільки активність визначається лише за управляючим, а керований сприймається як пасивний виконавець, який послідовно дотримується поставлених завдань і норм.

Слід розглядати управління через призму взаємодії суб'єктів (В. Зверев, П. Третьяков, Т. Шамова), коли складний багатоманітний процес між ними відбувається взаємопов'язано та взаємообумовлено у нерозривному прямому та зворотному взаємовпливі. Крім того, взаємодія є цілісною внутрішньо диференційованою та саморозвиваючою системою, яка передбачає взаємну зміну як управляючих, так і керованих, а також обґрунтовує необхідність змін у взаємодії суб'єктів управління.

Аналізуючи останні доробки вітчизняних учених, варто зазначити, що дослідники більше уваги приділяють питанням

модернізації національної вищої освіти в умовах європейської інтеграції, проблемам внутрішньої модернізації та структурної перебудови як самої системи вищої освіти, так і механізмів управління нею. Однак, у зв'язку із прийняттям нового законодавства доцільно розглянути головні аспекти і особливості управління у сфері вищої освіти України з урахування новітніх змін, а саме структури, повноважень та відповідальності керівництва ВНЗ.

Метою роботи є теоретичне обґрунтування сучасного бачення ролі керівництва та стану управління освітою, системою освіти і ВНЗ для покращення якості й ефективності управління у сфері вищої освіти в умовах євроінтеграції. Для досягнення мети були поставлені наступні завдання: здійснити теоретичний аналіз понятійно-категоріального апарату галузі управління освітою у педагогічній і управлінській літературі; вивчити роль міжнародних зібрань у забезпеченні інтеграційних процесів гармонізації освітнього простору; розробити і обґрунтувати структурно-логічну схему управління у системі вищої освіти та ВНЗ; здійснити порівняльну характеристику попередньої і нової редакції закону України «Про вищу освіту» та стандартів у галузі управління якістю вищої освіти.

Об'єкт – системи управління освітою і ВНЗ. Предмет – суб'єкти керівництва системи освіти, ВНЗ та їх підсистем управління. Для розв'язання визначених завдань було використано комплекс взаємодоповнюючих методів: порівняльно-історичного аналізу для вивчення стану досліджуваної проблеми та виявлення причинно-наслідкових та історичних взаємозалежних явищ і закономірностей, тенденцій їх розвитку; інтерпретаторсько-аналітичного для вивчення і концептуального аналізу наукової літератури (з використанням інтерпретацій, систематизації, порівнянь і узагальнень); наукового пошуку для формування оцінок, виявлення раціонального та практично цінного в наукових розробках українських та зарубіжних учених, а також при використанні регламентів нормативно-правових документів.

За останнє десятиліття проведено більш як п'ятдесят міжнародних зібрань та конференцій присвячених темі забезпечення якості вищої освіти, організованих Європейською асоціацією гарантії якості у вищій освіті (з англ. - European Association for Quality Assurance in Higher Education, далі - ENQA),

яка координує роботу із забезпечення якості вищої освіти в Європі. Серед них лише декілька стосувалися питань управління та керівництва ВНЗ. А саме, конференція Агентства з акредитації, що спеціалізується на освітніх програмах в галузі інженерії, інформатики, природничих наук та математики (з англ. - Accreditation Agency Specialized in Accrediting Degree Programs in Engineering, Informatics, the Natural Sciences and Mathematics) (Німеччина, м. Ганновер, 2008 р.), яка проводиться з 2005 року і до нині, була сфокусована на інструментах і корисних практиках в галузі управління якістю в системі вищої освіти, направлена здебільшого на зацікавлених представників ВНЗ та надала можливість отримати інформацію щодо процедур акредитації нових програм та системи їх запровадження. Роком пізніше проведена Німецька конференція ректорів на тему «Забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти: методи та наслідки» (Німеччина, м. Бонн, 2009 р.), на якій розглядалися питання пов'язані з результатами застосування сучасних методів забезпечення якості управління освітою та ефективністю роботи керівництва. Крім того, обговорювалися питання ролі керівництва у забезпеченні рівноваги під університетською автономією та державною відповідальністю у сфері вищої освіти. Більшість заходів проведених ENQA за останні роки були присвячені проблемам підготовки висококваліфікованих працівників ВНЗ, якості надання ними послуг, удосконаленню процедури дистанційного навчання, покращенню роботи агенцій зі стандартизації та сертифікації. Серед найвагоміших можна виокремити Європейський форум з якості, що проводиться щорічно та присвячується таким питанням, досягнення прогресу у реалізації стандартів і керівних принципів у ВНЗ, їх ролі в забезпеченні якості в Європейському просторі вищої освіти. Зібрання має на меті зробити форум центром внутрішніх і зовнішніх якісних підходів у забезпеченні обліку інституційного різноманіття та підтримки творчої діяльності у сфері вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. В Україні під егідою Міністерства освіти і науки України та Національного університету «Львівська політехніка», щорічно з 2008 року проводиться Міжнародна наукова конференція «Управління в освіті», на якій розглядаються питання щодо механізмів державного управління, правових аспектів регулювання освітньої діяльності, систем

управління якістю підготовки фахівців, психолого-педагогічних проблем управління в освіті, методологічних та методичних аспектів педагогічного менеджменту у ВНЗ тощо. На початку 2015 року була організована Міжнародна науково-практична конференція «Управління якістю в освіті та промисловості: досвід, проблеми та перспективи» (м. Львів), на якій серед різноманітних тематичних напрямів розглядались питання розроблення, впровадження та поліпшення систем управління (відповідно до вимог стандартів ISO 9001, ISO 14001): теорія, практика, проблеми. Також у жовтні поточного року запланована Всеукраїнська науково-практична заочна конференція «Управління навчальними закладами: досвід, проблеми та перспективи» у Державному закладі «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д.Ушинського» (м. Одеса), яка розглядатиме проблеми управління навчальними закладами в умовах глобалізації та інтеграції освіти, актуальні проблеми менеджменту в освіті та становлення сучасного керівника як лідера освітнього закладу.

Таким чином міжнародні зібрання сприяють формуванню єдиного освітнього простору та спонукають до процесів реформування в національній системі управління освітою. Процеси управління в системі освіти є цілеспрямованими, тому передбачають прогнозування замовлень, встановлення цілей, стратегічних напрямів, завдань в межах і за змістом політики, що реалізується в системі, в цілому, і її структурно-організаційних підрозділах, зокрема. Підпорядкованість суб'єкт-об'єктних відносин (зворотних, лінійних) у системі управління освітою має характер субординації (у вертикальній ієрархії) або координації (у горизонталях управлінської структури) та забезпечує реалізацію функцій управління. Підлеглість, як повна підпорядкованість передбачає переважну більшість важелів керуючого впливу (установчі, кадрові, правові, контрольні, підзвітні, відповідальні) у системі управління.

Розроблена авторами структурно-логічна схема управління у системі вищої освіти і ВНЗ враховує зовнішні чинники впливу на систему, суб'єкти управління (структура і повноваження керівництва), види, рівні управління, функціональні особливості, управляючі підсистеми (об'єкти управління за видами діяльності), мету управління – доступність, якість, ефективність освіти (рис. 1). Система управління освітою представляє собою взаємозв'язок

елементів зовнішнього середовища, що діє на систему управління ВНЗ та кінцеві результати діяльності її діяльності, які досягаються за умови ефективного використання принципів і механізмів, забезпечуючих систему зв'язків та відносин між об'єктом та суб'єктом управління даної системи.

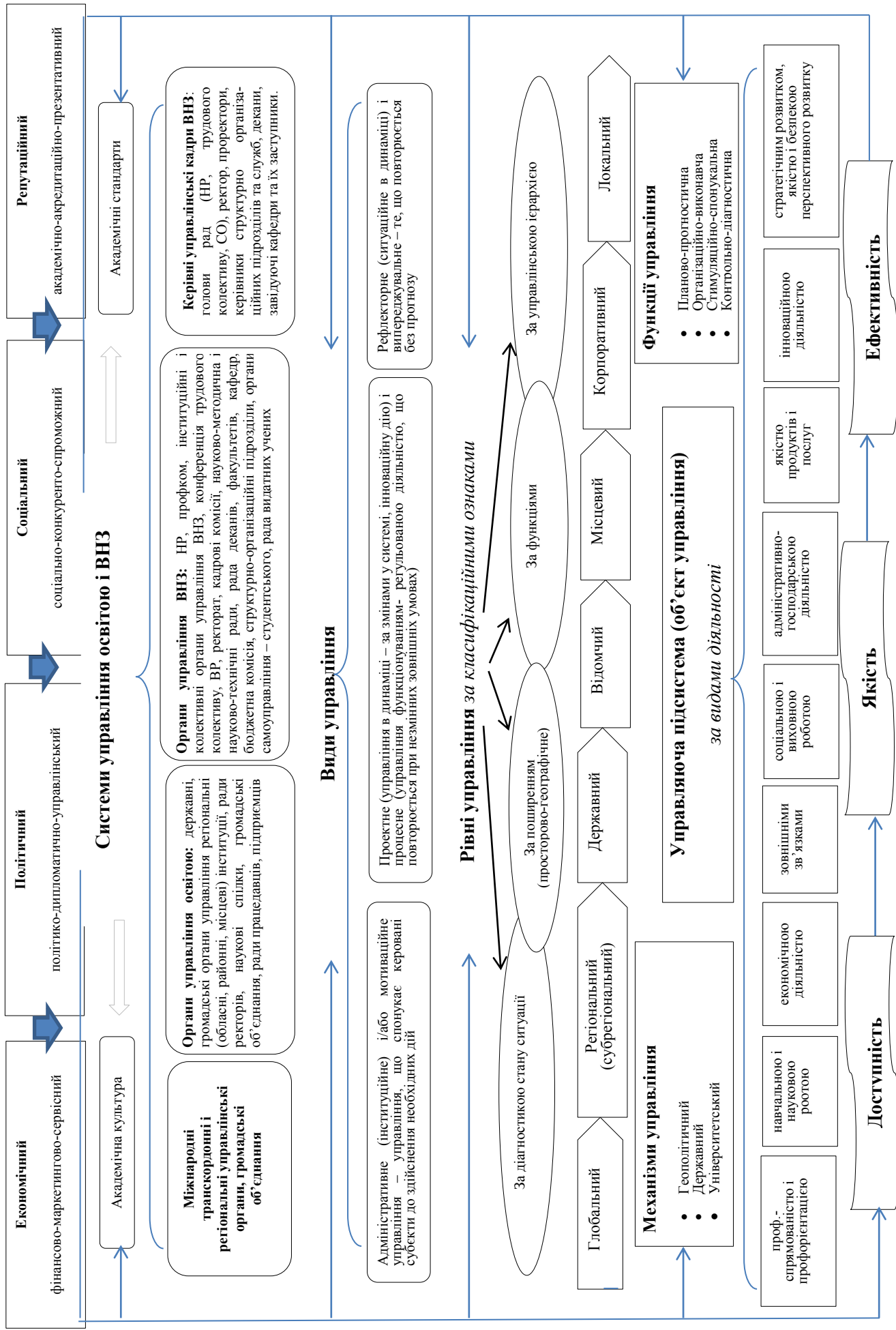


Рис.1. Структурно-логічна схема управління у системі вищої освіти і

Найбільш характерними зовнішніми факторами, що впливають на систему управління освітою, загалом, і ВНЗ зокрема, є конкуренція на ринку освітніх послуг, фінансова забезпеченість сфери освіти, кадрова політика держави, пріоритетні програми і проекти тощо [4]. Пропонуємо доповнити групи чинників впливу на системи управління освітою і ВНЗ:

- Політичний (політико-дипломатично-управлінський) – міжнародне співробітництво з імплементації до світового освітнього простору (зовнішня освітня політика); державне управління у сфері освіти (внутрішня освітня політика); міждержавні, державні узгоджувальні інтеграційні зібрання (міжнародні, державні, громадські); пріоритетні світові та державні програми й проекти;

- Соціальний (соціально-конкурентно-спроможний) – соціальне замовлення на підготовку фахівців; демографічна ситуація (транснаціональний, національний, регіональний аспекти); кон'юнктура на ринку праці (геополітичні, галузеві, регіональні класифікаційні ознаки); транскордонні та галузеві рамки кваліфікацій; конкурентоспроможність освітніх послуг (трансконтинентальна, міжнародна, національна); соціальна безпека і БЖД суб'єктів управління ВНЗ.

- Економічний (фінансово-маркетингово-сервісний) – економіка сучасних наукових знань, фінансове забезпечення (державне, галузеве, місцеве, донорське, міжнародне, програмно-цільове, проектно-грантове, благочинно-спонсорське) сфери освіти; менеджмент, маркетинг освіти (освітніх послуг, наукоємних продуктів і послуг), страхування ризику; економічна і торгівельна безпека освітніми послугами і науково-інноваційними продуктами.

- Репутаційний (академічно-акредитаційно-презентативний) – пріоритети кадрової політики; академічна репутація ВНЗ, міжнародне визнання, інформаційний PR, науково-педагогічного потенціалу, якість підготовки, попит на учених, педагогів, випускників, їх працевлаштування, мобільність ВНЗ; сучасні наукові школи та передовий досвід (світовий і вітчизняний) підготовки керівних (управлінських) кадрів; освітні системи та системи управління освітою (системи управління якістю керування довкіллям, енергозбереженням, охороною праці), технічне регулювання (стандартизація, сертифікація, ліцензування, акредитація), аудит, моніторинг, вимірювання, експертна

діяльність, поліпшення у сфері освіти, науки, інновації; інформаційна безпека, закони освіти, екологічної, соціальної політики ВНЗ.

Життєдіяльність системи управління освітою і ВНЗ залежать від академічної культури та академічних стандартів, рівня ефективності, якості управління освітою та її доступності, якості підготовки й попиту на майбутніх фахівців, учених педагогів.

До суб'єктів системи управління освітою відносять: органи управління освітою, органи управління ВНЗ, керівні кадри ВНЗ. Міністерство освіти і науки України як орган державного управління освітою займається здебільшого організацією та проведенням заходів, його діяльність здійснюється на основі постанов Верховної Ради, законів, розпоряджень Президента і Кабінету Міністрів України, наказів, стандартів, досягнень психолого-педагогічної науки і передового педагогічного досвіду.

Варто доповнити структуру управляючих підсистем такими суб'єктами управління: міжнародні, транскордонні і регіональні управлінські організації у сфері освіти, науки, інновації, громадські об'єднання. Органи управління освітою представлені державними і громадськими органами управління, регіональними (обласними, районними, місцевими) інституціями, радою ректорів, науковими спілками, громадськими об'єднаннями, радою працедавців, підприємців тощо. До органів управління ВНЗ входять: наглядова рада, конференція трудового колективу, вчена рада, профком, інституційні і колективні органи управління ВНЗ, ректорат, кадрова і бюджетна комісії, науково-методична і науково-технічні ради, рада деканів факультетів, кафедр, структурно-організаційні підрозділи (за функціонально-цільовим призначенням), органи самоуправління – студентського, учасників навчального виховного процесу, рада видатних учених.

Аналізуючи відповідні підстави класифікації процесу управління, можна диференціювати його за такими видами: адміністративне (інституційне, командне) і/або мотиваційне (управління, яке спонукає керовані суб'єкти до здійснення необхідних дій); проектне (управління в динаміці - за змінами в системі, інноваційною діяльністю та ін.) і процесне (управління функціонуванням регулярною діяльністю (у статиці), що повторюється при незмінних зовнішніх умовах), рефлексорне

(ситуаційне управління в динаміці без прогнозу, яке є часто повторюваним), випереджувальне (стратегічне управління).

Рівні управління за класифікаційними ознаками можна розділити за: діагностикою стану ситуації (інтерпритаторсько-ситуативний), поширенням (просторово-географічний), функціями (галузево-функціональний), управлінською ієрархією (інституційний). Засоби (інструменти) управління: ієрархія, яка забезпечує вертикально підпорядкований низхідний вплив на людину; аксіологічні, соціальні норми, правила, традиції, які визначають поведінку людини – рівень культури; ринкова кон'юнктура (горизонтальна рівноправність послуги і попиту, відповідність професійної компетентності займаній посаді тощо).

Функції управління освітою як класифікаційні ознаки функціонування характеризують властивості, які неподільно пов'язані з специфікою діяльності суб'єктів управління і поділяються на власне функції управління освітою та їх складові - функції органів управління освітою. Перші здійснюються суб'єктом у процесі управління об'єктом і є університетськими – цілевстановлення, планування (підготовка та прийняття рішень), прогнозування, організація (оперативне регулювання, коригування), стимулювання (мотивації), контролю (облік, аналіз інформації) управлінського впливу на об'єкт управління (розпорядчі, регулятивні, організаційні, контрольні, виконавчі, результативні). Другі залежать від запитів і потреб життєдіяльності структурних органів управління, виражені у завданнях, які значною мірою обумовлюють їх структурно-організаційну будову та зміст управлінської діяльності, проте не забезпечують повну відповідність їх функцій до структури.

Різниця між першими – функціями управління освітою і другими – функціями органів управління освітою наступна за: засобами реалізації (перші забезпечують управлінський вплив за рахунок власного потенціалу в цілому, другі – лише у межах повноважень та організаційних можливостей конкретного органу управління); характером (перші – реалізують об'єктивну взаємодію системи управління освітою з соціальною (суспільною) системою, як об'єкта управління, другі – це управлінські впливи в межах установчо-правового статусу); суб'єктом впливу (перші – у апараті системи управління, загалом, другі – у конкретному структурному органі управління).

Функції управління освітніми системами включають: стимуляційно-спонукальну (формування цілей учасників педагогічного процесу на основі мотивації їх діяльності, що виникає при потребі), планово-прогностичну (діяльність в напрямку обрання ідеальних та реальних цілей та розробки програм їх досягнення), організаційно-виконавчу (діяльність суб'єкта управління з формування і регулювання структури організованої взаємодії через сукупність способів та засобів необхідних для ефективного досягнення цілей), контрольню-діагностичну (стимулювання діяльності викладача, студента, слухача та учня).

Специфіка функцій найвищого керівництва управління освітою полягає у функціональних особливостях властивих управлінській ієрархії та залежить від функціонального призначення їх організаційної структури. Функціональна уніфікація діяльності органів управління освітою узагальнює й алгоритмізує етапи: стратегічне планування; планування реалізації стратегій (поетапне досягнення стратегічних цілей у ході застосування технологій управління); організацію структурно-функціональних уповноважених підрозділів за поділом праці для узгодженої взаємодії та досягнення цілей і результатів при реалізації визначених завдань; проектування цілісної системи управління організації на принципах системної єдності її структурно-організаційної та структурно-функціональної ієрархії й архітекτονіки; мотивацію для стимулювання зацікавленості учасників у вирішенні завдань, реалізації цілей і досягнення мети; моніторинг умов, процесів, результатів діяльності (облік, системний аналіз якості), коригування цілей управління (організаційно-управлінських процедур, структурної будови, завдань, повноважень, мотиваційних стимулів, відповідальності) у ході виявлення невідповідностей (відхилень) від встановлених параметрів якості управлінських процесів – цілей. Управлінський вплив керівництва реалізується шляхом забезпечення формування, здійснення та удосконалення, обґрунтування системи комунікації через підготовку (розроблення), вироблення і прийняття управлінсько значущих рішень для об'єктів управління. Вище окреслені функції розглядають як завдання не розривно від змісту управлінської діяльності органу управління. Узгоджений синергізм комплексу функцій забезпечує інтегративна координаційна функція керівництва.

Інтегративна функція керівництва є системо-утворюючою, а саме системо-: планувальною (політико-формуальною, прогнозно-моделюючою), організуючою (нормативно-правовстановчою), адмініструючою (субординаційно-координуючою, ресурсо-регулюючою), стимулюючою (соціо-економіко-екологічно-комфортно-стимулюючою, комунікативно-забезпечуючою), контролью-наглядовою (моніторинговою, аудиторською, експертною, атестаційною). Функціональні повноваження й відповідальність органів управління та їх керівництва визначаються змістом і завданнями зазначеними у положенні, що регламентує діяльність керівного органу та посадових інструкціях керівника вищого органу і керівників структурних підрозділів управлінської ієрархії.

Система управління ВНЗ має на меті взаємодію двох підсистем – керуюча і керована. В керованій підсистемі, іншими словами ВНЗ, можна виділити ряд підсистем управління: стратегічного розвитку, навчальною роботою, науковою роботою, економічною діяльністю, зовнішніми зв'язками, соціальною та виховною роботою, адміністративно-господарською діяльністю. На нашу думку її слід доповнити підсистемами управління професійною спрямованістю, професійною орієнтацією, управління якістю процесів, керування навколишнім середовищем, енергозбереженням, управління охороною праці, інноваційною діяльністю, якістю і безпекою перспективного розвитку.

Таким чином, управління освітою у авторському трактуванні розглядаємо як системний процес функціонування (поетапної реалізації управлінських процедур, операцій), сукупність видів діяльності за функціональним призначенням (процесів за поділом праці) як регулюючих впливів (організаційних, ціленаправлених) органів управління освітою на об'єкти управління, які реалізуються на підставі нормативно-правового регулювання через комплекс спеціальних методів застосованих у ефективних механізмах управління задля досягнення мети (у завданнях і цілях) – формування якості, ефективності, доступності академічного простору (освіти, науки, інновацій) для сталого розвитку суспільства і природи.

Основним документом, що регламентує роботу керівних органів вищих навчальних закладів є Закон України «Про вищу освіту» (далі - Закон), що вступив в силу 6 вересня 2014 року зі

значними змінами у порівнянні з попередньою редакцією (від 17 січня 2002 року) у новій редакції, зокрема в розділі «Управління ВНЗ» [1].

Розглянемо правові регламенти щодо функціонування органів управління ВНЗ зазначені у Законі. Вчена рада (далі - ВР) - є постійно діючим виборним колегіальним органом ВНЗ, науково-дослідної організації або об'єднання науковців, що вирішує стратегічні питання розвитку вищого навчального закладу, території на якій він розташований. Рішення ВР реалізуються через накази і розпорядження органів виконавчого керівництва ВНЗ - обов'язкові для виконання керівниками підрозділів, персоналу і студентів. У випадку незгоди з рішеннями ради ректор може повернути їх для повторного розгляду. План роботи ВР приймається на кожен навчальний рік. Засідання проводяться ректором або його заступниками один раз на місяць. Рішення ради приймаються голосуванням і вважаються прийнятими, якщо за них проголосувало не менше половини присутніх. Обрання нового складу ВР починається за 30-ть календарних днів та затверджується наказом по ВНЗ протягом 5-ти робочих днів до дня закінчення повноважень попереднього складу. Голова ВР обирається таємним голосуванням з числа членів ради ВНЗ, які мають науковий ступінь або вчене (почесне) звання на строк її діяльності, до складу ради мають увійти виборні представники аспірантів, докторантів, слухачів, асистентів-стажистів тощо.

Наглядова рада (далі - НР) забезпечує виконання університетом його функцій як закладу освіти, контролює діяльність, яка працює за принципами автономії, самоуправління та взаємодії з органами державного управління та іншими організаціями; функціонально НР допомагає віднайти шляхи перспективного розвитку закладу, надає допомогу його керівництву в реалізації державної політики у галузі вищої освіти і науки; здійснює громадський контроль за діяльністю керівництва ВНЗ; забезпечує ефективну взаємодію його з органами державного управління, науковою громадськістю, суспільно-політичними та комерційними організаціями в інтересах розвитку вищої освіти. Термін повноваження НР становить не менше 3-х, але не більше 5-ти років.

Згідно статті 37 нової редакції Закону члени НР мають право брати участь у роботі вищого колегіального органу громадського

самоврядування ВНЗ з правом дорадчого голосу, вносити подання про відкликання керівника ВНЗ з підстав, передбачених законодавством, статутом закладу, контрактом. У оновленій редакції Закону також зазначено, що до складу НР не можуть входити працівники ВНЗ, про що не згадується в попередній його редакції [2].

Вищим колегіальним органом громадського самоврядування ВНЗ (далі - ВКО) третього або четвертого рівня акредитації є загальні збори (конференція) трудового колективу, включаючи виборних представників з числа осіб, які навчаються у ВНЗ - проводяться не менше 1-го разу на рік. У ВКО повинні бути представлені всі категорії учасників освітнього процесу ВНЗ. При цьому не менш як 75 % складу делегатів (членів) виборного органу повинні становити наукові, науково-педагогічні та педагогічні працівники ВНЗ, які працюють у цьому закладі на постійній основі, і не менш як 15% - виборні представники з числа студентів, які обираються шляхом прямих таємних виборів. На засіданні ВКО: погоджується поданий ВР статут ВНЗ чи зміни (доповнення) до нього; заслуховується щороку звіт керівника ВНЗ та оцінюється його діяльність; обирається комісія з трудових спорів відповідно до законодавства про працю; розглядається за обґрунтованим поданням НР або ВР питання про дострокове припинення повноважень керівника ВНЗ; затверджується правила внутрішнього розпорядку та колективний договір (ст. 39).

Органи студентського самоврядування у ВНЗ (далі - ОСС) — невід'ємна частина громадського самоврядування, що забезпечує захист прав і інтересів осіб, які навчаються й їхню участь в управлінні ВНЗ. Також їх можна тлумачити як самостійну громадську діяльність студентів з реалізації функцій управління ВНЗ, яка визначається ректоратом (адміністрацією), деканатами та здійснюється студентами згідно з метою й завданнями, які стоять перед студентськими колективами, функціонує з метою забезпечення виконання студентами своїх обов'язків і захисту їхніх прав й сприяє гармонійному розвитку особистості студента, формуванню у нього навичок майбутнього організатора, керівника. У своїй діяльності ОСС мають керуватися принципом незалежності від впливу політичних партій та релігійних організацій. Представницькі, виконавчі та контрольно-ревізійні ОСС обираються строком на один рік. Студенти, обрані до складу ОСС,

можуть бути усунені із своїх посад за результатами загального таємного голосування студентів (підписи не менш як 10 % студентів ВНЗ). Керівник ОСС та його заступники можуть перебувати на посаді не більш як два строки і бути дійсними студентами на час керування. Відповідно до нової редакції Закону ОСС можуть вносити свої пропозиції щодо: змісту навчальних планів і програм; розвитку матеріальної бази ВНЗ (у т.ч. з питань побуту та відпочинку студентів); контролю використання коштів організацією та розмір можливих членських внесків студентів (лише 1% від прожиткового мінімуму за місяць); мають право оголошувати акції протесту (ст. 39,40).

До керівних управлінських кадрів ВНЗ належать: голови рад (наукової ради, ВР, студентської організації, трудового колективу), ректор, проректор, керівники структурно-організаційних підрозділів (служб), декани, завідувачі кафедр, їх заступники, директори інститутів, керівники профспілкових служб.

У юридичному словнику-довіднику (за ред. Ю. Шемшученка, 1996 р.) «керівник» - посадова особа, яка наділена адміністративною владою щодо очолюваного нею певного колективу службовців і здійснює внутрішньо-організаційне управління ним. Специфічними ознаками керівника є: перебування на чолі певного службового колективу; управління підлеглими має внутрішній (у межах організаційної структури керованої системи) організаційний характер; управління здійснюється на основі прямого підпорядкування, що у правових відносинах набуває характеру юридичної залежності однієї сторони від іншої; виключна прерогатива приймати, в межах своєї компетенції, управлінські рішення, видавати акти управління (накази, розпорядження, тощо); визначення юридичного змісту відносин, які керівник встановлює у колективі (надання, перерозподіл чи позбавлення прав підлеглих, покладення на підлеглих обов'язків). Згідно малого академічного словника (за С. Ожеговим, 1932 р.) «керівник» згадується як той, хто керує ким- або чим-небудь, спрямовує діяльність когось, чогось.

За новою редакцією Закону, керівник є представником ВНЗ у відносинах з державними органами, органами місцевого самоврядування, юридичними та фізичними особами та діє без довіреності в межах повноважень, передбачених Законом і статутом ВНЗ. Зауважимо, що попередня редакція не має такого

визначення [2]. У Великій радянській енциклопедії (за ред. М. Бажана, 1983 р.) згадується, що керівник ВНЗ, ректор (від лат. *rector* - правитель, керівник) в епоху Відродження був головним вчителем та завідувачем багатокласних шкіл; особа, яка очолює навчальний округ – академію. Серед основних обов'язків керівника ВНЗ є забезпечення виконання фінансового плану, укладання договорів, призначення на посаду та звільнення працівників, забезпечення охорони праці, дотримання законності та порядку, формування контингенту осіб, які навчаються у ВНЗ, їх відрахування та поновлення, забезпечення організації та здійснення контролю за виконанням навчальних планів і програм навчальних дисциплін. Суттєвою різницею у порівнянні з попередньою редакцією є розлогіше трактування додаткових функцій керівника (ст. 34), а саме - сприяння та створення умов для діяльності органів студентського самоврядування, організацій профспілок працівників і студентів, громадських організацій, які діють у ВНЗ.

Зміни торкнулись й деяких нюансів щодо правил зміни керівництва. Засновник (засновники) або уповноважений ним орган (особа) зобов'язаний оголосити конкурс на заміщення посади керівника ВНЗ не пізніше ніж за два місяці до закінчення строку контракту особи, яка займає цю посаду. У разі дострокового припинення повноважень керівника конкурс оголошується протягом тижня з дня утворення вакансії. Протягом 10 днів з дня завершення терміну подання пропозицій щодо претендентів на посаду керівника вносять кандидатури, які відповідають вимогам цього Закону і шляхом таємного голосування обирається керівник, з яким укладається контракт не пізніше одного місяця з дня його обрання (ст. 41). Зазначимо, що одна і та сама особа згідно нової редакції Закону не може бути керівником відповідного ВНЗ більше ніж два строки (по 5 років), тоді як у попередній редакції передбачалася регламентація не більше двох строків по 7 років кожний.

Брати участь у виборах керівника мають право кожен: науковий, науково-педагогічний та педагогічний штатний працівник ВНЗ, представники з числа інших штатних працівників та виборні представники з числа студентів, які обираються відповідними працівниками шляхом прямих таємних виборів. Загальна кількість наукових, науково-педагогічних і педагогічних працівників ВНЗ повинна становити не менше 75% загальної

кількості осіб, які мають право брати участь у виборах керівника; кількість виборних представників з числа інших працівників – до 10, а кількість виборних представників з числа студентів – не менше 15%.

Керівництво факультетом здійснює декан, який організовує виконання розпоряджень адміністрації ВНЗ і контролює хід її виконання. Згідно енциклопедичного словника (за ред. І. Ефрона, 1907 р.) декан (від грец. δέκα — десять, «десятник») — особа, яка безпосередньо керує навчальною, виховною та науковою роботою на факультеті. За оновленим Законом керівник факультету, як і керівник кафедри, не може перебувати на посаді більше двох строків та повинен мати науковий ступінь та/або вчене (почесне) звання відповідно до профілю факультету чи кафедри. Повноваження керівника факультету визначаються положенням про факультет, яке затверджується ВР ВНЗ. Всі розпорядження керівника є обов'язковими для виконання всіма працівниками факультету і можуть бути скасованими лише керівником ВНЗ, якщо суперечать закону, статутіві чи завдають шкоди інтересам ВНЗ.

Керівник кафедри обирається за конкурсом таємним голосуванням ВР строком на п'ять років з урахуванням пропозицій трудового колективу факультету та кафедри. Керівник ВНЗ укладає з керівником кафедри контракт. Завідувач в свою чергу має здійснювати контроль не тільки за якістю викладання навчальних дисциплін та навчально-методичною діяльністю викладачів, а й за їхньою науковою роботою (ст. 35). У довідковій літературі зазначається, що завідувач кафедри є членом ВР та здійснює керівництво над професорами, доцентами та іншими співробітниками кафедри.

У новій редакції Закону суттєво скорочено термін перебування на посаді виконуючого обов'язки керівника новоутвореного факультету ВНЗ (з року до трьох місяців). На посаду декана вже діючого факультету та директора інституту ректором призначається тимчасово виконуючий обов'язки також на три місяці. На посаду завідувача кафедри – виконуючий обов'язки до обрання за конкурсом, але на термін не довше, ніж до закінчення поточного навчального року.

Для вирішення поточних питань діяльності ВНЗ утворюються робочі органи - ректорат, деканати, приймальна комісія,

адміністративна рада тощо. З метою вироблення стратегії та напрямів провадження освітньої та/або наукової діяльності ВНЗ керівник має право утворювати на громадських засадах дорадчі (дорадчо-консультативні) органи (ради роботодавців, інвесторів, бізнесу, студентську, наукову раду тощо), якщо інше не передбачено статутом. Положення про робочі та дорадчі органи затверджуються ВР відповідно до статуту ВНЗ (ст. 38).

В новій редакції вперше з'явилася стаття, що присвячена роботі наукових товариств студентів (курсантів, слухачів), аспірантів, докторантів і молодих вчених. Наукові товариства (далі – НТ) проводять організаційні, наукові та освітні заходи, популяризують наукову діяльність серед студентської молоді, представляють їх інтереси перед адміністрацією ВНЗ та іншими організаціями з питань наукової роботи та розвитку академічної кар'єри, сприяють підвищенню якості наукових досліджень, сприяють розвитку міжуніверситетського та міжнародного співробітництва, взаємодіють з Національною академією наук України та національними галузевими академіями наук, науковими та науково-дослідними установами. За погодженням з НТ керівництво ВНЗ приймає рішення про відрахування осіб, які здобувають ступінь доктора філософії, та їх поновлення на навчання.

У питаннях створення та впровадження систем управління якістю освітніх послуг ВНЗ керуються Національними стандартами України «Системи управління якістю. Основні положення та словники (ISO 9000:2005, /ДТ): ДСТУ ISO 9000:2007», «Системи управління якістю. Вимоги (ISO 9001:2008, /ДТ): ДСТУ ISO 9001:2009», «Системи управління якістю. Настанови щодо поліпшення діяльності (ISO 9004:2000, /ДТ): ДСТУ ISO 9004:2001», які встановлюють вимоги та надають рекомендації щодо розробки систем управління якістю у сфері освіти.

З метою подальшого розвитку національної системи освіти, забезпечення якості вищої освіти та її інтеграції в європейське і світове освітнє співтовариство технічним комітетом був розроблений ще один з основоположних документів в якому представлені повноваження та обов'язки керівництва - ДСТУ-П ІВА 2:2009 Настанови щодо застосування ISO 9001:2000 у сфері освіти, що є третім виданням після ДСТУ-П ІВА 2:2007 та ДСТУ-П ІВА 2:2003 [3]. Цей стандарт є тотожним перекладом

Міжнародного стандарту ISO/IWA 2 «Quality management systems. Guidelines for the application of International Organization for Standardization (далі - ISO) 9001:2000 in education» - Системи управління якістю. Настанови щодо застосування ISO 9001:2000 в освіті, що був розроблений за результатами угоди міжнародної конференції (IWA 2 - International Workshop Agreement), що пройшла в 2002 році в Мексиці. Перша редакція стандарту (IWA 2: 2003) була прийнята в 2003 році. Друга редакція стандарту, що діє на сьогоднішній день, прийнята в 2007 році (IWA 2: 2007) [6].

Порівнюючи національний стандарт з Американським ASQ Z1.11-2002 - «Quality assurance standards - Guidelines for the application of ANSI / ISO / ASQ Q9001-2000 to education and training institutions» - Стандарти забезпечення якості - Керівні вказівки щодо використання ANSI / ISO / ASQ Q9001-2000 в освітніх і навчальних організаціях [5], який розроблений Американською асоціацією з якості (з англ. - American Society for Quality, далі - ASQ) і є другим по значимості в світі, були виявлені значні відмінності, зокрема у розділі «відповідальність керівництва».

Стандарт ASQ ґрунтовніше розглядає головні аспекти «зобов'язання керівництва», а саме - принципи та підходи дотримання зобов'язань керівництва, допоміжні процеси підтримки, тоді як національний стандарт на ряду із зобов'язаннями розглядає тільки деякі стратегії без акценту на необхідність визначення критеріїв оцінки та розробки процедури встановлення ефективності системи управління якістю у сфері освіти. У національному стандарті нівелюється дольова участь усіх учасників навчально-виховного процесу, адміністраторів, викладачів, керівників середньої ланки у відповідальності щодо якості управління та надання освітніх послуг.

Орієнтація на замовника в американському стандарті додатково включає законодавчі та нормативні вимоги щодо підтримки, впровадження і удосконалення системи управління якістю у сфері освіти. Представлена інформація про те, як визначити замовників, їх потреби і очікування, на що слід звернути першочергову увагу. Розтлумачуються не лише вимоги дотримання нормативно-правової бази, а й необхідність формування знань, вмінь та навичок при регулюванні якості надання освітніх послуг.

Політика у сфері якості є схожою в обох стандартах, розглядає вимоги до неї, очікувані результати її поліпшення та визначення

відповідальних осіб. Проте американський стандарт передбачає необхідність прогнозування вищим керівництвом очікуваних результатів для задоволення клієнтів, а також узгодження політики у сфері якості з майбутніми пріоритетами перспективного розвитку організації, при цьому враховується колегіальність управлінської стратегії найвищим керівництвом та колективна відповідальність щодо прийняття рішень. Поряд з цим політику у сфері якості освіти відповідно до національного стандарту має забезпечувати і нести відповідальність за ефективність її реалізації найвища повноважна особа. Американський стандарт зосереджує увагу на цілях в сфері якості, які окрім того, що мають бути невід'ємною частиною завдань навчального закладу, повинні отримувати підтримку усіх учасників процесів її забезпечення та містити індикатори їх дієвості.

Поряд з цим у національному стандарті звертається увага на необхідність формування відповідності цілей у сфері якості вимогам акредитації, але ж вони є необхідним мінімумом для кожного закладу в державі і не виражають його стратегічних переваг щодо майбутніх пріоритетів удосконалення і розвитку. Крім трьох пунктів національного стандарту - відповідальність та повноваження, представник керівництва та внутрішнє інформування, американський стандарт додатково включає ще два підпункти - загальні відомості, документація і записи. Ці доповнення надають інформацію про характер, обсяг, доступність широкому загалу і вимоги до змісту та оформлення документації. Також більш ґрунтовно розкрито відповідальність і повноваження представників усіх рівнів організації, викладачів, обслуговуючого персоналу, адміністраторів, а не лише найвищого керівництва навчального закладу. Щодо поінформованості громадськості, замовників, усіх учасників та зацікавлених сторін американський стандарт передбачає комунікації як засіб поліпшення участі усіх зацікавлених людей у досягненні ефективності системи управління якістю у сфері освіти, на противагу, національний стандарт передбачає лише внутрішнє інформування учасників. Поширення інформації в американському стандарті передбачає не лише внутрішнє оприлюднення, а й зовнішнє поінформування громадськості, а також навчально-методичне і наукове забезпечення, їх видання є частиною стратегічного планування та менеджменту в освітній діяльності.

На відміну від американського, національний стандарт має додатки, в яких представлені приклади освітянських процесів, критеріїв, записів і засобів, проте в американському виділені блоки даних - фінансові, соціальні та екологічні умови та необхідні певні вимоги щодо змін у навчальному закладі, які забезпечують сприяння політиці якості, тоді як національний стандарт пропонує тільки перелік основних вхідних даних для критичного оцінювання без диференції процесів підтримки.

До аналізу результатів ефективності системи управління якістю згідно вимог ASQ залучається не лише керівництво, а усі учасники й зацікавлені, на противагу у національному стандарті передбачається критичне аналізування найвищого керівництва. Різниця полягає в тому, що найвище керівництво доводить до відома усього персоналу навчального закладу ці результати, а не залучає його до прийняття обґрунтування управлінських рішень. Таким чином обмежують важелі громадського управління, незаангажованої участі зовнішніх інституцій і зацікавлених осіб у формування політики якості у сфері освіти.

Висновки: таким чином, підсумуємо, в роботі була визначена роль міжнародних зібрань у сприянні формування єдиного освітнього простору та значущість ефективності керівництва у забезпеченні євроінтеграційних процесів; проведено порівняльну характеристику розділу «Управління ВНЗ» попередньої та нової редакції закону «Про вищу освіту», у ході аналізу встановлено суттєві зміни в термінах перебування на посаді керівних органів ВНЗ та правил їх зміни, приділена велика увага органам студентського самоврядування, з'явилася стаття, що присвячена роботі наукових товариств студентів, аспірантів, докторантів і молодих учених; проведено порівняльну характеристику стандартів національного та американського щодо якості освітніх послуг, встановлено суттєві відмінності розділу «відповідальність керівництва»; розроблено структурно-логічну схему управління у системі вищої освіти і ВНЗ, яка враховує зовнішні чинники впливу на систему, суб'єкти управління (структура і повноваження керівництва), види, рівні управління, функціональні особливості, управляючі підсистеми (об'єкти управління за видами діяльності), мету управління – доступність, якість, ефективність освіти.

Список використаної літератури:

1. Закон України «Про вищу освіту» / Верховна Рада України; Закон від 01.07.2014 № 1556-VII
2. Закон України “Про вищу освіту” // Законодавчі акти України з питань освіти: За станом на 1 квітня 2004 року / Верховна Рада України; Комітет з питань науки і освіти / І. Р. Юхновський (ред.-упоряд.). Офіційне видання. – К.: Парламентське вид-во, 2004.
3. ДСТУ-П IWA 2:2009 Настанови щодо застосування ISO 9001:2000 у сфері освіти. Держспоживстандарт України, К.:2011
4. Управление высшим учебным заведением: ученик/ под. ред. д.экон.н., проф.. С.Д.Резника и д. физ-мат. н. В.М Филиппова. - 2-е изд., переб.- М.: ИНФРА-М, 2011.- 768с.
5. ASQ Z1.11-2002 - «Quality assurance standards - Guidelines for the application of ANSI / ISO / ASQ Q9001-2000 to education and training institutions - AMERICAN SOCIETY FOR QUALITY, P.O. BOX 3005, WISCONSIN, 2000.
6. ISO/IWA 2 «Quality management systems. Guidelines for the application of ISO 9001:2000 in education» - Мексика: International Workshop Agreement, 2007

УДК 378.147

Л.І. Бондарєва **КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД В ОРГАНІЗАЦІЙНІЙ** **РОБОТІ ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ**

Л.І. Бондарєва – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри освіти дорослих, Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, libovbondareva@ukr.net

Анотація. У науковому дослідженні розглянута проблема організаційних функцій та компетенцій викладача в системі управлінської педагогічної діяльності вищої школи.

Розглянута функція викладача, яка має подвійний порядок, що формує модель «викладач-менеджер». Головним у роботі є матеріали, що фундаментально розглядають роль організаційних функцій як управлінської категорії у професійній діяльності викладача вищої школи.

У науковому дослідженні організаційна функція представлена як важливий процес управління навчанням та одночасно виступає її інтегрованою складовою. На підставі компетентнісного підходу розглядається поняття «організація» як функція управління навчально-виховним процесом, забезпечуючи системність і послідовність процесу навчання та виховання у вищій школі. Доведено, що це є процес створення системи усіх елементів організаційно-психологічної структури навчально-виховної діяльності викладача.

Виокремленні головні компетенції викладача, які відповідають організаційним видам роботи у педагогіці: знання компетентнісного підходу як основи для навчально-виховного процесу, який забезпечує уміння організовувати колективну роботу між викладачем і студентом; знання освітянських та управлінських технологій колективної роботи, котрі забезпечують уміння організувати колективну роботу на заняттях та створюють організаційні умови для самостійної роботи студентів; знання ролевої структури і технологій організації роботи у малих групах, методик командоутворення, які забезпечують уміння та навички колективного і індивідуального генерування ідей та організації їх супроводження за участю студентів; знання особливостей студентської науково-дослідної роботи, яка визначає уміння організовувати наукову роботу студентів; знання основних напрямів та орієнтирів виховної роботи в закладах освіти, котрі забезпечують уміння організовувати культурно-виховні заходи за участю студентів.

Обґрунтовані умови щодо удосконалення організаційних компетенцій викладача, які визначають взаємозв'язок з іншими компетенціями управлінської діяльності, що в цілому забезпечують якість і ефективність викладацької діяльності у вищій школі.

Ключові слова: *викладач, освіта, педагогіка, навчальний процес, методи навчання, педагогічні технології, компетенції, організаційні функції, менеджер, управлінська діяльність, науковий процес, виховний процес.*

L. Bondareva
COMPETENT CAMPAIGN IN ORGANIZATIONAL THE
WORK TEACHER OF THE HIGHER SCHOOL

L. Bondareva - Ass. Prof. of department the adult education, candidate of pedagogical sciences, National Pedagogical Dragomanov University, lubovbondareva@ukr.net

***Annotation.** In a research study considered the problem of organizational functions and competences of the teacher in the system of management of pedagogical activity of the higher school.*

Considered the function the teacher who has dual order, forming model of the "teacher-manager". Based on materials which are fundamentally forming the role of organizational functions, such as management category in the professional activity of the teacher.

In a research study organizational function was presented as the Foundation of the process of management training and at the same time it acts as an integrative component. On the basis of competent approach considers the concept of "organization" as a function of control of the educational process, providing a systematic and consistent process of training and education in high school. It is the process of creating systems of all elements of the organizational and psychological structure of the educational activity of the teacher.

The main competence of the teacher, which are responsible organizational work in pedagogy: knowledge of the competent approach as the basis for the educational process, which provides the ability to organize collective work between teacher and student; knowledge of educational and administrative technologies teamwork, which provide the ability to organize collective academic work in the classroom and create organizational conditions for independent work; knowledge of the role structure and technologies of the organization of the work of small groups, methods of teambuilding, which provide skills and collective individual generating ideas and organizing their support with the participation of students; knowledge of students' research work, which determines the ability to organize scientific work of students; knowledge of the main directions and goals of the educational work in educational institutions that provide the ability to organize cultural and educational events with the participation of students.

It is proved that the conditions of the organizational competencies of the teacher should consider the interdependence with other

competencies of managerial activity, which can ensure the overall effectiveness of teaching in higher education.

***Key words:** teacher education, pedagogy, teaching process, teaching methods, educational technology, competence, organizational functions, Manager, management activities, research process, the educational process.*

Вступ. Актуальність проблеми дослідження визначається тим, що поняття менеджменту не просто увійшло, а міцно закріпилося в педагогічному словнику. Сьогодні навчання і виховання розглядається як спільна діяльність педагогів і студентів, у процесі якої відбувається обмін досвідом. Студент має стати справжнім суб'єктом своєї навчально-виховної діяльності, а завдання педагога – створити для цього належні умови. Власне педагог стає організатором, менеджером цього процесу, допомагає тому, хто навчається, в його навчанні. По суті, йдеться про виконання сучасним науково-педагогічним працівником подвійної ролі «викладач-менеджер»: як керуючий студентською роботою, як менеджер власної професійної діяльності та розвитку, як стратег-ініціатор конструктивних змін в закладі освіти в цілому, як експерт проектів державно-управлінських рішень [18, с. 12]. Це в свою чергу, визначає управлінські зміни в навчально-виховному процесі ВНЗ, які передбачають перехід від засвоєння знань до формування якостей-компетенцій, необхідних для творчої діяльності та постійного засвоєння нової інформації в суспільстві.

Аналіз останніх досліджень та виклад основного матеріалу. Дослідженню проблеми професійної підготовки майбутніх фахівців у вищій школі завжди приділялася належна увага, зокрема, таким її аспектам, як: методологічні засади сучасної філософії освіти (В.П. Андрющенко, В.Г. Кремень, І.А. Зязюн), проблеми неперервної професійної освіти (С.У. Гончаренко, Н.Г. Никало) та професійної підготовки фахівців у вищій школі (А.М. Алексюк, Н.Є. Мойсеюк, О.Г. Романовський). Зазначені погляди науковців подані під час висвітлення наукового матеріалу.

Виклад основного матеріалу. Підготовлювати людей високої професійної майстерності, які здатні транслювати ефективну, високо результативну, гнучку, творчо мислячу професійну ініціативу здатен той викладач, який і сам проявляє ці риси в професійній діяльності в ході планування, організації, координації

навчально-виховного процесу, стимулювання студентів і контролю за їх навчальною роботою. Оскільки діяльність викладача споріднена діяльності управлінській, і може давати максимальні результати за умови реалізації в ній не тільки традиційних навчально-виховних технологій, але й інструментарію сучасного менеджменту. Але для цього, викладачі мають в достатній мірі самі володіти управлінськими компетенціями, необхідними для роботи у ВНЗ.

У Законі України «Про вищу освіту» визначається, що компетентність викладача – це динамічна комбінація знань, вмінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти [14]. Тому таке поняття «управлінські компетенції викладача вищої школи» можна розглядати як сукупність знань, умінь і навичок, пов'язаних із регулюванням колективної праці, які використовують або можуть використовувати в професійній діяльності педагогічні і науково-педагогічні працівники [18, с. 10].

На думку професора Г. Нестеренко, управлінські компетенції викладача вищої школи складаються з актуальних та «наскрізних» компетенцій [18, с. 10]. До актуальних управлінські компетенції викладача, потрібних в умовах сучасного ЗВО, відносяться: планувальні, організаційні, стимуляційні, координаційні, контрольні-оцінні компетенції. До забезпечення відповідним цим компетенціям функцій викладача в закладі освіти потрібні також «наскрізні» компетенції (комунікаційні, діловодні, інформаційно-аналітичні, знань, вмінь і навичок прийняття оптимальних рішень, які здатні виконати допоміжну роль по відношенню до компетенцій управління. Ми розглянемо організаційну функцію, оскільки вона є фундаментом процесу управління навчанням і певною мірою виступає його інтеграційною складовою.

Організація – це функція управління навчально-виховним процесом, що полягає у забезпеченні системності й упорядкованості процесу навчання і виховання у виші. Це процес створення системи всіх елементів організаційно-психологічної структури навчально-виховної діяльності викладача. Організаційна робота викладача в навчально-виховному і науковому процесах

визначається компетенціями, які визначають сукупність знань, умінь і навичок, пов'язаних з:

- знаннями компетентнісного підходу як основи для навчально-виховного процесу, що забезпечують вміння організовувати колективну роботу, спрямовану на ефективний розвиток індивідуальних компетенцій випускників;

- знаннями освітніх та управлінських технологій колективної роботи, що забезпечують вміння організовувати колективну навчальну роботу студентів на заняттях та створюють організаційні умови для ефективної самостійної роботи;

- знаннями рольової структури і технологій організації роботи малої групи, методик командування, що забезпечують вміння і навички колективного й індивідуального генерування ідей та організації їх супроводження за участю студентського колективу;

- знаннями особливостей студентської науково-дослідної роботи, що визначає вміння організувати наукову роботу студентів;

- знаннями основних напрямів і орієнтирів виховної роботи в закладі освіти, що забезпечують вміння організовувати культурно-виховні заходи за участю студентів.

Беручи за основу представлену складову організаційних компетенцій викладача вищої школи, розглянемо її характеристики детальніше.

Першим ключовим поняттям компетентнісного підходу до організаційної навчальної діяльності викладача у вишій є домінуючий вектор оновлення змісту навчального процесу, скеровуючи його в русло підготовки фахівця, здатного приймати нестандартні рішення і нести за них відповідальність, бути конкурентоздатними на ринку праці, вміти грамотно вибудувати траєкторію власного професійного розвитку. Сучасний етап розвитку системи навчання характеризується переходом від кваліфікаційної моделі підготовки спеціалістів до компетентнісної, що дозволить підвищити адаптацію студентів в умовах динамізму і невизначеності та підготує їх новій освітній парадигмі – «освіта протягом всього життя».

На думку науковців [1; 4; 14; 17], під компетентнісним підходом в навчальному процесі розуміється сукупність загальних принципів визначення цілей навчання, відбору змісту навчання, організації навчального процесу і оцінки результатів. Так, визначаються цілі навчання, що відповідають сучасним вимогам

професійної діяльності спеціалістів, що зазначені в освітньо-професійній програмі. Вона розглядається як система освітніх компонентів на відповідному рівні вищої освіти в межах спеціальності, що визначає вимоги до рівня освіти осіб, які можуть розпочати навчання за цією програмою, перелік навчальних дисциплін і логічну послідовність їх вивчення, кількість кредитів ЄКТС, необхідних для виконання цієї програми, а також очікувані результати навчання (компетентності), якими повинен оволодіти здобувач відповідного ступеня вищої освіти [4, с. 24].

Такий компетентнісний підхід вимагає організаційних перетворень в навчально-виховному процесі, перш за все, у викладанні, змісту навчальних дисциплін, оцінюванні, в використанні освітніх технологій – на основі урахування індивідуально-психологічних особливостей студентів, їх потреб у самореалізації і принципу диференціації і міжпредметній інтеграції змісту і технології навчання. А це дозволяє застосовувати міжпредметні, інтегровані вимоги до результатів навчального процесу. В якості педагогічних умов реалізації цього компетентнісного підходу виступають: інтеграція змісту, технологічного і науково-методичного супроводження підготовки у відповідності з її пріоритетами; розвиток творчого потенціалу суб'єктів пізнавального процесу; моніторинг інноваційної психолого-педагогічної компетентності викладацького складу вузу.

За цих умов, у викладача формується *організаційна компетенція щодо забезпечення розуміння педагогічної задачі та способів діяльності*, яка дозволяє досягнути розуміння навчального матеріалу методом включення нового матеріалу в систему вже засвоєних знань або вмінь та засобом демонстрації практичного застосування вивчаючого матеріалу. Показниками оцінки цієї компетентності є: знання того, що знають і розуміють студенти; вільне володіння вивчаючим матеріалом; включення нового навчального матеріалу в систему засвоєних знань тих, хто навчається; демонстрація практичного застосування в майбутній діяльності.

Наступним компетентнісним підходом в роботі викладача є сам процес організації навчально-виховного процесу. Розглядаючи цей погляд, зазначимо такі особливості: зміна ролі викладача (від транслявання знань і способів діяльності до проектування індивідуального особистісного розвитку кожного студента);

впровадження інноваційних методів стулювання навчальної діяльності засобами дії, обмін досвідом, вивчення досвіду, впровадження і творчого вирішення проблем; застосування методів навчання, які сприятимуть формуванню всіх складових професійної компетентності студентів в залежності від їх особистісних здібностей; орієнтація студентів на нескінчене розмаїття професійних і життєвих ситуацій, забезпечення стійкого взаємозв'язку навчальних цілей з ситуаціями застосовування на ринку праці; застосування альтернативних оціночних процедур, адекватних особливостям отриманого студентами досвіду – набору компетенцій, і враховуючий індивідуальні особливості розвитку [15, с. 37-38].

За цих умов, у викладача формується *організаційна компетентність щодо формування суб'єкт-суб'єктних відносин*, що є однією із значимих в системі гуманістичної педагогіки, яка передбачає здатність педагога до взаєморозумінню, формуванню відношення співробітництва, здатності слухати та відчувати, з'ясовувати інтереси та потреби інших учасників навчального процесу, готовність взаємодопомоги, позитивній настрій педагога. Показниками оцінки цієї компетентності є: знання тих, хто навчається; компетентність у цілепокладанні; предметна компетентність; методична компетентність; готовність до співпраці; акцент на чуттєве сприйняття.

Другим ключовим поняттям компетентнісного підходу до організаційної діяльності викладача вишу є «відношення», яке розуміється як відношення до об'єкту та предмету діяльності, суб'єктам діяльності, а також відношення працівника до самого себе, до свого особистісного та професійного розвитку і кар'єри. Поняття «відношення» в педагогічній діяльності визначаються системою співпраці між викладачем і студентами. Співпраця є нормальним розв'язанням організаційних завдань за сучасних умов. Кожна людина залежно від характеру, поглядів, психічних особливостей виробляє власний стиль спілкування - сукупність найтипівіших ознак поведінки у цьому процесі. Під стилем педагогічного спілкування розуміють індивідуально-типологічні особливості соціально-психологічної взаємодії педагога та учнів. Розглянемо існуючі стилі спілкування.

Індивідуальний стиль педагогічного спілкування - обумовлений цілями педагогічної діяльності та особливостями

індивідуальності педагога з притаманної йому стійкої системи засобів і способів комунікативної взаємодії з учнями. До нього відносяться такі типи: особистісно-м'який, формально-жорсткий, системно-цілісний [20, с. 15-16]. Як свідчить досвід, найефективнішим є системно-цілісний стиль. Викладачі, яким він притаманний, здатні до гнучкого переходу від одних способів спілкування до інших відповідно до цілей і умов педагогічної взаємодії з максимальним використанням позитивних якостей своєї індивідуальності і компенсацією негативних.

Ставлення до студента детермінує організаторську діяльність викладача, визначає загальний стиль його спілкування, який може бути авторитарним, ліберальним і демократичним [20, с. 18-21]. За авторитарного стилю спілкування викладач сам визначає кожну конкретну мету, виходячи з власних установок; суворо контролює виконання будь-якого завдання і суб'єктивно оцінює досягнуті результати, що призводить до диктату і веде викладача до конфронтації. Ліберальний (поблажливий, анархічний) стиль спілкування характеризується прагненням педагога не брати на себе відповідальності, намагається самоусунутися від керівництва колективом, уникає ролі вихователя, обмежується виконанням лише викладацької функції. Демократичний стиль спілкування передбачає зорієнтованість учителя на розвиток активності учнів, залучення кожного до розв'язання спільних завдань. В основі керівництва - опора на ініціативу класу. Демократичний стиль є найсприятливішим способом організації взаємодії педагога і студентів.

На підставі визначеного вище, зазначимо, що стиль спілкування педагога впливає на становлення особистості учнів, формування характеру пізнавальної активності, їх емоційне благополуччя й стан здоров'я. Для викладача важливо розуміти, яким має бути його стиль спілкування під час навчально-виховної роботи зі студентами. Стиль керівництва, як і ставлення, є складником загального стилю спілкування викладача.

За В.А. Кан-Каліком, виділяють такі головні стилі педагогічного спілкування [20, с. 13]: спілкування на підставі захоплення спільною творчою діяльністю; педагогічного спілкування; спілкування-дистанція, які чітко розмежовують соціально-психологічний формат поведінки викладача і студентів під час проведення навчальних занять у виші. Безперечно

спілкування на підставі захоплення спільною творчою діяльністю є педагогічно правильним. Засадовим для нього є активно-позитивне ставлення до студентів, захопаність у справу, що передається студентам, співроздуми та співпереживання щодо цікавих і корисних заходів. Демонстрація дружнього ставлення — запорука успішної взаємодії. Інколи молоді викладачі, не вміючи встановити дружніх стосунків на ґрунті самовіддачі, вдаються до обмеження спілкування формальними взаєминами і обирають стиль спілкування-дистанція. Спілкування-дистанція є певною мірою перехідним етапом до такого негативного стилю, як спілкування-залякування. Вдаються до нього також ті молоді педагоги, котрі не в змозі організувати спільну діяльність, адже для цього потрібні професійні навички.

Стиль педагогічного спілкування залежить від особистісних якостей педагога і комунікативної ситуації. До особистісних якостей, які визначають стиль спілкування, належать ставлення викладача до студентів (активно-позитивне, пасивно-позитивне, ситуативно-негативне, стійке негативне) та володіння організаторською технікою [2]. За активно-позитивного ставлення педагог виявляє ділову реакцію на діяльність учнів, допомагає їм, реалізує інші потреби в неформальному спілкуванні. Пасивно-позитивне ставлення фокусує увагу викладача на вимогливості та суто ділових стосунках, які характеризується сухим, офіційним тоном, неемоційністю, що збіднює спілкування і гальмує творчий розвиток вихованців. Ситуативно-негативне ставлення, що залежить від зміни настрою вчителя, породжує у студентів недовіру, замкненість, нерідко лицемірство, брутальність тощо. Викликаючи негативне ставлення до себе, учитель працює і проти предмета, який викладає, і проти школи, і проти суспільства загалом.

За цих умов, у викладача формується *організаційна компетенція щодо індивідуального стилю педагогічного спілкування*, яка розуміється як індивідуально-типологічна особливість соціально-психологічної взаємодії педагога та учнів. Показниками оцінки цієї компетентності є: особливості комунікативних можливостей, якостей характеру взаємин педагога і вихованців, творча індивідуальність педагога, особливості учнівського колективу.

Для організації роботи зі студентами викладачу важливо правильно побудувати структуру особистісно-групового педагогічного спілкування. В особистісно-груповому педагогічному спілкуванні, з одного боку, виступає педагог, а з іншого — студентська група. Зазначимо, що організація і управління спілкуванням у ході проведення заняття (лекції, семінару) дозволяє викладачу здійснювати задуману систему комунікацій, подає речові діяння, підбирає і реалізує адекватні ситуації, способи спілкування і передачі інформації, підтримує контакт з аудиторією. Стиль особистісно-групового педагогічного спілкування використовується в технологіях активного навчання. В подальшому викладені матеріалу буде продовжено обговорення цього питання [2].

За цих умов, у викладача формується *організаційна компетенція щодо особистісно-групового педагогічного спілкування*. Показниками оцінки цієї компетентності є: знання стилів спілкування та спеціальна підготовка до педагогічного спілкування викладача; володіння технологіями налагодження оптимальних взаємин зі студентами, колегами по роботі, сформованість продуктивного стилю педагогічного спілкування, взаємодії, особливості комунікативних можливостей викладача, соціально-психологічні особливості колективу, методики характеру взаємин педагога і вихованців та командоутворення. культури педагогічної взаємодії.

Третім ключовим поняттям компетентнісного підходу до організаційної діяльності викладача у виші є процес інтенсифікації навчальної діяльності студентів та розвитку їх активності і життєтворчості. Під компетентнісний підходом в освіті розуміється метод навчання, який направлено на розвиток у студента здатності вирішувати професійні завдання у відповідності з вимогами до особистісних професійних якостей.

Зазначимо, що цей компетентнісний підхід в організації навчально-виховного процесу розглядається як: розуміння цілей та задач виконуючих дій; наявність знань та їх мобільність; володіння знаннями та уміння застосовувати їх на практиці; здатність здійснювати пошук, аналізування, відбір та оброблення отриманих даних, передавання необхідної інформації; опанування навичками взаємодії з іншими людьми, уміння працювати в команді; володіння механізмами планування, критичної рефлексії,

самооцінки особистісної діяльності в нестандартних ситуаціях або в умовах невизначеності.

Наступною рисою компетентнісного підходу щодо результатів навчання є його дієвий характер. Критерієм прояву компетенції є досягнення студентом позитивного для себе результату – відповідного рівня професійних компетентностей.

Відмітимо, що компетенція сучасного фахівця – це сплав традиційних знань, умінь і навичок з особистісними особливостями студента, з його саморозумінням, рефлексією в пізнавальній діяльності. Тому компетенції визначають набір видів діяльності, які повинен здійснювати професіонал на певному рівні в конкретній сфері діяльності. Це означає, що оцінка рівня підготовки фахівців до майбутньої професійної діяльності може здійснюватись в компетентнісних категоріях. Компетентнісні категорії студентів, на думку А.В. Хуторського, визначаються наступним [17]: засвоєнням на високому рівні змісту предметної сфери, який пов'язаний зі сферою майбутньої професійної діяльності; володінням способами діяльності (навчальні професійні уміння і навички), необхідними для успішної соціалізації на початку трудової діяльності за фахом.

За цих умов, у викладача формується *організаційна компетенція щодо застосування підходів до інтенсифікації навчального процесу*. Показниками оцінки цієї компетенції є: розуміння цілей та задач виконуючих дій; наявність знань освітніх технологій та їх мобільність; володіння знаннями та уміння застосовувати їх на практиці; здатність здійснювати пошук, аналізування, відбір та оброблення отриманих даних, передавання необхідної інформації; опанування навичками взаємодії з іншими людьми, уміння працювати в команді; володіння механізмами організації та мотивації, критичної рефлексії, самооцінки особистісної діяльності в нестандартних ситуаціях або в умовах невизначеності. Він розуміється як метод навчання, який направлено на розвиток у студента, здатності вирішувати професійні завдання у відповідності з вимогами до особистісних професійних якостей.

Компетентнісний підхід в організації навчання дозволяє точно оцінити професійні навички випускників вузу. Викладач (в подальшому роботодавець) отримує достатньо точне уявлення про реальні знання і уміння студента через практико-орієнтовані

вимоги. До них відносяться: здатність застосування знань, уміння і навички для вирішення професійних завдань, оволодіння відповідними особистісними якостями, необхідними для успішної професійної діяльності.

Головне завдання при такому компетентнісному підході – посилити практичну орієнтацію навчання, яка покращує педагогічну майстерності викладача на основі оволодіння теорією і технологією структурування навчального матеріалу з урахуванням прогнозування структур навчальної діяльності студента як суб'єкта навчання та удосконалює організацію практико-орієнтованого використання знань студентами. В цьому випадку, ефективність практичних занять визначається обсягом інформації викладач, яку він намагається надати студентам та й тим, що конкретно вони отримали в процесі навчання для майбутньої діяльності.

В навчально-виховному процесі для визначення результату навчання застосовують методи та технології активного навчання, які визначають готовність студентів до ефективної та продуктивної навчальної діяльності. Зауважимо, що саме організаційні компетенції щодо індивідуального стилю педагогічного спілкування та особистісно-групового педагогічного спілкування, розглянуті попередньо, складають систему знань, умінь та навичок викладача вищої школи, які визначають його професійну майстерність у продуктивному навчальному процесі.

Розгляд продуктивного навчання з позиції теорії управління ґрунтується насамперед на тому, що воно являє собою спільну діяльність. Ознаками спільної діяльності є [16, с. 10]: наявність єдиної цілі для всіх учасників; необхідність загальної мотивації; об'єднання індивідів, що сприймається як єдине ціле; розподіл єдиного процесу на окремі операції та закріплення цих операцій за окремими учасниками спільної діяльності; узгодженість дій учасників у просторі й часі (темп, інтенсивність, ритмічність); єдиний простір та оригінальність виконання індивідуальних дій різними людьми; наявність управління спільною діяльністю як спосіб узгодження дій учасників.

Отже, спільна діяльність є невід'ємним атрибутом суспільства й основою для виховання і навчання. Водночас у процесі індивідуального розвитку людини має відбуватися становлення її як суб'єкта спільної діяльності. Узгодження спільної праці, організація взаємодії досягаються завдяки спілкуванню, через

встановлення вертикальних і горизонтальних каналів формальних і неформальних комунікацій між учасниками педагогічного процесу. Для ефективної організації будь-якою діяльністю слід зважати на її особливості. Для нас – це навчальна діяльність.

Отже, схарактеризуємо навчальну діяльність як різновид спільної діяльності. Навчальна діяльність – це специфічний вид людської діяльності, спрямований безпосередньо на зміну її суб'єкта (збагачення досвіду того, хто навчається) (В.А.Козаков, М.В.Артюшина) [2; 16]. Як і будь-яка діяльність, навчальна діяльність характеризується суб'єктністю, активністю, предметністю, цілеспрямованістю, наявністю структури та змісту. Але існують певні особливості, що дають змогу розглядати навчальну діяльність як специфічний вид діяльності.

Особливими ознаками навчальної діяльності є: полісуб'єктність (наявність, як мінімум, двох рівноправних суб'єктів – того, хто навчає, і того, хто навчається); навчальна діяльність змінює самого суб'єкта; впливаючи на розвиток, навчальна діяльність залежить від розвитку та спирається на досягнутий рівень розвитку особистості; навчальна діяльність є специфічно спрямованою на опанування навчального матеріалу і розв'язання задач; у навчальній діяльності засвоюються способи поведінки, дій та наукові поняття; загальні способи дій передують розв'язанню задач; зміни психічних властивостей і поведінки тих, хто навчається, залежать від результатів їхніх власних дій (Д.Б. Ельконін, Ю.І. Машбиць) [3; 19].

Зміст освіти стає індивідуальним досвідом особистості лише в процесі власної активної діяльності, яка має бути раціонально організована і відбувається у тих чи інших організаційних формах. Це уможлиблює впорядкування навчальної діяльності викладача і студента, визначаючи спеціальну конструкцію навчання, характер якої зумовлений змістом навчання і видами діяльності тих, хто навчається.

Природа форм навчання є суспільною. В її основі лежать різноманітні й багатогранні форми людського спілкування, що історично склалися. Спілкування між людьми, як відомо, здійснюється в таких чотирьох структурах: опосередковане спілкування (через письмову форму); спілкування в парі; групове спілкування; спілкування в парах змінного складу. Відповідно до цього, в своїй діяльності викладач вищої школи застосовує такі

форми навчання: індивідуальну, парну, групову і колективну [16, с. 167-170].

Самостійна робота студентів є особливою формою організації навчання, яка здійснюється без посередньої участі викладача і найчастіше - у позааудиторний час. Її роль в навчанні дуже важлива. Зміст, форми і методи самостійної роботи визначаються навчальними програмами.

На сьогодні розроблено численні форми і методи групової самостійної роботи тих, хто навчається, які описані в педагогічній літературі. Так, самостійну роботу студентів класифікують за різними критеріями: за місцем і часом проведення (аудиторна, позааудиторна, індивідуальна під контролем викладача); за видами діяльності (навчально-пізнавальна, професійна) [6; 16].

Самостійна робота студента (СРС) є невід'ємною частиною організації навчального процесу. У структурі навчального навантаження студента за системою Європейської кредитно-трансферної системи (ECTS) самостійна робота розглядається як один із основних компонентів навчальної діяльності і повинна займати значну частину його навчального навантаження [12, с. 178]. Важливим завданням викладача вищого навчального закладу є правильне організування самостійної роботи, забезпечення умов успішного її перебігу, що передбачає не лише базову, наукову, а й відповідну педагогічну його підготовку, вміння педагогічно доцільно активізувати пізнавальні сили студентів у навчальному процесі. Для цього викладач визначає обсяг і зміст самостійної роботи, узгоджує її з іншими видами навчальної діяльності, розробляє методичні засоби проведення поточного та підсумкового контролю, здійснює діагностику якості самостійної роботи студента (як правило, на індивідуальних заняттях), аналізує результати самостійної навчальної роботи кожного студента. Сучасні підходи до СРС визначають опосередковану роль викладача через створення умов навчальної діяльності. Так, педагогіка співробітництва, включаючи студента до системи діяльності як суб'єкта, первісно припускає його здібність свідомо та цілеспрямовано діяти, набувати адекватних кількості та якості виконаних дій результатів.

В сучасних умовах, коли самостійній, індивідуальній роботі студентів надається все більше уваги, організація проведення консультації, що проводиться викладачем, стає все важливішою.

Консультації мають за мету надання педагогічної допомоги студентам в їх самостійній роботі з кожної дисципліни, навчального плану, а також при розв'язанні різних завдань теоретичного або практичного характеру. Звичайно консультації пов'язують з лекційними, семінарськими і практичними заняттями, лабораторними роботами, підготовкою до заліків та екзаменів. Студентів потрібно привчати до думки, що до консультації потрібно

За цих умов, у викладача формується *організаційна компетенція щодо формування соціальних, наукових, практичних підходів до продуктивного навчального процесу*, яка визначає зміни самого суб'єкта, дозволяє опанування ним певних способів дій. Показниками оцінки цієї компетентності є: знання педагогічної теорії; змістовна і методична компетентність; організаційні компетенції щодо індивідуального стилю педагогічного спілкування та особистісно-групового педагогічного спілкування.

Таким чином, організація навчання студентів має за мету забезпечити оптимальне функціонування процесу впливу педагога на навчальну діяльність суб'єктів навчання. Вона передбачає конструювання конкретних форм, які забезпечують умови для ефективних видів продуктивної навчальної роботи студентів під керівництвом педагога.

Подальша інтеграція української школи до європейського та світового освітнього, наукового та практичного простору неможлива без перебудови навчально-виховного процесу на основі технологій активного навчання, які визначають практичне спрямування в професійній підготовці студентів. До них відносяться: рольові і ділові ігри, методики командоутворення та інші.

У вітчизняній літературі ці проблеми досліджували: як форму організації конкретної діяльності людей (Г.М. Андреев); як соціальне становлення особистості (О.М. Корнеева); як міжособистісна взаємодія (В.М. Куніцина, Н.В. Казаринова, В.М. Погольша) [3; 12; 19].

Керівники компаній ставлять в основу створення і зміцнення сприятливого професійного і психологічного клімату в компанії. Вони розуміють що згуртована команда дозволяє зменшити навантаження на лідера організації, підвищити якість прийнятих рішень, знизити ймовірність управлінських помилок. У ході

командоутворення поліпшується взаємодія між людьми і підрозділами, своєчасно виявляються проблеми, які довго не помічають. І найголовніше, ефективна команда збільшує надійність бізнесу, його прибутковість, дозволяючи вирішувати завдання.

В педагогіці технології активного навчання дозволяють не тільки ефективно управляти спільною діяльністю викладача і студентів, але ще удосконалювати систему соціального і професійного спілкування людини. Вони використовують принцип спільної взаємодії суб'єктів навчального (або професійного) процесу.

Разом з тим, організація активного навчання передбачає налагодження зворотнього зв'язку як обміну інформацією про отриманні результати, очікування, реальні успіхи, досягнення, власні враження й емоції тощо.

Важливою особливістю застосування технологій активного навчання є вибірковість стосовно інформації, яка використовується (В. Пікельна); відтворення динамічних та функціональних характеристик об'єкта; наявність змістовних і структурно - процесуальних компонентів моделі [13].

В активному навчанні користуються навчальним попитом рольові та ділові ігри, складовими яких є простіші активні методи навчання («мозковий штурм», дискусії в малих групах та між групами, робота в малій групі, усні і письмі презентації, аналіз практичних прикладів, тренінги). Ці методи дають змогу полегшити процес засвоєння програмного матеріалу; активізувати навчальну діяльність учнів; формувати навички аналізу навчальної інформації, творчого підходу до засвоєння навчального матеріалу; формулювати власну думку, правильно її висловлювати, додавати свою думку, аргументувати й дискутувати; моделювати різні ситуації та збагачувати власний соціальний досвід через включення в різні життєві ситуації; вчитися слухати іншу людину, поважати альтернативну думку, прагнути до діалогу; налагоджувати конструктивні відносини в групі, визначати своє місце в ній, уникати конфліктів, шукати компроміси; знаходити раціональні шляхи вирішення проблем, формувати навички проектної діяльності, самостійної роботи, виконання творчих робіт.

Крім того, використання інтерактивних методів навчання дає змогу реалізувати ідею співпраці тих, хто навчає, і тих, хто навчається, вчить їх конструктивно взаємодіяти, сприяє

оздоровленню психологічного клімату на заняттях, створює доброзичливу атмосферу, підвищує мотивацію учнів до навчання. Системоутворюючим чинником активної взаємодії під час навчального процесу є управління, що розглядається як: процес стимулювання індивідуального мислення та міркування діяльності студентів; організація процесу сприйняття, засвоєння, закріплення і удосконалення знань. Рольові й ділові ігри часто є навчальними складовим у методиках командоутворення.

У менеджменті важливим питанням є розподіл ролей у команді. У сучасному бізнесі існує два основних підходи до створення команд: зміцнення і розвитку команд, проектування команди і розподілу в ній ролей. Головною метою другого підходу є підвищення ефективності роботи команди за рахунок визначення та розширення рольового діапазону всіх учасників та напрацювання навичок ефективної і безконфліктної взаємодії. У навчальному процесі викладачем подібний результат досягається за рахунок грамотного, дієвого розподілу ролей в команді, що має на увазі під собою: їх правильне виділення (кожна нова задача визначає відповідний їй рольової склад); встановлення правил взаємодії між ними; розстановку відібраних фахівців за ролями, які їм найбільше підходять. Щоб забезпечити ефективну командну роботу студентів, викладач повинен виявити всі категорії учасників з тим, щоб підібрати точні ролі для кожного члена команди і зробити умови його роботи максимально комфортними.

Привертають до себе увагу організаційні аспекти управлінської діяльності щодо командоутворення. Щоб вижити, організаційні структури компанії стають більш динамічними, оскільки завдання, які постають перед фірмою, вимагають створення нових команд спеціально під виконання конкретних проектів. Тому проектна команда визнається центральним осередком сучасної організації (або суб'єктом навчального процесу).

Робота ж команди буде ефективною тільки в тому випадку, якщо склад команди підібраний правильно. Саме виходячи з цих положень, викладач використовує різні методики та організаційні форми навчального процесу щодо командоутворення, зорієнтувавши їх на особистість самого студента, на його свідому участь у розвитку власних знань, персональних і фахових навичок,

навичок колективної роботи й творчого вирішення конкретних проблем.

Зазначимо, що для діяльності викладача є важливим розуміння і використання основних організаційно-методичних принципів застосування інтерактивних методів і технологій навчання. Викладач добре знає, що організація навчання із застосуванням командоутворюючого підходу має такі особливості: окрема особа може успішно справлятися з роботою, але коли це стосується обмеженого завдання; колективний підхід - це ознака сильного і рішучого стилю управління; виробляється більше ідей, і інноваційна здатність агентства зростає; великі та міждисциплінарні проблеми краще вирішуються колективно; всередині команди успішніше вирішуються проблеми нечіткого розподілу обов'язків і низького особистого вкладу, усуваються міжособистісні тертя.

Під час проведення навчання, зорієнтованого на «дію», викладач застосовує принципи та умови формування команди: всі члени групи чітко уявляють собі цілі спільної роботи; вміння кожної людини відомі іншим, функції розподілені; організаційна будова групи відповідає виконуваній задачі; у групі замислюються над методами роботи і намагаються їх удосконалити; розвинена самодисципліна, що дозволяє добре використовувати час і ресурси; є достатньо можливостей, щоб зібратися і обговорити будь-які питання; група підтримує своїх членів, і формуються добрі взаємини; відносини в групі відкриті, і вона готова зустріти будь-які труднощі й перешкоди на шляху ефективної роботи.

Важливими принципами, якими керується в навчанні викладач під час організації командної роботи студентів є: студенти, що виконують роботу, є «експертами», коли справа йде про вирішення проблем у тих областях, якими вони займаються; сукупний досвід і таланти студентів, що працюють у командах, більше, ніж у будь-якого з тих, хто працює поодиноці; більшість студентів сильніше зацікавлені в проекті, якщо вони можуть у якійсь мірі впливати на рішення, які на них впливають; у кожного студента є творчий потенціал, який можна систематично використовувати, залучаючи його до участі в роботі проблемної групи.

За цих умов, у викладача формується *організаційна компетенція щодо впровадження в навчальний процес методів та технологій активного навчання (або компетентність в*

педагогічному оцінюванні), яка забезпечує процеси стимулювання навчальної активності, створює умови для формування самооцінки, визначає процеси формування особистісного «Я» у студента, пробуджує творчі сили, дає можливість здійснити грамотне педагогічне оцінювання, яке виправляє розвиток студента від зовнішньої оцінки до самооцінки. Показниками оцінки цієї компетентності є: знання функцій і видів освітніх технологій, знання функцій і видів педагогічної оцінки; знання того, що підлягає оцінюванню в педагогічній діяльності; володіння методами і технологіями активного навчання, володіння методами педагогічного оцінювання; вміння демонструвати ці методи на конкретних прикладах; уміння здійснювати перехід від педагогічного оцінювання до самооцінки.

Таким чином, на підставі викладених вище положень, можна стверджувати, що застосування методів і технологій активного навчання максимально наближають до реалій професійної діяльності, дозволяють здійснювати педагогічну оцінку, безперечно дозволяють досягти розвитку навичок бачення і вирішення проблем, розвитку креативності та гнучкості управлінського мислення.

Четвертим ключовим поняттям компетентнісного підходу до організаційної діяльності викладача у вишій є організація студентської науково-дослідної роботи.

У сучасних умовах науково-дослідна робота студентів (НДРС) перетворюється із засобу розвитку творчих здібностей найбільш успішних і обдарованих студентів у систему, що дозволяє підвищити якість підготовки всіх фахівців з вищою освітою.

Викладач в своїй науковій діяльності сприяє розвитку науки у вищій школі не лише змінюючи зміст і значення навчальних дисциплін, а й підказуючи нові форми та методи проведення навчального процесу. Результати науково-дослідної роботи відбиваються в нових курсах, лекціях і практичних (семінарських) заняттях. Тому науково-дослідна діяльність є органічною частиною і обов'язковою умовою успішної роботи вищих навчальних закладів. Студенти не лише отримують найновішу наукову практичну інформацію від викладачів на лекційних і семінарських заняттях, лабораторних роботах і виробничих практиках (особливо старшокурсники), а й беруть участь у наукових дослідженнях. Тому варто зазначити особливу роль викладача вишу в організації

науково-дослідній діяльності студентів. Науково-дослідницька діяльність студентів включає в себе два взаємопов'язані напрями: навчання студентів елементам дослідницької діяльності, організації та методики наукової творчості; наукові дослідження, що здійснюються студентами під керівництвом професорів і викладачів за загально-кафедральною, загально-факультетською чи вузівською науковою проблемою. До складу наукових керівників включаються викладачі, які активно займаються науковою роботою, наукові співробітники, інженери та аспіранти.

Поступове зростання обсягу і складності набутих студентами знань, умінь, навичок у процесі виконання ними наукової роботи забезпечує вирішення таких основних завдань: формування наукового світогляду, оволодіння методологією та методами наукового дослідження; надання допомоги студентам у прискореному оволодінні спеціальністю, досягненні високого професіоналізму; розвиток творчого мислення та індивідуальних здібностей студентів у вирішенні практичних завдань; прищеплення студентам навичок самостійної науково-дослідної роботи; розвиток ініціативи, здатності застосовувати теоретичні знання у своїй практичній роботі; розширення теоретичного кругозору і наукової ерудиції майбутнього фахівця; створення та розвиток наукових шкіл, творчих колективів, виховання у вузі резерву вчених, дослідників, викладачів.

Організаційна структура науково-дослідницької діяльності у вищому навчальному закладі може бути представлена в такому вигляді: проректор з наукової роботи; рада науково-дослідницької діяльності студентів інституту (університету) (РНДС); рада студентського науково-творчого товариства факультетів; студентські науково-творчі товариства кафедр.

Організація науково-дослідницька діяльність студентів вищого навчального закладу здійснюється за основними напрямками [10]:

- науково-дослідна робота, що є складовою навчального процесу і обов'язкова для всіх студентів (написання рефератів, підготовка до семінарських занять, підготовка і захист курсових, дипломних робіт, виконання завдань дослідницького характеру в період виробничої практики на замовлення підприємств тощо);

- науково-дослідницька робота студентів позанавчальним процесом (участь у наукових гуртках, виконання

госпрозрахункових наукових робіт у межах творчої співпраці кафедр, факультетів, університету);

- робота в студентських інформаційно-аналітичних, юридичних консультаціях, підприємницьких фірмах, перекладацьких бюро тощо;

- рекламна, лекторська діяльність;

- написання тез наукових доповідей, публікацій тощо.

Організаційна робота викладача набуває особливого значення, коли студент під час навчальної та виробничої практики виконує відповідно до своєї спеціальності завдання дослідного характеру, які видає випускаюча кафедра.

Науково-дослідна робота студентів під час виробничої практики здійснюється шляхом виконання на виробництві індивідуальних завдань з тематики науково-дослідних робіт, які виконуються кафедрою. Виконання завдання відображається в щоденнику та в окремому розділі звіту про проходження практики і може використовуватись при підготовці доповідей на конференції, інформаційних семінарах, при написанні курсових та дипломних робіт.

Втім, студенти у курсових роботах із загальнотеоретичних та спеціальних дисциплін використовують елементи наукових досліджень у формі наукового пошуку, готують огляд літератури і розробляють пропозиції, що містять елементи новизни з теми роботи; узагальнюють передовий практичний досвід, застосовують економіко-математичні методи, комп'ютерну та організаційну техніку, інформаційні технології. Проблеми наукового пошуку відображені у курсових роботах студентів, мають знайти своє продовження у дипломній роботі, а також бути частиною наукової тематики відповідної кафедри.

У зв'язку з цим форми і методи залучення студентів до організації наукової діяльності можна розділити на науково-дослідну роботу, включену в навчальний процес і отже, проведену в навчальний час у відповідності з навчальними планами та робочими програмами (спеціальні лекційні курси з основ наукових досліджень, різного виду навчальні заняття з елементами наукових досліджень, навчально-дослідна робота студентів), а також на науково-дослідну роботу, виконувану студентами у позанавчальний час. Навчально-дослідна робота студентів виконується у відведений розкладом занять навчальний час кожним студентом за

спеціальним завданням під керівництвом наукового керівника (викладача кафедри).

