

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

За загальною редакцією:

Рідей Н.М., Панченко Л.М.

СТРАТЕГІЯ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ ДЛЯ СТАЛОГО РОЗВИТКУ

Колективна монографія

Київ 2020

Рекомендовано до друку Вченою радою
Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова
(Протокол № 8 від 30 січня 2020 р.)

Авторський колектив: Рідей Н.М., Панченко Л.М., Савельєв В.Л., Андрущенко Т.В., Боголюбов В.М., Кульбіда С.В., Жижко Т.А., Матвієнко О.В., Дікова-Фаворська О.М., Огієнко О.І., Любарець В.В., Бахмат Н.В., Толочко С.В., Кондур О.С., Титова Н.М., Бордюг Н.С., Степаненко Л.М., Богуцький Ю.П., Яценко О.Д., Кашина Г.С., Сапіга О.В., Родіонова Н.Л., Бондарєва Л.І., Сірик Л.М., Коленко А.В., Кропельницька С.О., Криховецька З.М., Кулеша-Любінець М.М., Мигович Т.М., Гуменюк А.Г., Кліпа Ю.В., Антіпова Н.П., Кацєро О.К., Літовка-Деменіна С.Г., Слабецький О.М., Павленко Д.Г., Тимошенко В.І.

Рецензенти:

Васюк Оксана Вікторівна – доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки Національного університету біоресурсів і природокористування,

Писаренко Павел Вікторович – доктор сільсько-господарських наук, професор, перший проректор Полтавської аграрної академії,

Самойлік Марина Сергіївна – доктор економічних наук, доцент, завідувач кафедри екологічного раціонального природокористування та захисту довкілля Полтавської аграрної академії.

Стратегія післядипломної освіти для сталого розвитку : монографія; за ред. Н.М. Рідей, Л.М. Панченко. 2 видання, доповнене і перероблене. Київ: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2020. – 416 с.

ISBN 978-966-931-233-4

*Збір, систематизація і загальна верстка матеріалів – канд. пед.наук, доцент, провідний спеціаліст відділу банку тестових завдань і психометричного аналізу Українського центру оцінювання якості освіти Кухар Л.О.
Художній макет титульного листа монографії – канд. пед. наук, доцент Касаткін Д.Ю.*

Колективна наукова монографія орієнтована на дослідників-науковців, педагогів, методистів-освітян, адміністраторів та керівників ЗВО та зацікавлених працевдавців, представників різних соціальних груп, здобувачів освіти та учасників освітньо-наукових проєктів. Монографія буде корисною для адміністраторів вищої школи при реалізації освітньої політики, екологічної кваліфікаційної, екологічної безпеки освітньо-наукових систем як соціокультурних форм забезпечення підготовки перепідготовки підвищення кваліфікації та стажування як майбутніх фахівців так і знаних професіоналів їх професійного розвитку та забезпечення пролонгованої зайнятості впродовж життя шляхом продуктивного функціонування післядипломної освіти.

Здійснено теоретичне і методичне обґрунтування засад - формування науково-методичної компетентності викладачів у системі післядипломної педагогічної освіти, психолого-педагогічної підготовки майбутніх педагогів професійного навчання; професійної підготовки майбутніх фахівців із якості освіти та розкрито аспекти формування академічної культури майбутніх педагогічних працівників у ЗВО; розроблено теоретичні і методичні основи підготовки фахівців природоохоронної галузі до екологічного моніторингу у системі післядипломної освіти, а також теоретико-практичні засади професійної підготовки майбутніх менеджерів соціокультурної діяльності в умовах інформаційно-освітнього середовища; методологічно обґрунтовано розвиток правової компетентності адміністраторів вищої школи у системі післядипломної освіти.

Проаналізовано особливості модернізаційних процесів в освітній діяльності на основі обґрунтованих наукових здобутків науковців, положень законодавства щодо застосування компетентнісного і білінгвального підходів з використанням жестової і української мови. Розглянуто теорію творчої самореалізації як феномен та окремий об'єкт наукового дослідження основ евристичного навчання на засадах концепції творчої самореалізації особистості. Розкрито сутність поняття «полікультурна освіта», процес його становлення, досліджено історичні етапи розвитку мультикультуризму, проведено аналіз розвитку ідей полікультурності. Досліджено формування виконавської майстерності майбутніх бакалаврів з акторського мистецтва драматичного театру і кіно у фаховій підготовці. Актуалізовано проблеми проведення навчальних тренінгів як ефективної системи професійної адаптації у ЗВО.

УДК 378-021.68:316.324

ISBN 978-966-931-233-4

© Рідей Н. М., Панченко Л. М., 2020

© Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2020

Вступ

У колективній монографії представлено комплексні дослідження стратегії сталості розвитку післядипломної освіти, науково обґрунтовано теоретико-методичні засади формування науково-методичної компетентності педагогів для забезпечення модернізації педагогічної освіти впродовж життя. Розроблено та експериментально перевірено систему їх формування у післядипломній освіті педагогів з авторською концепцією, презентовано авторське тлумачення понять «формування науково-методичної компетентності викладачів у післядипломній педагогічній освіті» та «синергетика науково-методичної компетентності викладачів».

У розділі професійна підготовка фахівців із якості освіти у вищій школі розкрито та здійснено експериментальну перевірку системи професійної освіти майбутніх фахівців із якості. Запропоновано структурно-функціональну модель формування професійно-практичної управлінсько-квалітологічної компетентності майбутніх фахівців із якості освіти у вищій школі. Представлено авторське трактування понять «професійна підготовка майбутніх фахівців із якості освіти у закладах вищої освіти» та «професійна діяльність фахівця з управління якістю в сфері освіти і науки».

Розглянуто основні принципи екологічної етики, як універсальної цінності, яку можна віднести до всієї біосфери. Виокремлено особливості формування концепції екологічної освіти, як необхідної складової освіти для сталого розвитку та деталізовано принципові підходи до Освіти для сталого розвитку і шляхи її впровадження в системі неперервної освіти України.

Обґрунтовано необхідність професійного розвитку правової компетентності адміністраторів ЗВО у системі післядипломної освіти на засадах сталості. Виявлено педагогічні умови розвитку правової компетентності у адміністраторів вищої школи в системі післядипломної освіти, до яких належать: професійний розвиток адміністраторів вищої школи і розуміння можливостей їх професійної самореалізації в управлінській діяльності; поєднання традиційних методів навчання з інноваційними, спрямованими на моделювання ситуацій професійного розвитку; поглиблення практичної складової, активізації науково-дослідницької роботи та підвищення значущості самоосвіти.

У концепції психолого-педагогічної підготовки педагогів професійного навчання представлено етапи дослідження теоретико-методологічних і науково-методичних основ психолого-педагогічної підготовки у ЗВО. Розроблено і обґрунтовано модель системи психолого-педагогічної підготовки майбутніх педагогів професійного навчання. Запропоновано і впроваджено інформаційне студентоцентроване портативне середовище психолого-педагогічної складової освітнього процесу. Сформульовано авторське тлумачення понять «психолого-педагогічна підготовка майбутніх педагогів професійного навчання», «спеціальна психолого-педагогічна фахова компетентність» і «професійні кроси за адміністративно-територіальним

призначенням», уточнено змістове наповнення визначень «майбутні педагоги професійного навчання» та «психолого-педагогічна компетентність».

Обґрунтовано теоретичні та методичні основи підготовки фахівців природоохоронної галузі з екологічного моніторингу у системі післядипломної освіти, запропоновано концепцію системи їх навчання в синергетичній взаємодії цільової, методологічно-організаційної, професійно-розвивальної, результативної підсистем. Експериментально перевірено структурно-функціональна модель формування та розвитку професійної компетентності фахівців природоохоронної галузі з екологічного моніторингу. Представлено авторське бачення дефініції «підготовка фахівців природоохоронної галузі до екологічного моніторингу у післядипломній освіті», «професійна компетентність фахівців природоохоронної галузі з екологічного моніторингу».

Запропоновано теоретичні та практичні аспекти професійної підготовки майбутніх менеджерів соціокультурної діяльності в умовах інформаційно-освітнього середовища академічного простору, обґрунтовано авторську концепцію та перевірено систему професійної підготовки майбутніх фахівців. Подано авторське тлумачення понять «професійна підготовка майбутніх менеджерів соціокультурної діяльності в умовах інформаційно-освітнього середовища», та «соціо-інформаційна компетентність майбутніх менеджерів соціокультурної діяльності». Репрезентовано авторський інтелектуальний продукт електронне середовище (web-прототип) навчальних закладів – mobiSchool, як дидактичний потенціал «Універсального освітнього простору «АКЦЕНТ».

Актуалізовано бачення освітнього простору для всіх зі застосуванням компетентнісного і білінгвального підходів. Розкрито особливості, обставини модернізаційних процесів в освітній діяльності на основі обґрунтованих наукових здобутків науковців, положень законодавства щодо застосування компетентнісного і білінгвального підходів з використанням української жестової і української мови.

У розділі самореалізація та інноватика як основа евристичного навчання в сучасній педагогічній науці представлено концепції досвіду творчого самовираження як наукового напрямку евристичного навчання в Сполучених Штатах Америки. Розглянуто теорію феномену творчої самореалізації. Досліджено основи евристичного навчання для самоактуалізації та самореалізації особистості. Обґрунтовано тенденції розвитку полікультурної освіти в США розкривається сутність поняття «полікультурна освіта» та описується процес його виникнення і становлення, визначено мету полікультурної освіти, розкрито основні складові, а також основні її концепції, з'ясовано технології, які застосовуються при забезпеченні навчальних дисциплін.

Представлено практичні аспекти мотивації формування риторики та визначено роль тренінгів професійної адаптації у вищій школі щодо формування виконавської майстерності майбутніх бакалаврів з акторського мистецтва драматичного театру і кіно у фаховій підготовці.

Встановлено, що мотивація є головним чинником процесу формування виконавської майстерності акторів. Розкрито зміст структурних компонентів, процесу формування виконавської майстерності майбутніх акторів драматичного театру.

Розглянуто актуальність проблеми проведення навчальних тренінгів як ефективної системи професійної адаптації у ЗВО. Встановлено роль організаційно-педагогічних умов у проведенні професійної підготовки, здійснено аналіз змісту умов, доведено, що навчальний тренінг є ефективною системою практичної підготовки студентів, дає можливість формувати у них необхідні професійні і соціально-психологічні уміння та навички, які уможлиблюють адаптацію майбутніх фахівців.

Обґрунтовано, що одним із пріоритетних напрямів діяльності ЗВО є активна проектна діяльність як інноваційний тренд розвитку Університету 4.0. В умовах глобалізації серед інноваційних технологій в проектній діяльності необхідно використовувати сучасні інформаційно-комунікаційні технології, які дають змогу формувати ефективне і динамічне інформаційно-освітнє середовище. Запропоновано через соціальні проекти регіонального рівня забезпечення якості вищої освіти для соціуму. Наведено приклад – Проектно-освітній центр розвитку інновацій та інвестицій в регіоні «Агенти змін».

Розглянуто сучасні аспекти професійної підготовки майбутніх техніків-технологів харчової промисловості, зокрема розроблено навчально-методичне забезпечення освітнього процесу, проаналізовано сучасні вимоги до нього, які зумовлені тенденціями розвитку суспільства та вимогами сучасності, особливостями використання форм навчально-пізнавальної діяльності майбутніх фахівців, запропоновано умови ефективної реалізації в ЗВО.

Представлено особливості неперервної освіти в період викликів і криз з актуалізацією підходів. Встановлено, що для забезпечення гармонійної життєдіяльності особистості необхідно формувати відповідний спосіб життя, який би став основою довготривалого ощадливого гармонійного розвитку людства, адже управлінська парадигма не реалізується ефективно, якщо не сформовано систему цінностей гармонійного світосприйняття, особистості та її місця в Природі. Поняття сталого розвитку розглянуто як стратегію виживання при значному прогресі цивілізації та сучасних технологій за умов ощадливого ставлення до навколишнього середовища, зокрема Біосфери.

Представлено практично корисний досвід метрики оцінювання ефективності управління навчально-методичною діяльністю системи післядипломної освіти. Конкретизовано мету науково-методичної роботи в системі післядипломної освіти, представлено організаційну структуру системи методичної роботи, здійснено аналіз фінансово-економічного і матеріально-технічного забезпечення та оцінювання рівня організації науково-методичної роботи.

Розроблено та презентовано методику організації освітньо-наукового процесу професійної підготовки майбутніх економістів банківської справи для підприємницької діяльності. Розроблено структурно-логічну схему соціально-

економічного замовлення на підготовку майбутніх економістів банківської справи для підприємницької діяльності за сферами працевлаштування. Встановлено специфіку професійної підготовки майбутніх економістів банківської справи для підприємницької діяльності як складний науково-методологічний комплекс організації освітньо-наукового процесу, що обумовлений семантикою: цільового призначення ЗВО у типах організації. Здійснено системний аналіз підходів та принципів організації професійної підготовки майбутніх економістів банківської справи з компетентностями для підприємницької діяльності.

Обґрунтовано теоретико-методичні засади та представлено експериментальна перевірка моделі формування фахової компетентності майбутніх селекціонерів-генетиків у процесі вивчення професійно-орієнтованих дисциплін. Проведено проблемний аналіз теоретико-методологічних засад формування фахової компетентності майбутніх селекціонерів-генетиків та розкрито роль наукових шкіл у розвитку програм професійної підготовки. Розкрито специфіку, методичні особливості, зміст та структуру формування фахової компетентності майбутніх селекціонерів-генетиків у процесі вивчення професійно-орієнтованих дисциплін. Розроблено методику організації проблемних інтегрованих лекцій та методику організації практичної підготовки для формування фахової компетентності майбутніх селекціонерів-генетиків, побудовано структурно-логічну схему їх підготовки, обґрунтовано та експериментально перевірено модель формування фахової компетентності з селекції та генетики.

Здійснено філософський аналіз концепту «прогрес» та оцінюється можливість його застосування щодо філософії як такої. Проаналізовано специфіку змін у змісті та характері сучасної філософії з огляду на вплив цивілізаційно-технічного прогресу.

Розкрито педагогічні аспекти соціального партнерства як основа державно-громадського управління освітою з огляду на зарубіжний практично корисний досвід. Встановлено, що модель децентралізованого централізму в управлінні освітою дорослих як модель соціального партнерства в системі освіти, науки й інноватики відповідає політичним та економічним умовам розвитку країни.

Розділ 1.