Основною формою НДРС, виконуваної у позанавчальний час, є залучення студентів для виконання наукових досліджень, які виконуються кафедрами і науковими установами вузу за держбюджетної та госпдоговірної тематики. Зазвичай в групу, що займається рішенням певної науково-технічної задачі, включається декілька студентів, як правило, різних курсів. Це дозволяє забезпечити наступність, безперервність і чітку організацію їх роботи. Студенти старших курсів оформляються на посади техніків або лаборантів з оплатою і записом у трудовій книжці. Робота проводиться за планом-графіком, який затверджується науковим керівником. Керівництво роботою студентів здійснюють викладачі, наукові співробітники, інженери та аспіранти, які працюють у групі. Студенти, які успішно виконали завдання по своєму розділу, включаються до числа авторів звіту в якості співвиконавців. За результатами роботи може бути подана заявка на винахід або опублікована стаття. Багатьма кафедрами вузів організовуються наукові семінари або студентські науково-технічні конференції (СНТК).

Перспективним напрямком в науці є створення у вищих навчальних закладах студентських науково-дослідних лабораторій (снулися), в яких ведуться наукові дослідження і одночасно організується навчально-дослідницька робота студентів.

Добре зарекомендували себе колективні форми творчої роботи студентів - студентські науково-дослідні лабораторії (снулися), студентські конструкторські, технологічні, економічні бюро (СКБ), наукові та обчислювальні центри і т.д.

Важливу роль в активізації науково-технічної творчості студентів грають проводяться в республіці організаційно-масові заходи: студент і науково-технічний прогрес, огляди-конкурси на кращу організацію наукової роботи студентів, республіканські наукові конференції студентів, виставки науково-технічної творчості.

Таким чином, обов'язковою організаційною вимогою викладачів є широке залучення студентів вищих навчальних закладів до науково-дослідної роботи, безпосереднє включення їх до сфери наукового життя. Тому розвиток наукових досліджень безпосередньо впливає на якість навчального процесу, оскільки

вони змінюють не лише вимоги до рівня знань студентів, а й сам процес навчання і його структуру у вищій школі, підвищуючи ступінь підготовленості майбутніх спеціалістів, їхній творчий практичний кругозір. А це означає, що специфіка роботи вищих навчальних закладів потребує не простого, а органічного поєднання навчально-виховної і науково-дослідної роботи викладачів, аспірантів і студентів.

П'ятим ключовим поняттям компетентнісного підходу до організаційної діяльності викладача у виші є виховна діяльність студентів, яка визначає новий підхід до виховання студентської молоді - формування творчої особистості майбутнього спеціаліста, який би зміг розв'язувати як щоденні, так і масштабні завдання, що забезпечують не просто виживання, а прогрес нації.

Організаційні заходи, що забезпечують ефективність формування творчої особистості, безперечно, підвищується, якщо забезпечується реалізація таких умов: а) використання педагогіки народознавства; б) засвоєння студентами знань про Вітчизну, народ, його культуру і спосіб життя, вмінь та навичок у їх практичному застосуванні; в) співробітництво викладачів і студентів у виборі різних форм і видів діяльності; г) організація активної творчої патріотичної діяльності студентів у позааудиторний час.

Головною метою процесу виховання студентської молоді, на досягнення якої спрямовано зусилля професорсько-викладацького колективу є формування цілісної і гармонійно розвиненої особистості з високою національною самосвідомістю. Така особистість — це насамперед громадянин української держави, її патріот, гуманіст, для якого пріоритетом є загальнолюдські й загальнодержавні цінності, це людина з високою фаховою підготовкою й широким світоглядом, розвинутим інтелектом, належним рівнем загальної, політичної та правової культури.

Отже, ідеться про організацію систематичного і цілеспрямованого виховання національного типу особистості, формування в неї національної свідомості і самосвідомості, завдяки чому досягається духовна єдність поколінь, наступність національної культури і безсмертя нації. Важливе значення мають також залучення молоді до активного суспільного життя, виконання громадських доручень, особиста ініціатива й участь у підготовленні та проведенні культурно-масових і громадсько-

політичних заходів. Кожен з напрямків виховної роботи спрямований на досягнення мети, розв'язання конкретних завдань і передбачає використання відповідних форм та методів роботи. Незмінна єдність, взаємодоповнюваність усіх видів виховання є важливою умовою результативності виховної роботи в цілому. Розглянемо напрями виховної діяльності викладача у вищій школи.

Організація виховної роботи в університеті здійснюється в таких пріоритетних напрямках виховання:

- *духовне та моральне виховання студента*, яке у процесі організації життєдіяльності студентів у культурно-освітньо-виховному просторі сучасного вищого навчального закладу розробляє систему цілей, які орієнтують педагогічний персонал на розвиток виховання студента передусім як: громадянина (людини з активною громадянською позицією, орієнтованої на демократичні цінності та свободи); фахівця (глибокої зацікавленості, любові до вибраної професії, професійної самосвідомості, ерудиції та компетенції); високоморальної (чесності, обов'язку, відповідальності, доброзичливості, гуманістичних поглядів, переконань і світогляду); інтелігентної (високої культури спілкування, поведінки, рівня ерудиції, критичного мислення толерантності, кращих рис і традицій української інтелігенції); творчої (методологічних, дослідницьких, творчо-пошукових умінь та здібностей; здібностей як до індивідуальної, так і до колективної творчості у вибраній сфері професійної діяльності; здібностей до у розв'язанні професійних теоретичних і практичних завдань); конкурентоспроможної особистості (працьовитості; стресостійкості; неперервного професійного саморозвитку; комунікативних і лідерських якостей; етично-правової відповідальності; уміння виконувати та завершувати роботу на високому якісному рівні; прагнення постійно підвищувати свій рівень інформаційної культури; культурної людини. Інтеграція всіх наведених якостей уможливорює виховання студента як культурної людини, у зв'язку з чим велика відповідальність покладається на кафедри університетів.

- *національне виховання* – це історично обумовлена і створена самим народом система ідей, поглядів, переконань, ідеалів, традицій, звичаїв та інших форм соціальної практики, спрямованої на організацію життєдіяльності молоді, виховання її у дусі природно-історичного розвитку матеріальної і духовної культури

нації. Воно ґрунтується на засадах родинного виховання, народної педагогіки, наукової педагогічної думки, що ввібрали в себе надбання національної виховної мудрості та трансформовані в засобах народної педагогіки, народознавства, принципах, формах і методах організації виховного впливу на молодь, які забезпечують зв'язок виховання з життям, трудовою діяльністю народу, поєднують педагогічне керівництво із самодіяльністю студентів, реалізують народознавчі, людинознавчі й особистісні підходи у процесі навчання і виховання та ін.

- *патріотичне виховання* – це формування у студентів поваги та любові до Батьківщини, відданості, готовності захищати, збагачувати особистою працею, максимально сприяти вивченню та досконалому володінню державною мовою. Організація патріотичного виховання здійснюється з урахуванням специфіки навчальних дисциплін на лекціях, семінарах, практичних заняттях та у позаурочний час. Цьому сприяють організаційні заходи, що проводяться на I курсі для студентів всіх факультетів за участі викладачів кафедр та кураторів академічних груп, які знайомлять з експозиціями Музею НПУ імені М.П. Драгоманова, Музею історії Києва, Національного музею історії України, Державного музею Т. Г. Шевченка, меморіального комплексу “Національний музей історії Великої Вітчизняної війни 1941-1945 років” та ін. У процесі патріотичного виховання культивуються кращі риси української ментальності – любов до України, працелюбність, індивідуальна свобода, зв'язок із природою, щирість і доброта, гостинність, повага до рідних та ін. Істинний патріот – це завжди людина національно зріла.

- *правове виховання* – це формування соціально зрілої, відповідальної поведінки юнаків та дівчат на основі знань, норм і принципів чинного законодавства України, поваги до прав і свобод інших людей, шанобливого ставлення до державних символів. Правова культура особистості невід'ємна від активної протидії особам, організаціям і установам, що порушують закони, зазіхають на територіальну цілісність і незалежність України, завдають збитків державі та її громадянам.

Важливим складником цього напряму виховання є правові знання, які забезпечується викладанням правових дисциплін, пропагандою чинного законодавства викладачами університету, організацією зустрічей студентів і співробітників університету з

працівниками правоохоронних органів, проведенням “круглих столів”, вечорів запитань і відповідей, виставок тематичної літератури. Важливим засобом організації правового виховання у вищій школі є створення викладачами атмосфери вимогливості щодо сумлінного виконання студентами своїх функціональних обов’язків, додержання положень і правил внутрішнього розпорядку університету, наказів ректора, розпоряджень деканів.

- *трудове виховання* – це формування любові до праці та потреби в ній, потреби в набутті знань і вмінь професійно здійснювати діяльність, реалізовувати через неї свої нахили і здібності, виконувати свої обов’язки професійно, відповідально, якісно. Організація трудового виховання здійснюється через залучення студентів до конкретних видів діяльності. Основний вид праці студентів - навчання. Належно організований навчальний процес спонукає студентів до цілеспрямованого набуття знань і досвіду, сумлінного виконання своїх обов’язків, оволодіння вибраною професією. Формування поваги та любові до праці і потреби в ній відбувається також через залучення студентів до інших видів діяльності, зокрема громадсько-політичної, науково-дослідної, самоврядної, художньої самодіяльності, спортивних змагань, суспільно корисної праці.

- *професійне виховання* – взаємозв’язане з трудовим вихованням та є його логічним продовженням. Суттю професійного виховання є становлення студента як фахівця. Розв’язанню даного завдання підпорядковується діяльність усіх структурних підрозділів вищої школи, перш за все – ректорату, деканатів, кафедр та кураторів груп і кожного викладача.

Навчальний процес в університеті є основною ланкою професійного становлення студента. Тому принципово важливо поєднувати теорію і практику, з найбільшою ефективністю передавати студентам необхідний обсяг знань і вмінь, навчити їх систематично працювати над собою, вміло користуватися набутими знаннями в ринковій економіці. Лекції, практичні заняття, зустрічі з фахівцями, самостійні заняття в бібліотеці, науково-дослідна робота, підготовка курсових і дипломних робіт — далеко не повний перелік форм роботи на шляху професійного становлення молодих людей. Одним із складників професійного становлення є оволодіння знаннями та навиками роботи з людьми, психологічна готовність працювати в ринкових умовах та відповідати за

результати своєї роботи. Організовувати та здійснювати заходи з цього напрямку у вищій школі може студентський бізнес-інкубатор, клуб англійської мови, німецький дискусійний клуб та первинна профспілкова організація студентів.

- *естетичне виховання* – покликано забезпечувати становлення і розвиток у студентів відчуття, розуміння і потреби у красі, усвідомлення необхідності жити і творити за її законами, з позицій естетичних правил оцінювати явища і процеси навколишньої дійсності. Формування естетичної культури студентів відбувається як у процесі навчання, так і в позанавчальний час. Чуттєво-емоційна компонента значною мірою реалізується через участь студентів у художній самодіяльності, гуртках і студіях, заходах, що може проводити університетський Центр культури та мистецтва спільно з первинною профспілковою організацією студентів та літературною студією, естетичне оформлення результатів праці студентів, відвідування театрів, виставок, музеїв, зустрічі з діячами літератури і мистецтва, проведення творчих вечорів, читання художньої літератури та поезії, слухання музики. Значну роль в естетичному вихованні відіграють національні естетичні традиції, народна творчість (фольклор, декоративно-прикладне мистецтво, архітектура та ін.).

- *виховання культури поведінки та спілкування* спрямоване на набуття сукупності усталених морально-естетичних і соціально значущих якостей особистості, які виявляються в повсякденному житті та умінні співіснувати з іншими людьми. До таких якостей відносяться: виховання культури поведінки ставить за мету засвоєння моральних вимог суспільства, закріплення у нормах, принципах та ідеалах, та їх інтеграцію в особистий досвід (зовнішній вигляд; автономність та ролі; імідж і презентація; стиль життя і репрезентування себе); виховання культури спілкування (гуманності, толерантності; уміння передбачати морально-психологічні наслідки своєї поведінки; здатності до компромісів).

- *виховання культури навчальної та науково-дослідної діяльності* розглядається як цілісна, багатовимірна, багаторівнева, відкрита особистісно- й ціннісно-орієнтована система творчої самореалізації, саморозвитку, самовиховання, заснована на інтеграції логічних, інтуїтивних, евристичних, рефлексивних, емпатійних компонентів. До найбільш ефективних педагогічних технологій, які забезпечують саморозвиток і самовиховання

студентів, належать: технологія проблемно-пошукового навчання; особистісно-орієнтовані технології організації навчально-виховної діяльності студентів; тренінги творчого саморозвитку, особистісного зростання, релаксації, аутотренінгу; ігри-дослідження; суб'єктно-орієнтовані дослідні практикуми; інформаційні технології.

- *екологічне виховання* – спрямовано на утвердження у свідомості студентів знань про природу як єдину основу життя на Землі, переконань про необхідність гуманного ставлення до неї, особисту відповідальність за майбутнє, формування вміння здійснювати діяльність, дбайливо оберігаючи довкілля. В екологічному вихованні беруть участь усі викладачі, куратори студентських академічних груп всіх курсів, первинна профспілкова організація студентів. Значення мають екскурсії в Український державний екологічний центр, участь студентів в акціях екологічного характеру, зустрічі з ученими і представниками екологічних організацій.

- *фізичне виховання* – це розвиток і зміцнення здоров'я студентів, їхніх фізичних задатків та здібностей, утвердження активного, здорового способу життя, вироблення вмінь самостійно використовувати форми і методи фізичної культури в процесі власної життєдіяльності. У сучасних умовах вкрай важливою є робота зі студентами щодо роз'яснення шкідливості вживання алкогольних напоїв і наркотичних речовин, куріння; також необхідно провести профілактичні заходи щодо запобігання різноманітним захворюванням. Фізичне виховання здійснюється на заняттях із фізичної культури, через участь юнаків і дівчат у роботі спортивних секцій, клубів, під час спортивних змагань, туристичних походів.

Зазначимо, що розглянута система виховання у вищому навчальному закладі забезпечується відповідною організаційною структурою. До неї відносяться: ректорат університету; Вчена рада університету; проректора з виховної роботи, проректор з науково-педагогічної роботи; Центр культури та мистецтв; деканати та кафедри; соціально-психологічна служба закладу; інститут кураторів на факультетах університету; первинна профспілкова організація студентів; клуби за інтересами; рада ветеранів Великої Вітчизняної війни і ветеранів праці; бібліотека; загальноуніверситетська газета.

Виняткову роль у організації виховання студентів відіграє викладач університету. Викладач вузу завжди був вихователем, утім сьогодні виховання може і має розумітися не як одночасне передавання знань і оцінних суджень від старшого покоління до молодшого, але і як взаємодія та співпраця викладачів і студентів у сфері їх спільного буття. Тому викладач повинен стати авторитетом для студентів.

Зазначимо, що авторитет викладача – інтегральна характеристика його професійної, педагогічної та особистісної позиції в колективі, яка виявляється в процесі взаємин з колегами, студентами і справляє вплив на успішність навчально-виховного процесу. Авторитет викладача складається з двох компонентів: авторитету ролі й авторитету особистості. Нині на перше місце виходить особистість викладача, його яскрава, неповторна індивідуальність, яка здійснює на студентів виховний (педагогічний) та психотерапевтичний вплив. Авторитет викладача формується з достатньо високого рівня розвитку трьох видів педагогічних умінь: *предметних* (наукові знання); *комунікативних* (знання про своїх студентів і колег); *гностичних* (знання самого себе й уміння корегувати свою поведінку).

Організаційною особливістю викладача є те, що викладачі вишу одночасно можуть бути й кураторами академічних груп та входять до складу інститут кураторства Завдання інституту кураторства в сучасних умовах – допомогти розібратись і організувати, а не нав'язувати погляди, не підмінити студента в його діяльності. Важливим є також те, щоб робота кураторів не йшла в розріз зі студентським самоврядуванням, а доповнювала б його, утворюючи єдину демократичну виховну систему. Особливо потрібна допомога куратора у взаємодії студентів із численними університетськими структурами і службами, які здійснюють навчальну й позанавчальну діяльність, в організації спеціальних заходів, особливо загальноуніверситетського характеру.

Організація виховної діяльності куратора визначається такими діями: адаптація першокурсників до нових умов навчання; допомога студентам у розв'язанні їхніх соціально-побутових проблем і організація дозвілля; допомога у формуванні в студентській групі атмосфери дружби, доброзичливості, згуртованості та взаємної підтримки, в усвідомленні причетності її до університетського співтовариства викладачів і співробітників,

об'єднаних однією організаційною культурою, системою поглядів і цінностей.

Удосконалення діяльності кураторів передбачає також цілеспрямовану роботу за такими напрямками:

- проведення з кураторами спеціальних тренінгів і семінарів, на яких вони одержують інформацію про вікові особливості студентів, про результати діагностики їхніх індивідуальних якостей та інтересів, про специфіку взаємодії зі старшими студентами, про нові методи та підходи у сфері консультування і підтримки студентів;

- організація в університеті спеціальної діагностичної й консультативної служби для кураторів і викладачів з метою постійної підтримки і розв'язання складних професійних ситуацій;

- регулярне проведення кураторських міжвузівських нарад за участі адміністрації ВНЗ для окреслення та розв'язання загальних проблем;

- організація на базі університету міжвузівських конференцій з питань удосконалення роботи кураторів та обміну досвідом роботи в даній сфері;

- видання пам'ятки та методичних рекомендацій для допомоги кураторові з оновленою інформацією про особливості роботи зі студентами.

Отже, найважливішим завданням удосконалення роботи викладача-куратора є допомога студентам в організації таких заходів, які дозволили б глибоко усвідомити, зрозуміти, відчутти і сприйняти традиції університету, його ціннісні орієнтації, ті стосунки і норми, які традиційно лежать в основі відносин і взаємодій у цьому навчальному закладі та за його межами. (знайомство з історією університету, участь у загальноуніверситетських заходах, організація екскурсій і зустрічей з видатними особистостями тощо).

Висновки: складність соціально-економічних, в яких живе сучасне людство, суперечливість соціально-політичної ситуації в Україні висуває вимоги до компетенцій педагога ХХІ століття.. Тому саме педагоги через навчання та виховання молодого покоління здатні сприяти утвердженню духовності та високому рівню професійної і управлінської культури в сучасному світі.

Проведене наукове дослідження довело, що компетентнісний підхід до організаційної роботи сучасного викладача вишу визначає

його як складову управлінської компетентності, що є сукупністю ключових компетенцій та інтегрована організаційною характеристикою особистості. Ця характеристика має бути сформована в системі навчальної, наукової і виховної діяльності студентів й містити знання, вміння, ставлення, досвід діяльності й поведінкові підходи моделі сучасного викладача-менеджера. Використання означеного підходу сприяє подоланню когнітивних орієнтацій професійного освіти, приводить до нового її змісту, методів і технологій навчання.

Список використаної літератури:

1. Андрущенко В. Філософія розвитку освіти в Болонському просторі // Вища освіта України. – 2006. – № 1. – С. 1-5.
2. Артюшина М.В. Психолого-педагогічні аспекти реалізації сучасних методів навчання у вищій школі: навчальний посібник / М.В. Артюшина. - К. : КНЕУ, 2007.-528 с.
3. Басова Н.В. Педагогика и практическая психология / Н.В. Басова. - Ростов н/Д: Феникс, 2000. – 224 с.
4. Болонський процес у фактах і документах / Упор. М.Ф. Степко та ін. Тернопіль : Вид-во ТДПУ ім. В.Гнатюка. - 2003. – 52 с.
5. Болубаш Я.Я. Організація навчального процесу у вищих закладах освіти: Навчальний посібник / Я.Я. Болубаш. – К. :ВВП „Компас”, 1997. – 63 с.
6. Буряк В. Керування самостійною роботою студентів / В. Буряк // Вища школа. - 2011. - № 4-5.
7. Використання гри для активізації навчально-виховного процесу: Посіб. для студ. пед. вузу та викладачів / [уклад.: В. Ф. Мішкурова,; М. І.Пашенко] – К.: Науковий світ, 2011. – 270 с.
8. Воробйова С. Дидактичні ігри в процесі навчання / // Рідна школа. – 2002. – №5. – С. 46-49.
9. Выготский Л. С. Игра и ее роль в психологическом развитии ребенка / Л.С. Выготский // Вопросы психологии. – 1966. – № 6. – С. 5-16.
10. Гончаров С.М. Науково-методичне забезпечення кредитно-модульної системи організації навчального процесу: Монографія. / С.М. Гончаров. – Рівне: НУВГП, 2005. - 267 с.

11. Гончаров С.М., Білецький А.А., Губницька О.М., Костюкова Т.А. Форми, методи і організація навчального процесу в кредитно-модульній системі. Навч.-метод. посібник / За ред. проф. С.М. Гончарова. – Рівне : НУВГП, 2007. - 184 с.
12. Гончаров С.М. Кредитно-модульна система організації навчального процесу: методичні аспекти: Монографія. / С.М. Гончаров. – Рівне : НУВГП, 2008. - 626 с.
13. Євдокимов О.В. Ефективність нових технологій організації навчання студентів // Педагогіка і психологія. - 2007. - №2. – С. 161-171.
14. Закон України "Про вищу освіту" від 01.07.2014 № 1556-VII. -К.: 2014. - 36 с.
15. ИСАЕВ В.А. Образование взрослых: компетентносный подход. / В.А. Исаев. – В.Новгород : НОУДОВ Северо-западная Народная Академия, 2005. – 50 с.
16. Козаков В.А. Самостоятельная работа студентов и ее информационно-методическое обеспечение. /В.А. Козаков. – К. : Высшая школа, 2000. - 246 с.
17. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг.ред. О.В.Овчарук. – К. : «К.І.С.», 2004. – 112 с.
18. Нестеренко Г.О. Матриця управлінських компетенцій викладача // управлінські компетенції викладача вищої школи: матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції (28 лютого 2014 року) / ред. кол. : Г.О.Нестеренко (голова), О.Г. Пугачова (заст. голови) [та ін.]. – К. : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2014. – 232 с.
19. Фіцула М.М. Педагогіка вищої школи: Навч. посіб. / М.М. Фіцула. – К.: „Академвидав”, 2006. - 352 с.
20. Якунин В.А. Педагогическая психология: Учебн. пособие. -2-е изд. / В.А. Якунин. – СПб. : Изд-во Михайлова В.А., 2000. – 44 с.

Т.Ф. Мельничук
ПЕДАГОГІЧНА ІДЕНТИФІКАЦІЯ НАУКОВО
ОБДАРОВАНОЇ МОЛОДІ ДЛЯ РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО
ПОТЕНЦІАЛУ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Т.Ф. Мельничук - к. пед. н., доцент кафедри культурології Національний університет біоресурсів і природокористування України

***Анотація.** В статті висвітлена характеристика творчо обдарованої особистості, дана характеристика ідентифікації здібностей і обдарованості, проаналізовані види інтелекту, представлені результати наукових досліджень зарубіжних і українських вчених з питань створення системи діагностичного інструментарію ідентифікації здібностей обдарованої молоді. Відмічена надзвичайна важливість етичного аспекту ідентифікації здібних студентів та роль компетентного педагога його педагогічного супроводу обдарованої особистості.*

***Ключові слова:** інтелект, творчо обдарована особистість, ідентифікація обдарованості, методики діагностики, талант.*

T. Melnychuk
PEDAGOGICAL IDENTIFICATION OF SCIENTIFICALLY
GIFTED YOUTH FOR THE DEVELOPMENT OF CREATIVE
POTENTIAL IN INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION

T. Melnychuk - candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department of culturology National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine (Kyiv), tetyana1948@ukr.net

***Abstract.** The article deals characteristics of a creatively gifted person, identification of ability and giftedness, analyzed all types of intelligence, the summarized results of the researches concerning the issue of building a diagnostic instrumental system of identifying capable and gifted youth made both by foreign and Ukrainian scientists have been presented. The exceptional importance of an ethic aspect during the identifying capable and gifted students has been marked, the role of the competent teacher and pedagogical support of the gifted personality.*

Key words: intelligence, a creatively gifted person, identification of giftedness, methods of diagnosis, talent.

Вступ. Інтеграція України в європейський простір, розвиток процесів інтернаціоналізації і глобалізації економіки та бізнесу створили умови для того, щоб вища освіта отримала якісно нову характеристику не тільки в сфері передачі і отримання знань, а й впровадженні новітніх інформаційних і наукових технологій для підготовки професіоналів високого рівня. Людство чекає трансформація в усіх сферах діяльності в пошуках альтернативних джерел енергетики, чистого повітря, води, нових видів продуктів харчування в зв'язку з тим, що природні ресурси планети Земля катастрофічно зменшуються, населення зростає, природні катаклізми і не завжди коректна діяльність людей вносять свої правки, світовий рівень життя виходить на іншу ступінь розвитку. Технічна революція викликає в суспільстві як позитивні, так і негативні явища, в першу чергу за рахунок впровадження робототехніки, нанотехнологій, що впливають на звичні показники в економіці, культурі і взагалі на місце людини в суспільстві. В такій ситуації піднімається рейтинг *інтелектуалів і талановитих людей*, які зможуть адаптуватися і знайти свій шлях в економічному розвитку суспільства і бути конкурентоздатними на ринку праці у сучасному світі. Автоматизація виробництва, поява нових форм організації праці і робототехніки призведе до скорочення робочих місць, з'являться нові погляди на економіку як основу існування всього живого, але суспільство не повинно втрачати саме цінне – Людину, з її кращими якостями винахідливості, емпатії, вмінням керувати світом і знаходити вихід із складних ситуацій, не втрачати людську душу і не забувати про духовні цінності. Перед освітою як інституцією культури, що формує людину, постають сучасні вимоги, створюються і нові перспективи, з цим пов'язані спроби сучасних освітян, соціологів, культурологів, політологів, філософів узагальнити основні тенденції цивілізаційних процесів, які будуть суттєво впливати на майбутнє суспільства.

В Конституції України 15 стаття стверджує: «Суспільне життя в Україні ґрунтується на засадах політичної, економічної та ідеологічної багатоманітності. Жодна ідеологія не може визнаватися державою як обов'язкова», але людина, живучи в суспільстві, виробляє певну систему ціннісних орієнтацій і

знаходить однодумців, яких єднає культура, традиції, національний дух, патріотизм. Суспільство багате не тільки природними ресурсами, а ще й інтелектуальним потенціалом, збереження і примноження якого є життєвою необхідністю, що повинно стати пріоритетним напрямом державної політики в Україні. Для збереження і зміцнення моральних цінностей, патріотичних та гуманістичних традицій, культурного і наукового потенціалу країни у формуванні творчої інтелегенції необхідна постійна підтримка державою обдарованої молоді, талановитих вчених, митців, спортсменів, які є потужним потенціалом майбутнього України.

Виклад основного матеріалу. Генезис будь-якої системи, а системи управління людськими ресурсами в економічному розвитку суспільства зокрема, в силу різних факторів може рухатися двома шляхами: творення або руйнування, тому формування нової гуманітарної політики України повинно ґрунтуватися на засадах системної і послідовної діяльності держави у відносинах з людиною із метою створення умов для максимальної самореалізації кожної особистості у збереженні фундаментальних загально-цивілізаційних цінностей. Гуманітарний потенціал нації – це наука, освіта, культура, традиції, духовність, який називається інтелектом і впливає на економічний розвиток країни, піднімає її престиж серед інших держав на більш високий рівень. Але і держава, вибудовуючи модель розвитку українського суспільства, для збереження і примноження інтелекту країни змушена систематично інвестувати в людину, в її творчий, науковий, інноваційний потенціал, а не ставити в державному бюджеті країни вирішення цього питання за залишковим принципом. На жаль, сьогодні наука і освіта не є в повній мірі пріоритетами державної політики України, тому молодь, не відчуваючи перспективи, або їде отримувати освіту в інші країни і залишається там назавжди, або, закінчивши навчання в Україні, по різних програмах і грантах виїждить за кордон. Розробка національної стратегії сталого (збалансованого) розвитку, нової системи відносин в суспільстві, забезпечення культурного та морального статусу держави повинна стати пріоритетом в наукових розробках і підтримуватись чиновниками різних рівнів [11].

Наукова світова література свідчить, що творчо обдаровані люди завжди привертали увагу дослідників різних країн світу (Е.

Боно, Г. Гарднер, Дж. Рензуллі, Р. Стернберг, Л. Терман, К. Хеллер), де кожен з своєї позиції розглядали цей феномен, вивчали закономірності становлення та самоактуалізації обдарованої молоді, шляхи і умови для розвитку та збереження творчого потенціалу. Проблема обдарованості є дослідженням багатьох психологів і педагогів (О. Є. Антонової, В. М. Дружиніна, О. В. Зазимко, Н. С. Лейтеса, М. Л. Смульсон, М. А. Холодної), які шукають механізми, закладені в його основу, можливість визначити особливості обдарованої молоді, процес її мислення, уміння побачити і вирішити проблему у професійній діяльності не в стандартний спосіб, а оригінальним і незвичним методом, що стає могутнім важелем в економічному розвитку країни. Необхідно зазначити, що останнім часом в Україні прийнята низка законів і програм, реформування і організація нових ліцеїв, шкіл з поглибленим вивченням відповідних дисциплін, де створена нормативна база та необхідні умови для реалізації учасниками освітнього процесу їхніх здібностей і талантів. Спроба побудувати систему підготовки еліти країни, здійснити підтримку обдарованої молоді безумовно є.

Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012-2021 рр. визначає основні напрями реалізації державної політики в галузі освіти, враховуючи економічні, політичні, соціальні зміни нашого суспільства. В цьому документі наголошується, що освіта – це стратегічний ресурс соціально-економічного, культурного і духовного розвитку суспільства, здатний для поліпшення добробуту людей, створення умов для самореалізації кожної особистості. Визначаючи пріоритети, держава найголовнішим завданням ставить виховання людини нового типу мислення та культури, гуманізації суспільно-економічних відносин, формування нових життєвих орієнтирів молоді, екологізацію освіти, побудову ефективної системи національного виховання та освіти. Державна національна програма «Освіта, (Україна ХХІ століття)» одним із пріоритетних завдань визнає створення умов для формування творчої особистості, з громадянською позицією, освічену, здатну для самореалізації своїх природних здібностей і можливостей в розбудові держави.

Ще раніше Розпорядженням КМ України від 12.04.06р. була затверджена Державна цільова програма роботи з обдарованою молоддю на 2007–2010 рік. Мета програми – виховання

громадянина в дусі патріотизму та демократичних цінностей, створення умов для підтримки обдарованої молоді, розвитку її творчого, інтелектуального, духовного, фізичного потенціалу.

Основними завданнями програми є:

- удосконалення нормативно-правової бази підвищення рівня науково-методичного забезпечення роботи з обдарованою молоддю;

- визначення основних напрямів роботи з обдарованою молоддю, впровадження інноваційних методів роботи;

- підвищення соціального статусу обдарованої молоді та її наставників; забезпечення скоординованої діяльності центральних і громадських організацій з розвитку обдарованої молоді;

- поглиблення міжнародного співробітництва з питань сучасних педагогічних технологій виявлення, навчання і виховання обдарованої молоді [11].

Практична реалізація і створення науково обґрунтованої системи пошуку та відбору здібних і обдарованих учнів продовжилась в Проекті «Інтелект України», концептуальною метою якого є створення передумов для виховання обдарованої молоді, майбутньої інтелектуальної еліти нації, формування соціально зрілої, творчої особистості з усвідомленою громадянською позицією, почуттям національної самосвідомості, підготовленої до професійного самовизначення та здатної до самоактуалізації в професійній, соціальній й особистісній сферах (Наказ МОН України від 10.07.2012. N797 про продовження впровадження науково-педагогічного проекту "Інтелект України" в практику роботи загальноосвітніх навчальних закладів України (із змінами, внесеними згідно з Наказом Міністерства освіти і науки №699 від 05.06.2013). Засновниками Проекту є Інститут інноваційних технологій і змісту освіти Міністерства освіти і науки України та Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди. Науковий керівник Проекту – професор Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди, доктор педагогічних наук Гавриш І.В. Науковими консультантами Проекту є академік НАПН України, директор Інституту проблем виховання НАПН України, доктор психологічних наук, професор Бех І.Д. та начальник відділу інноваційної діяльності та дослідно-експериментальної роботи Інституту інноваційних технологій і змісту освіти Міністерства

освіти і науки України, кандидат педагогічних наук Кириленко С.В. Завдання Проекту: становлення в учнів цілісного наукового світогляду, загальнонаукової, навчальної, загальнокультурної, технологічної, комунікативної і соціальної компетентностей на основі засвоєння системи знань про природу, людину, суспільство, культуру, виробництво, оволодіння засобами навчально-пізнавальної і практичної діяльності. В концепції Проекту закладено створення спеціальної системи освіти (меритократичної), автором якої є Т. Веблен. Меритократія (влада достойних) – принцип управління, згідно з яким керівні посади повинні займати найздібніші люди, тобто творчо обдаровані особистості незалежно від їхнього соціального чи економічного походження (Вікіпедія). Зміцнення інтелектуального потенціалу нації, виявлення академічно обдарованих учнів, де розум і здібності стоять вище соціального і майнового статусу, спроможні підняти країну на високий суспільно-економічний і духовний рівень. Процес трансформації суспільства вимагає від молодих людей розставити вірно пріоритети в їх ціннісному ставленні до дійсності. На думку акад. І. Беґа: «...цінності людини об'єднуються в єдину систему, володарем якої виступає особистість. Ціннісна система має свою специфічну організацію» [3, с. 19]. В Проекті особистісно-орієнтована освіта забезпечує створення умов для розвитку здатності до самоосвіти, самовизначення, самостійності і самореалізації, тобто вміння вчитися, а завдання викладачів полягає в формуванні культури життєдіяльності учня, виявлення і розвитку індивідуальних здібностей, де дуже важлива педагогічна підтримка, супровід як суб'єкта життєдіяльності. Формування особистості – це особлива форма соціального буття людини, змісту особистісно-орієнтованої освіти, обов'язковими компонентами якої є аксіологічний, когнітивний, дієво-творчий і особистісний. Важливим моментом у навчально-виховному процесі є суб'єкт-суб'єктні відносини вчителя і учня, як рівних партнерів (учасників), відступ від застарілих догм пояснювально-ілюстративного навчання до постановки проблемного питання і інтерактивної взаємодії його рішення.

Процес ідентифікації (виявлення) обдарованості має стати одним із головних складових у системі освіти обдарованих дітей, які проводяться компетентними спеціалістами (психологами, педагогами, навіть лікарями) для виявлення учнів, що зможуть

навчатися з більшим навантаженням за спеціалізованою освітньою програмою, починаючи ще з родини, дитячого садочка. Тут доречні поради видатного педагога К.Д. Ушинського, який писав: «Вихователь повинен прагнути пізнати людину такою, якою вона є насправді, з усіма її слабкостями і в усій її величі, з усіма її буденними дрібними потребами і з усіма її великими духовними вимогами... Вихователь повинен знати людину в родині, в суспільстві, серед народу, серед людства і наодинці зі своєю совістю. Тоді тільки буде він спроможний черпати в самій природі людини засоби виховного впливу, а засоби ці величезні» [17, с.207]. В ідеалі талановиту, обдаровану дитину необхідно забезпечити педагогічним супроводом під час переходу з одного ступеня навчання на наступний (з сім'ї, дитячого садочку до закінчення ЗВО як мінімум). Необхідно зауважити, що виявлення досвідченими педагогами наявності у дитини *дивергентного мислення* (створення різноманітних рішень, здатність до оригінальних комбінацій у вирішенні проблеми, допитливість, підвищений інтерес у процесі діяльності, вміння шукати відповідь на складне питання, дослідницький хист, розвинена уява) в порівнянні з *конвергентним типом мислення* (логічного, але шаблонного розв'язання задачі, без оригінального підходу, без експериментального ризику) має і етичну сторону в градації здібностей дітей і потребує обережного підходу до цього питання. Історія знає багато прикладів, коли, здавалось би не талановиті діти, в майбутньому ставали видатними вченими, дослідниками, письменниками, музикантами. Наявність природних задатків ще не є ознакою подальших успіхів цієї людини, є багато факторів впливу на формування особистості в розкритті його таланту [2].

В такий складний час глобалізації університет стає головним соціальним інститутом сучасного суспільства як елітний вищий навчальний заклад, який останнім часом перебрав на себе велику кількість нових функцій: 1) організація та проведення спільних міжнародних фундаментальних наукових досліджень; 2) забезпечення потреб суспільства у висококваліфікованих кадрах; 3) розвиток загальної освіти, формування творчої особистості як носія і втілювача ідей гуманістичного спрямування. Академік НАНУ і Президент НАПН України В.Кремень пов'язує глобалізацію вищої освіти зі «вступом людства на перетині тисячоліть до нового типу цивілізації, опануванням нового способу

мислення й різновидом прогресу» [Кремень В. Філософія освіти XXI ст. // Персонал. – 2003. – № 1. – с. 8]. Сучасне життя диктує свої правила гри і вимагає від викладачів вищих навчальних закладів підвищеної уваги і особистісно-орієнтованого підходу до студента, прогножуючи його майбутнє. Гуманне ставлення до людини, шанобливе відношення до культурної спадщини різних націй і народів, пріоритет особистості є основою ідеології цивілізованого суспільства. Цінністю будь-якої держави є люди, вони – її потенціал, а обдаровані природним талантом, зрощені в рідній країні, вчені, художники, музиканти, лікарі являються гордістю не тільки свого народу, а і надбанням всього людства. Творчість людини, вважають вчені, починається там, де інтелектуальні, естетичні, гуманістичні багатства, здобуті раніше, стають засобом пізнання, переосмислення, перетворення світу, при цьому людська індивідуальність привносить свою, тільки їй притаманну, частку нового елемента в акорд, який зазвучить гармонічно іншим тембром.

Найбільш пріоритетними галузями в XXI ст., на думку В. І. Вернадського, будуть «наука як сфера, що продукує нові знання, та освіта, як сфера, що олюднює знання», тільки країна, спроможна в умовах глобалізованого світу примножити свою інтелектуальну власність, сферу знань як субстанцію виробництва, зможе претендувати на гідне місце в світовій спільноті, бути конкурентоспроможною. Ще в 1913р. вчений визнавав наукові знання як форму духовної культури: «Только наука и тесно связанная с ней техника вызывают единство культуры для всего человечества, достигают того, к чему напрасно стремились различные формы религии и школы философии» [5, с.273], «Наука есть природное явление, активное выражение геологического проявления человечества, превращающего биосферу в ноосферу» [5, с. 300]. А ще раніше в своєму листі до дружини (1890 р.) він писав: «Существование человека для науки (называемое иногда в жизни служением в науке, а я не отделяю от науки стремящееся к истине и искусство) вносит в жизнь светлые лучи идеала» [5, с. 93].

Необхідно підкреслити, що обдарована молодь розкриває свої таланти в різноманітних сферах науки і мистецтва, робить наукові відкриття з впровадженням у практику, але слід пам'ятати про роль людини і її відповідальність за екологію і природокористування,

охорону навколишнього середовища, за збереження культурної спадщини для майбутніх поколінь.

Швейцарський економіст, зосновник і президент Всесвітнього економічного форуму у Давосі з 1971 р. проф. Клаус Шваб застерігає, що Четверта промислова революція (швидкий технічно-економічний прогрес) вплине на кожну країну світу, де відбуваються все нові прориви в небачених досі галузях - штучний інтелект, роботехніка, Інтернет Речей, автономний транспорт, 3D-друк, нанотехнології, матеріалознавство, нові батареї, квантові комп'ютери-, що вимагатиме трансформації цілих систем виробництва, менеджменту та управління, при цьому зросте попит на висококваліфікованих фахівців і в майбутньому головним чинником виробництва стане не капітал, а таланти. Високорозвинені технології при всьому позитивному впливі на розвиток економіки, суспільства, культуру та саму людину не повинні руйнувати екологію на планеті, необхідно думати про збереження природоресурсів, саме тому необхідно спрямувати сили на створення такого світу, який відповідає спільним інтересам і цінностям [19].

Як виявити таланти і дати йому розвинутися? Людська *істота* з своїми вродженими (генетично закладеними) якостями є об'єктом виховання (і суб'єктом одночасно) у процесі своєї діяльності, пошуку своєї суті існування на Землі, формування як особистості, що є найвищою суспільною цінністю. Аристотель визначав людину як «суспільну тварину, наділену розумом», розподіляючи блага людського життя на зовнішні, духовні і тілесні, де великого значення він надавав дозвіллю людини як вияву його *духовного рівня розвитку*. Артур Шопенгауер долю людини зводив до трьох категорій: а) особистість в широкому плані (здоров'я, краса, сила, розум і ступень його розвитку); б) майновий стан (матеріальна база); в) що людина уявляє із себе за оцінкою інших і що стане домінантою в її житті. Остання категорія, на його думку, – сама головна: честь, добре ім'я, служіння людям і державі вважаються неоціненним благом особистості [Шопенгауер Артур. Афоризмы житейской мудрости (Предисл. П. С. Гуревича и В. И. Столярова). – М.:Интербук (Сер. «Страницы мировой философии»), 1990. – 152 с.]

Особистісні якості людини зберігаються довше за інших (можна втратити матеріальний статок, красу, молодість і тільки

духовно багата людина знаходить щастя у постійному інтелектуальному розвитку, спілкуванні з природою і мистецтвом, однодумцями, вміє сама творити і цінувати творіння інших. Людина за певних обставин сама формує себе як особистість, їй треба тільки допомогти і виявити її нахили і таланти, вона визначена жити в суспільстві і тільки там може формуватися і виховатися як творча особистість з високим духовним рівнем. Щасливий той, хто знайшов своє «золоте руно» і може присвятити своє життя розвитку своїх здібностей і талантів і побачити результати своєї діяльності.

Французький вчений біолог і гуманіст П'єр Тейяр де Шарден, працюючи в сфері палеоантології, розглянув з іншого боку питання проблеми людини, еволюції її походження, сенсу буття, людини як свідомої істоти. Тейяр розвинув у систематичній формі вчення про перехід біосфери у ноосферу і дав зразок побудови інтегрального вчення про ноосферу як дисципліну, яку пізніше назвали ноогенікою (М. М. Камшилов), а польські вчені – созологією, яка займається глобальними проблемами екології і демографії. Говорячи про ноосферу як вищу фазу біосфери, вчений привертає увагу до природи як живого організму і про відповідальність за неї людини. Рефлексія як феномен (вислов автора) притаманний тільки людині, яка має «способність уже не просто познать, а познать самого себя; не просто знать, а знать, что знаешь» [14]. «Вся наша культура, охватившая всю поверхность земной коры, является созданием научной мысли и научного творчества. Наука представляет ту силу, которая спасет человечество, и не даст ему опуститься, является той силой, которая совершает человеческую работу, в частном случае геохимическую, им совершаемую» [5, с. 279] – так В. І. Вернадський сформулював найголовніший закон – закон єдності світу, зв'язків людства і природи (природознавство) і наголошував на якісно новій біосфері – ноосфері як єдиній планетарній структурі. Зберегти біосферу як середовище існування людства – одне і головних завдань людства. Основний принцип екологічної культури – це відповідність соціального та природного як єдиного цілого, гармонізація взаємовідносин суспільства та природи, формування людини нового типу – людини епохи ноосфери. Поняття «ноосфера» (від грец. ноос – розум і сфайрос – сфера) виникло у 20-х роках минулого століття і було запропоноване французькими філософами

Е. Леруа та Тейяром де Шарденом. Вони під «сферою розуму» вважали вираження божественного духу. Наукову концепцію ноосфери розробив В.І. Вернадський, який розумів її як сферу взаємодії суспільства й природи, в межах якої розумна людська діяльність стає головним, визначальним чинником, тобто як сферу, перебудовану колективним розумом. «Ноосфера є новим геологічним явищем на нашій планеті. У ній людина вперше стає *величезною геологічною силою*. Вона може і повинна своєю працею і розумом перебудувати область свого життя, перебудувати докорінно порівняно з тим, що було раніше» [5, с. 111]. Людство, озброєне науковою думкою, вважав вчений, має стати вирішальною силою, яка надалі визначатиме еволюцію нашої планети.

Сутність ноосфери можна визначити таким чином: узгодженість процесів неживої природі забезпечується механізмами саморегуляції, а узгодженість характеристик природного середовища і суспільства здійснюються розумом і волею людини, тобто йдеться не про руйнівне втручання в природу, а про науково обґрунтоване збереження на Землі умов для безпечного проживання людей. Визначальним фактором стає не стихія природнього розвитку, а інтелект людини. Визначальна роль природних умов у житті суспільства була висунута ще Платоном, проте набула поширення набагато пізніше. За словами В.І. Вернадського: «Історичний процес на наших очах докорінно змінюється. Уперше в історії людства інтереси народних мас – усіх і кожного – у вільній думці особи визначають життя людства, є мірою його уявлень про справедливість. Людство загалом стає потужною геологічною силою. І перед ним, перед його думкою і працею постає питання про перебудову біосфери в інтересах вільно мислячого людства як єдиного цілого. Цей єдиний стан біосфери, до якого ми, самі не зауважуючи цього, наближаємося і є «ноосферою» [5]. Екологічна культура – це кодекс законів, норм поведінки людини відносно природи, це – природна етика. Не виконання цих норм призводить до катастрофічних наслідків. Здійснивши аналіз філософської та психолого-педагогічної літератури, який засвідчує різноманітність трактування досліджуваного поняття, пропонуємо особистісно-діяльнісний підхід до визначення творчої особистості. Ключовим у цьому контексті є поняття «особистість», під яким розуміємо сукупність якостей, які сформувалися під впливом соціальних відносин. Кожна

людина неповторна, унікальна, оскільки є носієм своєрідного поєднання якостей, потреб. Олпорт Г. називав їх рисами і трактував як схильність поводитись певним чином у широкому діапазоні ситуацій. Суспільство стимулює розвиток одних рис та якостей особистості і гальмує розвиток інших. Таким чином, поступово і формується той унікальний набір якостей, який лежить в основі «Я» людини. Він також відзначає й автономність цих рис – прагнення особистості до цілей і цінностей, сприйняття світу через певні цілі й цінності, а також почуття відповідальності за своє життя. Ця автономність, будучи важливою характеристикою того, що особистість уже сформувалася, і дає їй можливість, залишаючись відкритою для суспільства, зберігати індивідуальність.

Здатність людини до творчості, створення нових фантастичних природних форм існування, за словами Дружиніна В.М., цей феномен не розкритий до кінця і сьогодні. Що спонукає людину творити, виходячи іноді за межі реальності в розумінні поставленої мети для всього свого оточення, отримуючи несподіваний кінцевий результат? Відповідь на це питання шукають вчені протягом багатьох століть. Зарубіжні вчені вважали проблему творчості актуальною і досліджували цей феномен (Дж. Гілфорт, Е. Торренс, З. Фрейд, Е. Фромм, К. Юнг та ін.). К. Роджерс розглядав творчість як універсальне явище, за його словами немає суттєвої різниці у творчості при створенні картини, літературного твору, симфонії, винаході нових знарядь вбивства, розвитку наукових теорій, пошуку нових особливостей у людських стосунках або створенні нових меж власної особистості, головну мотивацію творчості людини він вбачав в самоактуалізації.

Талант – система якостей, які дозволяють особистості досягати значних успіхів в оригінальному виконанні творчої діяльності [6, с. 19], це обдарованість людини, дар Божий (Біблія) – один із найважливіших критеріїв діяльності, це сукупність здібностей (обдарованостей) людини, яка дає їй змогу у процесі діяльності отримати щось нове, досконале і суспільно значуще. Гельвецій говорить про власну діагностику виявлення здібностей людини: «Щоб піднести людину, навчити її і зробити щасливою, треба знати, до якої освіти й до якого щастя вона здатна». Гельвеція хвилювали питання – чи правда, що людина є витвір своєї освіти і що робить людину могутньою і щасливою: талант й чесноти

кожного індивіда як наслідок його організації, чи освіта, яку він отримав [6, с. 25].

Талант – це синтез множини талантів (Щетінін М.П.), тому завданням педагога є розвиток не тільки однієї здібності дитини, а і паралельний розвиток інших через працездатність і ціленаправленість, формуючи тим самим характер, волю, талант. Андрєєв В. І. творчі здібності визначає як синтез якостей і індивідуальних особливостей особистості, що характеризує ступінь їх відповідності вимогам визначеного виду навчально-творчої діяльності і рівнем його результативності. Багаторічний досвід викладача дає право автору цієї статті заявити, що у талановитого студента набагато більше уподобань, напрямів діяльності і вміння продуктивно організувати свій час. Інтеграційна (сумарна) обдарованість – це здатність до успіхів у багатьох галузях.

Психологи Є. Кульчицька та В. Моляка дають визначення творчим здібностям, які бувають загального і спеціального ґатунку:

- *загальні творчі здібності* дозволяють успішно творчо працювати, допомагають займатися будь-якою творчою діяльністю,

- *спеціальні творчі здібності* – виконувати конкретну творчу роботу, наприклад, літературну, музичну тощо. За визначенням Моляко В.О., людина із здібностями не народжується, вона народжується із задатками. «Отже, задатки – це вроджене утворення, а здібності – набуте. Відпочатку, здібності – це не причина успішності людини в діяльності, а наслідок розвитку задатків у діяльності» [11].

Творча обдарованість особистості дозволяє успішно вирішувати творчі задачі, виконувати творчу діяльність більш оригінально, ніж при наявності «простих» творчих здібностей. На думку авторів Є. Кульчицької та В. Моляка, творча обдарованість – це складна психологічна система з такими складовими, як:

- задатки із завищеними психомоторними можливостями, здатні реагувати на різні види сигналів;

- здібність до творчості (знаходження нових рішень, винахідливість, оригінальне оцінювання ситуації);

- здатність до досягнення намічених результатів, пов'язаних з доданням різноманітних труднощів зовнішнього та внутрішнього характеру;

- високоінтелектуальні здібності.

Термін «інтелект» на початку 80-х років увів американський психолог Говард Гарднер в своєї праці «Рамки розуму: теорія множинного інтелекту», в якій викладена теорія пізнання інтелекту людини. Інтелект це – середовище для розвитку розуму. На його думку, людина має низку інтелектуальних здібностей, які можна розвинути. Вчений визнає дев'ять типів інтелекту, кожен з яких має свою структуру, функції, мову, тобто має свій особливий шлях розвитку:

1. Вербально-лінгвістичний інтелект – здатність ефективно і ефектно викладати думку на публіці (оратор, політик, викладач) або в письмовій формі (письменник, поет, редактор).

2. Логіко-математичний інтелект – це схильність до математичних розрахунків, володіння математичними поняттями, вміння розгадувати логічні головоломки, грати в шахи, використовувати індуктивний і дедуктивний методи, здатність прогнозування майбутніх наслідків дій і явищ.

3. Візуально-просторовий інтелект – здатність до уяви, мислення образами, вміння фантазувати, комбінувати макетні конструкції в думках, працювати над проектом дизайну, особливо розвинутий у художників, скульпторів, архітекторів, інженерів.

4. Моторно-рухливий (кінестатичний) інтелект – схильність до інтерпретації і координації руху, баланс і гармонія тіла та розуму, здатність до копіювання жестів, рухів, міміки. Такі здібності властиві спортсменам, артистам, хірургам в точності та ювелірності рухів.

5. Музично-ритмічний інтелект – здібність запам'ятовувати мелодії, вміти їх відтворити, здатність до поєднання звуку, ритму, емоцій в формуванні навичок гри на музичних інструментах. Музично-ритмічний інтелект властивий композиторам, диригентам, танцюристам, тим, хто має синтетичний (поліфонічний) слух (вміння одночасно чути декілька голосів).

6. Міжособистісний інтелект – здатність спілкування, співпереживання, оцінювання настрою інших по голосу, жестах, вміння бути лідером, досягати консенсусу, розпізнавати й інтерпретувати приховані наміри інших. Такі здібності властиві священикам, політикам, дипломатам.

7. Внутрішньоособистісний інтелект – здатність адекватно оцінювати себе (власні недоліки і переваги), вміння управляти собою, вчитись на власних помилках, мати почуття власної

гідності. Такі здібності необхідні психологам, вихователям, вчителям.

8. Натуралістичний інтелект – здатність розуміти природу, природні явища, спостерігати і наслідувати принципи життя тварин, птахів, комах, рослин (виховання тваринами своїх дітей). Такі здібності властиві натуралістам, біологам, фермерам, кінологам.

9. Екзистенціальний інтелект – здатність до обговорення питань філософії, медитації (вміння заглибитись в себе), здібність до вивчення історії, культури релігії, релігієзнавства. Гарднер попереджає про те, що кожен учень має всі дев'ять здібностей в більшій чи меншій мірі, а досвідчений викладач мусить виявити домінуючі здібності у свого вихованця і розвинути їх, використати в життєдіяльності [18].

Гілфорд Дж. виділяє шість параметрів креативності: здатність до знаходження і постановки проблеми; здатність до генерування великої кількості ідей; гнучкість – здатність до продукування різноманітних ідей; оригінальність – здатність відповідати на стимули нестандартно; здатність удосконалювати об'єкт, додаючи деталі; здатність розв'язувати проблеми, тобто здатність до аналізу та синтезу [7]. Виділяють загальні вимоги до процесу креативного мислення незалежно від проблеми, на яку він спрямований, а саме: зміна структури зовнішньої інформації та внутрішніх уявлень за допомогою формування аналогій і поєднання концептуальних прогалів; постійне переформулювання проблеми; застосування існуючих знань, спогадів і образів для створення нового та використання старих знань і навичок у новому ключі; використання невербальної моделі мислення; процес креативності вимагає внутрішнього напруження. Е. де Боно, ототожнюючи творчі здібності і креативність, 1967 року ввів поняття «латеральне мислення» («нестандартне», «нелінійне» мислення). Під латеральним мисленням він розуміє специфічний процес опрацювання інформації, спрямований на зміну існуючої стереотипної моделі сприйняття навколишньої дійсності, групування вихідних елементів у незвичних поєднаннях та створення нових альтернативних варіантів вирішення певної проблеми. При латеральному мисленні інформація використовується для зміни існуючої схеми, моделі, воно використовує інформацію як стимул і спроможне використовувати інформацію, яка безпосередньо не стосується справи. Латеральне

мислення не поспішає з формулюванням остаточних суджень і дає можливість будь-якій ідеї розвиватися, а не відкидає її, проголосивши помилковою. Воно може цілеспрямовано виходити за межі встановлених норм. Латеральне мислення досліджує всі можливості, воно вдається до перегрупування і перебудови доступної інформації. Основною метою такого мислення є генерування нових ідей та відхід від старих стереотипів та ідей, внесення змін, а не пошук доведень, досягнення евристичного моменту (коли маловірогідний напрям думки приводить до нової, ефективнішої ідеї). Основне завдання латерального мислення полягає в тому, щоби прийти не стільки до правильного, скільки до ефективного вирішення проблеми, звільнитись від моделей-кліше, перебудувати стереотипні схеми [4].

На думку американського психолога П.Торренса, високий креативний (творчий) потенціал важливіший, ніж коефіцієнт інтелекту (IQ), який активізується в важких, екстремальних умовах, в період адаптації людини, а креативність – в спокійній обстановці в процесі творення чогось. У дослідженнях Торренса (тести), як і Гілфорда, виявлена висока позитивна кореляція рівня IQ і рівня креативності. Чим вищий рівень інтелекту, тим більша ймовірність того, що у випробуваного будуть високі показники за тестами креативності, хоча у осіб з високорозвиненим інтелектом можуть зустрічатися і низькі показники креативності.

Необхідно зазначити, що емоційний інтелект – EQ – це показник нашої здатності до спілкування, вміння усвідомлювати свої емоції та розуміти почуття інших людей. EQ вважається емоційним еквівалентом пізнавального інтелекту (IQ). Фізіологічно ліва півкуля нашого мозку відповідає за логіку і раціональне мислення (IQ), а EQ вимірює правопівсферні інтуїтивне мислення, емоційність. У своєму сучасному звучанні термін емоційний інтелект було застосовано в 1990 році Пітером Саловеєм (Peter Salovey) та Джоном Д. Майєром (John D. Mayer). Вони говорили про нього як форму соціального інтелекту, яка включає здатність відслідковувати свої власні почуття та емоції, а також почуття та емоції інших людей; розпізнавати їх та застосовувати цю інформацію для керування власним мисленням та діями (Вікіпедія). У 90-х роках Деніеля Гоулмана (Daniel Goleman), ця тема надихнула на написання книги «Емоційний інтелект», яка була вперше опублікована в 1995р., де він стверджував, що успіх у

бізнесі гарантував не когнітивний, а емоційний інтелект. Люди з розвиненим емоційним інтелектом здатні:

- добре розуміти власні емоції (самосвідомість).
- добре керувати власними емоціями (самоконтроль).
- з емпатією ставитися до емоцій інших людей (соціальне розуміння).
- добре справлятися з емоціями інших людей (управління взаємовідносинами).

Дослідники емоційного інтелекту (І. Андрєєва, Т. Березовська, О. Власова, Н. Килимига, А. Лобанов, М. Манойлова, Е. Носенко, А. Петровська, Г. Юсупова та ін.) погоджуються, що емоційний інтелект не є вродженою інтелектуальною здібністю, а формується у процесі виховання людини [8].

Модель вивчення проблем талановитості та обдарованості дітей відомого американського вченого Джозефа Рензулі – «три види збагачення навчальних програм», або як він її сам називає «Тріада збагачення» отримала популярність у світі серед психологів і педагогів. Програма побудована таким чином, що на першому етапі діти знайомляться з різними галузями і предметами (виявляють зацікавленість), на другому – формуються вміння, навички, актуалізуються здібності школярів, проводяться заняття для тренування спостережливості, здатності оцінювати, порівнювати, будувати свої власні гіпотези, аналізувати, синтезувати, структурувати і виконувати інші розумові операції. Третій етап – це виконання самостійних досліджень і творчих завдань, тобто дослідницька діяльність. У вищій школі використання системи *Renzulli Learning* з особистісно-орієнтованим підходом до студента дозволяє виявити його потенційні творчі можливості, розкрити таланти, поглибити знання через самоосвіту та диференційовані завдання, спробувати себе в створенні власних проектів і впровадженні їх у практику [8].

Формування всебічно розвиненої, творчо обдарованої особистості, повинно бути системним, тобто мати послідовну програму виховання, із структурними елементами, які висвітлює і А. Алексюк [1]. Соціальний запит суспільства потребує будови нової моделі формування особистості, здатної спрямувати свої сили на розвиток держави з розвиненою економікою, високим рівнем культури, якості життя, гуманістичних принципів. Головним пріоритетом в виховному процесі, на його думку, є:

а) поєднання теоретичних знань з їх практичним застосуванням. Цікаву думку з приводу життєвого досвіду висловлює грузинський письменник Рауль Чілачава, який писав українською мовою і з ким автор цієї статті мала щастя спілкуватися особисто. «Дитина може бути розумною, кмітливою, але не мудрою. Природжений розум і кмітливість перетворюються в мудрість завдяки накопиченому роками особистому досвіду. Досвід – це те, вчителем чого є лише життя, його не дасть жоден університет, академія чи бодай блискуче захищена в молоді роки дисертація. Тільки поєднаний з освіченістю життєвий досвід створює підвалини власної мудрості, якою можеш і сам скористатися, й іншим підсобити»;

б) неможливості виховувати людину ізольовано від суспільства, треба враховувати зміни, які відбуваються в ньому (суспільстві), тим самим всебічно, гармонійно її розвивати, тобто виховання лідера – це об'єктивне явище суспільного буття;

в) необхідна координація всіх учасників навчально-виховного процесу з метою формування і усвідомлення особистістю моральних принципів;

г) виховний процес не може мати стандартного підходу, в кожному випадку повинен бути особистісно-орієнтований підхід, з врахуванням інтересів і прагнень вихованця;

д) рівень педагогічної майстерності, манера спілкування педагога, його авторитет серед науковців і молоді. Майстерність викладача полягає в передбачуваності майбутнього життєвого шляху свого вихованця, його вмінні адаптуватись, соціалізуватись, бути конкурентоздатним і захищеним знаннями і уміннями в суспільстві з розвиненою економікою, сучасними технологіями виробництва, технічною конкуренцією, мобільністю впровадження інноваційних наукових методів.

Вчені Сергієнкова О.П., Столярчук О.А., Коханова О.П., Пасека О.В. в своєму навчальному посібнику «Педагогічна психологія» [16] наголошують на тому, що формування особистості – це складний довготривалий процес, в якому особистість вихователя відіграє надзвичайно важливу роль і виводять систему педагогічних здібностей викладача, яка включає в себе:

– дидактичні здібності – вміння передати навчальний матеріал доступно, отримувати зворотну реакцію у вигляді самостійної думки, активності в сприйнятті інформації.

– академічні здібності – досконале володіння матеріалом, постійне удосконалення знань певної науки (музика, біологія, література), дослідницька робота в цьому напрямі.

– гностичні здібності – швидке і творче оволодіння методами навчання учнів, пошуки нових способів навчання, інноваційні методики.

– конструктивні здібності – створення атмосфери співробітництва, взаєморозуміння з метою розвитку учня.

– перцептивні здібності – психологічна спостережливість, розуміння внутрішнього світу учня.

– мовні здібності – чіткість висловлення думки з використанням невербальних засобів (міміка, жести).

– комунікативні здібності – уміння спілкування з учнями, контакт, педагогічний такт.

– експресивні здібності – емоційність, динаміка мови, дикція, дихання, жести.

– організаторські здібності – організація, оптимізація учбового процесу, самоорганізація.

– сугестивні здібності – здатність вихователя до емоційно-вольового впливу на вихованця, вміння переконувати.

– прогностичні здібності – передбачення результатів, виховне проектування особистості учня, їх здібностей.

– педагогічна рефлексія – оцінювання власної діяльності, критичний погляд на свою діяльність.

– педагогічна спостережливість – вміння тримати під контролем педагогічний процес і аналізувати його. З цього приводу академік Капиця П.Л. мав свою точку зору, говорячи: «Якщо вчений припиняє вчити молодь, він сам перестає зростати», «Вузівською професурою більш цінується не той студент, що більш всього розуміє, а той студент, який більше всього знає. А для науки потрібні люди, які перш за все розуміють» [Капиця П.Л. Эксперимент – теория – практика / Капиця П.Л. – М.: «Наука», 1981. – 496 с.

Геополітичний, економічний, екологічний стан розвитку суспільства обумовив ситуацію, при якій упродовж другої половини ХХ сторіччя, а особливо на початку нинішнього усі розвинені країни посилили зусилля ідентифікації інтелектуально обдарованих дітей та молоді у створенні для них спеціальної системи освіти, всілякої підтримки різними програмами і грантами,

залучення обдарованої молоді в наукові проекти та участі їх в різних міжнародних конференціях і конкурсах.

Інтелект і успіх не пов'язані між собою, необхідний достатній рівень знань, а не геніальність, до такої думки дійшов американський психолог Льюїс Терман (1877-1956 рр. – Стенфордський університет), президент асоціації психологів в 1923р., зосновник знаменитого IQ-тесту, експеримент якого тривав 14 років (1921-1935) на відслідковуванні долі 1,5 тис. талановитих дітей Америки з рівнем інтелекту більше 140 – молодий геній (але «забраковані» ним Луїс Альварес і Уільям Шоклі пізніше стали Нобелівськими лауреатами). За висновком Л.Термана природні здібності людини – перша умова успіху – важлива до певного періоду, а далі підключаються інші фактори, а другою умовою успіху має бути кропітка праця, за словами автора, 10 тис. годин практики, тренування протягом 10 років. Сучасна психологія підтвердила формулу Едісона: «Геній – це 99% пота і 1% натхнення» [Эрик Вейнер. География гениальности. Где и почему рождаются великие идеи. Пер. с англ. – Изд. «Альпина паблишер», М., 2017]. Генієм (genius) в Древнім Римі називали духа, який опікується кожною людиною, а пізніше це визначення увійшло в обіг в іншому сенсі – людина з надзвичайно видатними творчими здібностями.

Не менш важливою є третя умова розвитку талановитої особистості – це підтримка сім'ї (часто відіграє роль соціальний статус родини, приклади і діяльність батьків) і компетентний наставник-вчитель. [Терман Фредерік Еммонс](#), син психолога Льюїса Термана — американський вчений, в свій час президент Стенфордського університету, вважається «батьком Кремнієвої долини» (поряд з Вільямом Шоклі), який поєднав бізнес і академічну науку, створивши кластер, Промисловий парк поруч з університетом, який став одним з престижніших учбових закладів в США. Була використана теорія магніта – протягування талановитих людей.

Найбільш дієвою науковою установою роботи з обдарованою молоддю є Національний центр «Мала Академія Наук України», яка є середовищем для талановитих дітей (біля 300 тис. з усієї України) з освітньою системою організації і координації науково-дослідної діяльності молоді для їх інтелектуального, духовного, творчого розвитку, професійного самовизначення. Науково-

педагогічний склад становить 6,5 тис. викладачів, серед них 1,5 тис. – кандидати і 300 – доктори наук. Різноманітні інтелектуальні конкурси, турніри, олімпіади виявляють талановитих і обдарованих дітей, а щорічний Всеукраїнський конкурс-захист науково-дослідницьких робіт учнів – членів МАН з отриманням почесних наукових звань і сертифікатів, що є додатковим бонусом при вступі в ЗВО, дозволяють стажування в зарубіжних наукових центрах і лабораторіях. У жовтні 2017 року у Парижі на засіданні Виконавчої Ради Організації Об'єднаних Націй з питань освіти, науки і культури прийнято рішення про створення на базі МАН Центру ЮНЕСКО 2-ї категорії. Такий статус дозволяє підвищити якість роботи з творчими дітьми та надає широкі можливості для обміну досвідом. Крім того, МАН отримує додаткове фінансування деяких проектів, захищеність з боку держави, розширить контакти між науковими центрами під егідою ЮНЕСКО.

У Національному університеті біоресурсів і природокористування України (тоді Національний аграрний університет) біля 10 років тривав експеримент по виявленню та професійній орієнтації талановитої сільської молоді, випускників середніх шкіл і аграрних закладів I – II рівня акредитації, який проводився під час весінніх канікул (ліцензія МОН України АБ№121861 від 14.03.2005р). Претенденти на золоту (срібну) медаль або на диплом з відзнакою (школа або технікум по рекомендації її педагогічної ради надавала довідку) мали можливість на весняних канікулах взяти участь у предметній олімпіаді по 33 спеціальностям різних факультетів університету, з обов'язковим екзаменом з іноземної мови.

За результатами конкурсних випробувань на обрані спеціальності за державним замовленням рекомендовані оргкомітетом переможці олімпіади при підтвердженні закінчення школи з відзнакою ставали студентами університету. Під час вступних екзаменів переможці олімпіади могли пройти навчання за програмами «Студентський лідер», «Комп'ютерні технології та їх використання у навчальному процесі», поглибити підготовку з профільюючих дисциплін (за вибором), пройти відбір у творчі художні колективи університету. Таким чином, талановита сільська молодь мала мотивацію, пріоритет на вступ в аграрний університет (НУБіП України), робила свідомий вибір своєї майбутньої спеціальності. Були роки, коли кожен другий-третій першокурсник

мали золоті чи срібні медалі, або червоні дипломи після технікумів, а знання іноземних мов давали можливість відправляти щорічно по декілька сотен студентів на стажування та практичне навчання в іноземні університети.

Висновки: науково-технічний і соціальний потенціал будь-якої країни, а України зокрема, залежить від людського розвитку, і тому пріоритетом для країни є становлення науки, освіти і культури як джерела формування «соціального капіталу» – людини. Можна зробити висновок, що форми організації і методики діагностики обдарованості у кожного дослідника мають свою концептуальну базу, вони постійно розвиваються, але універсальних методик не існує, навіть комплексний підхід до виявлення обдарованості не позбавляє повністю від помилок, необхідно враховувати особистісні характеристики і властивості інтелекту, креативності, соціальні і спеціальні здібності, підходити індивідуально до кожної особистості.

Список використаної літератури:

1. Алексюк А.М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія/А.М.Алексюк.–К.,1998.–558с.
2. Антонова О. Є. Теоретичні та методичні засади навчання педагогічно обдарованих студентів / О. Є.Антонова. - Житомир: Вид-во ЖДУ, 2007. - 472 с.
3. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання. Науково-методичний посібник / І.Д.Бех. – К.: ІЗМН, 1998. – 204 с
4. Боно, Едвард де. Латеральное мышление / Эдвард де Боно. – СПб.: Питер Паблишинг, 1997. – 320 с.
5. Вернадський В.І. Вибрані праці / В.І.Вернадський. – К.: Наукова думка, 2005. – 301с.
6. Гельвецій Клод Адріан. Про людину, її розумові здібності та її виховання / Перекл. З французької Валеріана Підмогильного. – К., Основи, 1994. – 416 с.
7. Гилфорд Дж. Три стороны интеллекта / Дж. Гилфорд // Психология мышления. – М. Прогресс, 1969. – 153с.
8. Гоулман, Д. Эмоциональный интеллект / Дэниел Гоулман; пер. с англ. А.П. Исаевой. - М.: АСТ: АСТ МОСКВА; Владимир: ВКТ, 2009. - 478, [2] с.
9. Вернадский В.И. Биосфера и ноосфера // Библиотека журнала ORGANIC UA.– Кн. 10. Т. 1. – ВК «АРС», 2013.– 348 с.

10. Кульчицкая Е.И. Сирень одаренности в саду творчества / Кульчицкая Е.И., Моляко В.А. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008. – 316 с.

11. Мельничук Т.Ф. Формування творчої особистості студента у системі культурно-просвітницької діяльності університетів природоохоронного профілю: теорія і практика: [монографія] / Т.Ф. Мельничук. – К.: Видавництво Ліра-К, 2017. – 392 с.

12. Моляко В.О. Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень / За ред. В.О. Моляко, О.Л. Музики. – Житомир: Вид-во Рута, 2006. – 320 с.

13. Пономарьова-Семенова Р.О. Психологічні аспекти розвитку креативності обдарованої особистості / Р.О. Пономарьова-Семенова // Обдарована дитина. – 2007. – № 7. – С.12.

14. Пьер Тейяр де Шарден. Феномен человека. – Главная редакция издания для зарубежных стран изд. «Наука». – М., 1987. 240с. (Книга печатается с издания П.Тейяра де Шардена «Феномен человека». – М.: Прогресс, 1965).

15. Сайт [Renzullilearning by Compass Learning](http://www.renzullilearning.com/)/ електронне розширення <http://www.renzullilearning.com/>

16. Сергєєнкова О. П. Педагогічна психологія. Навч. посіб. / Сергєєнкова О. П., Столярчук О. А., Коханова О.П., Пасєка О.В. – К.: Центр учбової літератури, 2012. – 168 с.

17. Ушинский К. Д. Собрание сочинений / Ушинский К.Д. – М., 1948. – Т. 2. – 655с.

18. Gardner, H. Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences. – New York: Basic Books, 2011. – 440 pp.

19. Schwab Klaus. The Fourth Industrial Revolution: What It Means and How to Respond. [Електронний ресурс] – режим доступу: (<http://www.segodnya.ua/politics/pnews/davos-ukraine-nuzhen-po-trem-prichinam-ekspert-684663.html>. – 2016. – 21.01).

Л.М. Сірик

**УПРАВЛІННЯ СИСТЕМОЮ ФОРМУВАННЯ
ІНШОМОВНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ У
ПІСЛЯДИПЛОМНІЙ ПІДГОТОВЦІ ВЧИТЕЛІВ США**

Л.М. Сірик – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри сучасних європейських мов Національного університету державної фіскальної служби України, LudmilaS333@ukr.net

Анотація. У статті на основі наукового аналізу літературних джерел визначено процес становлення та розвитку післядипломної педагогічної освіти США, визначено термін «післядипломна педагогічна освіта», з'ясовано її основну мету та завдання у післядипломній підготовці вчителів США. Виокремлено основні моделі, які лежать в основі інновацій в галузі післядипломної освіти США. З'ясовано поняття «компетентність» та «іншомовна професійна комунікативна компетентність». Визначено сутність застосування компетентнісного підходу в навчанні іноземних мов. Виявлено роль та вплив мультикультуризму в США на формування іншомовних компетентностей у післядипломній підготовці вчителів США.

Ключові слова: післядипломна педагогічна освіта США, становлення та розвиток післядипломної педагогічної освіти США, моделі в основі інновацій в галузі післядипломної освіти, поняття «компетентність», «іншомовна професійна комунікативна компетентність», мультикультуризм.

L. Siryk

**MANAGING THE SYSTEM OF FORMING EXTERNAL
COMPETENCIES IN PEDIATRIC TRAINING Of the USA
TEACHERS**

L. Siryk – PHd of Pedagogical sciences, Associate Professor of the Department of European languages of National University of State tax service of Ukraine, LudmilaS333@ukr.net

Annotation. In the article, based on the scientific analysis of literary sources, the process of formation and development of postgraduate pedagogical education of the USA is defined, the term

"postgraduate pedagogical education" is detected, its main purpose and tasks are defined in the post-graduate training of US teachers. The main models that underlie the innovations in the field of post-graduate education in the United States are outlined. The concept of "competence" and "foreign language professional communication competence" is clarified. The essence of applying the competence approach in teaching foreign languages is determined. The role and influence of multiculturalism in the USA on formation of foreign language competences in postgraduate training of US teachers is revealed.

Key words: *postgraduate pedagogical education of the USA, formation and development of postgraduate pedagogical education of the USA, models on the basis of innovations in the field of postgraduate education, the concept of "competence", "foreign language professional communication competence", multiculturalism.*

Вступ. Світові тенденції іншомовної освіти, орієнтація України в цілому на європейські стандарти сприяють визнанню та підвищенню ролі іноземної мови в суспільстві, формуванню потреби у володінні іноземною мовою як засобом комунікації та введенню цього навчального предмету до Державного стандарту, починаючи від початкової освіти до післядипломної. Враховуючи те, що провідною метою української освіти, згідно із Законами України «Про освіту» (2016 р.), «Про вищу освіту» (2015 р.), «Про інноваційну діяльність» (2003), є створення необхідних умов для розвитку і творчої самореалізації особистості протягом життя. Реорганізація та вдосконалення післядипломної педагогічної освіти, які розпочалися на Україні на початку ХХІ ст. мають за мету удосконалити систему післядипломної освіти, беручи за приклад досвід лідируючих країн світу, а саме – США.

Національна доктрина розвитку освіти визначає головну мету, яка полягає у створенні умов для особистісного розвитку та творчої самореалізації кожного громадянина України, формуванні покоління, здатного навчатися впродовж усього життя, створювати та розвивати цінності громадянського суспільства; здатності консолідації української нації, інтеграції України в європейський і світовий простір. Мовна освіта набуває особливого значення, підвищуючи шанси на успішність не лише окремої людини, а й суспільства в цілому

В основних освітніх законах і документах України (Національна доктрина розвитку освіти (2002 р.), Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки (2011 р.), Галузева концепція розвитку неперервної педагогічної освіти (2013 р.), укази Президента України «Про невідкладні заходи щодо забезпечення функціонування та розвитку освіти в Україні» (2005 р.), «Про заходи щодо забезпечення пріоритетного розвитку освіти в Україні» (2010р.), накази Міністерства освіти і науки України «Про затвердження плану дій щодо реформування системи педагогічної і післядипломної освіти педагогічних працівників на 2009 –2012 роки» (2009), «Про впровадження кредитно - модульної системи організації навчального процесу» (2005 р.)) чітко схарактеризовано проблеми освітньої сфери, де вдосконалення післядипломної педагогічної освіти посідає важливе місце.

Державні освітні стандарти вищої освіти нового покоління ставить перед випускниками завдання вільного володіння іноземною мовою. Знання і володіння іноземною мовою розглядається як обов'язкове і відноситься до загальнокультурних компетенцій. Вимоги, які визначаються у змісті компетенцій в області іншомовної освіти зводяться до наступного: сучасний професіонал повинен володіти певним рівнем комунікативної професійно-орієнтованої іншомовної компетентності, що дозволяє йому бути повноправним учасником полікультурного суспільства.

Для випускників вузів гуманітарного напрямку особливо важливим є усвідомлення необхідності розвитку і вдосконалення професійних компетенцій за профілем, а також і в процесі вивчення іноземної мови, потреби застосування методів і засобів у професійній діяльності, формування мотивів досягнення професійної майстерності та самовдосконалення.

Вступ України в Болонський процес, універсалізація європейської освітньої системи створюють потужну мотивацію для студентів українських вузів, так як вони будуть бачити реальну можливість застосувати отримані на заняттях з іноземної мови знання в конкретній життєвій ситуації.

Постановка завдання. Завдання полягає саме в тому, щоб вивчити, дослідити та запозичити досвід країни-лідера в економічній та освітній галузях – Сполучених Штатів Америки основні складові щодо управління системою формування іншомовних компетентностей у післядипломній підготовці вчителів

США.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Українські науковці зробили величезний вклад стосовно порівняльно-педагогічних досліджень у галузі американської та вітчизняної педагогіки (Н. В. Абашкіна, Н. М. Бідюк, Т. М. Десятов, В. М. Жуковський, В. П. Кремінь, Т. С. Кошманова, О. Ю. Кузнецова, Н. М. Лавриченко, М. П. Лещенко, О. П. Лещинський, А. П. Максименко, О. В. Матвієнко, О. І. Огієнко, Л. П. Пуховська, А. А. Сбруєва, О. В. Сухомлинська, В. В. Червонецький, Б. І. Шуневич та ін.).

Слід визначити плеяду українських вчених, які займалися дослідженнями щодо різних аспектів проблем професійної підготовки вчителів у США: підходи до навчального процесу в системі підвищення кваліфікації вчителів у США (В. Гаргай), методологія вищої педагогічної освіти за кордоном (Л. Пуховська), особливості та складові педагогічної майстерності вчителів у США (Р. Вендровська, В. М. Жуковський, Р. Роман), умови вдосконалення неперервного професійного розвитку вчителів у зарубіжних країнах представлено в працях І. Гушлевської, Т. Кошманової, М. Нагач, О. Садовець (США), дослідження окремих етапів професійного вдосконалення вчителів у США запропоновано в працях Г. Андрєєвої, Н. Кагановської, Ж. Кузьмініх, І. Савенкової, А. Сбруєвої, О. Хабутдінової, Т. Чувакової.

Американськими вченими досліджено окремі напрями й шляхи реформування педагогічної освіти в США (А. Берг, Е. Бойер, Р. Гарднер, Е. Гітлін, І. Гудлед, Л. Дарлінг-Хаммонд, М. І. Дієс, Ю. Ітон, Е. Морган, Р. Орфілд, К. Прайс, Дж. Спіро, Дж. Спрінг, І. Файштрайзер та ін.); вивчено різні аспекти забезпечення якості професійної підготовки вчителів (С. Белл, Л. Дарлінг-Хаммонд, М. І. Дієс, І. М. Кел, А. Б. Колтон, Р. Б. Лав, Г. Спаркс-Лангер, Р. Дж. Спейді).

Введення в науковий обіг поняття «професійно-педагогічна компетентність» Н. В. Кузьміною та подальші наукові дослідження дозволили уточнити як сфери застосування компетентнісного підходу, так і визначення змісту та структури професійної компетентності, умов її формування та вдосконалення, що відображено в роботах С. П. Архіпової, Н. М. Бендерець, О. Ф. Бондаренко, О. Б. Бігич, Н. М. Бібік, О. І. Виговської, Н. В. Гузій,

Б.А. Дьяченко, І. А. Зязюна, Л. В. Кондрашової, А. Ф. Линенко, Н. М. Лобанової, Л. І. Шевчук та інших. Аналіз наукового доробку сучасних українських та зарубіжних учених засвідчив, що аналогічна дискусія є актуальною і для них. Так, питання професіоналізму педагогічної діяльності та основ її формування досліджуються в працях І. Д. Багаєвої, готовності до педагогічної діяльності та основ її формування в педагогічному ВНЗ – в дослідженні А. П. Войченко; соціологічний аспект професіоналізму вчителів вивчався Р. Х. Гільмеєвою, психологічні підходи до визначення професійної компетентності – С. А. Дружиловим.

Виклад основного матеріалу дослідження. На основі теоретичного аналізу наукових досліджень, присвячених проблемам організації підвищення кваліфікації вчителів іноземної мови в системі післядипломної педагогічної освіти Сполучених Штатів Америки, методичної роботи та самоосвітньої діяльності, основними чинниками, що впливають на підвищення їх методичної компетентності є врахування актуального рівня теоретичних знань і практичних умінь вчителя, раціональний відбір змісту, форм і методів підвищення кваліфікації, створення необхідного методичного забезпечення, опора на практичний досвід педагогічної діяльності, рефлексія. Враховуючи неоднорідність кадрового складу та фахової підготовки педагогічних працівників, що викладають іноземну мову в школі, необхідними умовами успішності підвищення їх кваліфікації є також диференціація та індивідуалізація цього процесу, підвищення ролі самоосвіти.

Освітні стандарти США вимагають від учителів постійного і систематичного аналізу власної діяльності та здобуття нових теоретичних і практичних знань, умінь та навичок, тобто здатності навчатися впродовж усього життя [13]. У Сполучених Штатах Америки відповідальність за розроблення стандартів, яким мають відповідати претенденти на посаду вчителя покладено на Національну раду з акредитації педагогічної освіти США (National Council for Accreditation of Teacher Education). Відповідно до цих стандартів, вони мають демонструвати: а) глибокі знання з предмету викладання; б) ґрунтовну методичну та загальнопедагогічну підготовку; в) практичні професійні вміння та навички; г) інформаційну компетентність; д) здатність до аналізу й рефлексії, вміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки з метою вдосконалення власної професійної діяльності та

підвищення ефективності навчально-виховного процесу; ж) лідерські здібності; з) особистісні якості, необхідні для роботи з учнями: справедливість, емпатію, доброзичливість, толерантність тощо; е) уміння співпрацювати з колегами, адміністрацією школи й батьками учнів; є) активну громадянську позицію [15]. Слід зазначити, що для підвищення професіоналізму вчителів у США реалізуються також різноманітні програми вдосконалення їх професійної підготовки (у педагогічних коледжах/університетах) та підтримки на всіх етапах професійної діяльності.

Важливим є значення бенчмаркінгу в системі післядипломної освіти. Бенчмаркінг – (Benchmarking) – це метод виявлення, вивчення та адаптації кращої практики та досвіду, який не є комерційною таємницею інших організацій для поліпшення діяльності своєї організації на основі нових концепцій і підходів, що забезпечують отримання видатних або особливих результатів, інноваційних з точки зору використання нових технологій (що здобули визнання споживачів і експертів). Освітній бенчмаркінг має свої нюанси, спирається на накопичений досвід і може бути визначений як методологія і технологія виявлення, вивчення та ефективної адаптації кращого досвіду освітньої діяльності [9]. Під поняттям «бенчмаркінг» ми розуміємо освітню діяльність вищого навчального закладу післядипломної педагогічної освіти як найвищий рівень організації освітнього процесу, що відповідає стандартам вищої освіти, здобуття особами якісної післядипломної педагогічної освіти та сприяє поглибленню, розширенню та оновленню професійних знань, умінь та навичок на основі забезпечення якісних освітніх послуг. Сучасні умови забезпечення якості вищої освіти перетворюють бенчмаркінг в обов'язковий компонент управління закладами післядипломної педагогічної освіти.

Поняття «післядипломна освіта педагогів у США тлумачать більш широко. Післядипломну педагогічну освіту пов'язують з підвищенням кваліфікації (ПК) учителів у контексті перманентного оновлення шкільної системи та неперервним професійним й особистісним навчанням учителів. Під підвищенням кваліфікації американського вчителя розуміють процес його поступового зростання як особистості й фахівця під час усієї його професійної діяльності. Основною метою системи післядипломної освіти США є ознайомлення вчителів середньої школи з новинками теорії та

практики педагогічної діяльності, прогресивними педагогічними технологіями, а також закріплення в них навичок самостійного набуття знань, потрібних для професійного зростання. З поміж найбільш дієвих форм навчання працюючих учителів кваліфікують: індивідуальну підготовку вчителів у межах школи; методичні семінари, конференції, «круглі столи», дискусії; групове розроблення навчальних планів, програм, дидактичних матеріалів; дні професійного розвитку; керівництво дослідницькою роботою вчителя тощо. Післядипломна педагогічна освіта в США – це комплексна співпраця багатьох організацій: інститутів освіти, добровільних організацій, спонсорів, професійних спілок учителів, шкіл і самих учителів. У США створено федеральні державні та суспільні установи, які розглядають проблеми неперервної освіти, післядипломної освіти, проте вони не підпорядковані Департаменту освіти. Ці установи та організації, які їх фінансують, не залежать від держави, адміністрацій штатів та не пов'язані одна з одною [4].

Національна система підвищення кваліфікації вчителів середніх шкіл США складається з двох основних організаційних моделей: на базі вищих навчальних закладів та безпосередньо в школах. Широко упроваджують короткотривалі курси, які є вузькоспеціалізованими й мають насамперед профільний характер. У процесі структурування змісту програм використовують технологічний підхід, відповідно до якого особливу увагу звертають не тільки на прогнозування знань і вмінь учителів, а й на очікувані зміни в рівнях розвитку учнів, учителі яких пройдуть навчання за програмами ПК. Специфічною ознакою структури підвищення кваліфікації вчителів є впровадження гнучких навчальних планів і варіативних навчальних програм, очне і заочне навчання, виїзні форми підвищення кваліфікації, безоплатний характер навчання, звільнення на період курсів від занять у школі, зазначення в трудовому контракті позиції про підвищення кваліфікації в конкретному обсязі, заснування спеціальних рад для оцінки професіоналізму, уведення процедури атестації тощо [4].

У системі післядипломної освіти Сполучених Штатів основна відповідальність за підвищення кваліфікації вчителів належить багаточисельним комітетам й комісіям з професії вчителя, важливе завдання яких – «побудувати більш послідовний підхід до професійної перепідготовки на місцевому рівні» [6]. Саме Національний інститут освіти є відповідальним за основні завдання

з організації наукової роботи в галузі післядипломної освіти. Але слід зазначити, що у США відсутній єдиний програмно-методичний центр середньої й вищої освіти та не існує єдиної методики навчання. Таким чином виникає потреба більш узагальненої професійної підготовки й перепідготовки вчителів для роботи з будь-якими програмами й навчальними планами, які використовуються в різних шкільних округах і педагогічних коледжах. Розробки Національного інституту освіти США (The U.S. National Institute of Education (NIE)) у Вашингтоні спрямовано на допомогу університетам і школам, які працюють за програмою післядипломної освіти, у розв'язанні важливих проблем організації навчального процесу, кваліфікації спеціалістів-консультантів, методів та стандартів кваліфікаційних екзаменів тощо.

До недавнього часу більшість вузів, які мали педагогічні факультети були акредитовані однією із двох національних недержавних професійних організацій – National Council for Accreditation of Teacher Education (NCATE) або, менша частина, Teacher Education Accreditation Council (TEAC). Ці дві організації оголосили про злиття і про освіту єдиного акредитаційного органу із назвою Council for the Accreditation of Educator Preparation (CAEP). Всі вузи, у складі яких функціонують факультети або програми підготовки вчителів, додатково акредитуються однією із п'яти регіональних неуправлінських асоціацій по критеріям загальним для всіх вузів [9].

Шість стандартів NCATE представляють собою найбільш загальні критерії оцінки педагогічних факультетів, 48 штатів із 50 так чи інакше враховують їх у своїх акредитаційних системах: 1) знання, уміння та настанови майбутніх вчителів; 2) система діагностики, моніторингу та оцінки; 3) педагогічна практика; 4) культурне різноманіття; 5) кваліфікації, якість праці і професійний ріст викладацького складу; 6) управління факультетом та матеріальні ресурси.

Стандарти переглядаються кожні 7 років. По кожному із них розроблені індикатори для трьох рівнів: неприйнятно, прийнятно і відмінно. Стандарти NCATE – це стандарти діяльності навчального закладу: вони вміщують лише загальний опис того, що повинен знати і вміти вчитель. Стандарти компетенції вчителів по спеціальностям існують окремо і розробляються національними професійними організаціями вчителів – предметників. Загальні

стандарти професійної діяльності педагогів по всіх предметах є майже у всіх штатах. Наприклад, каліфорнійські стандарти такі: 1) втягнення всіх студентів у навчальний процес і підтримка їхніх зусиль; 2) створення і підтримка ефективного середовища навчання школярів; 3) розуміння предметного матеріалу і його оптимальна організація в цілях навчання; 4) планування викладання та дизайну навчальної роботи для всіх учасників навчального процесу; 5) оцінювання студентів у процесі навчання; 6) професійний ріст педагогів [10].

Список стандартів, їх підстандартів та індикаторів є дуже великим [22].

Неможна сказати, що стандарти компетенцій педагога значно різняться у різних штатах. Наприклад, стандарти штату Нью Йорк [19] більш традиційні по формі, ніж каліфорнійські, але включають ті ж фундаментальні знання та уміння вчителя: знання учнів, володіння предметом і методами викладання, вміння створювати позитивну атмосферу в класі, навички моніторингу та оцінка навчального процесу, вміння співпрацювати із колегами та батьками, здібність до професійного росту. Існують ще і стандарти Національної ради по професійним педагогічним стандартам (National Board for Professional Teaching Standards, NBPTS). Більше ніж 100 тисяч вчителів добровільно пройшли сертифікацію Національної ради за 25 років її існування. Багато штатів пропонують вчителям невеликі матеріальні стимули за отримання національної сертифікації (зазвичай 1 – 2 тис. доларів у рік).

Основна відповідальність за інновації в галузі педагогічної освіти лежить на національних професійних асоціаціях, правліннях штатів і на самих вузах оскільки федеральний уряд США не має прямого впливу на дану сферу. Виняток складає широкомасштабна спроба змінити систему оцінки праці у штатах – програма «Гонка до вершин», в рамках якої штати отримали крупні федеральні гранти на загальну суму 4,3 млрд. доларів.

Аналіз наукової та методичної літератури дає підстави для виокремлення основних моделей, які лежать в основі післядипломної освіти США:

1. *Клінічна модель* (The Clinical Model) викладена в докладі блакитної стрічки NCATE [18]. Сама термінологія вказує на свідоме запозичення мови даної моделі підготовки педагогічних кадрів з медичної професії. Суть її полягає в тісному і продуманій

зв'язку теорії з практикою і в розвитку глибоких партнерських відносин між вузами і школами. В основі концепції лежить уявлення про навчання як про практичну професію, відповідно до якого будь-яке теоретичне положення, що стосується підготовки вчителів, повинно мати негайне підтвердження в реальному житті.

Модель передбачає інтенсивні форми педагогічної практики, включаючи річну інтернатуру. Відносини вузу і школи побудовані на тісній співпраці: школа надає площадку для практики і своїх кращих педагогів для навчання студентів, а вуз допомагає вчителям професійно зростати, підтримує впровадження нових програм і забезпечує школи новими науковими розробками [23].

2. *Модель доданої вартості (The Added Value Model)* – є потенційно найбільш радикальною з американських інновацій в галузі педагогічної освіти. Суть її полягає в оцінці роботи педагогічних факультетів на підставі досягнень учнів, яких навчають випускники того чи іншого факультету. До недавнього часу ця ідея була практично нездійсненою, оскільки ні в одному штаті не було баз даних, що зв'язують в одне ціле три типи відомостей: про вчителя, яким чином підготував його вуз і про результати, яких домоглися його учні. До сих пір в абсолютній більшості штатів такі бази даних тільки розробляються або просто відсутні [14].

Оцінка якості праці вчителя, яка лежить в основі моделі, за результатами тестів поки не довела ні своєї ефективності, ні практичності.

Модель додаткової вартості може привести до ще більшого відтоку кращих вчителів із шкіл зі складними класами. Модель передбачає, що ефективність праці вчителя в значній мірі залежить від його підготовки у вищому навчальному закладі, а не від якості шкільного колективу, стратегії управління, якої дотримується директор, ресурсів і професійної підтримки. Концептуальна валідність моделі потребує підтвердження. Перші дані про застосування даної моделі показують, що варіабельність ефективності всередині групи випускників будь-якої програми набагато перевищує варіабельність між програмами. Це означає, що або програми підготовки не надто відрізняються одна від одної по ефективності, або ми некоректно вимірюємо їх ефективність. І нарешті, вартість і складність збору і обробки даних досить високі. Неясно, чи зможуть штати знайти достатню кількість системних

аналітиків і психометристів та оплачувати їх висококваліфіковану працю для підтримки цих систем в довгостроковій перспективі.

Додаткова професійна освіта направлена на задоволення освітніх та професійних потреб, професійний розвиток людини, забезпечення відповідності його кваліфікації мінливих умов професійної діяльності та соціального середовища. Додаткова професійна освіта розглядається як один із значимих компонентів безперервної освіти тому що дозволяє реалізувати принцип безперервності, створюючи зв'язки між іншими компонентами системи професійної освіти. Ця складова безперервної освіти виконує наступні функції:

- 1) діагностичну (встановлення початкового рівня підготовленості в тій чи іншій галузі знань);
- 2) компенсаторну (заповнення прогалін у базовій освіті);
- 3) адаптивну (оперативна підготовка і перепідготовка в умовах мінливої виробничої і соціальної ситуації);
- 4) розвиваючу (задоволення духовних запитів особистості, потреб творчого зростання);
- 5) культурологічну.

Слід зазначити, що додаткова професійна освіта орієнтована не тільки зовні на запити суспільства, але і внутрішньо-на запити особистості, на її активність.

З'ясовано, що неперервна освіта будується на понятті «грамотність» в різних її проявах. Тому необхідно співвідносити поняття грамотності іншомовної комунікативної компетенції, так як це актуально для вбудовування системи додаткової освіти в концепцію безперервної освіти.

Поняття «компетентність» визначається як інтелектуально і особистісно обумовлена здатність людини до практичної діяльності, а «компетенція» як змістовний компонент такої можливості у вигляді знань, умінь, навичок. На думку І. А. Зимової, компетентність завжди є актуальним проявом компетенції [2].

Поняття «іншомовна професійна комунікативна компетентність» розглядається як здатність майбутнього випускника вузу діяти в режимі вторинної мовної особистості в професійно спрямованій ситуації спілкування з фахівцями інших країн, готовності до здійснення міжкультурної професійної взаємодії в полікультурному просторі в умовах міжнародної мобільності та інтеграції.

При застосуванні компетентнісного підходу в навчанні іноземних мов передбачається формування трьох основних компетенцій у студентів: лінгвістичної, комунікативної та міжкультурної [21].

1. Лінгвістична (або мовна) компетенція передбачає володіння системою відомостей по рівням при дослідженні мови: фонетика, лексика, склад слова і словотвір, морфологія, синтаксис простого і складного речення, основи стилістики тексту. Навчитися володіти лінгвістичною компетенцією можна при уявленні про систему, що вивчається і можливістю користуватися цією компетенцією на практиці. Слід також враховувати, що на якість мовної компетенції в мові, що вивчається впливає не тільки ступінь володіння нею, але і рівень компетенції студентів у рідній мові.

2. Комунікативна компетенція передбачає знання про мови, її функції, розвиток умінь в області чотирьох основних видів мовленнєвої діяльності (говоріння, аудіювання, читання, письма). Комунікативна компетентність студента іншомовного спілкування – це здатність до повноцінного мовного спілкування у всіх сферах людської діяльності з дотриманням соціальних норм мовної поведінки. Основним умінням, яке формується в рамках комунікативної компетенції є вміння створювати і сприймати тексти, тобто продукти мовленнєвої діяльності. Вона включає в себе знання основних понять лінгвістики мови – стилі, типи мовлення, будову опису, розповіді, міркування, способи зв'язку речень у тексті, вміння і навички аналізу тексту.

3. Третьою компетенцією є – міжкультурна. Це – важливий компонент сучасної підготовки студента будь-якого університету, що обумовлено наявністю міжкультурного аспекту професійної діяльності сучасного фахівця, пов'язаної з взаємодією представників різних культур, з виконанням продуктивних комунікативних функцій: досягнення згоди, погашення конфліктів, вміння досягати консенсусу через компроміс, подолання комунікативних бар'єрів. Важливість формування у студентів міжкультурної компетенції в навчанні іноземних мов продиктована радикальними змінами, які відбуваються в сучасному суспільстві, як результат інтеграції нашої країни в світовий освітній, інформаційний, економічний простір, який спонукає людину вміти співіснувати в загальному життєвому світі, тобто бути здатними і

готовими будувати конструктивний діалог з усіма суб'єктами цього простору.

При досягненні взаєморозуміння в процесі міжкультурної комунікації відбувається сприяння міжкультурної компетенції

Міжкультурна компетенція – це здатність здійснювати спілкування іноземною мовою з урахуванням різниці культур і стереотипів мислення. Формування міжкультурної компетенції слід розглядати в зв'язку з розвитком здатності студентів брати участь в діалозі культур на основі принципів взаємної поваги, терпимості до культурних відмінностей і подолання культурних бар'єрів. Міжкультурне навчання направлено на формування у студентів здатності до міжкультурної комунікації і сприяє як усвідомлення студентами своєї приналежності до певного етносу, так і ознайомлення з традиціями і культурними особливостями представників іншої культури [10].

З точки зору психології ІКК (іншомовна комунікативна компетенція) може визначатися як здатність (інструментальна складова) і готовність (мотиваційна складова) людини при адекватній ситуації спілкування здійснювати свою мовну діяльність.

Основою для формування ІКК становиться оволодіння мовними діями до рівня вміння та оволодіння мовними операціями і до рівня досвіду. Проведений аналіз формулювань структури ІКК показав, що є присутнім багатомірність і багатозначність підходів у визначенні як самої ІКК, так і її структури. Згідно різних проведених досліджень, можна уявити структуру ІКК наступним чином.

Як видно з наведених варіантів структури ІКК, практично всі дослідники виділяють: мовну (лінгвістичну) компетенцію – володіння системою знань про сфери, які вивчаються (фонетика, граматика, морфологія, лексика, синтаксис); мовну (соціокультурну, соціолінгвістичну) компетенцію – володіння способами формування та формулювання думок за допомогою мови, що вивчається і рецептивні вміння; дискурсивну компетенцію – здатність побудови зв'язкових, логічних цілісних текстів різних функціональних стилів, які передбачають вибір лінгвістичних засобів в залежності від стилю, ситуації спілкування і цілі комунікації; стратегічну (компенсаторну) компетенцію – здатність заповнювати недостатні володіння і приваблювати всі

наявні знання, вміння і навички для вирішення комунікативного завдання.

В даному дослідженні структура ІКК визначається наступним чином – мовна компетенція володіння знаннями і навичками. У мовну компетенцію входить знання професійної лексики, так як ця складова дозволяє працювати з професійно орієнтованими матеріалами. Окремо необхідно відмітити володіння навичками. Навички володіють такими характеристиками, як автоматизованість, гнучкість, стійкість. На наш погляд, свідомість, властива дорослим, і компенсаторні стратегії можуть компенсувати деавтоматизування навичок.

Мовленнєва компетенція включає такі складові як: уміння говоріння, аудіювання, читання та письма) для продуктивної діяльності – вираження думок) і рецептивного – сприйняття та розуміння у використанні.

Слід зазначити, що мультикультуризм, який достатньо є розповсюдженим у Сполучених Штатах значно впливає на формування іншомовних компетентностей.

Прослідковуючи історію розвитку мультикультуризму в США, американський культуролог Я. Пей у своїй роботі «Культурні основи освіти» [16] виокремлює п'ять періодів:

- пуританський шлях розвитку (1647– 1870);
- Америка для американців (1870 –1920);
- ідеал «Плавильного котла» (1920 –1965);
- великих соціальних Програм (1965 –1970);
- сучасних підходів мультикультуризму (1970 -ті).

Розвиток ідей полікультурності в кінці ХХ – початку ХХІ століття пов'язано перш за все із переосмисленням ідей соціальної справедливості, із розумінням необхідності забезпечення рівних можливостей дітям із різних соціальних верств, в освоєнні вчителем нової ролі «агента соціальних змін у суспільстві» [3], яка реалізується у контексті критичної педагогіки (Н. Боумэн, П. Мак-Ларен, Б. Оллмен, И. Янг та інші).

Аналіз історії становлення та розвитку ідей полікультурної освіти в США свідчить про багатство і неоднозначність розуміння культурного різноманіття, при тривалому складному шляху від жорсткого авторитаризму (пуританства) до демократичних шляхів полікультурності. Ідеї полікультурної освіти в США продовжують розвиватися і оформлятися в різні течії. Сучасні тенденції розвитку

полікультурної освіти враховують множинність соціальних груп, нужденних в підтримці і захисті суспільства. Більшість дослідників єдині в думці, що програми полікультурного утворення повинні орієнтуватися на расові, етнічні, статеві, соціальні, релігійні групи, а також на учнів з відхиленнями у розвитку – інвалідів [1].

Визнаним основоположником концепції полікультурної освіти в США є Д. Бенкс, директор Центру полікультурної освіти в університеті штату Вашингтон, який запропонував п'ять вимірів або сфер дій в освіті: 1) інтеграція змісту (content integration), 2) процес конструювання знання (the knowledge construction process), 3) подолання упереджень (prejudice reduction), 4) справедлива педагогіка (inequity pedagogy), 5) стимулювання розвитку культури і соціальної структури школи (an empowering school culture and social structure) [7].

На думку Д. Бенкса, полікультурна освіта реалізується за допомогою інтеграції етнічного компонента змісту у всі предмети, які викладаються – і не тільки в природничі науки, літературу, мистецтво, домогосподарство, а й в природні предмети і, навіть, в математику. Етнічний компонент змісту полягає і в тому, що в будь-якому питанні необхідно мати на увазі історичний досвід народу, його внесок в розвиток всього суспільства або окремого регіону; проблеми, з якими стикається дана національність в повсякденному житті, умови її існування і в поліетнічному суспільстві. Ефективність полікультурної освіти досягається в тому випадку, якщо все середовище і культура школи трансформується таким чином щоб учні та студенти із різних етнічних груп могли б мати рівний статус в культурі і в житті школи.

Представлені положення теорії Д. Бенкса є базовими для розвитку сучасної дидактики в школах і вузах Америки. Підготовка вчителів до роботи з дітьми-мігрантами в Америці здійснюється перш за все на факультетах підготовки вчителів в коледжах і університетах та реалізується через зміст навчання. Перше місце по «наповнюваності» полікультурним змістом належить обов'язковим предметам історико-суспільствознавчого циклу, оскільки саме їм відводиться провідна роль в процесі соціалізації. Наприклад, в університеті на сході Мічиган при вивченні курсу «Соціологія» студенти знайомляться з наступними розділами: «Суспільство і расова нерівність», «Ключові проблеми теорії фемінізму» та ін. [11].

В Бостонському університеті в курс «Політологія» включені теми полікультурного змісту «Влада і молодь в полікультурному суспільстві», «Проблеми демократії в американському суспільстві», «Закон, жінка, робота», «Фемінізм в Америці» [8].

У цьому прослідковується характерний для американської системи освіти інтегрований підхід, при якому в змісті декількох предметів виділяються кластери («Clusters»), смислові об'єднання, які спонукають до формування системного мислення і єдиної картини світу. У якості кластерів в предметах історико-суспільствознавчого циклу можуть виступати такі проблеми як: «Сім'я», «Війна і мир», «Раса і етнічність в Америці», «Ціна прогресу», «Імперія і економічна політика», «Влада» та ін. Перераховані курси несуть як освітню, предметно-змістовну, так і виховну функції, готуючи студентів до життя в сучасному багатокультурному суспільстві. Головним ресурсом реалізації ідей полікультурної освіти є варіативна частина змісту навчання. Викладачами вузів розробляються програми, курси за вибором, модулі полікультурного змісту: «Імміграція і життя Америки», «Раса та етнічність в сучасному мистецтві і літературі», «Природа та історія утисків, засновані на етнічному та статевій приналежності» (Єльський університет спільно із загальноосвітніми школами м. Нью-Хейвен, штат Коннектикут), «білінгвальне навчання», «Інтернаціоналізація в навчанні» (Дослідницький центр полікультурної освіти при університеті м. Боулдер, штат Колорадо), «Полікультурна освіта», «Діверсифікація в освіті» (Університет Північної Айови, штат Айова), «Освіта і бідність», «Міжкультурне взаєморозуміння», «Расові подібності та відмінності», «Раса та етнічність в Америці» (Східний Мічиганський університет) і т. д. [20].

Більшість з перерахованих курсів засновані на інтегративній моделі – це навчальний курс, в якому представлені відомості із різних галузей знань. Полікультурна освіта, в силу своєї багатоплановості і міждисциплінарності, не може здійснюватися в рамках однієї навчальної дисципліни. Вона інтегрується практично в усі предметні галузі і курси. Технології навчання даних курсів і модулів включають вивчення конкретних ситуацій, перегляд відеопрограм з лекціями, спілкування студентів по Інтернету, написання письмових робіт і спеціальних творчих проєктів полікультурного змісту. Серед найбільш поширених технологій

навчання можна виділити практикуми, педагогічне моделювання, мікровикладання, роботу у творчих майстернях, групові проекти, написання педагогічних есе, кейс-методи, створення веб-сайтів та ін. Мікровикладання представляє собою створення маломасштабної ситуації з усіма компонентами навчання. Наприклад, проведення самими студентами 10 – 15-хвилинних уроків для невеликих груп учнів; уроки записують на відеокамеру, після чого проглядаються і обговорюються. Подібні нестандартні прийоми навчання повинні готувати до активних і самостійних педагогічних дій.

Технології, які використовуються на даних курсах дозволяють формувати у майбутніх вчителів необхідні для їх професійної діяльності якості: справедливість, турботливість, толерантність, соціальну активність, здатність до емпатії, рефлексії [20].

Значна частина занять проводиться у формі діалогу, дискусії або дебатів. Остання форма стає все більш популярною у вузах і школах Америки. Прикладом такої форми можуть служити дебати на тему «Антична демократія», де студенти розбиваються на 2 команди, представляючи прихильників і противників афінської демократії, відстоюючи свою позицію.

Така форма дозволяє розвивати самостійність і нестандартність мислення, відповідальність за свою роботу, мотивацію до навчальної діяльності, здатність чути і опонувати новим аргументам і доводам супротивників.

Центральною ланкою професійно-педагогічної підготовки майбутніх вчителів США є формування гуманістичних цінностей. У професійній діяльності особливе за значимістю місце відводиться моральним якостям учителя: глибоке знання учнів; любов і повагу до них; справедливість; доброта; товарицькість; оптимізм; емпатія та ін. У сучасній школі вчитель не може успішно працювати без солідної психологічної підготовки. Традиційні дисципліни загальної і вікової психології доповнюються більшим числом курсів, які враховують специфіку вчительської діяльності: психодіагностикою; конфліктологією; формуванням позитивної «Я – концепції»; психологією спілкування; розвитком емпатії; поведінковими стереотипами в класі і т. д.

Наприклад, цикл психологічних дисциплін в університеті Колорадо (штат Колорадо) представлений наступними предметами: «Вікова психологія», «Психологія розвитку дитини», «Особливості дітей і підлітків», «індивідуальні особливості», «Корекційна

педагогіка», «Навчання дітей з серйозними недоліками», «Емоційно нестійкі діти» і т. д. [20].

Педагогічний цикл поповнюється курсами, що дають майбутньому вчителю знання про різні психотипи учнів, які необхідно враховувати в навчанні і вихованні: про способи виявлення і навчання дітей групи ризику; особливості навчання обдарованих дітей; полікультурному підході в освіті; свідченнях про дітей національних меншин та етнічних груп в класі і т. д. Робиться акцент на соціальних проблемах освіти, таких як взаємовідносини школи і суспільства; освіти й демократії; про проблеми, пов'язані з соціальною нерівністю в освіті; про ненеобхідність взаємозв'язку громади, батьків і школи; бізнесу і освіти; засобів масової інформації та освіти тощо. Прикладом педагогічної підготовки можуть бути курси, що викладаються в університеті Емпорія (штат Канзас): «Історія педагогіки», «Основи виховання», «Зміст освіти і навчання дітей», «Теорія і практика навчання і виховання», «Філософія виховання», «Особливості професії вчителя», «Права дитини», «Толерантність», «Обдаровані діти», «Важкі діти», «Проблеми американської освіти». Більшість з перерахованих навчальних дисциплін є обов'язковими, крім того, є ще безліч педагогічних предметів за вибором [12].

Поряд із професійною підготовкою реалізація ідей полікультурної освіти здійснюється в системі підвищення кваліфікації та перепідготовки вчителів.

Великий внесок в післядипломну освіту вносять громадські професійні організації, які зазвичай влаштовують літні семінари, конференції, творчі майстерні з актуальних проблем освіти. До їх числа відноситься відомий в світі фонд Чарльза Кеттеринга, який здобув популярність далеко за межами країни, фонд Форда і т. д. На виділені гроші організуються курси підвищення кваліфікації, поїздки по країні та в зарубіжні країни. Такий підвищений інтерес до вчителя-майстра з боку державних органів і громадських організацій є хорошим стимулом підвищення професійної майстерності, отже, якості освіти на всіх рівнях [5].

Підвищення кваліфікації працюючих учителів також здійснюється через магістерські програми, в які включені курси і модулі полікультурного змісту. Викладачі вузів, тісно працюють зі школами і залучають вчителів до продовження освіти, розробляють курси, які орієнтують на взаємодію в поліетнічному класі. Ці

вимоги викладені в Національних стандартах по акредитації педагогічних закладів в розділі «Різноманіття» або «Диверсифікація». У ньому передбачено декілька умов педагогічної освіти: облік расової, етнічної належності студентів і викладачів, наявності різних мовних, релігійних груп; відображення культурної мозаїки в навчальних планах при контролі їх виконання, дії професорсько-викладацького складу, оцінці результатів навчання; створення в навчальних закладах клімату взаєморозуміння, підтримки етнічних груп, представлених в студентському та професорсько-викладацькому складі. У професійних стандартах для акредитації педагогічних установ Національної ради з акредитації педагогічної освіти (Professional Standards for the Accreditation of Teacher Preparation Institutions) 2008 року в розділі «Диверсифікація» вміщується вимога до випускників педагогічних установ вміти «... взаємодіяти зі школярами з обмеженими можливостями та учнями з різних соціоекономічних і етнічних груп. Педагогічна практика допомагає студентам протистояти тим епізодам в полікультурній освіті, які негативно впливають на процес навчання школярів, і розвивати стратегії для вдосконалення процесу навчання, як самих школярів, так і майбутніх вчителів» [17]. Однією з вимог стандарту є «Глибоке і порівняльне вивчення національних відмінностей в суспільстві». Пропонується виховувати здібності студентів ефективності але знімати міжнаціональні конфлікти: поважати етнічне різноманіття, позитивно сприймати різні ідеї, цінності, культури і т. д.

Головною метою полікультурної освіти в США виступає створення умов для одержання якісної освіти на всіх рівнях всіма учнями незалежно від расової, етнічної, соціальної, гендерної, культурної, релігійної приналежності, а головним завданням – усунення всіх форм дискримінації, в тому числі за расовою ознакою як основної причини нерівності в суспільстві.

Отже, на основі вивченої літератури досліджено, що освітні стандарти США вимагають від учителів постійного і систематичного аналізу власної діяльності та здобуття нових теоретичних і практичних знань, умінь та навичок, тобто здатності навчатися впродовж усього життя.

Визначено, що відповідальність за розроблення стандартів, яким мають відповідати претенденти на посаду вчителя покладено на Національну раду з акредитації педагогічної освіти США

(National Council for Accreditation of Teacher Education). Відповідно до цих стандартів, вони мають демонструвати: а) глибокі знання з предмету викладання; б) ґрунтовну методичну та загальнопедагогічну підготовку; в) практичні професійні вміння та навички; г) інформаційну компетентність; д) здатність до аналізу й рефлексії, вміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки з метою вдосконалення власної професійної діяльності та підвищення ефективності навчально-виховного процесу; ж) лідерські здібності; з) особистісні якості, необхідні для роботи з учнями: справедливість, емпатію, доброзичливість, толерантність тощо; е) уміння співпрацювати з колегами, адміністрацією школи й батьками учнів; є) активну громадянську позицію.

З'ясовано, що післядипломна педагогічна освіта в США – це комплексна співпраця багатьох організацій: інститутів освіти, добровільних організацій, спонсорів, професійних спілок учителів, шкіл і самих учителів. У США створено федеральні державні та суспільні установи, які розглядають проблеми неперервної освіти, післядипломної освіти, проте вони не підпорядковані Департаменту освіти.

Основною метою системи післядипломної освіти США є ознайомлення вчителів середньої школи з новинками теорії та практики педагогічної діяльності, прогресивними педагогічними технологіями, а також закріплення в них навичок самостійного набуття знань, потрібних для професійного зростання.

Інноваційні процеси у системі післядипломної педагогічної освіти включають такі складові як: 1) навчання вчителя відбувається під час виконання посадових обов'язків; 2) моделі освіти, що ґрунтуються на практичних дослідженнях та самоаналізі діяльності, сприяють підвищенню кваліфікації вчителів; 3) оновлення знань з дисципліни та методики її викладання гарантує підвищення якості викладання; 4) набуваючи досвід, відбувається розвиток професійних знань вчителя, а також зміст діяльності вчителя в процесі підвищення кваліфікації, який ґрунтується на основах психолого-педагогічних концепцій, організації професійних знань навколо проблем, пов'язаних із щоденною професійною практикою та поділ професійних знань на частини, кожна з яких інтегрує певний зміст (практичний, методичний); 5) постійне проведення тренінгів для ознайомлення з новими вимогами навчальних програм загальноосвітньої школи; 6)

ознайомлення та перевірка новітніх освітніх технологій для сприяння ґрунтовному професійному розвитку; 7) постійне сприяння обміну досвідом між вчителями, слухачами курсів підвищення кваліфікації, а також визначення поточних проблем щоденної професійної практики вчителів; 8) особистісний рівень (дослідження власних цілей, практики, змісту, методів і форм педагогічного впливу на успішність учнів); 9) постійне дослідження практики колег, співпраця, прийняття колегіальних рішень щодо удосконалення школи. 10) можливість педагогів впливати на прийняття рішень щодо розвитку політики школи та її діяльності про успішність учнів, обговорювати проблеми та приймати колегіальні рішення.

Висновки: доведено, що стандарти NCATE – це стандарти діяльності навчального закладу: вони вміщують лише загальний опис того, що повинен знати і вміти вчитель, але, в свою чергу відрізняються у відповідності локалізації штатів. Загальні стандарти професійної діяльності педагогів по всіх предметах є майже у всіх штатах. Наприклад, каліфорнійські стандарти такі: 1) втягнення всіх студентів у навчальний процес і підтримка їхніх зусиль; 2) створення і підтримка ефективного середовища навчання школярів; 3) розуміння предметного матеріалу і його оптимальна організація в цілях навчання; 4) планування викладання та дизайну навчальної роботи для всіх учасників навчального процесу; 5) оцінювання студентів у процесі навчання; 6) професійний ріст педагогів.

Визначено основні моделі, які лежать в основі системи післядипломної освіти: 1) *клінічна модель* (the Clinical Model). Її суть її полягає в тісному і продуманій зв'язку теорії з практикою і в розвитку глибоких партнерських відносин між вузами і школами. В основі концепції лежить уявлення про навчання як про практичну професію, відповідно до якого будь-яке теоретичне положення, що стосується підготовки вчителів, повинно мати негайне підтвердження в реальному житті; 2) *модель доданої вартості* (the Added Value Model) – це потенційно найбільш радикальна з американських інновацій в галузі педагогічної освіти. Суть її полягає в оцінці роботи педагогічних факультетів на підставі досягнень учнів, яких навчають випускники того чи іншого факультету. До недавнього часу ця ідея була практично нездійсненою, оскільки ні в одному штаті не було баз даних, що

зв'язують в одне ціле три типи відомостей: про вчителя, яким чином підготував його вуз і про результати, яких домоглися його учні. Оцінка якості праці вчителя, яка лежить в основі моделі, за результатами тестів поки не довела ні своєї ефективності, ні практичності; 3) *модель додаткової вартості* може привести до ще більшого відтоку кращих вчителів з найважчих шкіл і класів. Модель передбачає, що ефективність праці вчителя в значній мірі залежить від його підготовки у вищому навчальному закладі, а не від якості шкільного колективу, стратегії управління, якої дотримується директор, ресурсів і професійної підтримки.

Доведено, що додаткова професійна освіта направлена на задоволення освітніх та професійних потреб, професійний розвиток людини, забезпечення відповідності його кваліфікації мінливих умов професійної діяльності та соціального середовища і виконує наступні функції: 1) діагностичну (встановлення початкового рівня підготовленості в тій чи іншій галузі знань);

2) компенсаторну (заповнення прогалин у базовій освіті); 3) адаптивну (оперативна підготовка і перепідготовка в умовах мінливої виробничої і соціальної ситуації); 4) розвиваючу (задоволення духовних запитів особистості, потреб творчого зростання); 5) культурологічну.

Визначено поняття «компетентність» як інтелектуальну та особистісно обумовлену здатність людини до практичної діяльності, а термін «компетенція» як змістовний компонент такої можливості у вигляді знань, умінь, навичок.

З'ясовано, що термін «іншомовна професійна комунікативна компетентність» – це здатність майбутнього випускника вузу діяти в режимі вторинної мовної особистості в професійно спрямованій ситуації спілкування з фахівцями інших країн, готовності до здійснення міжкультурної професійної взаємодії в полікультурному просторі в умовах міжнародної мобільності та інтеграції.

Визначено, що при застосуванні компетентнісного підходу в навчанні іноземних мов передбачається формування трьох основних компетенцій у студентів: лінгвістичної, комунікативної та лінгвістичної (або мовної) компетенції, що передбачає володіння системою відомостей по рівням при дослідженні мови: фонетика, лексика, склад слова і словотвір, морфологія, синтаксис простого і складного речення, основи стилістики тексту. *Комунікативна компетенція* передбачає знання про мови, її функції, розвиток умінь

в області чотирьох основних видів мовленнєвої діяльності (говоріння, аудіювання, читання, письма). *Комунікативна компетентність студента іношомовного спілкування* – це здатність до повноцінного мовного спілкування у всіх сферах людської діяльності з дотриманням соціальних норм мовної поведінки. Основним умінням, яке формується в рамках комунікативної компетенції є вміння створювати і сприймати тексти, тобто продукти мовленнєвої діяльності. Вона включає в себе знання основних понять лінгвістики мови – стилі, типи мовлення, будову опису, розповіді, міркування, способи зв'язку речень у тексті, вміння і навички аналізу тексту.

Визначено, що міжкультурна компетенція – це важливий компонент сучасної підготовки студента будь-якого університету, що обумовлено наявністю міжкультурного аспекту професійної діяльності сучасного фахівця, пов'язаної з взаємодією представників різних культур, з виконанням продуктивних комунікативних функцій: досягнення згоди, погашення конфліктів, вміння досягати консенсусу через компроміс, подолання комунікативних бар'єрів. Важливість формування у студентів міжкультурної компетенції в навчанні іноземних мов продиктована радикальними змінами, які відбуваються в сучасному суспільстві, як результат інтеграції нашої країни в світовий освітній, інформаційний, економічний простір, який спонукає людину вміти співіснувати в загальному життєвому світі, тобто бути здатними і готовими будувати конструктивний діалог з усіма суб'єктами цього простору.

При досягненні взаєморозуміння в процесі міжкультурної комунікації відбувається сприяння міжкультурної компетенції

Міжкультурна компетенція – це здатність здійснювати спілкування іноземною мовою з урахуванням різниці культур і стереотипів мислення. Формування міжкультурної компетенції слід розглядати в зв'язку з розвитком здатності студентів брати участь в діалозі культур на основі принципів взаємної поваги, терпимості до культурних відмінностей і подолання культурних бар'єрів. Міжкультурне навчання направлено на формування у студентів здатності до міжкультурної комунікації і сприяє як усвідомлення студентами своєї приналежності до певного етносу, так і ознайомлення з традиціями і культурними особливостями представників іншої культури

З точки зору психології ІКК (іншомовна комунікативна компетенція) може визначатися як здатність (інструментальна складова) і готовність (мотиваційна складова) людини при адекватній ситуації спілкування здійснювати свою мовну діяльність.

Основою для формування ІКК становиться оволодіння мовними діями до рівня вміння та оволодіння мовними операціями і до рівня досвіду. Проведений аналіз формулювань структури ІКК показав, що є присутнім багатовимірність і багатозначність підходів у визначенні як самої ІКК, так і її структури. Згідно різних проведених досліджень, можна уявити структуру ІКК наступним чином.

Як видно з наведених варіантів структури ІКК, практично всі дослідники виділяють: мовну (лінгвістичну) компетенцію – володіння системою знань про сфери, які вивчаються (фонетика, граматики, морфологія, лексика, синтаксис); мовну (соціокультурну, соціолінгвістичну) компетенцію – володіння способами формування та формулювання думок за допомогою мови, що вивчається і рецептивні вміння; дискурсивну компетенцію – здатність побудови зв'язкових, логічних цілісних текстів різних функціональних стилів, які передбачають вибір лінгвістичних засобів в залежності від стилю, ситуації спілкування і цілі комунікації; стратегічну (компенсаторну) компетенцію – здатність заповнювати недостатні володіння і приваблювати всі наявні знання, вміння і навички для вирішення комунікативного завдання.

В даному дослідженні структура ІКК визначається наступним чином – мовна компетенція володіння знаннями і навичками. У мовну компетенцію входить знання професійної лексики, так як ця складова дозволяє працювати з професійно орієнтованими матеріалами. Окремо необхідно відмітити володіння навичками. Навички володіють такими характеристиками, як автоматизованість, гнучкість, стійкість. На наш погляд, свідомість, властива дорослим, і компенсаторні стратегії можуть компенсувати деавтоматизування навичок.

Мовленнєва компетенція включає такі складові як: уміння говоріння, аудіювання, читання та письма) для продуктивної діяльності – вираження думок) і рецептивного – сприйняття та розуміння у використанні.

Слід зазначити, що мультикультуризм, який достатньо є розповсюдженим у Сполучених Штатах значно впливає на формування іншомовних компетентностей.

Виокремлено п'ять періодів в історії розвитку мультикультуризму в США. а саме: 1) пуританський шлях розвитку (1647– 1870); 2) Америка для американців (1870 –1920); 3) ідеал «Плавильного котла» (1920 –1965); 4) великих соціальних Програм (1965 –1970); 5) сучасних підходів мультикультуризму (1970 -ті). Аналіз історії становлення та розвитку ідей полікультурної освіти в США свідчить про багатство і неоднозначність розуміння культурного різноманіття, при тривалому складному шляху від жорсткого авторитаризму (пуританства) до демократичних шляхів полікультурності.

Визнаним основоположником концепції полікультурної освіти в США є Д. Бенкс, директор Центру полікультурної освіти в університеті штату Вашингтон, який запропонував п'ять вимірів або сфер дій в освіті: 1) інтеграція змісту (content integration), 2) процес конструювання знання (the knowledge construction process), 3) подолання упереджень (prejudice reduction), 4) справедлива педагогіка (inequity pedagogy), 5) стимулювання розвитку культури і соціальної структури школи (an empowering school culture and social structure).

Список використаної літератури:

1. Дюжакова М. В. Реализация идей поликультурного образования в подготовке учителей США. Педагогические науки. Воронеж. – Известия ВГПУ. – №2 (261). – 2013 г.
2. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 40 с.
3. Мак-Ларен П. Жизнь в школах: введение в критическую педагогику / Мак-Ларен Питер. – М.: Просвещение, 2007. – 417 с., с.356.
4. Приходько В. Парадигми педагогічної освіти і тенденції підвищення кваліфікації вчителів у системі післядипломної педагогічної освіти США. – Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology, III (34), Issue: 69, 2015.

5. Хатюшина А.А. Теория и практика повышения квалификации учителей США (на примере штата Южная Каролина): дис. ...канд. пед. наук / А.А. Хатюшина. – М., 2009. – 215с.
4. Banks J. Multicultural Education: Historical Development, Dimensions, and Practice / J. Banks. – New York, 1995. – 256 p.
6. Americal Federation of Teachers. Teacher Salaries Fail to Keep Up with inflation: AFT Releases Annual State-by-State Teacher Salary Survey [Электронный ресурс]. – URL: www.aft.org/research/salary/home.htm. Retrieved June, 2012., p. 230.
7. Banks J. Multicultural Education: Historical Development, Dimensions, and Practice / J. Banks. – New York, 1995. – 256 p., с. 3 – 24.
8. Boston University Catalog 2011 – 2012. – Boston. – 2011. – 356 p, с. 210.
9. CHEA, Council for Higher Education Accreditation <http://www.chea.org>
10. CSTP (2009) California Standards for the Teaching Profession. Commission on Teacher Credentialing <http://www.ctc.ca.gov/educator-prep/standards/CSTP-2009.pdf>
11. East Michigan University Catalogue 2010 – 2011. – Ypsilanti. – 2010. – 388 p., с. 178.
12. Emporia State University. Catalog 1998 – 1999; Emporia, Kansas, 1998, 322 p., с. 58 – 60.
13. Feiman-Nemser S. From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching / S. Feiman-Nemser // Teachers College Record. – 2001. – Vol. 103. – № 6. – P. 1013 – 1055.
14. Gansle K. A., Noell G. H., Burns J. M. (2012.) Do student achievement outcomes differ across teacher preparation programs? An analysis of teacher education in Louisiana // Journal of Teacher Education. Vol. 63. No 5. P. 304 –317.
15. National Board for Professional Teaching Standards. Elementary and Secondary Education Act [Электронный ресурс]. – Access mode: http://www.nbpts.org/sites/default/files/Policy/nbpts_esea_recommendations.pdf.
16. Pai Y. Cultural Foundation of Education. Columbus / Y. Pai. – OH: Merrill Publishing Company, 1990. – 280 p., с.38.
17. Professional Standards for Accreditation of Teacher Preparation Institutions. National Council for Accreditation of Teacher

Education. Washington, DC, 2008. – 92 p. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.ncate.org/Portals/0/documents/>

18. The Blue Ribbon Panel (2010) Teacher education through clinical practice: A national strategy to prepare effective teachers <http://ncate.org/LinkClick.as>

19. The New York State Teaching Standards (2011) <http://www.highered.nysed>.

University of Colorado. Catalog 2003 – 2004. – Boulder, Colorado. - 2003. – 312 p.; University of Northern Iowa. Catalog 2004 – 2006. – Cedar Falls, Northern Iowa. – 2004. – 342 p.

20. University of Colorado. Catalog 2003 – 2004. – Boulder, Colorado. – 2003. – 312 p., с. 34 – 36.

21. Van Ek J. A. Waystage 1990: Council of Europe Conseil de L'Europe. – Cambridge University Press, 1999.

22. Інтернет ресурс – Режим доступу: <http://ncate.org/Standards>.

23. Інтернет ресурс – Режим доступу : <http://www2.ed.gov/programs/racetothetop/index.html>.

УДК 906(477.84)

І.М. Вановська

СИСТЕМА ФОРМУВАННЯ ІСТОРИКО–КРАЄЗНАВЧИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ У СИСТЕМІ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ

І.М. Вановська - к. істор. н., доцент кафедри освіти дорослих Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова., vanovskaya@ukr.net

Анотація. *Стаття призначена формуванню краєзнавчої компетентності на заняттях із курсу "Історичне краєзнавство". У статті визначено місце краєзнавства у формуванні освітніх компетентностей слухача, окреслено оптимальні способи та методи для формування краєзнавчої компетентності на заняттях із історичного краєзнавства, а саме: особистісно - діяльнісного підходу, проблемного підходу в навчанні, теорії застосування інноваційних технологій. У подальшому варто звернути увагу на використання сучасних методів та інструментів під час формування краєзнавчої компетентності у слухачів на заняттях із історичного краєзнавства. Узагальнені матеріали можуть бути*

використані викладачами історії під час планування заходів із формування краєзнавчої компетентності слухачів на заняттях із історичного краєзнавства.

Ключові слова: історичне краєзнавство; краєзнавча освіта; компетентність; проект; технології; теорія та методологія; слухачі; мікроісторія.

I. Vanovska

SYSTEM OF FORMATION OF HISTORICAL AND CROSS-COUNTRY COMPETENCIES IN THE SYSTEM OF INDEPENDENT EDUCATION

I. Vanovska - associate Professor of the Department of Education for Adults of the Educational and Scientific Institute of Continuing Education of the National Pedagogical University the name of M. P. Drahomanov, candidate of historical sciences, associate professor.

Annotation. *The article is intended for the formation of local lore competency in the lessons from the course "Historical regional studies". The article defines the place of local lore in forming the educational competencies of the student, outlines the best methods and methods for the formation of local lore competency in the lessons of historical regional studies, namely: personality - activity approach, problem approach in teaching, theory of application of innovative technologies. In the future, attention should be paid to the use of modern methods and tools during the formation of local lore competence in listeners in classrooms of historical regional studies. Generalized materials can be used by history teachers when planning events on the formation of local lore competence of students in historical studies.*

Key words: *historical regional studies; local lore education; competence; project; technology; theory and methodology; listeners; micro -history*

Вступ. На сучасному етапі розвитку нашого суспільства в навчально-виховних закладах України значна увага приділяється впровадженню краєзнавчих засобів, які досить довгий час використовувались недостатньо, однак були покликані виховувати підрастаюче покоління, формувати у нього світоглядні переконання, високу мораль, духовність і культуру. Одним із шляхів реалізації краєзнавчого напрямку в системі підготовки

майбутнього фахівця є історичне краєзнавство.

Історичне краєзнавство в сьогоденних умовах набуває особливого значення. Саме воно повинно стати орієнтиром у формуванні національної свідомості молоді, виробленні її громадянської позиції. Адже молоде покоління має підхопити у ХХІ ст. естафету краєзнавчих пошуків своїх попередників.

Гуманітарна освіта нового тисячоліття гостро потребує нової методології, нового типу мислення для визначення перспектив розвитку людини і її цінностей. Поява нових галузей гуманітарного знання, зміни по відношенню до класичної гуманітарної освіти, виникнення приватних альтернативних форм освіти, розвиток інформаційно - комунікаційних технологій – суттєво змінюють попередні контури системи знань, підносять і посилюють краєзнавчий аспект в освіті.

Історичне краєзнавство – галузь наукових знань, що виникла на фундаменті, закладеному історією, етнографією, географією, археологією, природознавством, генеалогією, економікою, культурологією та ін. Міждисциплінарний характер історичного краєзнавства висвітлює загальні тенденції сучасної науки до синтезу і посилення інтеграційних процесів, взаємовпливу і взаємопроникнення різних галузей знань при вивченні конкретного краю. Кожна з наук дає можливість поглибити комплексне дослідження про край, виокремити його певні сторони. Історичне краєзнавство не лише механічно переймає знання, отримані іншими науками, але органічно включає їх в цілісну систему науки про край [15].

Історичне краєзнавство як гуманітарна наука досліджує край в різноаспектній направленості як історично - розвиваючий, багатогранний об'єкт. Як навчальна дисципліна вона покликана не тільки оптимізувати інтерес молоді до історії своєї «малої батьківщини», особливостей її розвитку, культурної спадщини, видатних постатей краю, але допомагає усвідомити власне місце в історії, спрямувати свій інтелектуальний потенціал, здібності, можливості на процвітання краю, а отже і країни в цілому [11, с. 142].

Історичне краєзнавство у навчальних планах вищих навчальних закладів відносять до однієї зі спеціальних історичних дисциплін. Воно є такою галуззю історичного знання, яка всебічно вивчає історичний процес певного краю, населеного пункту, життя

і діяльності людей та історичних постатей. Як наука історичне краєзнавство постійно виробляє власні методичку і техніку історичного дослідження, яка потрібна історичній науці в цілому, а також постійно поповнюється новими конкретними досягненнями краєзнавців [1, с. 25].

Значення курсу історичного краєзнавства у вишах не викликає сумнівів. Змістом і призначенням вищої освіти є не лише набуття слухачем професійних знань та навичок, але розвиток його як всебічно - розвиненої особистості з активною громадянською позицією. При такому підході невід'ємною частиною вищої освіти є гуманітарна складова. Панування сциєнтичного, технократичного світогляду, «комп'ютеризація» свідомості, соціальні хвороби суспільства ведуть до деградації людини. Тому основою відродження нації має стати повернення до її духовних витоків, традицій, звичаїв своїх предків. На цьому наголошували і відомі педагоги минулого, зокрема С.Русова: «Ми збудуємо таку школу, котра б вся була проіннята національним свідомим натхненням, яке виявить вільно увесь наш національний духовний склад і міцно з'єднає нас з рідним краєм, з рідним людом» [5, с. 17].

Історичне краєзнавство підпорядковується теорії історичного пізнання, тому постійно поповнюється і вдосконалюється надбаннями всіх історичних наук, таким чином збагачуючи власну теорію і практику. Отже, постійно триває вдосконалення теорії і методології історичного краєзнавства та процес творення і запровадження нових понять і категорій, які необхідно знати як шкільному вчителю історії, так і викладачеві вищого навчального закладу. З'являються публікації довідково - інформаційного характеру: енциклопедичні видання і словники-довідники, де автори намагаються врахувати нові теоретико-методологічні підходи. Однак поруч з ними глибшої і докладнішої розробки вимагає історіософська сторона.

Одне з важливих завдань історичного краєзнавства – сформулювати історичне мислення, логіку історичного пізнання та розуміння історичного процесу.

Не викликає заперечення той факт, що в час інтегрування вітчизняної освіти в міжнародний освітній простір важливо зберегти її національний характер, сприяти збереженню культурної спадщини (висока культура визначально спирається на досягнення національного і світового мистецтва та глибокі національні

традиції), вихованню національної гордості, формуванню в майбутніх громадян національної самосвідомості через любов до рідного краю, патріотизм, без яких неможливий розвиток жодної нації.

У зв'язку з цим визначаємо необхідність концептуального переосмислення змісту краєзнавчої освіти як об'єктивного процесу, що вимагає модернізації її змістовних складових і просування її в напрямі формування нового змісту і цінностей, дієвих підходів до оновлення й удосконалення методів навчання, контролю й оцінки результатів краєзнавчої діяльності.

Ознаками трансформації краєзнавчої освіти виділяємо: істотне структурне перероблення систем, що перетворює внаслідок зміни зв'язків, відношень, опосередкувань або умов детермінації організацію та функції сформованої картини світу; типовий перехідний процес у галузі природничого й гуманітарного знання, культури, соціальної еволюції; динамічні форми уявлень про соціокультурну реальність, у яких поєднуються адекватне відтворення, переосмислення усталеного й нового; багатоваріантність розуміння соціокультурних явищ; оновлення усталеного і традиціоналізація інновацій; активізація необхідного минулого, вивільнення його від рис стародавності [12].

Окреслена проблема подальшої розбудови краєзнавчої освіти є визначальною для всіх ланок освіти – від дошкільної до вищої та освіти дорослих.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Значну увагу краєзнавству, його освітньо-виховній функції приділяли видатні вчені та діячі української культури: М. Драгоманов, І. Франко, М. Грушевський, Д. Яворницький та інші, чия плідна праця наприкінці ХІХ ст. - на початку ХХ ст. сприяла розвитку краєзнавства як науки та усвідомленню його нерозривного зв'язку з освітньою галуззю.

Вагомий внесок у поширенні краєзнавчих знань через освітні заклади належить видатному українському історику Д. Багалію. Центральне місце у його науковій творчості займає історія Слобідської України, якій він присвятив понад 100 праць. Діяльність вченого була тісно пов'язана з освітньою галуззю. Як ректор Харківського університету (1906–1910 рр.), а згодом член освітянських комісій та комітетів, він приділяв особливу увагу проблемам викладання історії України, краю, міста у вищій школі. Розвиваючи освітній потенціал краєзнавства, Д. Багалій не лише

формував його науково - теоретичні засади, але активно просував практичні форми поєднання краєзнавства і освіти.

Проблеми методології історичної науки на рубежі двох століть розглядає академік В. Смолій, стаття якого була опублікована в «Освіті України» у 1994 р. У ній він наголошує на необхідності пошуку і використання нових методологічних підходів. За його редакцією виходять збірники «Регіональна історія України» [10, с. 15], які висвітлюють теоретико-методологічні проблеми регіональної історії, регіоналізму та федералізму в українському аспекті. Цим проблемам, викладанню історії та вдосконалення методології, присвячено чимало конференцій, семінарів, круглих столів.

Розкриття ролі і місця краєзнавства в системі освіти, конкретизація його змісту, функцій, форм і методів краєзнавчої роботи знайшли відображення у ґрунтовних дослідженнях багатьох відомих учених-краєзнавців – І. Безкоравайного, О. Дібрової, Ф. Заставного, М. Костриці, О. Савченко, В. Серебряй, І. Соколової.

Л. Винар, В. Косик, С. Кульчицький, Я. Ісаєвич та інші відомі вчені багато уваги приділили новим підходам в історичному пізнанні.

Нинішній період «краєзнавчого ренесансу», активізований розробками Я. Жупанського, В. Круля, В. Обозного, О. Шаблія, П. Щищенка, має широкі перспективи.

Проблема взаємозв'язків краєзнавства і освіти є актуальною. Цю тему порушували в своїх працях українські вчені П. Тронько, Ф. Шевченко, М. Дмитрієнко, О. Деміфенко, М. Крачило, С. Захаров, В. Прокопчук, Л. Гайда та ін. [5, с. 16].

Методологічні проблеми історичної науки та історичного краєзнавства у вищій школі розроблялись у західній історіософії О. Шпенглером і А. Тойнбі [9, с. 23], К. Поппером та іншими вченими як альтернатива марксизмові. У К. Поппера важливою методологічною розробкою є критика історизму, а у Р. Колінгвуда – поняття і категорії історичного пізнання [9, с. 22].

Проте, недостатньо висвітлений історичний аспект взаємодії краєзнавства та освіти, потребує всебічного аналізу сучасний досвід співпраці краєзнавців та освітян, необхідно працювати над подальшими кроками зближення краєзнавства і освіти, використовуючи сучасні інформаційно-комунікаційні технології.

Постановка завдання. На сучасному етапі важливою

проблемою реалізації компетентнісного підходу до вивчення історичного краєзнавства є використання новітніх освітніх ідей та педагогічних технологій [14].

Проблема формування краєзнавчої компетентності слухачів в умовах розвитку сучасної вищої школи набуває першочергового значення. Використання краєзнавчого матеріалу на заняттях служить метою вирішення спільних проблем навчання і виховання слухачів, що стоять перед українською вищою школою на сучасному етапі. Програмні питання, за якими вивчається тема, це не лише матеріали підручників, а й безпосередньо навколишня дійсність, яка засвоюється слухачами значно міцніше. Місцеві матеріали відіграють важливу роль, пов'язуючи життя і побут будь-якого населеного пункту країни з величезним поняттям нашої Батьківщини. Краєзнавчий принцип вивчення предмета допомагає усвідомленому засвоєнню слухачами найскладніших питань, і продуктивним такий підхід буде лише тоді, коли вивчення історії і культури України буде паралельно розглядатися з явищами місцевої історії та її досконалим вивченням.

Вагомою складовою в поширенні краєзнавчих знань є система національної освіти. Завдання, які стоять перед історичним краєзнавством тісно переплітаються з освітніми пріоритетами, зокрема, виховання у громадян почуття національної свідомості, глибокої поваги до історії, культури, мови, традицій українського народу, а також інших народів, пов'язаних з ним своєю долею, всебічне сприяння розвитку незалежної України, відродження духовності та історичної пам'яті в суспільстві [4]. Розвиток історичного краєзнавства, стан його впровадження в усі ланки системи освіти засвідчує актуальність взаємозв'язків і взаємообумовленості цих двох систем: системи освіти та краєзнавства як системи знань про конкретний край, «малу батьківщину». На сучасному етапі механізм взаємодії цих систем поступово вибудовується. Глибоке поширення краєзнавства в українську освіту зробить її по-справжньому національною за змістом і формою. В свою чергу історичне краєзнавство виступає як важливий інструмент науково - інтелектуального та духовного впливу на формування державницької свідомості та патріотичних почуттів у громадян нашої країни.

Виклад основного матеріалу. Національна система виховання, головною метою якої є формування особистості

громадянина, покликана закласти основи демократичного світогляду особистості, виховувати здатність до критичного мислення, уміння відстоювати свої права, інтереси, переконання, виявляти толерантність до поглядів іншої людини, керуватися у вияві соціальної активності демократичними принципами й моральними нормами, визнаними суспільством. У структурі особистості, як активного суб'єкта суспільства, важливе місце відводиться саме краєзнавчій діяльності особистості, сутність якої складає любов до рідного краю, патріотизм, інтерес і творче ставлення до краєзнавчої роботи, потреба у здобутті краєзнавчих знань завдяки вивченню історичного минулого і шанобливого ставлення до спадщини, народних традицій і звичаїв.

Зумовлений глобалізаційними процесами інформаційної культури перерозподіл функцій традиційних соціумів розширює можливості та поглиблює відповідальність усіх соціальних суб'єктів за майбутній поступ суспільства, що має знайти послідовне відтворення у змісті краєзнавства. Набуває актуальності процес соціокультурного перетворення (соціального становлення, реалізації, вдосконалення) всіх соціальних суб'єктів – творців національної і глобальної культури. Відзначаємо важливість взаємозв'язку адаптаційних й індивідуалізаційних процесів соціокультурного перетворення, що вимагає цілеспрямованої активізації ролі соціальних суб'єктів у свідомому та відповідальному культуротворенні себе і навколишньої дійсності.

Пріоритетним напрямком спільних зусиль вважається визначення загальних і спеціальних компетенцій випускників першого та другого рівнів підготовки — бакалаврів і магістрів. Європейські й українські спеціалісти підкреслюють, що основна перевага компетентнісного підходу полягає в тому, що він дає змогу зберегти гнучкість й автономію в архітектурі навчального плану. Водночас він потребує зміни методів оцінки навчання та забезпечення якості навчання.

У сучасних умовах на ринку педагогічної праці є попит на тих спеціалістів, які розуміються на психологічних особливостях людей різних вікових категорій, орієнтуються в сучасних досягненнях психолого-педагогічної науки і практики, володіють методами наукового дослідження, різноманітними інтерактивними технологіями навчання дітей і дорослих, засобами й методиками професійно-творчого розвитку й саморозвитку, можуть практично

реалізувати гасло «навчання упродовж життя». Подальша розробка компетентнісного підходу пов'язується з переходом від загальнотеоретичних уявлень про його зміст до створення предметних освітніх програм.

Одним із ключових напрямів державної освітньої політики має стати: модернізація структури, змісту й організації освіти на засадах компетентнісного підходу, переорієнтація змісту освіти на цілі сталого розвитку в Україні на 2012–2021 роки [3].

В контексті реалізації задекларованої пропозиції розробляються ключові компетентності сучасного педагога як складові його професійно-педагогічної компетентності:

- психолого-педагогічна компетентність;
- фахово-предметна компетентність (сукупність предметних компетентностей);
- методологічна компетентність;
- методична компетентність;
- самоосвітня компетентність.

Фундаментально-базисною основою формування професійно-педагогічної компетентності сучасного педагога як сукупності зазначених п'яти компетентностей є сім ключових, задекларованих українськими вченими (формується і розвиваються на етапах отримання початкової, базової та повної середньої освіти), зокрема, таких: уміння вчитись, соціальна, загальнокультурна, здоров'язбережувальна, з інформаційно-комунікаційних технологій, громадянська, підприємницька компетентності.

Умови успішної реалізації пропонованого проекту:

- інтеграційні процеси, які мають відбуватися на різних рівнях: кроснаціональному; інтеросвітньому (у межах національної системи освіти України); методологічному; змісту освіти; інтегральної єдності навчання, виховання і розвитку; видів діяльності у навчальному процесі;
- дидактична та методична мобільність сучасного вчителя вищої школи;
- створення незалежної системи моніторингу якості вищої освіти [2].

У психолого-педагогічних дослідженнях приділяється належна увага застосуванню компетентнісного підходу у професійній підготовці майбутнього фахівця, який працює в системі освіти. Маємо всі підстави стверджувати: як самостійне

явище компетентнісний підхід в умовах вітчизняного освітнього простору пройшов стадії констатації (необхідності застосування) та феноменологізації (оцінка й опис феномена), теперішня стадія є методологічною (конкретизація основних понять, факторів, шляхів й умов реалізації). Компетентнісний підхід у педагогічній освіті ґрунтується на міждисциплінарних, інтегрованих вимогах до результату освітнього процесу. Саме необхідність допомогти слухачам навчитись правильно вирішувати ті чи інші проблеми у певних ситуаціях (навчальних, життєвих, професійних) спонукала до застосування компетентнісного підходу в освітньому просторі.

Нині маємо перші очевидні результати застосування компетентнісного підходу у вітчизняній освіті. Один із позитивних результатів — вітчизняна система освіти починає забезпечувати якість, що відповідає уявленням «замовника», зазнають змін освітні стандарти як своєрідні формалізатори соціальних норм і потреб, освіта відповідає «вимогам соціоморфності, національним традиціям, соціально-економічному розвитку, національно-етнічному архетипу менталітету населення» [3]. Саме тому в руслі Болонського процесу на теперішній час ведеться плідна робота щодо вироблення спільного загальноєвропейського змісту кваліфікацій і ступенів.

Освітні компетенції – це вимоги до освітньої підготовки, виражені сукупністю смислових орієнтацій, знань, умінь, навичок і досвіду діяльності слухача відносно певного кола об'єктів реальної дійсності, необхідних для здійснення особистісної і соціально важливої продуктивної діяльності. Такі компетенції відображають предметно-діяльнісну складову загальної освіти й покликані забезпечувати комплексне досягнення її цілей.

Освітня компетенція передбачає засвоєння слухачами не окремих одне від одного знань і вмінь, а оволодіння комплексною процедурою, у якій для кожного виділеного напряму присутня відповідна сукупність освітніх компонентів, що мають особистісно-діяльнісний характер [3].

Краєзнавча компетенція є перспективним напрямом у науці і практиці освіти. Компетентнісний підхід передбачає конструювання моделі слухача, а потім під цю модель підбирається зміст із розвитку ключових компетенцій. Щоб визначити, якими прийомами і методами можна сприяти формуванню освітніх компетенцій із використанням вузівського історичного

краєзнавства, розглянемо кожну групу компетенцій окремо [3].

Інформаційні компетенції: володіти навичками роботи з різними джерелами інформації: книгами, підручниками, довідниками, атласами, картами, визначниками, енциклопедіями, каталогами, словниками, мережі Інтернет; самостійно шукати, отримувати, систематизувати, аналізувати й обирати необхідну для вирішення навчальних завдань інформацію, організовувати, перетворювати, зберігати і передавати її; орієнтуватися в інформаційних потоках, уміти виділяти в них головне і необхідне; уміти усвідомлено сприймати інформацію, що розповсюджується, володіти навичками використання інформаційних пристроїв: комп'ютера, телевізора, магнітофона, телефону, мобільного телефону, факсу, принтера, модему, копіра; застосовувати для вирішення навчальних завдань інформаційні та телекомунікаційні технології: аудіо- і відеозапис, електронну пошту, Інтернет [6, с. 20].

Соціально-трудова компетенції: володіти знаннями і досвідом виконання типових соціальних ролей: сім'янина, громадянина, працівника, власника, споживача, покупця; уміти діяти в щоденних ситуаціях сімейно-побутової сфери; визначати своє місце і роль у навколишньому світі, у сім'ї, колективі, державі; діяти у сфері трудових відносин відповідно до особистої та громадської користі, володіти етикою трудових і цивільних стосунків.

Модернізація української освіти від загальноосвітньої школи вимагає формування в слухачів цілісної системи універсальних знань, умінь, навичок, а також досвіду самостійної діяльності та особистої відповідальності слухачів у рамках краєзнавчих компетенцій, що визначають сучасну якість освіти.

Уведення компетенцій у нормативну і практичну складову освіти дозволяє вирішити проблему, типову для української вищої школи, коли слухачі можуть добре володіти набором теоретичних знань, але відчують значні труднощі в діяльності, що вимагає використання цих знань для вирішення конкретних життєвих завдань чи проблемних ситуацій.

Формування краєзнавчих компетенцій не може відбуватися успішно без урахування досліджень із психології і педагогіки особистості, основ особистісно-діяльнісного підходу, проблемного підходу в навчанні, теорії застосування інноваційних технологій, зокрема інтерактивно-комунікаційної, проектної та дослідницької

діяльності.

Проблемне навчання забезпечує розвиток розумових здібностей слухача, його загальний розвиток і формування переконань, виробляє власне активне ставлення до навколишньої дійсності. В. Роттенберг виділяє 7 основних умов розвитку пізнавального інтересу і на перше місце ставить проблемне навчання, тобто залучення слухача до самостійного пошуку й відкриття нових знань [2].

Створені психолого-педагогічні методичні умови активізують творчий потенціал слухача, що сприяє підвищенню якості історичної освіти. Ці умови полягають у таких положеннях:

1) застосування технології проблемного навчання дозволило здійснити розвиток логічного мислення і сформувати стійкий інтерес до вивчення історії;

2) широке застосування інформаційно-комунікаційних технологій у викладанні історії забезпечило умову для розвитку індивідуальних творчих здібностей слухача і його орієнтації в інформаційному просторі; проведення проектної та дослідницької діяльності в поєднанні з інформаційними технологіями дозволило розвинути пізнавальний інтерес слухачів, проявити ініціативу й самостійність кожному слухачеві, продемонструвати індивідуальні якості;

3) інноваційний краєзнавчий підхід при навчанні історії дозволив сформувати позитивний образ території, сприяв розвитку критичного і творчого мислення, вихованню любові до рідного краю;

4) використання інноваційних засобів навчання дозволяє слухачам захоплено й цікаво вчитися, створює умови для творчості та самопідготовки.

Констатуємо, що на сучасному етапі історичне краєзнавство у своєму науковому і педагогічному аспектах пройшло складний шлях становлення, що передбачав накопичення знань про рідний край, їх теоретико-методологічне осмислення й наукове узагальнення, інституалізацію всіх напрямів національного краєзнавства, поступове впровадження в навчальний процес краєзнавчого підходу, що зумовлено культурно - історичними й соціально-економічними суспільними змінами і позначено широким діапазоном у сучасній педагогічній думці.

Історичне мислення, спираючись на логіку історичного

пізнання, вказує на те, що факти, події і явища минулого, можуть продовжувати існувати в сучасності та зберігатись у майбутньому, що дає можливість певною мірою його прогнозувати і передбачувати. Втім майбутнє не є конкретністю, яку можна ретельно дослідити, але його можна прогнозувати саме на основі вивчення минулого історичного досвіду і тих процесів і тенденцій розвитку, які могли починатись у минулому, зберігатись у сучасності та продовжуватись у майбутньому. Це повинні розуміти слухачі, які вивчають історію України і краю. Таким чином послідовність подій і наступність в історичному процесі, наступність поколінь та їх історичний досвід забезпечують формування історичного мислення і є його методологічною спрямованістю.

Слухачі, яких цікавить історія свого краю, мають зрозуміти, що історична доля складається для кожного регіону і для кожної людини тісно пов'язано з історичною і політичною волею. Історична доля формується за допомогою історичного мислення і за політичною волею, яка переважає історичне мислення завдяки політичному мисленню, яке завжди є частиною історичного. Вони не лише між собою тісно пов'язані, а також одне з них на певному етапі розвитку суспільства може домінувати. В тому і проявляється історична альтернатива, що домінуюче політичне мислення і політична воля окремих політичних сил та осіб може призвести до обрання історичної долі, яка згодом, може статися, не відповідає не лише історичному мисленню, а й здоровому глузду.

Важливу роль відіграє історичне краєзнавство у формуванні історичної пам'яті. Як категорія історичного пізнання історична пам'ять зберігає джерела історичного процесу і відтворює історичний досвід суспільства. До історичної пам'яті належить генетична пам'ять поколінь і кожної людини, зокрема, зосереджені в архівах, музеях, бібліотеках та інших державних і приватних зібраннях історичні матеріали, документи, а також – історичні пам'ятки архітектури, мистецтва, традиційно - побутової культури тощо.

Сукупна історична пам'ять зберігає позитивний і негативний досвід, різні факти, події, явища історичного процесу і суспільного життя, фіксовані в джерелах. Власне історична пам'ять забезпечує розуміння наступності поколінь і саме вона свідчить про незворотність та безальтернативність історичного процесу і про

необхідність збереження надбань людства як значних, так і всіх інших, від всесвітніх до регіональних, тобто кожного краю, який завжди неповторний і оригінальний. Якщо з одного боку історична пам'ять свідчить про незворотність та безальтернативність історичного процесу, то з іншого – свідчить про те, що в кожній історичній миттєвості, яка називається сучасність, завжди існує альтернатива, що формує історичну долю людей, краю, держави, нації, людства. Існування історичної альтернативи впливає на історичне мислення, зберігаючись певний час в історичній свідомості, і може сприяти появі нових альтернатив [15].

Історичне краєзнавство набуло важливого науково-дослідницького, навчально-виховного, культурно-освітнього і практичного значення і в умовах розбудови незалежної української держави стає одним із визначальних чинників формування національної свідомості. У зв'язку з цим актуалізується проблема формування змісту базових елементів українського краєзнавства: природи, історії, літератури, фольклору, матеріальної культури, соціально-економічної сфери окремих невеликих територіальних одиниць [1, с. 27].

Наукові проблеми історичного пізнання і теоретичні оцінки, пов'язані з історичним краєзнавством, показують, що конкретна історія краю завжди значно багатша ніж уніфікована історія. Про це навіть свідчать державні, загальноєвропейські чи світові проблеми періодизації. Річ у тому, що із цими періодизаціями ніколи повністю не співпадає конкретна історія краю. Так само історико-просторові уявлення про край свідчать, що межі, розмір краю могли залежати на певних етапах історії від природно-географічних, адміністративно-територіальних, політико-економічних та інших чинників, а отже це впливало на формування поняття про певну землю, край, регіон (гміна, воєводство, волость, повіт, губернія, район, округа, область тощо).

У формуванні історичного мислення важливе місце займає розуміння історичного, конкретного і паралельного часу, що дає можливість складати синхроністичні таблиці просторово-хронологічного спрямування, порівнюючи добре відомі події регіону, місцевої історії з подіями в Україні й в світі. Історичне мислення дає також можливість представити історичний час як частину тривалості, конкретність, що має точку відліку, поруч з абсолютним, паралельним, уявним і сакральним часом, відрізнити

конкретну історію від віртуальної реальності, яка може успішно створюватись сучасними комп'ютерними технологіями.

Просторове і часове розуміння історії краю дає можливість слухачам зрозуміти та застосовувати один із основоположних принципів історичної науки – принцип історизму. Саме цей принцип визначає логіку історичного мислення та історичного пізнання.

У різні часи поняття Волинь, Полісся, Правобережжя і Подніпров'я, Лівобережжя і Слобожанщина, Поділля і Галичина, Придунав'я і Буковина, Запоріжжя і Таврія та інші мали особливе для кожного часу значення і власну історію. Тому досліднику важливо усвідомлювати часові та просторові межі поняття краю, щоб зрозуміти його внутрішнє життя, зовнішні впливи і зв'язки, коли ці землі були в складі різних держав або адміністративно-територіальних одиниць. Саме тоді більш зрозумілим стає поняття «історична доля» як незворотність історичного процесу [8].

В історичному краєзнавстві проблеми обліку і виміру часу мають важливе методологічне значення у зв'язку з переведенням дат минулого на сучасне літочислення і необхідністю врахування регіональних особливостей використання ери і календарів. Прикладом використання історичного часу є усі ери, які знало людство, хоча точка відліку, мала бути, як справжньою подією, так і вигаданою, але усі вони мали умовне значення.

Конкретні дати, події, явища, люди завжди були об'єктом сприймання, вивчення, особливо тоді, коли до них можна було «доторкнутись», коли їх можна було перевірити, коли в них можна було пересвідчитись. Бо саме на історико - краєзнавчому матеріалі та праці краєзнавців з різних часів, значною мірою, формувались і формуються історичне і державне мислення, національна ідентифікація та самосвідомість майбутніх поколінь.

Ще в 1920-х рр. в Україні краєзнавство стає невід'ємною складовою навчального процесу. У 1920–1921 рр. Народний комісаріат освіти України видав навчальний план єдиної семирічної трудової школи, за яким на краєзнавство відводилось 37 год. на тиждень (на рідну мову та математику – по 16 год., географію та історію – по 8 год.) [12].

Унаслідок методичних рекомендацій і у вишах вводиться навчальна дисципліна «Краєзнавство». Вперше, як окремий предмет, його почали викладати в 1923/24 навчальному році в

Одеському інституті народної освіти [14].

Студентська молодь завжди широко залучалася до краєзнавчої діяльності. У 1924 р. при Центральному бюро пролетарського студентства організується Всеукраїнське бюро краєзнавства, як студентська організація, що мала координувати краєзнавчу роботу студентів в Україні, залучати молодь до праці в краєзнавстві, популяризувати ідеї краєзнавства. На місцях створювались обласні студентські бюро, формувались галузеві секції: геологічна, гідрологічна, метеорологічна, етнографічна, антропологічна, сільського господарства та ін. Завданням студента було зацікавити ідеями краєзнавства місцеве населення, поширювати краєзнавчу літературу, проводити лекції, бесіди, виставки тощо [7].

Важливе значення для розвитку краєзнавчого руху мала I Всеукраїнська конференція краєзнавства, яка відбулась в травні 1925 р. в Харкові. На ній говорилось про початок систематичної роботи з обліку краєзнавчих організацій та налагодженню зв'язків між ними, наданню методичної допомоги місцевим осередкам. Активізації краєзнавчої діяльності сприяло затвердження Методичним комітетом Головпрофосу НКО УСРР «Методичної записки про організацію краєзнавчої роботи в ІНО та на Педкурсах», де виділялось краєзнавство не як звичайна дисципліна, а як база до цілого комплексу досліджуваних явищ [7, с. 4].

У 1920-х рр. – періоду бурхливого розвитку освітянського краєзнавства, навчальні заклади зробили вагомий внесок у поширення краєзнавчих досліджень, розробку науково-методичної бази краєзнавчої роботи. Загалом, Міністерство освіти та науки за підтримки громадських організацій ініціювало цілий ряд широкомасштабних заходів: програму руху студентської молоді за збереження традицій, звичаїв і обрядів українського народу. Реалізація таких починань мала сприяти використанню в повній мірі пізнавального і виховного потенціалу краєзнавства. Проте, з кінця 1920-х рр. диктат адміністративно - командної системи деформував національно стверджуючу суть освітянського краєзнавства, підпорядковуючи його завданням тоталітарного режиму.

Традиції освітянського краєзнавства, багатий досвід попередників отримали новий імпульс наприкінці ХХ ст. Вивчення історичного краєзнавства запроваджено у вищих навчальних закладах гуманітарного профілю, де слухачі знайомляться з

особливостями краю, історією і культурою своєї малої батьківщини.

Накопичений досвід викладання краєзнавства у вишах дозволяє визначити основні акценти у вивченні дисципліни. З метою підвищення ефективності системи навчання, активізації пізнавальної діяльності слухачів, розвитку творчої ініціативи, самостійності, логічного мислення тощо використані такі форми і методи роботи, які спрямовують слухацьку аудиторію у проблемно-пошукове, дослідницьке русло. Історичне краєзнавство сьогодні представлено двома напрямками: теоретичним і конкретної історії краю, яка також є мікроісторією. Теоретичний аспект історичного краєзнавства стосується світоглядно - методологічних проблем, які не можуть не впливати на вибір дослідників щодо фактів, подій, явищ, джерел і оцінок і на якість викладання історичного краєзнавства та поширення краєзнавчої освіти.

Теорія і методологія історичної науки кожного відрізка часу є одночасно теоретичною і методологічною основою мікроісторії, історико-краєзнавчих досліджень, які в свою чергу, впливають на вдосконалення методів історичних досліджень, на вибір відповідної методології, особливо на межі з іншими і не тільки історичними науками, оскільки краєзнавство, крім історичного включає, географічний, економічний, природничий, мистецький, літературний та інші аспекти.

Така діяльність, спрямована на індивідуальний підхід, стимулює творчий пошук слухача, передбачає роботу з науковою літературою, колекціями краєзнавчих осередків, місцевими краєзнавцями, через дослідження власного родоvodu сприяє глибокому самоусвідомленню особистості.

Оволодіння краєзнавчими знаннями в межах навчального предмету «Історичне краєзнавство» передбачає такі етапи:

1) вступ до історичного краєзнавства (зв'язок краєзнавства з науками) передбачає навчальну діяльність на заняттях з історії і гуманітарних навчальних предметів;

2) розвиток краєзнавчих знань передбачає здійснення краєзнавчого пошуку безпосередньо в історичному середовищі з використанням засвоєних на заняттях знань;

3) систематизація й узагальнення краєзнавчих знань шляхом переосмислення самостійно зібраної краєзнавчої інформації з метою розкриття нових понять і закономірностей;

4) науково-дослідний, націлений на більш глибоке вивчення рідного краю на основі сформованих знань.

На наше переконання, при такому розумінні проблеми якості краєзнавчої освіти в вищій школі в процесі навчання у свідомості слухачів відбувається вироблення наукової картини світу, ціннісних категорій стосовно навколишнього середовища – соціального й історичного (теоретичний аспект); забезпечується здобування відповідних знань, розвитку творчих умінь і навичок його вивчення (теоретико-прикладний аспект); здійснюється застосування здобутих знань, сформованих творчих умінь і навичок в організації та реалізації як у колективі, так і самотійно конкретної суспільно корисної діяльності (прикладний аспект) [11, с. 146].

У нормативно-правових документах освіти визначається стратегія розбудови краєзнавчої освіти, оскільки вона у змозі формувати стійкий пізнавальний інтерес, який глибоко охоплює не лише емоційну, але й інтелектуальну та вольову сфери людини, викликає прагнення до мислення, інтенсивної пізнавальної діяльності.

Таке пізнання, розпочинаючись з відчуттів, проходить через аналіз й узагальнення відтвореної у свідомості інформації, коли навчальне сприйняття світу поступово переходить від чуттєво-практичного до теоретичного.

У зв'язку з цим видається доцільним розглядати розвиток краєзнавства і краєзнавчої освіти в полікультурному контексті – історичному діалозі, взаємовідновлювальних стосунках зі світовим художнім, духовним, ідеологічним, соціокультурним процесом. У межах курсу історичного краєзнавства актуалізується рецепція національних і світових культурно - мистецьких і історичних явищ, що безпосередньо чи опосередковано виявляється в межах рідного краю, а модифіковані соціокультурні традиції впливають на стилістичний характер творчості носія культури.

Сучасна концепція краєзнавчої освіти має виходити із її сутності як соціокультурного явища, а, отже, як галузі науково-практичної діяльності, що покликана вивчати та регулювати процес соціального становлення суб'єктів певного соціуму. Адекватне наукове обґрунтування й теоретичне розроблення методик засвоєння і творчого перероблення соціокультурного досвіду можливе за умови глибокого системного вивчення складових

краєзнавства (історичного, географічного, літературного, мистецького) й активного використання здобутків передовим педагогічним досвідом.

У сучасних методологічних підходах до історичного краєзнавства слід звертати увагу на «самодостатність поля історичних досліджень». Це поняття характеризується певними просторовими, часовими, кількісно-проблемними параметрами, а також може стосуватись людських спільнот та окремих історичних постатей. Ось чому необхідно в історичному краєзнавстві чітко визначати межі регіону і часові рамки, обирати тематику завершеного характеру відповідно до параметрів достатності, що допоможе вивчати будь-яку тему досить глибоко і повно.

Мікроісторія, історія краю, населеного пункту завжди глибша і конкретніша, особлива й багатша за різні історичні узагальнення. Особливо це стосується долі людини, яка стає джерелом, фактом, подією, явищем, важливим для вивчення історичного процесу. Тому сьогодні краєзнавство є ще й тією наукою, на якій найбільше ґрунтується історія повсякдення, що наповнюється змістом традиційної побутової культури, долі людини як історичного джерела. Залучаються до наукового обігу ті джерела людської діяльності, які визначають щоденне життя людей, а тому і тісно пов'язані усною народною історією, з історією повсякдення, яка стає об'єктом уваги дослідників і визначає сьогодні нові методологічні підходи в історичній науці та історичному краєзнавстві [15].

Усна народна історія, історія повсякдення в історичному пізнанні охоплюють буденне, можливо певною мірою одноманітне, життя всіх сфер суспільства, яке може дати відповідь на взаємини людини і природи, людини і суспільства, людини і людини. А це робить більш конкретним пізнання історичного процесу і його особливостей у кожному регіоні, коли недостатньо документальних свідчень, архівних матеріалів.

У контексті розвитку історичного краєзнавства актуальним є дослідження краєзнавчої освіти в аспекті теоретико-методологічних, організаційних та навчально-методичних аспектів краєзнавчої підготовки слухачів, висвітлення загальної методології системного аналізу складних соціокультурних явищ, визначення сутності, внутрішньої будови, тенденції розвитку краєзнавчої педагогічної освіти, що дає можливість на практиці конструювати

стратегію побудови її структурних компонентів і здійснювати ефективне управління ними. Запровадження системи краєзнавчого навчання у практику освітньо-виховної діяльності сприятиме вияву в перспективі регіонально - педагогічної ініціативи з метою вдосконалення конкретних напрямів краєзнавчої роботи.

Оптимальною освітньою моделлю відкритого демократичного суспільства, яка утверджує світоглядні орієнтири національного виховання, що гармонізують наукові знання і соціальні норми, культурні цінності й духовні святині є саме та, що забезпечує інтелектуальний і культурний розвиток, моральну вихованість та національну самосвідомість.

Ураховуючи стратегічну спрямованість сучасної краєзнавчої теорії й практики, до прогностичних тенденцій подальшого розвитку та вдосконалення краєзнавчої освіти відносимо:

1. Інтеграційні, які полягають у збагаченні зв'язків краєзнавства з іншими науками, особливо з історією, географією, економікою, культурологією, соціологією. Розвиток краєзнавства пов'язаний із розробленням провідних категорій; виявленням правил; висуненням гіпотез, ідей; установленням наукових фактів; вивченням і осмисленням форм і методів краєзнавчої роботи; визначенням законів історичної науки як базису краєзнавства; розширенням її предмету.

2. Теоретико-методологічні, що передбачають удосконалення наукового апарату краєзнавства. Подальшого вдосконалення й обґрунтування методологічних засад краєзнавства, зокрема, збагачення провідних методологічних підходів (історичного, антропологічного, аксіологічного, системного, діяльнісно-особистісного, культурологічного, етнопедагогічного та інших); удосконалення структури краєзнавчих знань, що становить базис теоретичної підготовки:

а) емпіричних знань (поняття й терміни – історичні компоненти; географічні, соціально-економічні, історико - культурні явища; факти навколишньої дійсності);

б) теоретичних знань (закони, теорії, гіпотези – взаємозв'язок історичних об'єктів, процесів, явищ, їх структурна характеристика, особливості й закономірності розвитку).

3. Створення координаційної системи підготовки майбутніх учителів-предметників з метою забезпечення їхньої професійної компетентності, що активізує впровадження компетентісного

підходу до краєзнавчої освіти [6, с. 26].

Активізувати творчий потенціал слухачів можливо завдяки комплексному використанню інноваційних технологій навчання: інформаційно - комунікаційних, проектно-дослідницьких і технології проблемного навчання.

Історичне краєзнавство повинно озброїти слухачів уміннями користуватися різними джерелами історичної інформації, інтегрувати цю інформацію, вести спостереження на місцевості, правильно орієнтуватися в просторі, прогнозувати тенденції розвитку навколишнього середовища [2].

У процесі дослідження історичного краєзнавства може бути враховано всі місцеві цінні природні об'єкти, історичні пам'ятники, осередки культури та відпочинку.