Формування науково-методичної компетентності викладачів у системі післядипломної педагогічної освіти на засадах сталості

*Толочко С.В. – доктор педагогічних наук, доцент кафедри управління професійною освітою Національного авіаційного університету;
tolochkosvitlana331@gmail.com*

Сформульовано та науково обґрунтовано теоретичні й методичні засади формування науково-методичної компетентності викладачів у післядипломній педагогічній освіті. Розроблено та експериментально перевірено систему формування науково-методичної компетентності викладачів у післядипломній педагогічній освіті, яка відображає єдність комплексу організаційно-структурних, науково-методичних, системно-логічних, організаційно-методичних, змістовно-методологічних, дослідницьких і практично-стажувальних заходів, що обумовлюють ефективність реалізації потенціалу освітньо-наукової системи ЗВО у процесі формування науково-методичної компетентності викладачів. Обґрунтовано авторську концепцію формування науково-методичної компетентності викладачів у післядипломній педагогічній освіті, яка визначає її мету, головні завдання, концептуальне бачення, правовий базис, термінологічний апарат, методологічні підходи та принципи, складові й рівні. Представлено авторське тлумачення понять «формування науково-методичної компетентності викладачів у післядипломній педагогічній освіті» та «синергетика науково-методичної компетентності викладачів».

Ключові слова: формування науково-методичної компетентності, викладачі, післядипломна педагогічна освіта, синергетика, професіограми, заклади вищої освіти.

Вступ. У зв'язку з модернізацією освітньо-наукових систем на глобальному, регіональному та національному рівнях, зумовленою трансформацією правового регулювання в державах-партнерах Болонського процесу для формування академічного простору освіти, науки та інноватики, із метою здійснення ефективного забезпечення професійної підготовки висококваліфікованих кадрів у закладах вищої освіти (далі – ЗВО) пріоритет надається професійно-компетентним педагогам, дослідникам, новаторам, спроможним реалізовувати сучасні методологічні підходи наукового пізнання та студентоцентрованого навчання впродовж життя з пролонгованою зайнятістю.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Правовий базис цільової спрямованості сфери педагогічного дослідження полягає в дотриманні відповідності професійної підготовки викладачів, визначається світовими й вітчизняними нормативно-правовими документами: конвенцією та протоколами (2, 4, 7, 11) про захист прав людини і основоположних свобод (1950), конвенцією ООН про права дитини (1989), паризькою програмою-рекомендаціями з медіа-освіти ЮНЕСКО та резолюцією Європарламенту щодо медіаграмотності у світі цифрової інформації, рекомендації Європейського Парламенту та Ради (ЄС) «Про основні компетенції для навчання протягом усього життя» (2006); стандартами та

керівними принципами забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти (2009). Правове регулювання у сфері освіти закладене в Конституції України (1996), Законах України: «Про освіту» (2017), «Про вищу освіту» (2014), Концепції розвитку освіти України (2016), Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року (2013), Національній доктрині розвитку освіти (2002), Державній національній програмі «Освіта» (1993), у сфері науки – у «Право інтелектуальної власності» (2003), Законах України: «Про наукову і науково-технічну діяльність» (2015), «Про державне прогнозування та розроблення програм економічного та соціального розвитку України» (2000), «Про наукову і науково-технічну експертизу» (1995), «Про охорону прав на винаходи і корисні моделі» (1994), «Про авторське право і суміжні права» (1994), у соціальній сфері – у концепціях: реформування системи забезпечення населення культурними послугами (2019), реформування інституту саморегулювання в Україні (2018), розвитку цифрової економіки та суспільства України (2018), розвитку охорони психічного здоров'я в Україні на період до 2030 року (2017), Державної програми «Національний план дій щодо реалізації Конвенції ООН про права дитини» (2017), Державної програми забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків (2017), удосконалення інформування громадськості з питань євроатлантичної інтеграції України (2017), Національних стратегіях: сприяння розвитку громадянського суспільства в Україні (2016), національно-патріотичного виховання дітей та молоді (2015), у сфері прав людини (2015), Постановах КМУ: «Про затвердження Національної рамки кваліфікації» (2011), «Про затвердження ліцензійних умов провадження освітньої діяльності закладів освіти» (2015), «Про затвердження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти» (2015), Національній стратегії розвитку освіти в Україні до 2021 року (2013), Стратегія сталого розвитку «Україна-2020 (2015) та інші. Основу дослідження становлять чинні концептуальні нормативні документи, зокрема, концепції: розвитку педагогічної освіти, підготовки фахівців за дуальною формою здобуття освіти, розвитку цифрової економіки та суспільства України на 2018-2020 роки, розвитку громадянської освіти в Україні (2018), реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року, упровадження медіаосвіти в Україні, популяризації України у світі та просування інтересів України у світовому інформаційному просторі (2016), національно-патріотичного виховання дітей та молоді (2015), реформування державної політики в інноваційній сфері (2012), національного виховання студентської молоді (2009), художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах (2004), екологічної освіти України (2001).

Квалітологічна платформа дослідження та метрики оцінювання якості процесу формування синергетичної науково-методичної компетентності викладачів у системі післядипломної педагогічної освіти представлена передусім основоположними стандартами: ДСТУ ISO 9001:2015, ДСТУ ISO 10011-1-97, ДСТУ ISO 10005:2007, ДСТУ ISO 10006:2005, ДСТУ 180 9001-2000 Системи управління якістю; настанови щодо перевірки систем управління якістю, про-

грам якості; якістю в проектах; менеджменту якості; ДСТУ 4163:2003 Державна уніфікована система документації, ДСТУ 2938-94 Системи оброблення інформації: поняття, терміни; ДСТУ 2681-94 Метрологія, терміни; ДСТУ 3966-2009 Термінологічна робота; ДСТУ 3008-95 Документи. Звіти у сфері науки і техніки; ДСТУ ГОСТ 7.1:2006 Бібліографічний запис, опис, вимоги та правила; ДСТУ 8302:2015 Інформація та документація, бібліографічне посилання; ДСТУ 3017:2015 Видання, терміни, визначення понять тощо. Системна методологія ґрунтується на міжнародних принципах технічного регулювання у сфері освіти, науки та інноватики, які передбачають системну єдність, нормування, методики вимірювання якості системних процесів надання освітніх послуг, методики метрики; гарантування технічних регламентів у пріоритетах сталого розвитку, національної безпеки, політики сталості у перспективах реалізації науково-технічного потенціалу; автономність інституцій та експертного оцінювання від зацікавлених осіб; цілісна єдність у реалізації принципів систем організації якості професійної підготовки викладачів у ЗВО, у тому числі забезпечення релевантності прагнень здобувачів.

Науковий інтерес для дослідження викликають праці вчених про філософію неперервної освіти (В. Андрущенко, В. Бех, В. Кремінь, В. Лутай, П. Саух); неперервну освіту та підвищення кваліфікації (В. Бондар, Л. Даниленко, Г. Єльнікова, А. Кузьмінський, Л. Лук'янова, В. Маслов, Н. Ничкало, В. Олійник, Н. Протасова, Л. Пуховська, В. Пуцов, Л. Сігаєва, Т. Сущенко, Т. Шамова); освіту для сталого розвитку (В. Боголюбов, О. Пометун, Н. Рідей, Н. Семенюк, О. Шевченко); особливості новітніх наук: едукології, освітології та освітометрії (Н. Кузьменко, В. Луговий, В. Огнев'юк, К. Пахотін, О. Проказа, С. Сисоєва, А. Фурман). Актуальними є дослідження компетентнісного підходу як парадигми сучасної освіти (І. Бех, Л. Ващенко, О. Матвієнко, О. Овчарук); компетентнісного підходу в позашкільній, вищій та освіті дорослих (О. Биковська, В. Бобрицька, Л. Вікторова, І. Волощук, І. Драч, В. Лунячек, О. Малихін, Н. Побірченко, Г. Сазоненко, О. Семенов, Л. Сущенко); компетентнісного підходу до підготовки педагога в контексті порівняльної педагогіки (Н. Авшенюк, Н. Бібик, М. Бойченко, В. Гаманюк, М. Голубєва, Т. Григор'єва, Л. Пуховська, І. П'янківська, А. Сбруєва, Ж. Таланова).

Значимим є аналіз поняття «професійна компетентність педагогів» (Б. Андрієвський, Л. Вовк, О. Дубасенюк, Л. Карпова, В. Лозова, В. Олійник, О. Отич, В. Стрельников, О. Шапран), характеристика методичної як складової науково-методичної компетентності (К. Авраменко, І. Акуленко, О. Бігич, А. Воєвода, А. Волощук, В. Галузяк, Н. Глузман, О. Жигайло, Н. Кузьміна, О. Малихін, О. Матяш, Н. Нікула, Ю. Присяжнюк, В. Рейдало, С. Скворцова, Н. Тарасенкова, Я. Цимбалюк, С. Шевчук); науково-дослідницької як складової науково-методичної компетентності (А. Білаш, Г. Білецька, О. Гринюк, Л. Непорожня, О. Цільмак). На особливу увагу заслуговує використання інноваційних технологій навчання у ЗВО (Я. Бурлака, В. Волинський, Ю. Дорошенко, С. Караман, О. Красовський, В. Лапінський, В. Паламарчук, М. Пентилюк, І. Підласий, А. Хуторський, О. Шевнюк); проблеми сучасних педагогічних тех-

нологій (В. Бондар, П. Гусак, Б. Жебровський, М. Корець, А. Нісімчук, О. Пехота, Л. Пироженко), використання можливостей дистанційного навчання (В. Биков, Р. Гуревич, В. Кухаренко, Н. Морзе, Н. Сиротенко, П. Стефаненко), застосування мультимедійних технологій в освітньому процесі (В. Афанасьєв, Ю. Батурін, В. Гузеєв, М. Жалдак).

Важливими є дослідження особливостей і закономірностей сучасних моделей професіограм викладачів (М. Бойченко, О. Болдирев, Т. Борова, О. Варецька, О. Галіцан, Т. Гарбуза, Н. Дем'яненко, Т. Дороніна, М. Іващенко, М. Казанжи, К. Осадча, Т. Остафійчук, Г. Поберезська, В. Помилуйко, С. Ястремська); проблеми якості вищої освіти (В. Байденко, Я. Болюбаш, Л. Ващенко, О. Зінченко, О. Павлова); створення й упровадження систем якості у вищій освіті (В. Белов, Л. Віткін, Т. Гордієнко, Н. Рідей, А. Шевцов), генезу наукових, науково-педагогічних шкіл України (В. Биков, Ф. Бутинець, О. Гнізділова, С. Гончаренко, М. Гриньова, Є. Хриков).

Актуальність теми дослідження зумовлена суперечностями між: потребою соціуму в компетентних викладачах та недостатньою відповідністю надаваних ЗВО сучасних освітньо-наукових чи практичних послуг; необхідністю підвищення престижу педагогічної професії й мотивації викладачів до професійного розвитку та недосконалістю системи підготовки, відсутністю можливостей кар'єрного зростання; вимогами до освітньо-наукового антикризового менеджменту в умовах кардинальних соціоекономічних змін та існуючою системою управління персоналом закладів освіти; необхідністю викладачів задовольняти власні освітні потреби через запровадження диференціаційованих, індивідуально спрямованих програм у післядипломній педагогічній освіті; панівною уніфікованою професійною освітою, що розрахована на підготовку середньостатистичного викладача, та потребами нових типів закладів освіти у фахівцях, що репрезентують сучасні моделі педагогічної професії.

Мета дослідження – розробити та експериментально перевірити ефективність системи формування науково-методичної компетентності викладачів у післядипломній педагогічній освіті.

Відповідно до мети визначено завдання дослідження:

1. Здійснити порівняльний теоретичний і методичний аналіз світового й вітчизняного досвіду формування компетентності викладачів у післядипломній педагогічній освіті.
2. Схарактеризувати системоутворюючу роль наукових шкіл у створенні й забезпеченні освітніх і дослідницьких програм підготовки, професійного розвитку викладачів та формування їхньої науково-методичної компетентності в умовах трансформації післядипломної педагогічної освіти.
3. Дослідити особливості формування науково-методичної компетентності за класифікаційними ознаками професіограм викладачів у післядипломній педагогічній освіті.
4. Теоретично обґрунтувати структуру науково-методичної компетентності викладачів у післядипломній педагогічній освіті.

5. Визначити критерії, показники та охарактеризувати рівні сформованості науково-методичної компетентності викладачів у післядипломній педагогічній освіті.
6. Розробити концепцію формування науково-методичної компетентності викладачів у післядипломній педагогічній освіті.
7. Деталізувати розроблену систему формування науково-методичної компетентності викладачів у післядипломній педагогічній освіті структурно-логічною моделлю та здійснити верифікацію системи з експертним оцінюванням.

Концепція дослідження передбачає, що формування науково-методичної компетентності викладачів (далі НМК) у післядипломній педагогічній освіті ґрунтується на фундаментально-філософському, спеціально-науковому, теоретичному і дослідницькому, проектно-методичному і практично-організаційному концептах, зреалізованих у методологічному й інформаційно-аналітичному модулях.

Методологічний модус науково-методичної діяльності викладача і його професійного розвитку полягає у формуванні й реалізації методології наукового пізнання, навчання фундаментальних, прикладних, спеціальних, професійно-орієнтованих дисциплін, методології оцінювання наукових і навчальних проєктів релевантності результатів якості надання освітніх послуг, методичного сервісу, розроблення наукоємних продуктів і технічного регламентування процесу післядипломної підготовки (стандартизація, сертифікація, акредитація, ліцензування, маркування), методології практики наукових шкіл ЗВО та корисного досвіду їхнього розвитку для вдосконалення освітньо-наукового процесу забезпечення формування НМК викладача (педагога, асистента, старшого викладача, тренера, коуча, тьютора, едвайзера, наставника, фасилітатора).

Науково-методична системна діяльність викладача – цілеспрямована функціональна синергетика модернізації освітньо-наукової сфери, її просторового прогнозування і моделювання з метою передбачення, запобігання та розв’язання педагогічної проблеми, результат якої орієнтований на вдосконалення навчально-пізнавального стану різної ускладненості професійної підготовки викладачів упродовж життя та їхньої зайнятості, саморозвитку, самоідентичності, самовдосконалення для набуття якості життя.

Інформаційно-аналітичний модус дослідження ґрунтується на законних і підзаконних актах у сферах освіти і науки, природоохоронній та соціального розвитку держави України, а також на нормативних положеннях автономних ЗВО, настановах і моделях статуту Організації Об’єднаних Націй. Наукове дослідження охоплює методологічні підходи – системний, конструктивний, комплексний, проблемний, ситуативний, інноваційний, нормативний, цільовий, діяльний, морфологічний, програмно-цільовий, аксіологічний, культурологічний, системно-діяльнісний, інформаційний, сценарний, синергетичний.

Провідною ідеєю дослідження є положення щодо авторського бачення професійної підготовки з формування науково-методичної компетентності викладачів у післядипломній педагогічній освіті.

Науково-методична компетентність викладача виражається у синергізмі:

- ✓ системних якостей: кругозору, ерудиції, наукового інтелекту, гуманізму, гуманітарності, соціальної справедливості, інтелектуальності, цілеспрямованості, мобільності, динамізму особистості, адаптивності, полікультурності, толерантності, емпативності, емоційного інтелекту, експресивності, розвиненості мови, артистизму, оптимізму тощо;
- ✓ здібностей: до наукового пізнання, аналітично-мисленнєвої діяльності, системного аналізу, якості складових соціального й освітнього середовища, з наукометрії, системно-педагогічного управління, прогнозування, моделювання та планування тощо;
- ✓ здатностей: сприймати, систематизувати та транслювати науково обґрунтовану інформацію, досліджувати оточуюче середовище (соціальне, освітнє), вікової трансформації цільового матеріалу для різних категорій підготовки, здатність методичної, виховної, соціальної роботи, художнього й естетичного сприйняття дійсності, морально-етичного ставлення до особистості, здатність біоетики, екологічної етики тощо;
- ✓ готовності: емоційно-особистісна (позитивне ставлення до педагогічної діяльності, розуміння цінностей і етичних норм, мотивів і потреб, особистісно-мотиваційне ствердження, громадська активність і відповідальність), змістово-процесуально-технічна (знання з педагогіки, психології, методики, використання новітніх технологій);
- ✓ сформованості: комплексують утворюючого та інтегрованого імперативу, усування часткових компетентностей синергетичної науково-методичної компетентності (функціонально-філософської – філософської, релігійнознавчої, світоглядної, цивілізаційної, морально-етичної, художньо-естетичної, самоосвітньої, критичного мислення; загальнонаукової – дослідницько-експериментальної, креативної, інформаційно-цифрової, інноваційної, рефлексивної, андрагогічної, управлінської моніторингово-експертної, прогностично-моделюючої; конкретно-наукової (професійної) – педагогічної, психологічної, математичної, природничої, екологічної, технічної, технологічної, історичної, політичної, суспільної, соціологічної, мовно-комунікативної, інструментально-аналітичної тощо).

Основні положення концепції педагогічного дослідження сформулювали гіпотезу, яка полягає в припущенні, що формування НМК викладачів у післядипломній педагогічній освіті сприяє цілісності освітньо-наукового процесу; виконанню соціального замовлення на якість професійної підготовки викладачів та розвитку, зайнятості впродовж життя; модернізації освітньо-наукових систем та їхньої релевантності. Гіпотетична ідея дослідження уможливорюється в післядипломній підготовці викладачів ЗВО в освітньо-науковому процесі формування НМК для забезпечення їхнього професійного розвитку у сфері педагогічної освіти.

Для вирішення поставлених завдань, досягнення мети було використано такі методи дослідження: теоретичні: системно-аксіологічний, структурно-порівняльний, структурно-логічний, теоретичний для здійснення порівняльного аналізу світового й вітчизняного досвіду формування компетентності викладачів

у післядипломній педагогічній освіті; контент-аналізу кількісного та якісного вивчення текстової та графічної інформації у формалізованих державних та відомих документах для інтерпретації та прогнозування; аксіолого-акмеологічний аналіз, теоретична систематизація для характеристики системоутворюючої ролі наукових шкіл у формуванні науково-методичної компетентності викладачів; структурно-логічний аналіз та систематизація з метою характеристики особливостей професійної підготовки викладачів нової формації; класифікація, систематизація, моделювання (для визначення поняттєво-категоріального апарату дослідження; змісту та структури сформованості науково-методичної компетентності викладачів; обґрунтування авторської концепції й системи формування науково-методичної компетентності викладачів у післядипломній педагогічній освіті); емпіричні: тестування, анкетування й опитування учасників освітньо-наукового процесу; спостереження за процесом формування науково-методичної компетентності викладачів у заданих організаційно-методичних та організаційно-педагогічних умовах; експертного оцінювання ефективності системи формування науково-методичної компетентності викладачів; педагогічний експеримент для експериментальної перевірки системи формування науково-методичної компетентності викладачів у післядипломній педагогічній освіті; багатокритеріального вибору альтернативних варіантів для вдосконалення освітньо-наукового процесу; статистичні: обробка результатів педагогічного експерименту, кількісний і якісний аналіз отриманих експериментальних даних; наукової комісії колективного експертного оцінювання для узагальнення висновку аналізованої проблеми, стану чи розвитку об'єкта дослідження; екстраполяції прогнозного оцінювання для футуристичної діагностики можливих педагогічних сценаріїв професійної підготовки та розвитку викладачів.

Виклад основного матеріалу. Здійснено структурно-логічний аналіз нормативно-правового та технічного регулювання післядипломної педагогічної освіти в Україні та світі. Установлено, що післядипломна освіта є частиною освіти дорослих і безпосередньо взаємодіє з професійною й курсовою підготовкою та підвищенням кваліфікації, а також програмною освітньою і науковою підготовкою, запропонованою суб'єктом освітньої діяльності або власною особою, сприяє неперервному професійному розвитку й самовдосконаленню педагогічних, науково-педагогічних працівників. З'ясовано, що технічне регулювання професійної підготовки викладачів здійснюється на підставі міжнародних і національних реєстрів стандартів. Окремі технічні регламенти функціонування післядипломної педагогічної освіти, особливо за професійним спрямуванням цільових аудиторій здобувачів освіти, відсутні. Проведено правовий аналіз нормативного регулювання післядипломної педагогічної освіти в Україні, що дозволило встановити суперечності в державних відомих норморегуючих документах стратегічно-концептуального та законодавчо-інструктивного характеру: між чинним Переліком галузей знань і спеціальностей (2015) та Переліком наукових спеціальностей (2011), що породило невідповідність кадрового забезпечення ЗВО у ступенях, галузях і шифрах випускових спеціальностей; когнітивний дисонанс змісту підготовки між докторами наук, майбутніми кан-

дидатами наук та докторами PhD, що призводить до порушення фундаментальних основ організації освітнього процесу на нижчих рівнях; неоднозначність трактування понятійно-категоріального апарату «післядипломна підготовка», «неперервна освіта», «освіта дорослих», «освіта впродовж життя», зазначеного в документах, та функціонування післядипломної підготовки (Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття») (1993), Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року (2013), Концепція розвитку педагогічної освіти (2018); суперечності неузгодження науково-технічного законодавства, а саме регламентування проектної діяльності, із надмірними відомчими вимогами без відповідного фінансового забезпечення, інтелектуального й соціального захисту мобільності; між Концепцією реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року (2016), в основних положеннях запозиченою в провідних європейських країнах із більш високим рівнем забезпечення освітніх систем, та національною невідповідністю і неготовністю закладів середньої освіти до її впровадження; між цільовим компонентом Національної доктрини розвитку освіти (2002) та світовою концепцією освіти для сталого розвитку й 17 цілями сталого розвитку (2015); між станом професійної підготовки викладачів і суспільними запитами на їхню НМК.

Виокремлено стратегічні напрями розвитку наукових шкіл: професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів та викладачів; соціально-філософські проблеми розвитку педагога, його освітнього, культуромовного потенціалу й академічної культури в умовах неперервної освіти; становлення, функціонування та вдосконалення післядипломної педагогічної освіти на засадах сталого розвитку; компаративістика й методологія досліджень теорії, методики, практики освіти дорослих у розвинених країнах світу та Україні; методологія формування професійних компетентностей викладача й функціонально-посадової компетенції керівників закладів освіти різного типу та шляхів їхнього професійного розвитку в післядипломній підготовці, підвищенні кваліфікації і стажуванні; наукові проблеми дидактики й еколого-фасилітативного підходу психолого-педагогічної реалізації підготовки вчителів національної школи, педагогічних, науково-педагогічних працівників на рівнях освітньо-професійних та освітньо-наукових програм; естетичні й етичні засади застосування саморегулятивного підходу формування та розвитку педагогічної майстерності, проектної й інноваційної діяльності вчителя, менеджера закладу освіти, фахівців освітньої галузі; педагогічні дослідження аспектів обдарованості, творчості і креативних технологій у неперервній освіті; інформатизації освітнього процесу в закладах освіти; методології системного управління закладами освіти.

Обґрунтовано, що визначення ключових компетентностей здобувачів освіти та майбутніх фахівців у світі, у тому числі у Європейському просторі освіти і науки, визначає зміст освітніх програм у вищій школі. Проаналізовано нормативні документи міждержавних структур (ЮНЕСКО, ЮНІСЕФ, ПРООН, ОЕСР, Міжнародний департамент стандартів) та міжнародних організацій і фондів (Римський клуб, Партнерство для навчання 21-го століття, Центр перепроєкту-

вання навчальних програм, Інститут ділової етики, Світовий освітній форум, Школа підготовки студентів Оксфордського університету і Британський фонд розвитку інновацій), опрацьовано світовий досвід визначення компетентностей та розв'язання освітніх проблем, виявлено сутнісні характеристики ключових компетентностей для подальшої імплементації в освітній процес вітчизняних закладів освіти.

Заакцентовано, що Болонська, Сорбоннська, Брюссельська, Маастрихтська декларації, Лісабонська Конвенція, Берлінське, Бергенське, Лондонське, Празьке, Львівське комюніке Європейської Комісії поглиблювали взаємну інтеграцію систем освіти й науки країн Європейського Союзу (далі – ЄС) та виробляли спільні принципи, положення, концепції подальшого розвитку. У першочергових цілях створення європейського простору вищої освіти та поширення європейської системи вищої освіти у світі: визначено основні компетенції для навчання протягом життя та встановлення Європейської кваліфікаційної структури з метою можливості отримати освіту упродовж життя; сформульовано основні вимоги Стратегії розумного, стійкого і всеосяжного зростання «Європа 2020»; оприлюднено результати досліджень щодо знань, навичок і компетентностей майбутніх фахівців, затребуваних Європою 2030 року; створено Рамкову програму оновлених ключових компетентностей для навчання протягом життя та визначено ключові тенденції політики ЄС у сфері освіти й культури, проаналізовано участь України в реалізації ініціативи ЄС «Східне партнерство», покращення міжкультурного розуміння, громадянської участі та етичної самосвідомості, а також забезпечення справедливого доступу до вищої освіти у згуртованому та інклюзивному суспільстві.

Зазначено, що, імплементуючи світовий досвід визначення й упровадження ключових компетентностей, Україна в чинних нормативно-правових документах розробляє вимоги до освітнього процесу та визначення й аналізу ключових компетентностей. Закон України «Про освіту» (2017) та Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року подають 12 компетентностей, а саме: вільне володіння державною мовою, здатність спілкуватися рідною (у разі відмінності від державної) та іноземними мовами, математична компетентність, компетентності в галузі природничих наук, техніки і технологій, інноваційність, екологічна, інформаційно-комунікаційна, навчання впродовж життя, громадянські та соціальні компетентності, культурна, підприємливість та фінансова грамотність, інші компетентності, передбачені стандартом освіти.

Актуалізовано, що нині особливого значення набуває інтегроване транснаціональне співробітництво у вищій освіті, дослідженнях та інноваціях заради зростання мобільності працівників, студентів і дослідників, а також збільшення кількості спільних освітньо-наукових програм в Європейському просторі вищої освіти. Із цією метою запроваджується структурований підхід колегіальної експертної підтримки (експертна підтримка / оцінювання / навчання колег за принципом «рівний рівному») на основі солідарності, співпраці та взаємного навчання для інтеграції освітніх систем більш і менш розвинених у даному контексті

країн ЄПВО. У зв'язку із цим особливого значення набуває вивчення й порівняння досвіду європейських інституцій та України щодо визначення компетентностей педагогів. Підсумовано, що освітні системи країн із високим економічним і соціальним розвитком (Велика Британія, Німеччина, Франція, Австрія, Нідерланди) мають більш уніфіковані набори компетентностей порівняно з країнами-аутсайдерами у світовому економічному й освітньому просторі. Держави, які нещодавно приєдналися до Європейського Союзу, через боязнь утратити самоідентичність та невпевненість у потужності власної освіти й науки віддають перевагу національно ідентифікованим наборам компетентностей (Кіпр, Туреччина). На окрему увагу заслуговують диференційовані й унікальні комплекси компетентностей, створених розробниками Фінляндії, Швейцарії та Норвегії: властивий їм глобалізм, космополітизм і водночас високі демократичні й етичні цінності, незалежність педагогічної професії та автономність університетів.

Зауважено, що, будучи активним учасником Болонського процесу, Україна розробляє нормативні документи щодо визначення ключових компетентностей учителів, викладачів для імплементації світової практики й досвіду країн ЄС в освітній процес. Систематизовано відомчі нормативно-регламентуючі документи з питань формування професійних компетентностей в освіті дорослих, а саме: Положення про підвищення кваліфікації та стажування педагогічних і науково-педагогічних працівників вищих навчальних закладів (2013) передбачає їх у психолого-педагогічній, науково-дослідній, організаційно-управлінській діяльності (спеціальних фахових, науково-методичних, педагогічних, соціально-гуманітарних, психологічних, правових, економічних та управлінських, а також особистісних компетентностях: організаторських, творчих, лідерських, комунікативних тощо), підвищення ефективності професійної діяльності в галузі освіти); Типова освітня програма організації і проведення підвищення кваліфікації педагогічних працівників закладами післядипломної педагогічної освіти (2018) актуалізує професійно-педагогічну, соціально-громадянську, загальнокультурну, мовно-комунікативну, психолого-фасилітативну, підприємницьку, інформаційно-цифрову; Орієнтовна навчальна програма підготовки тренерів для навчання педагогічних працівників (2018) у профілі базових компетентностей тренерів ураховує попередні і пропонує андрагогічну, пов'язану з особливістю роботи з дорослою аудиторією, установленням її освітніх потреб, сприянням формуванню індивідуальної освітньої траєкторії, здобуттю другої вищої освіти, підвищенню кваліфікації, стажуванню, перекваліфікації, спонуканню до інтерактивної взаємодії та рефлексії у процесі навчання.

У процесі порівняльного аналізу світової, європейської та власне національної практики встановлено, що відповідно мовленнєва грамотність тлумачиться як володіння материнською та іншими мовами в порівнянні з національним баченням вільного володіння державною, а мовленнєва й математична компетентності є тотожними; виокремлено національне бачення компетентності в галузі природничих наук, техніки і технологій, екології; відчуття новаторства світового бачення є більш розлогим за інноваційність національного; цифрова компетентність і математична грамотність перекликаються з інформаційно-

комунікаційною національною та математично-мовленнєвою дуальною; громадянські та соціальні (демократичні, патріотичні) є спільними гуманітарно-гуманістичними; європейські підходи до компетентності культурної обізнаності та самовираження мають більшу акмеологічну амплітуду, ніж культурна компетентність у вітчизняному трактуванні; щодо підприємницької компетентності із європейської точки зору вона охоплює і фінансову складову на протигагу національному баченню підприємливості та фінансової грамотності, що звужує можливість реалізації фахової компетентності у сфері педагогіко-підприємницької діяльності; з огляду на швидкоплинність професійної трансформації найбільш значущою є компетентність навчання і зайнятості впродовж життя.

Установлено, що освітні реформи актуалізують методологічні аспекти формування змісту професійної підготовки НМК педагогів, викладачів у післядипломній педагогічній освіті.