Використання краєзнавчого матеріалу на заняттях відкриває широкі можливості для самостійної діяльності слухачів, для пошуку, дослідження і навіть невеликого відкриття, створення творчих і дослідницьких робіт. Це пробуджує у слухачів глибокий інтерес до рідного краю. При виконанні дослідницьких робіт неодноразово доводиться звертатися до корінних жителів села або міста, які діляться цінним матеріалом, також до фахівців району, які допомагають з обробкою результатів.

Вивчення рідного краю пов'язане з активним застосуванням сучасних технологій [8]:

1) наочна демонстрація матеріалу за допомогою комп'ютера (успішно проходять лекції-презентації, підготовлені на основі краєзнавчого матеріалу);

2) здійснення перевірки знань слухачів – тестів і контрольних завдань тощо.

Успішні результати історичного краєзнавства залежать від того, у якій мірі сам викладач є краєзнавцем і як він зуміє зацікавити своїх слухачів. Посилення практичної спрямованості як дидактичний принцип орієнтує викладача до використання компетентнісного підходу в навчанні історичному краєзнавству, реалізація якого можлива лише в комплексі всіх видів навчальної діяльності та форм навчання краєзнавчого матеріалу.

Краєзнавчий підхід у навчанні історичному краєзнавству спирається на комплексне використання інноваційних технологій навчання: інформаційно-комунікаційних, проектно-дослідницьких і технології проблемного навчання. Для посилення краєзнавчої

спрямованості в зміст занять з історичного краєзнавства можуть бути включені такі види завдань:

а) проведення спостережень за об'єктами, процесами, явищами, їх змінами в результаті антропогенного впливу;

б) проведення самостійного пошуку історичної інформації з різних джерел: картографічних, статистичних, геоінформаційних, космічних тощо.

Охарактеризуємо принципи історичного краєзнавства. Зупинимося на загально - історичних принципах:

1. Принцип науковості передбачає чітке обґрунтування об'єкта дослідження. Це ті методологічні, методичні і теоретичні висновки та положення історії, що відображаються у історичному краєзнавстві. Крім того, науковий підхід вимагає спостереження й опису історичних явищ, їх систематизації і, нарешті, чіткого обґрунтування узагальнень і висновків фактичним даними.

2. З принципом науковості безпосередньо пов'язаний принцип системності і послідовності. Він впливає як і з поставлених завдань перед історичним краєзнавством, так і з особливостей процесів, явищ, що вивчаються. Системність та послідовність передбачають довготривале, регулярне вивчення історичного процесу в регіоні, без чого неможливо зробити висновки, узагальнення, встановити закономірності, характерні для даної території, а також простежити взаємозв'язок і взаємообумовленість історичних явищ, предметів, подій в даному краю з такими ж в інших регіонах країни.

3. Принцип доступності полягає в тому, що накопичення краєзнавчо-історичного матеріалу дає можливість поглибити уявлення про педагогічні явища в цілому [12].

4. Одним із провідних положень історичного краєзнавства є комплексність. Цей принцип впливає із самого змісту історичного краєзнавства, його напрямків, різних за змістом та методами досліджень, що ведуть у своїй сукупності до наукового і усестороннього пізнання краєзнавчої справи регіону, рідного краю.

5. Принцип врахування індивідуальних особливостей, попереднього досвіду слухачів. Суть цього принципу полягає у вивченні і врахуванні індивідуальних особливостей слухачів, їх інтересів, попереднього досвіду з метою підвищення якості навчальної роботи з історичного краєзнавства, всебічного розвитку слухачів, розвитку їхніх творчих здібностей. В умовах вищого

навчального закладу основний акцент у змісті колективних та індивідуальних форм роботи з історичного краєзнавства робиться в напрямку оволодіння знаннями, набуття професійних умінь, навичок, формування організаторських умінь та навичок, патріотичних почуттів, виховання любові до обраної професії [4].

Специфічним для історичного краєзнавства є принцип регіональності, що базується на врахуванні конкретних особливостей краю (природних, культурних, історичних, економічних та інших). Без врахування цих особливостей не може бути історичного краєзнавства.

Ще однією вимогою, своєрідною для історично-краєзнавчої діяльності, є принцип дослідництва і творчості, який випливає з того, що історичне краєзнавство не зводиться лише до засвоєння певних знань з цієї галузі науки, а передбачає також організацію різноманітної практичної діяльності, зокрема: пошук матеріалу, його аналіз, систематизацію, творче переосмислення та практичне застосування.

Важливим методологічним підходом в історичних науках є той, що стверджує тенденційний підхід у набутті знань і формуванні історичного мислення. Тенденційність історичного краєзнавства є двосторонньою: об'єктивною і суб'єктивною. Об'єктивність тенденційності пов'язана з тим, що історичний процес як об'єктивна реальність спрямований у майбутнє, а суб'єктивність – полягає в тому, що у пізнанні чільне місце займає людський фактор, який тенденційний залежно від можливостей пізнання і відтворення історичного процесу. Річ у тому, що суб'єктивність історичного пізнання залежить не лише від соціального замовлення і позиції дослідника, а також від недостатності знань про минуле, у яке неможливо повернутись. Отже, методологічна спрямованість історичної освіти визначається тенденційністю історичного пізнання, яка зумовлюється не лише суб'єктивними, а й об'єктивними чинниками. Найважливішим з них є спрямованість історичного процесу в майбутнє, що вказує на незворотність історичного процесу і зумовлює також незворотність історичної долі, в якій важливу роль відіграє людський фактор. Тому методологічні підходи до навчання і виховання молоді на основі мікроісторії та історичного краєзнавства мають бути об'єктом постійної уваги і вдосконалення [13].

Висновки: складні процеси, що відбуваються сьогодні в

нашій державі, зумовлені суперечностями соціального, економічного та політичного становлення, висувають важливе завдання для освіти – формування компетентної особистості, здатної до творчої самореалізації, до навчання впродовж усього життя. У Національній доктрині розвитку освіти в Україні наголошено на необхідності «формування потреби та здатності особистості до самоосвіти». Система освіти повинна орієнтуватися на особистість, яка буде відзначатися самостійністю, самодостатністю та творчою активністю

Навчання історичному краєзнавству, підкріплене позицією викладача, дозволить підвищити рівень пізнавальних і практичних умінь і навичок кожного слухача, збільшити міцність сформованих історичних знань і вмінь слухачів, розкрити прикладний аспект дисципліни, сприяти підвищенню якості історичної освіти, відіграти істотну роль у формуванні світогляду й історичної культури слухачів.

Кожний викладач повинен мати власну технологію формування історичного і державного мислення, яка мусить вирізнятися логічно - науковою послідовністю. Глибокий зміст повинні мати історичні знання закладені у певну форму, доступну розумінню, тобто певний апробований практикою алгоритм самостійного, логічного набуття і збереження знань. Варто визначити і окреслити як цілісність, так і структурні елементи форми і вже тоді переходити до аналізу результатів набутих при вивченні історичного явища, події, факту. При формотворенні знань має бути залучено і активізовано психічні властивості слухача, можливості всіх видів пам'яті: моторної, слухової, зорової тощо.

Оскільки логічно-наукова структура формування історичного мислення слухачів має обиратись викладачем це означає, що слід визначитись у необхідному обсязі фактичного матеріалу, який має стати базою розвитку здібностей, умінь і навичок самостійної навчальної діяльності кожного слухача. З цією метою також визначається необхідний понятійно-категоріальний апарат, який стане інструментом навчально-пізнавальної діяльності. Для кращого розуміння слухачами історичного процесу необхідно визначити обсяг історичного матеріалу кожного заняття, теми, визначити, які включати поняття і категорії, в якій кількості та послідовності. Важливе значення для формування історичного

мислення молоді має глобально-історичний матеріал, який треба пов'язувати з місцевою історією. Не лише політична історія, а й історія освіти, культури, науки, економіки, природи тощо має стати важливим аспектом у краєзнавчій освіті та в історичному пізнанні, це важливо тому, що людське, суспільство живе на основі відтворення і збереження досвіду попередніх поколінь [10, с. 18].

Сьогодні саме історична освіта повинна забезпечити інтелектуальний рівень підготовки молоді до життя на основі використання історичного досвіду попередніх поколінь.

Список використаної літератури:

1. Бондаренко Г. Теоретичні та методологічні проблеми історичного краєзнавства. Краєзнавство. №3.-2011. –С.25-32
2. Історична наука на порозі XXI століття: підсумки та перспективи: Матеріали Всеукраїнської наукової конференції (м. Харків 15–17 листопада 2016 р.). – Харків, 2016.
3. Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи: бібліотека з освітньої політики : [моногр.] / Н.М. Бібік, Л.С. Ващенко, О.І. Локшина та ін. ; [за заг. ред. О.В. Овчарук]. — К. : К.І.С., 2014. — 112 с.
4. Крачило М.П. Краєзнавство і туризм / М.П.Крачило. – К., Вища школа, 2014. - 190с.
5. Маньковська Р. Краєзнавство і освіта: витоки і перспективи співбуття .Краєзнавство. №3.-2011. –С.16-24.
6. Молчанов В. Теоретичні підходи дослідження добробуту населення України у XIX – на початку XX ст. / Краєзнавство. Науковий журнал. – 2010. – С. 19–28.
7. Пометун О. Компетентнісний підхід у сучасній історичній освіті / О. Пометун // Історія в школах України. – №6. – 2017. – С. 3-12.
8. Пометун О. Теорія та практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн / О. Пометун // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О.В. Овчарук. – К.: К.І.С., 2014. – 112 с.
9. Реєнт О. П. Проблеми сучасного поступу краєзнавства / Краєзнавство в Україні: сучасний стан і перспективи Науковий збірник. – К.: Видавничий центр «Академія», 2013. – С. 22–25.
10. Смолій В. А. Українська історична наука на рубежі XXI

століття: Проблеми пошуку нових теоретичних та методологічних підходів // Освіта України. – №27. – 2007. – С.14-19.

11. Сотніченко В.М. Методичні засади самостійного навчання / Розвиток історичного мислення як засіб формування особистості, її інтелекту та творчих здібностей. Збірник статей. – Одеса, 2016. – С.141–147.

12. Стратегія реформування освіти в Україні: Рекомендації з освітньої політики /за заг. ред. В. Кременя. — К.: Вид-во К.І.С, 2013. — 296 с.

13. Тойнбі А. Дослідження історії. – У 2-х т. / Тойнбі А. – К.: Основи, 1995. Джерела та література ISSN 2222-5250 29

14. Тронько П.Т. Історичне краєзнавство. Крок у нове тисячоліття. – К., 2000, 350 с
Тронько П.Т. Краєзнавство у відродженні історичної пам'яті народу. – К., 2009; 420 с.

УДК:373.2.011.3-051-047.32

В.Л. Ходунова

**ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ПРАЦІВНИКІВ
ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ: КЛЮЧОВІ ДЕФІНІЦІЇ
КРИЗЬ ПРИЗМУ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ**

В.Л. Ходунова – к. пед. н., доцент кафедри освіти дорослих, Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, v.l.khodunova@gmail.com

Анотація. У статті розглянуто формулювання та розуміння компетентності у педагогічній діяльності з позиції сучасних наукових досліджень. Окреслено сутність поняття «професійна компетентність працівника закладу дошкільної освіти». Наголошено на тому, що професійна компетентність дошкільних працівників характеризує його здатність виконувати професійні задачі діяльності на основі фахових знань і умінь, що інтегруються з розвитком особистісних професійно значущих якостей, серед яких провідними є любов до дітей, що поєднується з вимогливістю, емпатія та комунікативність.

Ключові слова: компетентність, компетенція, професійна компетентність, працівник закладу дошкільної освіти, освітній процес.

V. Khodunova
**PROFESSIONAL COMPETITIVENESS IN PRIMARY
PRESCHOOL EDUCATION: KEY DEFINITIONS THROUGH
SCIENTIFIC RESEARCH**

V. Khodunova - candidate of pedagogic sciences, associate professor of the Department of adult education. National Pedagogical Dragomanov University.

***Annotation.** The article deals with the formulation and understanding of competence in pedagogical activity from the standpoint of modern scientific research. The essence of the concept of "professional competence of an employee of a pre-school education" is outlined. It is emphasized that the professional competence of preschool workers characterizes their ability to perform professional tasks on the basis of professional knowledges and skills, which are integrated with the development of personal professional qualities, for example, love for children, which is combined with demanding, empathy and communicativeness .*

***Key words:** competence, competency, professional competence, employee of the institution of preschool education, educational process.*

Вступ. В умовах розвитку інформаційного суспільства Україна стає на шлях оновлення системи освіти, яка зорієнтована на входження в єдиний світовий освітній простір, який супроводжується істотними якісними змінами у вимогах до фахівців дошкільної освіти, покликаним яких є забезпечення всебічного і гармонійного розвитку особистісного потенціалу дітей дошкільного віку. У зв'язку з цим актуалізується проблема формування професійної компетентності педагогів дошкільних освітніх закладів що з абезпечуватимуть конкурентоспроможного, творчого, активного та компетентного фахівця, здатного не тільки до творчої самореалізації, але й до постійного професійного розвитку, вдосконалення, освіти впродовж життя.

Закон України «Про освіту», «Про дошкільну освіту», Національна доктрина розвитку освіти наголошують на забезпеченні якості першої ланки освітньої системи, що є важливою умовою інноваційного розвитку держави і суспільства.

Проблема вдосконалення системи освіти шляхом впровадження компетентнісного підходу викликана

загальноєвропейською й світовою тенденцією інтеграції, глобалізації світової економіки, стандартизацією європейської освіти на засадах Болонської угоди. На думку В. П. Андрущенко, саме Болонський процес є лейтмотивом поточного десятиріччя у розвитку освіти [1, с. 11].

У сучасній системі дошкільної освіти відбуваються значні зміни, що пов'язані з пошуками оновлення її змісту, перебудовою взаємодії у системі «педагог – дитина», появою різних типів і видів дошкільних установ тощо. Безсумнівно, що інноваційні освітні напрямки в системі суспільного дошкільного виховання й освіти висувають значні вимоги до компетентності вихователя, а отже й до змісту та технологій його підготовки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідженню проблеми розвитку компетентності педагогів присвячені роботи таких авторів, як Г. Алова, А. Алексюк, О. Абдулліна, Л. Артемова, Ю. Бабанський, В. Беспалько, І. Богданова, В. Бондар, А. Богуш, В. Вергасов, Л. Вовк, Н. Гузій, І. Зязюн, Е. Карпова, Н. Лисенко, Л. Мітіна, О. Мороз, Н. Ничкало, Г. Підкурманна, С. Сисоєва, В. Сергієнко, Н. Чепелева, О. Шаров, М. Ярмаченко та інші. Ці дослідження, розкривають зміст, методи, форми, нові технології формування фахових умінь та окремих рис характеру фахівців.

Компетентнісний підхід є предметом наукового дослідження В. Баркасі, І. Бабина, П. Бачинського, І. Бежа, А. Богуш, Н. Бібик, І. Бондаренко, С. Вітвицької, Г. Гавришак, Н. Дворнікової, О. Дубасенюк, М. Євтуха, В. Кременя, О. Локшиної, О. Овчарук, О. Пометун, О. Савченко, Т. Смагіної, Ю. Татура, Г. Терещук, С. Трубачевої, Л. Хоружої та інших.

Постановка завдання. Окреслення поняття «компетентність» у педагогічній діяльності з позиції сучасних наукових дослідників.

Виклад основного матеріалу. Історичний аналіз становлення понять «компетентність» та «компетенція» дозволяють розкрити методологічну сутність компетентнісного підходу. Деякі дослідники вважають, що «засновником компетентнісного підходу був ще Аристотель, який вивчав можливості стану людини, визначеного грецьким терміном «*atere*» – «сила, яка розвивалась і вдосконалювалась до такої міри, що ставала характерною якістю особистості» [4, с. 155]. Інші стверджують, що поняття «компетентність» і «компетенція» почали використовувати з 1958

року.

Аналіз робіт з проблем компетенцій/компетентності дозволяє виділити три етапи становлення компетентнісного підходу в освіті: перший (1960–1970 рр.) - введення в науковий апарат категорії «компетенція», створення передумов розмежування понять компетенція/компетентність; другий (1970–1990 рр.) - використання категорії компетенція/компетентність у теорії і практиці навчання мові (особливо нерідній), професіоналізму в управлінні, менеджменті, в навчанні спілкуванню, розробляється зміст поняття «Соціальні компетенції/компетентність»; третій (починаючи з 1990-х рр.) - цілісна інституціоналізація підходу, інтеграція його в національні освітні системи, розробка документів ЮНЕСКО, впровадження даного підходу у рамках Болонського процесу [9].

Результати фахової підготовки працівників закладів дошкільної освіти розглядаються в сучасній освіті у категоріях компетенцій та компетентності, які не мають однозначного змісту і визначення. При цьому в поняття «компетенція» вкладається різний зміст, процеси й явища.

Компетентність – слово іншомовного походження, яке походить від латинського «competentio», що, у свою чергу, бере початок від слова «competo» – що дослівно означає: досягаю, відповідаю, підходжу.

На сучасному етапі єдності щодо понятійного апарату немає – як українською (компетенція/ії, компетентність/ності), так і англійською (competence/es, competency/ies) мовами. Більшість словників частіше перекладають «competence» як «компетентність», «здібність», «правомочність», «уміння». А «competency» перекладається як «компетенція», але також як «компетентність, обізнаність, правомочність, уміння».

У сучасному словнику іншомовних слів компетентність [лат. competentēns (competentis) – належний, відповідний] трактується як «авторитетність, обізнаність; володіння компетенцією» [19].

Тлумачний словник української мови» за ред. доктора філол. наук, проф. В. Калашника, 2006 р.; «Великий тлумачний словник. Сучасна українська мова» А. Загнітко, І. Щукіної, 2008 р.; «Сучасний словник іншомовних слів» Л. Нечволода, 2011 р. розглядає лише категорією компетентний, що означає: обізнаний, досвідчений у певній галузі, якомусь питанні; знаючий, тямущий;

який ґрунтується на знанні; кваліфікований; який має певні повноваження, повноправний, повновладний.

Аналіз наведених тлумачень «компетентність» і «компетенція» у вищезазначених словниках [19; 20], свідчить про те, що компетенція визначається як норма, досягнення якої може свідчити про можливість правильного вирішення якого-небудь завдання, а компетентність – це оцінка досягнення (або недосягнення) цієї норми. Компетентність виступає як якість, характеристика особи, яка дозволяє їй (або навіть дає право) вирішувати певні завдання, виносити рішення, судження у певній галузі.

Вагомим внеском до розгляду питань компетентностей є документи міжнародних організацій у сфері освіти.

Проблему компетентісно орієнтованої освіти розробляють відомі міжнародні організації.

Так, Міжнародна комісія Ради Європи розглядає поняття «компетентність» як базові вміння, фундаментальні шляхи навчання, ключові кваліфікації, ключові уявлення, опори, або опорні знання. Міжнародний департамент стандартів навчання, досягнення та освіти (International Board of Standards for Training, Performance and Instruction (IBSTPI)), поняття компетентності визначає як набір знань, вмінь, навичок, що дають змогу особистості кваліфіковано діяти або виконувати певні функції, з метою досягнення певних стандартів у професійній галузі або певній діяльності [19]. ЮНЕСКО поняття компетентності трактує як поєднання знань, умінь, цінностей, застосовних у повсякденні [17].

В контексті *Європейської рамки кваліфікацій навчання впродовж життя* компетенція означає доведену здатність використовувати знання, навички та особисті, соціальні та/або методологічні уміння в робочих чи навчальних ситуаціях задля професійного та особистісного розвитку [18].

Відповідно до завдань Ради Європи, І. Гушлевська, А. Дахін, І. Єрмаков, О. Карпенко, С. Клепко, О. Глузман розглядають ключові компетентності як комплекс знань, умінь, цінностей і ставлень за навчальними галузями та життєвими сферами.

Національною рамкою кваліфікацій (2011), яка розроблена з урахуванням Рамки кваліфікацій Європейського простору вищої освіти (2005 р.) та Європейської рамки кваліфікацій для навчання

впродовж життя (2008 р.) компетентність/компетентності визначається як здатність особи до виконання певного виду діяльності, що виражається через знання, розуміння, уміння, цінності, інші особисті якості; а компетенція як результати навчання, а також присвоєні на їх основі кваліфікації виражаються в термінах компетентностей; компетентності – успішна діяльність (її знання, уміння, цінності, комунікація тощо); кваліфікації, компетентності, що є основою кваліфікацій, набуваються виключно через навчання (формальне, неформальне, інформальне, випадкове); результати навчання – компетентності – можуть бути безпосередньо продемонстровані у професійній діяльності [26].

У *Державному стандарті початкової загальної освіти* компетентність розуміється як набута у процесі навчання інтегрована здатність особистості, яка складається зі знань, досвіду, цінностей і ставлення, що можуть цілісно реалізовуватися на практиці [6].

Як відмічає Г. Беленька, інтеграція української освітньої системи у світовий освітній простір поставили перед нашою педагогічною наукою задачу приведення традиційного українського наукового апарата у відповідність із загальноприйнятою в Європі системою педагогічних понять [3].

Зберігаючи набутий національний досвід (О. Савченко, Н. Бібік, Л. Ващенко, О. Локшина, О. Овчарук, Л. Паращенко, О. Пометун, С. Трубочова та ін.) педагогічна освіта України вступила в етап реформування, зберігаючи набутий національний досвід, поступово входячи у світовий освітній простір.

В дослідженні змісту поняття «компетенції» виділяються *два напрями*. Представники *першого напрямку* (А. Андрєєва, В. Байденко, В. Болотова, А. Вербицького, І. Зимньої, Е. Ісламгалієва, В. Шадрікова та ін.) розуміють компетенції як особистісні якості індивіда. Ю. Татур, Ю. Фролов, А. Махотін, А. Омаров, Л. Папулов, А. Слободський, Я. Клементовичус, О. Смірнова, та інші, трактують зміст компетенції як складову професійної чи іншої діяльності суб'єкта. Дослідження *другого напрямку* пов'язують компетенції з набором конкретних знань, умінь та навичок у різних сферах діяльності: Е. Зеєр, А. Богуш, Н. Бібік, В. Кузь, Г. Павлова, Н. Садовнікова, А. Омаров, С. Сисоєва, С. Шаронова та інші.

Переважає більшість дослідників трактує поняття компетентності через особистісні якості.

І. Зимня визначає компетентність як актуалізовану, інтегративну, таку, що базується на знаннях, інтелектуально й соціокультурно зумовлену особистісну якість, яка проявляється в діяльності, поведінці людини, у її взаємодії з іншими людьми під час вирішення різноманітних завдань. Така якість набуває розвитку в навчальному процесі і стає його результатом. При цьому до характеристик компетентності вчена відносить: готовність до прояву компетентності (тобто мотиваційний аспект); володіння знаннями змісту компетентності (когнітивний аспект); досвід прояву компетентності в різноманітних стандартних і нестандартних ситуаціях (поведінковий аспект); ставлення до змісту компетентності й об'єкта її застосування (ціннісно-смысловий аспект); емоційно-вольову регуляцію процесу і результату прояву компетентності [8, с. 13].

Н. Мойсеюк вважає, що «компетентність – якість особистості, яка необхідна для якісної продуктивної діяльності в певній сфері» [13, с. 639].

У дослідженнях Г. Селевка знаходимо: *«під компетентністю розуміється інтегральна якість особистості, що виявляється в загальній здатності та готовності до діяльності, яка базується на знаннях і досвіді, здобутих у процесі навчання і соціалізації й орієнтованих на самостійну й успішну участь у діяльності»* [18, с. 139]. Поняття компетентності містить когнітивну (знання) й операційно-технологічну (вміння) складові, а й мотиваційну, етичну (ціннісні орієнтації), соціальну та поведінкову. Тому оволодіння компетентністю вимагає абстрактного мислення, саморефлексії, визначення власної позиції, самооцінки, критичного мислення та ін.

А. Хуторський характеризує компетентність як «оволодіння людиною відповідною компетенцією, що передбачає її особистісне ставлення до неї і предмету діяльності» або ж як «особистісна якість (сукупність якостей) і мінімальний досвід щодо діяльності в заданій сфері» [24].

Поняття властивостей особистості також є основоположним для розуміння компетентності Ф. Шаріповим: «це сукупність властивостей (характеристик) особистості, що дозволяють їй якісно виконувати певну діяльність, спрямовану на вирішення проблем (завдань) у будь-якій галузі» [23, с. 73].

На думку Ю. Татура, О. Дубасенюк, Н. Сидорчук

компетентність – це інтегральна властивість особистості, що характеризує її прагнення і здатність (готовність) реалізувати свій потенціал (знання, уміння, досвід, особистісні якості та ін.) для успішної діяльності в певній галузі [21, с. 6-7].

У сучасній педагогічній науці поняття «компетентність» використовується для опису кінцевого результату навчання. Н. Тализіна, Н. Печенюк, Л. Хихловський, В. Шадріков, Р. Шакуров, В. Шепель та інші зазначають, що компетентність передбачає володіння знаннями, вміннями, навичками та життєвим досвідом. М. Нечаєв дає ґрунтовне визначення компетентності: «Досконале знання своєї справи, сутності виконуваної роботи, складних зв'язків, явищ і процесів, можливих способів і засобів досягнення намічених цілей» [14].

Ряд дослідників розглядають компетентність комплексно. О. Антонова та Л. Маслак пропонують формувати компетенцію через гармонійне поєднання знань, умінь та навичок. М. Головань, подає таке означення: «компетентність – це володіння компетенцією, що виявляється в ефективній діяльності і включає особисте ставлення до предмету і продукту діяльності. [5, с. 29].

Висновки: таким чином, в українському суспільстві на державному рівні сформована об'єктивна готовність до сприйняття принципово нового розуміння статусу, ролі і покликання дошкільної освіти. Професійну компетентність фахівців дошкільної освіти визначено як здатність вирішувати задачі професійної діяльності на основі фахових знань і умінь, що інтегруються з розвитком особистісних професійно значущих якостей, серед яких провідними є любов до дітей, що поєднується з вимогливістю, емпатія та комунікативність.

Список використаної літератури:

1. Андрущенко В. П. Основні тенденції розвитку вищої освіти України на рубежі століть (Спроба прогностичного аналізу) / В. П. Андрущенко // Вища освіта України. – 2001. – №1. – С. 11–17.
2. Базаров Т. Ю. Компетенции будущего: Квалификация? Компетентность (критерии качества)? [Електронний ресурс] / Т. Ю. Базаров // Режим доступу : www.tltsu.ru/publectures/lecture_06.html. – Название с экрана.
3. Беленька Г. В. Формування професійної компетентності сучасного вихователя дошкільного навчального закладу / Г. В.

- Беленька: монографія. – К.: Університет, 2011. – 320 с. 2. Машкіна Л. А. Професійна підготовка майбутніх фахівців з дошкільної освіти
4. Богуш А.М. Компетентнісний підхід до мовленнєвого розвитку дошкільників // Педагогічна і психологічна наука в Україні. – Том 2. – К.: «Педагогічна думка», 5.
 5. Головань М. С. Компетенція та компетентність: порівняльний аналіз понять / М.С.Головань // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – 2011. – No 8 (18). – С. 224
 6. Державний стандарт початкової загальної освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://mon.gov.ua/content/%D0%9E%D1%81%D0%B2%D1%96%D1%82%D0%B0/derj-standart-pochatk-new.pdf>.
 7. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; голов. ред. Кремень В. Г. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
 8. Зимняя И.А. Ключевые компетенции — новая парадигма результата образования//Высшее образование сегодня. No 5. 2003. – С. 34-42.
 9. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании : авторская версия / И. А. Зимняя. □□М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 220 с.
 10. Зязюн І. А. Філософія поступу і прогнозу освітньої системи / І. А. Зязюн // Педагогічна майстерність: проблеми, пошуки, перспективи : монографія. – К., Глухів : РВВ ГДПУ, 2005. – С. 10–18.
 11. Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати. – К.: Грамота, 2005. – 448 с.
 12. Кузьменко В.У. Положення про цілісність у контексті проблеми розвитку індивідуальності дошкільника / В. У. Кузьменко // Наук. записки Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / [за ред. проф. С. Д. Максименка]. – К. : Міленіум, 2006. Вип. 30. – С. 133 –142.
 13. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка. Навчальний посібник / Н. Є. Мойсеюк. – 5-е видання, доповнене і перероблене - К.: [б. в.], 2007. – 656 с.
 14. Мудрик А. В. Социальная педагогика : [учеб. для студ. пед. вузов] ; под ред. В. А. Слостенина. – 2-е изд. – М. : Издательский центр «Академия», 2000. – 192 с.

15. Національний освітній глосарій: вища освіта / [авт.-уклад. І.І.Бабин, Я.Я.Болюбаш, А.А.Гармаш й ін. ; за ред. Д.В.Табачника і В. Г. Кременя]. – К. : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2011. – 100 с.

16. Платонов К. К. Краткий словарь системы психологических понятий / К. К. Платонов. – 2-е изд. – М. : Просвещение, 1984. – 340 с.

17. Программа ЮНЕСКО в области прав человека // <http://www.unesco.ru/rus/pages/bythemes/serhio23032005175949.php>.

18. Селевко Г. Компетентности и их классификация // Народное образование. – 2004. – № 4. – С. 138-143.

19. Словарь иностранных слов / [под ред. И. В. Лехина, С. М. Локшиной, Ф. Н. Петрова ; (главный редактор) и Л. С. Шаумяна]. – изд. 6-ое, перераб. и доп. – М. : «Советская энциклопедия», 1964. – С. 315.

20. Словник української мови: в 11 т. / [ред. колег. І.К.Білодід (голова) та ін.]. – К.: Наукова думка, 1970 – 1980. – Т. 4: І – М / [ред. А. А. Бурячок, Г. М. Гнатюк, П. П. Доценко]. – К.: Наукова думка, 1973. – 840 с.

21. Татур Ю. Г. Компетентносный подход в описании результатов и проектировании стандартов высшего профессионального образования: материалы ко второму заседанию методологического семинара. Авторская версия / Ю. Г. Татур. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 16 с.

22. Урядовий портал [Електронний ресурс]. Режим доступу: www.kmu.gov.ua/control/newsnpd. – Назва з екрану.

23. Шарипов Ф. В. Профессиональная компетентность преподавателя вуза / Ф. В. Шарипов // Высшее образование сегодня. – 2010. – № 1. – С. 72 – 77.

24. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58-64.

25. Tuning Educational Structures in Europe. – europa. eu. Int / comm / education / policies / educ / tuning / tuning_en.html.

26. Foxon M. Training Manager Competencies: The standards (3rd Ed.) / M. Foxon, R. C. Richey, R. C. Roberts, T. W. Spannaus. – Syracuse, NY: ERIC Clearinghouse on Information and Technology, 2003. – 177 p.

IV РОЗДІЛ Інформаційно-мультимедійне забезпечення управління системами післядипломної освіти для реалізації практичної підготовки дорослих

УДК 378: 4

Л.С. Павлюченко

УПРАВЛІННЯ ПРАКТИЧНОЮ ПІДГОТОВКОЮ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ В СФЕРІ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ

Л.С. Павлюченко – к. пед. н., старший викладач кафедри освіти дорослих Навчальний-науковий інститут неперервної освіти, Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, l.s.pavlyuchenko@npu.edu.ua

***Анотація.** У статті розглядається управління, організація, мета і завдання практики у підготовці майбутніх фахівців в сфері здобуття другої вищої освіти та неперервної освіти, вирішення яких сприятиме використанню теоретичних знань, оволодінню певними практичними навичками та вміннями. Чітко й обґрунтовано визначені у наскрізній програмі практики мета та завдання дозволять: викладачеві ефективно здійснювати загальне керівництво, консультацію та контроль; студентам – виконувати передбачені види робіт. Формулювання у наскрізній програмі мети і завдання практики повинно базуватися на змістовному аналізі дисциплін робочого навчального плану та визначенні переліку знань, умінь і навичок, якими повинні оволодіти студенти на практиці як на відповідному етапі, так і в процесі всього навчання.*

***Ключові слова:** практика, практична підготовка, організація практичної підготовки студентів.*

L. Pavlyuchenko

MANAGEMENT OF PRACTICAL PREPARATION OF FUTURE EXPERTS IN THE FIELD OF UNDERSTANDING EDUCATION

L. Pavlyuchenko - candidate of pedagogical sciences, senior lecturer of the department of adult education, academic-research institute of continuing education, national pedagogical Dragomanov university, l.s.pavlyuchenko@npu.edu.ua

Annotation. The article deals with the management, organization, purpose and tasks of training in the training of future specialists in the field of obtaining a second higher education and continuing education, the solution of which will help to use theoretical knowledge, mastering certain practical skills and abilities. The goals and objectives set out in the cross-cutting program are clearly and substantiated: the teacher will effectively implement general guidance, counseling and control; students - to perform the prescribed types of work. The wording of the cross-cutting program goals and objectives of the practice should be based on a meaningful analysis of the disciplines of the working curriculum and the definition of the list of knowledge, skills and abilities that students must master in practice, both at the appropriate stage and in the process of all learning.

Key words: practice, practical training, organization of practical training of students.

Вступ. В Україні окреслено стратегічні напрямки інноваційного удосконалення системи вищої освіти як основи розвитку нації, держави і особистості. Вирішення важливих завдань соціального та економічного, освітньокультурного, промислового розвитку в Україні можливе тільки за умови підготовки висококваліфікованих фахівців, спроможних забезпечувати ефективність своєї праці. Це вимагає від вищих навчальних закладів, удосконалення навчально-виробничого процесу, формування у студентів активності і самостійності, готовності до самоосвіти та самовдосконалення, підвищення фахової майстерності, освоєння нових форм, методів і прийомів професійної діяльності.

Практика студентів є обов'язковим компонентом освітньої програми для здобуття кваліфікаційного рівня і набуття студентом професійних навичок та вмінь [9].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Як показав аналіз досвіду проведення практик у вищих навчальних закладах, для ефективної практичної підготовки майбутніх педагогів необхідна організація скоординованої взаємодії основних учасників даного процесу. Отже, через професійно орієнтоване навчання студентів (із залученням їх до практичної діяльності та науково-дослідної роботи) і формування професійних ціннісних орієнтирів можливе забезпечення в подальшому розвитку та вдосконалення

професійних умінь та навичок досліджували такі науковці: Андрущенко В. П., Бондар В. І., Ничкало Н. Г., Лікарчук І. Л., Бех І. Д. та інші [5, 6, 7, 8, 10].

Постановка завдання. Мета статті – проаналізувати організаційні аспекти практичної підготовки студентів (слухачів) вищих навчальних закладів для здобуття професійної компетентності.

Виклад основного матеріалу. Практична підготовка студентів. Те, що студенти (слухачі другої вищої освіти) звикли називати практикою (виробничою, педагогічною, науково-педагогічною, науково-дослідницькою або переддипломною, виробничим навчанням, стажуванням), це одна з раніше розглянутих форм організації навчання – практична підготовка студентів, що є обов'язковим компонентом освітньо-професійної програми для здобуття кваліфікаційного рівня. Обсяг і термін проведення практичної підготовки визначаються навчальним (учбовим) планом кожної спеціальності – продивіться його на кафедрі або в деканаті, запам'ятайте строки, об'єми та назви "практик", вид контролю (звіт, оформлення щоденника проходження практики, проведення настановної та звітної конференцій інші учбові та дидактичні засоби).

Практична підготовка студентів здійснюється на передових сучасних підприємствах і організаціях різних галузей (науки, освіти, охорони здоров'я, культури, державного управління тощо), зокрема, може здійснюватися на базі самого ж вузу. Важливо, що вона (практика) проводиться в умовах професійної діяльності під організаційно-методичним керівництвом викладача вузу та спеціаліста з даного фаху (на підприємстві, в установі, організації).

Безпосередній зміст (види, форми, тести перевірки рівня знань, уміння, навички, яких студенти мають досягти) практичної підготовки треба шукати в робочих навчальних програмах кожної такої або т.зв. "наскрізній програмі" практики – затверджені керівником вузу.

Нагадаємо також про норми Закону України "Про освіту", зокрема, що "Особливо обдарованим студентам забезпечується навчання та стажування за індивідуальними планами, ... створення умов для навчання за кордоном" (ст. 42) і "... студенти ... мають гарантоване державою право на ... одержання направлення на

навчання, стажування до інших закладів освіти, у тому числі за кордон" (ст. 51) [3].

Організація практичної підготовки регламентується окремим Положенням про проведення практики студентів вузів України, незалежно від підпорядкування та форми власності останнього. Також вузи мають право, закріплене цим Положенням, розробляти та затверджувати на підставі останнього інструкції, які враховують особливості навчання з конкретної спеціальності чи спеціалізації - дізнайтеся, чи є така на кафедрі або в вузі [1, 2].

Перше, на час виробничого навчання, практики студентам забезпечуються робочі місця, безпечні та нешкідливі умови праці (це вимога ст. 53 Закону України "Про освіту") [4].

Тож, практика студентів проводиться на базах практики, які мають відповідати вимогам програми. Як уже зазначалося, базами підготовки студентів із робітничих професій можуть використовуватися навчально-виробничі та наукові підрозділи самих вузів, а також навчально-виховні заклади, коледжі, дослідні господарства, підприємства й організації, які мають необхідне обладнання та педагогічні кадри. Важливо, що студенти можуть самостійно з дозволу відповідних кафедр підбирати для себе місце проходження практики і пропонувати його для використання. Це вимога п. 2.3 Положення про проведення практики студентів вищих навчальних закладів України, підкріплена вищезгаданою ст. 51 Закону "Про освіту" [3].

З базами практики (підприємствами, організаціями, установами будь-якої форми власності) вузи завчасно укладають договори на проведення практичної підготовки за чітко встановленою формою - слідкуйте за тим, що договір, по-перше, був (якщо в договорах або угодах на навчання студентів питання практики вже обумовлене, то такі окремі договори можуть не укладатися), по-друге, не укладався "заднім числом", по-третє, відповідав вимогам Положення про проведення практики студентів вищих навчальних закладів України. Тривалість дії договорів погоджується договірними сторонами та може визначатися на період конкретного виду практики або на термін до 5 років.

Розподіл студентів на практику проводиться вузами через накази ректора або по факультетах на підставі договорів або інших документів про проведення практик.

За наявності вакантних місць студенти можуть бути зараховані на штатні посади підприємства (організації), якщо така робота для них відповідає вимогам програми практики (при цьому не менше 50% часу відводиться на підготовку за програмою практики). У період роботи на робочих місцях і посадах з виплатою заробітної плати за студентами зберігається право на одержання стипендії за результатами підсумкового контролю.

Відповідальність за організацію, проведення і контроль практики покладається на ректорів вузів. Навчально-методичне керівництво та виконання програм усіх практик забезпечують випускаючі кафедри (їхні завідувачі). Загальну організацію практики та контроль за її проведенням у вузі здійснює керівник практики (завідуючий відділом практики) – поцікавтеся хто ця особа.

Безпосереднім керівником практики (це інша особа, ніж завідуючий відділом практики) можуть бути лишень досвідчені викладачі кафедр, але для керівництва практикою при підготовці студентів за робітничою професією можуть залучатись і майстри виробничого навчання. Така особа називається керівник практики від вищого навчального закладу. Він зобов'язаний:

- перед початком практики контролювати підготовленість баз практики;
- забезпечити проведення всіх організаційних заходів перед від'їздом студентів на практику: інструктаж про порядок проходження практики й із техніки безпеки, надання студентам-практикантам необхідних документів (направлення, програми, щоденник, календарний план, індивідуальне завдання, тема курсового (дипломного) проекту (роботи), методичні рекомендації тощо), перелік яких встановлює вуз;
- повідомляти студентів про систему звітності з практики: подання письмового звіту, виконання кваліфікаційної роботи, оформлення виконаного індивідуального завдання, підготовка доповіді, повідомлення, виступу тощо;
- у тісному контакті з керівником практики від бази практики забезпечити високу якість її проходження згідно з програмою;
- контролювати забезпечення безпечних умов праці (та побуту) студентів та проведення з ними обов'язкових інструктажів з охорони праці, техніки безпеки;

- контролювати виконання студентами-практикантами правил внутрішнього трудового розпорядку, вести або організувати ведення табеля відвідування студентами бази практики;

- у складі комісії провести звітну конференцію з практики.

З боку бази практики (підприємства, організації) з числа кваліфікованих спеціалістів також призначається керівник практики. Така особа називається керівник практики від бази практики. Він зобов'язаний:

- прийняти студентів на практику згідно з календарним планом;

- створити необхідні умови для виконання студентами програм практики, не допускати використання їх на посадах та роботах, що не відповідають програмі практики і майбутній спеціальності;

- забезпечити студентам умови безпечної роботи на кожному робочому місці; проводити обов'язкові інструктажі з охорони праці: ввідний і на робочому місці; в разі потреби навчати студентів-практикантів безпечних методів праці; забезпечити спецодягом, запобіжними засобами, лікувально-профілактичним обслуговуванням за нормами, встановленими для штатних працівників.

- надати студентам-практикантам і керівникам практики від вузу можливість користуватись лабораторіями, кабінетами, майстернями, бібліотеками, технічною й іншою документацією, необхідною для виконання програми практики.

- забезпечити облік виходів на роботу студентів-практикантів та повідомляти вуз про всі порушення трудової дисципліни, внутрішнього розпорядку, інші порушення;

- після закінчення практики надати характеристику на кожного студента-практиканта, в якій відобразити якості підготовленого ним звіту.

Сам же студент при проходженні практики зобов'язаний:

- до початку практики одержати від керівника практики від вузу консультації щодо оформлення всіх необхідних документів (зокрема, направлення, щоденник, календарний план, індивідуальне завдання);

- своєчасно прибути на базу практики;

- у повному обсязі виконувати всі завдання, передбачені програмою практики та вказівками її керівників;
- вивчити та суворо дотримуватись правил охорони праці, техніки безпеки та виробничої санітарії;
- нести відповідальність за виконану роботу;
- своєчасно скласти залік з практики.

Після закінчення практики студенти звітують про виконання програми й індивідуального завдання - подають письмовий звіт, підписаний і оцінений безпосередньо керівником від бази практики. Письмовий звіт, який має містити відомості про виконання студентом усіх розділів програми практики й індивідуального завдання, а також розділи з питання охорони праці, висновки і пропозиції, список використаної літератури, разом із іншими документами, установленими та оголошеними вузом до практики (щоденник, характеристика тощо), подається на рецензування керівнику практики від вузу. Потім звіт захищається студентом (з диференційованою оцінкою) в комісії, призначеній завідуючим кафедрою, до складу якої входять керівники практики від вузу та від баз практики, а також за можливістю, викладачі кафедри, які викладали практикантам спеціальні дисципліни.

Комісія проводить залік у студентів на базах практики в останні дні її проходження або у вузів протягом перших десяти днів семестру, який починається після практики. Оцінка за практику вноситься в заліково-екзаменаційну відомість і в залікову книжку студента за підписами членів комісії, враховується при визначенні розміру стипендії разом із іншими оцінками за результатом підсумкового контролю.

Студенту, який не виконав програму практики без поважних причин, може бути надано право проходження практики повторно при виконанні умов, визначених вузом. Студент, який отримав негативну оцінку по практиці в комісії, відраховується з вузу.

Висновки: практична підготовка студентів є невід'ємною складовою частиною навчального процесу підготовки фахівців і передбачає послідовність її проведення з метою одержання необхідного обсягу практичних навичок, відповідно до освітніх програм. Вона здійснюється у виробничих закладах та виховних, навчальних, наукових підрозділах установ та організаціях всіх форм власності, в органах державного управління та місцевого самоврядування, а також на базі університету.

Головним завданням практичної підготовки є здобуття студентами професійних умінь і навичок для подальшої фахової роботи у закладах освіти, оволодіння практичним досвідом організаторської діяльності, творче застосування знань в умовах виробництва.

Практична підготовка при здобуванні другої вищої чи неперервної освіти педагогічних фахівців здійснюється на загальних засадах засвоєння освітніх програм вишу, для цієї категорії слухачів додатковою передумовою є їх накопичений життєвий досвід.

Список використаної літератури:

1. Вища освіта в Україні. Нормативно-правове регулювання: Нормативний збірник / За загальною редакцією М.Ф. Степка, Л.М. Горбунової. – К.: Форум, 2007. – Т. 1. – 798 с.
2. Державна національна програма «Освіта» (Україна ХХІ століття) // Освіта. – 1993. – №44–46. – 62 с.
3. Закон України «Про вищу освіту» 01.07.2014р. № 1556-VII, Офіційний Вісник України 2014, № 63 від 15.08.2014, с. 1728.
4. Конституція України. Відомості Верховної Ради України (ВВР), 1996, № 30, с. 141.
5. Лікарчук І.Л. Управління системами підготовки кваліфікованих робітників в Україні: педагогічний аспект (1888-1998 роки): Автореф. дис... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Ігор Леонідович Лікарчук; АПН України. Ін-т педагогіки і психології проф. освіти. – К., 1999. – 36 с.
6. Неперервна професійна освіта: теорія і практика: Наук.-метод. журн. – К., 2003. – № 1-4.
7. Педагогічний процес: теорія і практика: Зб. наук. пр. Вип. 1 / АПН України. Ін-т педагогіки і психології проф. освіти, Благод. фонд ім. А. Макаренка. – К.: П/п „Екмо”, 2004. – 225 с.
8. Педагогічні новації столичної освіти: теорія і практика: Наук.-метод. щоріч.-з / АПН України. Ін-т педагогіки і психології проф. освіти та ін. – К., 2003. – 210 с.
9. Положення «Про проведення практики студентів вищих навчальних закладів» МОН України, наказ № 93 від 08.03.93 року.
10. Професійна освіта. Словник: навчальний посібник / укладач С. У. Гончаренко [та інші]; за редакцією Н. Г. Ничкало. — К. : Вища школа, 2000. — 380 с.

Л.С. Павлюченко

**ТЕОРЕТИЧНІ ТА МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ УПРАВЛІННЯ
МЕРЕЖЕВОЮ ПІДГОТОВКОЮ В СФЕРІ НЕПЕРЕРВНОЇ
ОСВІТИ В СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ**

Л.С. Павлюченко – к.пед.н., старший викладач кафедри освіти дорослих Навчальний-науковий інститут неперервної освіти, Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, l.s.pavlyuchenko@npu.edu.ua

***Анотація.** У статті розглянуто теоретико-методичні засади управління мережевою підготовкою в сфері неперервної освіти в системі післядипломної освіти. Домінуючою в ній є зв'язки та стосунки партнерства і співпраці в плані вищої форми мережевих взаємодій, є взаємодія на різних рівнях встановлення відносин з опорними вузами, визначення предметних, методичних та технологічних методів взаємодії та обміну навчальними відомостями.*

Управління сучасних стратегічних орієнтирів та моделей функціонування післядипломної педагогічної освіти в Україні на засадах неперервності професійної підготовки педагогічних працівників таких як: відкритість, варіативність, гнучкість, динамічність змін у змісті, формах і методах підготовки учителя та викладача ВНЗ.

***Ключові слова:** мережева підготовка педагогічних працівників, мережева освіта, післядипломна освіта, система післядипломної освіти.*

L. Pavlyuchenko

**THEORETICAL AND METHODOLOGICAL BASES OF
NETWORK TRAINING MANAGEMENT IN CONTINUOUS
EDUCATION IN THE SYSTEM OF POST-HIGHER
EDUCATION**

L. Pavlyuchenko - candidate of pedagogical sciences, senior lecturer of the department of adult education, academic-research institute of continuing education, national pedagogical Dragomanov university, l.s.pavlyuchenko@npu.edu.ua

Annotation. The article deals with theoretical and methodological principles of management of network training in the field of continuous education in the system of postgraduate education.

The dominant aspect of the partnership and cooperation in terms of the highest form of network interactions is the interaction at different levels of establishing relations with the supreme universities, the definition of objective, methodological and technological methods of interaction and exchange of learning information.

Management of modern strategic reference points and models of functioning of postgraduate pedagogical education in Ukraine on the basis of continuity of professional training of pedagogical workers such as: openness, variability, flexibility, dynamism of changes in content, forms and methods of preparation of teacher and teacher of higher education.

Key words: *network training of pedagogical workers, network education, postgraduate education, postgraduate education system.*

Вступ. У статті розглядається поняття «мережева освіта» в контексті Закону «Про вищу освіту» [1], в якій йдеться про мережеві та дистанційні форми реалізації освітніх програм, що забезпечує можливість освоєння освітньої програми з використанням ресурсів декількох організацій, що здійснюють освітню діяльність в тому числі іноземних, а також при необхідності з використанням ресурсів інших організацій.

У реалізації освітніх програм з використанням мережевої форми навчання поряд з організаціями, що здійснюють освітню діяльність, також можуть брати участь наукові організації, медичні організації, фізкультурно-спортивні та інші організації, що володіють ресурсами, необхідними для здійснення навчання, проведення навчальної та виробничої практики та здійснення інших видів навчальної діяльності, передбачених відповідною освітньою програмою.

Таким чином, в Законі визначено поняття «мережева освіта». Освітня мережа, являє собою інституціональну конфігурацію, в кожній організації якої, є вузлами ОС, є щось, що представляє зацікавленість для даної освоюваної освітньої програми: оригінальні або дуже дорогі моделі і установки, науково-педагогічні школи, унікальні курси і т.д. [1].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В останні роки освіта все більшою мірою орієнтується на комп'ютери та електронні версії навчального матеріалу - такий запит нашого часу.

Напрямами застосування мережевої освіти починається з поширення і обґрунтування такого роду гіпотез, як сучасне мережеве суспільство в соціальній теорії, до створення самостійного навчального ресурсу у навчанні «навчання в мережі» та використовувати її за поставленими цілями. У закінченому вигляді теорія мережевого суспільства була розроблена і представлена одним з найвідоміших стратегій сучасних соціологів таких як: Мануель Кастельс в його роботах «Інформаційна епоха: економіка, суспільство і культура» (Кастельс, 1999), «Розквіт мережевого суспільства» (Кастельс, 1996), «До соціології мережевого суспільства» (Кастельс, 2000). М. Кастельс виходить в своєму аналізі сучасного суспільства з ідеї зміни організаційних форм, які пов'язані у заснованих поширених мережах організації мережевих та дистанційних форм навчання [2].

Окремими аспектами застосування інформаційних технологій для розвитку дистанційної та мережевої освіти займалися українські вчені: І. Войтович, М. Жалдак, Л. Кухар, Н. Рідей, О. Спирин, В. Франчук. Однак у педагогічній літературі недостатньо розробленою залишається проблема створення мережевої освіти.

Питанням управління розвитку закладів післядипломної педагогічної освіти, підготовки науково-педагогічних і педагогічних кадрів в умовах модернізації системи післядипломної педагогічної освіти розкриті в працях таких науковців, як В. Олійник, В. Бондар, А. Ільчик, О. Зайченко, А. Зубко, Л. Колосова, В. Луговий, В. Маслов, С. Паламарчук, Н. Побірченко, А. Пуховська, М. Романенко, С. Сисоєва, Д. Шофолов та ін.

Постановка завдання. Мета статті – виявити та проаналізувати особливості розвитку, створення та взаємодії мережевої освіти задля реалізації освітніх програм з використанням ресурсів декількох організацій, що здійснюють освітню діяльність в розкритті підходів до моделювання післядипломної педагогічної освіти в університетах України.

Виклад основного матеріалу. Післядипломна педагогічна освіта, за визначенням ЮНЕСКО, є «короною освіти», що дає можливість кожному педагогу постійно оновлювати та

поглиблювати загальні й професійні знання і вміння. Професію педагогічного працівника в Європі розглядають як висококваліфіковану, мобільну, таку, що потребує неперервності навчання і ґрунтується на партнерстві.

Ідеї мережевого підходу в освіті найбільш яскраво представлені в Болонському процесі - процесі зближення і гармонізації систем вищої освіти країн Європи з метою створення єдиного європейського простору вищої освіти. Офіційною датою початку процесу прийнято вважати 19 червня 1999 року, коли була підписана Болонська декларація. Україна приєдналася до Болонського процесу у травні 2005 року на конференції у Норвезькому місті Берген. Україна офіційно приєдналася до «Болонського процесу», що має на меті створення єдиного європейського простору вищої освіти до 2010 року. Приєднання нашої країни до Болонського процесу надає можливість здійснити структурні перетворення вищої освіти за узгодженою системою критеріїв, стандартів і характеристик, що дозволить Україні стати визнаною частиною європейського освітнього і наукового простору. Стимулом для звернення до ідей Болонського процесу стало визнання необхідності створити таку освітню систему, яка будучи включеною в діяльність ринкових механізмів, могла б виступати на рівних і навіть конкурувати з європейською [7, 10].

Тому головною у системі післядипломної освіти є підготовка таких педагогів, які мають інноваційне мислення, належну мотивацію до самовдосконалення і самонавчання протягом життя. Це є першочерговим завданням сучасної андрагогіки.

Освіта впродовж життя передбачає не тільки підвищення рівня педагогічної майстерності за допомогою курсів підвищення кваліфікації, а й організацію неперервної самоосвіти, самореалізації та самовдосконалення з урахуванням індивідуальних професійних цілей, потреб, мотивів, інтересів педагога, а також мети і завдань освітньої організації. Вимоги суспільства й освіти зорієнтовують на підготовку кваліфікованого працівника відповідного рівня і профілю, компетентного, відповідального, який володіє професією, орієнтується в суміжних галузях, здатний до ефективної праці на рівні світових стандартів, готовий до професійного зростання та професійної мобільності. Викладач вишу та його професійна підготовка визначаються в суспільстві саме, моделюванням

післядипломної педагогічної освіти на засадах неперервності професійного розвитку.

Звичайно, сучасні педагогічні працівники – активні користувачі інформаційних технологій, адаптуються в сучасному світі набагато простіше і швидше. Інтернет відкриває легкий доступ до навчальних матеріалів, дозволяє досить ефективно готуватися до майбутніх лекцій, семінарів, практичних, іспитів, курсових.

Для реалізації індивідуальної освітньої траєкторії викладачу потрібен лише «тьютер» - наставник для слухача, який надає змогу користуватися навчальними відомостями поданими для реалізації навчальної програми в мережі.

Однак слід сказати, що визначитись у термінах «мережева освіта» і «мережеві освітні програми» за аналогією з комп'ютерною мережею мають невеликі відмінності, принципово не змінюють концепцію аналітичного огляду. Мережева освіта передбачає скоріше соціальне явище [4].

Мережеву освіту не слід ототожнювати з використанням комп'ютерної мережі, в якій мережева ідеологія де основна користь полягає в зниженні сукупної вартості володіння компонентом мережі. Освіта в мережевий формі не зводиться до використання комп'ютера, а пов'язана з іншим змістом і організацією, іншим методичним і кадровим забезпеченням всієї освітньої інфраструктури.

Термін «мережа» ("network") є одним з найбільш широко використовуваних термінів в сучасній теорії державного управління і педагогічній науці в цілому. Зміст цього процесу полягає в тому, що «суспільство більш не контролюється виключно централізованими структурами, а перш за все ресурсами освітніх навчальних програм з різних галузей знань.

В рамках теорії мереж використовуються три ключових терміна: сітьове навчання, мережі і мережеві структури. Сітьове навчання, або формування мережі ("networking") - загальний термін, що позначає активність, в результаті якого створюються зв'язки між людьми і організаціями за допомогою регулярних зустрічей, конференцій, нових комунікаційних технологій (наприклад, за допомогою, електронної пошти та веб-форумів). Мережі ("networks") утворюються, коли зв'язки між організаціями або індивідами формуються регулярним принципом задоволення взаємної зацікавленості вподобань.

Мережеві структури ("network structures") виникають, коли активність сепаратно діючих елементів мережі вже недостатня. «Мережеві структури виникають тоді, коли беруть участь в мережі модератори, які усвідомлюють, що вони лише маленькі фрагменти великої загальної картини в освітньому просторі. Мережеві структури можуть вимагати самостійних дій індивідуального навчання, але при цьому учасники мережі сприяють вирішенню поставлених задач, що трансформуються в нове ціле.

Згідно мережевого підходу, в порядкуванні домінуючим виступають навчальні ресурси домінуючи упорядковані модератором [4].

Ієрархічне управління, здійснюване зверху вниз, не діє в мережах, де взагалі відсутня «верхній» або центральний рівень управління. Моноцентричні системи управління і монорациональні стилі керівництва не є прийнятними в мережах. Мережеве управління має ряд особливостей, що відрізняють його від інших управлінських підходів у підготовці та перепідготовці фахівців.

Визначається мережева форма реалізації освітніх програм як форма, що забезпечує можливість освоєння освітньої програми з використанням ресурсів декількох організацій, що здійснюють освітню діяльність, в тому числі іноземних, а також при необхідності з використанням ресурсів інших організацій. Зокрема, в мережевій освіті не розглядаються будь-які спеціальні освітні програми при використанні в мережевому варіанті.

Власне, мова йде про якісно інноваційні форми в «мережевій педагогіці», що є, в даний час практично не розробленою і не дослідженою. І будь-яка масова компанія комп'ютеризації віддалена від ідей і живих процесів мережевого навчання, хоча нові інформаційні технології стануть його природним елементом [6, 8].

Мережева освіта передбачає напрямки взаємодії між вишами (Рис. 1).

Тобто йдеться про випереджальний характер сучасної системи післядипломної педагогічної освіти в мережевій формі, що вирізняється інноваційними підходами, новою соціальною організацією, сучасними освітніми технологіями та обміну навчальними ресурсами. Неперервна професійна освіта педагогічних кадрів передбачає насамперед розвиток мотиваційної сфери особистості, формування ієрархії її життєвих цінностей,

удосконалення навичок самоосвіти протягом життя, вироблення потреби в самовдосконаленні та успішній професійній самореалізації тощо.



Рис.1. Основні напрямки мережевої взаємодії вузів з науковими організаціями в рамках ВНЗ України

Такий підхід уможливилює на практиці взаємозв'язок базових форм освіти педагогічних працівників, зокрема допрофесійної, вищої та післядипломної освіти, що може бути реалізовано тільки за умов тісної співпраці, скоординованої взаємодії всіх суб'єктів мережевої форми навчання [5].

Забезпечити професійне зростання педагогів допоможе наступність вищої і післядипломної освіти, поєднання різних форм підвищення кваліфікації і самоосвіти, оптимальне задоволення реальних професійних запитів і потреб педагогів за умов диференціації та індивідуалізації змісту і форм навчання, поєднання формальної і неформальної професійної освіти [3, 9].

Отже, мережева освіта має на меті забезпечити умови для задоволення індивідуальних освітніх потреб педагогічних працівників у професійному та особистому зростанні. Потреб держави у високкваліфікованих кадрах, здатних компетентно й відповідально виконувати професійні обов'язки, упроваджувати інноваційні технології в навчально-виховний процес, своєю діяльністю сприяти подальшому науково-педагогічному розвитку суспільства.

Назріла потреба в модернізації освіти дорослих на принципах неперервності, відкритості, варіативності, гнучкості, динамічності змін у змісті, формах і методах підготовки фахівців з орієнтацією на якість освіти, розвиток нового педагогічного мислення.

На нашу думку, засоби, форми і методи навчання педагогів мають збагачуватися новими компонентами й інноваційним змістом, при цьому в післядипломній освіті важливо відійти від короткотермінового навчання, яким є курсова підготовка педагогічних працівників, і перейти до організації неперервної професійної підготовки.

Основними показниками успішності роботи в мережевій освіті виступають:

- організація реалізації освітніх програм з використанням мережевої форми декількома організаціями, що здійснюють освітню діяльність, такі організації можуть спільно розробляти і затверджувати освітні програми;
- результати науково-педагогічної діяльності;
- практика вибору курсів з різних джерел в об'єднаних дистанційних та мережевих університетах;
- обмін навчальними методичними та іншими ресурсами;

- створення розподілених ресурсів для цілей освіти, включаючи «хмарні ресурси»;
- внесок у підвищення якості освіти на основі вдосконалення основних і додаткових професійних освітніх програм;
- розвиток типологій організаційних середовищ і найбільш відповідних їм найкращих за даних умов форм організацій науково-методичної діяльності;
- внесок у розвиток науки, рішення наукових проблем у відповідній галузі знань.

Розроблені навчально-методичні комплекси до складу яких входять:

- робоча програма навчальної дисципліни, включаючи електронну версію;
- підручники і навчальні посібники, відповідні робочій програмі, включаючи їх електронні версії;
- дидактичні матеріали для практичних і семінарських занять, завдання, тести, вправи, кейси та інші, включаючи їх електронні версії;
- методичні рекомендації по самостійній роботі студентів при вивченні дисципліни;
- методичні рекомендації для викладачів, які ведуть практичні (семінарські) заняття по ефективності використання засобів, методів і технологій навчання;

Ідея мережевої освіти передбачає наступність підготовки фахівців у системі вищої та післядипломної освіти, а в самій системі післядипломної освіти – наступність курсів підвищення кваліфікації та інших форм професійного розвитку, які підпорядковані загальній меті, об'єднуються змістовно та структурно в андрагогічний цикл.

Сучасна парадигма підвищення кваліфікації педагогічних працівників як безперервного процесу зорієнтована на таку освіту, результат якої спонукає педагогів до переосмислення системи цінностей досягнення поставлених цілей. Особливістю освітнього процесу стає не просто засвоєння навчальних відомостей, а домінування ситуацій відкритого діалогу, прямого й зворотного зв'язку між людиною та різними мережевими каналами.

Висновки: використання мережевої форми реалізації освітніх програм здійснюється на підставі договорів між мережевими

організаціями. Для організації реалізації освітніх програм з використанням мережевої форми декількома організаціями, що здійснюють освітню діяльність, такі організації можуть спільно розробляти і затверджувати освітні програми. Однією з умов ефективного впровадження мережевої форми реалізації освітнього процесу є розгляд мотивів всіх учасників, залучених в мережеве навчання, управління, адміністрування, методичної роботи, авторської роботи, викладання, і т.п. Ці мотиви формуються і виявляються в різних формах взаємодії між учасниками мережевого освітнього процесу.

Список використаної літератури:

1. Закон «Про вищу освіту». Закон від 01.07.2014 № 1556-VII ((Відомості Верховної Ради (ВВР), 2014, № 37-38, ст.2004) Електронний ресурс: zakon.rada.gov.ua/go/1556-18.

2. Кастельс М. Становление общества сетевых структур / М. Кастельс // Новая постиндустриальная волна на Западе: Антология / Под ред. В.Л. Иноземцева. – М.: Academia, 1999. С. 492-505.

3. Маслов В. І. Наукові основи та технології компетентного управління загальноосвітнім навчальним закладом : монографія / В. І. Маслов, О.С. Боднар, К.В. Гораш. — Тернопіль : Крок, 2012. — 320 с.

4. Меморандум неперервної освіти Європейського Союзу. Електронний ресурс: — Режим доступу : <http://www.europeans.org.ua/deyanel.html>.

5. Олійник В. В. 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. 12.

6. Павлюченко Л.С. Функціональне призначення інформаційно-мультимедійних ресурсів у системі дистанційного навчання /Л.С. Павлюченко/ Мультимодульні засади післядипломної освіти для сталого розвитку. [колективна монографія] / за заг. редакцією Рідей Н.М., Сергієнко В.П. – Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова. К., 2018.– 641 с. С.621-634. ISB 978-966-931-155-9.

7. Рідей Н.М., Ільчик А.А., Шофолов Д.Л., Паламарчук С.П. Аналіз міжнародного інституційного регулювання у сфері

управління й забезпечення якості освіти// Освіта і управління.- 2012.- Т. 15.- № 4.- С.29-42.

8. Рідей Н.М., Шофолов Д.Л., Паламарчук С.П. Управління якістю у сфері освіти України і США// Перша Всеукраїнська науково-методична конференція «Якість освітніх послуг», (4-5 жовтня 2012 р.), м. Одеса, 2012.- С.25-28.

9. Стратегія сталого розвитку «Україна – 2020», схвалено Указом Президента України від 12.01.2015 р. № 5/2015 [електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://www.president.gov.ua>.

10. Nataliia Ridei, Yuliya Rybalko, Liudmyla Klymenko, Oleg Diedukh Pedagogical research of professional competence of future ecologist in universities of Ukraine // Miedzynarodowej konferencji naukowej “Education-Technology-Computer science” Main problems of technology and professional education, Scientific annual No/3/2012/part 1. Rzeszow 2012, p. 69-73.

УДК 378.013.83

Г.С. Кашина

ІНФОРМАЦІЙНО-ТЕХНОЛОГІЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ ТА ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГІВ

Г.С. Кашина – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри освіти дорослих Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова (м. Київ, Україна), g.kashina@npu.edu.ua

Анотація. У статті розглядаються проблеми інформаційно-технологічного забезпечення фахової підготовки вчителів у системі післядипломної освіти. Застосування інформаційних технологій в усіх галузях життя визначає сутність змін в системі освіти. Тому поняття відкритої освіти впродовж життя, інноваційний характер освіти в інформаційному суспільстві, її віртуалізації, є актуальними. Наразі спостерігається стала залежність між ефективною діяльністю вчителя та рівнем його професійної компетентності, що здебільшого визначається не обсягом засвоєного змісту знань, а рівнем розвитку мислення, здійснювати самоконтроль діяльності, умінням самостійно навчатися впродовж життя, безперервно самовдосконалюватися.

Тому визначальною передумовою ефективної професійної підготовки вчителів загальноосвітніх шкіл у системі післядипломної освіти в умовах розвитку інформаційного суспільства є процес удосконалення фахових якостей і розвитку здібностей вчителя, які мають відбуватися протягом усього життя, адже базові знання й уміння з часом стають недостатніми для виконання робочих завдань.

Саме впровадження інформаційно-технологічного забезпечення фахової підготовки вчителя в системі післядипломної освіти є дієвим засобом, який реалізує принципи освіти впродовж життя і сприяє професійному розвитку педагогів, здатне забезпечити комунікацію між усіма суб'єктами освітньої системи, неперервне консультування, інформування, оновлення навчальних матеріалів на всіх етапах навчання.

Організація навчання вчителів у системі післядипломної освіти із застосуванням інформаційно-технологічного забезпечення має враховувати особливості навчання дорослих. Адже саме використання інформаційно-технологічного забезпечення для професійного розвитку вчителів і сприйняття ними інформаційно-комунікаційних технологій як засобу та середовища фахового розвитку, готовності до навчання з інформаційно-комунікаційними технологіями є показником спроможності до фахового розвитку і саморозвитку, рівня сформованості інформаційно-комунікаційної компетентності, основними напрямками їх вдосконалення.

Використання інформаційно-технологічного забезпечення фахової підготовки вчителя в системі післядипломної освіти відкриває значні можливості щодо створення неперервної освіти вчителя відповідно до сучасних освітніх вимог.

Ключові слова: інформаційно-технологічне забезпечення, післядипломна освіта, інформатизація освіти, інформаційні ресурси, інформаційно-комунікаційні технології.

G. Kashina
INFORMATIONAL AND TECHNOLOGICAL SUPPORT
OF CONTINUING EDUCATION AND PROFESSIONAL
ACTIVITY OF TEACHERS

G. Kashina – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor; Department of Adult Education National Pedagogical Dragomanov University g.kashina@npu.edu.ua

***Annotation.** The article deals with the problems of informational and technological provision of teachers' professional training in the system of postgraduate education. Application of information technologies in all spheres of life determines the essence of changes in the education system. Therefore, the concept of open education throughout life, the innovative nature of education in the information society, its virtualization, are relevant. Currently, there is a relationship between the effective activity of the teacher and the level of his professional competence, which is mostly determined not by the volume of the acquired knowledge, but by the level of thinking, self-control of activities, the ability to independently learn throughout life, continuously self-improvement.*

Therefore, the defining prerequisite for effective professional training of teachers of secondary schools in the system of post-graduate education in the conditions of the development of the information society is the process of improving the professional qualities and development of teachers' abilities, which should take place throughout their life, since basic knowledge and skills will eventually become insufficient to accomplish work tasks.

It is the implementation of information and technology provision of teacher training in the system of postgraduate education is an effective tool that implements the principles of education throughout life and promotes the professional development of teachers, able to provide communication between all subjects of the educational system, continuous counseling, informing, updating educational materials at all stages of training.

The organization of teacher training in the system of postgraduate education with the use of information technology support should take into account the peculiarities of adult learning. After all, it is the use of information and technology for the professional development of teachers and their perception of information and communication technologies as

a means and environment for professional development, readiness for training with information and communication technologies is an indicator of the ability to professional development and self-development, the level of formation of information and communication competence, the main directions for their improvement.

The use of informational and technological support for teacher training in the post-graduate education system offers significant opportunities for the formation of a teacher's continuing education in accordance with modern educational requirements.

Key words: *informational and technological support, postgraduate education, informatization of education, information resources, information and communication technologies.*

Вступ. Застосування інформаційних технологій в усіх галузях життя визначає сутність змін в системі освіти. Тому поняття освіти, відкритої освіти впродовж життя, інноваційний характер освіти в інформаційному суспільстві, її віртуалізації, є актуальними як для учених, так і для вчителів-практиків.

Наразі спостерігається стала залежність між ефективною діяльністю науково-педагогічних працівників та рівнем їх професійної компетентності, що здебільшого визначається не обсягом засвоєного змісту знань, а рівнем розвитку мислення, умінням самостійно навчатися впродовж життя, здійснювати самоконтроль діяльності, безперервно самовдосконалюватися. Разом з тим посилюється невідповідність між результатом діяльності викладача та потребами випускника, що призводить до науково-педагогічної діяльності, покращення інформаційно-технологічного забезпечення навчання як підготовки в умовах післядипломної освіти.

Усі проблеми проявляються у недостатньому рівні знань, умінь і навичок більшості випускників педагогічних ВНЗ у роботі з базами даних, комп'ютерними програмами як прикладного характеру так і спеціальними, здійснення інформаційно-аналітичної діяльності [1].

Головним завданням сучасного педагогічного вишу є підготовка творчого педагога, який уміє використовувати новітні досягнення в галузі педагогіки, психології, інформатики, управління, формування в нього вміння здійснювати фахову інформаційно-аналітичну діяльність що значно підвищує результат

навчально-виховного процесу. Тому завданням післядипломної освіти вчителів в умовах розбудови інформаційного суспільства є підвищення ролі інформаційно-технологічної складової педагогічної діяльності.

Проте, як показує практика, навчальні заклади потребують цілісної теорії та методики фахової підготовки викладачів, розвинутої інформаційної інфраструктури, коли не вистачає комп'ютерних класів та лекційних аудиторій, оснащених мультимедійною технікою, повільно впроваджуються дистанційне навчання, комп'ютерно орієнтовані методи та засоби навчання, що має значний вплив на якість роботи вчителів.

Впровадження інформаційно-технологічного забезпечення в навчальний процес системи післядипломної освіти вчителів має певні ускладнення, а саме:

- обсягом інформації, що продукує суспільство в умовах швидкозмінних технологій, реальними організаційно-методичними умовами інформаційно-технологічного забезпечення професійної підготовки викладача;

- недостатньо розвинута інформаційна інфраструктура системи післядипломної освіти вчителів, необхідність індивідуалізації й активізації навчального процесу в умовах особистісно орієнтованої парадигми освіти;

- збільшення обсягу самостійної роботи викладачів у контексті принципів Болонської декларації, недостатнє розроблення та впровадження в аудиторну та позааудиторну роботу дистанційних і мультимедійних технологій навчання.

Подолання означених проблем у системі післядипломної освіти вчителів потребує теоретичного і методичного обґрунтування, а також розроблення нових підходів щодо органічного поєднання традиційних та комп'ютерно орієнтованих технологій навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідженням особливостей підготовки вчителів в системі післядипломної освіти в контексті інформатизації та технологізації освітньої діяльності вишу є доробки українських та закордонних вчених:

- з підготовки вчителів до впровадження у навчальний процес сучасних інформаційно-комунікаційних технологій. Так [1] розглядає інформаційні технології навчання як інноваційний підхід у навчанні майбутніх учителів, [2] шляхи формування і оцінювання

сформованості ІКТ-компетентностей у майбутніх учителів, [3] інформаційні технології як основний засіб реалізації інноваційних процесів в сучасній освіті, [4] дидактичні проблеми та перспективи використання сучасних інформаційних технологій в освіті.

- теоретичних, методичних умов формування та розвитку інформаційної компетентності та інформаційної культури вчителів. Моніторинг рівня навчальних досягнень з використанням інтернет-технологій розглядає [5], комп'ютерно-орієнтовані системи навчання – становлення і розвиток [6], теоретико-прикладні аспекти формування інформаційної культури керівника загальноосвітнього навчального закладу [7], міжнародні підходи до формування інформаційно-комунікаційна компетентності [8].

- використання інформаційних технологій в професійній діяльності вчителів. Так [9] розглядає сучасні інформаційно-комунікаційні технології в освіті як інструмент для ефективної роботи в навчальному закладі, [10] створення персонального навчального середовища вчителя та засіб створення персональної навчальної мережі, [11] використанням комп'ютерних технологій для управління загальноосвітнім навчальним закладом, [12] створення відкритого навчального середовища із застосуванням програмно-комунікаційного середовища.

У роботах зазначених вчених акцентується увага на факторах, які обумовлюють дидактичні можливості засобів інформаційних технологій. Проте проблеми інформаційно-технологічного забезпечення фахової підготовки вчителя в системі післядипломної освіти ще недостатньо досліджені в теоретичному, методичному та організаційному аспектах.

Постановка завдання. Мета дослідження – розкриття теоретичних, методичних та організаційних аспектів інформаційно-технологічного забезпечення фахової підготовки вчителя в системі післядипломної освіти.

Для досягнення мети були поставлені наступні задачі:

1. визначити передумови забезпечення ефективної фахової підготовки вчителів загальноосвітніх шкіл у системі післядипломної освіти,
2. розглянути потребу використання інформаційно-технологічного забезпечення професійної підготовки вчителя в системі післядипломної освіти,

3. визначити особливості організаційно-педагогічного забезпечення навчального процесу у системі післядипломної освіти вчителів із застосуванням інформаційно-технологічного забезпечення.

Виклад основного матеріалу.

Теоретико-методичні аспекти інформаційно-технологічного забезпечення професійної підготовки викладача в системі післядипломної освіти.

Основні вимоги до підготовки вчителів обґрунтовано в Концептуальних засадах розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в Європейський освітній простір (2004), у Галузевому стандарті вищої освіти України, у стандартах вищої освіти ВНЗ, в немотивних документах Міністерства освіти і науки України. Проте вимог щодо навчання вчителя у системі післядипломної освіти наразі немає.

Відповідно до Закону України «Про вищу освіту», післядипломна освіта визначається як спеціалізоване вдосконалення освіти та професійної підготовки особи шляхом поглиблення, розширення і оновлення її професійних знань, умінь і навичок або отримання іншої спеціальності на основі здобутого раніше освітньо-кваліфікаційного рівня та практичного досвіду. Відповідно до законодавчого визначення, післядипломна освіта визначає умови для безперервності та наступності освіти і включає:

– перепідготовку, тобто отримання іншої спеціальності на основі здобутого раніше освітньо-кваліфікаційного рівня та практичного досвіду, також MBA ступеня;

– спеціалізацію, тобто набуття особою здатностей виконувати окремі завдання та обов'язки, які мають особливості, в межах спеціальності;

– розширення профілю (підвищення кваліфікації), тобто набуття особою здатностей виконувати додаткові завдання та обов'язки в межах спеціальності;

– стажування, тобто набуття особою досвіду виконання завдань та обов'язків певної спеціальності.

Перепідготовка підвищення кваліфікації вчителя в системі післядипломної освіти включає теоретичну, практичну та наукову підготовку. Теоретична підготовка визначається навчальним типовим (робочим) планом спеціальності, в якому зазначається перелік основних навчальних дисциплін (загальних та професійно-

практичних (фахових), до кожної з яких розробляються програма (робоча програма) навчальної дисципліни.

Після перепідготовки чи підвищення кваліфікації за основною спеціальністю, вчителі мають мати поняття особливостей використання інноваційних психолого-педагогічних концепцій, теорій і методик розв'язання науково-дослідницьких, конструктивно-організаційних, управлінських, освітньо-виховних завдань. Для отримання означених понять у навчальні плани внесено дисципліни «Педагогіка вищої школи», «Психологія вищої школи», «Педагогічне проектування», «Сучасні інформаційні системи та технології в освіті», «Методика викладання дисциплін у навчальних закладах», «Основи наукових досліджень» тощо.

Практична частина навчання вчителя у системі післядипломної освіти включає практику, яка є завершальним етапом формування професійних якостей майбутнього викладача вищої школи та дає оцінку їх готовності до виконання функціональних обов'язків.

Результатом наукової підготовки у системі післядипломної освіти є виконання магістерської роботи, що містить науково обґрунтовані теоретичні чи експериментальні результати, висновки та рекомендації і свідчить про спроможність вчителя викладача самостійно проводити науково-педагогічні дослідження в обраній галузі знань.

В узагальненому вигляді метою навчальної діяльності викладача у системі післядипломної освіти є підготовка висококваліфікованого вчителя, здатного до постійного саморозвитку, розвитку фахових компетенцій. Тому компонентами в навчанні вчителів в системі післядипломної освіти є завдання, складові частини, організаційна структура, нормативно-правове, організаційно-методичне, кадрове, матеріально-технічне та фінансово-економічне забезпечення, об'єкт (суб'єкт) навчання, результат функціонування системи. Провідна роль в організації навчального процесу в системі післядипломної освіти як системи навчання, розвитку, психологічної підготовки та самовдосконалення вчителя належить викладачеві вишу. З позицій системного підходу кожний визначений компонент є складною й відносно самостійною підсистемою з власною метою, завданнями, змістом, структурою, принципами, методами, формами та засобами, діагностикою результатів функціонування, що

відображено у Наказах Міністерства освіти і науки України «Про затвердження вимог до вищих навчальних закладів та закладів післядипломної освіти, наукових, освітньо-наукових установ, що надають освітні послуги за дистанційною формою навчання з підготовки та підвищення кваліфікації фахівців за акредитованими напрямками і спеціальностями» [13], «Про затвердження галузевої Концепції розвитку неперервної педагогічної освіти» [14], «Про затвердження змін до Типового положення про атестацію педагогічних працівників» [15], «Про затвердження Типового положення про атестацію педагогічних працівників» [16].

Сучасне високотехнологічне суспільство вимагає переходу до нової стратегії свого розвитку на основі знань та високоефективних технологій. Тому необхідно змінювати функції освітнього процесу, орієнтуючи його на спонукання суб'єктів навчання до самостійного оволодіння новими знаннями, інформацією, компетенціями.

В Україні створено відповідну для цього нормативно-правову базу: Закони України «Про Концепцію Національної програми інформатизації» (1998), «Про основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007-2015 роки», Указ Президента України «Про першочергові завдання щодо впровадження новітніх інформаційних технологій» (2005) та ін., які є основою інформаційно-технологічного забезпечення підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації вчителів.

Науковці по-різному визначають поняття інформатизації освіти [1, 5, 6]. Зокрема, під інформатизацією освіти в широкому сенсі розуміється комплекс соціально-педагогічних трансформацій, що пов'язаний з забезпеченням освітніх систем інформаційними ресурсами, засобами та технологіями, запровадження у навчальних закладах інформаційних засобів, які побудовані на мікропроцесорній техніці, а також інформаційні ресурси та педагогічні технології, які базуються на таких засобах.

До інформаційних ресурсів відносять бази даних, програмне забезпечення, документи і масиви документів в інформаційних системах (бібліотеках, архівах, фондах, банках даних, інших інформаційних системах), а сукупність технічних і програмних засобів зберігання, обробки й передачі інформації, політичні, економічні й культурні умови реалізації процесів інформатизації формують інформаційне середовище.

Для характеристики сучасного освітнього середовища використовують такі поняття як мережеве середовище навчання (networked learning environment), інтерактивне середовище (interactive environment), віртуальне навчальне середовище (virtual learning environment), середовище дистанційного навчання (distant learning environment) тощо [12].

Такі українські науковці М. Жалдак та В. Биков увели у педагогіку поняття «комп'ютерно орієнтоване навчальне середовище» та визначили його характеристики [5, 6]. Засоби комунікації дають можливість отримання інформації на відстані, потенційно необмеженою стає кількість інформаційних джерел та учасників навчального процесу. Така реальність визначається як «відкрите навчальне середовище» (open learning environment) [12].

Результати досліджень та їх обговорення.

Аналіз підходів до визначення змісту поняття інформатизації освіти дає можливість встановити, що його сутністю є використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчальному середовищі. Тоді як інформаційно-технологічне забезпечення навчального процесу в системі післядипломної освіти є широке використання інформаційно-комунікаційних засобів та інформаційної продукції навчального призначення, а також сучасних технологій навчання.

В сучасній дидактиці є кілька тлумачень поняття інформаційно-комунікаційні технології навчання (ІТ-технології, computerized teaching technology). Проте, врахувавши визначення різних науковців сутності та змісту інформаційно-комунікаційні технології навчання, що дає підстави розглядати її як сукупність методів і технічних засобів збору, організації, зберігання, обробки, передачі і подання навчальних даних, створення обчислювальних і програмних засобів педагогічної інформатики.

Швидкий розвиток та впровадження інформаційно-комунікаційних технологій в освітній діяльності в значній мірі визначається станом розробленості програмно-комунікаційного середовища. Перехід від Веб 1.0 до динамічного Веб 2.0 дозволив впроваджувати інтерактивні технології в освіту, а розвиток Веб 2.0 сприяв становленню Веб 3.0 та застосування спілкування в мережі і запровадження хмарної технології.

Наразі існує велика кількість комп'ютерних програм, що розроблені для вдосконалення й підтримки навчального процесу,

зокрема: автоматизовані навчальні системи, експертні навчальні системи, навчальні бази даних, навчальні бази знань, системи мультимедіа, системи віртуальної реальності, освітні комп'ютерні телекомунікаційні мережі. Поява нових Інтернет-сервісів дає поштовх розвитку дистанційного навчання, формального, неформального, інформального та соціального навчання, що сприяє формуванню персонального навчального середовища студента.

В цьому напрямі в Україні зроблено кроки до популяризації відкритих освітніх ресурсів. Так, Хартія університетів України включає до академічної свободи відкритий доступ до інформації, за виключеннями, передбаченими законодавством, у тому числі до наукової інформації через розвиток відкритих електронних архівів (університетських інституційних репозитаріїв), відкритих електронних журналів українських університетів та можливість вільно підтримувати стосунки зі своїми колегами в будь-якій частині світу.

Потрібно звернути увагу на застереження науковців [17] про те, що інформаційно-комунікаційне освітнє середовище містить багато знань, водночас потребує й умінь користуватися ними. Тому однією з основних компетентностей вчителя є його інформаційна компетентність як здатність працювати індивідуально або у складі колективу, використовуючи інструменти, ресурси, процеси і системи, які відповідають за доступ та оцінювання інформації для отримання нових знань, створення нових продуктів і систем.

Загалом, можна зазначити, що компетентність як інтегральна професійно-особистісна характеристика вчителя, визначається його готовністю і здатністю виконувати професійно-педагогічні функції відповідно до норм і стандартів, прийнятих у загальноосвітній школі, а професіоналізм виступає чинником всебічного розвитку особистості й головним засобом підготовки вчителя у системі післядипломної педагогічної освіти.

Тому важливою складовою частиною інформаційно-комунікаційної технології навчання в системі післядипломної педагогічної освіти є модель студента (слухача) як образу користувача в контурі навчання дані про якого використовуються викладачем для побудови як стратегії навчання загалом, так і для формування освітнього контенту електронних засобів. Проведене дослідження визначило певні проблеми педагогічної взаємодії з урахуванням електронних освітніх ресурсів і технологій.

Формами педагогічної взаємодії з урахуванням електронних ресурсів вважаємо: індивідуальну взаємодію у віртуальному середовищі, парну взаємодію за допомогою електронних ресурсів, групову взаємодію засобами віртуального навчального середовища, колективну взаємодію.