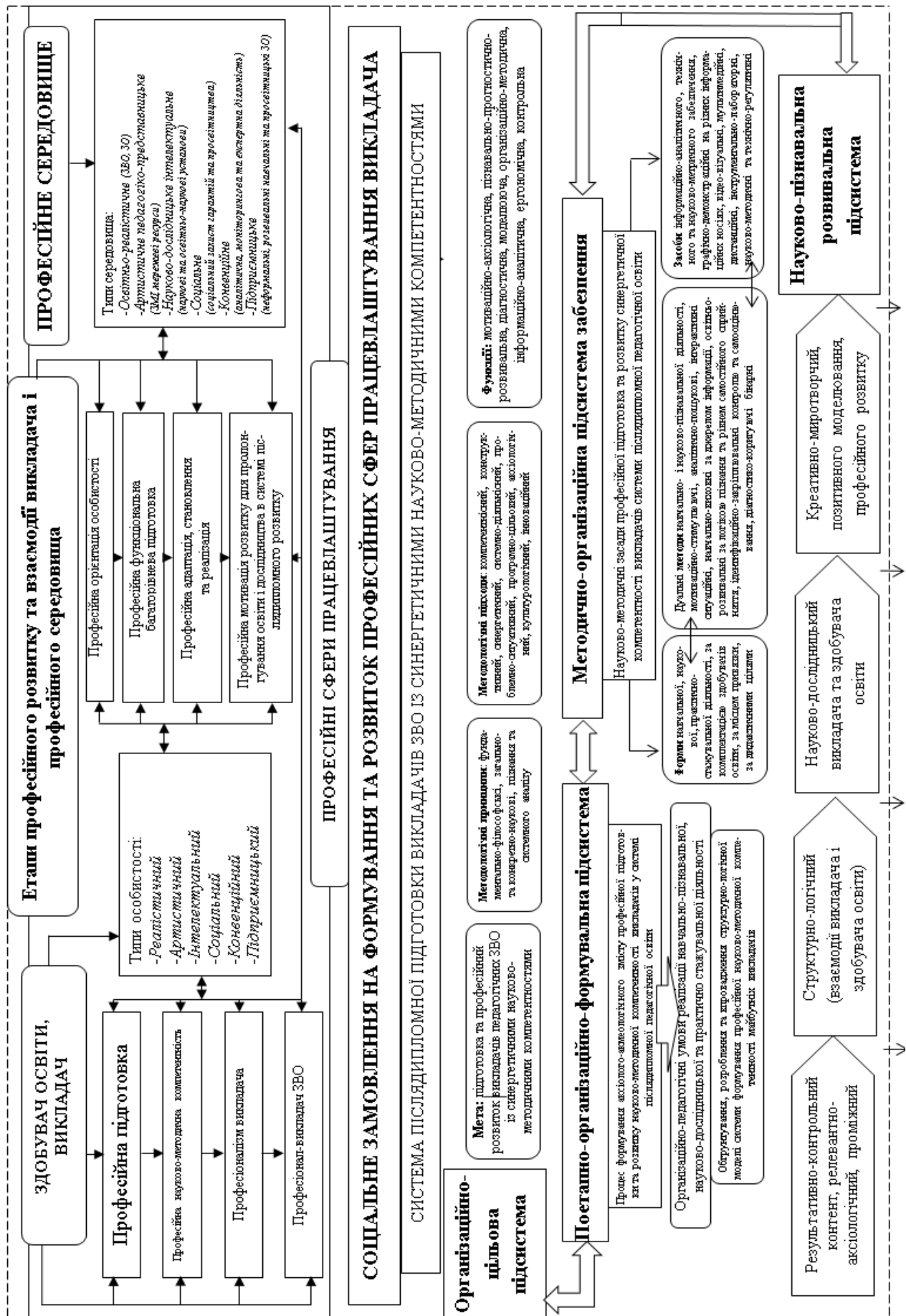
Визначено у вузькому розумінні поняття «науково-методична компетентність» як полікомпонентну інтегрально-семантичну систему рівнозначних фундаментально-філософських, загальнонаукових і конкретно-наукових компетентностей, зреалізовану наскрізно на рівнях, формах організації та цільового призначення, видах архітектури освіти, етапах багаторівневого навчання впродовж життя через об'єднання, взаємне використання та еклектичне різноманіття технологій освіти, дослідництва та інноватики в системах професійної підготовки викладачів ЗВО; створення наукоємного методичного й науково-дослідного супроводу освітнього процесу та на основі цього продукування наукових положень і аргументованих результатів унаслідок здійснення досліджень у певній галузі науки та міжгалузевих, які вирішують складні науково-теоретичні чи конкретно-практичні проблеми.

Спроековано систему формування НМК викладачів у післядипломній педагогічній освіті (СФнк) у структурно-семантичних компонентах підсистем (рис. 1.1). Організаційно-цільова підсистема об'єднує: прагнення досягнення мети – підготовка та професійний розвиток викладачів педагогічних ЗВО зі сформованою НМК; а також методологічні фундаментально-філософські, загально- і конкретно-наукові принципи пізнання та системного аналізу; підходи – компетентнісний, конструктивний, системно-діяльнісний, проблемно-ситуативний, програмно-цільовий, аксіологічний, культурологічний та інноваційний, що сприяють функціональній реалізації мотиваційно-аксіологічного, пізнавально-прогностичного діагностико-моделюючого, організаційно-методичного, інформаційно-аналітичного, ергономічного й контрольного характеру ефективності системи.

Поетапно-організаційно-формувальна підсистема алгоритмізована у процесі формування аксіолого-акмеологічного змісту НМК у майбутніх і зайнятих викладачів у післядипломній педагогічній освіті для розвитку викладачів за умов організаційно-педагогічної реалізації навчально-пізнавальної, наукової та стажувальної діяльності (зреалізованих в освітньо-інформаційних, інтерактивних, мережових, імітаційних, інноваційних, дослідницьких технологіях студентоцентрованого навчання функціонально-цільової орієнтації).

Методично-організаційна підсистема забезпечення професійної підготовки та формування НМК викладачів синергетично поєднує форми, методи і засоби освіти, дослідництва, оцінювання навчальних і наукоємних програм, продуктів, сервісів, послуг; ґрунтується на науково-методичних засадах професійної підготовки та розвитку професійної синергетики компетентності викладачів у післядипломній педагогічній освіті з використанням форм навчальної, наукової, практично-стажувальної, за комплектацією здобувачів освіти, адміністративно-територіальним місцем знаходження, дидактичними цілями, дуальних методів навчально- і науково-пізнавальної діяльності, мотиваційно-стимулюючих аналітично-пошукових, інтерактивних ситуаційних, ідентифікаційно-закріплювальних контролю й самооцінювання, діагностико-коригуючих бінарних за допомогою засобів інформаційно-аналітичного, технічного й наукометричного забезпечення, графічно-демонстраційних на різних інформаційних носіях, відеовізуальних, мультимедійних, дистанційних, інструментально-лабораторних, науково-методичних і технічно-регулятивних. Активує за класифікаційними ознаками – методичну когнітивність у фундаментально-філософських (феноменологічний за етапами освітньо-наукового процесу підготовки, герменевтичний для тлумачення змісту й аналізу науково-методичного забезпечення соціально-гуманітарного, суспільно-політичного модулів у циклах підготовки), науково-світоглядних (фундаментальні теорії систем і системного аналізу якості складових, стану та їхніх трансформаційних перетворень), конкретно-наукових (природничих і соціально-гуманітарних складових освітньо-наукового процесу), дисциплінарних і міждисциплінарних методів дослідження (відповідно в галузях наук і знань та їхньої синергетичної інтегративності); наукового пізнання в галузі педагогічних і гуманітарних наук: емпіричні (традиційні, таксономічні, лексично-семантичні, градуальні), методології пізнання (доведення, аналізу та синтезу, педагогічного аудиту, моніторингу, моделювання та прогнозування стану сформованості компетентності, професійного розвитку викладачів, планування, формування педагогічних гіпотез, теорій, панівних парадигм); статистичні (узагальнення, систематизація, специфікація, аналіз множини чинників у ланцюгах стійкої випадковості та ймовірності).

Науково-пізнавальна розвивальна підсистема відображає послідовність контентів взаємодії педагога → здобувача освіти → викладача на різних етапах професійного розвитку за рівнями та ступенями підготовки: результативно-контрольний (проміжний), структурно-логічний і науково-функціонально-дослідницький узаємин учасників освітнього процесу, креативно-миротворчий професійного розвитку викладачів. Виокремлено етапи науково-пізнавальної практичної діяльності на рівнях і за ступенями: магістра (викладача ЗВО I-II рівня акредитації) – підготовчий, пропедевтичний, заключний; аспіранта, PhD студента (педагогічні й науково-педагогічні працівники (викладачі ЗВО III-IV рівня акредитації) – камеральний, науково-дослідницький, ергономічний; сформованість спеціальних, професійних компетентностей передбачено в процесі теоретичної і практичної педагогічної підготовки в магістрів та теоретичної і професійно-педагогічної практичної, науково-дослідної й методичної підготовки аспірантів і PhD студентів.



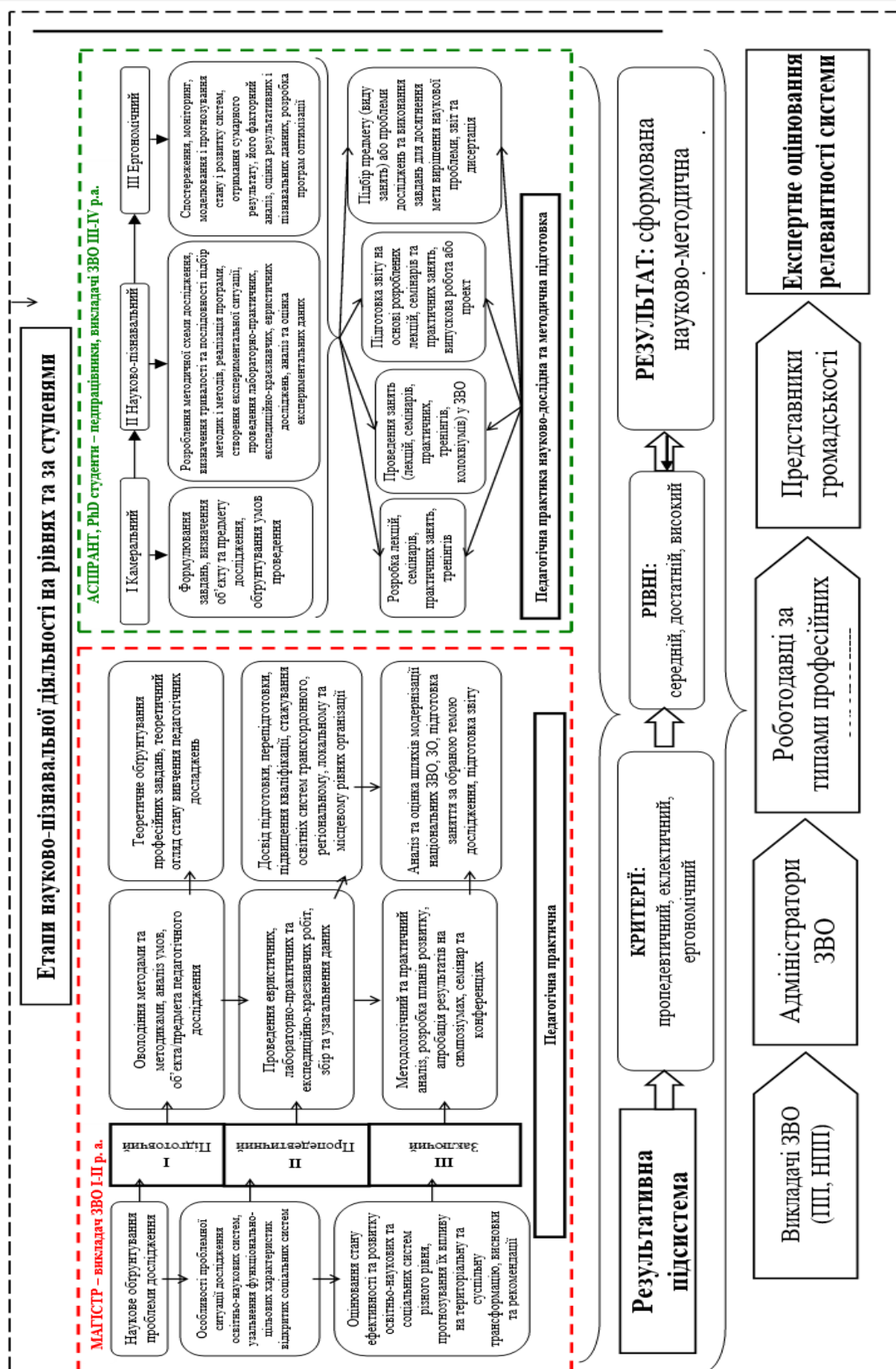


Рис. 1.1. Модель системи формування науково-методичної компетентності викладачів у післядипломній педагогічній освіті

Результативна підсистема сприяє оцінюванню сформованості НМК викладача для забезпечення його подальшого професійного розвитку: за визначеними критеріями – пропедевтичним, еклектичним, ергономічним; рівнями – середнім, достатнім і високим. Експертне оцінювання релевантності системи здійснюється викладачами й адміністраторами ЗВО, роботодавцями за типами професійних середовищ, представниками громадськості. Підтверджено, що результатом упровадження й апробації системи є сформована науково-методична компетентність викладачів у післядипломній педагогічній освіті.

Деталізовано НМК як єдність її складових: методичної та науково-дослідної. Здійснено аналіз методичної в розрізі когнітивного, особистісно-рефлексивного, операційно-діяльнісного, інформаційно-технологічного, самоосвітнього компонентів та науково-дослідної через мотиваційно-аксіологічний, когнітивно-пізнавальний, системно-процесуально-функціональний, інформаційно-метричний, персоніфіковано-комунікативний, особистісно-креативний, синергетико-акмеологічний компоненти. Диференційовано НМК педагогічних і науково-педагогічних працівників на такі види: *базова → середня → висока → творча*.