Високі темпи зростання обсягу професійних знань і динамічність розвитку інформаційних галузей породжують різноманіття мережевих освітніх продуктів, зокрема Інтернет-навчання. Якісні зміни інформаційного освітнього середовища вимагають змін в методах навчання як однієї зі складових педагогічної системи. Інформаційно-комунікаційні технології реалізують ідеї включеного навчання, проблемного підходу в навчанні, коли студенти (слухачі) виконують запропоновані завдання ігрового характеру, отримують навчальну інформацію, набувають та закріплюють нові знання та уміння. Одним з методів, що активно розробляється та впроваджується на сучасному етапі розвитку педагогіки з урахуванням інформаційно-комунікаційних технологій навчання, є метод проектів, що є спільною навчально-пізнавальною, творчою діяльністю студентів (слухачів), організованою з врахуванням комп'ютерної телекомунікації. Застосування інформаційно-комунікаційних технологій в навчанні також включають програмоване навчання, інтелектуальне навчання, експертні системи, гіпертекст та мультимедіа, мікросвіти, імітаційне навчання, демонстрації. Дані часткові методики застосовуються залежно від навчальних цілей та ситуацій, коли в одних випадках необхідно глибше зрозуміти потреби студента (слухача), в інших – доцільний аналіз знань у предметній галузі, врахування психологічних принципів навчання.

Важливим напрямом змін у педагогічній системі із застосуванням інформаційно-комунікаційних технологій є розвиток спеціальних форм організації навчання:

- віртуальних (електронних) лекцій;
- консультацій (індивідуальних, групових, очних і віртуальних);
- семінарів (он-лайн, оф-лайн, аудіоконференцій, відеоконференцій, епістоконференцій).

В інформаційно-освітніх середовищах електронні лекції можуть бути текстовими, звуковими і візуальними. Електронні консультації можуть відбуватися в різних видах (письмовій і усній),

з використанням різних технічних засобів, наприклад, телефону, електронної пошти тощо.

Електронні (віддалені, віртуальні) семінари відрізняються тим, що вербальна комунікація між учасниками замінена епістолярним (письмовим) спілкуванням між викладачем та тим, хто навчається, яке реалізується засобами інформаційно-комунікаційних технологій у вигляді форумів, чатів, електронної пошти тощо.

Суттєвою перевагою мережевих технологій навчання є те, що можна навчатися за індивідуальним розкладом, у постійному контакті з викладачем, студентами (слухачами) та адміністрацією вишу. Аналіз діяльності служб, що забезпечують навчальний процес мережевими технологіями, дозволяє виявити ряд функцій, які реалізуються практично в кожному виші, що здійснює післядипломну підготовку вчителів, та розподілити їх на групи: інформаційні ресурси, засоби спілкування, система контролю, адміністративна інформація.

До першої групи відносяться конспекти лекцій, методичні розробки навчальних занять, додаткові матеріали, коментарі викладача, перелік Web-ресурсів за відповідною темою, словники термінів, розділи з питаннями та відповідями викладачів. Система контролю, яка реалізується засобами інформаційно-комунікативних технологій, включає тестові завдання за конкретними навчальними модулями дисципліни, питання та завдання за даною навчальною темою та відповіді на них. Тест складається із завдань та еталону їх виконання. При порівнянні відповіді студента (слухача) з еталоном необхідно співвіднести число правильно виконаних операцій тесту із загальною кількістю операцій у тесті. Це дасть можливість визначити коефіцієнт засвоєння навчального матеріалу. Значення коефіцієнта коливається від 0 до 1. Навчальний матеріал може вважатися засвоєним у тому випадку, коли коефіцієнт засвоєння (K) дорівнює чи більше 0,7. Процес навчання при $K \geq 0,7$ можна вважати завершеним, бо, незважаючи на те, що студент (слухач) робить помилки (до 30 %), він має об'єктивну можливість їх подолати і самостійно знаходити правильні рішення [17]; форум, у якому студент (слухач) може залишити особисте питання й одержати відповідь на нього в режимі on-line або off-line, а також ознайомитися з питаннями інших учасників форуму. Крім того, у синхронному режимі може бути реалізовано чат, у якому будуть спілкуватися всі бажаючі студенти (слухачі), які вивчають

навчальний матеріал через питання, обмін думками та враженнями щодо вивченого, і цим здійснюючи опосередкований контроль.

Важливе місце в мережевій системі займає електронне навчальне видання (посібник) як комплекс методичних засобів, що включає мультимедійний контент (зміст), посилання на інформаційні джерела Інтернету, ресурси базової електронної бібліотеки, базу тестових завдань за розділами курсу.

Проте, практика роботи в електронному навчальному середовищі показує, що оволодіння інформаційно-комунікаційними технологіями тими, хто навчається ще не означає можливість їх ефективного застосування в навчальному процесі. Оскільки у кожного вчителя є власні методи та підходи до побудови навчального заняття, тому необхідне вироблення у вчителя власного стилю застосування інформаційно-комунікаційних технологій навчання:

- в оформленні презентацій (фон слайда, шрифт, гіперпосилання);

- в охопленні аудиторії (фронтальний, груповий, індивідуальний);

- у формі використання (демонстрація і коментар слайдів, комп'ютерні практичні роботи, тестування);

- у комунікативній методиці застосування засобів інформаційно-комунікаційних технологій (постановка проблемної ситуації, пояснення нового навчального матеріалу, вирішення практичних завдань).

Тому при створенні вчителем власного комплексу електронних освітніх ресурсів потрібно мати на увазі те, що визначений навчальний матеріал повинен бути надлишковим за обсягом, змістом і мати різні варіанти та рівні застосування. Конструктором майбутнього навчального процесу та результатом проектування вчителем інформаційно-комунікаційних технологій навчання є технологічна карта, що забезпечує ефективність навчання.

Висновки: на основі узагальнення результатів дослідження проблеми впровадження інформаційно-технологічного забезпечення фахової підготовки вчителя в системі післядипломної освіти сформульовано такі висновки:

1. Визначено, що передумовами забезпечення ефективної фахової підготовки вчителів загальноосвітніх шкіл у системі

післядипломної освіти у сучасних умовах розвитку інформаційного суспільства є процес удосконалення фахових якостей і розвитку здібностей вчителя, який має відбуватися протягом усього життя, адже базові знання й уміння з часом стають недостатніми для розв'язання фахових завдань.

2. Використання інформаційно-технологічного забезпечення фахової підготовки вчителя в системі післядипломної освіти є дієвим засобом, який реалізує принципи освіти дорослих і сприяє професійному розвитку педагогів, здатне забезпечити комунікацію між усіма суб'єктами освітньої системи, неперервне консультування, інформування, оновлення навчальних матеріалів на всіх етапах навчання.

3. Організація навчання вчителів у системі післядипломної освіти із застосуванням інформаційно-технологічного забезпечення має враховувати особливості навчання дорослих. Саме використання інформаційно-технологічного забезпечення для професійного розвитку вчителів і сприйняття ними інформаційно-комунікаційних технологій як засобу та середовища фахового розвитку, готовності до навчання з інформаційно-комунікаційними технологіями є показником спроможності до фахового розвитку і саморозвитку, рівня сформованості інформаційно-комунікаційної компетентності, основними напрямками їх вдосконалення.

Саме використання інформаційно-технологічного забезпечення фахової підготовки вчителя в системі післядипломної освіти відкриває значні можливості щодо створення неперервної освіти вчителя відповідно до сучасних освітніх вимог.

Список використаної літератури:

1. Гуревич Р. С. Інформаційні технології навчання: інноваційний підхід : навчальний посібник / Р. С. Гуревич, М. Ю. Кадемія, Л. С. Шевченко ; за ред. Р. С. Гуревича. – Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2012. – 348 с.

2. Морзе Н. Пути формирования и оценивания сформированности ИКТ-компетентностей у будущих учителей / Н. Морзе, Е. Смирнова-Трибульская // Edukacja humanistyczna. – 2014. – № 1 (30). – С. 161–174.

3. Олійник А. І. Інформаційні технології як основний засіб реалізації інноваційних процесів в сучасній освіті : автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня канд. філософ. наук :

спец. 09.00.10 «Філософія освіти» / А. І. Олійник ; Інститут вищої освіти АПН України. – К., 2008. – 22 с.

4. Роберт И. В. Современные информационные технологии в образовании: дидактические проблемы; перспективы использования / И. В. Роберт. – М. : «Школа-Пресс», 1994. – 206 с.

5. Биков В. Ю. Моніторинг рівня навчальних досягнень з використанням інтернет-технологій : монографія / В. Ю. Биков, Ю. М. Богачков, Ю. О. Жук ; за ред. В. Ю. Бикова, Ю. О. Жука. – К. : Педагогічна думка, 2008. – 128 с.

6. Жалдак М.І. Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання – становлення і розвиток // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 2: комп'ютерно-орієнтовані системи навчання: Зб. наук. праць – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова., 2010. – №9(16) – С. 3-9.

7. Калініна Л. М. Теоретико-прикладні аспекти формування інформаційної культури керівника загальноосвітнього навчального закладу : монографія / Л. М. Калініна. – К. : Педагогічна думка, 2012. – 160 с.

8. Овчарук О. В. Інформаційно-комунікаційна компетентність як предмет обговорення: міжнародні підходи / О. В. Овчарук // Комп'ютер в школі та сім'ї. – 2013. – № 7. – С. 3–6.

9. Забродська Л. М. Сучасні інформаційно-комунікаційні технології в освіті : навч.-методичний посібник / Л. М. Забродська; НАПН України, Ун-т менедж. освіти, Каф. інформ. і комунікац. технологій. – К. : УМО НАПН України, 2011. – 120 с.

10. Кухаренко В. Персональная учебная среда [Электронный ресурс] / В. Кухаренко. – Режим доступа: http://kvn-e-learning.blogspot.com/2011_03_01_archive.html.

11. Лунячек В. Е. Управління загальноосвітнім навчальним закладом з використанням комп'ютерних технологій : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Лунячек Вадим Едуардович ; Центральний інститут післядипломної педагогічної освіти АПН України. – К., 2002. – 305 с.

12. Brown J. S. Minds on Fire: Open Education, the Long Tail, and Learning 2.0 [Electronic resource] / J. S. Brown, R. P. Adler. – Access mode : <http://net.educause.edu/ir/library/pdf/ERM0811.pdf>.

13. Наказ Міністерства освіти і науки України «Про затвердження Вимог до вищих навчальних закладів та закладів

післядипломної освіти, наукових, освітньо-наукових установ, що надають освітні послуги за дистанційною формою навчання з підготовки та підвищення кваліфікації фахівців за акредитованими напрямками і спеціальностями» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/z1857-13>.

14. Наказ Міністерства освіти і науки України «Про затвердження галузевої Концепції розвитку неперервної педагогічної освіти» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/36816/.

15. Наказ Міністерства освіти і науки України «Про затвердження змін до Типового положення про атестацію педагогічних працівників» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/z1417-13>.

16. Наказ Міністерства освіти і науки України «Про затвердження Типового положення про атестацію педагогічних працівників» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/z1255-10/page>.

17. Чернікова Л. А. Організаційно-педагогічні умови розвитку ІТ-компетентності учителів у післядипломній освіті на прикладі моделі навчання вчителів Запорізької області / Л. А. Чернікова // Педагогічне формування творчої особистості у вищій і загальній школах. – 2013. – Вип. 32 (85). – С. 432–437.

УДК 004.9:35.078.3

Д.Ю. Касаткін, О.М. Касаткіна
УПРАВЛІННЯ ІНФОРМАЦІЙНИМИ
МУЛЬТИМЕДІЙНИМИ ПЛАТФОРМАМИ НАУКОВО-
МЕТРИЧНОГО ПРОПАГУВАННЯ (ІМІДЖУ) НАУКОЄМНИХ
ЗДОБУТКІВ У СИСТЕМІ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ В
ПРОДОВЖ ЖИТТЯ

Д.Ю. Касаткін – к.пед.н., доцент, завідувач кафедри комп'ютерних систем і мереж, Національний університет біоресурсів і природокористування України, d.kasatkin@nubip.edu.ua;

О.М. Касаткіна – старший викладач кафедри інформаційних систем, Національний університет біоресурсів і природокористування України.

Анотація: розглянуто основні аспекти формування необхідної інформаційно-технічної реалізаційної бази для процесу дистанційного навчання, перелічені першочергові завдання при організації системи дистанційної освіти. Наведено тенденції в галузі дистанційного навчання, акцентована відмінність між традиційними та сучасним «онлайн» навчанням.

В статті наведені приклади використання університетської інформаційно-комунікаційної системи для організації та управління електронним документообігом в навчальному закладі. Проілюстровано на прикладах проблеми, які можуть виникнути в процесі створення електронного документообігу. Описана реалізація шляху документів в інформаційно-комунікаційній системі навчального закладу.

Приділена увага специфічним принципам та особливостям процесу сприйняття інформації в комп'ютерно-орієнтованому навчальному середовищі. Наведено особливості засвоєння інформації залежно від форм представлення навчального матеріалу. Описано психолого-фізіологічні аспекти сприйняття інформації в процесі візуалізації її подання. Зазначено, що при цьому процес сприйняття інформації в комп'ютерно-орієнтованому навчальному середовищі прискорюється і спрощується. Викладена авторська дефініція поняття комп'ютерно-орієнтованого навчального середовища в системі відкритого освітнього е-середовища сучасного університету.

Викладено методика визначення індексів цитування наукових публікацій різними програмними засобами, а також в режимі онлайн. Наведено алгоритми для визначення індексу Хірша, використовуючи програму *Publish or Perish* та *on-line* засобами *Google Acadetia*. Розгалужено викладена методика оцінювання індексу РІНЦ засобами *on-line* у системі *e-library*. Представлено методика використання реферативної бази даних та наукометрична платформа, видавничої корпорації *Elsevier* для визначення рейтингу науковців за показниками *SciVerse Scopus*. Розглянуто процедуру підрахунку індексу цитованості вченого на базі *Web of Science*. Зроблено висновки щодо визначення рейтингів цитування у різних програмних засобах та позначено напрями подальших досліджень.

Ключові слова: дистанційне навчання, онлайн освіта, електронний документообіг, інформаційно-комунікаційні системи,

управління документами, інформаційне забезпечення, мультимедіа, навчальне середовище, візуалізація; інтерактивність; е-середовище, індекс цитування, рейтинг науковця, *h-index*, індекс Хірша, *Google Academia*, *Publish or Perish*, *e-library*, *SciVerse Scopus*, *Web of Science*.

D. Kasatkin, O. Kasatkina

**MANAGEMENT OF INFORMATIONAL MULTIMEDIA
PLATFORMS OF SCIENTIFIC-METRIC PROPAGATION OF
SCIENTIFIC ACCOUNTS IN THE SYSTEM OF INDEPENDENT
EDUCATION IN THE CONTINUED LIFE**

D. Kasatkin – Ph.D., associate professor, head of the department of computer systems and networks, National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine, d.kasatkin@nubip.edu.ua;

O. Kasatkina – senior lecturer at the department of information systems, National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine.

Annotation. *The main aspects of the necessary information and technical framework for the process realizable distance learning priorities listed in the organization of distance education. The trends in distance education are highlighted, the distinction is drawn between traditional and modern "online" learning.*

The article presents examples of the use of the university information and communication system for the organization and management of electronic document circulation in an educational institution. Illustrated on examples of problems that may arise in the process of creating an electronic document flow. Describes the implementation of the way of documents in the information and communication system of the educational institution.

The attention is paid to the specific principles and peculiarities of the process of perception of information in a computer-oriented learning environment. The peculiarities of assimilation of information depending on the forms of presentation of the educational material are given. The psychological and physiological aspects of perception of information in the process of visualization of its presentation are described. It is noted that at the same time, the process of perception of information in a computer-oriented learning environment is accelerated and simplified. The author defines the notion of computer-oriented learning

environment in the system of open educational e-environment of modern university.

The method of determining the indexes of citation of scientific publications by various software tools, as well as online. The algorithms for determining the Hirsch index using the Publish or Perish program and on-line tools by Google Academia are given. The described methodology for evaluating the RINC index by means of on-line in e-library system is discussed. The methods used abstract and scientometric database platform for Elsevier Publishing Corporation ranking scientists on indicators SciVerse Scopus. The procedure of calculating the citation index of a scientist on the basis of Web of Science is considered. Conclusions are made on the definition of citation ratings in various software tools and the directions of further research are indicated.

Key words: *distance education, online education, electronic document circulation, information and communication systems, document management, information support, multimedia, learning environment, visualization; interactivity; e-environment, citation index, ranking scholar, h-index, Hirsch index, Google Academia, Publish or Perish, e-library, SciVerse Scopus, Web of Science.*

6.4.1. ОРГАНІЗАЦІЯ ВПРОВАДЖЕННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ТА ДИСТАНЦІЙНИХ СИСТЕМ НАВЧАННЯ

Досягнення в сфері телекомунікацій, зокрема розвиток та широке розповсюдження глобальної комп'ютерної мережі Інтернет призвело до актуальності та необхідності впровадження інформаційних та телекомунікаційних технологій в галузі освіти. У поточному десятилітті, слідуючи загальносвітовій тенденції, в українській системі освіти все більшу роль починає грати напрямок дистанційного навчання. В першу чергу активізації цього процесу сприяє розвиток інтернету та веб-технологій та здешевлення мобільних пристроїв та планшетів, які надали нові можливості у розвитку даної форми навчання. Зростаючий за останні роки попит на подібного роду освітні послуги диктується, очевидно, реаліями сучасного життя: все більшій кількості фахівців необхідно в жорстких умовах цейтноту отримати, по-перше, те чи інше

спеціалізовану освіту, і по-друге, певний багаж додаткових знань, засвідчується відповідними сертифікатами.

Зростання вимог до інформаційної діяльності фахівців зумовлює необхідність упровадження інформаційних технологій з метою підвищення результативності, інтенсивності й інструментальності їхньої професійної діяльності. Дослідженням цих процесів присвячено наукові доробки О. Андрєєва, В. Бикова, Л. Калмикова, В. Козирєва, В. Красільнікової, Н. Краудера, С. Лобачова, Н. Морзе, Б. Скінера, В. Солдаткіна, Н. Тверезовської, Л. Хачатурова, І.Шалаєва. Інформаційно-освітнє середовище навчання досліджують Л. Андрєєв, О. Глазунова, О. Ільченко, Є. Ракітін, С. Шацький; проблеми розробки та використання комп'ютерно-орієнтованих засобів навчання розкривають у своїх працях А. Гуржій, М. Жалдак, Ю. Жук, В. Лапінський, Н. Морзе. Питання використання засобів ІТ у процесі професійної підготовки відображено у працях С. Бешенкова, В. Белошапки, І. Булах, Р. Гуревича, О. Кузьмінської, В. Сидоренка та інших.

Мета полягає в аналізі та порівнянні засобів дистанційних форм освіти та інших форм комп'ютерно-орієнтованих середовищ навчання.

Розглядаючи дистанційну освіту, більшість з нас нині уявляє собі виключно інтернет-навчання. На зорі становлення технологій навчання певне ходіння мали й інші форми дистанційного навчання. Так, серед засобів технологічної підтримки дистанційного навчання виділяють три основні групи: кейс-технології, ТВ-технології та ІТ-технології [2. с. 89-91].

Кейс-технологія передбачає комплектацію навчально-методичних матеріалів в спеціальний набір – кейс, який пересилається студенту для самостійного вивчення. По мірі появи питань, передбачається періодичне звернення студента до викладачів-консультантів у відповідні навчальні центри.

TV-технологія або телевізійна лекція. Сьогодні цей напрям найменш популярний і схоже остаточно поступився інформаційним технологіям що бурхливо розвиваються. Тим не менш, триває розробка навчальних курсів відповідно до стандарту цифрового телебачення. Вже нині в західних країнах ЄС використовують технології WebTV, що дозволяє за допомогою декодера приймати навчальні програми через інтернет безпосередньо на домашній телевізор. Прикладом системи дистанційного навчання без

використання обчислювальної техніки є замкнуті телевізійні системи із зворотнім зв'язком через локальну мережу (теле-, радіо- та супутникову мережу). Це дорога технологія забезпечення дистанційного навчання, що використовує останні досягнення телекомунікацій та забезпечує відео та/або аудіо взаємодію з викладачем курсу [1 с.143].

Найбільш актуальним напрямком в області розробки дистанційних систем навчання (ДСН) зараз є ІТ-технології, які передбачають використання широких можливостей інтернет-технологій та останніх досягнень в області мультимедіа. Інтернет забезпечує доступ до навчально-методичними матеріалами, а також інтерактивну взаємодію між викладачами та студентами, гарантує постійний контакт з навчальним центром.

Систему дистанційного навчання за допомогою веб-технологій або інтернету можна визначити як комплекс програмно-технічних засобів, методик і організаційних заходів, які дозволяють забезпечити подання освітньої інформації студентам за допомогою мережі, а також перевірку знань, отриманих в рамках курсу навчання конкретним слухачем.

Сучасні системи дистанційного навчання (СДН) можна розділити умовно на три категорії: 1) корпоративна СДН; 2) СДН в системі вищої та середньої освіти; 3) СДН в органах державного та місцевого управління.

На відміну від України, у західних країнах ЄС найбільших темпів розвитку набуло корпоративне навчання. Відбувається це насамперед, у зв'язку з різким збільшенням залежності ефективності роботи підприємств від темпів і рівня навчання персоналу. Багато компаній починають розробку власних систем дистанційного навчання. Їх впровадження – дозволяє скоротити витрати і оптимізувати процес підвищення кваліфікації персоналу. На рис. 6.4.1 показано залежність вартості навчання із застосуванням різних методів навчання від кількості студентів (джерело: Granada Research, 2001).

Якщо розглядати сучасні тенденції в галузі дистанційного навчання, в першу чергу необхідно відзначити глобальний масштаб впровадження комп'ютерних та мережевих технологій в навчальний процес. Крім того, характерна зміна освітньої парадигми та розширення залученої аудиторії.

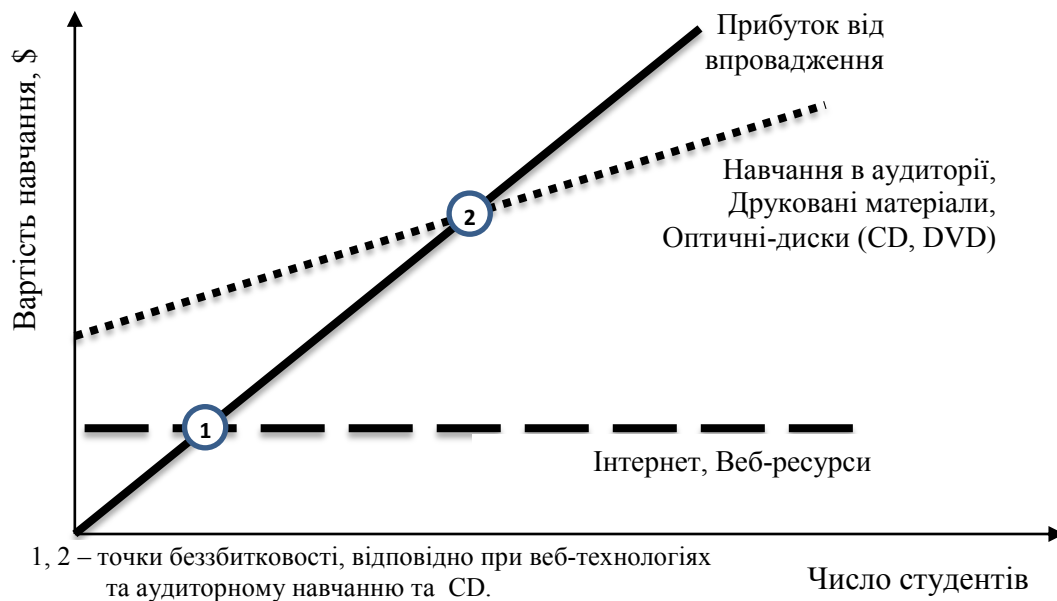


Рис.6.4.1. Залежність вартості навчання із застосуванням різних методів навчання від кількості студентів.

Новий поштовх у розвитку отримали електронні навчальні курси, які стають більш опрацьованими, збільшуються можливості вибору навчальних програм, розробляються комп'ютерно-орієнтовані навчальні середовища, прискорюються терміни впровадження. Переваги закладу в результаті впровадження університетської СДН:

- значна економія часу і коштів;
- скорочення витрат на відрядження співробітників;
- надання можливості навчання більшій кількості людей;
- універсальний доступ до навчальної системи через браузер;
- безперервність навчання;
- можливість навчання в будь-який час, в будь-якому місці;
- накопичення і збереження статистики по навчальному процесу;
- підвищення продуктивності навчання.

Функціонування системи дистанційного навчання повинно спиратися на чітко пророблені технології і системи, що охоплюють всі можливості та засоби, необхідні для організації ефективного, навчального процесу. Готові рішення для забезпечення дистанційного навчання пропонують практично всі відомі західні фірми комп'ютерної індустрії. Готовим рішенням можна назвати

комплексну пропозицію, до якої належать як програмне забезпечення (software), так і апаратне (hardware). Наприклад, «навчальні класи корпорації IBM», до яких належать комп'ютери, проекційне обладнання, програмне забезпечення локальної мережі тощо – тобто весь комплекс того, що буде забезпечувати процес навчання [3 с.113-118, 4]. Як показують дослідження, найбільший інтерес дистанційне навчання викликає у фахівців в області електронного бізнесу. Пов'язано це з високою динамікою розвитку ринку інформаційних технологій і потребою ІТ-фахівців бути в курсі ситуації на ринку, а також з тим, що фахівці з електронного бізнесу, як правило, є найбільш підготовленою до навчання в онлайн-овому середовищі аудиторією. Згідно з дослідженням e-Business Communication Association (eBCA 2001), дистанційне навчання за допомогою інтернету – найбільш бажаний метод розвитку навичок для професіоналів в області електронного бізнесу. Результати цього дослідження показані на рис. 6.4.2.

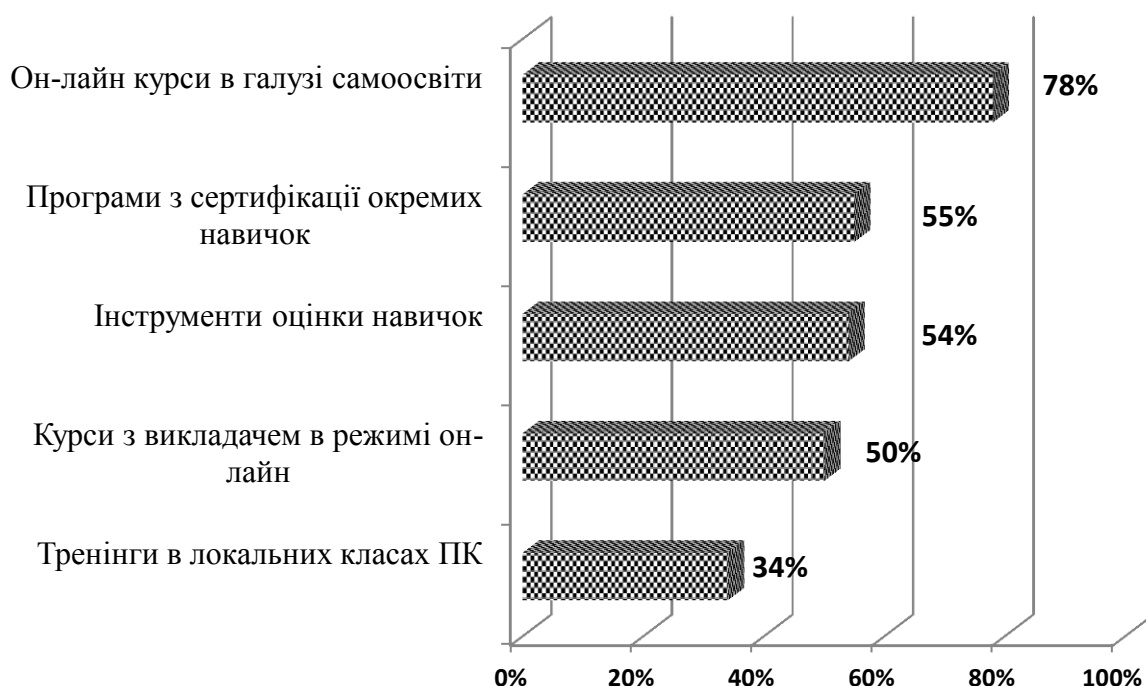


Рис. 6.4.2. Показники зацікавленості в галузі дистанційної освіти для професіоналів в електронній комерції та e-Business.

Інтернет-навчання розрізняється за формою проходження курсів слухачами. Так, під онлайн-навчанням мають на увазі синхронні лекції та семінари, що проходять за розкладом. Дана форма передбачає наступну схему роботи: у зазначений час

студенти приходять на сайт, де реєструються, після чого починається заняття. Заняття веде викладач, відповідаючи на запитання «слухачів» в онлайн режимі – або в чаті, або за допомогою звукових додатків. Можливе застосування технологій телеконференцій, які накладають певні вимоги на пропускну спроможність каналів зв'язку. Так зване, «offline-навчання» передбачає асинхронні, що проводяться за запитом користувача інтернет-заняття. У такому випадку, студенти заходять на сайт у зручний для них час і, використовуючи заздалегідь підготовлені матеріали – презентації, флеш-анімації, відеоролики, виконують підготовлені завдання. Питання викладачам в цьому випадку можна задавати по електронній пошті або в конференції, форумі.

Однією з ключових проблем інтернет-навчання обох форм залишається проблема аутентифікації користувача при перевірці знань. Оскільки досі не запропоновано оптимальних технологічних рішень, більшість дистанційних програм як і раніше припускають очну екзаменаційну сесію.

У системах онлайнного навчання традиційно використовуються дві домінуючих моделі навчання: презентації і програмовані курси. [5 с. 190-196]

Презентаційна модель використовує діапазон технологій від презентацій в PowerPoint до потокового аудіо і відео, які можуть доставлятися користувачеві на базі різних платформ. Нові системи дозволяють підтримувати і діалогові відеоконференції.

Програмовані навчальні курси є найбільш популярним методом асинхронного навчання. Технічно, розробник «розрізає» зміст курсу на керовані шматки тексту (можливо, доповнені аудіо/відео кліпами і графікою), вводиться послідовність інструкцій, супроводжувана відповідями на найбільш часті питання (FAQ) і забезпечується зворотній зв'язок з навчальним центром. З недавнього часу, за рахунок використання IP-платформ нового покоління забезпечується можливість взаємодії з іншими учнями або викладачем. Крім того, в системі дистанційної освіти використовуються так звані змішані моделі навчання, які дозволяють комбінувати власне онлайн-навчання з лабораторними і аудиторними заняттями.

Майже всі відомі комп'ютерні фірми мають рішення для аудиторного та дистанційного навчання, але у деяких випадках це спроба простої адаптації своїх продуктів до технології дистанційної

освіти. Перенесення цього інструментарію в освітнє середовище України має ряд проблем, які заважають їх впровадженню:

- англomовний інтерфейс робочого місця студента;
- складний інтерфейс робочого місця викладача;
- проблеми із сприйняттям кирилиці;
- необхідність періодичних взаємодій з фірмою-виробником;
- «закритість» програмних модулів (проблеми створення додаткових програмних модулів або доопрацювання існуючих);
- відносно велика вартість програмних комплексів і їх супроводу;
- відсутність комплексного підходу до навчального процесу (підтримка окремих курсів, а не навчальної програми загалом).

Найбільш популярними у світі на цей час є системи організації дистанційного навчання та комп'ютерно-орієнтовані навчальні середовища на базі Moodle, Learning Space, Courseinfo та WebCT.

Висновки: розвиток дистанційного навчання в системі вітчизняної освіти безумовно, буде продовжуватися і ймовірно, активізується після інтеграції з країнами ЄС: незважаючи на існуючі проблеми, реальна економія коштів для вищих навчальних закладів і корпорацій цілком очевидна. Форма навчання он-лайн та в комп'ютерно-орієнтованих навчальних середовищах сприяють масовому поширенню освіти, роблячи електронні навчальні курси доступними для тих категорій слухачів, які раніше не були охоплені традиційним очним освітою. Тим не менш, доводиться констатувати низьку якість навчання, що закономірно в контексті існуючих пріоритетів – мінімізація витрат, відповідність стандартам і кількості модулів навчальних програм.

6.4.2. ОРГАНІЗАЦІЯ ЕЛЕКТРОННОГО ДОКУМЕНТООБІГУ ШЛЯХОМ ВДОСКОНАЛЕННЯ ІНФОРМАЦІЙНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

Говорячи про управління та розвиток складних соціально-економічних систем, у тому числі вищі навчальні заклади, на основі інформаційних технологій, слід зазначити, що при їх використанні

врядування та розвиток стає динамічним і оптимальним. У цьому аспекті основною проблемою оптимального управління навчальним процесом та господарською діяльністю навчального закладу в умовах ринку є вибір аналітичних методів і чисельних алгоритмів знаходження найбільш ефективного вирішення, чому і сприяє широке застосування інформаційно-комунікаційних технологій.

Слід зауважити, що проблемам управління, підвищенням якості освітнього процесу та ефективності управління освітою в сучасних економічних умовах присвячено досить велику кількість досліджень вітчизняних та зарубіжних науковців. Відзначимо праці відомих вчених: Алексєєва А., Андрєєва А., Баранника М., Бикова В., Вербицького А., Волкової М., Галагіна А., Гончарової Н., Дохаліна А., Джуринського А., Заболотного Є., Кірілінської Ю., Кузьміна Я., Мелехина В., Малікова Н., Майсакова Д., Панкрухіна А., Піщуліна С., Рогова М., Сидоренка В., Тверезовської Н., Ченцова А., Щетиніна В. та інших.

Однак, незважаючи на отримані в даній галузі результати, в ній все ще залишається ряд маловивчених питань. Зокрема, проблеми ефективного управління витрати коштів на підвищення якості навчального процесу та оцінки ефективності впровадження, а також експлуатації інформаційних технологій в системі управління навчальним закладом. Використання у вищому навчальному закладі (далі ВНЗ) системи електронного документообігу дозволяє значно підвищити продуктивність праці персоналу, скорочує час, що витрачається на процеси документообігу. У більшості ВНЗ існує сформована система документообігу, у міру зростання навчального закладу вона розширюється, що призводить до необхідності її аналізу. Багато в чому підвищення продуктивності залежить від особливостей документообігу у ВНЗ, але не можна виключати й людський фактор. Особливості роботи співробітників з системою електронного документообігу та помилки і проблеми, що виникають так само необхідно відстежувати, враховувати і аналізувати.

Виходить, що підвищення ефективності роботи системи електронного документообігу неможливе без аналізу особливостей документообігу конкретного навчального закладу і подій самої системи в процесі використання.

Отже неефективне використання системи електронного документообігу заважає розвитку навчального закладу. Адже вчасно не отримана інформація або документ часто веде до втрати часу, грошей або нових можливостей.

Мета статті – розглянути аспекти, що дозволяють виявляти існуючі проблеми документообігу та проаналізувати програмне забезпечення що здійснюватиме моніторинг виконання робіт у системі електронного документообігу.

Програмне рішення поставленого завдання реалізовано як доповнення до університетської інформаційно-комунікаційної системи (далі УІКС). Система здійснює автоматизацію внутрішніх процесів навчального закладу, а також відповідає за ведення електронного документообігу [1, с. 4].

В основі будь-якої системи електронного документообігу лежить документ. Але за кожним документом ховаються потоки процесів і, найголовніше люди, які здійснюють ці процеси. Проілюструємо на прикладі проблеми, які можуть виникнути в процесі документообігу. Документ, як правило, проходить через кілька персон, якщо в послідовності переходів документа є відповідальна особа, яка невинувато довго затримує документи цього типу, система дозволить це виявити і на підставі цих даних прийняти адміністративні заходи. Для аналізу були виділені наступні можливі проблеми:

- затримки в погодженні та реєстрації документів;
- помилки у змісті документів, що веде до їх частого скасування;
- завантаженість системи при наявності сезонно створюваних документів;
- правильний розподіл навантаження на персонал.

Для наочного відображення описаних проблем в діловодстві, пов'язаних з людським фактором, і для моніторингу робіт в електронному документообігу було вирішено виділити необхідні зрізи даних і на їх підставі розробити звітне уявлення. При додаванні нових документів або зміну порядку документообігу може виникнути необхідність у нових звітних даних, тому поставлені завдання по дослідженню і виділенню шаблонного, найбільш характерного подання звітів по процесах документообігу та створенню універсального інтерфейсу для роботи з ними. Даний інтерфейс повинен забезпечувати однакове уявлення існуючих

звітів, і надавати легке, швидке і зручне додавання нових статистик.

Подання наборів даних у вигляді графіка дозволить краще осмислити результати статистичного спостереження, правильно їх витлумачити, значно полегшить розуміння статистичного матеріалу, зробить його наочним і доступним.

Графічне зображення, насамперед, дозволить здійснити контроль достовірності статистичних показників, оскільки, представлені на графіку, вони більш яскраво показують наявні неточності, пов'язані або з наявністю помилок збору і розрахунку, або з особливостями конкретної організації. Графічне відображення дозволить вивчити закономірності розвитку використання електронного документообігу, встановити існуючі взаємозв'язки.

Тому необхідно мати графічне і табличне представлення статистичних даних, а також отримання різних друкованих форм по ним.

В першу чергу звітне уявлення за різними статистичними даними системи документообігу необхідно співробітникам, які безпосередньо працюють з документами і керуючому персоналу університету, при цьому інформація, надана ним, повинна бути представлена в різному обсязі. Якщо співробітнику буде достатньо перегляду звітів тільки за тими документами, з якими він працює, то керуючому персоналу потрібен перегляд звітів по всіх документах системи. Але, з іншого боку, необхідно обмежувати доступ до перегляду звітної інформації, в тому числі і співробітникам, які беруть участь у документообігу.

Розглянемо загальну схему документообігу, представлену на рис. 6.4.3. Документ створюється однією особою, перенаправляється для отримання узгоджувальних підписів однієї або декількох осіб, після чого документ реєструється. Таким чином, документ проходить через кілька осіб, і затримка його в однієї з особи тягне до простою всього процесу документообігу для даного документа чи для всієї системи в цілому.

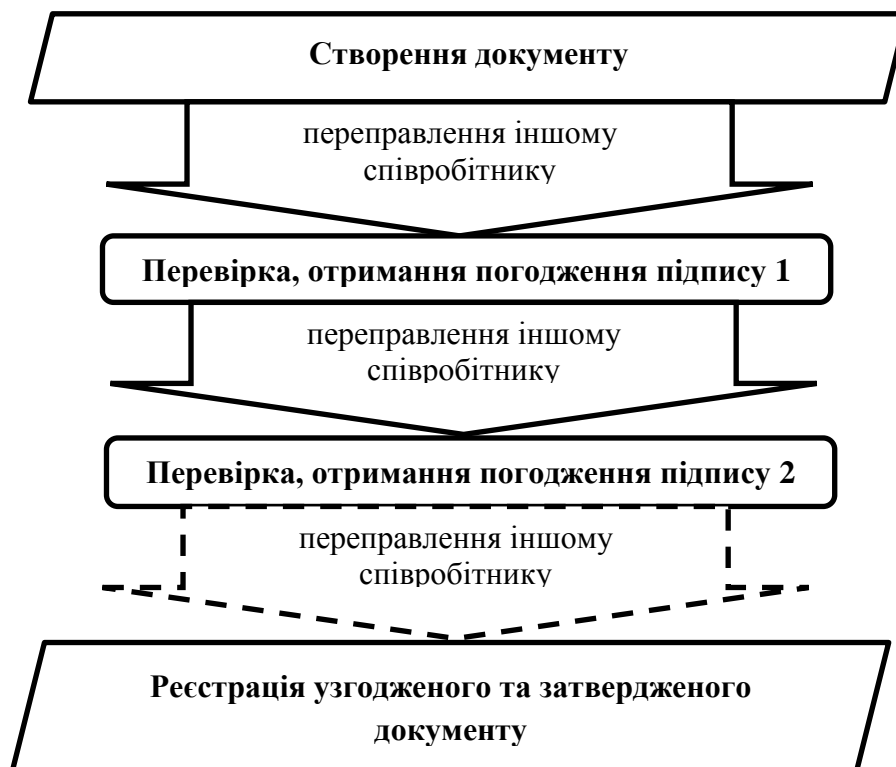


Рис. 6.4.3. Загальна схема документообігу.

У процесі вивчення існуючого документообігу у вищому навчальному закладі були виділені набори даних, що дозволяють стежити за змінами кількості документів, проводити аналіз затримок, отримувати інформацію про хід виконання робіт з документообігу. Наведемо деякі з них.

Статистика шляху документів. В УІКС можна налагодити регламентований документообіг, при цьому документ може проходити через кілька персон. Розраховується середній час знаходження документа на кожній ділянці його шляху. Ця інформація потрібна для визначення затримок в документообігу. На її підставі можна змінити шлях документа, наприклад, прибрати етап що затримує з шляху, або прийняти адміністративні заходи до персоналу. Так само звіт оцінює середній час, витрачений на проведення документа, що корисно при плануванні співробітником часу початку роботи над документом.

Затримки в документообігу. Звіт містить інформацію про співробітників, у яких відбуваються найбільші затримки в документообігу і за якими документами. На підставі цих даних перерозподіляється навантаження на конкретну персону, або зміниться шлях деяких документів. Дані використовуються для оптимізації і мінімізації часу проходження документів.

Кількісна статистика за документами за період часу. Інформація про кількість створених, зареєстрованих і скасованих документів за період часу - рік, місяць або семестр. На підставі даних визначаються сезонні документи, і оптимально розподіляється обробка документів по місяцях. Також на підставі даних різних років простежуються зміни кількості документів, що обробляються в системі електронного документообігу.

Статистика витраченого часу на різні документи. Для обраної особи розраховується процентне співвідношення часу витраченого на кожен тип документа. Звіт на основі таких даних дозволяє здійснювати контроль над процесами документообігу, що робить позитивний вплив на адміністративну дисципліну організації. На підставі даних перерозподіляється навантаження між співробітниками. Звіт направлений на мінімізацію часу роботи з документами.

Для кожного зрізу даних розроблено звітне уявлення, табличний і графічний вигляд, найбільш наочно зображає статистичні показники.

Універсальний інтерфейс аналітики документообігу. Набір різноманітних зрізів даних, представлених у вигляді звітів, дозволить під час помітити виникаючі проблеми в діловодстві та вжити необхідних заходів. Для зручного аналізу результатів таких звітів і розробки нових звітів був розроблений універсальний інтерфейс.

При аналізі виділених даних і вимог до їх поданням і функціональності інтерфейсу були виділені загальні риси звітів з документообігу. З урахуванням виділених особливостей, було розроблено шаблонне уявлення, воно схематично представлено на рис. 2. Інтерфейс розбиває робочу область користувача на дві великі частини. Зліва постійно відображається список доступних користувачеві статистик. Права частина змінюється відповідно до обраної статистикою. При цьому доступна масштабованість обох частин, аж до приховування списку звітів, для більш зручної роботи з результатами звітів. Ідея використання такого інтерфейсу була запозичена з інших інтерфейсів УІКС [2, с.88].



Рис. 6.4.4. Шаблонне подання звітів.

Права частина, в свою чергу розбивається на 3 частини.

1. Параметри звіту
2. Основний простір, що містить дві вкладки, в яких відображається графічне і табличне представлення звіту
3. Панель з доступними операціями над даними.

Таке розбиття має ряд переваг, а саме:

1. користувачеві завжди видно параметри, з якими проводиться збір даних.
2. існують звіти, для яких немає графічного представлення, і при такому розбитті у звіту не буде вкладки «Графік», що збереже однаковість у відображенні.
3. завжди доступні операції над даними.
4. графік і табличні дані рознесені таким чином, що не заважають перегляду один одного і в той же час між ними можна швидко перемикається.

Система електронного документообігу в УІКС налаштовується за допомогою XML файлів конфігурації, ця ідея була запозичена для конфігурації розробленого інтерфейсу. Звіти, доступні в інтерфейсі, задаються в якості конфігураційного параметра до інтерфейсу. Для кожного звіту задається його параметризація і метод розрахунку звітних даних. Після чого, на підставі конфігурації, параметри і результати звіту підставляються в інтерфейс аналітики документообігу.

Для побудови графічного відображення була використана бібліотека JFreeChart. Дана бібліотека дозволяє будувати графіки будь-якої складності, нижче перераховані деякі переваги, що сприяють її вибору:

- можливість створювати різного виду графіки та діаграми, управляти написами, кольором та іншими елементами графічного зображення;

- доступно отримання графіка в різних форматах, наприклад, JPEG або PNG, завдяки чому, результати просто використовувати для відображення в браузері або для збереження в файл;

- доступна докладна документація;

- бібліотека є безкоштовним продуктом з відкритим вихідним кодом.

Використання *Системи прав доступу* виконується наступним чином. Для кожного документа в УІКС визначений його шаблон, цей шаблон задається конфігурацією, в якій міститься загальна інформація про документ, про ролі, володіючи якими користувачі можуть працювати з цим документом, і шлях документа.

Для забезпечення гнучкої системи прав доступу в конфігурацію шаблону були додані прапорці дозволяють або забороняють збір даних щодо цього документу для користувача, що володіє певними правами доступу [3, Стаття 15].

Таке управління доступом дозволяє:

- для кожного документа окремо дозволити збір за ним певних звітних даних

- для кожного користувача визначити набір доступних для нього звітів і документів для збору звітних даних.

Для користувачів не беруть участь у процесі документообігу в УІКС створено окреме право доступу, що дозволяє переглядати дозволені в системі статистики.

Статистичні звіти. Використовуючи розроблений універсальний інтерфейс для роботи зі звітами, були реалізовані звіти по виділених зрізах даних для документообігу. Дані збираються на основі інформації про документи і про операції скоєних з ними, яка запам'ятовується і зберігається в УІКС.

Кожен звіт має графічне і табличне подання, які відображаються в інтерфейсі. При цьому друкована версія табличних даних доступна у форматі MS Excel, а графік збільшується, відкриваючись в окремому вікні і доступний файл

графіка у форматі JPEG. Збір даних проводиться у тимчасових відрізках обраних користувачем. Дані збираються окремо за типами документів, які вкаже користувач, що допомагає виділити необхідну в конкретний момент інформацію.

Реалізована статистика шляху документів, вона визначає затримують ділянки шляху документів. У звіті розраховується середній час знаходження документа на кожній ділянці його шляху, окремо для різних типів документів. Він використовується для аналізу конфігурації документообігу для різних типів документів. Звіт гавкає оцінку середнього часу, що витрачається на проведення документа на кожному етапі його шляху, і на проведення документа в цілому.

Програма дозволяє представляти графічне відображення звіту за даними, зібраними приблизно за 4 роки за обраними типами документів.

У діловодстві зустрічаються документи, робота по яких активно ведеться в певні періоди року, назвемо їх «сезонні документи». Важливо визначати «сезонні документи» і період року, в які вони виникають, так як в ці періоди за такими документами необхідно оперативно здійснювати процеси документообігу. Контроль над «сезонними документами» дозволить завершити роботу над ними в потрібний період, і розподілити навантаження на персонал протягом року.

Звіт, що показує процентне відношення зареєстрованих документів до не зареєстрованих, виконує контроль над документами, що знаходяться в обробці в документообігу. Така інформація дозволить стежити за виконанням ходу робіт з документообігу, і дозволить оцінити час до закінчення роботи, що може бути корисно, наприклад, для «сезонних документів».

Програма дозволяє представляти графічне відображення результатів цього звіту, за даними, зібраними за січень або серпень місяць для документу «Наказ деканату на відрахування».

Кількісна статистика за документами за період часу показує, скільки і яких документів було створено, зареєстровано та скасовано за вибраний період часу. Дані звіту дозволять проаналізувати динаміку розвитку документообігу, на їх підставі розподіляється час роботи з документами по місяцях або кварталах року. Також цей звіт визначає «сезонні документи» в діловодстві.

У висновку зазначимо, що нами були викладені аналіз роботи програмного продукту, що дозволяє виявляти проблеми документообігу, пов'язані з якістю виконання посадових обов'язків співробітниками. При вирішенні задачі були виділені набори даних, що дозволяють стежити за змінами кількості документів, проводити аналіз затримок, на їх основі побудована модель бізнес-процесів для отримання інформації про хід виконання робіт з документообігу. Були виявлені характерні особливості таких даних, і розроблено їх шаблонне звітне уявлення.

На основі цієї моделі створений інтерфейс в автоматизованій системі управління університетом, що надає універсальне графічне звітне подання для виявлення системних проблем діловодства та документообігу.

Основні напрямки подальшого дослідження і розробки будуть націлені на виділення нових зрізів даних для підвищення продуктивності системи електронного документообігу та впровадження.

6.4.3. РЕАЛІЗАЦІЯ СПЕЦИФІЧНИХ ДИДАКТИЧНИХ ПРИНЦИПІВ КОМП'ЮТЕРНО-ІНФОРМАЦІЙНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

Актуальність дослідження. Поява інтернет-контенту та комунікаційних технологій дозволила виявити принципово непереборний порок текстових навчальних матеріалів, який полягає в тому, що вони не дозволяють задіяти величезні резерви продуктивності людського мозку, пов'язані з його здатністю до швидкісної обробки великих масивів, панорамно-сприйнятої інформації у комп'ютерно-інформаційних середовищах вищого навчального закладу.

Аналіз попередніх досліджень. Слід зауважити, що проблемам управління, підвищенням якості освітнього процесу та ефективності управління освітою в сучасних економічних умовах присвячено досить велику кількість досліджень вітчизняних та зарубіжних науковців. Відзначимо праці відомих вчених: Алексєєва А., Андрєєва А., Баранника М., Бикова В., Вербицького А., Волкової М., Галагіна А., Гончарової Н., Дохаліна А., Джуринського А., Заболотного Є., Кірілінської Ю., Кузьміна Я., Мелехина В., Малікова Н., Майсакова Д., Панкрухіна А., Піщуліна

С., Рогова М., Сидоренка В., Тверезовської Н., Ченцова А., Щетиніна В. та інших.

Однак, незважаючи на отримані в даній галузі результати, в ній все ще залишається ряд маловивчених питань. Зокрема, проблеми ефективного управління витрати коштів на підвищення якості навчального процесу та оцінки ефективності впровадження, а також експлуатації інформаційних технологій в системі управління навчальним закладом. Використання у вищому навчальному закладі (далі ВНЗ) системи електронного документообігу, застосування інформаційно-комунікаційних технологій, сучасного програмно-прикладного забезпечення дозволяє значно підвищити продуктивність праці персоналу, скорочує час, що витрачається на процеси документообігу. У більшості ВНЗ існує сформована система комп'ютерно-інформаційного простору або середовища, у міру зростання навчального закладу вона розширюється, що призводить до необхідності її аналізу. Багато в чому підвищення продуктивності залежить від особливостей документообігу у ВНЗ, але не можна виключати й людський фактор. Особливості роботи співробітників з системою електронного документообігу у системі комп'ютерно-інформаційного простору ВНЗ та помилки і проблеми, що виникають так само необхідно відстежувати, враховувати і аналізувати. Під системою комп'ютерно-інформаційного простору ВНЗ ми розуміємо *єдиний інформаційно-адміністративний простір, побудований на інформаційній інтеграції комп'ютерно-телекомунікаційних технологій (віртуальні бібліотеки, розподілені бази даних, оптимально структуроване прикладне програмне забезпечення тощо) та спрямоване на саморозвиток особистості в системі відкритого освітнього е-середовища сучасного університету.*

Таким чином, поняття інформаційного простору ВНЗ розглядається багатьма авторами з різною повнотою віддзеркалення сутності. Однак, незважаючи на отримані в даній галузі результати, в ній все ще залишається ряд маловивчених питань. Зокрема, проблеми ефективного управління, витрати коштів на підвищення якості педагогічного процесу та оцінки ефективності впровадження, а також експлуатації інформаційних технологій в системі управління навчальним закладом.

Мета полягає у виокремленні особливостей процесу сприйняття інформації та уточненні специфічних принципів в системі комп'ютерно-інформаційного простору ВНЗ.

Виклад основного матеріалу. Винахід текстових книг і комп'ютерів з текстовим інтерфейсом було «протиприродною» подією. По-перше, робоче поле зору відчутно звузилося, оскільки тілесний кут сторінки тексту або екрана текстового дисплея у багато разів менше фізіологічного поля зору. По-друге, значно зменшилася швидкість обробки інформації, бо зоровий аналізатор, створений еволюцією для швидкого сприйняття величезних масивів інформації, що знаходиться в ширококутному полі зору, миттєвого виділення з неї найбільш важливих відомостей і швидкого прийняття рішення, примусово почав працювати в штучно уповільненому, і тому неефективному режимі, неминуче при читанні лінійного тексту. По-третє, при читанні тексту виникає небажаний перекид у розподілі навантаження між двома зоровими підсистемами – центральної і периферійної, в результаті чого роль останньої виявилася ослабленою. «Периферійна система більш важлива центральній тому, що «для адекватного розуміння зорової сцени важливіша здатність до одномоментного великомасштабного охопленню відносин між предметами, ніж можливість тонкого фовеального аналізу окремих деталей». З клінічної практики відомо, що поразка всіх периферійних зон поля зору при збереженій фовеальній (центральної) рівнозначно сліпоті» [6]. Отже, використання текстових книг і комп'ютерів з текстовим інтерфейсом призводить до штучного відключення значної частини периферійного зору, що рівносильно частковій «сліпоті» і виключенню з роботи значної частини мозку, внаслідок чого величезні резерви людського інтелекту не використовуються. Мабуть з цієї причини в сучасних програмних продуктах інтерфейс студента стає графічним [8, с.153].

Невід'ємним елементом виступає вміння викладача подавати візуальну інформацію, знаходити образи, які адекватно передають істотні особливості досліджуваного предмету. У деяких ситуаціях малюнок, що зображує навіть окремий екологічний випадок, може нести в собі інформацію, виклад якої вимагало б значного часу, щоб сформулювати дане поняття в доступній формі для студентів. «Будь-який формений одяг стюардеси авіалайнера, офіціанта, залізничного службовця або поліцейського – це знак, який показує

нам все різноманіття зв'язків цієї людини з нами і суспільством, знак дуже точний, ясний і тому економічний в сенсі «спресованості» величезного обсягу інформації, що міститься в ньому» [5]. Викладач неодмінно прагне підкріпити ілюстраціями формування переконання, які служать сигналами до цілеспрямованих усвідомлених дій у пізнанні. Використання комп'ютерно-орієнтованого навчального середовища дозволяє істотно підвищити ефективність «включення» у навчальний процес механізмів візуального мислення.

Властивість, яка притаманна візуальній інформації, дозволяє за допомогою спеціальної організації та оформлення природним шляхом впливати на різні сторони мислення: абстрактну і логічну. Однак цю властивість необхідно правильно реалізувати так, щоб значення понять, які породжують інформацію, стало наочним, видимим.

У комп'ютерно-орієнтованому навчальному середовищі реалізується «інтерактивна наочність», дозволяючи побачити те, що не завжди можливо в реальному житті, навіть за допомогою самих чутливих і точних приладів. Більш того, з представленими у комп'ютерній формі об'єктами можна здійснити різні дії, вивчити їх не тільки статичне зображення, але і динаміку розвитку в різних умовах. При цьому комп'ютер дозволяє як виокремити головні закономірності досліджуваного предмета чи явища, так і розглянути його в деталях. Різні форми представлення об'єкта можуть змінювати один одного як за бажанням студента, так і за командою програми, по черзі або одночасно використовуючи образне, аналітичне і мовне уявлення. Це дозволяє, як ущільнити інформацію з досліджуваного об'єкту, так і розширити її. Процеси, модельовані комп'ютером, можуть бути різноманітними за формою і змістом, ставитися до фізичних, соціальних, історичних, екологічних та інших процесів. Наочність, що забезпечується комп'ютером, дозволяє говорити про новий потужний інструмент пізнання – комп'ютерну графіку, яка не лише представляє знання у вигляді образів-картинок і тексту, дозволяє візуалізувати людські знання, для яких не знайдені текстові описи, або які вимагають вищих ступенів абстракції. Процес сприйняття інформації в комп'ютерно-орієнтованому навчальному середовищі прискорюється і спрощується за рахунок нового, не мовного, а функціонального середовища спілкування, подібного оточуючому

нас світлу. Обмін інформацією відбувається у формі моделей (аналогічно тому, що замість книги для читання пересилається діючий зразок технічного пристрою або ідеї, що функціонує наочно, формули або теореми). Інформація в цьому випадку сприймається відразу і цілком, як образ. Відбувається імітація обміну користувачів предметами, хоч на справді, сконструйована інформація передається по інформаційним каналам. За допомогою інтелекту кінцевого пристрою, вона інтерпретується. У цьому випадку всі зручності інформаційної передачі збережено (необмежене розмноження, висока швидкість, низькі вартість і енергоємність), тобто передається «відчуття» реального світу речей, підвищується ергономічна якість інформації.

У працях, присвячених навчанню з використанням комп'ютерно-орієнтованого середовища ВНЗ, вводяться і обґрунтовуються специфічні принципи: інтерактивності; віртуалізації; цілісності і єдності; відкритості і гнучкості навчання; креативності; вільного вибору отриманої інформації; ідентифікуючий; самовідтворення. Всебічний аналіз показав, що це не є новими принципами, а проявом особливостей комп'ютерно-орієнтованого середовища ВНЗ у реалізації базових дидактичних та адміністративних принципів.

Дослідники переважно йдуть шляхом створення особливої системи, що відображає специфіку середовища або розробляють принципи до окремих інформаційних засобів, результатом яких є не один десяток обґрунтованих специфічних принципів.

Комп'ютерно-орієнтоване середовище ВНЗ дозволяє в кожному елементі власної структури визначити як загальне так і часткове. Це обумовлено тим, що зазначене середовище дозволяє розглядати людину не як об'єкт, а як суб'єкт навчання, а комп'ютер – як засіб навчання.

Визначимо сутність специфічних принципів, що забезпечують ефективне функціонування системи комп'ютерно-інформаційного простору ВНЗ (стартових знань, інтерактивності, віртуалізації, цілісності і єдності, відкритості та гнучкості навчання, креативного характеру, вільного вибору отриманої інформації, ідентифікації, самовідтворення, «острівної» інформації, інтеперабельності).

Принцип стартових знань передбачає наявність початкового рівня підготовки потенційних споживачів освітніх послуг та апаратно-технічне забезпечення. Наприклад, при навчанні за

мережевою моделлю необхідно не тільки мати комп'ютер з виходом в Інтернет, а й володіти мінімальними навичками роботи в локальній та глобальній мережі. Тому, щоб ефективно навчатися необхідна попередня комп'ютерна підготовка.

Принцип інтерактивності відображає закономірність не тільки контактів студентів з викладачами, викладачів з адміністрацією навчального закладу опосередкованих засобами інформаційних технологій, а й спілкування міжособистісне. Зазвичай у процесі роботи в системі комп'ютерно-інформаційного простору ВНЗ інтенсивність обміну інформацією між особами свого кола більше, ніж між припустимо студентом, викладачем та адміністрацією. Тому, з метою реалізації цього принципу, наприклад, при проведенні комп'ютерних телеконференцій чи опитування, треба обов'язково повідомляти електронні адреси всім учасникам навчального процесу. Очевидно, що властивості полісенсорності, адаптивності, інтерактивності досягаються за умов використання комп'ютерних технологій. Принцип інтерактивності у спілкуванні з інформацією розкриває провідну вимогу дидактики дистанційної освіти, відповідно до якої студент має реально відчувати протягом навчання присутність викладача, або викладач відчуває зв'язок з адміністративною частиною. З цією метою широко застосовуються такі заходи, як діалог, дискусії, телеконференції тощо.

Принцип віртуалізації системного структурування інформації активно задіює різноманітну символіку, відеофільми, інтернет-опитування, електронні рейтинги, комп'ютерні навчальні програми, інтерактивні методики тощо. Побудова віртуальних систем та їх ресурси використовується практично в будь-якій системі комп'ютерно-інформаційного простору ВНЗ. Цей принцип дозволяє представити структуру системи у вигляді визначеного набору процесів і розподільників ресурсів (моніторів) і використовує єдину централізовану схему розподілу ресурсів. Найбільш природним і закінченим проявом концепції віртуальності є поняття віртуальної машини.

По суті, будь-яке електронне середовище ВНЗ є засобом розподілу ресурсів і організоване за визначеними правилами керування процесами, ховає від викладачів і студентів реальні апаратні й інші ресурси, замінюючи їх деякою абстракцією. У результаті користувачі бачать віртуальну машину як деякий

пристрій, здатний сприймати їхні програми, написані визначеною мовою програмування і видавати результати. При такому мовному представленні викладача зовсім не цікавить реальна конфігурація обчислювальної системи, способи ефективного використання її компонентів і підсистем. Він мислить і працює з машиною в термінах тієї мови і ресурсів, що йому надаються в рамках системи комп'ютерно-інформаційного простору ВНЗ.

Принцип цілісності і єдності полягає у закінченості системи комп'ютерно-інформаційного простору ВНЗ в структурі якого все взаємопов'язане і все підпорядковано єдиній меті, задуму. Ця зв'язаність виявляється і в структурно-логічній схемі функціонування системи комп'ютерно-інформаційного простору ВНЗ, і в гармонійній впорядкованості його форми, єдності змісту і форми.

Принцип забезпечення відкритості та гнучкості виражається в «м'якості» обмежень за віком, початкового освітнього цензу, вступних контрольних заходів для можливості навчання в освітньому закладі у вигляді співбесід, іспитів, тестування та ін. Досвід зарубіжних освітніх установ з використання системи комп'ютерно-інформаційного простору (британський, іспанський відкриті університети та ін.), а також вітчизняних говорить про те, що цей факт не знижує якість навчального процесу, але вимагає додаткових зусиль при подальшій індивідуальній роботі як студента, так і викладача або адміністратора навчального закладу. Важливим показником гнучкості є відсутність жорсткої прив'язки освітнього процесу до відстані, тимчасового графіку його реалізації, конкретні освітні установи. В ідеалі, остання вимога полягає в необхідності створення інформаційних віддалених розподілених мереж знань для дистанційної освіти, що дозволяє студентам досить просто коригувати або доповнювати свою освітню програму в необхідному напрямку при відсутності відповідних послуг у навчальному закладі, де він навчається, а адміністрації спілкуватися з викладачами для доведення інформації.

Принцип креативного характеру пізнавальної діяльності під час розв'язання задач освіти та саморозвитку. Оскільки креативні інформаційні технології вимагають від студентів і викладачів власних дій і трансформації інформації із зовнішнього світу – вони інтерактивні.

Принцип вільного вибору отриманої інформації відбувається шляхом певної діяльності (участь у дискусіях, телеконференціях, форумах, соціальних мережах, робота з пошуковими програмами та електронними таблицями, порівняльний аналіз інформації у веб-просторі тощо).

Принцип ідентифікації полягає в необхідності контролю самостійності навчання, так як при використанні елементів системи комп'ютерно-інформаційного простору ВНЗ надається більше можливості для фальсифікації або обману, ніж, наприклад, при очній формі спілкування. Ідентифікація користувача системою комп'ютерно-інформаційного простору ВНЗ є частиною спільних заходів з безпеки. Контроль самостійності при виконанні тестів, анкетувань, рейтингів і інших контрольних заходів може досягатися, крім очного контакту, за допомогою різних технічних засобів. Наприклад, ідентифікувати особистість дає можна за допомогою відеоконференц-зв'язку.

Принцип самовідтворення – при роботі в системі комп'ютерно-інформаційного простору ВНЗ реалізуються заходи спрямовані на зростання різноманіття, збільшення альтернатив, можливостей, створення здорової конкуренції, відбір кращого.

Принцип «острівної» інформації передбачає розробку цілісної взаємопов'язаної системи інформаційних та інструментальних засобів для вирішення завдань інформаційно-аналітичного забезпечення системи комп'ютерно-інформаційного простору ВНЗ. Відповідно до нього робота в системі комп'ютерно-інформаційного простору повинна починатися за допомогою кількох елементів в деяких вищих навчальних закладах. Їх досвід можна перенести на інші, з урахуванням і виправленням помилок.

Принцип інтероперабельності (сумісності) – описує інтерфейси додатків і ресурсів середовища, а також користувачів (викладачі, адміністрація, студенти) і компонентами системи комп'ютерно-інформаційного простору ВНЗ. Інтероперабельність досягається за рахунок утворення прикладних сервісів, що підтримують взаємодію на базі уніфікованих інтерфейсів комп'ютерно-орієнтованих середовищ.

Так на думку В.Єфіменка, система комп'ютерно-інформаційного простору веде до кардинального переосмислення цілей, змісту, форм і методів підготовки фахівців на новому сучасному рівні. При цьому система комп'ютерно-інформаційного

простору ВНЗ носить відкритий багатоваріативний характер; сприяє організації, самоорганізації і розвитку особистості (припускає узгодженість усіх учасників інформаційно-педагогічного процесу); актуалізує інтелектуальні, моральні, комунікативні можливості особистості, забезпечуючи комфортну інтеграцію в соціумі і культурі [9].

Робота викладача в системі комп'ютерно-інформаційного простору ВНЗ потребує модернізації системи методичної роботи навчального закладу, а для цього в навчальному закладі необхідно розробити програму неперервного підвищення професійної компетентності педагогічних кадрів у галузі ІКТ, використання у відповідності до професійних потреб і здібностей.

Висновки: виходячи з цього, впровадження системи комп'ютерно-інформаційного простору ВНЗ дає можливість його використання у якості:

- засобу навчання;
- інструмента пізнання;
- засобу телекомунікації;
- засобу розвитку особистості;
- елементу рейтингування;
- ефективного інструменту контролю та корекції результатів навчальної та педагогічної діяльності.

Особливістю системи комп'ютерно-інформаційного простору ВНЗ є те, що темп засвоєння знань інформаційно-комунікаційних технологій залежить від індивідуальних особливостей студентів та педагогів і збільшується завдяки організації зв'язку між користувачами та інформаційними ресурсами в реальному часі.

У висновку зазначимо, що нами були викладені аналіз роботи програмного продукту системи комп'ютерно-інформаційного простору ВНЗ, що дозволяє виявляти проблеми педагогічного процесу, пов'язані з якістю виконання посадових обов'язків співробітниками. На основі цієї моделі створений інтерфейс електронного рейтингу в автоматизованій системі управління університетом, що надає універсальне графічне звітне подання для виявлення досягнень та недопрацювань у різних розділах роботи науково-педагогічного працівника.

Основні напрямки подальшого дослідження і розробки будуть націлені на виділення нових зрізів даних для підвищення продуктивності системи електронного документообігу та впровадження.

6.4.4. МЕТОДИКА ВИЗНАЧЕННЯ ІНДЕКСУ ЦИТУВАННЯ ТА НАУКОМЕТРИЧНИХ РЕЙТИНГІВ НАУКОВИХ ПУБЛІКАЦІЙ

Досягнення в сфері телекомунікацій, зокрема розвиток та широке розповсюдження глобальної комп'ютерної мережі Інтернет призвело до актуальності та необхідності впровадження інформаційних та телекомунікаційних технологій в галузі освіти. Саме в результаті швидкого розвитку інформаційно-телекомунікаційних технологій надало змогу створювати та використовувати сучасні індекси цитування які формуються на базі наукових видань які розповсюджуються в мережі та зберігаються в електронних бібліотеках всього світу. Отже саме розвитку сучасного технічного та програмного забезпечення завдячує система оцінювання рейтингів цитування наукових публікацій та наукових видань. *Наукометрична база даних* – бібліографічна і реферативна база даних, інструмент для відстеження цитованості наукових публікацій. Наукометрична база даних це також пошукова система, яка формує статистику, що характеризує стан і динаміку показників затребуваності, активності та індексів впливу діяльності окремих вчених і дослідницьких організацій.

В наукових публікаціях сучасного наукового світу досить широко розглядається питання, щодо введення і використання індексів цитування, таких як індекс-Хірша, Google Academia, Scopus, Web of Science тощо. Позитивні сторони введення такого рейтингування науковців розглядають у своїх працях В.А. Болотов, А.О. Білошицький, В.Д. Гогунський, Д.Ю. Касаткін, Н.Н. Квелидзе-Кузнецова, В.В. Лаптев, С.А. Морозова, А.В. Шостак та інші. Однак є і публікації не на користь використання наукового вимірювання цитованості публікацій. У більшій мірі це стосується індексу Хірша та в деякій мірі відноситься і до інших. Критично та прискіпливо розглядають наукові індекси та пропонують альтернативні рішення рейтингування у своїх працях А.Е. Варшавський, В.В. Іванов, В.А. Маркусова, О.В. Михайлов, В.В. Післяков.

Серед загальноприйнятих показників якості роботи науковця, видання та установи, які стали умовним стандартом оцінювання ефективності роботи та аналізу наукової активності та

продуктивності, останнім часом найбільший інтерес викликають: індекс цитування, індекс Хірша та імпакт-фактор.

Індекс Хірша може обчислюватись з використанням як загальнодоступних наукометричних баз даних в Інтернеті (наприклад, Google Scholar, Science Index), так і баз даних з передплатою (наприклад Scopus, Web of Science). Слід зазначити, що індекс Хірша, підрахований для одного науковця з використанням різних баз даних, буде загалом різний, як і інші наукометричні характеристики. Він залежить від сфери охоплення обраної бази даних, як за обсягом статей у базі даних, так і інтервалів часу, за яким враховуються статті.

Імпакт-фактор – це формальний чисельний показник важливості наукового журналу, який щорічно розраховує Інститут наукової інформації (Institute for Scientific Information, ISI) й оприлюднюється у виданні Journal Citation Report. Він показує, скільки разів у середньому цитується кожна опублікована в журналі стаття протягом двох наступних років після виходу. Імпакт-фактор журналів, у яких опубліковані результати наукових досліджень, істотно впливає на оцінку цих результатів.

Індекс цитувань (Science Citation Index, SCI) – ключовий показник, уведений Інститутом наукової інформації, що широко використовується в усьому світі для оцінювання роботи дослідників і наукових колективів. А також оцінює вплив ученого або організації на світову науку, визначає якість проведених наукових досліджень. SCI належить медіа компанії Thomson Reuters. Індекс був розроблений у 1960 р. американським ученим Євгеном Гарфілдом (Eugene Garfield). Розширена версія Science Citation Index індексує понад 6500 авторитетних наукових журналів зі 150 галузей дослідження з 1900 р.

Звісно, всі ці показники не є досконалими, тож мають певні недоліки, що впливають на їх об'єктивність, однак наукометричні бази даних, в яких вони використовуються, є осередками трансформації знань і каналами подальшого застосування наукових результатів як головної інформаційної та соціальної характеристики країни, університету, наукового колективу або окремого науковця.

Метою є ознайомити науковця з методикою використання сучасних програмних продуктів вільного розповсюдження, які не мають комерційної складової, для визначення як особистого

рейтингу наукового цитування так і рейтингу наукових видань у різних системах рейтингування.

Розглянемо як можна визначити індивідуальні індекси цитування науково-педагогічних працівників.

Найбільш поширений спосіб оцінити наукову якість - це виміряти імпаکت-фактор (для журналів) або кількість цитувань і індекс Хірша для вчених. У кожного з них є певні недоліки, але це не заважає їх популярності. І тому треба знати, де що шукати. Індекс Хірша (h-індекс) – наукометричний показник, який запропонував у 2005 р. американський фізик Хорхе Хірш з університету Сан-Дієго, Каліфорнія. Індекс Хірша покликаний охарактеризувати продуктивність ученого на основі співвідношення кількості його публікацій до кількості цитувань цих публікацій.

Розглянемо як використати програмне забезпечення вільного розповсюдження для визначення власного індексу цитування. Перш за все необхідно визначитись який програмний продукт використати. Ми пропонуємо використовувати програму Publish or Perish on Microsoft Windows (рис. 1.)

Версія програми *#Publish or Perish installer for Windows, Version: 4.17.0 (18 June 2015), (898 KB)* доступна для скачування за посиланням: <http://www.harzing.com/download/PopSetup.exe>

Завантаження пакету містить інсталятор для Windows цифровим підписом Tarma Software Research Ltd. Програма установки не вимагає прав адміністратора. Ви можете встановити програмне забезпечення на комп'ютері, навіть в якості не-привілейованого користувача.

Завантажений файл установки програми шукайте в папці Загрузки (Download) на своєму ПК. Запускаємо програму **PopSetup.exe** та виконуємо наступні кроки. Звертаємо увагу що в різних версіях наявної у Вас операційної системи Windows ви побачите різні початкові вікна стартового вікна встановлення програми. Після завершення інсталяції програми на ПК потрібно запустити її через ярлик **#** на Робочому столі Windows або через меню Пуск-Програмы *#Publish or Perish*.

В результаті виконаних дій маємо програму для визначення особистого рейтингу цитування наукових праць.

Наступним етапом визначення персонального індексу Хірша є внесення особистих даних в рядок **Author's name**, а саме прізвища

та ініціалів українською мовою або латиницею. Для цього потрібно в лівому контекстному меню вибрати кнопку «**Author impact**», після чого з'явиться вікно для внесення даних (рис. 6.4.5).

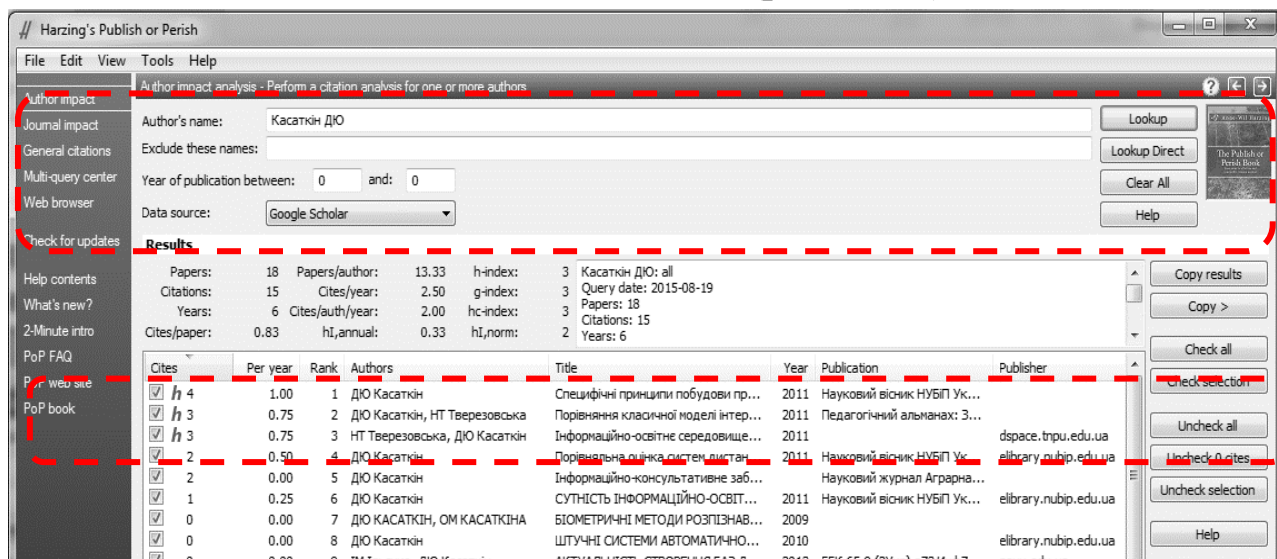


Рис. 6.4.5. Результати визначення персонального індексу в програмі # Publish or Perish на ресурсах Google Sholar.

Після внесення персональних даних натискаємо кнопку «**Lookup**» і отримуємо результат. Слід звернути увагу, що пошук по-замовченню відбувається на ресурсній базі **Google Sholar**, це видно у вікні **Data source**. Можемо змінити ресурсну базу на **Microsoft Academic Search** (рис.6.4.6.).

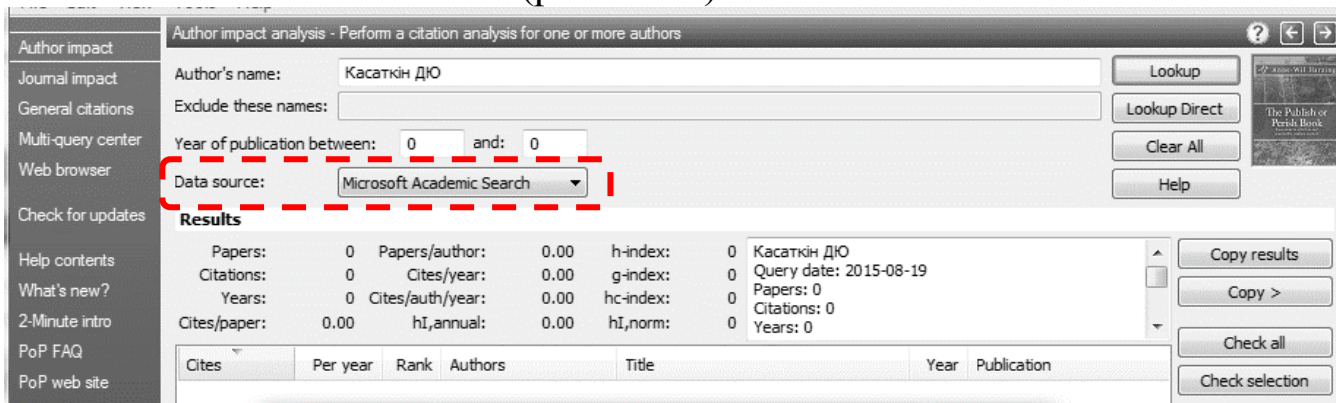


Рис. 6.4.6. Результати визначення персонального індексу в програмі # Publish or Perish на ресурсах Microsoft Academic Search.

Як трактувати показники індекса Хірша докладніше було описано в попередніх статтях.

Визначення індекса Хірша on-line засобами **Google Academia**.

Google Академія дозволяє легко здійснювати як розширений пошук академічної літератури так і визначення особистого індекса цитування. Отже одним програмним засобом можна здійснювати пошук серед багатьох дисциплін та джерел, включаючи рецензовані статті, дисертації, книги, анотації та статті академічних видань, а також професійні асоціації, сховища попередніх варіантів робіт, вищі навчальні заклади та освітні організації. Google Академія дозволяє знайти дослідження, яке найбільш відповідає вашому запиту, серед великої кількості академічних дослідницьких робіт.

Функції Google Академії:

- Пошук з однієї сторінки у різних джерелах.
- Знайти статті, анотації та бібліографічні посилання
- Розмістити в Інтернеті повну версію статті з вашої бібліотеки
- Докладніше про ключові статті в галузі дослідження

Розглянемо порядок пошуку власного індексу Хірша за допомогою Google Академія в режимі on-line. Зауважимо, якщо користувач не має поштової скриньки в системі Google, то для початку роботи із системою Google Академія слід зареєструвати поштову скриньку на сайті <http://gmail.com>.

Якщо всі дії виконано вірно – з'явиться вікно з повідомленням про успішну реєстрацію аккаунта, а отже необхідно одразу перейти до процесу входження в свою поштову скриньку та аккаунт: кнопка **«Перейти к сервису Gmail»**. Система запропонує ввести логін та пароль для коректного входження в аккаунт, необхідно послідовно виконати всі дії та натиснути кнопку **«Войти»**.

В результаті вірного виконання всіх зазначених дій буде відкрито вікно персональної поштової скриньки Gmail.

Наступним кроком є реєстрація в системі Google Академія. Необхідно виконати певний алгоритм дій.

Реєстрація в Google Академія починається з завантаження веб-сторінки за адресою: **<http://scholar.google.com.ua>**

В результаті побачимо вікно (рис. 6.4.7) на якому необхідно натиснути кнопку **«Увійти»**.

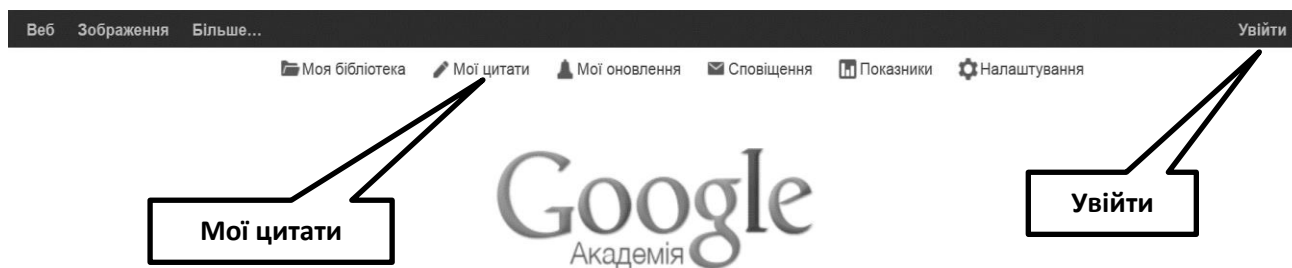


Рис. 6.4.7. Стартове вікно Google Академії.

Наступним кроком буде введення логіну і пароля аккаунта в системі Google, який ми щойно створили. В результаті виконаних дій відбудеться ініціалізація користувача в системі Google Академії та з'явиться вікно як показано на рис. 4 на якому необхідно натиснути кнопку «**Мої цитати**». Система проведе пошук статей за прізвищем та ініціалами які були внесені при реєстрації користувача та відобразить отримані результати, в т.ч. індекс Хірша (h-індекс) як показано на рис. 6.4.8.

Індекси бібліографічних посилань		Усі	з 2010
Бібліографічні посилання	6	5	
h-індекс	2	2	
i10-індекс	0	0	

<input type="checkbox"/>	Назва	Додати	Більше	1–15	Посилання	Рік
<input type="checkbox"/>	Інформаційно-освітнє середовище навчання: історія виникнення, класифікація та функції НТ Тверезовська, ДЮ Касаткін Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка				3	2011
<input type="checkbox"/>	Порівняльна оцінка систем дистанційного навчання ДЮ Касаткін Науковий вісник НУБіП України 159				2	2011

Рис. 6.4.8. Результати пошуку індексів бібліографічних та наукових посилань у системі Google (Sholar) Academia.

Слід зауважити що не завжди всі статті будуть відображені у переліку знайдених бібліографічних посилань, тому в системі є можливість самостійно додати статтю а бо групу статей до представленого переліку. Для цього необхідно натиснути кнопку **+Додати** та поставити галочки напроти тих статей які необхідно додати (рис. 6.4.9).

Google Dmytro Kasatkin

Академія 1 - 5

Додати групу статей
Додати статтю вручну

Наразі додано: Статті 17 Цитування 6

Виберіть із наведеного нижче списку групи статей, автором яких ви є. Можливо, доведеться вибрати декілька груп, якщо ви писали статті під різними іменами, з різними групами колег або для різних джерел.

ДЮ Касаткін

Інформаційні технології (англомовний)
ДЮ Касаткін - 2010

Інформаційно-освітнє середовище навчання: історія виникнення, класифікація та функції
НТ Тверезовська, ДЮ Касаткін - 2011

Видалити всі статті (15) Переглянути всі статті (Усі статті вже є у вашому профілі)

Dmytro Kasatkin

FEATURES OF PERCEPTION INFORMATION IN COMPUTERORIENTED LEARNING ENVIRONMENTS
D Kasatkin - Науковий вісник НУБіП України. Серія: Педагогіка, ..., 2014

Method of construction of electronic training course in computer-oriented learning environment
DY Kasatkin - Edukacja-Technika-Informatyka, 2013

Дмитро Касаткін

Рис. 6.4.9. Додавання статті або групи статей до власного бібліографічного переліку.

У випадку якщо пошуковою системою Google статті не були знайдені автор має можливість внести свої статті вручну самостійно. Для цього необхідно заповнити представлену системою форму та зберегти її натиснувши по завершенню кнопку **Зберегти**. Також система дозволяє передивитись **Найкращі публікації** в різних галузях науки.

Розглянемо систему оцінювання індексу РІНЦ засобами on-line системи eLIBRARY. На сьогоднішній день система РІНЦ - головне джерело інформації для оцінки наукової ефективності окремих вчених і організацій на пострадянському просторі, що займаються науковими дослідженнями, а також популярності наукових видань (частота цитувань опублікованих у них статей). Нерідко експерти відзначають певні недоліки бази даних РІНЦ, але робота щодо її вдосконалення не припиняється.

eLIBRARY.RU і РІНЦ національна інформаційно-аналітична система, безкоштовний загальнодоступний інструмент вимірювання та аналізу публікаційної активності вчених і організацій. eLIBRARY.RU і РІНЦ розроблені і підтримуються компанією «Наукова електронна бібліотека». Акумулює понад 3 мільйона публікацій авторів пострадянського простору, а також інформацію про цитування публікацій з понад 3500 російськомовних журналів. У базу також включені доповіді на конференціях, монографії, навчальні посібники, дисертації. База містить відомості про вихідні дані, авторів публікацій, місця їх

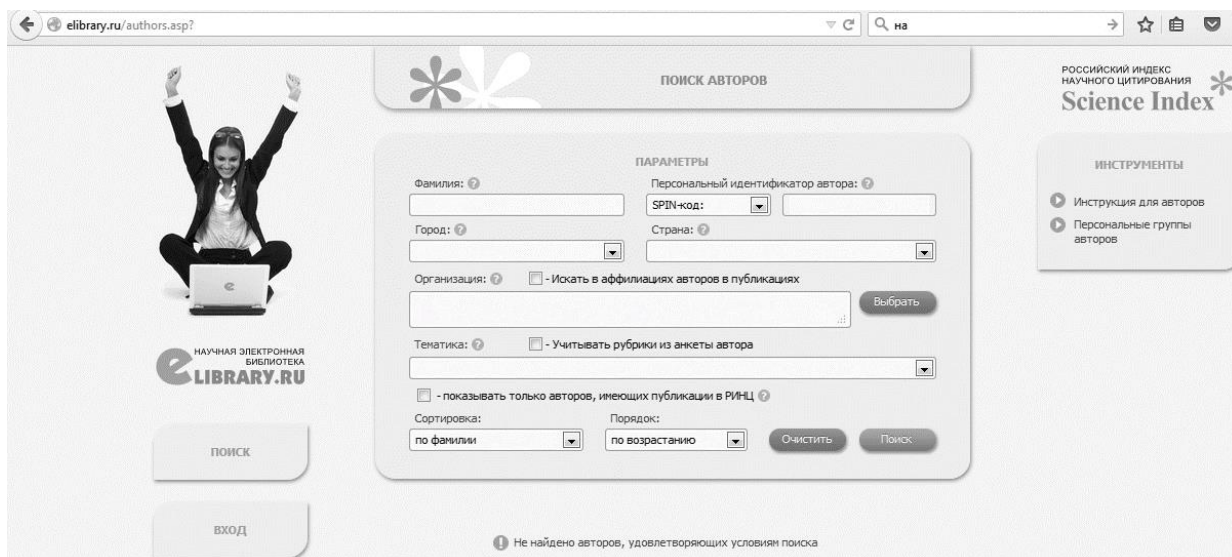


Рис. 6.4.10. Головна сторінка РЕЄСТРАЦІЯ У БІБЛІОТЕЦІ

3. Якщо Ви вже зареєстровані на порталі eLIBRARY.RU, і хочете зареєструватися як автора в системі SCIENCE INDEX, потрібно спочатку увійти в бібліотеку під своїм ім'ям користувача натиснувши кнопку ВХОД і, потім, перейшовши в розділ Персональний профіль, далі Персональна картка. У реєстраційній анкеті, що відкрилася частина рядків вже буде заповнена. Їх необхідно перевірити і, при необхідності, відредагувати, потім поставити галочку в полі «Зареєструвати мене в системі SCIENCE INDEX» і в додатковій частині форми, що відкрилася нижче заповнити решту рядків.

4. Якщо Ви не можете згадати реєструвалися Ви раніше чи ні (не пам'ятаєте Ваше ім'я користувача та / або пароль) можна скористатися процедурою відновлення доступу http://elibrary.ru/pass_request.asp? При цьому на адресу електронної пошти, вказану Вами при реєстрації, буде відправлено листа з Вашими реєстраційними даними. Якщо ця адреса вже не доступна, для відновлення доступу потрібно звертатися в службу підтримки РІНЦ.

При заповненні реєстраційної анкети необхідно звернути увагу на наступні важливі моменти:

1. Поля в реєстраційній анкеті, відмічені зірочкою обов'язкові для заповнення, при наведенні курсору на значок питання? Ви побачите пояснення до заповнюється пункту анкети.

2. При вказівці організації - місця роботи дуже важливо, щоб організація була обрана зі списку бази даних, а не введена вручну.

Це значно спростить подальшу ідентифікацію Ваших публікацій. Підрозділ організації необхідно вводити вручну:

3. При реєстрації Ви повинні вибрати унікальне ім'я користувача для входу в бібліотеку і вказати Ваш персональний, унікальний і діючу адресу електронної пошти. При подальшій реєстрації як учасника в системі SCIENCE INDEX на цю адресу Вам буде відправлено листа з кодом підтвердження реєстрації. Після отримання цього листа Вам потрібно буде перейти по посиланню, зазначеної в тексті листа. Якщо Ви не отримуєте цей лист, то не зможете завершити процедуру реєстрації учасника в системі SCIENCE INDEX. Рекомендується також вказувати при реєстрації додатковий адресу електронної пошти від іншого інтернет-провайдера, для випадків недоступності основної адреси

4. В кінці реєстраційної форми необхідно поставити галочку в полі «зареєструвати мене як автора в системі Science Index», відкриються додаткові поля для заповнення (див. рис 6.4.11)

- зарегистрировать меня как автора в системе Science Index*

Разделы тематического рубрикатора: * ?

Общие вопросы информатики
Организация информационной деятельности

Добавить
Удалить

Ключевые слова: * ?

информационно-коммуникационные технологии в образовании

Высшее учебное заведение: * ?

Национальный университет биоресурсов и природопользования Украины

Выбрать

Подразделение ВУЗа (факультет, институт): * ?

факультет информационных технологий, кафедра информационных и дистанционных технологий

Выбрать

Год окончания ВУЗа: *

1997

Квалификация: * ?

специалист

Специальность высшего образования: * ?

Автоматизированные технологии и производства

Выбрать

Ученая степень: ?

кандидат наук

Ученое звание:

доцент

Специальность ученой степени: ?

Выбрать

Журналы: ?

Добавить

Организации: ?

Добавить

Предыдущая фамилия (девичья): ?

Фамилия на английском языке: ?

Kasatkin

Идентификационные коды автора: ?

Добавить

Сохранить

Рис 6.4.11. Форма реєстрації автора в системі Science Index

5. Як вибрати розділи тематичного рубрикатора? Натиснути кнопку **Добавить**, далі вибрати рубрику «Информатика /»

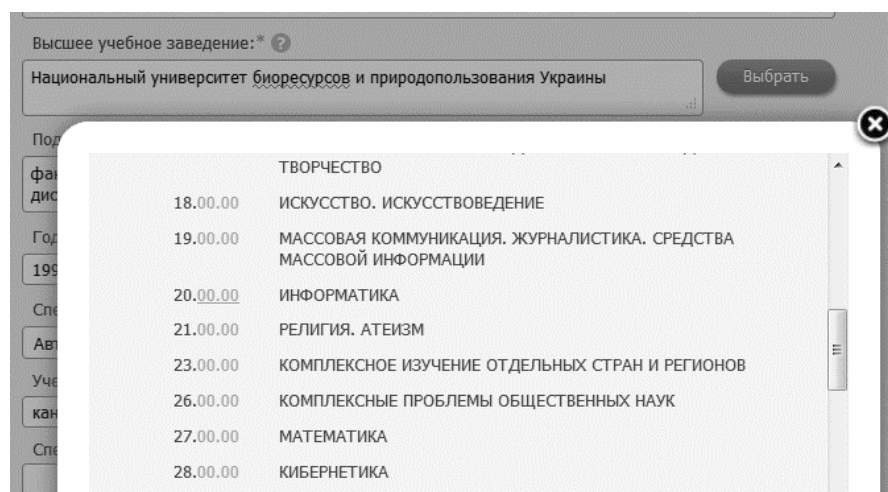


Рис. 6.4.12. Вибір розділу тематичного рубрикатора.

Далі Ви обираєте загальну рубрику, натиснувши на посилання, наприклад, «Общие вопросы информатики», можна також вибрати підрубрики перейшовши за посиланням по цифрах коду «00»

6. Зверніть увагу, в кінці анкети буде поле для введення прізвища англійською мовою. Якщо Ви використовували у Ваших публікаціях інше написання, обов'язково вкажіть його в цьому полі.

7. Після заповнення реєстраційної форми натисніть на кнопку **Сохранить** в кінці форми. Якщо при перевірці Вашої реєстраційної форми на сервері будуть виявлені помилки заповнення, Вам буде видано відповідне повідомлення і форма повернута на доопрацювання. Якщо помилок немає, Вам буде видано повідомлення про успішну реєстрацію і автоматично відправлено лист електронною поштою на Ваш основний адреса з Вашими реєстраційними даними. Збережіть його - це лист допоможе Вам, якщо Ви забудете Ваше ім'я користувача та / або пароль. У цьому ж листі Вам буде направлений код підтвердження реєстрації у вигляді посилання, по якій потрібно просто перейти при одержанні листа.

8. Після успішного підтвердження реєстрації Ваша анкета надходить на розгляд в службу підтримки РІНЦ, де виробляється, по-перше, ідентифікація Вас як учасника в РІНЦ, по-друге, глобальний пошук по всій базі даних РІНЦ Ваших публікацій та цитувань, і потім формування і перевірка Вашого списку публікацій і цитувань. Після завершення цих операцій, які можуть

займати до семи робочих днів, залежно від завантаження операторів служби підтримки, на Ваші поштові адреси буде відправлено листа із повідомленням про присвоєння Вам персонального ідентифікаційного коду учасника (**SPIN-коду**) у системі SCIENCE INDEX. З моменту присвоєння SPIN-коду Вам автоматично відкривається доступ до нових сервісів, які система надає для авторів наукових публікацій.

Робота із списком публікацій АВТОРА. Після реєстрації учасника в системі SCIENCE INDEX і присвоєння йому персонального ідентифікаційного коду учасника (SPIN-коду) у розділі **АВТОРАМ** (посилання у верхній навігаційній лінійці порталу eLIBRARY.RU) з'являється посилання на **Персональний профіль автора**, де зібрані всі інструменти і сервіси, призначені для авторів наукових публікацій.

1. Щоб переглянути список своїх публікацій, потрібно перейти за посиланням Мої публікації в цьому розділі. У Вас як у зареєстрованого учасника на сторінці зі списком своїх публікацій з'являються можливості щодо коригування цього списку.

ПУБЛИКАЦИЯ		Цит.
1	КОНТРОЛЬ ЗА ОРГАНАМИ МЕСТНОГО САМОУПРАВЛЕНИЯ И ИХ ДОЛЖНОСТНЫМИ ЛИЦАМИ <i>Шугрина Е.С.</i> Конституционное и муниципальное право. 2007. № 6. С. 23-30.	9
2	ВЫЯВЛЕНИЕ ПРИЗНАКОВ МУНИЦИПАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ГАРАНТИЯ ОПРЕДЕЛЕНИЯ ТЕРРИТОРИАЛЬНЫХ ПРЕДЕЛОВ ПРАВА НА ОСУЩЕСТВЛЕНИЕ МЕСТНОГО САМОУПРАВЛЕНИЯ <i>Шугрина Е.С.</i> Конституционное и муниципальное право. 2008. № 7. С. 24-31.	4
3	ПРАВОВОЙ СТАТУС ОБУЧАЮЩЕГОСЯ: НЕКОТОРЫЕ ПРОБЛЕМЫ ДЕЙСТВУЮЩЕГО ЗАКОНОДАТЕЛЬСТВА И ЕГО СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ <i>Шугрина Е.С.</i> Юридическое образование и наука. 2012. № 1. С. 29-31.	4

Рис. 6.4.13. Вигляд переліку публікацій автора.

2. Для роботи зі списком необхідно натиснути кнопку «Параметры» в правому верхньому куті. Ви можете відсортувати публікації за тематикою, журналам, рокам і т.д. (ці параметри зручно використовувати для відбору, якщо публікацій в списку багато).

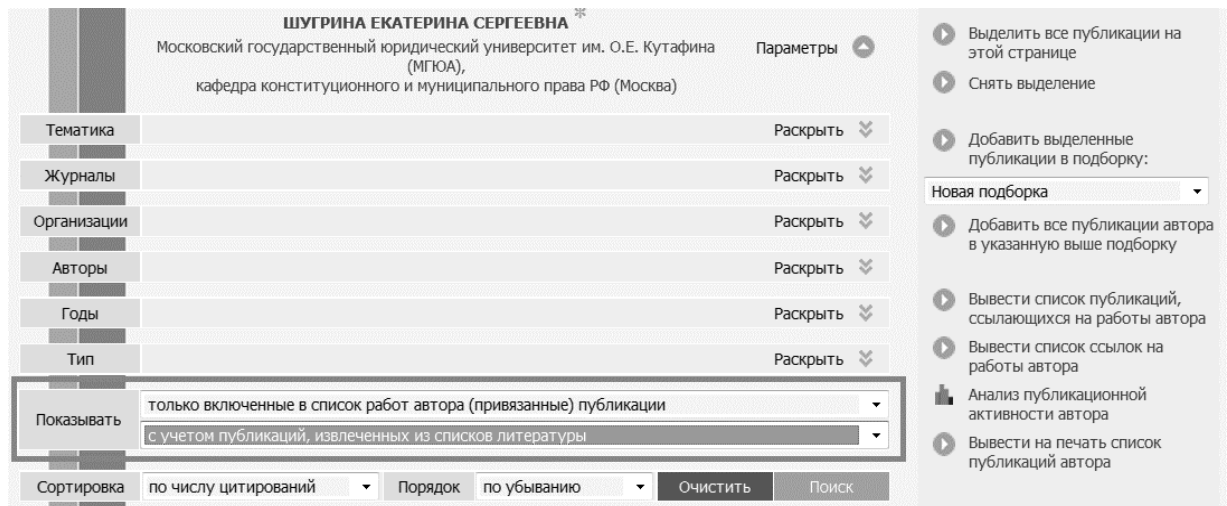


Рис. 6.4.14. Вигляд сортування публікацій автора.

Зверніть увагу на графу «Показувати» Перше поле. РІНЦ розділяє публікації по 2 категоріями: 1) прив'язані до автора (тобто які ідентифіковані системою саме за цим автором, по них і будується вся статистика за активністю публікацій автора), 2) не прив'язані до автора, але які потенційно можуть належати цьому автору (наприклад, Ви зареєстровані як Шугрина Е.С., а стаття вийшла за авторством Шугрина Е, або Шугрина Катерини, або Шугрина Е.С., але працює в РДГУ, а не в МГЮА, і т.д. - система вважатиме, що це різні автори, але враховуючи такі технічні моменти, поставить ці публікації як потенційно належать цьому автору). У цьому полі Ви можете відфільтрувати або прив'язані публікації, або неприв'язані, або і ті й інші одним списком.

Рейтинг науковців за показниками SciVerse Scopus.

SciVerse Scopus – це реферативна база даних та наукометрична платформа, видавничої корпорації Elsevier. Станом на жовтень 2015 р. Scopus містить понад 70 млн реферативних записів. У тому числі у базі даних проіндексовано 26 тис. назв наукових журналів 6 тис. видавництв, 410 книжкових серій та 6 млн праць конференцій. Видання індексуються у Scopus з різним хронологічним охопленням, найповажніші наукові часописи представлені архівами, починаючи з першого випуску першого тому.

Рубрикатор Scopus (ASJK) має 27 базових тематичних розділів, поділених на 335 підрозділів, політематичні статті індексуються одразу в кількох розділах. Галузеве покриття розподіляється таким чином:

- Фізичні науки (Виробництво; Енергетика; Комп'ютерні науки; Математика; Матеріалознавство; Науки про Землю та планети; Фізика і астрономія; Хімічні технології; Хімія) – 41 %;

- Медичні науки (Медицина; Ветеринарна справа та ветеринарна медицина; Медичні професії; Сестринська справа; Стоматологія; Фармакологія, токсикологія та фармацевтичні науки) – 40 %;

- Науки про життя (Біохімія, генетика та молекулярна біологія; Імунологія та мікробіологія; Науки про навколишнє середовище; Нейронауки; Сільськогосподарські та біологічні науки) – 24 %.

- Соціогуманітарні науки (Бізнес, менеджмент та бухгалтерський облік; Економіка, економетрика та фінанси; Мистецтвознавчі та гуманітарні науки; Психологія; Соціальні науки; Теорії прийняття рішень) – 12 %;

За географічним охопленням Scopus є універсальною базою даних, серед проіндексованих назв 47 % видаються у Західній Європі, 33 % – у Північній Америці, 9 % – видання Азійсько-Тихоокеанського регіону, 5 % назв східноєвропейських видавців (у т. ч. близько 300 російських, 39 білоруських та 37 українських назв журналів) та по 2 % видань з Австралії і Океанії, Африки і Південної Америки.

Наукометричний апарат Scopus забезпечує отримання показників цитованості наукових робіт у виданнях, опублікованих після 1996 р. Тобто у Scopus підраховується кількість посилань на всі проіндексовані ресурси, але лише у ресурсах, опублікованих після 1996 р. На відміну від Web of Science, у Scopus не використовується поняття імпаکت-факторів, замість нього журнали Scopus отримують публічно доступний індекс SJR.

Для оптимізації проведення аналітичних досліджень платформа має засіб контролю ефективності досліджень Research Performance Measurement (RPM). Інструментарій RPM ґрунтується на унікальній ідентифікації авторів, установ та видань; він дає змогу отримувати різноманітні мультимедійні аналітичні звіти по окремих учених, наукових установах, напрямках досліджень та назвах видань.

Для проведення масштабних наукометричних спостережень, планування та прогнозування ефективності досліджень у складі науково-інформаційного середовища SciVerse існує окрема платформа SciVal.

Розглянемо алгоритм пошуку автора та його індексу цитування в науко-метричній on-line базі даних Scopus за адресою:
<http://www.scopus.com/search/form/authorFreeLookup.url>

Scopus Preview

Рис. 6.4.15. Початкова сторінка пошуку автора в Scopus.

Scopus — найбільша в світі єдина реферативна база даних і наукометрична платформа, що була створена в 2004 р. видавничою корпорацією Elsevier. Станом на січень 2013 р. Scopus містить понад 50 млн. записів (близько 2 млн. додається щорічно). В базі даних проіндексовано 20 500 назв наукових видань, 5 000 видавництв, 340 книжкових серій та 4,9 млн. праць конференцій. Хронологічне охоплення статей - з 1823 р., хронологічне охоплення наукометричного апарату - з 1996 р. Наукометричний апарат бази даних забезпечує облік публікацій науковців і установ, у яких вони працюють, та статистику їх цитованості. Scopus надає гіперпосилання на повні тексти матеріалів. База даних доступна за умов підписки через веб-інтерфейс.

Наука України в дзеркалі наукометричної бази даних SciVerse Scopus

Про SciVerse Scopus | Рейтинги | Журнали України у SciVerse Scopus |

Рейтинг науковців України

Методологія рейтингу: (Розкрити) RSS

Рейтинги SciVerse Scopus		Дані станом на 13 липня 2015 року				
№ п/п	Науковець	Установа	Кількість публікацій	Кількість цитувань	Індекс Гірша (h-індекс)	
1.	Левчук Л.Г.	Національний науковий центр "Харківський фізико-технічний інститут"	398	7548	43	
2.	Обросова І.Г.	Інститут біохімії ім. О. В. Палладіна НАН України	108	3438	37	
3.	Костюк П.Г.	Інститут фізіології ім. О. О. Богомольця НАН України	427	3735	32	
4.	Ангельський О.В.	Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича	194	1425	31	
5.	Демченко О.П.	Інститут біохімії ім. О. В. Палладіна НАН України	173	2721	30	
6.	Гуснін В.П.	Інститут теоретичної фізики ім. М. М. Боголюбова НАН України	134	4192	29	
7.	Файнерман В.Б.	Донецький національний медичний університет імені Максима Горького	296	3609	29	
8.	Кришталь О.О.	Інститут фізіології ім. О. О. Богомольця НАН України ННЦ "Державна ключова лабораторія молекулярної і клітинної біології"	244	3510	29	
9.	Єльська Г.В.	Інститут молекулярної біології і генетики НАН України ННЦ "Державна ключова лабораторія молекулярної і клітинної біології"	198	2498	29	
10.	Ісачук Ю.І.	Голова державної лабораторії НАН України	124	3443	28	

Рис. 6.4.16. Результати пошуку праць в Scopus за автором.

Дані SCOPUS використовуються у рейтингу провідних університетів світу Times Higher Education Supplement: World University Rankings (QS TopUniversities).

Компанія Academic Analytics використовує дані SCOPUS для підрахунку Faculty Scholarly Productivity Index (метричний показник оцінки якості наукової діяльності університетів США).

При порівнянні *Scopus* та *Google Scholar* можемо виділити спільні риси для двох наукових баз даних:

- великий розмір бази даних;
- наявність посилань на повні тексти ;
- статистика цитувань наукових праць;
- зручний і простий інтерфейс .

Звертаючи увагу, що обидві бази даних мають однакову мету – зібрати наукові роботи, підходи до рейтингування в них різні.

Наведемо особливості *Google Scholar*:

- 1) повністю безкоштовна система;
- 2) простий метод додавання нового наукового матеріалу;
- 3) система не розрізняє однофамільців і, навпаки, однакові посилання, отримані з різних (дзеркальних) серверів, трактує як різні;
- 4) трактує як різні варіанти посилань на одну й ту ж роботу.

Розглянемо особливості *Scopus*:

- 1) охоплення більше 25 тис. наукових журналів від 4 тис. найбільших наукових видавництв з усього світу;
- 2) 13 мільйонів патентів від 4-х міжнародних агентств;
- 3) матеріали наукових конференцій;
- 4) авторські профілі з докладною інформацією про автора та оцінкою його наукової діяльності;
- 5) профілі організацій з докладною інформацією та оцінкою їхньої наукової діяльності;
- 6) можливість проводити аналіз та порівняння наукових журналів засоби контролю ефективності досліджень, які допомагають оцінювати авторів, організації, напрямки в дослідженнях і журнали;
- 7) показ всіх варіантів написання журналу, прізвища та імені автора, назви організації;
- 8) платний доступ;
- 9) не завжди об'єктивна оцінка значимості дослідника за h-індексом.

Так само, в основному, але не завжди відхиляються запити на індексацію у базі даних галузевих видань, що не відповідають критеріям відбору за типом документів та запити на включення журналів, котрі були включені до SCOPUS у 2004 р. (коли була запущена база даних), але у подальшому виключені з неї.

Наукометричний апарат SCOPUS Наукові ресурси, опубліковані після 1996 р., індексуються у базі даних SCOPUS разом зі списками пристатейної бібліографії.

Процедура підрахунку індексу цитованості вченого по базі Web of Science.

Індикатор - кількість цитувань співробітників вузу в двох міжнародно визнаних індекси цитування Science Citation Index Expanded і Social Sciences Citation Index, що входять до складу бази даних Web of Science (WoS).

Під індексом цитування розуміється база даних, в якій індексується певну безліч журналів. З містяться в них статей витягуються: традиційна бібліографічна інформація (вихідні дані) і списки цитованої літератури (пристатейна бібліографія).

Крім того, можуть включатися додаткові поля - анотація, ключові слова, відомості про місце роботи авторовому ін. Таким чином, індекс цитування дозволяє знаходити публікації як цитують ту чи іншу статтю, так і цитовані нею, і в підсумку отримувати відомості про кількість і цитованості наукових публікацій.

Індекси цитування Science Citation Index Expanded і Social Sciences Citation Index, складові, відповідно, природно і общественнонаучну частини WoS, охоплюють приблизно 7,5 тис. провідних наукових журналів світу, в т.ч. близько 100 видаються в Росії.

В. В. Післяков пропонує для наукової достовірності отриманих результатів в методології вказувати:

- *Базу даних*, за якою ведеться підрахунок;
- *Тип(u) публікацій*, які враховуються;
- *Часовий проміжок-1*: коли виходять оцінювані публікації;
- *Часовий проміжок-2*: на якому інтервалі часу враховується цитування оцінюваних публікацій;
- *Календарний час* (місяць) надання індикатора для звіту вузу

Конкретно для потреб ВНЗ пропонується увести визначення основного індикатора «Середній індекс цитування у викладачів ВНЗ» використовуючи такі дані:

- База даних: Web of Science (документи: SCIE + SSCI, цитування з усієї бази);
- Тип(и) публікацій: все, з додатковим виділенням Article + Review + Proceedings Paper;
- Скільки публікацій вийшло за останні 5 років (2004-2008);
- Скільки цитувань вони отримали за ті ж самі 5 років (2004-2008);
- Вважати не раніше вересня наступного за враховуються інтервалом року.

Спираючись на отримані результати розраховується середній індекс цитування викладача.

Середній індекс цитування – це відношення кількості посилань на роботи автора до числа його публікацій за певний період.

Середній індекс цитування вузу - відношення кількості посилань на роботи викладачів вузу до числа їхніх публікацій за обраний період.

Наведемо найпростіший варіант алгоритму пошуку в on-line базі Web of Science. Серед характеристик, що визначають пошук присутні:

- Адреса - назва ВНЗ (тобто вказано, що даний автор працює в даному ВНЗ, представляє навчальний заклад).
- Період - часовий інтервал пошуку в роках.
- Бази, за якими ведеться пошук.

Для початку пошуку та реєстрації необхідно перейти за веб адресою на головний сайт Web of Knowledge: <http://www.isiknowledge.com>

Вверху сторінки, на вкладці **Web of Science**, вибрати пункт меню **Author Finder**.

Ввести в лівому рядку пошуку прізвище автора, а в рядку праворуч вказати перший ініціал (на прикладі - Ivanov і А), після чого натиснути кнопку Search by Name.

The screenshot shows the 'Web of Science' search interface. At the top, there is a navigation bar with 'All Databases', 'Select a Database', 'Web of Science', and 'Additional Resources'. Below this is a search menu with 'Search', 'Author Finder', 'Cited Reference Search', 'Advanced Search', and 'Search History'. The main section is titled 'Web of ScienceSM' and 'Search by Author Name'. It features two input fields: 'Last Name / Family Name (Required)' containing 'Ivanov' and 'First Initial (Required)' containing 'A'. Below the fields are two buttons: 'Search by Name' (circled in red) and 'Clear'.

Рис. 6.4.17. Початкова сторінка пошуку автора в Web of Science.

На сторінці, праворуч у списку можливих авторів відзначити галочкою прізвища, які відповідають прізвища вченого. При необхідності можна уточнити варіанти написання прізвища та ініціалів за допомогою блоку **Refine Author Sets** (посилання **Select author name variant**).

Після остаточного вибору авторів у списку натиснути кнопку **View records**.

На екрані з'являться всі статті автора. Серед них можлива поява статей іншого автора з тим же прізвищем. У цьому випадку їх необхідно виключити з результатів пошуку або за допомогою введення додаткової інформації (наприклад, **Institution** або **Themes**), або вручну.

Також слід переконатися, що в статтях вказано назву навчального закладу в якості **Institution**. Для вибору статей, опублікованих за 2005-2015 роки можна використовувати фільтр **Publication Years**.

Натиснути в правому верхньому куті над списком статей посилання **Create Citation Report**.

У верхній частині сторінки праворуч від графіків будуть виведені підсумкова статистика, включаючи число статей (**Results found**), число цитувань (**Sum of the Times Cited**), індекс Хірша (**h-index**) тощо.

Результатом виконання такого алгоритму буде представлення індексу цитування праць науковця.

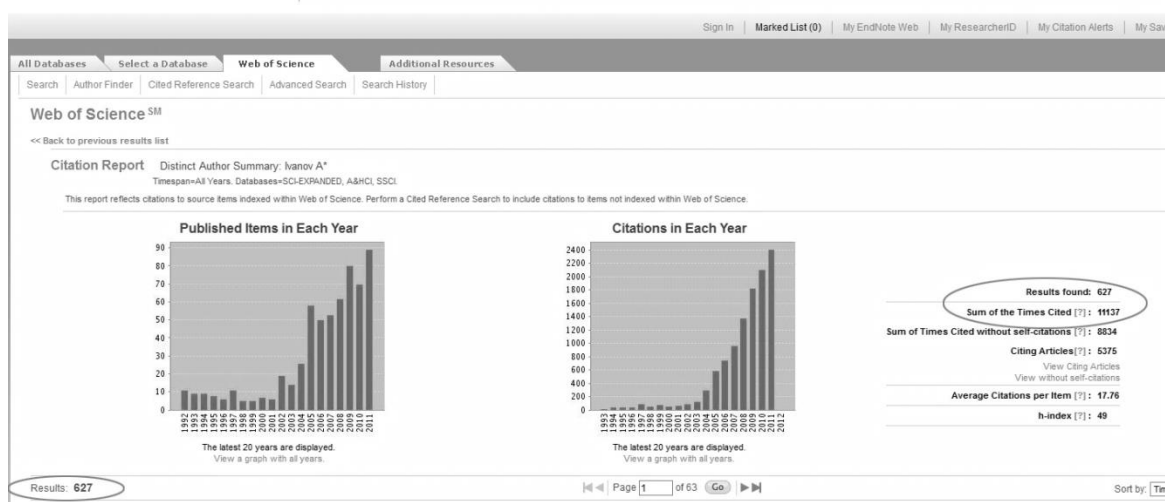


Рис. 6.4.18. Представлення індексу цитування праць.

Висновок. Завдяки наведеній нами методиці визначення коефіцієнтів цитування за різними наукометричними базами та показниками, будь-який науково-педагогічний працівник зможе віднайти та систематизувати свої наукові праці, створити свою особисту добірку наукових праць, поширювати свої знання у науковій спільноті. Але є один недолік у визначенні індексів цитування, наприклад індексу Хірша. Це відбувається тому що зазвичай не враховується показник цитованості або наукової ваги журналу або видання. У таких випадках використовують показник SNIP (Source-Normalized Impact per Paper), або «зважений» показник SJR (SCImago Journal Rank) за яким посилання з високоцитованого журналу важить більше ніж з малоцитованого. Ці питання будуть розглянуті нами у подальших дослідженнях та викладені у наступних наукових публікаціях.

6.4.5. ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНОЇ РОБОТИ З ВИКОРИСТАННЯМ МЕТОДУ ПРОЕКТІВ ТА ЗАСТОСУВАННЯМ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Комп'ютерно-орієнтоване навчальне середовище (КОНС), що містить електронний навчальний курс (ЕНК) з досліджуваної дисципліни «Інформатика і системологія» містить два «кейси»: «кейс» викладача та «кейс» студента.

«Кейс» викладача складається з анотації до курсу, визначення його мети, державного стандарту, програми курсу, календарно-

тематичного плану, електронного навчального посібника або курсу лекцій, планів занять, практикуму з дисципліни, контролюючих (тестуючи) систем, критеріїв оцінювання навчальних досягнень студентів, словника, глосарію, літератури. «Кейс» студента містить анотацію, поради для користувача, програму курсу, теоретичний зміст предмету, практикум із завданнями до виконання лабораторних робіт та методичними вказівками до нього, систему контролю знань студентів і рекомендовану літературу.

Контроль знань студентів (вхідний, поточний, підсумковий) оперативно здійснюється за допомогою розробленої електронної бази тестових питань, дає можливість викладачу швидко коригувати навчальний процес, відпрацьовувати прогалини в знаннях студентів. Результати виконання та захисту лабораторних і самостійних робіт, тестування з кожної теми подаються у вигляді таблиць в яких зазначено суму балів, що одержав студент, відсоток правильних відповідей і рівень досягнень даного студента. Електронний журнал використовується для самоконтролю знань, а також в процесі поглибленого вивчення навчальних дисциплін.

Для проведення тематичних і підсумкових атестацій тестова система може бути вдосконалена наданням можливості вибору із загальної кількості питань, які студент готує до тестування одного з можливих варіантів. Результати тестування фіксуються та подаються у вигляді таблиць і діаграм засобами електронного журналу оцінок.

Застосування мультимедійних технологій у вивченні екологами дисципліни «Інформатика і системологія» відкриває значні можливості організації навчальної роботи з використанням методу проектів. Робота у телекомунікаційних проектах сприяє активізації діяльності студентів, розвитку їхньої комунікативності, що потребує оформлення певними мовленнєвими засобами. Співпраця в проектах сприяє розвитку вмінь студентів брати участь в дискусії, здійснювати пошукову роботу, спілкуватись і самостійно знаходити розв'язки поставленої проблеми. В експерименті використовувалися різні методи педагогічних досліджень, а саме:

1. *Спостереження*. Предметом спостережень були студенти 2-3 курсів НУБіП України під час проведення занять з дисципліни «Інформатика і системологія» та їх самостійної роботи.

2. *Метод хронометрування.* Застосовувався на лабораторно-практичних заняттях з використанням засобів КОНС навчального закладу. Для визначення ефективності занять, враховувався не лише результат тестування, а також і витрачений час на роботу студентів з ресурсами КОНС з різним рівнем підготовки з дисципліни «Інформатика і системологія».

3. *Бесіда.* Проводилася з студентами і педагогічними працівниками під час проведення експерименту на заняттях. Результати бесід слугували основою для корекції методики використання КОНС.

4. *Аналіз документації.* Вивчалися відомості журналів успішності студентів, результати контрольних модульних робіт тощо.

5. *Анкетування* студентів на початку експерименту та після завершення.

У процесі проведення експерименту і під час статистичної обробки його результатів враховувалися і порівнювалися такі дані:

1) бали після проходження електронного тестування, з використанням нашої власної контролюючої системи.

2) результати виконання контрольних робіт з певних тем.

3) успішність студентів експериментальних і контрольних груп.

Дані констатувального етапу експериментального дослідження засвідчили відсутність у студентів знань про «КОНС». Так, 56% опитаних взагалі не зуміли дати йому визначення; 33% респондентів зазначили, що успіх кар'єрного росту в професійній діяльності не полягає тільки у наявності фахових знань. Студенти відмітили необхідність володіння інформаційними технологіями, проте використання їх у навчанні не вважають необхідним. І тільки 11% студентів вважають доцільним використовувати ІКТ у майбутній професійній діяльності з метою власного саморозвитку і самовдосконалення. Наведені результати підтверджують доцільність і необхідність використання комп'ютерно-орієнтованих навчальних середовищ у професійній підготовці майбутніх екологів.

Список використаної літератури:

1. Moed H. F. Measuring contextual citation impact of scientific journals // Journal of Informetrics. 2010. Vol. 4, No. 3. P. 265–277
2. Адаманский А.В. Архитектура контейнера программных компонент Jaxion. // Вестн. Новосиб. гос. ун-та. Серия: Информационные технологии. 2005. Т. 2, вып. 1., с. 88-91.
3. Адаманский А.В., Денисов А.Л., Кочеев А.А. Опыт автоматизации вуза // Вестн. Новосиб. гос. ун-та. Серия: Информ. технологии. 2006. Т. 4, вып. 1., с. 2-6.
4. Биков В.Ю. Інноваційний розвиток суспільства і сучасні мережні технології систем відкритої освіти. Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти: П78 зб. наук. праць / за ред. Л.Л.Товажнянського, О.Г.Романовського // –Вип. 23-24 (27-28).–Харків: НТУ "ХПІ", 2009. –С.24-49.
5. Білошицький А.О. Наукометричні бази та індикатори цитування наукових публікацій / А.О. Білошицький, В.Д. Гогунський // Інформаційні технології в освіті, науці та виробництві : збірник наукових праць / М-во освіти і науки України ; Одеський нац. політехнічний університет ; Херсонський політехнічний коледж. – Одеса, 2013. – Вип. 4 (5). – С. 198-203. – ISSN 2307-4752
6. Глазунова О.Г., Касаткін Д.Ю. та ін. «Інтеграція навчальних ресурсів та сервісів ІТ-компаній в освітнє середовище університету» (Коллективна монографія) / за ред. О.Г. Глазунової // Київ: ТОВ «НВО «Інтерсервіс», 2016. – 285 с.
7. Ефименко В.Н. Педагогические основы разработки проект-программы информационной среды высших учебных заведений [электронный ресурс]./ В.Н. Ефименко // – Режим доступа: <http://www.ito.su/2002/IV/IV-0-136.html>.
8. Євдокимов О.В. Нові педагогічні технології організації навчання студентів: Дис. канд.пед.наук, 13.00.01 – Х., 1997. – 312с.
9. Журавльова І.І., Програмні засоби реалізації мережевих технологій дистанційного навчання. / І.І. Журавльова // Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання: Зб. наук. праць / Редкол. - К: НПУ ім. М.П. Драгоманова. - Випуск 4. - 2001. С.142-147.

10. Закон України «Про електронні документи та електронний документообіг» [Електронний ресурс] (Відомості Верховної Ради України, 2003, №36, ст.275), Документ 851-15, чинний, поточна редакція – від 06.11.2014. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/851-15> (назва з екрану).

11. Закон України «Про електронні документи та електронний документообіг» [Електронний ресурс] (Відомості Верховної Ради України, 2003, №36, ст.275), Документ 851-15, чинний, поточна редакція – від 06.11.2014. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/851-15> (назва з екрану).

12. IBM Cloud Academy. [Електронний ресурс]: 5th International IBM Cloud Academy Conference ICACON 2017 (портал IBM) <http://www.ibm.com/solutions/education/cloudacademy/us/en> – Заголовок з екрана.

13. Касаткін Д.Ю. Інститут відкритої освіти у процесі дистанційного навчання. / Д.Ю. Касаткін // Теорія та методика професійної освіти: наукові читання ім. проф. В.Сидоренка: збірник доповідей та тез доповідей V міжнародної конференції (26-27 лютого 2014 року) / – К.:НУБіП України, 2014. – 243 с. - С. 89 - 91

14. Касаткін Д.Ю. Касаткіна О.М. Інформаційно-комунікаційні технології у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців аграрного спрямування: монографія / Д.Ю. Касаткін, О.М. Касаткіна // – К.: ЦП «Компринт», 2013. – 310 с.

15. Касаткін Д.Ю. Принципи побудови профілю інформаційно-освітнього середовища навчання / Д.Ю. Касаткін // Науковий вісник НУБіП України. – Вип.159(2) – Київ, 2011. – С. 330-336.

16. Касаткін Д.Ю., Касаткіна О.М. Аналіз застосування міжнародного рейтингу Webometrics до університетів України / Д.Ю. Касаткін, О.М. Касаткіна // Наукові записки (психолого-педагогічні науки) Ніжинського державного педагогічного університету ім. М.Гоголя. Серія «Наукові видання Ніжинської вищої школи» Вип. №4, , 2013. С.38-43

17. Лібанова Е.М. Бібліометрика української науки. «Дзеркало Тижня. Україна», 7.11.2012. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://www.nbuviar.gov.ua/bpnu/>

18. Марченко П. М., Ковтанюк Ю. С. Порядок організації електронного документообігу із застосуванням електронного цифрового підпису в органах виконавчої влади: схвалено

рішенням Методичної комісії УНДІАСД від 29.08.2011 р. протокол № 7. – Рукопис.

19. Марченко П. М., Ковтанюк Ю. С. Порядок організації електронного документообігу із застосуванням електронного цифрового підпису в органах виконавчої влади: схвалено рішенням Методичної комісії УНДІАСД від 29.08.2011 р. протокол № 7. – Рукопис. 6. Morze N.V., Hlazunova O.H. Methods of creating e-learning courses / N.V. Morze, O.H. Hlazunova // Navch. posibnyk. – К.: «Агрармедіагруп», 2012. – 247 с.

20. Морзе Н.В., Глазунова О.Г. Методика створення електронних навчальних курсів / Н.В. Морзе, О.Г. Глазунова // Навч. посібник. – К.: «Агрармедіагруп», 2012. – 247 с.

21. Оборський Г.О. Нові тенденції і завдання щодо підготовки науковців вищої кваліфікації / Г.О. Оборський, В.Д. Гогунський // Інформаційні технології в освіті, науці та виробництві. – Вип. 2 (5). – О. : АО Бахва, 2013. – С. 15-22.

22. Писляков В. В. Соавторство российских ученых с зарубежными коллегами: публикации и их цитируемость. / В.В. Писляков // Препринт WP6/2010/01. М.: ГУ-ВШЭ, 2010. 40 с.

23. Рашкевич Ю.М.. Модель графічного інтерфейсу задання параметрів складеного унітерму / Ю. М. Рашкевич, В. Овсяк, М. Нізьолек, Ю. Петрушка // Комп'ютерні науки та інформаційні технології : збірник наукових праць / Національний університет "Львівська політехніка". – Львів : Видавництво Львівської політехніки, 2011. - С. 151-154

24. Соловяненко Д.П. Політика індексації видань у наукометричних базах даних Web of Science та SciVerse Scopus / Д.П. Соловяненко // Бібліотечний вісник. - N 1. - 2012.- С. 6-21.

25. Солсо Р. Когнитивная психология /Р. Солсо // 6-е изд. – СПб.: Питер, 2011. – 589 с.

26. Сороко Н.В. Інтеграція сучасних інформаційно-комунікаційних технологій у навчальний процес: зарубіжний та вітчизняний досвід (на прикладі викладання рідної мови в старших класах) / Н.В.Сороко // Наукові записки. – Випуск 77. – Серія: Педагогічні науки. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім.. В. Винниченка. – 2008. Частина 1. – 354 с., с. 113 – 118.

27. Стаценко М.Е., Демидова О.Ю. Индексы цитирования и оценка публикационной активности сотрудников: справ. пособие

/сост. М.Е. Стаценко, О.Ю. Демидова // - Волгоград: Изд. - во ВолгГМУ, 2013, 51 с.

28. Тверезовська Н.Т. Інформаційно-освітнє середовище навчання: історія виникнення, класифікація та функції / Н.Т. Тверезовська, Д.Ю. Касаткін // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету ім. Володимира Гнатюка. Сер. Педагогіка : вип. присвяч. актуальним проблемам сучасної технологічної та проф. освіти / гол. ред. Г. Терещук ; редкол.: Л. Вознюк, В. Кравець, В. Мадзігон [та ін]. – Тернопіль, 2011. – № 3. – С. 190-196.

УДК 378.013

О. М. Самойленко, Н.С. Ручинська
ЄДИНЕ ІНФОРМАЦІЙНО-ОСВІТНЄ
ВЕБ-СЕРЕДОВИЩЕ ЯК ЗАСІБ АВТОМАТИЗОВАНОГО
ОЦІНЮВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ
ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

О.М. Самойленко – доктор педагогічних наук, професор кафедри інформаційних систем і технологій;

Н.С. Ручинська – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри економічної кібернетики і математичного моделювання

Анотація. *Розглянуто технологію автоматизованої перевірки формування професійних компетенцій в умовах інформаційно-освітнього веб-середовища. Обґрунтовано актуальність автоматизації оцінки знань і навичок кандидата на вищу освіту, описано спосіб проведення лабораторних занять з використанням ресурсів веб-ресурсу навчальної дисципліни та технологія автоматизованої оцінки розроблених знань і набутих знань. навички заявників за результатами лабораторних робіт. Ключовою ідеєю запропонованого способу є поетапна реалізація лабораторних робіт на заняттях і позакласних - в умовах веб-ресурсу дисципліни, що включає підготовку і автоматичний доступ до лабораторних робіт, виконання та захист лабораторних робіт. з автоматичною оцінкою відповідних звітів.*

Ключові слова: *інформаційно-технологічне забезпечення, післядипломна освіта, інформатизація освіти, інформаційні ресурси, інформаційно-комунікаційні технології.*

N. Ruchynska, A. Samoilenko
THE INFORMATIONAL AND EDUCATIONAL WEB
ENVIRONMENT AS A MEANS OF AUTOMATED
ASSESSMENT OF THE COMPETENCES OF APPLICANTS
HIGHER EDUCATION

N. Ruchynska – PhD in Pedagogics, Associate Professor of Department of Economic Cybernetics and Mathematical Modeling Mykolayiv National Agrarian University, Mykolayiv, Ukraine ruchynska@outlook.com;

A. Samoilenko – doctor of Pedagogical Sciences, Professor of Department of Information Systems and Technologies Mykolayiv National Agrarian University, Mykolayiv, Ukraine samoilenkoan@outlook.com.

Annotation. *The paper describes the technology of automated checking the formation of professional competencies in terms of informational and educational web environment. The paper substantiates the relevance of automation for assessing the knowledge and skills of applicant for higher education, describes the method for carrying out laboratory exercises using the resources of the web resource of the academic discipline and the technology of automated assessment of the developed knowledge and acquired skills of the applicants on the results of laboratory work. The key idea of the proposed method is the phased implementation of laboratory work in the classroom and extracurricular - in the conditions of the web resource of the discipline, which includes the preparation and automatic access to the laboratory work, the fulfilling and defense of laboratory work with the automatic assessment of the corresponding reports.*

Key words: *informational and technological support, postgraduate education, informatization of education, information resources, information and communication technologies.*

Вступ. Приєднання України до Болонського процесу, інтеграція в європейський простір вищої освіти і досліджень, прийняття прогресивного Закону України «Про вищу освіту» покликані змінити національну вищу освіту і її ключові складники і чинники – освітні програми і відповідні кваліфікації (ступені). Актуальною стає проблема оцінювання результатів освітнього

процесу. Складність цієї процедури пов'язана з сутнісною особливістю компетентностей, які є інтегральною характеристикою особистості. Вони формуються в процесі діяльності посередництвом освоєння змісту освітньої програми з адекватним використанням освітніх технологій.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проведений аналіз досліджень зарубіжних і вітчизняних учених показав, що формування і розвиток компетентностей може розглядатися у вигляді тривалого, циклічного інтеграційного процесу, що реалізується в ході освоєння освітньої програми вищої освіти. Компетентнісний підхід обумовлений загальноєвропейською тенденцією побудови освітніх програм вищої освіти – Tuning. Спочатку Tuning, задуманий як найбільший європейський проект для вирішення суто європейських освітніх проблем, став згодом методологією, і був адаптований у структурах вищої освіти різних країн. На сьогодні методологія Tuning активно запроваджується і в освіту України. Основна позиція методології полягає в розвитку компетентностей в ході освоєння змісту різних дисциплін, практик в рамках освітньої програми і їх оцінювання на різних етапах освітнього процесу [7, 11].

Виклад основного матеріалу. Під компетентностями розуміють поєднання таких складових як знання і розуміння, що дозволяють описати рівень оволодіння ними і ступінь їх реалізації. Вони проявляються в ситуації, коли приводиться в дію певна здатність людини, що дозволяє виконати поставлене завдання, а рівень її виконання піддається оцінюванню. Слід зазначити, що неможливо в абсолютних величинах оцінити наявність або відсутність компетентності, оскільки володіння ними відбувається в різному ступені, що дозволяє, в свою чергу говорити про можливість їх формування під час теоретичного і практичного навчання. Особливістю компетентностей є те, що вони набуваються поступово, формуються цілою низкою навчальних дисциплін або модулів на різних етапах даної програми, і можуть починати формуватися в рамках програми одного рівня вищої освіти, а закінчувати формування на іншому, вищому рівні [1, 11].

Методологія Tuning пропонує поділ компетентностей на дві групи: предметно-спеціальні (фахові) компетентності (subject specific competences) та загальні компетентності (generic competences, transferable skills). Згідно з визначенням перші

залежать від предметної області, адже вони визначають профіль освітньої програми та кваліфікацію випускника, роблять кожну освітню програму індивідуальною. Інші, не менш важливі, компетентності, якими студент оволодіває в процесі виконання даної освітньої програми, носять універсальний, не прив'язаний до предметної області характер. Це, наприклад, здатність до навчання, креативність, володіння іноземними мовами, базовими інформаційними технологіями тощо. Хоча ці загальні компетентності повинні бути збалансованими із спеціальними компетентностями, при розробленні освітніх програм їх розвиток обов'язково повинен бути запланований [11].

Дослідження загальних компетентностей було однією із найважливіших задач проекту Тюнінг. Отримані в ньому результати дали можливість класифікувати компетентності за трьома категоріями:

1. Інструментальні (когнітивні, методологічні, технологічні та лінгвістичні здатності).

2. Міжособистісні (навички спілкування, соціальна взаємодія та співпраця).

3. Системні (поєднання розуміння, сприйнятливості та знань, здатність планування змін для удосконалення систем, розроблення нових систем) [7].

Що стосується фахових компетентностей, то в силу їх предметної специфічності, не може існувати жоден загальноприйнятий їх перелік. Проте в рамках різноманітних професійних об'єднань, міжнародних проектів, національних агенцій забезпечення якості напрацьовано низку міжнародновизнаних переліків за окремими галузями/спеціальностями (предметними областями), які можуть бути використані як при створенні національних стандартів (у частині нормативних результатів навчання та компетентностей), так і при проектуванні освітніх програм конкретними вищими навчальними закладами. Що стосується класифікації фахових компетентностей, то у більшості випадків вони діляться на три види: знання і розуміння в предметній області, когнітивні уміння та навички в предметній області, практичні навички в предметній області [11].

Формування професійних компетентностей відбувається у ході навчання на предметно-змістовому рівні за рахунок

систематичного включення студентів у діяльність, спрямовану на вирішення конкретних професійних завдань [4]. Тому, необхідно представити знання у вигляді потрібної і доступної інформації у інтерактивному навчальному оточенні для постійної інформаційної взаємодії і використання наявних умов для засвоєння нових знань. Таким оточенням може виступати єдиний інформаційно-освітній простір вищого навчального закладу, технологічний інструментарій якого є ефективним засобом оцінювання рівня сформованості компетенцій. В таких умовах змінюється підхід до оцінювання. Звичне виставлення оцінок з дисциплін перетворюється у прив'язання оцінок до окремих компетентностей, які студент повинен здобути у процесі навчання. Оцінка за кожну роботу стає багатокомпонентною. Відбувається аналіз, які компетентності мобілізуються на виконання цієї роботи, і які з них студентом підтверджені, а які ні. В результаті освоєння дисциплін, що відносяться до певної частини структури освітньої програми здобувачі вищої освіти повинні знати, вміти і володіти навичками по відповідним компетентностям.

Так, підготовка фахівців аграрної галузі в умовах єдиного інформаційно-освітнього університетського простору підносить традиційний навчальний процес до якісно нового рівня – до рівня eLearning. Це широке поняття являє собою нову модель навчального процесу, а не просто перенесення в online звичних практик, разом з відсканованими навчально-методичними матеріалами, швидкоруч розробленими тестами і додаванням функції інтернет-магазину.

Розрізнення результату освоєння освітньої програми як комплексу сформованих компетентностей і результатів навчання, що відносяться до підсумків освоєння дисциплін та проходження різних видів практик, дозволило спроектувати систему оцінювання результатів освітнього процесу з використанням широких можливостей єдиного інформаційно-освітнього університетського простору на базі LMS Moodle + Office 365. Єдиний інформаційно-освітній університетський простір – це веб-орієнтоване освітнє середовище, інфраструктура якого забезпечує базові і додаткові сервіси, такі як:

- автентифікація і авторизація користувачів;
- ведення реєстру користувачів;
- розподіл повноважень між учасниками освітнього процесу;

- контроль доступу до контенту;
- гнучке налаштування ролей учасників освітнього процесу;
- призначення і скасування повноважень, доступу до матеріалів;
- майданчик для розміщення навчальних матеріалів, що підтримує специфічні види контенту: тексти, веб-сторінки, аудіо-відео- і довільні файли;
- тести з автоматичною перевіркою;
- глосарій з автоматичним відображенням термінів у тексті;
- підключення зовнішніх освітніх ресурсів;
- комунікація між користувачами: розсилки, прямі текстові повідомлення, форуми;
- збір, облік, рецензування та оцінювання робіт студентів;
- опитування та анкетування;
- вебінари і онлайн-заняття для подачі нового матеріалу, для обміну досвідом, для роз'яснення практичних завдань;
- аналіз і зберігання результатів навчання;
- журнал дій користувачів в системі;
- збереження отриманих балів і обчислення підсумків;
- облік сформованості загальних і фахових компетентностей.

Єдиний інформаційно-освітній університетський простір володіє широкими можливостями організації комунікативної взаємодії учасників освітнього процесу. Є можливість не тільки надавати навчальні матеріали у різних форматах з дисципліни, а й задіювати технологічні інструменти для здачі різних завдань і оцінювання освітнього процесу, включаючи самостійну роботу здобувачів вищої освіти. Весь технологічний інструментарій єдиного інформаційно-освітнього університетського простору можна розділити на статичні (ресурси курсу) і інтерактивні (елементи курсу) групи, які мають своє призначення. Для надання необхідної навчальної інформації в процесі освоєння дисципліни і організації самостійної роботи доцільно використовувати статистичні ресурси, в числі яких «Пояснення», «Гіперпосилання», «Сторінка», «Файл», «Книга», «Папка». Для організації співпраці та налагодження спілкування між учасниками освітнього процесу при освоєнні і оцінюванні компетентностей доцільно використовувати інтерактивні елементи спільної діяльності («Форум», «Словник», «Вікі», «Тест», «Лекція», «Завдання», «Семінар»).

Отриманню запланованих результатів освітнього процесу сприяє ефективна організація самостійної роботи із застосуванням єдиного інформаційно-освітнього університетського простору. Серед основних форм, які використовуються для оцінювання компетентностей, можна виділити тестування, захист лабораторних робіт, аналіз презентацій і текстів, рішень практичних завдань.

Розглянемо технологію автоматизованого оцінювання лабораторної роботи в єдиному інформаційно-освітньому середовищі, яка впливає на загальний результат сформованості певних компетентностей. Для систематичного виконання лабораторних робіт у веб-ресурсі необхідно забезпечити рівномірний розподіл їх протягом семестру. Час, що відводиться здобувачу вищої освіти на виконання лабораторної роботи, можна розподілити наступним чином (Рис. 1). Підготовку і отримання допуску до лабораторної роботи можна здійснювати позааудиторно і відвести на це 30% виділеного часу. Після отримання допуску здобувач приступає до виконання основних завдань лабораторної роботи в аудиторії – це ще 30% виділеного часу. І останні 40% відводяться на виконання розрахунків, формулювання висновків і захист лабораторної роботи позааудиторно.

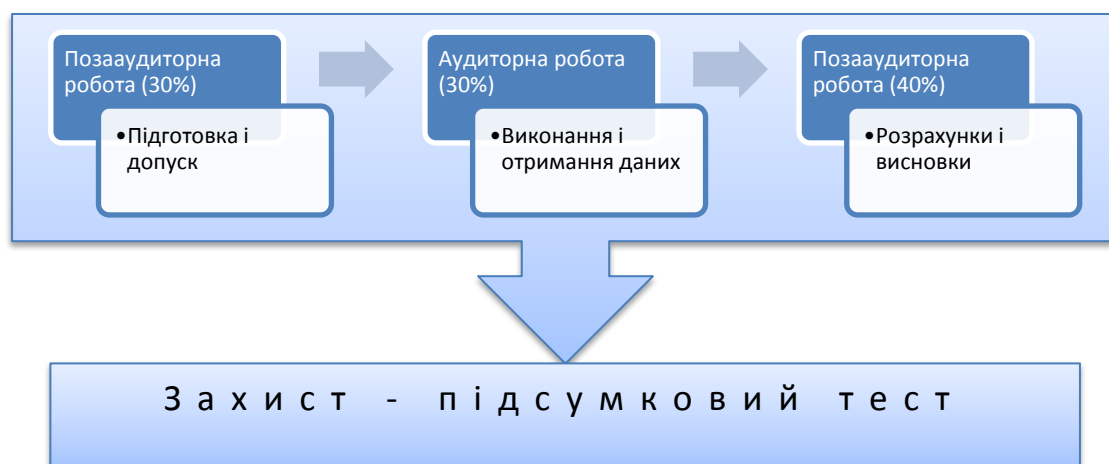


Рис. 1. Проектування лабораторної роботи у веб-ресурсі навчальної дисципліни

Розглянемо структуру лабораторної роботи у веб-ресурсі. Лабораторна робота базується на поетапному методі навчання: від репродуктивного до самостійного рівня оволодіння практичними навичками. Під час вступного заняття здобувачі отримують інформацію щодо поетапного виконання лабораторних робіт у веб-

ресурсі навчальної дисципліни, що створить умови для автоматизації їх оцінювання. Викладач дає вказівки і поради щодо методики проведення роботи, аналізує рекомендовану літературу і інтернет-ресурси, доводить до відома здобувачів правила роботи у веб-ресурсі. Здобувачі отримують чіткий алгоритм, за яким потрібно готуватися до лабораторної роботи, отримувати допуск і виконувати лабораторну роботу, знайомиться з вимогами щодо оформлення результатів виконаних завдань при складанні звітів із робіт.

Для того, щоб виконати на належному науковому і методичному рівні ту чи іншу лабораторну роботу, здобувачам недостатньо прослухати на цю тему лекцію. Їм слід виконати попередню підготовку: прочитати і вивчити короткі теоретичні відомості, переглянути рекомендовану літературу, розібрати приклади виконання основних завдань лабораторної роботи, усвідомити мету роботи.

Важливою умовою успішного проведення лабораторних робіт є підготовка необхідних навчально-методичних матеріалів і вказівок. На початку вказують загальну інформацію, яка, як правило, включає номер роботи, тему та мету роботи. Мету роботи слід формулювати лаконічно, коротко. Передбачається, що мета роботи буде досягнута в тому випадку, коли здобувач вивчить теорію питання, методику і алгоритм виконання завдань, зробить необхідні висновки.

Далі слідують короткі теоретичні відомості. Після них здобувач має пройти невеликий тест з питаннями для перевірки рівня засвоєння теоретичного матеріалу з теми лабораторної роботи. Потім здобувачу надаються зразки (методичні вказівки) виконання завдань лабораторної роботи і, розбираючи ці приклади, він набуває практичних навичок для отримання допуску до лабораторної роботи. При цьому методичні вказівки можуть бути різного формату:

- у текстово-графічному вигляді у форматі веб-сторінки;
- у вигляді мультимедійної презентації з покроковим рішенням завдання;
- у вигляді відеозапису процесу виконання, наприклад, на дошці чи папері, або у спеціальній програмі (запис з екрану комп'ютера).

Широкою популярністю серед здобувачів користуються саме відеозаписи до лабораторних робіт, що дають можливість у зручному темпі розібратись з темою і вирішити поставлені завдання. Такі відео зберігаються на відео-сервісі Youtube і транслюються у веб-ресурсі навчальної дисципліни.

Для підвищення ефективності пізнавальної самостійності здобувачів необхідно врахувати ступінь участі викладача у виконанні лабораторної роботи і ступінь використання здобувачами методичних вказівок, рекомендацій до виконання лабораторної роботи. Оскільки у структурі заняття самостійна робота здобувача домінує, то викладач бере участь тільки на стадії постановки завдань, при розробленні методичних вказівок і здійснює контроль.

Шляхів виконання лабораторної роботи може бути декілька. Тому методичні вказівки можуть містити приклади виконання завдань декількома способами. Це дозволяє здобувачам проаналізувати всі запропоновані методи розв'язання завдання лабораторної роботи, обрати свій, найбільш доцільний метод. Слухачі порівнюють результати, вказуючи на позитивні властивості і недоліки методів. Процес пошуку найбільш правильного рішення сприяє розвитку самостійності.

З метою якісного проведення лабораторних робіт здобувачі мають отримати допуск (Рис. 2). Допуск надається за результатами комп'ютерного тесту, де оцінювання здійснюється автоматично. Питання комп'ютерного тесту складені таким чином, щоб можна було перевірити теоретичну готовність здобувача до виконання лабораторної роботи на відповідну тему, а також питання з методики виконання завдань даної роботи, які виявляють ступінь підготовки здобувачів до неї. При спробі пропустити питання і не надати відповідь висвічується повідомлення «Одне або більше питань залишилися без відповіді. Будь-ласка, поверніться і дайте відповідь» і кнопка «Продовжити». Так здобувач не матиме можливості перейти до наступного етапу, не завершивши попередній. Непідготовлені здобувачі до виконання лабораторної роботи не допускаються, вони можуть виконати її на додаткових заняттях. Система автоматично регулює перехід до наступного етапу лабораторної роботи для кожного здобувача в залежності від виконання ним попереднього етапу.

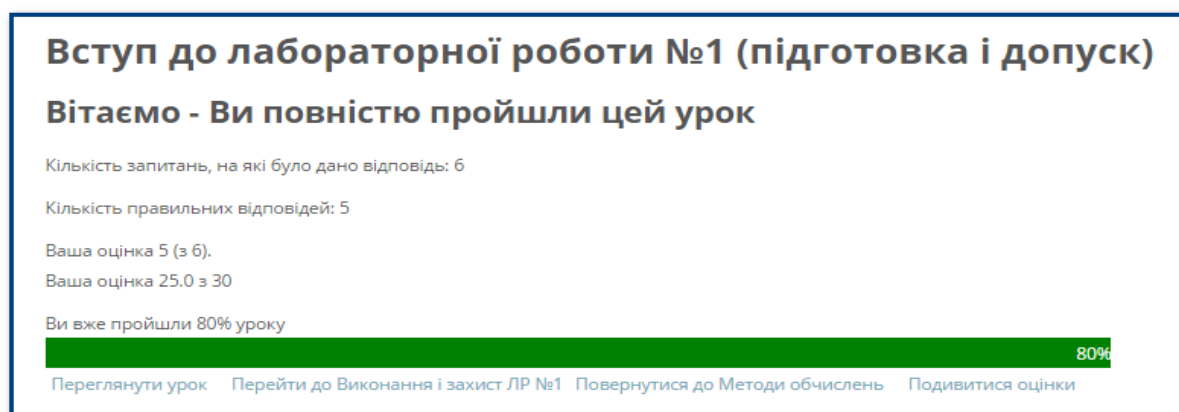


Рис. 2. Повідомлення про отримання допуску до лабораторної роботи

Потім йде постановка основних завдань та, за необхідності, додаткових. Після отримання допуску здобувачі виконують основні завдання лабораторної роботи. Розрахунки лабораторних робіт з прикладної математики здійснюють в основному у табличному процесорі MS Excel, ключовими перевагами якого є:

- ефективний аналіз і обробка даних;
- багаті засоби форматування та відображення даних;
- спільне використання даних і робота над документами у MS Excel Online;
- обмін даними й інформацією через Internet.

Після виконання роботи здобувачі складають звіт у відповідності із вимогами. Залежно від змісту й особливостей виконання лабораторної роботи, звіт складають у вигляді тексту з таблицями. Звіт оформлюють у текстовому редакторі MS Word з такими структурними елементами: тема та мета роботи, перелік завдань, хід роботи, в якому описуються етапи та послідовність виконання завдань лабораторної роботи. У звіті, в заключній його частині, повинні бути зроблені короткі висновки, в яких подається пояснення одержаних результатів.

Файли звітів здобувачі зберігають у власних хмарних сховищах (наприклад, OneDrive, Google Disk). Назва файлу являє собою шифр, у якому міститься наступна інформація: спеціальність, курс, назва академічної групи здобувача, назва дисципліни, номер лабораторної роботи і номер варіанту здобувача. По завершенню оформлення звіту на сторінці відповідної лабораторної роботи у веб-ресурсі навчальної дисципліни здобувач розміщує посилання на файл звіту з відкритим доступом для його перегляду (Рис. 3).

Така технологія дозволяє переглядати звіти у браузері, не завантажуючи їх файли на жорсткий диск.

Результати і висновки до лабораторної роботи №1 ?

Етап задачі робіт

Етап налаштування ?	Етап задачі робіт	Етап оцінювання ?	Етап оцінювання оцінок ?	Закрито ?
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Задати вступ до семінару ✓ Надати інструкції по роботі ✗ Редагувати форму оцінювання 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Надати інструкції по оцінюванню ✓ Розподілення робіт <ul style="list-style-type: none"> очікується: 0 надано: 0 до розміщення: 0 ✓ Switch to the next phase 		<ul style="list-style-type: none"> ✓ Вирахувати оцінки за роботи <ul style="list-style-type: none"> очікується: 0 вираховано: 0 ✓ Вирахувати бали за оцінювання <ul style="list-style-type: none"> очікується: 0 вираховано: 0 ✓ Написати висновок для семінару 	

Інструкція до роботи ▾
Сформулювати висновки на основі отриманих результатів.

Ваша робота ▾
Ви ще не відправляли вашу роботу

Надіслати

Рис. 3. Вікно для представлення звіту

Далі здійснюють перевірку звітів методом експертів. Засоби веб-ресурсу надають можливість призначити до кожної зданої роботи певну кількість експертів (анонімно чи не анонімно), які нададуть оцінку роботі відповідно до поставлених критеріїв (Рис. 4).






























Ім'я / Прізвище	Робота	Отримані оцінки	Надані оцінки
 Тетяна Волченко	LP№2 Волченко	- (-)<  Тетяна Завгородня 5 (10)<  Олександра Немець - (-)<  Олександр Пішенін 0 (7)<  Анастасія Петриченко 7 (10)<  Володимир Прохоров	- (-)>  Ольга Ковтун - (-)>  Олександр Пішенін 9 (10)>  Анастасія Петриченко 10 (10)>  Анастасія Сіра 9 (10)>  Людмила Ющенко
 Тетяна Завгородня	lr2_zavgorodnya	8 (10)<  Ольга Ковтун 7 (9)<  Юлія Мироненко 9 (9)<  Ірина Портнова - (-)<  Анастасія Сіра - (-)<  Анжеліка Шулякова	- (-)>  Тетяна Волченко 7 (10)>  Юлія Лі 10 (10)>  Яна Москаленко 7 (10)>  Наталія Шин - (-)>  Людмила Ющенко
 Ольга Ковтун	lr2_kovtun	- (-)<  Тетяна Волченко 9 (10)<  Володимир Прохоров - (-)<  Юлія Саргалєва	8 (10)>  Тетяна Завгородня 9 (10)>  Сергій Копьченко 7 (10)>  Юлія Лі

Рис. 4. Стан перевірки звітів експертами

По завершенню роботи експертів викладач підтверджує надані ними оцінки (або спростовує). А кожен експерт має можливість отримати додаткові бали за здійснення перевірки. Загальна оцінка

виставляється в електронний журнал веб-ресурсу навчальної дисципліни.

Після проходження кожного етапу відкривається доступ до наступного етапу, що можна побачити на рисунках 5 і 6, порівнявши початковий вигляд лабораторної роботи у веб-ресурсі і її вигляд після проходження кількох етапів:

The screenshot shows a page titled "Лабораторна робота №1" with the subtitle "ДОСЛІДЖЕННЯ ЗАЛЕЖНОСТІ ВІДНОСНОЇ ПОХИБКИ ФУНКЦІЇ ВІД ВІДНОСНОЇ ПОХИБКИ АРГУМЕНТУ". It lists four stages: 1. "Вступ до лабораторної роботи №1 (підготовка і допуск)" with a lock icon and a blue "Обмежений" (Restricted) label; 2. "Хід лабораторної роботи №1 (виконання)" with a lock icon and a blue "Обмежений" label; 3. "Результати і висновки до лабораторної роботи №1" with a lock icon and a blue "Обмежений" label; 4. "Захист лабораторної роботи №1 (підсумковий тест)" with a checkmark icon and a blue "Обмежений" label. Each label includes a message: "Не доступно, якщо: Ви досягли необхідної оцінки в [stage name]".

Рис. 5. Початковий вигляд лабораторної роботи у веб-ресурсі

The screenshot shows the same page as in Figure 5, but with the first three stages completed. The "Вступ до лабораторної роботи №1 (підготовка і допуск)", "Хід лабораторної роботи №1 (виконання)", and "Результати і висновки до лабораторної роботи №1" items now have checkmark icons and are no longer restricted. The "Захист лабораторної роботи №1 (підсумковий тест)" item remains restricted with a lock icon and a blue "Обмежений" label. The message below it reads: "Не доступно, якщо: Ви досягли необхідної оцінки в Результати і висновки до лабораторної роботи №1 (робота)".

Рис. 6. Вигляд лабораторної роботи у веб-ресурсі після проходження кількох етапів

Завершує автоматизоване оцінювання лабораторної роботи підсумковий тест. Він може складатись з 10-20 питань, що

охоплюють усі етапи: підготовку до лабораторної роботи, виконання основних завдань та отримані результати і висновки.

Так, технологічний інструментарій єдиного інформаційно-освітнього університетського простору є ефективним засобом оцінювання рівня сформованості компетентностей здобувачів вищої освіти. Для його застосування потрібно сформувати «Репозиторій компетентностей» (Рис. 7).

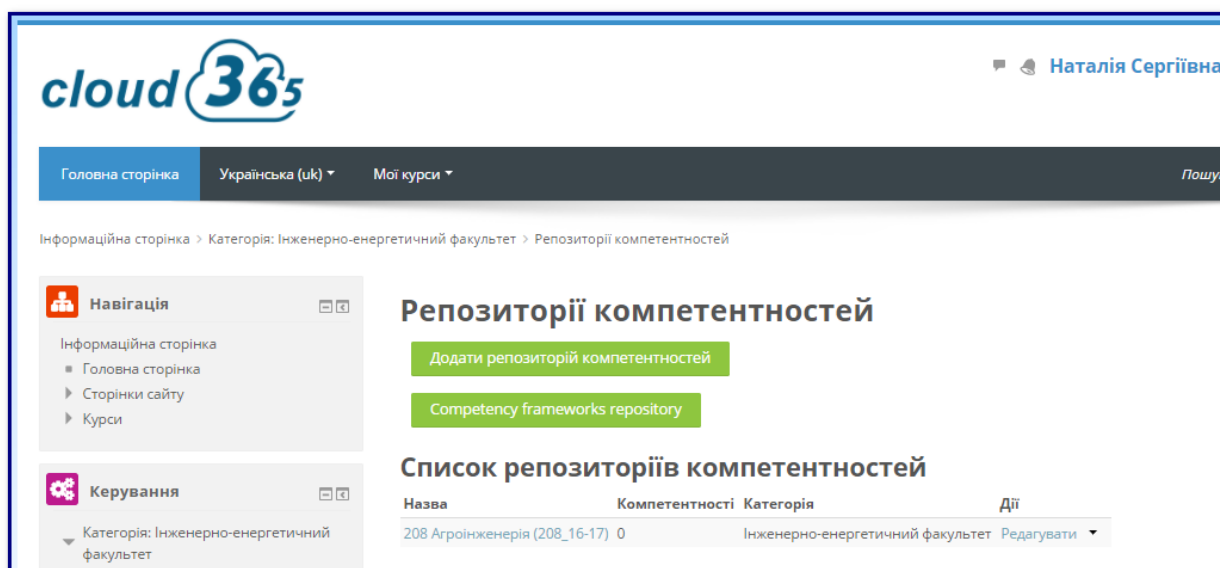


Рис. 7. Список репозиторіїв компетентностей

В рамках освітнього процесу «Репозиторій компетентностей» дозволяє:

- ввести або завантажити перелік компетентностей;
- декларувати діяльності і пов'язувати їх з певними компетентностями;
- визначити набір завдань і перелік компетентностей, які мобілізуються на їх виконання, і підтверджуються прикріпленими документами або посиланнями на документи, розміщені в хмарному сховищі, наприклад, у OneDrive;
- керувати проведенням процедури підтвердження сформованості компетентностей, закріплюючи викладачів за студентами і компетентностями, які їм доручено перевіряти.

В основу інструменту покладена концепція накопичення компетентностей. Кожна компетентність характеризується назвою та ідентифікаційним номером. Компетентності можна вибудовувати в ієрархію, уточнюючи їх спеціалізацію (Рис. 8).

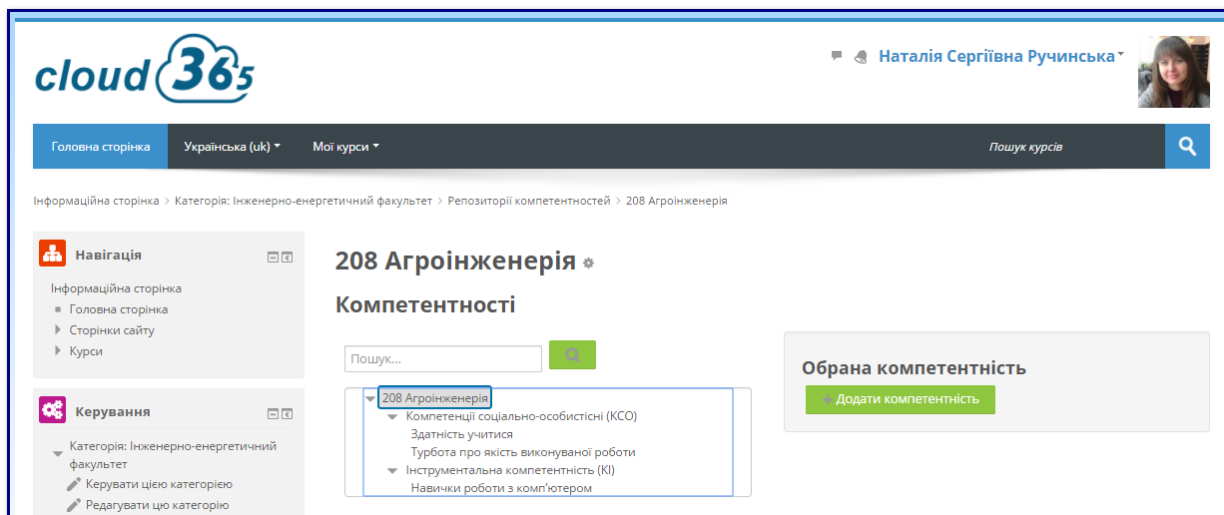


Рис. 8. Ієрархія компетентностей

Коли «Репозиторій компетентностей» сформовано, можна задати для кожної навчальної дисципліни компетентності, які мають бути сформовані по завершенні вивчення дисципліни. Прикріплені до дисципліни компетентності далі закріплюються за видами навчальної діяльності студентів (тести, завдання, інтерактивні лекції, тощо) у цьому курсі (дисципліні). При цьому регулюється ручне чи автоматичне буде підтвердження сформованості компетентності по кожному виду навчальної діяльності студента. Даний підхід передбачає невеликий обсяг кожного курсу і продумані залежності (Рис. 9).

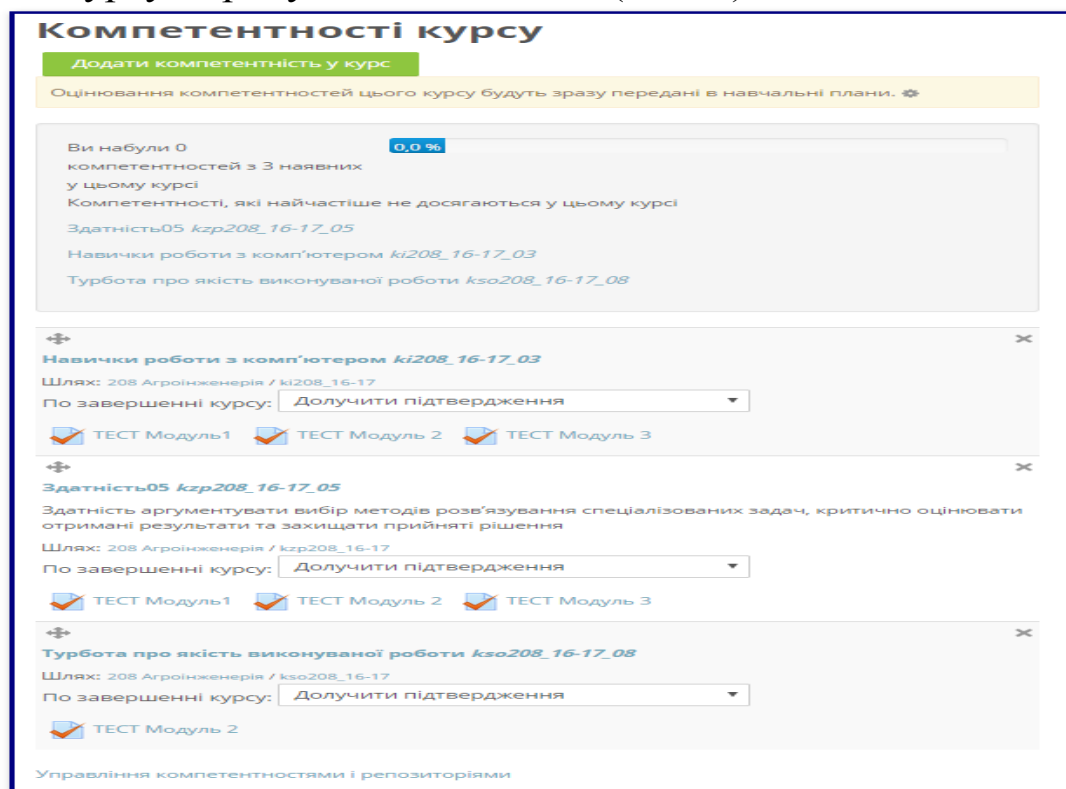


Рис. 9. Прив'язка компетентностей до дисциплін і завдань

На основі переліку компетентностей, необхідних для підготовки фахівця аграрної галузі відповідно до затвердженої освітньої програми, формується навчальний план (робочі навчальні плани) з переліком пов'язаних з компетентностями навчальних дисциплін. До сформованого навчального плану прикріплюються студенти відповідної групи. Тепер кожному студенту в його особистому кабінеті в єдиному інформаційно-освітньому університетському просторі доступний перегляд рекомендованої траєкторії навчання (Рис. 10). Тут відображається перелік дисциплін і непройдених видів навчальної діяльності, а також стан вивчення кожної дисципліни і, відповідно, відсоток сформованості кожної компетентності окремо і виконання навчального плану загалом.

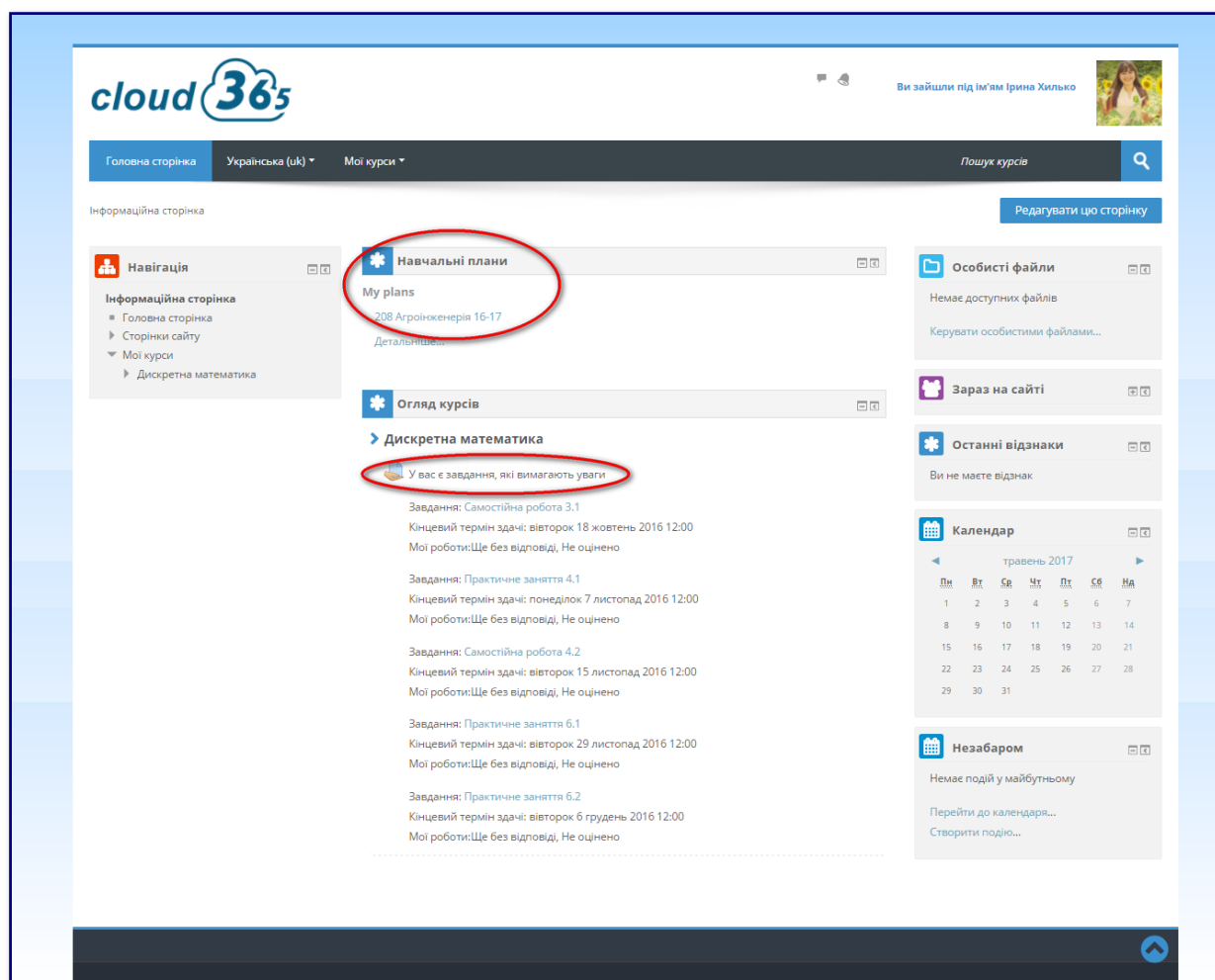


Рис. 10. Особистий кабінет студента в єдиному інформаційно-освітньому університетському просторі

Існують локальні і глобальні репозиторії компетентностей. Доступ до глобального репозиторію компетентностей можливий з

усіх веб-ресурсів навчальних дисциплін єдиного інформаційно-освітнього університетського простору (Рис. 11).

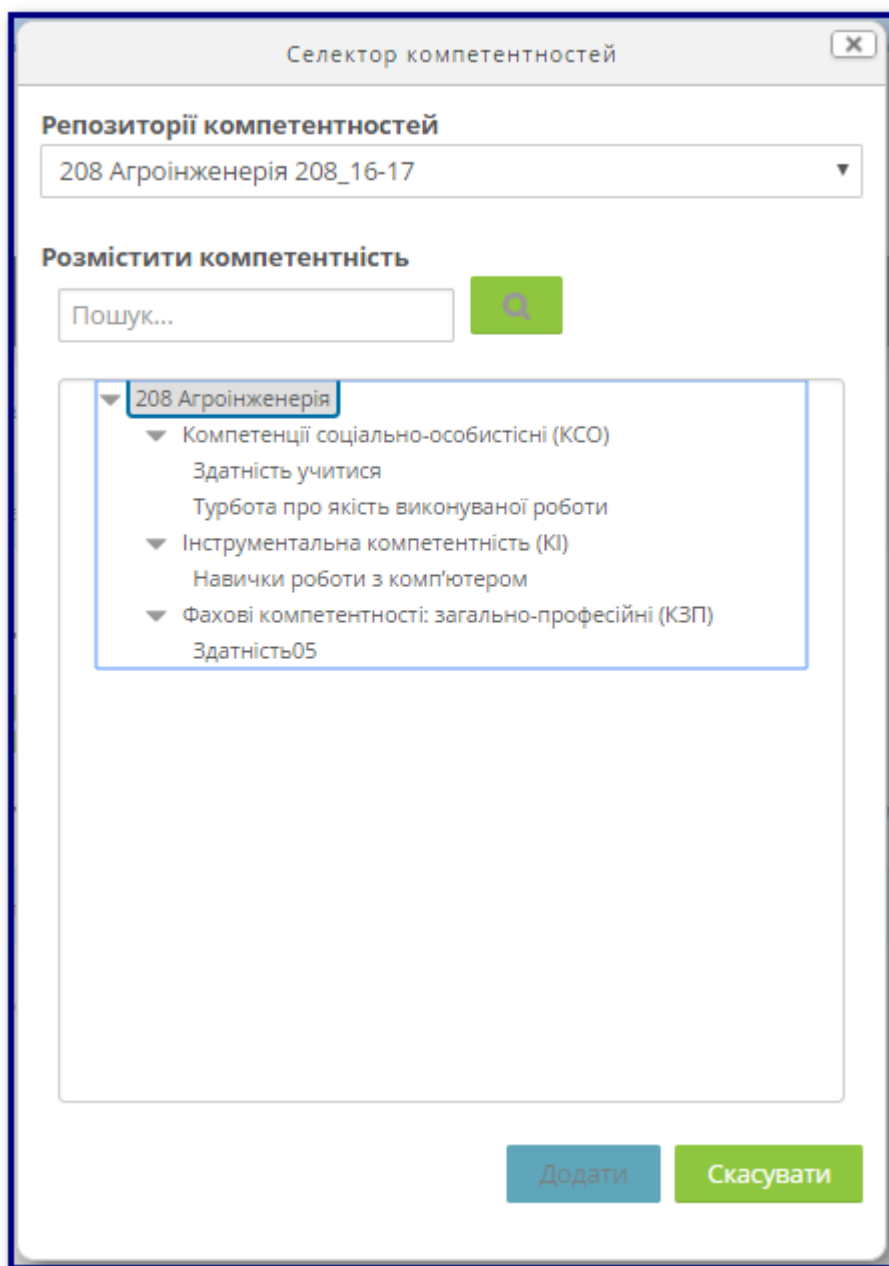


Рис. 11. Вибір потрібних компетентностей з наявних локальних і глобальних репозиторіїв

Рівень доступу викладача дає можливість обирати з глобального чи локального репозиторію потрібні компетентності для навчальної дисципліни, яку викладає. Студенту доступний лише перегляд компетентностей згідно індивідуального навчального плану. Наповнювати глобальний і локальний репозиторії дозволяє тільки рівень доступу адміністратора єдиного інформаційно-освітнього університетського простору. Система

обчислює рівень кожної компетенції на основі підсумкової оцінки за курс і часу, який минув з моменту його проходження.