Проаналізоване і сформульоване поняття «формування науково-методичної компетентності викладачів у післядипломній педагогічній освіті» в авторському тлумаченні визначаємо як полівекторний розлого амплітудний процес синхронізованої структурно-логічної взаємодії у ланцюгу: *ЗВО-надавач освітніх послуг → замовник-роботодавець або громадська організація → керівництво й адміністрація ЗВО → обслуговуючий персонал → викладачі-наставники-координатори → вихователі-організатори → викладачі-дослідники → викладачі-психологи → викладачі-соціальні працівники → педагогично-методисти → замовники освітніх, освітньо-професійних і освітньо-наукових програм, дорадницьких сервісів і наукоємних продуктів – споживачі → зацікавлені сторони громадського самоврядування → зовнішні ЗВО – партнери вітчизняні та закордонні в рамках надання послуг із підготовки за освітніми, освітньо-професійними і освітньо-науковими програмами та дорадницьких сервісів під час реалізації академічної мобільності → зовнішні установи з моніторингу якості релевантності наданих послуг; розробляється, обґрунтовується, апробується та реалізовується в післядипломній педагогічній освіті (на різних рівнях, формах і видах професійної та освіти дорослих) у комплексі організаційно-педагогічних, науково-методичних, аналітико-діагностичних і контрольнокоригувальних заходів, спрямованих на виконання соціального замовлення на якість професійної підготовки викладачів з формування і застосування НМК (загальнокультурної, громадянської та професійної) для розвитку й заангажованості самозайнятої особи впродовж життя.*

Досліджено за допомогою структурно-логічного аналізу й систематизації з метою характеристики особливостей професійної підготовки викладачів нової формації деякі сучасні моделі професіограм викладачів, обґрунтовано методичні засади провадження ними освітньої діяльності, концептуалізовано професійні компетентності, особливості, функції, принципи і технології їхньої підготовки з

НМК синергізму становлення і розвитку. Сформульовано авторське бачення професіограм провайдерів сучасних реформ у системі освіти – викладачів-тьюторів, коучів, фасилітаторів, едвайзерів, тренерів, менторів – як ідеальний їхній портрет, зразок, еталон, модель, що представляє якості, здібності особистості, якими він має володіти, знання, уміння, здатності, компетентності, необхідні для виконання професійних специфічно-педагогічних функцій, а також фахову сформованість, відповідальність і відповідність спеціальності. Викладачі означених педагогічних професій мають здобути повну вищу педагогічну освіту (магістр) або повну вищу освіту належної спеціальності із відповідною психолого-педагогічною підготовкою, отриманою як основна, друга спеціальність чи додаткова спеціалізація освітньо-професійної програми 011 Освітні, педагогічні науки, 015 Професійна освіта (за спеціалізаціями). Структурні моделі методологічного опису професіограм конкретизовано у складових НМК (якості, здібності, знання, уміння, здатності, компетентності, сформованість, відповідальність і відповідність) їхнього професійного профілю: наставників-координаторів – менторів, вихователів-організаторів – едвайзерів, викладачів-дослідників – тьюторів, викладачів-психологів – фасилітаторів, викладачів-соціальних працівників – тренерів, педагогів-методистів – коучів.

Визначено методологічні аспекти сучасних моделей педагогічної професії тьютора та коуча, які полягають в актуалізації НМК викладача з персоналізації й індивідуалізації креативної взаємодії учасників освітньо-наукового процесу задля створення й реалізації індивідуальної освітньої траєкторії споживача освітніх послуг та розкриття його потенціалу й самоосвітньої діяльності впродовж життя.

Обґрунтовано методичні аспекти фасилітації та едвайзингу для психолого-педагогічної оптимізації забезпечення освітнього процесу та професійної реалізації НМК викладачів шляхом психологічного моделювання ефективності освітньо-наукового процесу й педагогічної інноватики, створення прогнозів психологічної стійкості викладача до професійного вигорання, самоіронія у вирішенні конфліктних ситуацій та міжособистісних спорів, позитивно-психологічне світоглядне бачення професійного середовища, психологічна диверсифікація функціональних і нецільових категорій здобувачів освіти (формальної, неформальної традиційних, інклюзивної та мережевої); соціально-культурна форма професійного впливу організації виховання для забезпечення формування професійної орієнтації компетентностей викладача (художньо-естетичних, морально-етичних, громадянсько-патріотичних, академічних, інноваційних, а також соціальних груп (девіантних, переселенців, учасників бойових дій, дорослих, сімейно-неблагополучних) і громадських об'єднань або територіальних громад у контексті освітньо-наукової виховної та просвітницької діяльності.

Актуалізовано роль тренерів і менторів в активізації навчально-, науково-пізнавальної, розвивальної, науково-методичної діяльності у ЗВО для адаптації молодих фахівців – викладачів і вчених – шляхом методологічного дорадництва та консультування у сприянні ефективності провадження освітньо-наукового процесу, а також у громадянському самоврядуванні через організаційний, психологічний, академічний, юридичний, валеологічний супровід діяльності членів,

команд, груп недержавних організацій і фондів; автентична культур-ідентифікація потенціалу особистісних переваг здобувачів освіти та зайнятих викладачів, їхніх самобутніх граней наукового пізнання, метрики представлення квалітології буття та життєздатності набувача сучасних наукових знань для забезпечення якості життя.

Установлено, що практична значимість використання технологій тьюторства, коучингу, фасилітації, тренінгу, менторингу й едвайзингу в освіті полягає в розробці моделей формування ядра професійних компетентностей з урахуванням потреб ринку праці й вимог здобувачів освіти. Моделі й методики їхнього впровадження в освітній простір дозволять досягати планованого рівня професійних компетентностей учнів/студентів/дорослих і можуть бути використані для інтенсифікації та підвищення якості освітнього процесу і професійної діяльності. Створено професіограми викладачів у післядипломній педагогічній освіті (табл. 1.1).

Таблиця 1.1

Професіограми викладачів у післядипломній педагогічній освіті

ментор	едвайзер	тьютор
фахівець, індивідуальний наставник із організації двосторонньої співпраці з протеже-початківцем шляхом неформальної освіти, соціалізації і психологічної допомоги, фахової комунікації, особистого чи професійного розвитку підопічного, вибудовування індивідуальної освітньої траєкторії неперервної освіти та кар'єри, реалізації власної концепції життєвого успіху; володіє <i>якостями та здібностями</i> : життєрадісністю, гнучкістю, наполегливістю; бажанням бути зразком для інших педагогів; має <i>знання</i> в галузі педагогіки та навчального предмета/дисципліни, психології, андрагогіки; оволодіння інноваційними технологіями; <i>уміння</i> сформулювати ефективні комунікативні стратегії викладання; планувати наукове пізнання, формування умінь, навичок, ком-	академічний наставник студента з формування фахової спрямованості, який навчає його певної спеціальності, упливає на вибір освітньої траєкторії (укладання індивідуального навчального плану) та освоєнні програми в період навчання з позицій майбутньої професійної діяльності; володіє <i>якостями та здібностями</i> : винахідливістю, емоційною врівноваженістю, володінням своїми почуттями, стресостійкістю; організаторськими здібностями, витривалістю нервово-психічної системи; має <i>знання</i> індивідуальних психологічних особливостей людини, науковий кругозір у сфері спеціальних фахових дисциплін; <i>уміння</i> підвищувати свій професійний рівень, вивчати та впроваджувати в практику роботи досвід кращих едвайзерів; <i>здатність</i> постійно вдосконалювати методику роботи зі	фахівець зі створення й реалізації індивідуальної освітньої траєкторії учня/студента, його академічного супроводу для здійснення самоосвітньої діяльності, формування системи цінностей і способу життєздатного (здорового, професійно переконаного, соціально-екологічно-відповідального громадянського); володіє <i>якостями та здібностями</i> : упевненістю, мотивацією, позитивним ставленням, креативністю, ентузіазмом і завзятістю; має <i>знання</i> щодо створення і підтримки результативного й послідовного онлайн навчання, методології та методик проектування індивідуального освітнього середовища; <i>уміння</i> акмеологічно оцінювати особистість кожного учня/студента, позитивно комунікувати, дотримуватися педагогічної етики та етикету; <i>здатність</i> адаптуватися до

<p>петенцій; <i>здатність</i> проектувати освітньо-науковий процес; вибудовувати довірливі професійні стосунки; почуватися впевнено та переконувати інших у ході академічного заняття в інших педагогів та розвинені <i>компетентності</i> (професійну психолого-педагогічну, андрагогічну, мовно-комунікативну, загальнокультурну, культурно-естетичну, морально-етичну); професійну <i>сформованість</i> щодо здійснення процесу адаптації молодих людей до специфіки діяльності в педагогічній професії; <i>відповідальність</i> за адаптацію початківця вчителя/викладача до організаційної культури установи, зокрема етики ділового спілкування, традицій і норм поведінки в закладі освіти; <i>відповідність</i> професійного консультування під час формування індивідуальної програми розвитку молодого фахівця (вчителя/викладача) та теоретичної і практичної підтримки під час педагогічної інтеграції (випробувального періоду);</p>	<p>студентами та розвинені <i>компетентності</i> (психолого-педагогічну, науково-дослідницьку, професійно-організаційно-практичну, методичну, мовно-комунікативну, культурологічну); професійну <i>сформованість</i> щодо виконання функцій консультанта з академічних питань, сприяння здобувачам освіти у виборі освітньої траєкторії та освоєнні освітньо-професійної програми в період усього навчання; <i>відповідальність</i> учителя/викладача за представлення академічних інтересів студентів і участь у підготовці всіх необхідних інформаційних матеріалів щодо організації освітнього процесу для готовності до майбутньої професійної діяльності; <i>відповідність</i> надаваної допомоги у виборі необхідної кількості обов'язкових і елективних дисциплін, видів і баз практик вимогам до майбутньої професії здобувача освіти;</p>	<p>сучасного освітньо-науково-інноваційного контексту, методів, аудиторії і ролей, розвинені <i>компетентності</i> (педагогічна, психологічна, методологічна, методична, дистанційного, е-, онлайн-навчання, технічну, організаційну, фахову, ведення особистісну); професійну <i>сформованість</i> спільної діяльності з тьютором, оптимально дібраний й укладений науково- і навчально-методичний матеріал; <i>відповідальність</i> учителя/викладача за здійснення функцій тьютора в освітньо-науковому процесі взаємодії з учнями/студентами, використання освітніх технологій відповідно до ціннісно-цільових орієнтирів, вікових та індивідуальних особливостей тьюторантів, надання допомоги в ефективному використанні науково-методичного супроводу з певної навчальної дисципліни або їх циклу; <i>відповідність</i> результативності, неупередженості й дієвості оцінювання компетентності, стимулювання;</p>
<p>коуч</p>	<p>фасилітатор</p>	<p>тренер</p>
<p>фахівець із креативної взаємної діяльності незалежних учасників освітньо-наукового процесу, яка здійснюється у формі діалогу, для віднаходження й реалізації можливостей здобувачів освіти та забезпечення власного освітнього, професійного, соціального й особистісного розвитку; володіє <i>якостями та здібностями</i>: шанобливим ставленням до особистого та професійного досвіду, поліідентичності кожного, емпаті-</p>	<p>фахівець із професійної організації процесу групової роботи; супровідник навчальної групи в їхньому особистому розвитку задля зосередження уваги слухачів, активного спілкування, продуктивного викладення проблеми, самостійно пошуку й віднайдення рішення, підсумовування та аргументації за допомогою переконливих доказів, виховання ціннісного ставлення до людей, довкілля, національної культури із використанням</p>	<p>фахівець-професіонал із досконалим знанням предмету/дисципліни навчання й умінням якісно викладати, особистість із властивими їй рисами й особливостями власного життя, котрі впливають на настрій і поведінку, об'єктом уваги якого є сам процес навчання дорослих і методи розвитку самостійності та вдумливості, прогнозування виявів поведінки та реакції на них; володіє <i>якостями</i>: гуманним ставленням до лю-</p>

<p>єю, толерантністю, безпекою життєдіяльності та інших видів, підтримкою, безоціночною позицією, стійкістю до стресів, системним і позитивним мисленням, прагненням до саморозвитку; має <i>знання</i> щодо етичних норм і стандартів коучингу; <i>уміння</i> ставити запитання, що розкривають інформацію, та ефективно спілкуватися; створювати сприятливе психолого-педагогічно-комфортне середовище; розробляти та втілювати результативний план коучингу; <i>здатність</i> усвідомлювати та створювати природні й довірчі взаємини, проявляючи відверту, гнучку й упевнену манеру поведінки; адекватно вести себе в обставинах, що виникають у процесі коучингу, та розвинені <i>компетентності</i> (професійно-коучингову, морально-етичну, комунікативну, управлінсько-відповідальнісну, проектну, інформативно-комунікаційну, мотиваційно-розвиваючу); професійну <i>сформованість</i> розуміння коучингу, його відмінності від консультування, психотерапії та інших методів фахової підтримки клієнтів та ефективного його застосування; <i>готовність</i> до створення спільно зі здобувачем освіти перспективи для неперервного навчання протягом сесій коучингу, життєвих і робочих ситуацій із метою продукування подальших дій для ефективних результатів коучингу, освітнє, наукове, технокорелятивне підприємництво; <i>відповідальність</i> викладача за використання ефективної спонукаль-</p>	<p>гуманістичної, діалогічної, суб'єкт-суб'єктної комунікації; володіє <i>якостями та здібностями</i>: беззаперечним прийманням, усвідомленням та увагою; розумінням; співпереживанням та співчуттям; довірою до природних здібностей особистості, позитивною установкою на діяльність; заохоченням оптимізму учня/студента; має <i>уміння</i> усвідомлювати потенційний вплив цінностей фасилітатора на роботу зі споживачем освітніх послуг; <i>здатності</i> діяти відповідно до особистих і професійних цінностей, підходити до ситуації без упереджень та з позитивним ставленням, змінювати поведінку, стиль залежно від запитів і потреб групи та розвинені <i>компетентності</i> (організаційно-управлінську, організаційно-методичну, методологічну, психологічну, мовно-комунікативну, інтелектуально-емоційну, прогностично-моделюючу, критичного мислення, моніторингово-експертну морально-етичну, гуманітарну, світоглядну, мультикультурну); професійну <i>сформованість</i> усебічного та об'єктивного сприйняття учня/студента як партнера, породження в ньому довіри, співпереживання у спільній діяльності, передбачення та недопущення конфліктів; <i>відповідальність</i> за вплив особистісних особливостей і специфіки ситуації на розкриття учасників групи на професійному та особистісному рівні для спільного створення нових ідей, продуктів, розвитку проектів та досягнення мети; <i>відповідність</i> запитам щодо розкриття потенці-</p>	<p>дей, самоповажним і самооцінним до себе – <i>та здібностями</i>: сформулювати цілісну концепцію та програму тренінгу, організувати й провести його; має <i>знання</i> застосування інтерактивних методів навчання дорослих, технології тренінгу, фасилітації, менторства (наставництва), консультування; <i>уміння</i> визначати освітні потреби аудиторії та мотивувати її до навчання, можливість досягнення цілі тренінгу, вибрати адекватні методи; публічно виступати; оцінювати ефективність тренінгу; <i>здатність</i> забезпечувати професійний розвиток та підвищення рівня професійної компетентності вчителів/викладачів та розвинені <i>компетентності</i> (андрагогічну, професійно-педагогічну, соціально-громадянську, загальнокультурну, мовно-комунікативну, риторичну, психологічно-фасилітативну, підприємницьку, інформаційно-цифрову, методичну, морально-етичну); професійну <i>сформованість</i> турботи про розвиток у дорослих професійно-педагогічних навичок, умінь, компетенцій, компетентностей, комплексу ціннісних ставлень, а також позитивних індивідуальних рис, потрібних для реалізації особистісно орієнтованого навчання; компетентності роботи з групами дорослих; планувати й проводити найрізноманітніші публічні заходи; <i>відповідальність</i> за виконання професійної справи, забезпечення опанування вчителями, викладачами державних нормативних стандартів і програм, концепцій, пара-</p>
--	--	--