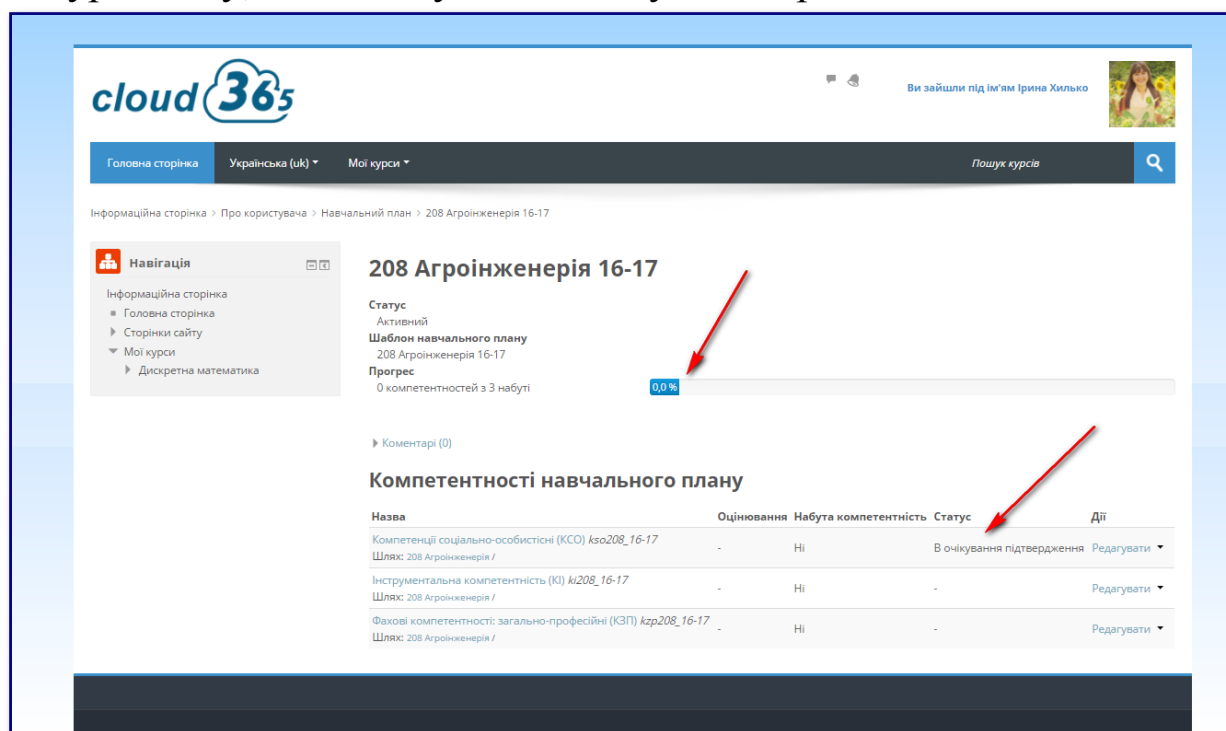


Рис. 12. Стан сформованості компетентності

Так, на прикладі освітньої програми підготовки фахівців аграрної галузі задано цільовий набір компетентностей, на основі якого формується індивідуальний навчальний план студента. Студент отримує від єдиного інформаційно-освітнього простору рекомендований набір і послідовність проходження дисциплін. Згідно робочої навчальної програми для кожної дисципліни задані вихідні компетентності, які отримує студент після успішного вивчення цієї дисципліни і вхідні компетентності, які необхідні, щоб розпочати вивчення цієї дисципліни. Стан сформованості компетенцій і відсоток виконання індивідуального навчального плану студент може побачити в своєму особистому кабінеті. Кожен студент характеризується набором вже вивчених компетентностей.

Висновки: таким чином, створення репозиторію компетентностей в базі єдиного інформаційно-освітнього університетського простору, розробка системи оцінювання та контролю виконання навчальних завдань дає можливість реалізувати автоматичне оцінювання сформованості професійних компетентностей фахівців аграрної галузі.

Запропонована методика використання єдиного інформаційно-освітнього середовища в освітньому процесі для забезпечення

автоматизованого оцінювання компетентностей дозволяє прискорювати процес отримання і закріплення інформації, спрощувати її сприйняття, опанувати у досить короткий термін велику кількість навчального матеріалу. Застосування відеозаписів методичних вказівок до виконання лабораторних робіт викликає інтерес у здобувачів вищої освіти, підвищує мотивацію до вивчення дисципліни, пробуджує цікавість. Тому використання таких технологій у навчанні – це наступний еволюційний крок до надання навчальному процесу властивостей адаптивності, гнучкості, відкритості та мобільності. Упровадження технологій автоматизованого оцінювання є новим напрямом у сфері використання комп'ютерних технологій в освітньому процесі, що розвивається, і потребує подальшого дослідження.

Список використаної літератури:

1. Байденко В. И. Компетентностный подход к проектированию ГОС ВПО (методологические и методические вопросы): Методическое пособие. – М. : Исследов. центр проблем кач-ва подготовки спец-в, 2005. – 114 с.
2. В. М. Кухаренко та ін, *Дистанційний навчальний процес: навч. посіб.* Київ, Україна: Міленіум, 2005.
3. В. Ю. Биков, В. В. Лапінський, “Методологічні та методичні основи створення і використання електронних засобів навчального призначення”, *Комп'ютер у школі та сім'ї*, № 2, с. 3–62, 2012.
4. Елагина О. Б. Моделирование компетенций преподавателя дистанционного обучения / О. Б. Елагина, Т. В. Саранская: [Электронный ресурс]. – Режим доступа к ресурсу: http://ou.tsu.ru/upload/form/not_image/cc6/.pdf
5. І. О. Петрицин, О. І. Петрицин, “Комп'ютерне тестування – одна з форм діагностики та перевірки успішності навчання”, *Молодь і ринок*, № 11 (82), 2011.
6. Л. В. Горпиніч, *Комп'ютерне тестування в навчанні вищої математики*. Житомир, Україна, 2012.
7. Методологія TUNING. [Електронний ресурс]. – Режим доступу до ресурсу: <http://www.unideusto.org/tuningeu/tuning-methodology.html>
8. Н. В. Сергієнко, “Контроль знань студентів у системі Moodle при вивченні вищої математики”, *Матеріали*

Всеукраїнської науково-практичної конференції «Проблеми впровадження кредитно-модульної системи при вивченні фундаментальних дисциплін з погляду студентів та викладачів», Харків, травень, 2007. с. 61-65.

9. О. В. Співаковський, “Інформаційні технології у реалізації компонентно-орієнтованого навчання”, *Комп’ютер у школі та сім’ї*, № 6, с. 21-23, 2003.

10. О. М. Самойленко, “Аналітичний огляд платформ для організації дистанційного навчання в університеті”, *Актуальні проблеми державного управління, педагогіки та психології: зб. наук. праць Херсонського національного технічного університету*, Вип. 1 (8), с. 366-372, 2013.

11. Розроблення освітніх програм. Методичні рекомендації / Авт.: В. М. Захарченко, В. І. Луговий, Ю. М. Рашкевич, Ж. В. Таланова / За ред. В. Г. Кременя. – К.: ДП «НВЦ «Пріоритети», 2014. – 120 с.

12. Ю. В. Триус, “Комбіноване навчання як інноваційна освітня технологія у вищій школі”, *Теорія та методика електронного навчання: збірник наукових праць*. Вип. III, Кривий Ріг, 2012, с. 299-308.

У РОЗДІЛ Організація розробки навчальних планів і програм для цільових аудиторій у системі освіти дорослих

УДК 378.14:504

Н.С. Бордюг
ОРГАНІЗАЦІЙНО-УПРАВЛІНСЬКІ УМОВИ
МЕТОДИКИ ЦІЛЬОВОЇ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПІДГОТОВКИ
ФАХІВЦІВ З ЕКОЛОГІЧНОГО МОНІТОРИНГУ

Н.С. Бордюг – к.с.-г.н., доцент кафедри екологічної безпеки та економіки природокористування, Житомирський національний агроекологічний університет, natali-21@ukr.net.

***Анотація.** Розроблено спеціальний курс «Моніторинг довкілля у контексті сталого розвитку суспільства» для підвищення кваліфікації фахівців у системі післядипломної освіти. Здійснено тематичне наповнення курсу за трьома змістовними модулями. Охарактеризовано теоретичну і практичну підготовку фахівців з екології на основі компетентнісного підходу.*

***Ключові слова:** підвищення кваліфікації, післядипломна освіта, моніторинг довкілля, фахівці з екології, тематика навчання*

N. Bordiug
ORGANIZATIONAL AND MANAGEMENT CONDITIONS
OF A METHOD OF TARGET PREVENTION PREPARATION OF
ENVIRONMENTAL MONITORING PROPERTIES

N. Bordiug - PhD, Associate Professor, Department of Ecological Safety and Environmental Economics, Zhytomyr National Agroecological University, (hidden)

***Annotation.** A special course "Environmental Monitoring in the Context of Sustainable Development of Society" was developed for the improvement of the qualification of specialists in the system of postgraduate education. The thematic content of the course has been completed in three content modules. The theoretical and practical training of specialists in ecology on the basis of a competent approach is characterized.*

***Key words:** advanced training, postgraduate education, environmental monitoring, environmental specialists, training topics*

Вступ. У сучасному і динамічному світі, який постійно змінюється, фахівці з екології повинні вчасно виявляти та

передбачати екологічні стани і ризики в навколишньому природному середовищі. Для цього їм необхідно володіти актуальною інформацією щодо методології і методики дослідження компонентів довкілля, моделювання та прогнозування їх станів, вибору сучасних природоохоронних заходів тощо. Отримувати нові знання фахівці-екологи можуть у системі післядипломної освіти, за рахунок підвищення кваліфікації, стажування, здобуття наукового ступеня. При цьому велика роль відводиться формуванню програми навчання з підвищення кваліфікації для фахівців різної спеціалізації.

Оскільки зміст, структура та організація підвищення кваліфікації фахівців з екології не розкрита у нормативних та методичних документах, тому необхідно розробити змістовне наповнення професійної освіти екологів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У Концепції екологічної освіти України зазначено, що підготовка громадян із високим рівнем екологічних знань, екологічної свідомості й культури на основі нових критеріїв оцінки взаємовідносин людського суспільства й природи повинна стати одним із головних важелів у вирішенні надзвичайно гострих екологічних і соціально-економічних проблем сучасної України. Екологічна освіта розглядається як неперервний процес, що охоплює всі вікові, соціальні та професійні групи населення і ґрунтується на принципах системності, безперервності, універсальності зв'язків усіх природних компонентів і процесів, міждисциплінарності, поєднання високопрофесійних екологічних знань із високоморальними загальнолюдськими цінностями [1].

У закладах вищої освіти забезпечується підготовка фахівців з екології різних рівнів. Післядипломна освіта забезпечує неперервність екологічної освіти й призначена для підвищення кваліфікації та перепідготовки:

- службовців і керівників у сфері охорони навколишнього середовища;
- науковців, які займаються науковими дослідженнями екологічного спрямування;
- педагогів, викладачів дисциплін екологічного профілю;
- інженерів-екологів різних напрямків
- тощо.

Постановка завдання. Мета дослідження – розробити зміст професійної підготовки фахівців з екології у системі післядипломної освіти.

Виклад основного матеріалу. Розроблений нами зміст професійної освіти з питань моніторингу довкілля здійснено відповідно до соціально-екологічного замовлення суспільства і відображено у спеціальному курсі «Моніторинг довкілля у контексті сталого розвитку суспільства». Курс розрахований на 120 год., що відповідає 4 кредитам ECTS. Оволодіння дисципліною передбачає вивчення трьох змістовних модулів (табл. 1).

Таблиця 1

Тематика навчання фахівців екологів з питань моніторингу довкілля в системі післядипломної освіти

№ п/п	Змістовний модуль	Тема занять
1.	Нормативно-правовий природоохоронний і природоресурсний базис з моніторингу довкілля	Нормативно-правове забезпечення моніторингу довкілля.
		Індикатори якості складових навколишнього природного середовища і сталості розвитку еко-, агро-, урбо-, техносистем.
		Параметри діагностики стану складових довкілля.
2.	Теоретико-методологічний моніторинг у сферах діяльності	Методологія організації екологічного моніторингу на рівнях управління природоохоронної діяльності.
		Зменшення інтегрально-деструктивного впливу виробничої сфери на довкілля та принципи екологізації виробництва.
		Використання інформаційних технологій при організації і проведенні екологічного моніторингу.
3.	Аналітично-прогнозуючий моніторинг за видами діяльності	Методики прогнозування і моделювання стану і розвитку екологічних ситуацій та використання неформальних методів системного аналізу для вибору оптимальних шляхів оптимізації якості складових навколишнього середовища.

Перший змістовний модуль «Нормативно-правовий природоохоронний і природоресурсний базис з моніторингу довкілля» передбачає вивчення нормативно-правового базису з моніторингу довкілля, який постійно змінюється. Здатність оперувати нормативно-правовими документами забезпечує формування нормативно-правової компетентності під час вивчення теми «Нормативно-правове забезпечення моніторингу довкілля», яка включає:

- правову грамотність, що надає екологу можливість вільно орієнтуватись у правових екологічних явищах та ситуаціях, визначати правові причинно-наслідкові зв'язки, виділяти та розрізняти правові відносини людини з суспільством та навколишнім природним середовищем, приймати обґрунтовані та професійні рішення і здійснювати їх відповідно до екологічного законодавства;

- знання екологічного права та екологічного законодавства, розуміння його вимог, заборон, дозволів уможлиблює володіння екологами навичками та вмінням захищати правові відносини між людиною, суспільством та природним навколишнім середовищем;

- здатність до здійснення громадського екологічного контролю за дотриманням норм екологічного законодавства різними організаціями, установами, юридичними та фізичними особами незалежно від підпорядкування;

- здатність до використання нормативно-правових документів з охорони навколишнього природного середовища для визначення та встановлення стану екологічної ситуації регіонів, районів та областей.

Вивчення теми *«Індикатори якості складових навколишнього природного середовища і сталості розвитку еко-, агро-, урбо-, техносистем»* розглядає впровадження інтегрованих показників стану навколишнього природного середовища, що дозволяє фахівцям узгоджено вивчати проблеми стану середовища, людського існування і соціально-економічного розвитку. Дана тема ознайомлює з комплексним інструментарієм для виміру та репрезентації еколого-економічних тенденцій в країні на основі трьох типів показників: показники сучасного стану; показники впливу або тиску; показники, що регулюють вплив на навколишнє середовище.

Під час вивчення даної теми у фахівців формується здатність до ресурсовідновлення, зокрема застосування індикаторів сталого розвитку з метою відновлення природних ресурсів та популяційно-видового складу природних і штучних екосистемах; розроблення заходів та шляхів покращення ресурсовідновлюючої здатності всіх компонентів екосистем.

Під час вивчення теми *«Параметри діагностики стану складових довкілля»* фахівці з екології оволодівають методологією здійснення оцінки основних параметрів стану компонентів

навколишнього природного середовища із застосуванням останніх наукових доробків. Фахівців набувають природоохоронної компетентності, яка включає вміння оцінювати вплив шкідливих факторів на навколишнє середовище, зокрема водного середовища, повітря, зоо- та фітоценозів; визначати та розробляти заходи щодо охорони та захисту природних ресурсів, а також біологічного різноманіття.

У результаті вивчення першого змістовного модуля фахівці мають виконати завдання «Визначення індикаторів якості окремих компонентів довкілля», що допоможе засвоїти фахівцям основні ключові питання першого змістовного модуля.

Другий змістовний модуль «Теоретико-методологічний моніторинг у сферах діяльності» передбачає вивчення організації і порядку проведення моніторингу довкілля як окремих компонентів довкілля, так і видів джерел забруднення.

Теоретичні аспекти методології організації моніторингу довкілля розглядають під час теми «Методологія організації екологічного моніторингу на рівнях управління природоохоронної діяльності», що сформує у фахівців:

- інструментальної компетентності щодо здійснення екологічного контролю об'єктів агросфери; систему та організаційні складові моніторингових досліджень у сфері ґрунтів, атмосфери, гідросфери, шкідливих організмів в агроценозах та меліорованих земель. тощо;

- природоохоронної компетентності, яка спрямована на отримання навичок планування управлінського процесу природоохоронною діяльністю; розроблення заходів щодо охорони видів флори та фауни, а також природних ресурсів довкілля; пропагування природоохоронних програм для ефективного управління природними ресурсами.

Дана тема вивчається під час лекційного заняття, а її основні питання входять до виконання курсової роботи, яку фахівці захищають по закінченню курсів.

Друга тема «Зменшення інтегрально-деструктивного впливу виробничої сфери на довкілля та принципи екологізації виробництва» винесено на лабораторне заняття, на якому фахівці вивчають сучасні природоохоронні технології та їх вплив на зменшення викидів або скидів забруднюючих речовини у навколишнє природне середовище. Також фахівці вивчають

документальний супровід та особливості впровадження технології на підприємствах.

Під час лабораторних занять вивчається тема *«Використання інформаційних технологій при організації і проведення екологічного моніторингу»*. У результаті вивчення якої фахівців здобувають інструментальні та інформаційно-комп'ютерні компетентності, зокрема здатність до узагальнення й систематизації інформаційних даних щодо стану екологічної безпеки різних систем, розробки операційної інвентаризації інформаційних результатів екологічного дослідження, використання й наповнення геоінформаційних баз даних моніторингу довкілля; застосування даних суцільного і спеціального моніторингу, експрес методів діагностики і автоматизованих систем відбору зразків мобільних лабораторій під час виїзних, польових, експедиційних та лабораторних досліджень, вміння роботи в комп'ютерних мережах та управління інформацією, сучасними приладами оцінки стану компонентів довкілля, навички використання програмних засобів для презентації власних результатів дослідження і програмування заходів екологізації видів діяльності.

Дана тема передбачає вивчення наступних питань:

1. Сучасні інформаційні системи збору , узагальнення та систематизації даних з моніторингу довкілля.

2. Формування баз даних.

3. Використання інформаційних технологій під час оцінки стану окремих компонентів довкілля.

4. Розробка регіональних і локальних програм з моніторингу довкілля, їх представлення.

Під час самостійного опрацювання другого змістовного модуля фахівці виконують завдання з розробки програми моніторингу та створення бази даних щодо стану навколишнього природного середовища на локальному рівні.

Третій змістовний модуль *«Аналітично-прогнозуючий моніторинг за видами діяльності»* вивчає лише одну тему, яка є комплексною і питання якої розглядаються на лекційних і лабораторних заняттях.

У ході лекційних занять вивчаються наступні питання з теми *«Методики прогнозування і моделювання стану і розвитку екологічних ситуацій та використання неформальних методів*

системного аналізу для вибору оптимальних шляхів оптимізації якості складових навколишнього середовища»:

1. Теоретичні основи моделювання та прогнозування стану довкілля з використанням основних індикаторів сталості та індексів розвитку людського потенціалу суспільства.

2. Характеристика методів та інструментів системного аналізу якості навколишнього середовища.

У ході лабораторних робіт фахівці моделюють екологічні ситуації на місцевому рівні, їх стан та розвиток; здійснюють SWOT-аналіз вирішення екологічної проблеми; використовують інструменти системного аналізу для оцінки якості компонентів довкілля та вибору оптимальних шляхів щодо збереження навколишнього природного середовища.

Побудова змісту спеціального курсу для підвищення кваліфікації фахівців екологічного спрямування здійснено на основі компетентнісного підходу, забезпечує потреби та виклики сучасного суспільства з врахуванням складових сталого розвитку (екологічної, соціальної, економічної), створює умови для його постійного оновлення з врахуванням сучасних наукових досліджень у галузі екології, техніки, освіти.

Під час вивчення даного спецкурсу у процесі підвищення кваліфікації фахівців проходять діагностування знань, умінь та навичок з моніторингу довкілля. Підсумковий контроль передбачає якість засвоєння фахівцями навчального матеріалу у вигляді письмового тестування, розробки та захисту курсової роботи.

Висновки: отже, нами розроблено спеціальний курс «Моніторинг довкілля у контексті сталого розвитку суспільства» для підвищення кваліфікації фахівців у системі післядипломної освіти, засвоєння якого дасть змогу фахівцям з екології, охорони навколишнього середовища та збалансованого природокористування оволодіти новими професійними компетентностями. Тематичне наповнення курсу здійснено за трьома змістовними модулями, в яких розкрито лекційні і лабораторні заняття, а також здійснення підсумкового контролю. Вивчення даного курсу сприяє удосконаленню особистісного і професійного становлення фахівців, розвитку наступних професійних компетентностей: соціально-особистісних, загально-практичних, спеціально-професійних компетентностей.

Список використаної літератури:

1. Буряк О.О. Неперервна екологічна освіта в контексті парадигми збалансованого розвитку / О. О. Буряк, Н. І. Лисенко // Завершення декади ООН з освіти для збалансованого розвитку: Що зроблено в Україні? [матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції]. – Київ, 2016.
2. Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 р. № 38-39. Верховна Рада України. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
3. Рідей Н.М. Концепція та науково-методичні рекомендації з формування професійно-практичної компетентності фахівців з управління природокористуванням в агросфері / Н.М. Рідей, В.М. Ісаєнко, Г.О. Білявський та ін. – Херсон: вид-во ФОП «Грінь Д.С.». 2014. – 459 с.

УДК 37.011.3-051:796.071.4

О.М. Войтовська

УПРАВЛІННЯ ПРОФЕСІЙНИМ РОЗВИТКОМ ВЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ В СИСТЕМАХ СПЕЦІАЛЬНОЇ НЕПЕРЕРВНОЇ ПІДГОТОВКИ

О. М. Войтовська – к.пед.н., доцент кафедри освіти дорослих, Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, ovoitovskaya@ukr.net.

***Анотація.** У статті на основі аналізу науково-педагогічної літератури розглянуто основні аспекти щодо ефективного управління професійним розвитком вчителів фізичної культури в умовах спеціальної неперервної підготовки.*

***Ключові слова:** професійний розвиток, учителі фізичної культури, післядипломна педагогічна освіта, неперервна освіта.*

О. Voitovska.

MANAGEMENT OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHERS OF PHYSICAL CULTURE IN THE SYSTEM OF SPECIAL CONTINUOUS TRAINING

О. Voitovska – National Pedagogical Dragomanov University; ovoitovskaya@ukr.net.

***Annotation.** In the article, on the basis of the analysis of scientific and pedagogical literature, the main aspects of effective management of the professional development of teachers of physical culture in the conditions of special continuous training are considered.*

***Key words:** professional development, teachers of physical culture, postgraduate pedagogical education, continuous education.*

Вступ. Зміна багатьох аспектів людського життя, запровадження інновацій у науці й техніці, невідпинний розвиток суспільства вимагають підготовки педагога нової формації, спроможного розвиватися відповідно до сучасних змін. Останнім часом проблеми професійної освіти та перепідготовки фахівців з фізичної культури ускладнилися тим, що кожне нове покоління повинно бути в стані швидкого засвоєння нових парадигм і підходів до сприйняття майбутньої професійної діяльності.

Сучасна система перепідготовки та підвищення кваліфікації фахівців фізичної культури належить до рангу пріоритетних напрямів і національних інтересів нашої держави. Вона характеризується побудовою процесу неперервної освіти, який ґрунтується на застосуванні гнучких засобів і методів, активного впровадження інноваційних технологій, постійно потребує наукового пошуку. Саме тому з позицій сьогодення набуває особливого значення й потребує вирішення проблема якісної післядипломної освіти вчителів фізичної культури як фахівців, які мають не лише глибокі знання, достатній рівень фізичної підготовки, а й здатні кваліфіковано використовувати набуті за період навчання знання й практичні навички у професійній діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз науково-педагогічної літератури свідчить, що наукові дослідження проблем формування та розвитку особистості педагога в процесі професійної підготовки ґрунтуються на положеннях і висновках: сучасної філософії освіти (В. П. Андрущенко, І. А. Зязюн, В. Г. Кремень та ін.), неперервної професійної освіти (С. І. Архангельський, Ю. К. Бабанський, В. І. Луговий, П. І. Підласистий та ін.), теорії розвитку особистості педагога в умовах неперервної професійної освіти (С. У. Гончаренко, Н. Г. Ничкало, С. О. Сисоєва, І. Л. Федотенко та ін.), особистісно-орієнтованого підходу (І. Д. Бех, О. В. Бондаревська,

М. Г. Чобітько, С. К. Шандрук та ін.), досліджень проблем університетської освіти (О. В. Глузман, О. П. Мещанінов та ін.).

Основні аспекти професійної підготовки фахівців фізичного виховання та спорту ґрунтовно досліджували як вітчизняні вчені (О. Ю. Ажиппо, Н. О. Белікова, П. Б. Джуринський, Л. О. Демінська, М. В. Дутчак, Є. А. Захаріна, А. П. Конох, Р. В. Клопов, О. С. Куц, Л. П. Сущенко, О. В. Тимошенко, Ю. М. Шкретій та ін.) так і зарубіжні (В. У. Агеєв, В. К. Бальсевич, А. Г. Барабанов, Л. Є. Варфоломеева, В. І. Григор'єв, С. П. Євсєєв, Ю. Д. Желєзняк, В. Ф. Костюченко, Л. Б. Кофман, В. В. Кузін, В. А. Магін, В. І. Маслов, Л. І. Лубишева, А. П. Матвєєв, Г. Н. Пономарьов, Г. А. Степанова, R. A. Cooper, R. Davis, G. Gehlsen, J. Wilkerson та ін.).

Мета статті. На основі аналізу науково-педагогічної літератури розглянути основні аспекти щодо ефективного управління професійним розвитком вчителів фізичної культури в умовах спеціальної неперервної підготовки.

Виклад основного матеріалу. Головною метою системи неперервної освіти є створення відповідних умов для постійної самоосвіти, самовдосконалення, розвитку дослідницьких здібностей педагогів. Значна увага приділяється оновленню змісту перепідготовки та підвищенню кваліфікації, вказує О. Барабаш, «що визначається вимогами суспільства до якості освіти, сучасних досліджень вітчизняної та закордонної науки й практики з врахуванням особистісних потреб педагогів» [1, с. 116].

В основі неперервної освіти педагогів, вказує В. Bingham, «покладені перспективні педагогічні технології, які мають формувати зацікавлене ставлення слухачів до знань, як засобу розв'язання практичних завдань професійної освіти та навчання» [10, с. 22]. Розглядаючи проблеми перепідготовки та підвищення кваліфікації фахівців, слід звернути увагу на наукові напрацювання фахівців у таких перспективних галузях як андрагогіка та акмеологія.

На нашу думку управляти професійним та особистісним розвитком вчителів фізичної культури неможливо без раціонально і ґрамотно побудованого самоосвітнього процесу в умовах післядипломної педагогічної освіти. Самоосвіта виступає одним з механізмів професійного розвитку і перетворення особистості вчителів фізичної культури в творчу особистість з сучасним

креативним мисленням. Виходячи з цього, професійне вдосконалення можна назвати пошуком свого шляху в умовах інформаційно-освітнього простору України.

Як зазначає С. Гончаренко, «самоосвіта – це самостійно надбані знання з урахуванням особистих інтересів і об'єктивних потреб загальноосвітньої школи, одержані з різних джерел додатково до тих, що отримані в базових навчальних закладах» [2, с. 154]. Науковець зазначає, що «відмінною рисою самоосвіти вчителів фізичної культури в умовах післядипломної педагогічної освіти є те, що результатом їх роботи виступає покращення якості викладання предмета, якості виховної роботи, підвищення рівня знань, вихованості й розвитку учнів» [2, с. 155].

До найважливіших завдань самостійної роботи вчителів фізичної культури можуть бути віднесені: вивчення нових програм і підручників, аналіз їхніх дидактичних та методичних особливостей; самостійне засвоєння нових технологій навчально-виховного процесу; оволодіння методологією й методикою педагогічного дослідження; активна участь у роботі науково-методичних семінарів і методичних об'єднань, різних творчих груп; підготовка методичних розробок; систематичне вивчення передового педагогічного досвіду.

Результати самоосвіти вчителі фізичної культури репрезентують на кожному її етапі, беручи участь у семінарах, інформуючи на засіданні методичного об'єднання, доповідаючи на педагогічних читаннях, науково-практичних конференціях.

Самоосвіта є найгнучкішою формою отримання знань, оскільки вона здійснюється на діагностичній індивідуалізованій основі. Сутність індивідуалізації полягає в тому, що зміст, форми та методи самоосвіти підпорядковуються індивідуальним особливостям вчителів фізичної культури, рівню їх професійно-педагогічної культури, умовам педагогічної праці, реальним можливостям. Серед останніх велике значення має сформованість різностороннього інтересу до пізнання, наполегливість і воля в подоланні труднощів, розвинена рефлексія й самокритичність.

Як зазначають О. Куц [4] та Т. Круцевич [5], «одним із важливих видів самостійної діяльності вчителів фізичної культури є їх індивідуальна робота над шкільною науково-методичною темою». У процесі індивідуальної роботи над науково-методичною темою, вказують науковці, «вчителі фізичної культури вивчають

джерела науково-методичної інформації, досвід педагогів-новаторів, аналізують власну педагогічну діяльність із метою подолання недоліків у ній або вдосконалення сильних сторін діяльності, теоретичного узагальнення й осмислення власного досвіду».

Результати індивідуальної роботи вчителів фізичної культури над обраною науково-методичною темою, як правило, оформлюють письмово. Найчастіше використовують реферативну форму, оскільки реферат найкраще відображає основні етапи діяльності вчителя: обґрунтування доцільності вибору індивідуальної теми в ракурсі завдань загальношкільної науково-методичної теми; короткий аналіз літератури з теми; опис особистого досвіду роботи в межах обраної теми; вплив роботи над темою на результати навчально-виховної діяльності з предмета; висновки з наслідків індивідуальної роботи над науково-методичною темою.

Також надзвичайно актуальним питанням в управлінні професійним розвитком вчителів фізичної культури в умовах спеціальної неперервної підготовки є формування у вчителів фізичної культури здоров'язбережувальних і здоров'яформуючих компетенцій. Як зазначає Т. С. Овчинникова, «стан здоров'я дітей в нашій країні викликає тривогу і з метою його зміцнення необхідно застосовувати нові технології здоров'язбереження, що спрямовані на вивчення індивідуальних здібностей організму, навчання прийомам фізичної і психічної саморегуляції» [6, с. 7]. Головними критеріями повинні стати, зауважує вчена, «зростання середньої тривалості життя людини, зниження рівня смертності, стабілізація стану здоров'я населення і подальше покращення його рівня, зниження поширення хвороб, в тому числі тих, щоб набули статусу соціальних, формування культури здоров'я населення, особливо дітей, підлітків та молоді засобами освіти та виховання» [6, с. 7].

Враховуючі сучасні вимоги до вчителів фізичної культури, перепідготовка і підвищення кваліфікації фахівців з фізичної культури мають будуватись таким чином, щоб значно підвищити якість освіти, роль фізичної культури, яка формує здоров'я [7, с. 53]. Узагальнюючий аналіз наукових досліджень щодо проблеми професійного розвитку фахівців з фізичної культури дав нам змогу виявити низку суперечностей, серед яких важливими, на наш погляд, є наступні: традиційна консервативність системи перепідготовки та індивідуальне фахове зростання педагогів і

необхідність постійної модернізації знань, умінь, усвідомлення проблем педагогічної діяльності у контексті нових потреб закладу освіти, так і суспільства в цілому; значне підвищення об'єктивних вимог до фахового рівня педагогів та фактична неготовність значної частини фахівців до відповідних змін; вимоги до особистості фахівця, покликаною вирішити завдання формування культури здоров'я школярів, і рівень його професійної готовності; необхідність самореалізації вчителя, що потребує опанування новітніх освітніх технологій, в тому числі здоров'яформуючих, та особиста неготовність до впровадження нових методів роботи. Таким чином, перепідготовка вчителів фізичної культури, яка здійснювалась за старими планами і технологіями, лише поглиблювала суперечності між змінами в системі загальної освіти, спрямованими на формування у школярів високого рівня культури здоров'я та відсутністю відповідних планів перепідготовки вчителів фізичної культури до впровадження здоров'яформуючих та здоров'язбережувальних технологій у навчальний процес загальноосвітніх навчальних закладів.

Сьогодні перед факультетами та інститутами післядипломної педагогічної освіти гостро стоїть проблема підвищення ефективності перепідготовки спеціалістів із вищою освітою.

Як вказують С. Гончаренко [2], О. С. Куц [4], Т. Круцевич [5] та Б. М. Шиян [9], в полі зору дослідників перебувають: науково-методична підготовка вчителів фізичної культури; психологічні основи педагогічної майстерності вчителів фізичної культури; медико-біологічна, валеологічна й екологічна підготовка; ступенева система підготовки вчителів фізичної культури; спортивна та професійно-педагогічна підготовка; підготовка до пошукової роботи; використання інноваційних технологій у процесі формування професійної майстерності фахівців фізичної культури.

Посилення вимог до професійного розвитку вчителів фізичної культури в умовах післядипломної педагогічної освіти має на меті, передусім, модернізацію навчально-педагогічного процесу, використання інноваційних технологій для його активізації, зміну структури його організації.

Професійний розвиток вчителя фізичної культури, зауважує Л. В. Сігаєва «не закінчується в стінах педагогічного навчального закладу. Він продовжується протягом усієї професійної діяльності педагога» [8, с. 94].

Як вказує Ю. В. Драгнєв, «професійний розвиток вчителя фізичної культури визначається його професійним становленням у процесі фахової підготовки, реалізацією в педагогічній праці професійно значущих особистісних якостей, професійних умінь і навичок [3, с. 12]. Професійний саморозвиток, на думку науковця, «представляє собою безперервний, багатогранний процес реалізації особистості майбутнього вчителя фізичної культури в умовах інформаційно-освітнього простору; вплив інформаційного та освітнього просторів у вищому навчальному закладі на професійний розвиток вчителя фізичної культури безперечний, особливо у сучасних умовах інформатизації суспільства взагалі та комп'ютеризації навчального процесу зокрема [3, с. 12]. Цей вплив, на думку Ю. В. Драгнєва, «визначає вектор професійного розвитку вчителя фізичної культури у процесі фахової підготовки, і характеризується саморозвитком і самоосвітою протягом усього періоду навчання» [3, с. 12].

Основними завданнями компетентнісно-орієнтованого професійного розвитку вчителя фізичної культури доцільно вважати: 1) формування у слухачів професійних знань; 2) оволодіння слухачами необхідним комплексом педагогічних умінь і навичок; 3) засвоєння ними досвіду творчої педагогічної діяльності в сфері фізичної культури і спорту; 4) формування у слухачів системи ціннісно-емоційних відносин до педагогічної теорії, теорії фізичної культури, педагогічної діяльності і процесу підготовки до неї.

Процес формування вмінь і навичок включає цілісну систему видів діяльності, засобів і дій, які орієнтують вчителя фізичної культури на інтеграцію професійного, духовного і фізичного в його майбутній професійній діяльності.

Відповідно до планів підвищення кваліфікації, вчителі фізичної культури проходять навчання в інститутах післядипломної педагогічної освіти або на спеціальних факультетах педагогічних навчальних закладів. Проте знання, одержані вчителями фізичної культури в процесі післядипломної освіти, потребують осмислення й апробації в школі. Цьому сприяє спеціально організована система науково-методичної роботи. Найважливішою індивідуальною формою науково-методичної роботи є самоосвіта вчителів фізичної культури.

Результатом професійного розвитку буде здатність випускника до адаптації в мінливих умовах навколишнього світу і підвищеної динамічності професійної діяльності.

Отже, сукупність цілей і педагогічних завдань, змісту, організаційних форм і методів навчальної діяльності слухачів, а також ситуацій їх соціально-психологічної взаємодії, які регулюються ціннісно-нормативною системою педагогічної діяльності, системою діагностики процесу перепідготовки і становить професійний контекст компетентнісно-орієнтованого професійного розвитку вчителів фізичної культури.

Відомо, що готовність особистості до професійного розвитку, самовдосконалення є складним, багатоструктурним утворенням, у якому знаходять прояв психологічний, теоретичний та практичний аспекти і яка залежить від багатьох зовнішніх та внутрішніх мотивів учителів фізичної культури.

Отже, професійний розвиток – це безперервний комплексний процес, який включає професійне навчання, розвиток кар'єри та підвищення кваліфікації. Головним напрямом професійного розвитку є професійне навчання – це процес формування у вчителів фізичної культури специфічних, професійних знань, навиків за допомогою спеціальних методів навчання. Професійне зростання людини залежить від неї самої, вплив зовнішніх чинників та управління ззовні є опосередкованим.

Виходячи з цього, процес професійного розвитку включатиме такі складові: готовність до педагогічної діяльності, мотивацію, набуття нових знань, умінь, навичок, професійного досвіду та особистісних якостей, практичну професійно-педагогічну діяльність, що одночасно виступає і як прояв можливостей, і як виток подальшого розвитку та збагачення сукупних професійних знань, а відтак, і соціальної захищеності.

Для організації і управління професійним розвитком вчителів в умовах спеціальної неперервної підготовки слід враховувати їх індивідуальні цілі і потреби професійного розвитку та вимоги інформаційного суспільства до викладачів системи післядипломної педагогічної освіти.

На основі аналізу наукової літератури, нами дано власне визначення поняття «професійний розвиток учителів фізичної культури», який розглядається як цілеспрямований, неперервний, динамічний процес цілісних змін особистості, що пов'язаний з

актуалізацією її позитивних сил зростання, розвитку творчого потенціалу та формування системи знань, умінь, навичок, професійно важливих якостей та ціннісних орієнтацій особистості в умовах післядипломної педагогічної освіти, які є необхідними для ефективної професійної діяльності та саморозвитку особистості. В результаті професійного розвитку учителів фізичної культури зможуть досягти високого рівня професійної компетентності, яку необхідно розвивати протягом усього життя, щоб стати справжніми майстрами своєї справи.

Вважаємо, що особливості професійного розвитку учителів фізичної культури в системі післядипломної педагогічної освіти полягають у створенні в умовах післядипломної педагогічної освіти умов для актуалізації у вчителів фізичної культури потреби формування мотивації, ціннісних орієнтацій, у їх неперервному професійному розвитку, та забезпечення організаційно-методичного супроводу їх руху до високого рівня професійної компетентності та у професійній самореалізації вчителів фізичної культури.

При цьому ефективність професійного розвитку вчителів фізичної культури в умовах післядипломної педагогічної освіти багато в чому залежить від подолання суперечностей, які виникають між: об'єктивною потребою суспільства в конкурентоспроможних вчителях фізичної культури і недостатньою розробкою змісту, форм і методів їх професійного розвитку в умовах післядипломної педагогічної освіти; змінами у змісті теоретичної та практичної підготовки вчителів фізичної культури і недостатнім рівнем сформованості їх професійного розвитку в умовах післядипломної педагогічної освіти; недостатньою теоретичною та практичною розробкою педагогічних умов, необхідних для ефективного реалізації процесу професійного розвитку вчителів фізичної культури в умовах післядипломної педагогічної освіти та сучасними вимогами до їх професійної підготовки.

Вирішення цих суперечностей потребує переосмислення мети, функцій та завдань професійного розвитку вчителів фізичної культури в умовах післядипломної педагогічної освіти відповідно до вимог сучасності.

Вважаємо, що, управляти професійним розвитком вчителів фізичної культури можна шляхом створення у системі

післядипломної педагогічної освіти умов для актуалізації у вчителів фізичної культури потреби у неперервному професійному саморозвитку, професійній самореалізації та забезпечення організаційно-методичного супроводу їх саморуку за індивідуальною освітньою траєкторією. Це питання є одним із важливих та актуальних завдань освіти дорослих.

Висновки: в результаті дослідження ми дійшли висновків, що управляти професійним та особистісним розвитком вчителів фізичної культури неможливо без раціонально і грамотно побудованого самоосвітнього процесу в умовах спеціальної неперервної підготовки. Надзвичайно актуальним питанням в управлінні професійним розвитком вчителів фізичної культури в умовах спеціальної неперервної підготовки є формування у вчителів фізичної культури здоров'язбережувальних і здоров'яформуючих компетенцій. На основі аналізу наукової літератури нами визначено особливості та основні завданнями компетентісно-орієнтованого професійного розвитку вчителів фізичної культури; дано власне визначення поняття «професійний розвиток учителів фізичної культури». Сьогодні недостатньо вивченими залишаються закономірності формування професійних умінь учителів фізичної культури у системі післядипломної педагогічної освіти, їх зв'язок з особливостями засобів, методів та організаційних форм навчання в педагогічних навчальних закладах і професійній діяльності. Не вирішена повною мірою проблема забезпечення зв'язку навчання в закладах освіти з майбутньою професійною діяльністю, у тому числі й у сфері вдосконалення науково-методичної підготовки вчителів фізичної культури.

Список використаної літератури:

1. Барабаш О. Підготовка педагогів до впровадження інноваційних технологій у системі неперервної освіти / О. Барабаш, // Нові технології навчання: [Науково-методичний збірник] – К. – 2003. – С. 115-117.
2. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
3. Драгнев Ю. В. Проблеми професійного розвитку майбутнього вчителя фізичної культури в умовах інформаційно-освітнього простору: акмеологічний підхід / Ю. В. Драгнев // Теорія

та методика фізичного виховання. – Харків, 2010. – Вип. 07(69). – С. 9-13.

4. Куц О. С. Нові технології та моделювання підготовки вчителів фізичної культури / О. С. Куц, І. А. Липчак // Молода спортивна наука України: зб. наук. ст. – Л.: ЛДІФК, 2002. Вип. 6. – Т.2. – С. 539-541.

5. Круцевич Т. Інноваційні процеси у сфері підготовки та перепідготовки кадрів з фізичної культури / Т. Круцевич, М. Зайцева // Теорія і методика фізичного виховання і спорту. – 2005. № 4. – С. 41-44.

6. Овчинникова Т. С. Организация здоровьезберегающей деятельности в дошкольных образовательных учреждениях: монография / Т. С. Овчинникова. – Спб.: КАРО, – 2006. –176 с.

7. Проблеми здоров'я і перспективи розвитку спорту, фізичного виховання, молоді в сучасному світі: матеріали Міжнар. наук.-практичної конфер.– Бердянськ: Вид-во Ткачук О.В. –2009. – 258 с.

8. Сігаєва Л. Є. Проблема підготовки та підвищення кваліфікації вчителів у контексті неперервної освіти / Л. Є. Сігаєва //Педагогіка і психологія. – 1999. № 3. – С. 94-100.

9. Шиян Б. М. Підготовка вчителя фізичної культури третього тисячоліття / Б. М. Шиян // Концепція розвитку галузі фізичного виховання та спорту в Україні : зб. наук. ст. – Рівне: Принт Хауз, 2001. Вип. 2. – С. 371-374.

10. Bingham B. Coaching in age // Swimming technique. –1992. – V.29. № 2.– P. 23-33.

УДК 378:37.091.33:631.52-057.21

Н.П. Антіпова, Н.М. Рідей, І.О. Антіпов
РОЗРОБКА НАУКОВО-МЕТОДИЧНОГО КОМПЛЕКСУ
ФОРМУВАННЯ ФАХОВОЇ КОМПЕТЕТНОСТІ
СЕЛЕКЦІОНЕРІВ-ГЕНЕТИКІВ У СИСТЕМІ НЕПЕРЕРВНОЇ
ПІДГОТОВКИ

Н.П. Антіпова – аспірант кафедри педагогіки, Національний університет біоресурсів і природокористування України, natanti1@rambler.ru;

Н.М. Рідей - д.пед. н., професор кафедри освіти дорослих, Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова;

I.O. Antipov – к.с.-г.н., доцент кафедри молекулярної біології, мікробіології та біобезпеки, antigav@rambler.ru

Анотація. У статті уточнено зміст, структуру фахової підготовки бакалаврів з агрономії та магістрів селекціонерів-генетиків, проаналізовано варіативну складову та виокремлено основні функціональні групи фахових компетентностей у їх підготовці, розроблено та обґрунтовано структурно-організаційну схему формування фахової компетентності у майбутніх бакалаврів-агрономів та системно-структурну схему змісту формування фахової компетентності з селекції і генетики у магістрів-агрономів; побудовано структурно-організаційну схему викладання селекційно-генетичних проблемних інтегрованих лекцій; розроблено їх мету, план, завдання; визначено фахові компетентності, які мають бути сформовані.

Ключові слова: фахові компетентності, майбутні селекціонери-генетики, професійна підготовка, проблемні інтегровані лекції.

N. Antipova, N. Ridei, I. Antipov

DEVELOPMENT OF SCIENTIFIC-METHODOLOGICAL COMPLEX FORMATION OF THE PROFESSIONAL COMPETENCE OF GENETIC SELECTORS IN THE SYSTEM OF INDEPENDENT PREPARATION

N. Antipova – PHD student of Pedagogy Department, National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine, natanti1@rambler.ru;

N. Ridei – Doctor of Pedagogic Sciences, professor of Adult Education Department National Pedagogical Dragomanov University, nataliia.ridei@gmail.com;

I. Antipov – Candidate of Agricultural Sciences, Associate Professor of Molecular biology, Microbiology and Biosafety Department National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine, antigav@rambler.ru

Annotation. The content, the structure of professional training of bachelors from agronomy and masters of breeders-geneticists have been clarified, the variable functional components of the professional competences in their preparation have been analyzed and the structural

and organizational scheme for forming the professional competence of future specialists in breeding and genetics and system- the structural scheme of the content of the formation of professional competence from breeding and genetics in the masters-agronomists; a structured organizational chart for the teaching of selection-genetic problem integrated lectures was constructed; their goal, plan, tasks; defined professional competencies that must be formed.

Key words: *professional competence, future breeders-genetics, vocational training, problem integrated lectures.*

Вступ. Інтеграція України до європейського та світового освітнього простору та зростання конкуренції щодо працевлаштування випускників вищих аграрних навчальних закладів на зовнішньому і внутрішньому ринках праці передбачає підготовку висококваліфікованих компетентних фахівців у галузі селекції і генетики сільськогосподарських культур.

Тому, пошук ефективних шляхів формування фахової компетентності майбутніх селекціонерів-генетиків нині набуває особливої нагальності, у першу чергу, як запорука підвищення якості їх професійної підготовки. Вирішення цих завдань залежить від впровадження в освітній процес вищих аграрних навчальних закладів інноваційних підходів до навчання, серед яких пріоритетним є компетентнісний.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичні і методологічні основи запровадження компетентнісного підходу у вищу освіту є предметом дослідження таких учених як В. Байденко, Ю. Варданян, М. Головань, О. Голотюк, Е. Зеєр, І. Зимня, О. Локшина, О. Овчарук, І. Родигіна, А. Хуторський, С. Шишов. Проблемою шляхів реалізації компетентнісного підходу у вищій освіті займалися науковці В. Адольф, Л. Бірюк, Л. Васил'єв, О. Винославська, В. Елькін, О. Кучерява, І. Лещенко, Т. Матвєєва, Н. Тарасова, Л. Титаренко. Формуванню професійно-практичної компетентності фахівців з управління природокористуванням в агросфері присвячені праці Н.Рідей. Проблеми формування фахової компетентності при підготовці фахівців за різними напрямками присвячено багато праць вітчизняних вчених – Г.Єльнікова, Л. Калініна, Г. Дмитренко, В. Маслов, А. Чміль, Н. Болюбаш (формування управлінської компетентності); С. Штангей, (формування фахової компетентності майбутніх агрономів); Г.

Дмух, Є. Кулюкіна (формування професійної компетентності магістрів електротехнічного, технічного напрямку).

Деякі питання проблемного навчання розглядали у своїх працях М. Махмутов [1], В. Свириденко [2], П. Лузан [3], В. Манько [4], А.Фурман [5], В. Лозова [6]. Особливості та структуру проблемної лекції розглядали В. Галузинський, М. Єтух [7], П. Підкасистий [8].

Авторами розроблено «Науково-методичні рекомендації щодо формування фахової компетентності з селекції і генетики сільськогосподарських культур у студентів-агрономів» [9], в яких проведено аналіз програм (планів) та галузевих стандартів підготовки; розроблено пропозиції до розробки галузевих рамок кваліфікацій агрономів-бакалаврів та магістрів селекціонерів-генетиків; структурно-організаційну схему формування фахової компетентності бакалаврів-агрономів, системно-структурну схему змісту формування фахової компетентності магістрів селекціонерів-генетиків.

Постановка завдання. Метою статті є розробити та обґрунтувати структурно-організаційну схему формування фахової компетентності майбутніх селекціонерів-генетиків і системно-структурну схему змісту формування фахової компетентності з селекції і генетики у магістрів-агрономів; розробити структуру та зміст проблемних інтегрованих лекцій для формування фахової компетентності майбутніх селекціонерів-генетиків та організаційно-педагогічні умови їх організації.

Для досягнення поставленої мети були сформульовані завдання: уточнити структуру і зміст фахової підготовки бакалаврів з агрономії та магістрів селекціонерів-генетиків; проаналізувати варіативну складову підготовки селекціонерів-генетиків; виокремити основні функціональні групи фахових компетентностей у професійній підготовці у майбутніх селекціонерів-генетиків; ідентифікувати типи лекцій за структурно-логічною схемою організації, встановити їх функціональну проблематику (годинне навантаження), їх місце в структурі підготовки бакалаврів та магістрів; розробити мету, план, завдання проблемних інтегрованих лекцій; визначити, які фахові компетентності мають бути сформовані

Виклад основного матеріалу. Основним документом, який визначає обсяг і перелік нормативних та вибіркового дисциплін,

послідовність їх вивчення, форми проведення занять є навчальний план, який розробляється на основі освітньо-професійної програми та освітньо-кваліфікаційної характеристики науково-методичною комісією з агрономії.

За типовим планом ОКР «Бакалавр» напряму підготовки 6.090101 «Агрономія» цикл гуманітарних та соціально-економічних дисциплін становить 864 год. (13% загальної кількості годин), дисциплін математичної та природничо-наукової підготовки – 900 (14), професійної та практичної підготовки – 2754 (44), самостійного вибору вищого навчального закладу (ВНЗ) – 1044 (17), самостійного вибору студента – 738 год. (12%).

Теоретична та практична підготовка у циклі гуманітарних та соціально-економічних дисциплін складає відповідно 64 та 368 год. (15 і 85 %) у структурі навчального плану, математичної та природничо-наукової підготовки – 240 та 288 (45 і 55), професійної та практичної підготовки – 720 та 2533 (22 і 78), самостійного вибору ВНЗ – 189 та 362 (34 і 66), самостійного вибору студента – 142 та 174 години (45 і 55). Теоретична підготовка за всіма циклами дисциплін складає 1355 годин (27%), практична – 3725 (73%).

Практики є обов'язковою та важливою складовою професійної підготовки бакалаврів селекціонерів-генетиків, обсяг і терміни проведення яких визначаються навчальним планом.

На першому та другому курсах ОКР «Бакалавр» для студентів напряму підготовки 6.090101 «Агрономія» проводиться навчальна (агрономічно-ознайомча) практика тривалістю 324 год. (9 кредитів) та навчальна (предметна) практика складає 144 год. (4 кредити). На третьому курсі при підготовці бакалаврів з напряму «Агрономія» передбачається впродовж 5 тижнів (180 год.) проходження навчальної практики з технологічних дисциплін та 10 тижнів (486 год.) перебування студентів на виробничій практиці. На четвертому курсі студенти освітньо-професійної програми підготовки бакалаврів проходять навчальну практику протягом 3 тижнів (108 год.) з технологічних дисциплін.

Навчальні практики у бакалаврів селекціонерів-генетиків проводяться з дисциплін - ботаніка, трактори і автомобілі сільськогосподарські машини, ґрунтознавство з основами геології, землеробство рослинництво, кормовиробництво та луківництво, агрохімія, плодівництво, овочівництво, селекція та насінництво польових культур, технологія зберігання та переробки продукції

рослинництва; виробничі – ґрунтознавство з основами геології, землеробство, рослинництво, кормовиробництво та луківництво, агрохімія, плодівництво, овочівництво, селекція та насінництво польових культур, технологія зберігання та переробки продукції рослинництва.

На підготовку та захист бакалаврської роботи навчальним планом відводиться 108 годин (3 кредити).

За результатами аналізу структури та змісту навчального плану було виділено основні функціональні групи фахових компетентностей у професійній підготовці селекціонерів-генетиків (Рис. 1).

Європейські рамкові настанови парламенту та ради Європи (2006 р.) виокремили ключові компетенції для навчання протягом життя, які покликані сприяти адаптації всіх верств громадян до суспільних викликів без упередження до груп з економічними, культурними, соціальними, особистісними потребами та обмеженнями [11, 12].

Ключові компетентності (математична, інформаційно-телекомунікаційна, інноваційна, мовознавча, історикокультурологічна, цивільна, дослідницько-практична, навчально-науково-технологічна, креативна (інтелектуальна, творча) є фундаментом навчально-виховного процесу та розвитку системи освіти в транснаціональному концепті.

Базові основні фахові компетентності майбутніх селекціонерів-генетиків складаються з сукупності компетентностей.

Когнітивна компетентність включає систему здатностей, які визначають здатність особистості до глибокого пізнання соціального та природного середовища, себе самої, а також готовність підвищувати свій рівень освіти, здатність до саморозвитку і реалізації особистісного потенціалу.

Футуристична компетентність включає сукупність здатностей особистості, які визначають спроможність до прогнозування, моделювання, інтуїції щодо перспектив можливого розвитку, трансформації, векторності, інтенсивності перетворення.

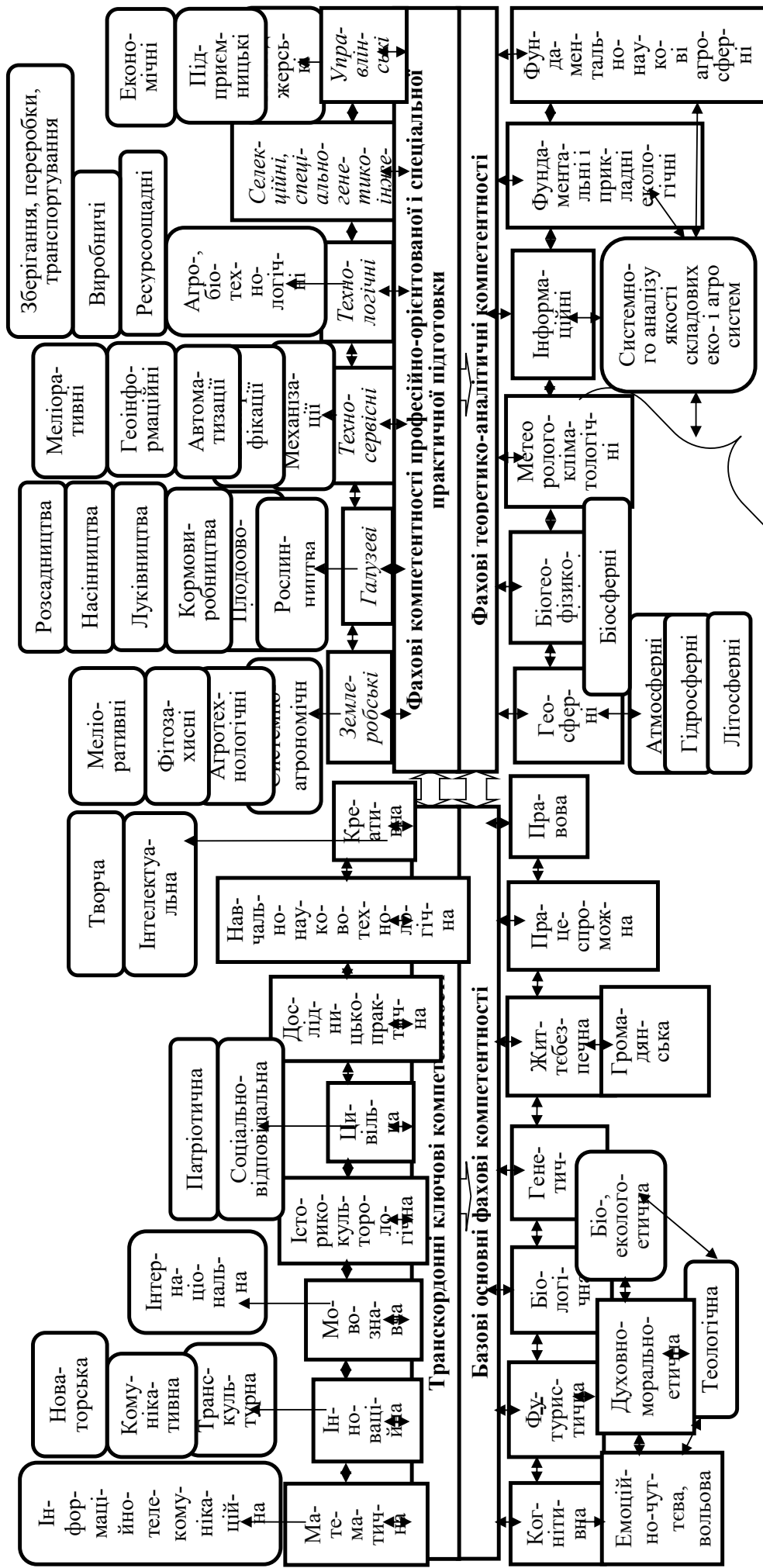


Рис. 1 – Структурно-організаційна схема формування фахової компетентності бакалаврів селекціонерів-генетиків

Біологічна (природо-, агроресурсна) передбачає знання закономірностей розвитку рослин і рослинності як найважливішого біоенергетичного компонента біосфери; морфології, біології й екології головних шкідників польових культур і багаторічних насаджень; знання по біології рослинної клітини, водному режиму рослинного організму, механізмам дихання і фотосинтезу, мінерального живлення, росту і розвитку рослин, адаптації та механізмам стійкості до несприятливих факторів середовища, які дадуть змогу майбутнім фахівцям в галузі селекції і генетики сільськогосподарських культур впроваджувати на практиці найсучасніші досягнення науки, мати науковий і професійний підхід до технологій вирощування сільськогосподарських культур та самостійно розробляти і корегувати агротехнічні заходи на основі розуміння фізіологічних процесів рослинного організму.

Генетична включає знання з основ молекулярної генетики, будови та функцій білків, нуклеїнових кислот і хромосом, механізмів експресії генетичної інформації, структури геному, цитогенетичних аспектів успадкування генів, формальної генетики, мінливості, її причин та наслідків, особливостей розмноження рослинних організмів, основ популяційної генетики; передбачає набуття знань зі специфіки мутагенезу, поліплоїдії, інбридингу і гетерозису у різних видів сільськогосподарських культур; вміння складати селекційні програми і їх реалізацію; володіння методами генетичного аналізу.

Життєбезпечна компетентність передбачає оволодіння знаннями, вміннями і навичками створення безпечних умов життя та діяльності особи, досягнення гармонії між природою та суспільством, людиною і технікою, розуміння шкідливих і небезпечних чинників у ситуаціях, які виникають в навколишньому середовищі, пошук та обґрунтування безпечних умов життя людини.

Працеспроможна компетентність визначає здатність особистості до праці, виконання певних виробничих завдань, включає також окремі психологічні риси – відповідальність, працелюбність, охайність, уміння та навички трудової діяльності, інтереси, що пов'язані з майбутньою професією.

Громадянська передбачає сукупність показників рівня правової та політичної культури особистості, політичної активності.

Правова передбачає правову освіченість особистості, відповідність діяльності особи принципам права, що встановлені державою, з точки зору адміністративного, кримінального, аграрного, екологічного законодавства.

Емоційно-чуттєва, вольова компетентність включає сукупність здатностей, що визначають спроможність особистості керувати власною активністю та емоціями.

Духовно-морально-етична (теологічна, біо-, екологоетична) – включає духовні здатності особистості, можливість шукати сенс свого життя, формувати свої життєві цінності та принципи; здатність до освоєння знань про природу, філософію та історію релігії; знання міцних зв'язків у системі «людина-природа», здатність сприймати взаємовідносини людини і природи як рівних компонентів біо- та екосистеми та вміти будувати з навколишнім середовищем гармонійні відносини; здатність прогнозувати результати своєї діяльності.

Фахові теоретико-аналітичні компетентності включають:

геосферні (атмосферні, гідросферні, літосферні) – формують знання про будову основних складових частин геосфери, явища, що в них відбуваються та їх вплив на еко- та агробіоценози;

біосферні – формують знання про біосферу, її складових частин та процесів, явищ, які в ній відбуваються, їх вплив на еко- та агробіоценози;

біогеофізикохімічні – формують знання про хімічний склад організмів та їх складових частин; хімічні процеси, що в них відбуваються; структуру та функції вуглеводів, ліпідів, білків, нуклеїнових кислот; хімічні процеси органічних речовин, що пов'язані з виникненням ґрунтів, осадових гірських порід; біохімічні процеси, що лежать в основі життєдіяльності організмів (дихання, живлення, ріст, розмноження); біологічні та фізико-хімічні показники, явища, що відбуваються в навколишньому середовищі; механізми функціонування та шляхи регулювання живих організмів в біогеоценозах;

метеоролого-кліматологічні – розкривають знання з впливу погоди та змін клімату на об'єкти аграрного виробництва та заходи боротьби з небезпечними для сільського господарства явищами природи;

інформаційні (системного аналізу якості складових еко- та агросистем) – формують уміння аналізувати дослідницькі

результати з агрономії, селекції та генетики сільськогосподарських культур, знаходити інформацію виробничого та наукового характеру для використання її в організації створення бази даних, досліджувати механічні параметри рослин, їх фітометричні показники росту і розвитку (густоту, висоту, площу листової поверхні, урожайність); здійснювати контроль за поширенням мутагенів у польових умовах і аналізувати їх вплив на зміну спадкових властивостей у сільськогосподарських рослин, контролювати виконання заходів із збереження навколишнього середовища та запобігати генетичному забрудненню доквілля, здійснювати управління вимірюванням атмосферних опадів, заходами щодо раціонального їх використання, планувати та обґрунтовувати внесення добрив, пестицидів, збирати та систематизувати економічні показники виробничої діяльності підприємства для обґрунтування перспективних напрямків його розвитку, моделювати надзвичайні ситуації в умовах виробничої діяльності сільськогосподарського об'єкта, аналізувати потребу ринку у сільськогосподарській продукції;

фундаментальні і прикладні екологічні – включають знання про природне середовище, функціонування біосфери та її взаємодію з іншими сферами, вміння та навички до природоохоронної діяльності, захисту від негативного впливу навколишнього середовища, зокрема від шкідливої дії пестицидів, внесення мінеральних добрив, дегуміфікації, ерозії, переущільнення ґрунтів; здатність знаходити альтернативні шляхи ведення землеробства, внесення органічних добрив та біологічного захисту рослин, ґрунтозахисного обробітку;

фундаментальні наукові агросферні – об'єднують знання з вищої математики, інформатики, фізики, біології (ботаніки, фізіології рослин, вірусології, мікробіології, генетики), хімії, екології; передбачають вміння визначати види рослин в біоценозах, площу листової поверхні сільськогосподарських культур, чисту продуктивність фотосинтезу, інтенсивність дихання, застосовувати інформаційні технології з метою використання набутих знань і вмінь у професійній діяльності для удосконалення технологій вирощування сільськогосподарських культур.

Серед фахових компетентності професійно-орієнтованої і спеціальної практичної підготовки було виокремлено шість основних компетентностей.

Землеробські полягають у знанні законів землеробства і методів регулювання факторів життя рослин, наукових основ сівозмін, їх класифікацію, введення та освоєння, а також попередників сільськогосподарських культур в різних зонах України, методів раціонального використання земель та розширеного відтворення їх родючості, системи землеробства, системи обробітку в сівозмінах різних зон України; вміння розробляти раціональну структуру посівних площ, систему сівозмін, раціональну систему обробітку ґрунту, адаптовану до конкретних умов; володіння методиками розробки структури посівних площ та складання системи сівозмін, методами розробки раціональної системи обробітку ґрунту в сівозмінах різних типів та видів та оцінки якості польових робіт.

Галузеві базуються на знаннях про польові (зернові, зернобобові, олійні, технічні, кормові та ін.), овочеві, плодові культури, особливості їх росту і розвитку, вимоги до факторів навколишнього середовища, сучасних прийомів та технологій вирощування, збирання та зберігання високоякісної конкурентоспроможної сільськогосподарської продукції, включаючи інтенсивні шляхи і способи покращення її якості, скорочення затрат праці і засобів вирощування урожаю.

Техносервісні передбачають набуття знань з основних питань механізації, електрифікації та автоматизації технологічних процесів у рослинництві, призначення, загальної будови і робочого процесу машин для вирощування та збирання сільськогосподарських культур; способів регулювання робочих органів та технологічного налагодження, а також методів контролю показників роботи сільськогосподарських машин у виробничих умовах.

Технологічні базуються на знаннях інноваційних агро-, біотехнологій та ресурсозберігаючих технологій у галузі селекції та генетики сільськогосподарських культур, вміння застосовувати сучасні технології для виробництва, зберігання, переробки і транспортування сільськогосподарської продукції.

Селекційні, спеціально-генетичні, інженерні охоплюють знання зі спеціальної генетики, селекції, генетичної інженерії та біотехнології, зокрема з основ молекулярної біології, генетичної інженерії рослин, принципів та застосування соматичної гібридизації та цибридизації, мікроклонального розмноження рослин, біобезпеки; вміння проектувати генно-інженерні біологічні

системи; навичками застосовувати методи роботи з культурою рослин *in vitro*, отримання рослин, стійких до гербіцидів, хвороб і шкідників; володіння основними методами та прийомами генетичної інженерії.

Управлінські об'єднують знання системи аграрних виробничих відносин у взаємозв'язку з розвитком продуктивних сил сільського господарства, критеріїв і показників, що характеризують розвиток сільськогосподарського виробництва, шляхів і способів раціонального використання землі, матеріальних і трудових ресурсів, методики визначення економічної ефективності сільськогосподарських галузей, умов формування собівартості і рентабельності сільськогосподарської продукції, розвитку і функціонування ринку продовольства; формує знання про закономірності розвитку сільськогосподарського виробництва в ринкових умовах; практичні навички для ефективної організації трудових процесів в галузях АПК; вміння застосовувати прийоми та методи нормування праці на різних роботах у сільськогосподарському виробництві; застосовувати різні мотиваційні стимули ефективної роботи працівників, адекватні для тих чи інших умов форми й системи оплати праці; оволодіння способами планування виробничої діяльності.

Отже, встановлено, що основу фахової підготовки майбутніх селекціонерів-генетиків у вищих аграрних навчальних закладах складають: 1) *транскордонні ключові компетентності (міжнаціональні)*, які входять до нормативно-регламентуючої фахової фундаментальної (математичної, природничо-наукової, гуманітарної і суспільно-політичної) підготовки майбутніх селекціонерів-генетиків і включають математичну компетентність (у тому числі, інформаційно-телекомунікаційну), інноваційну (транскультурну, комунікативну, новаторську), мовознавчу (інтернаціональну), історикокультурологічну, цивільну (соціальновідповідальну, патріотичну), дослідницько-практичну, навчально-науково-технологічну, креативну (інтелектуальну, творчу); 2) *базові основні фахові компетентності* об'єднують здатності особистості, що ґрунтуються на комунікативних, інтелектуальних, вольових та емоційних якостях майбутнього фахівця, є основою для оволодіння професійно-орієнтованими спеціальними знаннями, вміннями та навичками при формуванні фахової компетентності, враховуючи адаптацію від освітньо-

наукового до професійного середовища і базуються на суспільно-особистісній компетентності (когнітивна, футуристична, біологічна, генетична, біоекологоетична, життєбезпечна, працеспроможна, громадянська, правова, емоційно-чуттєва та вольова, духовно-морально-етична, у тому числі теологічна); 3) *фахова компетентність*, основу якої складають *фахово-аналітичні компетентності*: геосферні (атмосферні, гідросферні, літосферні), біосферні, метеоролого-кліматологічні, біогеофізикохімічні, інформаційні (системного аналізу якості складових еко- і агроєкосистем), фундаментальні і прикладні екологічні, фундаментально-наукові агросферні; 4) *компетентності професійно-орієнтованої і спеціальної практичної підготовки* передбачають формування землеробських компетентностей (системноагрономічні, агротехнологічні, меліоративні, фітозахисні), галузевих (рослинництва, плодовоовочівництва, кормовиробництва, луківництва, насінництва, розсадництва), техносервісних (механізації, електрифікації, автоматизації, геоінформаційні, меліоративні), технологічні (агро-, біотехнологічні, ресурсоенергоощадні, виробничі, зберігання, переробки, транспортування), селекційні, спеціально генетико-інженерні, управлінські (менеджерські, підприємницькі, економічні).

За навчальним планом ОКР «Магістр» напряму підготовки 6.090101 «Агрономія» спеціальності 8.09010105 «Селекція і генетика сільськогосподарських культур» [5] цикл дисциплін професійно-орієнтованої, гуманітарної та соціально-економічної підготовки становить 144 год. (4% загальної кількості годин), природничо-наукової, професійної та практичної підготовки – 1260 (39), самостійного вибору вищого навчального закладу (ВНЗ) – 612 (19), самостійного вибору студента – 576 год. (18%).

Теоретична та практична підготовка у циклі дисциплін професійно-орієнтованої, гуманітарної та соціально-економічної підготовки складає відповідно 27 та 34 год. (44 і 56 %) у структурі навчального плану, природничо-наукової, професійної та практичної підготовки – 238 та 255 (48 і 52), самостійного вибору ВНЗ – 84 та 84 (50 і 50), самостійного вибору студента – 40 та 30 год. (57 і 55%). Теоретична підготовка за всіма циклами дисциплін складає 389 год. (49%), практична – 403 год.(51%).

На проходження науково-виробничої практики навчальним планом відведено 468 год., на підготовку і захист магістерської роботи – 180 год.

Підготовка магістрів здійснюється за виробничою спеціалізацією (магістерські програми «Методи генетичного контролю у рослинництві та природокористуванні», «Державна науково-технічна експертиза сортів рослин та їх правова охорона») та дослідницькою (магістерська програма «Використання біологічного різноманіття як джерел господарсько-цінних ознак та створення нових донорів для селекції сучасних сортів і гібридів»).

За результатами аналізу структури та змісту навчального плану було виділено основні функціональні групи фахових компетентностей з селекції і генетики сільськогосподарських культур у майбутніх агрономів-дослідників (Рис. 1).

Гуманітарні, соціально-економічні, агрополітичні професійні компетентності є теоретико-методичним базисом формування складових груп фахової компетентності у магістрів-агрономів селекціонерів-генетиків і об'єднують комунікативні (іншомовні, міжнародні, професійної мобільності, адаптивності, самості), методологічні (методичні, технорегулюючі – зі стандартизації, сертифікації, ліцензування, селекційно-генетико-дослідницькі, проектно-пошукові, прогностно-моделюючі, конструктивістські), філософські (науково-світоглядні, цивільні) компетентності.

Комунікативні компетентності об'єднують іншомовну та міжнародну компетентності, які дають змогу науковцям за допомогою іншомовної комунікативної мобільності підтримувати міжнародні наукові зв'язки, обмінюватися результатами науково-дослідницьких робіт.

Іншомовна компетентність – філолого-лінгвістичні компетенції, які забезпечують іншомовну комунікативну мобільність селекціонера-генетика у використанні іншомовних теоретико-методологічних джерел для дослідництва, забезпечують вільний доступ до іншомовних інформативних даних міжнародних генетичних банків, провідних наукових і діагностичних центрів й лабораторій для випробування генетичних продуктів (конструкцій) біотехнологій, сприяють апробації на світових зібраннях і форумах власних результатів досліджень.

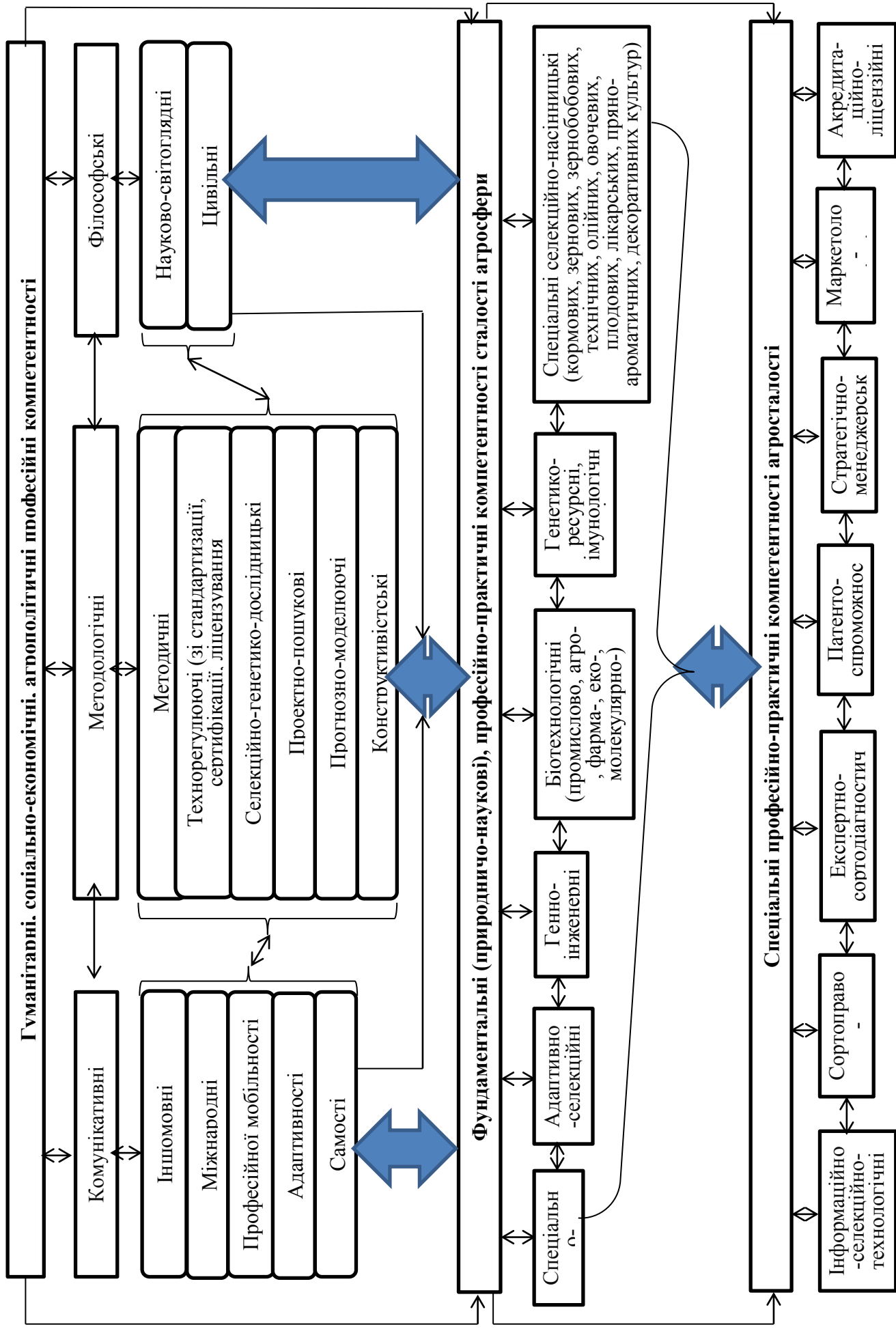


Рисунок 2. Системно-структурна схема змісту формування фахової компетентності з селекції і генетики у магістрів-агрономів

Міжнародна компетентність – здатність створювати та підтримувати міжнародні зв'язки з приводу обміну результатами науково-дослідницьких та науково-конструкторських робіт, їх спільного проведення країнами з подальшим роздільним чи сумісним використанням результатів; спільної розробки та використання науково-технічних нормативів, стандартів і вимог; обміном загальною науково-дослідною, науково-технічною (з її подальшим накопиченням у банках даних для спільного використання), маркетинговою інформацією; реалізації міжнародних науково-технічних програм з розроблення спеціальних важливих проблем з фундаментальної і прикладної екології, селекції і генетики, біотехнології; спільне проведення з міжнародними партнерами коопераційних науково-дослідницьких та науково-конструкторських робіт щодо певного винаходу з подальшим спільним володінням патентом і правом надавати ліцензії; виконання комплексних науково-технічних програм.

Професійної мобільності – здатність особистості до самовдосконалення. самоорганізації, самовизначення, гнучкості, ризику, постійного пошуку; вміння швидко і успішно виконувати нові завдання, здобувати нові знання та уміння, опановувати нову техніку і технології; навички швидко реагувати на зміни в соціумі, оперативно перебудовуватись в залежності від ситуації, вчасно змінювати стратегію або засоби дії відповідно до умов праці, що змінюються.

Адаптивності – здатність та готовність особистості пристосовуватись до умов професійного середовища, засвоєння професійного досвіду, вміння і навички активно реалізовувати набуті фахові знання, підлаштовувати професію до себе (а не тільки підлаштовуватись під неї), власних особистісних якостей та особливостей, творчо її перетворювати відповідно до свого досвіду.

Самості – здатність особистості до самовизначення, саморозвитку, самоповаги, самоприйняття, самооцінки, самореалізації, самоствердження за допомогою презентації своїх професійних здібностей соціуму, готовність до нового рівня саморозвитку; вміння усвідомлювати власні інтереси.

Методологічні компетентності об'єднують методичні, технорегулюючі (зі стандартизації, сертифікації, ліцензування), селекційно-генетико-дослідницькі, проектно-пошукові, прогнозно-моделюючі, конструктивістські.

Методичні – знання з комплексу методик та методів (технорегулюючих, селекційно-генетично-дослідницьких, проектно-пошукових, прогнозно-моделюючих, конструктивістських) та вміння і навички застосовувати їх у професійній діяльності.

Технорегулюючі (зі стандартизації, сертифікації, ліцензування) – розлогі знання нормативно-правового забезпечення та технічного регулювання зі стандартизації, сертифікації, ліцензування у галузі селекції та генетики сільськогосподарських культур; стандартів якості насінневої продукції; технологічних стандартів, що встановлюють певні вимоги до виробничих процесів; селекційно-генетичних дозволів, ліцензій та сертифікатів, що регламентують здійснення екологічно безпечної (в т.ч. біобезпеки, харчової безпеки) діяльності; вміння та навички проводити сертифікацію насіння сортів і гібридів відповідно вимог законодавства; застосовувати стандарти якості сільськогосподарської продукції, технологічні стандарти.

Селекційно-генетико-дослідницькі – сучасні знання з методик та методів, що застосовуються нині в сучасній генетиці та селекції у світі; уміння та навички з технології культивування *in vitro* та її напрямки використання, відповідальність при застосуванні генної інженерії та технології рекомбінантної ДНК, поліплоїдії та віддаленої гібридизації, отриманні гаплоїдів та дигаплоїдів, сучасних методів картування генів, методів отримання трансгенних рослин, використанні ДНК-маркерів в селекції сільськогосподарських культур, біотехнології.

Проектно-пошукові - новітні знання зі специфіки проектування науково-дослідних полігонів, ДНК-проекування; вміння та відповідальність у застосуванні сучасних селекційно-генетичних та біотехнологічних методів в ДНК-проекуванні; конструкторські вміння і навички.

Прогнозно-моделюючі – розлогі знання про системно-аналітичний підхід в селекції та генетиці сільськогосподарських культур; структуру організації та планування діяльності, розподіл відповідальності системи управлінських методів і взаємовідносин, методів та засобів прогнозування в селекції та генетиці; вміння та навички розроблення ефективних селекційно-генетичних, біотехнологічних і природоохоронних заходів, планів і програм, планів виробництва насіння та прогнозування ринку збуту для конкретного регіону; розроблення перспективних прогнозів

(сценаріїв) щодо оцінювання стану природних і агроєкосистем при впровадженні нових селекційно-генетичних продуктів, біотехнологій, моделей, а також розвитку природних і антропогенно-змінених (агро-, техно-, урбо-) екосистем.

Конструктивістські – креативні знання з конструктивного інструментарію для розв'язання конфліктних ситуацій, способів регулювання конфліктів (компромісний, однобічний, інтегративний); вміння та навички застосовувати основні форми (трансформація, відволікання, дистанціювання, ігнорування, комфортна перевага) та методи (переговори, компроміс, застосування сили влади, закону, традиції) вирішення конфліктних ситуацій.

Філософські компетентності – компетенції з філософського та наукового підходів до вивчення науки та інноваційної діяльності; гносеологічного, онтологічного, епістемологічного вимірів філософії науки; класичного, некласичного та постнеокласичного ідеалів науковості; форм організації науки; методології пізнання наукової та інноваційної діяльності; значення фундаментальних та прикладних напрямків наукового дослідження; філософських основ класифікації наук; філософії техніки: теоретичних та методологічних аспектів; філософського осмислення наукової картини світу; логіки наукового дослідження у контексті глобальних проблем сучасності (екологічних, техногенних та соціальних); аксіологічного виміру науки: проблеми відповідальності вченого.

Науково-світоглядні – здатність набувати сучасних наукових знань, поглядів, переконань; вміння володіти аналізом, синтезом, порівнянням, узагальненням, аргументувати свої думки та захищати власні науково-світоглядні позиції.

Цивільні – знання національної світової, європейської історії, сучасних цілей та напрямків розвитку суспільства, важливості суспільно-політичних понять рівноправності і справедливості, міжнародних декларацій і громадянських прав; вмінь вираження почуття відповідальності, усвідомлення соціальної єдності, вираження поваги до суспільних і демократичних змін для сталого розвитку; навички оптимальної співпраці в публічній діяльності, поширювати демонстрацію солідарності, усвідомлення національних, етнічних, релігійних традицій та цінностей, повагу

до прав людини, особистого життя, включають громадянські почуття особистості до своєї Батьківщини, Світу.

Фундаментальні (природничо-наукові) та професійно-практичні компетентності сталості агросфери – компетенції з екології агросфери – сучасні знання з екобезпеки харчових продуктів і продовольчої сировини, вміння застосовувати екобіотехнології в агросфері, екологічного захисту агроєкосистем, переходити від класичного землеробства до альтернативних підходів в аграрному виробництві, навички оцінки територій агросфери для виокремлення певних сировинних зон для отримання сировини і продукції для дієтичного і дитячого харчування; компетенції з екологічного контролю в агросфері – здатності до збалансованого природокористування сільських територій, моніторингу якості, охорони, сталого землекористування, менеджменту, екологічної оцінки агробіогеоценозів; менеджменту, аудиту, паспортизації стандартизації, сертифікації та інспектування, еколого-економічного обґрунтування сільськогосподарських рішень.

Спеціально-генетичні – розлогі знання з геномного і каріологічного аналізу, генетики і філогенетики ознак, мутагенезу, поліплоїдії, інбридингу і гетерозису, генетики популяцій; характеру успадкування основних кількісних та якісних ознак; основних питань зі спеціальної генетики польових культур, що вирощуються в Україні (зернових, зернобобових, технічних, олійних, кормових); загальних відомостей з біології, морфології сільськогосподарських культур та екології агросфери, вихідного матеріалу та напрямів генетичних досліджень.