но-стимулюючої комунікації; визначення автентичної культурної ідентифікації потенціалу особистісних переваг здобувачів освіти і основних сфер для навчання й зростання, вирішувати важливі питання та розвиватися (отримувати зворотній зв'язок, установлювати переваги і швидкість навчання, рефлексувати та навчатися на досвіді); <i>відповідність</i> запитам щодо розкриття професійного потенціалу особи для максимального підвищення ефективності	алу колективного інтелекту та пошук і віднайдення якнайкращого рішення у групових форматах	дигм, інноваційних технологій освітнього процесу; <i>відповідність</i> готовності та компетентності тренерів до участі в освітньо-науковому процесі курсів підвищення кваліфікації, інших заходах щодо забезпечення професійного розвитку вчителів/викладачів
--	--	---

Проаналізовано здатність суспільної спільноти (громадських об'єднань, професійних спілок) швидко адаптовуватися до сучасних реалій, реагувати на запити «освітнього ринку» та створювати нові можливості (асоціації, академії, центри, портали, федерації, платформи, проекти, компанії, майстерні, групи, мережі, фонди, коворкінги, хаби, хакатони тощо) для надання неформальних та інформальних послуг у післядипломній педагогічній підготовці. Важливою є підтримка-супровід в освоєнні викладачами сучасних моделей педагогічних професій та створення таких освітніх програм, які б забезпечували персоніфіковану підготовку (перепідготовку, стажування) усіх категорій педагогів. Актуальними в контексті дослідження є онлайн-медіа про освіту та виховання дітей в Україні Освіторія, Українська платформа інтерактивної онлайн-освіти EdEra, проект у сфері масової онлайн-освіти Coursera, відома українська платформа МВОК (масові відкриті онлайн-курси) Prometheus, онлайн-платформа Khan Academy (Академія Хана), спільнота відповідального вчительства EdCamp Ukraine, онлайн-платформа неформальної освіти в Україні LearnLifelong.net, Платформа онлайн-освіти «Вище», Компанія «Всеосвіта», Портал громадських експертів «Освітня політика», Школа професійного розвитку викладачів, Тьюторська асоціація України; Школа освітнього коучингу, Майстерня коучингу, Національна асоціація фасилітаторів України, «Майстерня педагога», Тренерська група «Інша освіта», Партнерська мережа «Освіта в інтересах сталого розвитку в Україні», Всеукраїнський фонд «Крок за кроком», Українська Академія Лідерства, Teaching Update: студії сучасного викладача тощо. Інформацію про онлайн-освітні платформи надано в табл. 1.2.

Таблиця 1.2

Онлайнні платформи неформальної післядипломної освіти

Назва	Електронна адреса	Характеристика діяльності
Освіторія	https://osvitoria.media/	онлайн-медіа про освіту та виховання дітей в Україні, на сайті якої рубрики «Новини», «Журнал», «Афіша», «Блоги» цікаво розповідають про освіту і виховання
EdEra	https://www.ed-era.com/	Українська платформа інтерактивної онлайн-освіти відкрила реєстрацію на нові курси: онлайн-курс для вчителів початкової школи; робота вчителя початкових класів із дітьми з особливими освітніми потребами; автостопом по біології; людина та держава
Coursera	https://about.coursera.org/	проект у сфері масової онлайн-освіти, що містить курси з безлічі спеціальностей різними мовами, які викладаються провідними американськими вишами
Prometheus	https://prometheus.org.ua/	відома українська платформа МВОК (масові відкриті онлайн-курси, що пропонує можливість безкоштовно пройти цикли курсів (Підприємництво, Аналіз даних, Громадянська освіта, Підготовка до ЗНО)
Khan Academy (Академія Хана)	https://uk.khanacademy.org/	онлайн-платформа некомерційна організація, яка намагається зробити освіту кращою, надаючи через Інтернет безкоштовні та якісні знання всім і всюди та особливу увагу приділяє навчальним відеороликам
EdCamp Ukraine	https://www.edcamp.org.ua/	спільнота відповідального вчительства, котра проводить конференції, як правило, їх називають «неконференцією», призначення яких отримання інтерактивного професійного досвіду викладачами шкіл
LearnLifelong.net	https://mail.ukr.net/-desktop#readmsg/-15337980823146364778/f0	онлайн-платформа неформальної освіти в Україні пропонує такі освітні заходи: Вебінари «Міжнародне волонтерство», Другий загальноукраїнський конкурс кращих проектів у сфері освіти дорослих
Вище при НаУ-КМА	http://gohigher.org/-education	об'єднує викладачів закладів вищої освіти та надає їм інструменти для розвитку з метою оновлення вищої освіти через створення сучасної системи підвищення кваліфікації викладачів. Комунікаційна підтримка, статті та інтерв'ю. Розробка онлайн курсів. Організація програм підвищення кваліфікації. Стратегічні сесії щодо освітніх програм
Всеосвіта	https://vseosvita.ua/	компанія-спільнота активних освітян, об'єднаних для спільного проведення олімпіад, вебінарів, курсів, школи репетиторів; бібліотека ЗНО-2020, журнал, новини, серпнева конференція, ярмарок news

Назва	Електронна адреса	Характеристика діяльності
Освітня політика	http://education-ua.org/ua/	портал громадських експертів функціонує за сприяння Комітету з питань науки та освіти Верховної Ради України та фінансової підтримки Міжнародного Фонду «Відродження», містить науково-публіцистичні матеріали за рубриками «Точка зору», «Аналітика», «Блоги», «Обговорення», «Цифри і факти», «Екскурс», «Порівняльна педагогіка», «Практики, які працюють»
Інша освіта	http://insha-osvita.org/mission/	місія тренерської групи – повернути навчання в життя та життя в навчання шляхом: розробки та впровадження холістичних навчальних практик; створення комфортних фізичних та ментальних просторів для навчання; взаємопосилення людей і спільнот для підвищення самозарядності; упровадження гуманістичного (людино-центрованого) підходу в навчанні
Освіта в інтересах сталого розвитку в Україні	http://www.ecoosvita.org.ua	партнерська мережа, перша ініціатива в Україні поєднати зусилля міжнародної спільноти, науковців, громадськості, державних службовців, екологів, освітян та просто школярів і студентів для забезпечення розвитку системи екологічної освіти
Крок за кроком	http://www.ussf.kiev.ua	Всеукраїнський фонд сприяння втіленню освітніх реформ із реалізації особистісно-орієнтованої, інклюзивної освітньої моделі з активним залученням сімей і громад, шляхом проведення тренінгів для освітян, батьків, представників громадських організацій; проєктів із забезпечення рівного доступу до якісної освіти для усіх дітей, у тому числі з особливими потребами, дітей – представників етнічних та національних меншин, сімей, які опинились у кризових ситуаціях
Teaching Update	https://www.facebook.com/events/teaching-update	студії сучасного викладача, що містять інструменти для ефективного викладання, тренінги від тренінгового центру, інформацію про міжнародні конгреси тощо

Інформальна – це самоосвітнє набуття викладачем визначених компетентностей через участь у різноманітних пізнавальних заходах: культурних, мистецьких, громадянсько-патріотичних, соціальних, спортивних (виставки, спектаклі, конкурси, гуманітарні волонтерські акції, змагання, читання, подорожі тощо) із метою неперервного індивідуально-особистісного розвитку. Індивідуальна самоосвітня робота також виконується з використанням таких форм: участі в науково-практичних конференціях, Інтернет-конференціях, науково-методичних, науково-практичних, інструктивно-методичних семінарах, онлайн-тестуванні, вебінарах, відеотренінгах, через створення підручників та посібників (у тому чи-

слі електронних), проведення наукових досліджень, постановки експериментів, апробації нових програм, підручників, посібників тощо.

Підсумовано, що значної інтенсифікації потребує закріплення гарантій розвитку освіти дорослих, зокрема післядипломної педагогічної, 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.

Теоретично обґрунтовано концептуально-методичні засади педагогічного дослідження формування НМК викладачів у післядипломній педагогічній освіті; деталізовано систему структурно-логічною моделлю системи формування НМК (СЛМС_{нмк}).

На основі розробленої Концепції формування НМК викладачів, метою якої визначено вдосконалення післядипломної педагогічної освіти для задоволення потреб суспільства через підготовку, перепідготовку, спеціалізацію та підвищення кваліфікації в умовах реформування системи освіти в Україні, установленно головні завдання вдосконалення системи: актуалізація особистого досвіду викладачів для формування власної індивідуальної освітньої траєкторії через оволодіння технологіями самоорганізації та самореалізації; створення організаційно-педагогічних, психолого-синергетичних, педагогіко-андрагогічних та організаційно-ціннісних умов для належної випереджувальної різнобічної підготовки педагогічного потенціалу закладів післядипломної педагогічної освіти із забезпечення задоволення індивідуальних потреб викладачів і вибору сучасних моделей педагогічних професій та опанування ними.

Концепцію педагогічного дослідження репрезентовано у складових: мета, концептуальне бачення, правові основи освіти, суть і зміст НМК викладачів, її вираженість у системних якостях, здібностях, здатностях, готовостях, сформованості, підходи та принципи формування. Залежно від змісту НМК і рівнів її когнітивної та особливостей технологічно-операційної складових визначено основні функціональні групи системних компетентностей: функціонально-філософська, загальнонаукова та конкретно-наукова НМК та деталізовано часткові компетентності як їхні компоненти. Диференційованими шляхами реалізації концепції залежно від специфіки видів освіти встановлено: у формальній освіті підвищення кваліфікації та стажування, у неформальній – короткотермінові освітні, наукові і стажувальні програми, у інформальній – самоорганізовано-персоналізоване здобуття певних компетентностей у курсовій і міждисциплінарній підготовці. Для забезпечення ефективності формування НМК у викладачів у післядипломній педагогічній освіті розроблено структурно-логічну модель системи формування науково-методичної компетентності викладачів (СЛМС_{нмк}), яку спроектовано для структурно-організаційного відображення функціонування неперервної професійної післядипломної підготовки за цільовим призначенням типів організації закладів освіти – державних, комунальних, приватних чи корпоративних, рівнів акредитації ЗВО, форм здобуття освіти – інституційної (оч-

ної, денної, вечірньої, заочної, дистанційної, мережевої), індивідуальної (екстернатної, сімейно-домашньої, педагогічно-патронажної, виробничої на робочому місці), дуальної; візуалізації організаційної будови системи (у підсистемах, функціях, принципових ознаках). Розроблена СЛМСнмк репрезентується дослідником як результат педагогічного проектування та технологія ефективної організації освітнього процесу ступеневої наскрізної професійної підготовки викладачів в освіті дорослих. Основним цільовим контингентом претендентів на здобуття професійної педагогічної освіти в післядипломній підготовці є випускники з базовою вищою освітою, які прагнуть набути НМК за освітньо-професійними та освітньо-науковими програмами – магістра (педагогіка вищої школи, педагогічне дорадництво, освітня політика, позашкільна освіта, міжнародна освіта, управління освітніми закладами, інформаційно-комунікаційні технології в освіті, післядипломна освіта та перепідготовка), науково-дослідницькими (загальнонауковими, фундаментально-філософськими та конкретно-науковими фундаментальними і прикладними) програмами для аспірантів (загальна педагогіка та історія педагогіки, теорія і методика навчання (з галузей знань), теорія і методика професійної освіти, теорія і методика управління освітою, теорія і методика виховання, теорія навчання, інформаційно-комунікаційні технології в освіті) і PhD студентів (науки про освіту, середня освіта (за предметними спеціалізаціями), професійна освіта (за спеціалізаціями), а саме для здобуття кваліфікацій педагогічних працівників (ст. 55 п. 2 ЗУ «Про вищу освіту»), до яких належать викладачі та методисти після здобуття ступеня магістра (ст. 55 п. 4 ЗУ); основними посадами для яких у ЗВО I-II рівнів акредитації визначено – викладач, старший викладач, голова предметної циклової комісії, завідувач відділення, заступник директора та директор; основними посадами науково-педагогічних працівників ЗВО III-IV рівнів акредитації відповідно – асистент, викладач, старший викладач, директор та наукові працівники бібліотеки, доцент, професор, завідувач кафебри, декан, вчений секретар, проректори і ректор, які мають право здійснювати викладацьку освітню та науково-дослідницьку діяльність у ЗВО I-II рівнів акредитації, а також забезпечувати професійну підготовку (післядипломну, курсову, підвищення кваліфікації та стажування) викладачів у післядипломній педагогічній освіті з метою формування у її здобувачів НМК.

Запит для педагогічного моделювання процесу професійної підготовки викладачів із НМК обумовлено соціально-екологічним попитом на висококваліфікованих педагогічних, науково-педагогічних працівників нової формації в ролі наставників-координаторів студентоцентрованого навчання і дослідництва за освітніми і освітньо-науковими програмами підготовки, вихователів-організаторів плекання патріотизму, національної самоідентичності, громадянського самовизначення, природоощадності безпеки та якості життя, здоров'язбереження, самовираження талановитої молоді, викладачів-дослідників у научінні наукового пізнання дійсності, навколишнього середовища (геосферного, соціального, побутового, професійного, ноосферного), педагогів-методистів як організаторів освітньо-наукового процесу та забезпечення реалізації методології навчання і дослідження, викладачів-психологів консультантів, діагностів

професійного орієнтування, становлення, адаптації, зростання та кар'єрного ви-
горання і реабілітації, викладачів соціальних працівників, здатних забезпечити
соціалізацію різних груп молоді й дорослих із девіантною поведінкою, постраж-
далих в АТО та переселенців, мігрантів, національних меншин в умовах маргі-
налізації, глобалізації, безробіття, проблем демографії, радикалізації; викладачів
за сучасними професіограмами – тьюторів, коучів, фасилітаторів, едвайзерів,
менторів, тренерів.

Організаційно-цільова підсистема визначає мету системи формування
НМК у професійній педагогічній підготовці викладача, досягнення якої забезпе-
чується цільовими завданнями сформувати комплекс індивідуальних якостей,
здібностей, здатностей, готовності та компетентної сформованості до фахового
самовдосконалення та саморозвитку; забезпечити засвоєння студентами в про-
цесі навчально-пізнавальної, науково-дослідницької та практичної діяльності
сучасних наукових знань, формування умінь, навичок та їхнє застосування в
професійній діяльності викладача; організувати науково-методичні, організацій-
но-педагогічні, соціально-побутові, матеріально-технічні, інформаційно-
телекомунікаційні умови для формування НМК у викладачів та нести відповіда-
льність за кваліфікаційне покращення новітніх освітніх моделей підготовки ви-
кладачів нової формації; підготувати, гарантувати професійне стажування до
науково-методичної діяльності у сфері освіти, науки та інноватики, а також їх-
нього управління й технічного регулювання, функціонального призначення осо-
бливостей спеціальної підготовки – мотиваційно-аксіологічної, пізнавально-
прогностичної, діагностичної, моделюючої, організаційно-методичної, інформа-
ційно-аналітичної, ергономічної, контрольної. Змістово-методологічна підсис-
тема (див. табл. 1.3) передбачає задіяння наскрізного, неперервного підходів у
наступності правонаслідування випускником із базовою вищою освітою можли-
вості здобувати її за освітньо-професійними та освітньо-науковими програмами
підготовки магістра для здобуття кваліфікації викладача та (або) методиста за
галузями науки і знань педагогічної, психологічної, управлінської, природничої,
соціальної, економічної, фізико-математичної, художньо-естетичної, образотво-
рчої, музичної, філологічної, фізкультури та спорту за профілем дисциплін, які
вони забезпечуватимуть, із подальшим уможливленням навчатися на науково-
дослідницьких програмах PhD (011, 014, 015, у тому числі аспірантських про-
грамах 01, 02, 04, 07) зі здобуттям ступеня кандидата педагогічних наук і докто-
ра філософії. Організаційно-методична підсистема спрямована на реалізацію
вищезначеної системи формування НМК шляхом упровадження науково-
методичних засад організації професійної підготовки.

Акцентується на введенні дуальної форми здобуття освіти, навчально- і
науково-пізнавальної діяльності для налагодження взаємозв'язку між різними
системами (освіта і виробництво, освіта і наука та наука і виробництво) із метою
підвищення якості освіти: методів (інформаційно-телекомунікаційних, інтерак-
тивних, інтегративно-ергономічних методів синектики), засобів інформаційно-
аналітичного, технічного та науково-метричного забезпечення (візуально-
графічних, матеріально-технічних, дослідницько-методичних, технічного регу-

лювання, науково-метричних баз даних), форм навчальної, наукової, практично-стажувальної діяльності (персоніфікованих, дослідницько-практичних), за комплектацією груп і командної роботи, змістом виконуваних досліджень, способом представлення результатів.

Організаційно-педагогічна підсистема містить організаційно-педагогічні умови реалізації моделі: наслідування досвіду наукових шкіл, їхній розвиток і вдосконалення методології дослідництва й навчання професійних дисциплін, науково-метричне забезпечення доступу до мереж та інформаційних платформ, методичне забезпечення наукового дослідництва і викладання спеціальних дисциплін для здобуття науково-методичних професійних, дотичних, перехресних компетентностей у процесі студентоцентрованого навчання, стимулювання пізнавальних інтересів і потреб через постановку актуальних науково-методичних проблем і врахування індивідуальних здібностей; персоніфікація завдань та організація дієвої консультативної допомоги.

Дослідницька, практично-стажувальна підсистема складається з компонентів: ергономіка дослідницького середовища, синектика міждисциплінарних досліджень, академічна культура та етика, мобільність, соціальні і правові гарантії захисту професійних інтересів, грантове залучення й управління проектами, процесами (дослідження та навчання), протиріччя наукових теорій, практичне стажування на майбутньому місці роботи у взаємодії роботодавців, викладачів випускової кафедри та адміністрації, професійна адаптація, становлення, саморозвиток. Діагностико-результативна підсистема містить критерії підготовки: аксіологічний, когнітивно-рефлексивний, творчо-конативний, а також рівні підготовки: середній, достатній, творчий – через репрезентовані здібності, здатності, знання, уміння, навички, компетенції, компетентності. Результатом упровадження та апробації системи стала сформована НМК викладачів у післядипломній педагогічній освіті.

Таблиця 1.3

Змістово-методологічна підсистема СЛМС_{нмк}

ЗМІСТОВО-МЕТОДОЛОГІЧНА ПІДСИСТЕМА СЛМС _{нмк}		
Педагогіко-психологічний мінімум (ППМ)	Організаційно-управлінський мінімум (ОУМ)	Соціально-екологічний контент (СЕК)
ППМ синергетики НМК у галузі науки і знань педагогіки (педагогіка: вікова, пренатальна та перинатальна, дорослих або професій-на, професійно-технічної освіти та вищої школи), корекційна або спеціальна (дефектологія), галузева, порівняльна, соціальна, етно-, сугесто-; акмеологія, інноватика, методологія навчання спеціальних педагогічних дисциплін, андрогогіка; методологія педагогічних досліджень, навчання спеціальних педагогічних дисциплін, освітньої політики та менеджменту, моніторингу якості, системного аналізу освітньо-наукових систем, інновацій-них технологій в освіті) та	ОУМ потребує засвоєння знань у галузі науки управління та менеджменту (організації професійної діяльності (за видами економічної діяльності), адміністративний менеджмент і бізнес-адміністрування в галузі освіти, екологічний менеджмент, управління - цілями, змінами, конфліктами, якістю, процесами, проектами, працею та результатами, інноваційне, управ-	СЕК суспільного запиту на сучасних викладачів з усвідомлення ролі громадської експертизи в моніторингу якості зовнішнього оцінювання результатів їхньої професійної підготовки, забезпечення сталості відкритих соціокультурних форм освітньо-наукових систем ЗВО, компетентностей у галузі науки і знань соціології (сім'ї, праці, особистості, конфліктів, права, молоді, релігії, сталого розвитку, управління, соціальної екології, політики, експертизи, менеджменту, соціо-екологічного

психології (загальна, соціальна, вікова, пато-, дитяча, диференційна, когнітивна, юридична, політична, естетична, практична, педагогічна, професійна, інженерна, наукова, експериментальна, академічна, теоретична і практична, фундаментальна і прикладна, гуманітарна і природничо-наукова, розвитку і тренінгової діяльності, управління, особистості та сім'ї, праці, зоо-, геронто-, психолінгвістика, здорова і психотерапія, а також методологія їх навчання та дослідництва).	лінських технологій, державного управління, планування, методологія системного управління).	моніторингу); екології та природничих наук (фундаментальної та прикладної, збалансованого розвитку, охорони природи, екологічного моніторингу, експертизи, аудиту, менеджменту, політики, сталого розвитку, методології екологічних досліджень, експертного оцінювання навчальних та наукових проєктів зі сталості).
Системоутворюючі фундаментально-філософські компетентності (СФФК)		
<p>СФФК полягають у володінні знаннями філософії – освіти щодо вирішення сумнівів педагогів та протиріч у цінності освітніх зусиль, визначення ареалу явищ і процесів у фундаментальності порядку, гармонії взаємодії довілля, визначають місію викладача і його діяльності; пізнання суспільно-історичного досвіду цивілізацій щодо усвідомлення людини, науки в теоріях, гіпотезах, тенденціях і закономірностях; наукового дослідництва здобуття сучасних знань науки і техніки у витоках походження; релігії, релігієзнавства, теології як концепту про її природу і функції, уявлення щодо божественного життя, вираженого в бутті людини і живого; математики оцінювання явищ і процесів природи, забезпечення методології формування математичного апарату науки і її ролі в освітньому процесі та повсякденному житті; логіки розуміння світобудови та взаємодії об'єкт-суб'єктних взаємин у ході навчання, дослідництва, професійній та соціальній діяльності; права як світоглядного явища і суті правочинства; історії для забезпечення розуміння проблем її сенсу, закономірностей, розвитку людства; соціальної філософії у розумінні суспільства і самоідентифікації особи. Метафізика дослідження природної реальності взаємин розуму і тіла, матерії і випадку, подій і причин; епістемології природи і обсягу знань; етика сфери прийнятих норм поведінки людини за обставинами; політична філософія дослідництва окремих осіб і громад у державі та між державами, у питаннях справедливості, добра, права і обов'язків громадянина; категоріями естетики, задоволення, сенсорно-емоційними цінностями, сприйняттям смаку і настрою; філософія свідомості когнітивної науки; філософії мови дослідження.</p>		
Модусноположні методологічні компетентності (ММК)		
<p>ММК тріадної системи професійної підготовки викладачів уможливають наукове пізнання з набуття науково-методологічних компетентностей, комплекс яких складається із системної методології усукупнення складових – фундаментальної, філософської, загально- і конкретно-наукової через функціональні компоненти методології пізнання, науки, управління та оцінювання практичних результатів; фундаментальна, або філософська, забезпечує розробку й обґрунтування загальних стратегій, принципів і підходів пізнання.</p>		
<p>→ Загальнонаукова (ЗН) полягає у міждисциплінарній єдності, що має власний і спільний предмет, об'єкт і методологічний зміст; передбачає перегляд традиційного понятійно-категоріального апарату, факторів, передумов і підходів до інтерпретації нових наукових знань, сприяє оновленню й удосконаленню науково-методологічного когнітивного змісту загальної теорії, історії, економіки, соціології науки еволюції взаємин політики, права та науки, теорій наукового прогнозування, планування й управління науковим пошуком, методології, організації праці, психології, етики й естетики наукової діяльності, мови та класифікації наук.</p>		
<p>→ Конкретно-наукова (КН) – знання теорій, навичок застосування, специфічних методів окремої науки, які складають науково-методологічний базис розв'язання, оновлення й удосконалення дослідницької проблеми, наукові загальноновизначені концепції, на які спирається та які розвиває дослідник або загальноновизнані наукові експерти.</p>		
<p>→ Методологія наукового пізнання і творчості (МНПТ) – технологія проведення наукових досліджень, сприяє пізнанню навколишнього світу; творча діяльність, метою якої є здобуття якісно нових наукових знань і цінної інформації; обґрунтовує і розтлумачує недостатньо вивчені та пізнані процеси і явища шляхом продукування нових наукових гіпотез.</p>		
<p>→ Методологія наукових досліджень (МНД) – компетентності із застосування системи способів, підходів наукового дослідження, комплексу філософських методів пізнання, сукупності принципів, теорій і парадигм пізнавальної, практичної й оцінювальної життєдіяльності, загальної теорії методів пізнання, способів регуляції наукових досліджень; квалітологічного комплексу системно-наслідкової взаємодії предметно-об'єктних відносин у системах на рівнях організації та за призначенням; саморегулюючого комплексу організації наукового дослідництва, учення про системи, їх структурно-логічної організації.</p>		
<p>→ Методології системного управління (МСУ) – комплекс парадигм, теорій, настанов, норм, цінностей, принципів пізнавальної діяльності та аргументованості обрання інструментів і алгоритмів управління.</p>		

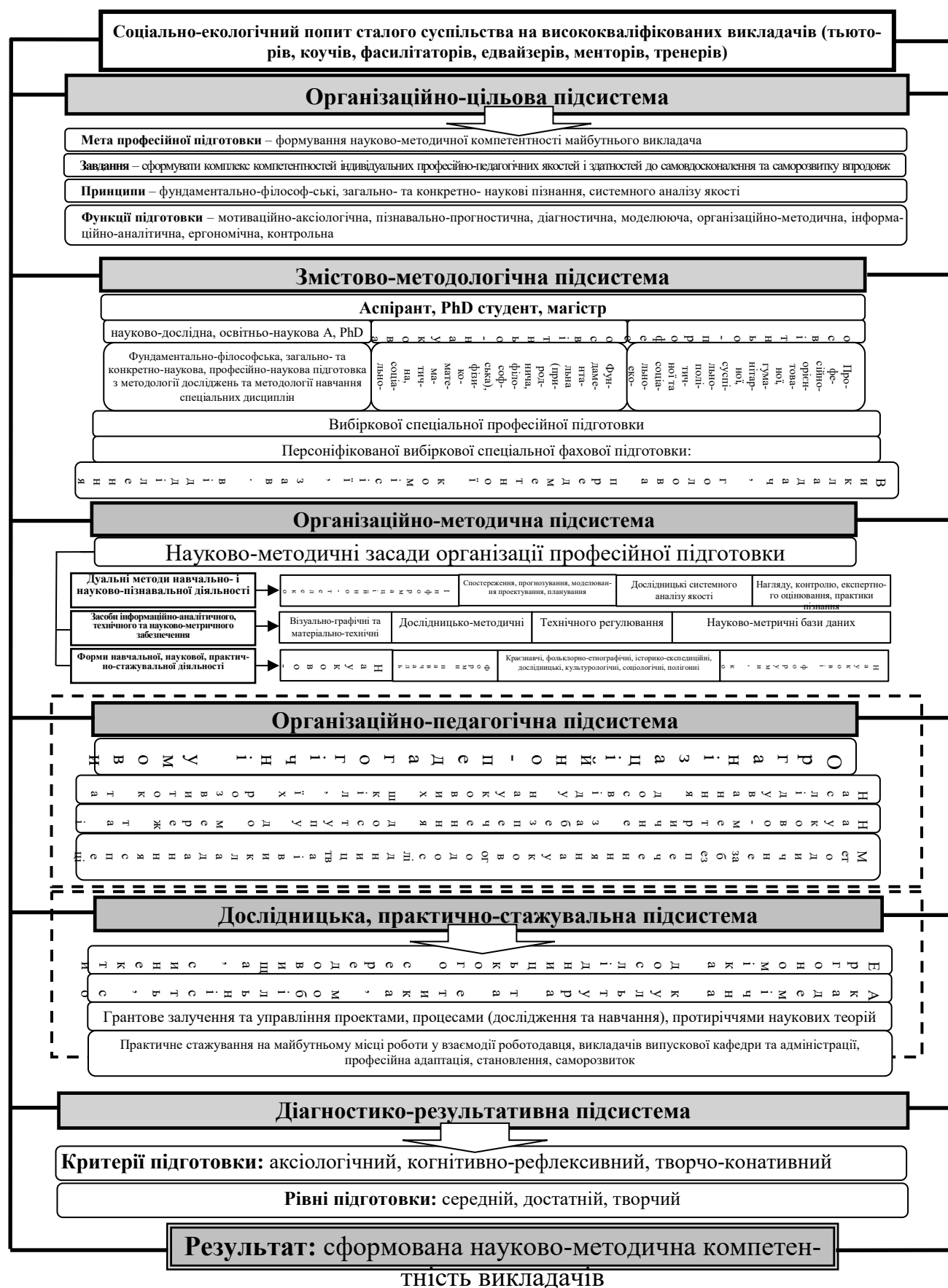


Рис. 1.2. Структурно-логічна модель системи формування науково-методичної компетентності викладачів

Розроблення та верифікація СФ НМК здійснювалося шляхом проведення педагогічного експериментального дослідження на скринінгово-аналітичному, констатувальному, синергетично-формуальному та контрольно-експертному етапах з метою перевірки гіпотези про те, що формування НМК викладачів на засадах синергетики буде результативним за умови його здійснення на основі авторської концепції та моделювання. На скринінгово-аналітичному етапі проведено зріз мотивації та рівня сформованості знань, умінь, навичок, компетенцій, компетентностей у здобувачів освіти. Для віднаходження установок, спрямованих на виявлення рівня показника «умотивований – невмотивований», було використано методику «Діагностика соціально-психологічних установок особистості в сфері мотиваційних потреб» за О. Потьомкіною (Іллін, 2002) в авторському вдосконаленні опитувальника першого і другого рівнів. Перший рівень виявлення мотиваційних потреб викладачів у формуванні НМК прямо пропорційно залежав від відповіді на запитання опитувальника. Найвищий рівень мотивації з позитивною ухвалою репрезентує блок, присвячений зацікавленості викладача у власному професійному розвитку, кар'єрному зростанні шляхом освоєння нових освітньо-наукових і дослідницьких програм у процесі наукового пізнання, набуття спільно з наставником сучасних наукових знань. Другий рівень – виявлення установок викладачів в освітньо-науковому процесі на «процес» чи «результат» діяльності. Результати відповідей на запитання даного опитувальника відображали такі дані: групи викладачів були приблизно однакові, хоча дещо більше респондентів увійшли до групи з орієнтацією суб'єкта на процес діяльності, відповідно менше половини – орієнтацією на результат, що свідчить про усвідомлений вибір професії.