Адаптивно-селекційні – фундаментальні знання про захисні механізми рослин; фізіологічні та біохімічні механізми, які забезпечують морфологічну стійкість рослин до стресів та патогенів; вміння застосовувати методи оцінки та створення вихідного матеріалу, адаптованого до екстремальних умов навколишнього середовища, вдосконалювати їх та створювати нові.

Генно-інженерні – сучасні знання з генетичної інженерії, вміння та навички застосовувати методи роботи з культурою рослин *in vitro*, основні методи та прийоми генетичної інженерії в селекції та генетиці сільськогосподарських рослин.

Біотехнологічні (агро-, еко-, промислово-, фарма-, молекулярно-):

агробіотехнологічні – розлогі знання основних напрямків, завдань та досягнень сучасної біотехнології в рослинництві; застосування безвідходних технологій і технологічних процесів в АПК, раціональне використання органічних добрив, регуляторів росту, біологічних препаратів, засобів захисту рослин (мікробних інсектицидів та пестицидів) в землеробстві, рослинництві та захисті рослин без порушення агроценозів; застосування біотехнологічних методів в кормовиробництві (при використанні кормових домішок, силосуванні кормів, амінокислот, ферментів); методів культури *in vitro* в селекції і насінництві; технології культивування клітин і тканин на штучних поживних середовищах; особливостей генетичної модифікації та біотрансформації сільськогосподарських рослин; методів генної інженерії, сфер використання інструментів біотрансформації, методів моделювання біологічних макромолекул; основних груп фітогормонів, їх значення в регуляції фізіологічних процесів агрокультур та в експресії генів, можливість використання фітогормонів у біотехнології та рослинництві; методів біотехнології для отримання нових джерел енергії, підвищення родючості ґрунтів; вміння аналізувати та самостійно вибирати біотехнологічні методи до селекційних програм зі створення селекційного матеріалу, стійкого до біотичних та абіотичних факторів, використовувати зазначені методи для вирішення біологічних проблем в біотехнологічних та генетичних дослідженнях сільськогосподарських рослин; порівнювати ефективність різних технологій *in vitro* для створення сортів стійких до стресів, хвороб і шкідників та удосконалювати їх для отримання господарсько- та економічно-цінних генотипів, які є природо оощадними (безпечними) і сприяють формуванню стійкості агроєкосистем; аналізувати можливості покращення продуктивності рослин і якості і якості продукції біотехнологічними методами; навички самостійно планувати, виконувати та обґрунтовувати наукові біотехнологічні експерименти та приймати інноваційні рішення при підготовці проектів в галузі агробиотехнологій;

екологобіотехнологічні - знання зі змістовних основ, понятійного апарату і методологічної бази екобіотехнології; фундаментальними, інженерно-технологічними та екологічними основами і прикладними сферами використання екобіотехнології; абіотичними і біотичними процесами в природних і

антропогеннозмінених екосистемах, з сучасними уявленнями про способи їх контролю та управління ними; промислових методів і технологій, що використовуються для очищення забруднених природних і техногенних сфер (стічних вод, переробки відходів, очищення ґрунтів за допомогою мікроорганізмів, водоростей, рослин, вермікультур); оволодіння методами аналізу, розрахунку, конструювання екобіотехнологічних систем для отримання біологічних препаратів та їх використання в природних середовищах, переробки відходів, знешкодження стоків і викидів, вирішення інших завдань охорони навколишнього середовища специфічними біотехнологічними методами, управління і контролю за екобіотехнологічними процесами;

промислові біотехнологічні – сучасні знання з історії, значення, сутності, проблем і перспектив розвитку промислової біотехнології; типових схем біотехнологічних виробництв, способів культивування продуцентів; методів і умов культивування ізолюваних тканин та клітин рослин для отримання біологічноактивних речовин рослинного і мікробіологічного походження; принципи дії і конструкції біореакторів, біосинтезу ферментних, бактеріальних препаратів для захисту рослин, бактеріальних добрив і антибіотиків; промислового використання мікроорганізмів (застосування мікроорганізмів-продуцентів для отримання білкових препаратів, харчових кислот, амінокислот, вітамінів, пектинових, білкових корисних коктейлів, омолоджуючого енергетичного харчування, алопатичних, гомеопатичних, терапевтичних, омолоджуючих (для мезотерапії) коктейлів для обличчя та тіла у косметології; ферментних препаратів, бактеріальних добрив та біологічних коктейлів для захисту рослин); технології приготування живильних середовищ для різноманітних промислових штамів мікроорганізмів; вміння та навички вирощувати безвірусні чисті культури мікроорганізмів в колбах і ферментерах, контролювати ферментну активність мікроорганізмів – продуцентів; здійснювати селекцію активних штамів продуцентів; складати типову схему біотехнологічного виробництва; керувати процесами культивування мікроорганізмів у промислових умовах шляхом збирання, опрацювання і аналізу інформації, експериментального освоєння методів роботи з різними промисловими мікроорганізмами; вміння застосовувати технологію біометогенезу («метанового бродіння»), для отримання біогазу з

біомаси, виробляти біосинтетичний етанол для вирішення проблем енергетики та отримання сировини для мікробіологічної промисловості у виробництві харчових і кормових білків, а також білково-ліпідних кормових препаратів; використання водоростей, галобактерій для альтернативних екологічних джерел отримання енергії.

фармакобіотехнологічні – сучасні наукові знання з механізму дії і показання до використання медичних та ветеринарних лікувальних і профілактичних препаратів, отриманих біотехнологічними методами, і методів їх промислового виробництва; вміння здійснювати основні етапи біотехнологічних та мікробіологічних досліджень, що мають місце при виробництві лікувальних і профілактичних препаратів; володіння сучасними методами проведення досліджень фармакопейних препаратів та їх продуцентів, що використовуються для отримання лікарських засобів біотехнологічними методами;

молекулярно-біотехнологічні – розлогі знання про будову і склад геному прокаріотичних і еукаріотичних організмів, рекомбінації генів, молекулярного інструментарію генної інженерії, мінливості мікроорганізмів, основ селекції мікроорганізмів; вміння підбирати умови і проводити ідентифікацію, виділення і культивування мікроорганізмів, визначати можливі шляхи рекомбінації генів, складати і здійснювати на практиці рекомбінацію генів з попередньо заданими ознаками; володіти методами і прийомами рекомбінації генів, правилами безпечної роботи в хімічній, мікробіологічній, біотехнологічній лабораторії.

Генетико-ресурсно-імунологічні – знання і вміння використовувати світовий досвід збереження генетичних ресурсів та основні генетичні банки рослин, мікроорганізмів, грибів, систему генетичних ресурсів України та принципи формування колекцій генетичних ресурсів, види колекцій, основні генетичні центри походження та формоутворення культурних рослин, їх локалізацію та наукові основи інтродукції рослин; сучасні знання про імунітет рослин, типи хвороб та шкідників, які вражають цінні сільськогосподарські види; молекулярних механізмів резистентності рослин до патогенів; принципів створення рослин стійких до тих чи інших патогенів; володіння методами діагностики хвороб та прийомами і методами, що застосовуються для вирішення проблем ушкодження рослин патогенами.

Спеціально селекційно-насінницькі – сучасні наукові знання з селекційної технології окремих сільськогосподарських культур (зернових, зернобобових, кормових, технічних, олійних, овочевих, плодкових, лікарських пряно-ароматичних, декоративних), враховуючи їх біологічні і генетичні особливості та існуючий генофонд; вміння здійснювати добір різними методами (поліплоїдія, індукований мутагенез, гетерозис на основі цитогенетичної і ядерної чоловічої стерильності, методи біотехнології і генної інженерії); вирощувати насінницькі посіви, проводити видові та сортові прополювання, складати плани сортозміни та сортооновлення, визначати сорти та гібриди основних сільськогосподарських культур, попереджати механічне та біологічне засмічення сортів та гібридів, проводити розрахунки потреб в насінні, оформляти документи на сортове та гібридне насіння, правильно його зберігати та використовувати.

Спеціальні професійно-практичні компетентності агросталості – система професійно-орієнтованих і спеціальних знань, вмінь навичок у галузях наук – інформаційні технології у селекції, правова охорона сортів рослин, експертиза сортів на патентоспроможність, експертиза сортів рослин на придатність до поширення в Україні, сучасні методи ідентифікації сортів та гібридів; професійно-практичної підготовленості фахівців до системного аналізу об'єктів довкілля і продукції рослинництва, відповідальність та повноваження на використання трансгенних технологій та ДНК-технологій у рослинництві; технічного регулювання наукової діяльності – акредитації, ліцензування селекційно-генетичних, молекулярно-генетичних, біотехнологічних лабораторій; володіння стратегічно-менежерськими та маркетинговими вміннями.

Інформаційно-селекційно-технологічні – розлогі знання з сучасних інформаційних технологій, інформаційних систем, їх співвідношення, основні компоненти, методи та технології використання інформаційних технологій в селекції сільськогосподарських культур; володіння сучасними програмами для обробки інформації різного типу і обсягу, а також програмами для проведення аналізу даних, що пов'язані з селекцією сільськогосподарських культур, агро-, фарма-, екобіотехнологіями.

Сортоправоохоронні – сучасні наукові знання з організації структури державної системи з охорони прав на сорти рослин в

Україні і світі; особливості сортів рослин, мікроорганізмів, грибів як об'єктів інтелектуальної власності і їх трансформація в суб'єкти права; загального та спеціального законодавства з питань правової охорони сортів рослин; міжнародних правових актів з інтелектуальної власності на сорт рослин, мікроорганізмів, грибів; видів правової охорони; класифікації та характеристики порушень прав на сорти рослин в процесі забезпечення та відновлення ознак і характеристик сортів рослин, мікроорганізмів, грибів встановлених державною кваліфікаційною експертизою; систем захисту прав власників правоустановчих документів; вміння та навички організаційно-адміністративного забезпечення застосування правової охорони сортів рослин, мікроорганізмів, грибів під час їх комерційного використання.

Експертно-сортодіагностичні – розлогі знання з сучасних видів науково-технічної експертизи, комплексу польових і лабораторних досліджень, за результатами яких приймається кінцеве рішення щодо державної реєстрації сортів (гібридів) сільськогосподарських культур та/або державної реєстрації прав на них; методів ідентифікації сортів рослин, мікроорганізмів, грибів та вміння застосувати їх при державній реєстрації сортів та набутті майнового права на сорт, як об'єкту інтелектуальної власності; навичок з визначення показників придатності сорту до поширення, критеріїв заборони та охороноздатності.

Патентоспроможності – новітні знання з біологічних та правових критеріїв охороноспроможності сортів рослин, мікроорганізмів, грибів; ознак сортів та їх кваліфікації; місця сортових колекцій у визначенні охороноздатності сорту; методичного супроводу кваліфікаційної експертизи; ролі та значення селекційних досягнень у формуванні сортових рослинних ресурсів і їх використанні; вміння та навички використовувати ознаки сортів, їх кваліфікацію в експертизі; проводити процедуру експертизи сортів на патентоспроможність; застосовувати методи кваліфікаційної експертизи.

Стратегічно-менеджерські – розлогі знання про закономірності та стратегічні напрямки розвитку сільськогосподарського виробництва в галузі генетики, селекції, насінництва сільськогосподарських культур, біотехнології в сучасних ринкових умовах; навички з ефективної організації трудових процесів в сфері селекції та насінництва

сільськогосподарських культур; володіння прийомами та методами нормування праці на різних роботах у галузі селекції та насінництва сільськогосподарських культур; способами планування виробничої та наукової діяльності.

Маркетологічні – креативні знання та вміння з системи організації виробництва та реалізації насіння сортів та гібридів сільськогосподарських культур у прогнозованому ринку.

Акредитаційно-ліцензійні – сучасні знання специфіки та нормативно-правового регулювання акредитації та ліцензування насінництва, селекційно-генетичних, молекулярно-генетичних, біотехнологічних лабораторій; вміння та навички з проведення акредитації та отримання ліцензії на діяльність селекційно-генетичних, молекулярно-генетичних, біотехнологічних лабораторій, сортовипробувальних майданчиків, науково-технологічних демонстраційних полігонів сільськогосподарських культур, селекційних та колекційних розсадників.

Відповідно до ступеневої підготовки майбутніх селекціонерів-генетиків та в межах поставлених завдань було здійснено аналіз навчально-методичних комплексів, державних стандартів вищої освіти, науково-методичного забезпечення згідно структури підготовки бакалаврів-агрономів і магістрів селекціонерів-генетиків. В результаті було виявлено деякі прогалини у змісті підготовки, адже не розкриті важливі проблеми, які відіграють значну роль у формуванні фахових компетентностей майбутніх селекціонерів-генетиків: екосистемний підхід в агроекології, моделювання стану й розвитку природних і антропогенно змінених екосистем в агросфері та діагностики забруднення агроекосистем; науковий доробок учених у галузі генетики, біотехнології, селекції сільськогосподарських культур; сучасні нормативні вимоги до агрономів селекціонерів-генетиків та можливості працевлаштування; значення наукової школи для становлення майбутнього селекціонера-генетика як дослідника; особливості продукування, застосування і біобезпеки впливу генетично-модифікованих організмів (далі – ГМО) на стан довкілля; сучасний стан і перспективи розвитку екобіотехнології; практичне застосування нових селекційно-генетичних біоконструкцій при паспортизації та картуванні геному; правове і технічне регулювання досліджень у галузі генетики, біотехнології та селекції.

Вищезазначеним питанням були присвячені проблемні інтегровані лекції (далі – ПЛЛ), які були розділені на такі типи: теоретико-фундаментальні; інформаційно-аналітичні (ПЛЛ 3, 4, 5) практично-методологічні (ПЛЛ 6, 7, 8). Тематика розроблених ПЛЛ визначалася згідно робочих навчальних програм фахових дисциплін.

В результаті дослідження розроблено структурно-організаційну схему викладання селекційно-генетичних ПЛЛ для формування фахових компетентностей у майбутніх фахівців (див. рис. 1), яка об'єднує типи ПЛЛ, блоки фахових дисциплін на бакалавраті і в магістратурі та ПЛЛ, для яких вони розроблені і сформовані в єдиний науково-методичний комплекс ПЛЛ.

Дані ПЛЛ присвячені невисвітленим науковим проблемам у змісті підготовки бакалаврів-агрономів у циклах дисциплін: математичної та природничо-наукової (ПЛЛ 1), професійної та практичної підготовки (ПЛЛ 2); вибору університету (ПЛЛ 3), самостійного вибору студента (ПЛЛ 4). Погодинне навантаження, в залежності від об'єму навчальної, наукової та методичної інформації, яку необхідно засвоїти студентам для ПЛЛ 1, 3, 4 склало по 2 години на кожну, для ПЛЛ 2 – 4 години. Для магістрів селекціонерів-генетиків введені ПЛЛ в циклах дисциплін: професійно-орієнтованої, гуманітарної і соціально-економічної та природничо-наукової, професійної та практичної (ПЛЛ 5); природничо-наукової, професійної та практичної підготовки (ПЛЛ 6); вибору університету (ПЛЛ 7), самостійного вибору студента (ПЛЛ 8). Погодинне навантаження склало: для ПЛЛ 5, 8 – по 2 години на кожну, для ПЛЛ 6, 7 – 4 години.

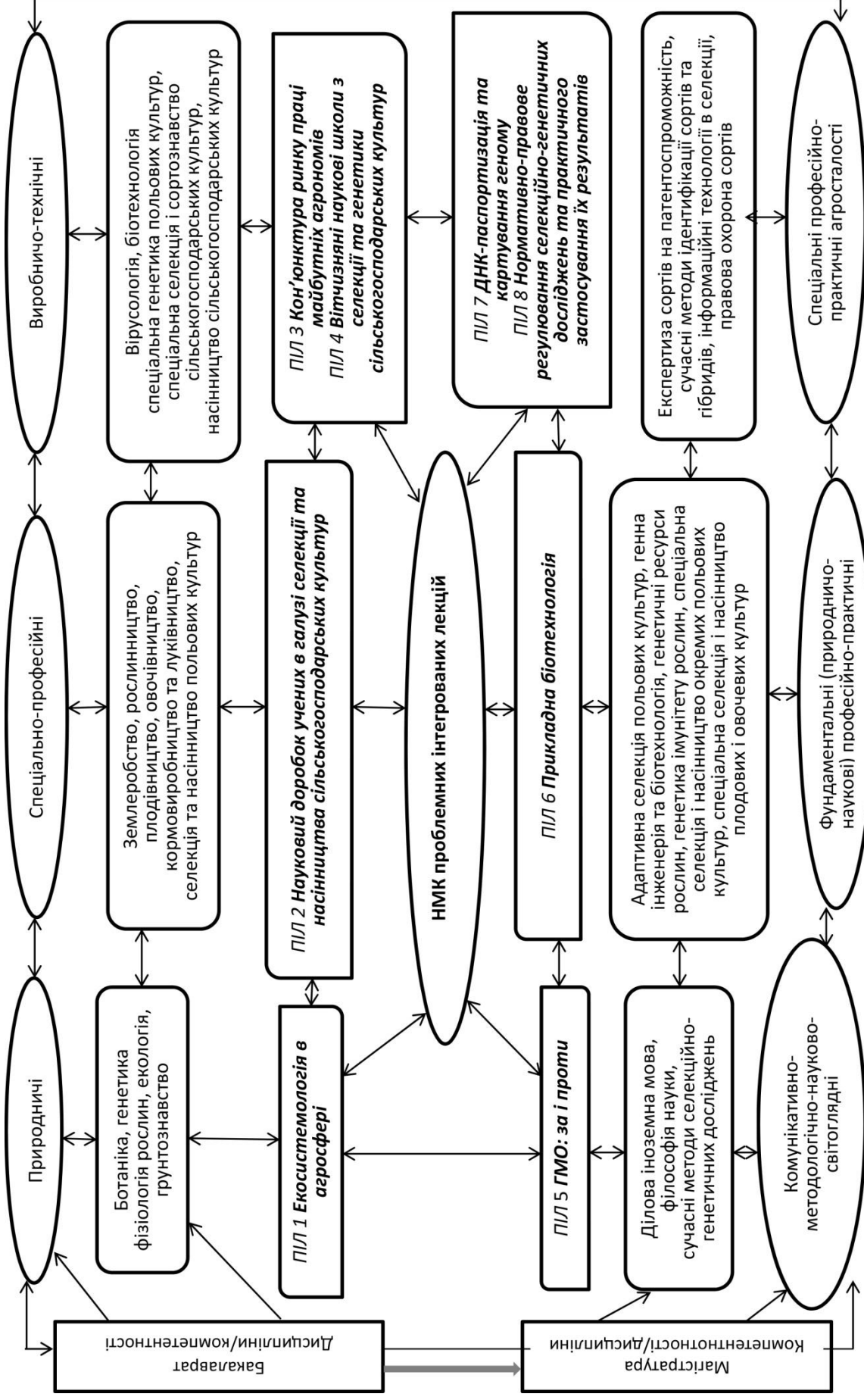


Рис. 3. Структурно-організаційна схема викладання селекційно-генетичних проблемних інтегрованих лекцій для формування фахових компетентностей

Отже, до змісту підготовки фахівців ОКР «Бакалавр» напряму 6.090101 «Агрономія» було доцільно включити чотири ПЛЛ, які його доповнюють.

Метою ПЛЛ 1 «Екосистемологія в агросфері» є: організація цілеспрямованої пізнавальної діяльності майбутніх агрономів селекціонерів-генетиків для оволодіння інтегрованим навчальним матеріалом та систематизації сучасних наукових знань в теорії системної біології та екології, розкриття стану і перспектив розвитку екосистемології для агросфери.

План:

1. Системи і системний підхід: еволюція та сучасний стан. Просторово-часова впорядкованість живого світу: еволюція та сучасна організація.

2. Структура, зв'язки та класифікація екосистем. Властивості та специфікація екосистем, їх елементів та підсистемних угруповань.

3. Антропогенна деформація екосистем. Екологічна парадигма і глобальна екологічна криза.

Завдання ПЛЛ 1:

1) сформувані фахові компетентності з сучасних наукових знань з: фундаментальної (геосферної, в т.ч. біосферної) і прикладної (агросферної) основ системології; системного аналізу якості складових агросфери та навколишнього середовища; моделювання і прогнозування екологічного стану та розвитку природних і антропогенно змінених екосистем в агросфері, діагностика їх забруднення, трансформації в агросфері процесів і явищ в агроекосистемах різного типу походження і призначення;

2) навчити застосовувати методи і методики екологічного оцінювання впливу видів сільськогосподарської діяльності на стан агроекосистем; аргументувати вибір заходів для планів екологічнобезпечного розвитку сільських територій в агросфері;

3) сформувані здатності майбутніх селекціонерів-генетиків знаходити оптимальні технічні, технологічні, організаційні природоохоронні рішення за допомогою математичних та імітаційних методів екологічного моделювання, прогнозування і планування;

4) сформувані професійний екосистемний світогляд щодо розуміння, обґрунтування і розробки систем моніторингу в агросфері;

5) сприяти розвитку пізнавальних інтересів щодо вибору та застосування методів збереження компонентів природного середовища в агросфері.

Фахові компетентності, які формує ПЛЛ 1: сучасні наукові екологічні знання про системно-аналітичний підхід в біології, екології та агроекології; щодо трансформації речовин і енергії в агроекосистемах різного типу; знання ідентифікації за класифікаційними ознаками походження і призначення типів природних та сільськогосподарських екосистем; володіння методами і засобами моделювання, прогнозування та планування екологічного стану й розвитку природних і антропогенно змінених екосистем в агросфері; застосування методів діагностики забруднення агроекосистем; володіння методами екологічного оцінювання стану та трансформації агроекосистем за видами сільськогосподарської діяльності; обґрунтування та вибір заходів при плануванні екобезпечного розвитку сільськогосподарських територій в агросфері; встановлення джерел антропогенного забруднення навколишнього середовища; здатності передбачати, аналізувати та прогнозувати екологічні проблеми сільськогосподарських територій в агросфері; нести відповідальність за збереження, охорону і відтворення природних складових агроекосистем.

Метою ПЛЛ 2 «*Науковий доробок учених в галузі селекції та насінництва сільськогосподарських культур*» є: організація цілеспрямованої пізнавальної діяльності майбутніх селекціонерів-генетиків для оволодіння інтегрованим навчальним матеріалом та систематизації наукових знань з історії становлення селекції як науки та наукового доробку вітчизняних і зарубіжних учених у галузі генетики, селекції, насінництва сільськогосподарських культур та біотехнології.

План:

1. Історична ретроспектива розвитку і становлення селекції як науки. Лауреати Нобелівської премії в галузі біології та генетики.

2. Науковий доробок зарубіжних учених у галузі селекції та насінництва сільськогосподарських культур. Наукові досягнення вітчизняних учених в селекції зернових, зернобобових, кормових, олійних, технічних, овочевих та плодкових культур.

Завдання ПЛЛ 2:

1) ознайомити з історією становлення та розвитку селекційно-генетичних знань; науковим доробком учених в селекції, генетиці та насінництві різних груп сільськогосподарських культур;

2) сформувати фахові навички творчої оцінки наукових проблем методології генетики, біотехнології, селекції сільськогосподарських культур;

3) сформувати професійний світогляд щодо важливості наукового доробку учених у галузі селекції та насінництва сільськогосподарських культур для передачі знань, досвіду;

4) ознайомити та сформувати фахові компетентності з основних селекційно-генетичних методів, які застосовують у своїх дослідженнях провідні учені селекціонери-генетики.

Фахові компетентності, які формує ПЛЛ 2: сучасні знання про наукові здобутки зарубіжних учених у галузі генетики, біотехнології, селекції; розлогі знання про науковий доробок вітчизняних учених в селекції різних груп сільськогосподарських культур; сучасні знання з дослідницьких технологій селекції, за досвідом провідних учених; володіння основними методами селекційно-генетичних досліджень.

Метою ПЛЛ 3 *«Кон'юнктура ринку праці майбутніх агрономів* є: організація цілеспрямованої пізнавальної діяльності майбутніх агрономів для оволодіння інтегрованим навчальним матеріалом у сфері працевлаштування (зайнятості) щодо нормативних кваліфікаційних вимог до селекціонерів-генетиків, кон'юнктури ринку праці для ознайомлення з перспективами майбутнього професійного росту.

План:

1. Структурно-організаційна і функціональна будова професійних середовищ працевлаштування майбутніх агрономів. Соціально-екологічне замовлення на майбутніх агрономів.

2. Трансформація кваліфікаційних вимог до підготовки і професійного самовдосконалення майбутніх агрономів. Характеристика професійних середовищ: науково-дослідного, педагогічного (науково-педагогічного), виробничого, експертно-контрольного.

Завдання ПЛЛ 3:

1) ознайомити з структурно-організаційною і функціональною будовою професійних середовищ працевлаштування майбутніх агрономів;

2) навчити орієнтуватися у видах та характері професійної діяльності майбутніх агрономів при професійному стажуванні, адаптації, професійному зростанні та самовдосконаленні;

3) формувати професійних світогляд щодо місця фахівця з селекціонера-генетика на вітчизняному та зарубіжному ринках праці;

4) ознайомити з класифікацією професій, професійними назвами робіт, посад для аналізу ринків праці, міжнародної та вітчизняної міграції у професійному середовищі та зайнятості майбутніх агрономів;

5) ознайомити з сучасною структурою та діяльністю НАН та НААН України, селекційно-генетичних науково-дослідних установ, фермерських господарств, приватних підприємств та перспективами подальшого працевлаштування майбутніх агрономів;

6) сприяти мотивації навчання завдяки обґрунтуванню перспективності і важливості майбутньої професії;

7) професійна орієнтація майбутніх агрономів щодо можливостей подальшого навчання та професійної ступеневої підготовки.

Фахові компетентності, які формує ПЛЛ 3: сучасні знання про нормативні вимоги до майбутніх агрономів селекціонерів-генетиків; розлогі професійні знання про види професійної діяльності майбутніх селекціонерів-генетиків; володіння інформацією про сучасний ринок праці та попит на фахівців аграрної сфери; відповідальність за результати виробничої, педагогічної (науково-педагогічної), експертно-контрольної, патентно-ліцензійної діяльності майбутніх агрономів.

Метою ПЛЛ 4 «*Вітчизняні наукові школи з селекції та генетики сільськогосподарських культур*» є: організація цілеспрямованої пізнавальної діяльності майбутніх селекціонерів-генетиків для оволодіння інтегрованим навчальним матеріалом та систематизації наукових знань з історії розвитку та становлення вітчизняних наукових шкіл з селекції та генетики сільськогосподарських культур.

План:

1. Понятійно-категоріальний апарат сучасних галузей наук і знань з селекції і генетики. Методологія науки селекції і генетики

сільськогосподарських рослин: системна, пізнання, дослідництва, практики.

2. Специфіка вітчизняних наукових шкіл з селекції та генетики сільськогосподарських культур щодо формування стійкості, продуктивності зернових, плодових, овочевих, ягідних культур. Структура функціонування науково-дослідних установ України.

3. Національні і регіональні селекційно-генетичні адаптивні особливості розміщення основних сільськогосподарських культур; наукові школи НУБіП України.

Завдання ПЛЛ 4:

1) сформувані фахові компетентності: науково-переконливих знань з суворю доведеністю і аргументацією сучасного понятійно-категоріального апарату в галузі науки селекції і генетики сільськогосподарських культур; історико-ретроспективного становлення і розвитку селекційно-генетичних знань; фахові навикн творчої оцінки наукових проблем методології селекції і генетики сільськогосподарських культур;

2) сформувані професійний світогляд щодо значення наукової школи для передачі знань, досвіду, генерування, нових ідей та гіпотез;

3) сформувані у майбутніх селекціонерів-генетиків комунікативні здатності, самостійного наукового пошуку; сприяти розкриттю творчих здібностей майбутніх селекціонерів та їх виховання в зрілих дослідників;

4) ознайомити з сучасною дослідницькою діяльністю наукових шкіл з селекції і генетики сільськогосподарських культур в Україні, залучення майбутніх селекціонерів-генетиків до сучасних селекційно-генетичних науково-дослідних проєктів на базі аграрних ВНЗ, селекційно-генетичних ННІ та селекційних дослідних станцій.

Фахові компетентності, які формує ПЛЛ 4: сучасні знання про значення наукової школи для становлення майбутнього фахівця селекціонера-генетика як дослідника; розлогі знання про видатних учених-селекціонерів – фундаторів наукових шкіл; сучасні знання про наукові здобутки та перспективні напрямки наукових досліджень вітчизняних наукових селекційно-генетичних шкіл; сучасні знання з інформаційних і дослідницьких технологій селекції та генетичного конструювання сортів провідних наукових

центрів та за досвідом фундаторів наукових шкіл ВНЗ України; інтерактивні компетентності з використання, застосування, наповнення генетичних банків інформаційних даних для власного дослідництва й апробації результатів наукових досліджень; користування науково-метричними базами даних з практичної наукометрії (біометрії); фахової адаптації на майбутніх місцях працевлаштування (станції, інститути, наукові установи).

До змісту підготовки фахівців ОКР «Магістр» напряму 6.090101 «Агрономія» спеціальності 8.09010105 «Селекція і генетика сільськогосподарських культур» ввійшли ще чотири ПЛ.

Метою *ПЛ 5 «ГМО: за і проти»* є: організація цілеспрямованої пізнавальної діяльності майбутніх селекціонерів-генетиків для оволодіння проблемно-інтегрованим навчальним матеріалом та систематизації сучасних наукових біотехнологічних знань зі специфіки продукування, застосування і біобезпеки впливу ГМО на стан навколишнього середовища.

План:

1. Ретроспективний історичний аналіз виникнення культури створення та традицій застосування ГМО. Методи продукування, ідентифікації та детекції ГМО.

2. Класифікаційні характеристики ГМО рослин та їх тестування. Біобезпека використання ГМО рослин.

3. Моделювання і прогнозування перспектив застосування агробіотехнологій з ГМО.

Завдання ПЛ 5:

1) сформувати фахові компетентності з біотехнології, генної інженерії в селекційно-генетичній галузі рослинництва; фахові уміння та навички з системної методології науки, практики, оцінювання - створення, поширення і впливу ГМО на стан і розвиток природних і агроecosystem;

2) сформувати природовідповідний професійний світогляд, розвиток професійних інтересів і цивілізованих підходів у селекціонерів-генетиків до ДНК-конструювання і картування з використанням ресурсів генетичних банків даних;

3) сформувати професійні здатності критичного ставлення до економічних тенденцій ринків біотехнологічної продукції та екобезпеки й безпеки життєдіяльності;

4) ознайомити з сучасною професійною експертно-контролюючою діяльністю щодо світового і вітчизняного

нормативно-правового регулювання і нагляду за дотриманням вимог створення та застосування ГМО.

Фахові компетентності, які формує ПЛЛ 5: сучасні наукові біотехнологічні знання про стан та поширеність генетично-модифікованих рослин (далі – ГМР); інструментально-аналітичні уміння і навички щодо трансформації рослин; застосування фізичних методів переносу генів, репортерних генів в рослинних клітинах; володіння методами аналізу фенотипу, визначення специфічних білків, аналізу ДНК рослинного матеріалу на наявність ГМО; здатності ДНК паспортизації і картування геному ГМР, їх якісна ідентифікація; обґрунтування і розроблення систем моніторингу ризиків і небезпек для довкілля та здоров'я людини від використання ГМР; принципи регулювання генноінженерної діяльності та системи біобезпеки; нормативно-правова імплементація і регулювання відповідно до директивних документів з ГМО щодо створення і безпеки поширення в Європейському Союзі, США, Канаді, Російській Федерації, Україні.

Метою ПЛЛ 6 «Прикладні завдання біотехнології» є: організація цілеспрямованої пізнавальної діяльності майбутніх селекціонерів-генетиків для оволодіння інтегрованим навчальним матеріалом та систематизації сучасних наукових знань з прикладної біотехнології, розкриття стану і перспектив розвитку екобіотехнології.

План:

1. Прирооохоронні біотехнології очищення стічних вод, дезодорації газоповітряних викидів і біоремедіації ґрунтів. Природоохоронні біотехнології з переробки органічних відходів.

2. Селекційно-генетичні особливості використання рослин і водоростей для очищення забруднених вод і ґрунтів. Особливості екологічного нормування, біобезпека, особливості отримання дозволів на використання і нормування впливу компонентів біотехнологічних виробництв та біопрепаратів.

3. Законодавчі та екологічно-економічні механізми реалізації природоохоронних технологій.

4. Роль агробіотехнологій в агросфері. Біотехнологічна оптимізація агроландшафтів і агроєкосистем. Агробіотехнології в землеробстві, харчовій, переробній галузях АПК.

Завдання ПЛЛ 6:

1) сформувати компетентності з: безпеки використання сільськогосподарських трансгенних культур, екобіотехнологій для вирішення екологічних проблем, застосування мікроорганізмів у процесах біоочищення, принципів біомоніторингу та біоіндикації з визначення стану довкілля;

2) сформувати професійний світогляд щодо: розроблення механізмів управління біобезпекою агросфери при використанні ГМО, застосування інноваційних систем відновлення природно-ресурсного біопотенціалу, встановлення рівня якості та безпечності харчових потреб за допомогою сучасних біотехнологій; технологій модифікації геному рослин, мікроорганізмів з метою покращення їх якісних характеристик як біологічних систем; розширення генетичного різноманіття вихідного матеріалу для селекції сільськогосподарських рослин;

3) навчити аргументувати науковий матеріал з: діагностики вірусів, грибів і бактерій у сільськогосподарській продукції, ГМО для біобезпеки навколишнього середовища; одержання безвірусного посадкового матеріалу і біологічно активних речовин штучних генетичних систем, отримання вторинних білків для кормовиробництва; створення ГМО за заданими властивостями АПК; розроблення і запровадження біотехнології в АПК.

Фахові компетентності, які формує ПЛЛ 6: про біологічне очищення стічних вод (аеробне, анаеробне); біологічне очищення і дезодорацію газоповітряних викидів, переробку органічних відходів за допомогою мікробіологічної переробки, конверсії в кормовий білок, теплову енергію, і пальне, біодобрива для біоінтенсивного землеробства, біодеструкції рослинних полімерів та матеріалів, біодеградуючих пластиків; вермікультивування; володіння способами, методами біологічними та комбінованими - самоочищення, біостимулювання *in situ*, біоаугментації, біоконцентрування та локалізації, біомобілізації і біовилуговування, реакційно-активними біобар'ерами; сучасні знання про спеціалізовані біопрепарати, використання рослин і водоростей для очищення забруднених вод і ґрунтів, трансформації забруднень; володіння методами очищення і знешкодження забруднених середовищ з використанням водоростей і рослин; сучасні уявлення про біоставки і гідро ботанічні майданчики та фіторемедіацію; біологічне видалення важких металів і

радіонуклідів, біопшкодження та біокорозію; моніторинг навколишнього середовища, біотестування та біоіндикацію; розлогі знання щодо екологічного нормування впливу компонентів біотехнологічних виробництв та біопрепаратів; про еколого-економічні механізми реалізації природоохоронних технологій; селекційно-генетичні компетентності зі створення, застосування стійких сортів сільськогосподарських культур; біотехнологічні механізми оптимізації сільськогосподарської діяльності; біотехнології санації, ремедіації, очищення складових агросфери; агробіотехнології для кормовиробництва, рослинництва, землеробства, плідівництва, овочівництва.

Метою ППЛ 7 «ДНК-паспортизація та картування геному» є: організація цілеспрямованої пізнавальної діяльності майбутніх селекціонерів-генетиків для оволодіння інтегрованим навчальним матеріалом та систематизації сучасних наукових знань з молекулярної біології, генної інженерії, біотехнології для формування фахових компетенцій дослідження біологічних систем та їх генетичних ресурсів й практичного застосування при паспортизації й картуванні геному нових селекційно-генетичних біоконструкцій.

План:

1. Молекулярно-генетичні, клітинні, онтогенетичні рівні організації життя.
2. Колекції банків генетичних ресурсів рослин, генетична різноманітність. картування геномів.
3. ДНК профілювання та молекулярна паспортизація сортів рослин. Селекція з використанням маркерів.

Завдання ППЛ 7:

- 1) сформувані фахові компетентності і достовірні науково доведені знання з молекулярної біології та біотехнології, генетичної інженерії в селекційно-генетичній галузі рослинництва;
- 2) ознайомити та навчити використовувати на практиці інформаційні дані колекції банків генетичних ресурсів для охорони, збереження і відтворення генетичної різноманітності;
- 3) ознайомити з основними генетичними механізмами синтезу РНК і білку; репарації, реплікації та клонування ДНК; генетичної рекомбінації; генної інженерії; застосування маркерів у селекції рослин для набуття умінь і навичок аналітичного дослідження, профілювання, біоконструювання;

4) сформувати професійне бачення використання генетичних карт, картування геномів;

5) відтворювати новітні, ще не достатньо висвітлені у навчальній літературі знання.

Фахові компетентності, які формує ПЛЛ 6: сучасні наукові молекулярно-біологічні, біотехнологічні знання з генетичної інженерії в селекційно-генетичній галузі; інструментально-аналітичні уміння і навички щодо застосування механізмів синтезу РНК і білку; репарації, реплікації та клонування ДНК; регуляції мінливості й добору; генетичної рекомбінації; генної інженерії; здатності практичного застосування методів молекулярної біології, генної інженерії, вимірювання ДНК і РНК за допомогою ультрафіолетового випромінювання, сцинтиляційного детектування, авторадіографії, гібридизації РНК і ДНК, субтрактивної гібридизації, рентгенівської кристалографії)); професійно-практичного використання молекулярно-генетичних маркерів для селекції рослин; біоінформаційні компетенції із застосування даних колекцій банків генетичних ресурсів; ідентифікації, діагностики, моніторингу життєздатності генетичних конструкцій; паспортизації й картування для фізичних і генетичних карт картування геномів; використання моніторингу генетичних карт картування геномів, життєздатності генетичних конструкцій; біометричні, параметрального оцінювання й моделювання спадковості; експресдіагностики, імунодіагностики й аналізу генетично реконструйованого матеріалу; генетичного моніторингу - мутацій і патогенезу, спадковості і реконструкції генів, стійкості геному; генної терапії біосистем, їх рівнів функціональної організації.

Метою ПЛЛ 8 ПЛЛ 8 *«Нормативно-правове регулювання селекційно-генетичних досліджень та практичного застосування їх результатів»* є: організація цілеспрямованої пізнавальної діяльності майбутніх селекціонерів-генетиків для оволодіння інтегрованим навчальним матеріалом та систематизації нормативно-правових знань з регулювання селекційно-генетичних досліджень та практичного застосування їх результатів.

План:

1. Правове та технічне регулювання наукових досліджень та практичного застосування їх результатів у галузі біотехнології,

селекції і генетики. Правова охорона, експертиза сортів та їх патентоспроможність.

2. Правове регулювання працезахоронного соціального захисту.

3. Правове регулювання насінництва, управління якістю сортовипробування насіння та садивного матеріалу.

4. Державна система біобезпеки при створенні, випробуванні, транспортуванні та використанні ГМО.

5. Інші нормативні документи щодо правового регулювання науки у галузі селекції: положення, порядок, контроль, державні реєстри.

Завдання ППЛ 8:

1) сформувати компетентності правового і технічного регулювання у галузях науки і знань з селекції та генетики сільськогосподарських культур, біотехнології, продовольчої, біологічної і екологічної безпеки застосування селекційно-генетичної продукції;

2) сформувати професійно-практичні компетентності: знання організації структури державної системи з охорони прав на сорти рослин в Україні і світі; особливостей сортів рослин (мікроорганізмів, грибів) як об'єктів інтелектуальної власності і їх трансформації в суб'єкти права; загального та спеціального законодавства з питань правової охорони сортів рослин; міжнародних правових актів з інтелектуальної власності на сорт рослин (мікроорганізмів, грибів); видів правової охорони; класифікації та характеристики порушень прав на сорти рослин в процесі забезпечення та відновлення ознак і характеристик сортів рослин (мікроорганізмів, грибів) встановлених державною кваліфікаційною експертизою; системи захисту прав власників та споживачів правоустановчих документів; вміння та навички організаційно-адміністративного забезпечення застосування правової охорони сортів рослин (мікроорганізмів, грибів) під час їх комерційного використання;

3) сформувати професійний світогляд щодо використання нормативно-правових документів та стандартів для правового регулювання науки й освіти у галузі селекції і генетики сільськогосподарських культур, біотехнології;

4) ознайомити майбутніх селекціонерів-генетиків з сучасною нормативно-правовою базою регулювання науки й освіти у галузі

селекції та генетики, біотехнології в Україні та світі та специфікою її використання.

Фахові компетентності, які формує ПЛЛ 8: сучасні знання про правове регулювання в галузі селекції та генетики сільськогосподарських рослин в Україні та світі; сучасні знання про сорти, гібриди, лінії сільськогосподарських культур вітчизняної та зарубіжної селекції, придатних до поширення (господарського використання) в Україні; про суб'єкти насінництва та розсадництва, які мають право виробляти і реалізовувати насіння і садивний матеріал; використання нормативно-правової бази з питань правової охорони сортів рослин; використання законодавчих, відомчих та інструктивних положень щодо застосування правового регулювання генноінженерної діяльності (розробка, створення, випробування, дослідження, транспортування, імпорт, експорт ГМО) та при формуванні системи забезпечення генетичної і біологічної безпеки; здатності організаційно-адміністративного забезпечення застосування правової охорони сортів рослин (мікроорганізмів, грибів) під час їх комерційного використання; інституційне регулювання охорони прав на сорти рослин і насінництва в Україні та державне управління ними; застосування технічних норм при використанні сортових та посівних якостей, способів пакування, маркування, транспортування і зберігання насіння, та оформлення нормативно-технічної документації; формування фахових компетентностей дотримання стандартів встановлення відповідним вимогам сертифікації і ліцензування в галузі селекції, генетики та біотехнології; формування фахових компетентностей: правових техніко-регулятивних, сертифікаційних, стандартизаційних, ліцензійних в галузі селекції, генетики та біотехнології.

Висновки: в результаті дослідження було уточнено специфіку, структуру і зміст фахової підготовки магістрів-агрономів селекціонерів-генетиків, виокремлено три функціональні групи фахових компетентностей у професійній підготовці селекціонерів-генетиків – гуманітарні, соціально-економічні, агрополітичні професійні компетентності, фундаментальні (природничо-наукові) та професійно-практичні компетентності сталості агросфери, спеціальні професійно-практичні компетентності агросталості; вперше розроблено та обґрунтовано системно-структурну схему змісту формування фахової

компетентності з селекції і генетики у магістрів-агрономів; побудовано структурно-організаційну схему викладання селекційно-генетичних ПЛЛ для формування фахових компетентностей у майбутніх фахівців; виокремлено типи лекцій за структурно-логічною схемою організації (теоретико-фундаментальні, інформаційно-аналітичні, практично-методологічні); встановлено функціональну проблематику (годинне навантаження) та місце ПЛЛ в структурі підготовки бакалаврів та магістрів; визначено мету, план, завдання ПЛЛ; розроблено науково-методичний комплекс ПЛЛ, який дозволяє сформувати фахові компетентності у процесі наскрізної ступеневої підготовки селекціонерів-генетиків.

Список використаної літератури:

1. Концепція та науково-методичні рекомендації з формування професійно-практичної компетентності фахівців з управління природокористуванням в агросфері : навч.-метод. забезп. для наук. і наук.-пед. працівників вищ. аграр. навч. закладів / [Н.М. Рідей, В. М. Ісаєнко, Г.О. Білявський та ін.]. – К. : НУБіП України, 2014. – 459 с.

1. Махмутов, М. Принцип проблемности в обучении [Текст] / М. Махмутов // Вопросы психологи. – 1984. – № 5. – С. 30–36.

2. Свириденко, О. Проблемне навчання як метод стимулювання учбової діяльності студентів [Текст]: матер. наук.-практ. конф. / О. Свириденко // Актуальні проблеми вищої професійної освіти України. – К.: НАУ, 2009. – С. 87–88.

3. Лузан, П. Г. Теорія і методика формування навчально-пізнавальної активності студентів [Текст]: монографія / П. Г. Лузан. – К.: Нац. аграр. ун-т, 2004. – 272 с.

4. Манько, В. М. Теоретичні та методичні основи ступеневого навчання майбутніх інженерів-механіків сільськогосподарського виробництва [Текст]: дис. ... д-ра пед. наук / В. М. Манько; Терноп. нац. пед. ун-т ім. Володимира Гнатюка. – К., 2005. – 528 с.

5. Фурман, А. В. Проблемні ситуації в навчанні [Текст] / А. В. Фурман. – К.: Рад. шк., 1991. – 191 с.

6. 7. Лозова, В. Педагогіка [Текст] / В. Лозова, П. Москаленко, Г. Троцько. – К.: ІСДОУ, 1993. – С. 58.

7. Галузинський, В. М. Основи педагогіки та психології вищої школи в Україні [Текст]: навч. пос. / В. М. Галузинський, М. Б. Євтух. – К.: ІНТЕЛ, 1995. – 168 с.

8. Пидкасистый, П. И. Педагогика [Текст] / П. И. Пидкасистый, В. А. Мижериков, Т. А. Юзефовичус; под. ред. П. И. Пидкасистого. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Издательский центр «Академия», 2014. – 624 с.

9. Науково-методичні рекомендації щодо формування фахової компетентності з селекції і генетики сільськогосподарських культур у студентів-агрономів [Текст]. – К.: НУБіП України, 2015. – 150 с.

10. Локшина О. Розвиток компетентісного підходу в освіті Європейського Союзу // Шлях освіти. – 2007. №1. – С. 16-21.

11. Рідей Н. М. Ступенева підготовка майбутніх екологів : теорія і практика : Монографія / за заг. ред. академіка Д. О. Мельничука. – Херсон : Видавництво Олді-плюс, 2-ге вид. перероблене і доповнене, 2011. – 650 с.

УДК 37.011:37.091.313:316.614

Петровська О. В.
ІНТЕГРОВАНІЙ ПРОЕКТ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ У
ЗЗСО ЯК ФОРМА СОЦІАЛІЗАЦІЇ ПІДРОСТАЮЧОГО
ПОКОЛІННЯ.

Петровська О. В. – РНД-студент кафедри освіти дорослих НПУ ім. М.П. Драгоманова, заступник директора з навчально-виховної роботи Новопетрівської ЗОШ I-II ступенів №3

***Анотація.** На підставі аналізу літературних джерел і наукових статей з педагогіки, а також керуючись результатами власного педагогічного досвіду обґрунтовано важливість здійснення впровадження наскрізних змістовних ліній навчальних програм з різних предметів шляхом реалізації проектної діяльності під час навчально-виховного процесу з метою формування ключових компетентностей, що відповідають за соціалізацію учнів, активізацію особистісного формування й полегшення адаптивного періоду переходу підлітків у доросле життя. Наголошено на доменантній ролі наскрізної проектної діяльності, як методі отримання знань дослідним шляхом, під час реалізації концепції*

Нової Української школи й важливості корегування форм і методів організації проектної діяльності для учнів з оглядом на теорію поколінь Вільяма Штрауса і Ніла Хоува.

Ключові слова: проектна діяльність, компетентність, покоління Z, інтеграція, наскрізні змістові лінії, соціалізація.

O. Petrovska

INTEGRATED PROJECT OF THE ORGANIZATION OF EDUCATION IN LIBRARY AS A FORM OF THE SOCIALIZATION OF THE PERSPECTIVE GENERATION.

O. Petrovska – PhD student of the Department of adult education of the National Academy of Sciences of Ukraine. MP Drahomanova, deputy director of the educational work of Novopetrivsk secondary school № II

***Abstract.** Based on literary sources and scientific articles on pedagogy and also guided by the results of my own pedagogical experience it's substantiated the importance of implementation of through content lines of teaching programs from different subjects by the realization the projects activities during the education period in order to form key competencies which is responsible for students' socialization, active personal formation and easing the adaptive period teenagers' transition into adulthood. It's stressed on the dominant role of cross-cutting project activity, as a method of obtaining knowledge by research during the implementation of the concept of a new Ukrainian school and importance of correction of forms and methods of organization of project activities for students, based on the theory of generations of William Strauss and Neil Howe.*

***Key words:** project activities, competence, Generation Z, integration, through content lines, socialization.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Успішність сучасної людини значною мірою визначається умінням організувати, спланувати своє життя. Адаптивність дітей до нових соціальних ролей дорослого життя суттєво залежить від продуктивності школи на етапі формування особистості, у навчанні визначати мету, перспективи, скласти план дій, уміння знайти та залучити необхідні ресурси для реалізації поставленої задачі.

Виокремлення раніше не виокремлених частин.

Мета дослідження: Забезпечення соціалізації підростаючого покоління шляхом розроблення та впровадження інтегрованих проектів організації навчання в ЗЗСО.

Завдання: Теоретичне обґрунтування необхідності модернізації навчання при реформуванні ЗЗСО; аналіз понятійно-категоріального апарату організації інтегрованої проектної діяльності; структурно-організаційний та структурно-функціональний аналіз освітніх систем (циклів організації підготовки); теоретичне обґрунтування розроблення методики організації інтегрованої проектної діяльності на рівнях управління освітнім процесом в ЗЗСО.

Предмет: Організаційні проекти, навчальні проекти, індивідуальні проекти.

Об'єкт: Процес інтегрованого проектування організації навчання у ЗЗСО.

Суб'єкти: Заклади різних форм організації, категорії працівників, що здійснюють організацію, учні, вчителі різних категорій.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Суттєвою проблемою суспільного розвитку є хибне оцінення значення академічних відзнак порівняно із професійною цінністю особистості та здобутих нею компетентностей. Отримані дипломи й сертифікати оцінюються не за якістю надбаних умінь і навичок, кваліфікацій, а по факту навчання. Періодично спостерігається поділ суспільних поглядів стосовно домінації важливості знань однієї галузі науки над іншими. На думку Тоні Вагнера і Теда Дінтерсміта, «суспільство ділиться на своєрідні касти за дипломами й оцінками... люди часто вважають освіту «головним чинником» і переконані, що «наші школи повинні все зробити набагато краще»...Проте цікавим є запитання: навіщо нам насправді потрібна освіта [1]?

Відповідь на питання «Що таке навчання?» й «Для чого я навчаюсь?», сприяє формулюванню мети, цілей і часткових задач, як для освітньої системи в цілому, так і для кожного учасника навчально-виховного процесу, окремо. Чітке планування дозволяє бачити напрямок розвитку державної, обласних, районних, шкільних, індивідуальних освітніх систем.

Численні дослідження, проведені в Україні і за кордоном, показали, що більшість сучасних лідерів у політиці, бізнесі,

мистецтві, спорті – люди, які володіють проектним типом мислення [2]. У новій школі є передумови для розвитку проектного мислення.

Метод проектів був побудований на основі концепції прагматизму американського педагога Дж. Дьюї, який запропонував будувати навчальний процес на активній основі, спираючись на цілеспрямовану діяльність учнів з урахуванням їх особистої зацікавленості в цих знаннях, ще у 20-ті роки ХХ сторіччя. Це дозволило розвинути суть методологію організації навчання з впровадженням нових модернізованих підходів. Послідовник Дж.Дьюї Вільям Кілпатрік розробив “проектну систему навчання” або метод проектів [3].

Виклад основного матеріалу досліджень. Проектна робота є однією з найперспективніших складових діяльнісного підходу навчального процесу, створює умови творчого саморозвитку та самореалізації педагогів і учнів. Використання проектної системи навчання робить можливим формування всіх необхідних життєвих компетенцій, що є важливою ознакою рівня розвитку суспільства.

Радою Європи було визначено, як необхідні всім індивідуам для власної реалізованості й зростання, активної громадянської й соціальної позиції та зайнятості, компетенції спілкування на рідній та іноземній мовах; математичну й комп’ютерну грамотність, базові компетенції в науці й технологіях, освоєння навичок навчання, соціальну й цивільну компетенції, відчуття новаторства й підприємництва, культурну обізнаність і здатність виражати себе в цій сфері [4]. В свою чергу, Міністерство освіти України відносить до ключових компетентностей Нової української школи (початкова освіта) - вільне володіння державною мовою, здатність спілкуватися рідною та іноземною мовами, математичну, екологічну, інформаційно-комунікаційну, громадянську та соціальну, культурну компетентності, інноваційність, навчання впродовж життя, підприємливість та фінансову грамотність, компетентності у галузі природничих наук, компетентність у користуванні технікою і технологіями [5]. Для середньої та старшої шкіл, а також учнів початкової школи, що не навчаються за стандартом НУШ, ключовими компетентностями є уміння вчитися, спілкуватися державною, рідною та іноземними мовами, математична і базові компетентності в галузі природознавства і техніки, інформаційно-комунікаційна, соціальна, громадянська, загальнокультурна, підприємницька і здоров’язбережувальна

компетентності [6]. Самостійне здобування знань, систематизація їх, можливість орієнтуватися в інформаційному просторі, бачити проблему і приймати рішення, мислити критично відбувається саме через проекту діяльність.

Метод проектів – педагогічна технологія, орієнтована не на інтеграцію фактичних знань, а на їх застосування і придбання нових. Активне включення школяра в створення тих чи інших проектів дає йому можливість освоювати нові способи людської діяльності в соціокультурному середовищі.

У методі проектів як педагогічної технології знайшов своє втілення комплекс ідей, найбільш чітко представлений американським педагогом і філософом Джорджем Дьюї (1859 - 1952). Основним принципом виховання він вважав формування у дитини сучасних навичок здатних забезпечити її потреби сьогодні в умовах реального життя. Метод проектів у шкільній освіті можна розглядати як альтернативну до класно-урочної форми роботи. Якісно виконаний учнем проект в умовах сьогодення є формою самовираження дитини, проявом отриманих і засвоєних в процесі виконання проекту знань у доступній, зрозумілій формі. Але слід зазначити, що даний метод покладає велику відповідальність на вчителя. Одним з найбільших успіхів реформи освіти безумовно можна вважати академічну свободу вчителів у виборі форм організації уроків, подачі нового та перевірці вивченого матеріалів, плануванні власної педагогічної діяльності, зокрема в початковій школі [7]. З метою реалізації всебічного розвитку та становлення дитини, уможливлення реалізації її талантів, здібностей, здатностей та наскрізних умінь впродовж життя відповідно до вікових та індивідуальних психофізіологічних особливостей і потреб особистості, формування аксіології саморозвитку, акмеології допитливості, креативності, особистого попиту, самовдосконалення, що забезпечують якість і безпеку її життя в демократичному й інформаційному суспільстві наукових знань, освітніми та дослідницькими інноваційними програмами самовдосконалення, які нині рекомендуються, затверджені певні трансформації для модернізації роботи ЗЗСО, які спрямовані в тому числі на соціалізацію підростаючого покоління і впроваджуються учителями-стратегами-новаторами, що реалізують новітні підходи сучасної парадигми методології сталого розвитку освіти науки і інноватики [8].

Орієнтуючись на особистісний досвід, інтереси, потреби кожного учня і можливості класу в цілому, учитель разом з виконавцями має право самостійно обирати проект за видом діяльності (пошуковий, дослідницький, творчий, прикладний, інформаційний, рольовий), тривалістю виконання (короткостроковий, середньостроковий, довгостроковий), предметно-змістовною галуззю знань (інтегрований, предметний), кількістю учасників (індивідуальний, груповий), характером координації (пряма та опосередкована форми контролю). Основним завданням навчання за методом проектів є дослідження дітьми разом з вчителем оточуючого середовища. Учні дотримуються акмеологічної тректорії успіху планування, виконання, аналізу, оцінювання і розуміння власних умовиводів, трактувань [9].

Запорукою ефективності освітнього проекту є Smart-спрямування, що у сучасному глобалізованому світі реалізує потребу в адаптації до інтенсивності, швидкості і об'єму потоків інформації, які стрімко зростають, удосконаленні навчальних матеріалів, що потребують постійного оновлення, безупинної кореляції форм реалізації навчально-виховного процесу для його відповідності вимогам якості і безпеки сучасного життя.

Лабільна траєкторія навчання в інтерактивному освітньому середовищі за допомоги інформаційно-мережевого контенту з вільним доступом забезпечується портативними технологіями здобуття освіти. Очікуваним результатом Smart – освіти є Smart – суспільство: об'єднані в єдину систему не тільки навчальні заклади, а й викладацький склад, світова спільнота для здійснення спільної освітньої діяльності в мережі Інтернет.

Адміністрація і викладачі з метою підвищення рівня мотивації в учнів вже сьогодні мають можливість організувати навчання у ЗЗСО шляхом системного використання методу проектів для розроблення комплексного інтегрованого міждисциплінарного навчання з поєднанням природознавчої, мовно-літературної, математичної, суспільствознавчої, технологічної, мистецької, здоров'язберезувальної галузей знань для учнів 2-9 класів. Розроблено алгоритм організації проектної діяльності у ЗЗСО викладеного у послідовності етапів:

→ Проводимо моніторинг учительського потенціалу, скринінг інтегративних можливостей взаємозв'язку системної синергетичної

взаємодії організації навчання у ЗЗСО як форми соціалізації підростаючого покоління.

→ Ідентифікація креативних підходів вчителів у профілях проблематики сценарних ситуацій організації навчання у інтегрованих проектах.

→ З учителів-новаторів навчального закладу загальної середньої освіти створюється робоча група з метою розроблення, обґрунтування і реалізації проектів (транскордонного світового, регіонального, локального, місцевого рівнів), формується команда для здійснення проектної діяльності різних рівнів організації.

→ Здійснюються інтегративні заходи стратегічного плану імплементації технологій, механізмів, форм, методів і способів організації освітнього процесу.

→ Теоретико-методологічне формування інтегрованого змісту проекту, який містить в собі навчальний матеріал методологічного комплексу предметів і оцінюється за ним.

→ Результати роботи вчителів оприлюднюються шляхом доступу громадськості до проектної діяльності, яка висвітлюється на загал. Адміністрація навчального закладу має подбати про інформування вчительського колективу про успіхи та проблемні сторони роботи з проектами, за потреби долучити до вирішення питань решту колективу, формувати позитивне ставлення до проектної роботи та вчителів-виконавців.

→ Якщо навчальний заклад обирає для себе проектну діяльність як профіль, то згодом, до виконання проектів мають бути залучені учителі педагогічної ради. Метою діяльності адміністрації є пошук сфер реалізації професійної діяльності та видів роботи притаманних окремому учителю з методичним забезпеченням його реалізації.

Для учнів перших класів, що розпочали навчання за стандартом Нової української школи, можливість міжгалузевої інтеграції передбачена типовими освітніми програмами Р. Б. Шияна і О. Я. Савченко. За програмою Р.Б. Шияна в навчальному предметі «Я досліджую світ» інтегративно поєднуються природнича, громадянська, історична, соціальна, здоров'язбережувальна, технологічна і інформатична освітні галузі. Орієнтовний розподіл годин між освітніми галузями в рамках цього інтегрованого предмета: мовно-літературна - 2; математична - 1; природнича, технологічна, інформатична, соціальна і

здоров'язбережна, громадянська та історична – разом 4 для 1 класу, 5 – для 2 -4 класу. За програмою О. Я. Савченко навчальний предмет «Я досліджую світ» об'єднує природничу, громадянську й історичну, соціальну і здоров'язбережувальну галузі. В обох програмах інтегрований курс «Мистецтво» спрямований на формування культурних цінностей у процесі пізнання мистецтва в цілому та художньо-творчого самовираження в особистому та суспільному житті; плекання пошани до національної і світової мистецької спадщини так само може викладатись як окремі предмети «Образотворче мистецтво» і «Музичне мистецтво» [8]. Дане диференціювання значно полегшує організацію проектної діяльності у початковій школі та наголошує на її важливості оскільки саме під час виконання проекту у дітей формується особливе сприйняття навчання, освіта стає не нудним заучуванням навчального матеріалу, а способом досягнення мети. Діяльність учнів чітко простежується в результатах їх досягнень.

Важливою ознакою актуальності методу проектів для школи сьогодення є можливість адаптувати до життя, соціалізувати дітей покоління Z. В Україні до покоління Z відносяться діти та підлітки до 16-18 років (сучасне покоління учнів 21 століття цифрового сприйняття дійсності, генерації «Z» цифрових людей, пов'язаних інформаційно-телекомунікаційними мережами соціальної взаємодії). Інформаційне середовище, у якому живе покоління Z значно впливає на розвиток їх особистості. Основними ознаками цього покоління є нетерплячість, зосередженість на короткострокових цілях, залежність від інтернету, кодово-знакове сприйняття та відображення інформації, інформацію сприймають легше від техніки ніж від людей, віртуальний світ знаходиться на першому плані. До специфічних психолого-педагогічних класифікаційних ознак покоління Z відносять гіперактивність, схильність до сприйняття і відтворення дійсності у моделях алгоритмізованої поведінкової мотивації, сенсорна депривація.

Висновки: формування інтегрованих проектів організації навчання у ЗЗСО як форма соціалізації підростаючого покоління відбувається за авторським алгоритмом: скринінгу діагностики учительського потенціалу у синергетичній взаємодії навчальних модулів фундаментальної підготовки учнів 5 – 9 класів, інтеграції наскрізних змістових ліній дисциплін як природничого так і суспільно-гуманітарного циклів; моніторингу якості освітнього

процесу за результатами ефективності учительської та учнівської праці щодо здобуття сучасних наукових знань; розроблення методики вимірної параметральної метрики оцінення якості сучасних наукових знань тими хто їх надає і тими хто є здобувачами; оцінювання ефективності функціонування ЗЗСО шляхом розроблення методики організації експертної перевірки освітньої системи ЗЗСО; релевантність, систематизація результатів експериментального оцінювання педагогічної розвідки.

Список використаної літератури:

1. Вагнер Тоні. Дінтерсміт Тед Мистецтво навчати. Як підготувати дитину до реального життя / пер. з англ. Надія Борис. – К. : Наш формат, 2017. – 312 с.

2. Єрмаков І.Г. Метод проектів у контексті життєвих результатів діяльності в системі соціальної та життєвої практики учнів / І. Г. Єрмаков // Проектна діяльність учнів у системі компетентнісно спрямованої соціальної і життєвої практики в 11-річній школі та позашкільній освіті : у 2 ч. : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції 29-30 жовтня 2014 року / ред. кол. : О. А. Федоренко, І. Г. Єрмаков (наук. ред.), А. М. Раушна, О. М. Коровай. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2014. – Ч. 1. – 536 с.- С. 22-44.

3. Косович О.В. Проектна діяльність як одна з форм інноваційних методичних технологій навчання [Електронний ресурс] : Науковий вісник Ужгородського національного університету. – Режим доступу: <https://dspace.uzhnu.edu.ua/jspui/>

4. Рідей Н.М. Ступенева підготовка майбутніх екологів: теорія і практика: Монографія / за заг. ред. академіка Д. О. Мельничука. – Херсон: Видавництво Олді-плюс, 2010. – 558с.

5. Державний стандарт початкової освіти № 87 від 21 лютого 2018 р. / Верховна Рада України [Електронний ресурс]. – Режим доступу:

<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF>

6. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти, затверджений постановою Кабінету Міністрів України № 1392 від 23 листопада 2011 р. . / Верховна Рада України [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-%D0%BF>

7. Закон України «Про освіту» № 38-39, ст.380 від 19 січня 2019 р. / Верховна Рада України [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>

8. Шиян Р. Б., Савченко О. Я. Типові освітні програми 2018р. / Міністерство освіти і науки України [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-pochatkovoyi-shkoli>

9. Верховетський А. Проектне навчання: коротко про головне [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://nus.org.ua/view/proektne-navchannya-korotko-pro-golovne/>

УДК 378. 014

Л.М. Бугай, О.М. Осадча
НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД
ПРОФЕСІЙНОГО ЗРОСТАННЯ ВЧИТЕЛЯ СУЧАСНОГО
ОСВІТНЬОГО ЗАКЛАДУ

Бугай Л.М. - директор Драбівського НВК «загальноосвітня школа І-ІІІ ступенів ім. С.В.Васильченка-гімназія», Драбівської районної ради Черкаської області, shkolavasilchenka@ukr.net

Осадча О.М. - заступник директора з навчально-виховної роботи Драбівського НВК «загальноосвітня школа І-ІІІ ступенів ім. С.В.Васильченка - гімназія», Драбівської районної ради Черкаської області, ksusha.os2777@gmail.com

***Анотація.** У статті висвітлено основні аспекти науково-педагогічного супроводу професійного зростання вчителя в системі післядипломної освіти.*

Успішне забезпечення ефективності професійного розвитку педагогічних працівників вимагає критичного осмислення існуючого стану і зосередження зусиль та ресурсів на вирішенні найбільш гострих проблем, зокрема, таких як створення належних умов для професійного вдосконалення науково-педагогічного супроводу та компетентнісного підходу до професійного розвитку вчителя.

Забезпечення випереджувального характеру їх підготовки відповідно до потреб реформування системи освіти в НВК (навчально-виховний комплекс). З цією метою, впроваджується новаційна модель Школи неперервної економічної освіти

Драбівського НВК «загальноосвітня школа I-III ступенів ім. С.В. Васильченка-гімназія» для місцевого самоврядування щодо модернізації регіональної освітньої системи.

***Ключові слова:** науково-педагогічний супровід, професійність, андрагогіка, компетентність, система післядипломної освіти.*

L.M. Bugai, O.M. Osadchya
SCIENTIFIC AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF
PROFESSIONAL GROWTH OF TEACHER OF MODERN
EDUCATIONAL INSTITUTION

Bugai L.M. - Director of the Drabiv Educational Complex "School of Secondary Degree III. SV Vasilchenko-gymnasium »Drabiv district council of Cherkassy region, shkolavasilchenka@ukr.net

Osadchya O.M. - Deputy Director for Educational Work of Drabiv Educational Complex "School of Secondary Education I-III Degree named after them. SV Vasilchenko-gymnasium», Drabivsky District Council of Cherkassy region, ksusha.os2777@gmail.com

***Abstract.** The article deals with the specific character of research and educational accompaniment of professional promotion teacher in the system of Post-Graduate Education.*

Successful provision of the efficiency of the professional development of teaching staff requires a critical reflection on the current state and the concentration of efforts and resources on solving the most acute problems, such as the creation of appropriate conditions for professional improvement of scientific and pedagogical support and a competent approach to the professional development of a teacher.

Ensuring the forward-looking nature of their training in accordance with the needs of the reform of the education system. To this end, an innovative model of the School of Continuous Economic Education of the Drabiv Educational Complex is being implemented "The comprehensive school of I-III degrees named after them. SV Vasilchenko-gymnasium "for local self-government in relation to the modernization of the regional educational system.

***Key words:** research and educational accompaniment, professional, andragogic, competence, the system of Post-Graduate Education, selfeducation.*

Вступ. В умовах модернізації сучасної української школи виникає необхідність забезпечення умов для професійного розвитку вчителя за рахунок оптимізації його праці та вільного доступу до інформаційно-освітніх ресурсів. Сучасний освітній заклад потребує стабільно і творчо працюючих учителів з високим рівнем професійної компетентності, і тому існує необхідність постійної роботи з підвищення кваліфікації педагогічних працівників забезпечення високого рівня їх науково-методичної діяльності.

Реформування освітньої галузі ототожнюється сьогодні з інноваційними процесами, новітніми технологіями, а відтак сучасний освітній заклад повинен мати педагогів, які мають високий рівень професійної компетентності та здатність до запровадження інновацій. Однією з умов реалізації поставлених завдань є досягнення професійної компетентності усіма суб'єктами освіти. Даний пріоритет є ключовим, тому що професійна компетентність учителя є вирішальним фактором забезпечення якості результату освіти [1].

Сучасний педагог повинен мати уявлення про розмаїття підходів до організації освітнього процесу. В свою чергу керівник освітнього закладу повинен володіти технологією моніторингу, що дозволяє відстежувати ефективність освоєваних підходів в освітньому процесі. Крім того, змінюється традиційне ставлення до вчителя як до транслятора знань та процесу навчання як знеособленої механічної передачі знань.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сучасні українські школи, які активно модернізуються потребують стабільно творчих учителів з високим рівнем професійної компетентності і тому існує необхідність постійної роботи з підвищення кваліфікації педагогічних працівників, забезпечення високого рівня науково-методичної діяльності в інноваційному освітньому закладі. Серед нових категорій поняття «Національна доктрина розвитку освіти в Україні» введено у науковий обіг - є поняття педагогічного супроводу, що передбачає налагодження високопрофесійного аналітичного, наукового, і прогностичного супроводу управлінських рішень в системі освіти [3].

У зв'язку з цим, підвищується значення науково-педагогічного супроводу професійного зростання вчителів в системі післядипломної освіти в між атестаційний період.

Основні аспекти і проблеми професійного саморозвитку вчителя стали актуальними для багатьох наукових пошуків в сучасній психолого-педагогічній науці (К. Абульханова-Славська, Г. Балл, І. Беха, І. Зязюна, О. Козакова, В. Кременя, Л. Мітіної, М. Певзнер, В. Семиченко, В. Рибалко, Н. Рибнікова, Б. Федоришина та ін.) [7].

Мета статті полягає у розкритті специфіки науково-методичного супроводу процесу професійного саморозвитку вчителів в системі післядипломної освіти на базі НВК.

Виклад основного матеріалу. Науково-педагогічний супровід - багатофункціональний процес: це і взаємодія суб'єктів щодо впровадження в освітній процес інновацій, які забезпечують новий рівень розвитку освіти; це і педагогічна система, яка включає чітку постановку мети, змісту, методів і взаємодії суб'єктів науково-педагогічного удосконалення.

Науково-педагогічний супровід — це нова технологія післядипломної освіти, яка у певній послідовності дій сприяє формуванню у вчителів нового фахового мислення, розуміння сутті, змісту і значення предмета; усвідомленню педагогами принципів і методів навчання в контексті комунікативного підходу; самостійному безперервному професійному розвитку вчителів предметників [6].

На думку О. Козакової, [9], результатом педагогічного супроводу має бути якість професійної діяльності педагога, що прослідковується в його компетентності до викладання свого предмета. Формується нова модель учителя, учителя-новатора, який крокує сучасними стежинами професійного розвитку і зростання в інноваційному застосованні технологій дистанційного навчання.

Методична підготовка педагогічних кадрів – процес довготривалий, складний, багатогранний і динамічний. Це вимагає ефективної системи підготовки і неперервного системного навчання вчителів, класних керівників. Зокрема, які б форми роботи ми з вами не обрали але всі вони повинні сприяти перебудові навчально-виховного процесу з урахуванням вимог сьогодення, орієнтувати на розвиток особистості з глибоко усвідомленою громадянською і соціальною позицією [2].

Організація процесу підвищення кваліфікації на андрагогічних принципах, з використанням технології навчання дорослих сприяє

головному – залученню педагогів до організації процесу власного навчання, самоосвіти, що дозволяє зробити навчання індивідуалізованим, адресним, чітким і функціональним, творчим. Однак таке залучення в організації процесу навчання неможливе без вироблення певної позиції якостей і навичок того, хто потім буде навчати.

Сучасний стан трансформації економічної системи України, необхідність прискорення соціально-економічного розвитку є актуальним для забезпечення високого рівня економічної компетентності молодого покоління.

Доцільно представити модель Школи неперервної економічної освіти Драбівського НВК «загальноосвітня школа І-ІІІ ступенів ім. С.В. Васильченка-гімназія» Рис.1.

Разом з тим, розвиток економічної сфери суспільства значною мірою зумовлений характером життєдіяльності людини, її світоглядом, соціально відповідальною поведінкою створення Школи неперервної економічної освіти обумовлюється вимогами до її кінцевого результату – формування гармонійної, всебічно розвиненої особистості, для якої інтенсивне накопичення соціально-економічних знань, умінь, навичок і оптимізація їх використання становлять основу самореалізації в економічній сфері суспільства [5].

Тому місією Драбівського навчально-виховного комплексу «загальноосвітня школа І-ІІІ ступенів ім. С.В. Васильченка-гімназія» як Школи неперервної економічної освіти є запровадження і використання економічних знань учнями різних вікових категорій для формування основ фінансової грамотності, економічної культури, економічного світогляду, економічного мислення, економічної поведінки юних громадян України в нових умовах господарювання.

Модель Школи неперервної економічної освіти

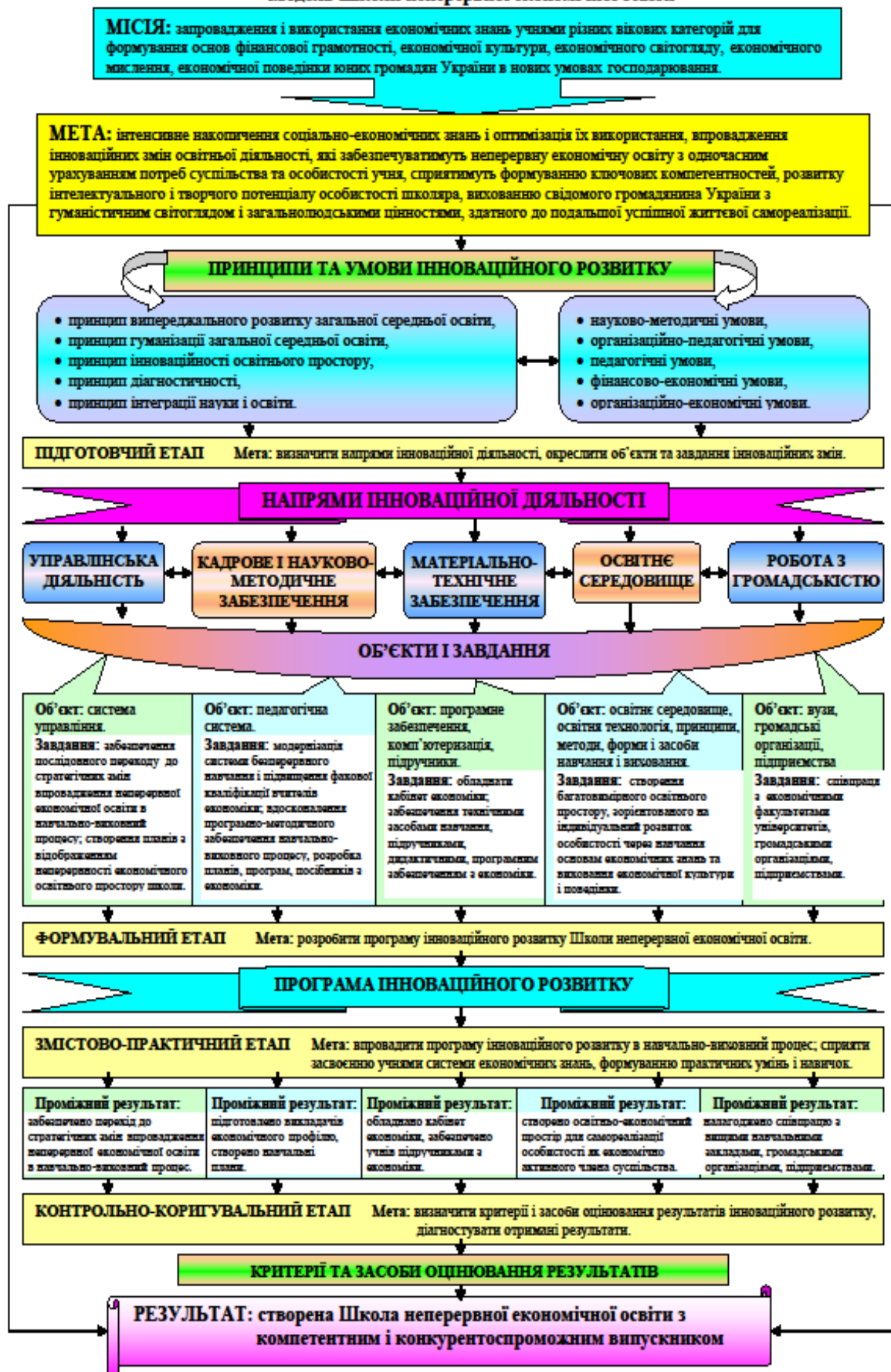


Рис. 1. Модель школи неперервної економічної освіти

Педагогічний колектив системно впроваджує елементи неперервної економічної освіти в навчально-виховний процес, що забезпечує доступність, якість, неперервність надання освітніх послуг і конкурентоспроможність НВК, реалізація яких базується на основі таких принципів інноваційного розвитку:

- принцип випереджального розвитку загальної середньої освіти;
- принцип гуманізації загальної середньої освіти;
- принцип інноваційності освітнього простору;
- принцип діагностичності;
- принцип інтеграції науки і освіти.

Процес впровадження неперервної економічної освіти проходить в декілька етапів, а саме:

- Підготовчий етап (січень-березень 2017 року);
- Формувальний (квітень-серпень 2017 року);
- Змістово-практичний (вересень 2017 – травень 2021 рр.);
- Контрольно-корегувальний (червень 2021 – травень 2022 рр.).

Кожний вчитель стає повноцінним суб'єктом вибору маршруту власного професійного зростання, причому сам спектр цих маршрутів постійно розширюється. Усе це потребує вдосконалення системи післядипломної педагогічної освіти вчителів освітнього закладу, зміни в моделях освітнього процесу підвищення кваліфікації, конструювання нового змісту навчання, побудови інформаційно освітнього середовища підвищення кваліфікації на основі технологій дистанційного навчання[4].

Цілеспрямоване професійне зростання, самовдосконалення педагогічних кадрів – одне з головних завдань розвитку освітньої системи закладу. Тому тісна співпраця з вищими м. Черкас (ЧНУ імені Б.Хмельницького; Східноєвропейський університет економіки і менеджменту) дозволяє гімназії діяти ефективно і успішно на основі пріоритетної перспективи, загальної для всіх партнерів, ефективно координувати спільну діяльність з чітким розумінням власної відповідальності.

Співробітництво з вищими навчальними закладами, їх предметними кафедрами розглядається як можливість залучати методичні ресурси для підтримки закладу. ВНЗ виступають у вигляді реалізації неперервної освіти формуванні активної життєвої позиції дослідницької та проектної діяльності.

З метою поетапної реалізації поставлених завдань, кожен вчитель виробив для себе перспективний план дій. Досвід роботи з учителями навчального закладу у системі післядипломної педагогічної освіти переконує в їхній самостійності при визначенні проблем та методичних і пошукових тем [8].

Наступний етапом науково-педагогічного супроводу є проектування власної моделі професійного зростання (модель майбутньої діяльності), де визначено мету, зміст, форми та методи навчально-виховного процесу, спрогнозувати результати розвитку учнів, обґрунтувати критерії, за якими можна відстежити результат.

Наступним кроком педагогічного супроводу є проектувальний, де вчитель окреслює для себе інноваційні новинки, умови та засоби їх впровадження. На даному етапі вчителі максимально включаються в роботу предметних тренінгів, практикумів, педагогічні майстерні (очно чи дистанційно). Потім слідує практичне впровадження технології та проведення моніторингу [7].

На всіх етапах післядипломної освіти педагогічних працівників інноваційні технології навчання забезпечують умови розвитку особистості, здійснення її права на творчий внесок, на особистісну ініціативу, на свободу саморозвитку.

Окрім поетапного самоосвітнього процесу в гімназії сформована група вчителів, які виявили бажання брати участь у творчому об'єднанні «Школа інноваційного вчителя». До складу зазначеної групи ввійшло 47% педагогічних працівників різних кваліфікаційних категорій.

Мета діяльності творчого об'єднання полягає у сприянні розвитку професійної компетентності вчителів, активізації прояву творчого та інтелектуального потенціалу особистості вчителя, задоволенні потреби педагогів в безперервній професійній освіті. Реалізація роботи здійснюється в очно-дистанційній формі, яка включає очні заняття в межах роботи постійно-діючого педагогічного семінару «Професійне зростання вчителя сучасного інноваційного закладу», виконання самостійних робіт фахового і методичного характеру та участь в активному дистанційному спілкуванні (он-лайн-консультації, форуми, чати тощо).

Залучення слухачів «Школи інноваційного вчителя» до роботи у дистанційному форматі здійснюється за допомогою модульного об'єктно-орієнтованого динамічного навчального середовища

Moodle, що дозволяє віддалено проводити різні форми опитування та анкетування, тестування, додавати та редагувати набір зв'язаних веб-сторінок (шкільні сайти, авторські блоги), здійснювати цілеспрямовану взаємодію з різними професійно зорієнтованими навчальними ресурсами та активними елементами на інших веб-сайтах, зберігати й систематизувати корисні для професійного розвитку інформаційні ресурси.

Саме така форма роботи дозволяє систематично й своєчасно ставити вчителям фахові завдання підвищеної складності, здійснювати їх перевірку й оцінювання; ознайомлювати учасників з відгуками на представлені матеріали тощо.

Управління процесом професійного саморозвитку педагога – це цілеспрямована робота, що є наслідком глибокого вивчення й аналізу рівня прояву компетентності педагога, його потреб, мотиваційної сфери, здатності до саморозвитку чинників, які сприяють та перешкоджають саморозвитку загалом, постійний моніторинг результатів професійної діяльності вчителів.

Висновки: Технологію науково-педагогічного супроводу варто розглядати в широкому соціальному, професійному і педагогічному контекстах. Суб'єкти науково-педагогічного супроводу не розв'язують проблеми один одного, а здійснюють обмін думками, ідеями, досвідом, навчальними відомостями, забезпечують всебічне обговорення проблеми, складають алгоритм розв'язання проблемних питань та можливих підходів до її вирішення.

Такий підхід скеровує формування нового фахового мислення до науково-педагогічного супроводу та розвитку фахової компетентності у професійній діяльності, яка сприяє розв'язанню важливої проблеми готовності фахівців до професійного зростання у процесі неперервної освіти.

Розвиток професійної компетентності вчителів сучасного інноваційного закладу ґрунтується на вихідних положеннях визначених аспектах і сутності акмеологічної концепції, що формується на андрагогічних принципах навчання в системі післядипломної педагогічної освіти впровадженню новітніх підходів в системі навчально-виховного комплексу.

Список використаної літератури:

1. Даутова О.Б. Самообразование учителя как условие его личностного и профессионального развития / О.Б.Даутова, С.В.Христофорова // Инновации и образование: сб. материалов конф. — С.Пб., 2003. — С. 304–309.
2. Леднев В. Содержание образования: сущность, структура, перспективы / В. Леднев. — 2-е изд, перераб. — М.: Высш. шк., 1991. — 224 с.
3. Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті. — К.: Шкільний світ, 2001. — 24 с.
4. Олійник В. Наукові основи управління підвищенням кваліфікації педагогічних працівників профтехосвіти: монографія / В.Олійник. — К.: Міленіум, 2003. — 594 с.
5. Освітній менеджмент: навч. посіб. / за заг. ред. Л.Даниленко, Л.Карамушки. — К.: Шкільний світ, 2003. — 400 с.
6. Протасова Н. Післядипломна освіта педагогів: зміст, структура, тенденції розвитку / Н. Протасова. — К.: Держ. академія кер. кадрів освіти, 1998. — 176 с.
7. Романенко М. Методологічні зміни у післядипломній педагогічній освіті України в контексті соціально-економічних та освітянських реформ / М.Романенко // Післядипломна освіта в Україні. — 2002. — № 2. — С. 3–7.
8. Савченко О. Дидактика початкової школи: підруч. для студ. педагог. факультетів / О.Савченко. — К.: Абрис, 1997. — 416 с.
9. Теоретические основы непрерывного образования / под ред. В.Онушкина. — М.: Педагогика, 1987. — 208 с.

Наукове видання

УПРАВЛІННЯ СИСТЕМАМИ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ ДЛЯ СТАЛОГО РОЗВИТКУ

Колективна монографія



Підписано до друку 24.04.2019 р. Формат 60x84/16.

Папір офісний. Гарнітура Times New Roman.

Ум. др. арк. 39,87. Обл.-вид. арк. 35,11

Наклад 350 прим. Зам. № 139.

Віддруковано з оригіналів.

Видавництво Національного педагогічного університету
імені М.П. Драгоманова. 01601, м. Київ-30, вул. Пирогова, 9
Свідоцтво про реєстрацію ДК № 1101 від 29.10.2002. (044) 234-75-87
Віддруковано в друкарні Національного педагогічного університету
імені М.П. Драгоманова (044) 239-30-26