Для участі в експерименті за повною програмою формування НМК було сформовано експериментальні (325 осіб-магістрів та 80 осіб-аспірантів та PhD студентів) та контрольні групи (320 осіб-магістрів та 80 осіб-аспірантів та PhD студентів); з'ясовано, що на початковій стадії рівні знань, умінь і компетентностей обох груп магістрів, аспірантів і PhD студентів статистично однакові.

Динаміка рівнів сформованості НМК у магістрів, аспірантів та PhD студентів експериментальної і контрольної груп на синергетично-формуальному етапі експерименту порівняно з констатувальним перевірки післядипломної підготовки викладачів ЗВО встановлена за розробленим Формуляром. На констатувальному етапі рівні сформованості компетентності (середній, достатній, високий) за обраними критеріями (пропедевтичний, еkleктичний, ергономічний) у викладачів контрольної та експериментальних груп майже однакові (табл. 1.4, 1.5). Експертне оцінювання та діагностика релевантності СФНМК дали змогу встановити позитивну динаміку рівнів сформованості компетентності експериментальної групи на синергетично-формуальному етапі експерименту порівняно з констатувальним за критеріями та рівнями, відповідно у магістрів за пропедевтичним достатнього від 51,38% до 59,69%, високого 10,77 – 3,23; еkleктичним достатнього 42,77 – 50,46, високого 7,08 – 9,85; а ергономічним достатнього 39,38 – 46,46, високого від 4,62% до 7,69%.

Таблиця 1.4

Динаміка рівня сформованості науково-методичної компетентності у магістрів експериментальної і контрольної груп на синергетично-формульованому етапі експерименту порівняно з констатувальним перевірки системи післядипломної підготовки викладачів ЗВО, %%

Критерії Рівні	Пропедевтичний						Еклектичний						Ергономічний					
	констант. етап	формульов. етап	ВІДХИЛЕННЯ	констант. етап	формульов. етап	ВІДХИЛЕННЯ	констант. етап	формульов. етап	ВІДХИЛЕННЯ	констант. етап	формульов. етап	ВІДХИЛЕННЯ	констант. етап	формульов. етап	ВІДХИЛЕННЯ	констант. етап	формульов. етап	ВІДХИЛЕННЯ
Високий (А)	10,77	13,23	2,46	10,00	10,63	0,63	7,08	9,85	2,77	7,81	8,75	0,94	4,62	7,69	3,07	4,38	5,00	0,62
Достатній (В)	51,38	59,69	8,31	53,13	55,00	1,87	42,77	50,46	7,69	42,81	45,63	2,82	39,38	46,46	7,08	40,00	43,44	3,44
Середній (С)	37,85	27,08	-10,77	36,88	34,38	-2,51	50,15	39,69	-10,46	49,38	45,63	-3,76	56,00	45,85	-10,15	55,63	51,56	-4,07
Всього	325	100		320	100		325	100		320	100		325	100		320	100	

Таблиця 1.5

Динаміка рівня науково-методичної компетентності у аспірантів та PhD студентів експериментальної і контрольної груп на синергетично-формульованому етапі експерименту порівняно з констатувальним перевірки системи післядипломної підготовки викладачів ЗВО, %%

Критерії Рівні	Пропедевтичний						Еклектичний						Ергономічний					
	констант. етап	формульов. етап	ВІДХИЛЕННЯ	констант. етап	формульов. етап	ВІДХИЛЕННЯ	констант. етап	формульов. етап	ВІДХИЛЕННЯ	констант. етап	формульов. етап	ВІДХИЛЕННЯ	констант. етап	формульов. етап	ВІДХИЛЕННЯ	констант. етап	формульов. етап	ВІДХИЛЕННЯ
Високий (А)	31,25	33,75	2,50	30,00	31,25	1,25	25,00	26,25	1,25	23,75	25,00	1,25	22,50	25,00	2,50	15,00	17,50	2,50
Достатній (В)	33,75	36,25	2,50	36,25	38,75	2,50	38,75	41,25	2,50	41,25	42,50	1,25	40,00	43,75	3,75	45,00	47,50	2,50
Середній (С)	35,00	30,00	-5,00	33,75	30,00	-3,75	36,25	32,50	-3,75	35,00	32,50	-2,50	37,50	31,25	-6,25	40,00	35,00	-5,00
Всього	80	100		80	100		80	100		80	100		80	100		80	100	

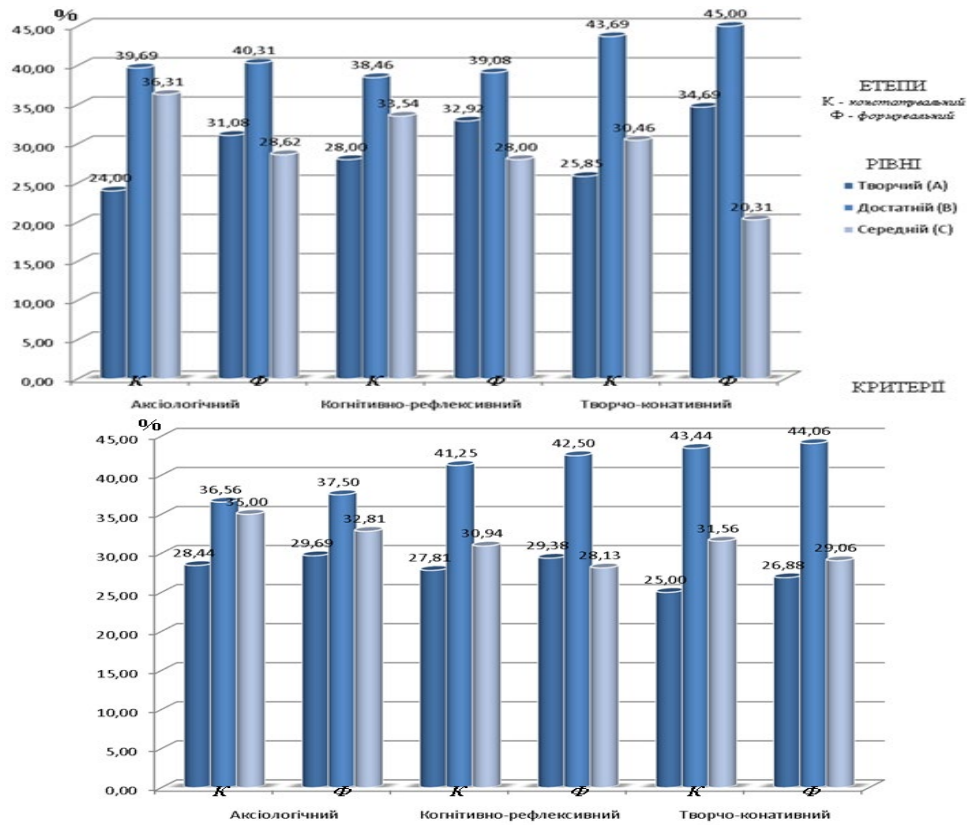


Рис. 1.3. Рівні динаміки сформованості науково-методичної компетентності викладачів ЗВО за освітньо-професійними та освітньо-науковими програмами підготовки магістрів на констатувальному та формувальному етапах експерименту за структурно-логічною моделлю професійної підготовки

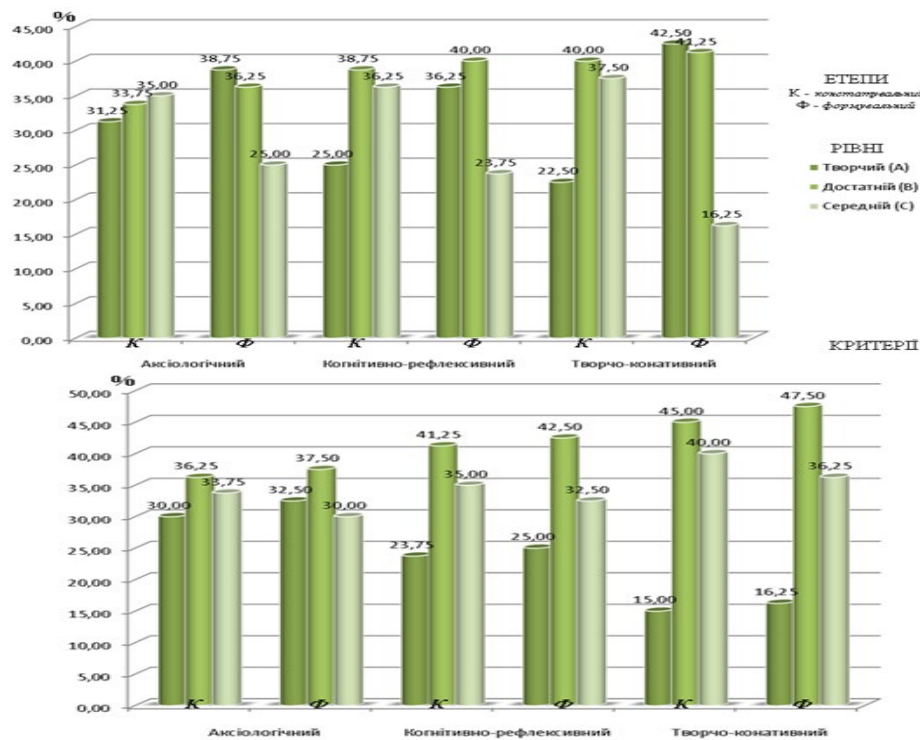


Рис.1.4. Рівні динаміки сформованості науково-методичної компетентності аспірантів та PhD студентів викладачів ЗВО на констатувальному та формувальному етапах експерименту за структурно-логічною моделлю професійної підготовки

Регресивна динаміка спостерігається на середньому рівні, де за пропедевтичним критерієм ріст від'ємного значення показників зменшено з 37,85% до 27,08%, за еклектичним 36,88 – 34,38, за ергономічним критерієм із 56,00% до 45,85%.

Подібну динаміку спостерігаємо і в аспірантів та PhD студентів експериментальної групи на синергетично-формульованому етапі експерименту порівняно з констатувальним, зокрема за критеріями та рівнями за аналогією – пропедевтичним достатнього від 33,75 % до 36,25%, високого 31,25 – 33,75; еклектичного достатнього 38,75 – 41,25, високого 25 – 26,25; ергономічним достатнього 40 – 43,75, високого від 22,5% до 25%. Регресивна динаміка на середньому рівні, відповідно за критеріями –пропедевтичним зниження від'ємних показників відхилення з 37,85 % до 27,08 %, еклектичним 36,88 –34,38, за ергономічним із 56,00 % до 45,85 %. Зменшення відсоткового відхилення у магістрів, аспірантів та PhD студентів середнього рівня відбулося за рахунок збільшення відсотків на достатньому та високому рівнях сформованості НМК.

На контрольно-експертному етапі верифікації системи за створеним Протоколом експертної оцінки (адміністраторів, відповідальних за організацію навчально-науково- пізнавальної діяльності – керівників практик, завідувачів відділів науково-дослідної частини та випускових кафедр ЗВО, а також завідувачів лабораторій, майстрів виробничого навчання, відповідальних за охорону праці та управління якістю систем, відповідальних за практичне стажування від роботодавців і зацікавлених сторін) ефективність отриманих результатів сформованості НМК для забезпечення професійного розвитку за спроектованою системою формування НМК викладачів ЗВО у рубриках: організації навчально-науково-пізнавальної діяльності взаємодії університетів з роботодавцями, стан розробленості науково-методичного забезпечення дослідництва та практичного стажування з урахуванням потреб роботодавця, сертифікація засобів технічного регулювання у ЗВО (стандарти, ліцензії, марки, які для роботодавця є обов'язковими, а для закладу освіти рекомендованими настановами), здатність і компетентність викладача до футуристичного проектування професійного розвитку з точки зору роботодавця – бальна оцінка становила 91, що підтверджує високий рівень експертного заключення.

Педагогічний експеримент результативності СЛМС_{нмк} сплановано за етапами: скринінгово-мотиваційним (спільний із СФ_{нмк}), констатувальним і формульовальним, експертним. За результатами проведення діагностичних заходів під час формульовального етапу експерименту анкетування за розробленою Карткою оцінювання рівня сформованості НМК викладачів та визначення його результатів за аксіологічним, когнітивно-рефлексивним і творчо-конативним критеріями було розподілено здобувачів освіти за рівнями (середній, достатній, творчий) на основі наявних здібностей, здатностей, знань, умінь, навичок, компетенцій, компетентностей.

На формульовальному етапі підтверджено очевидні позитивні зміни рівнів професійно-практичних знань, умінь і навичок, здатностей, компетентностей у здобувачів освіти експериментальної групи, який на початку експерименту був

однаковим із контрольною. Показники відсоткового відхилення творчого рівня за всіма критеріями зросли в середньому на 6,77%, відповідно достатнього на 0,85% у позитивній динаміці процесу формування компетентності, а середнього в негативній динаміці на 7,79%. Гіпотеза про ефективність запропонованої структурно-логічної моделі статистично підтверджена з імовірністю 0,95 за критерієм Пірсона та критерієм Лапласа характеризується як висока (рис. 3, 4).

Експертний етап оцінювання ефективності СЛМСнмк проведено за параметральною діагностикою рівнів її сформованості за розробленим Питальником оцінювання системних якостей, здібностей, здатностей, готовності, компетентності (уповноваженими експертами). Колективну оцінку виражено в загальній кількості набраних балів з ефективності (індивідуальні заключення експерта враховано як персоніфіковані іменні в разі, якщо цей експерт найвищої академічної кваліфікації), загальний приріст у відсотках за рівнями: творчим 28,00, достатнім 45,54, середнім 26,46 в експериментальних групах.

Математичне моделювання формування НМК у післядипломній педагогічній підготовці у ЗВО здійснювалося на базі математичних і кібернетичних методів педагогічних досліджень і формалізації елементів освітнього процесу О. Кисельовою (2013) у модифікації Ю. Аркатова (2019) та авторським удосконаленням контрольного контенту засвоєння навчальної інформації, математичного відображення процесу формування НМК та визначення складності множини варіабельності компетентності за динамікою математичних кортежів у магістрів орієнтовано на семантичну амплітуду варіабельності під час оцінювання репрезентативної вибірки контингенту респондентів, а в аспірантів і PhD студентів відображено в діапазоні флуктуацій глибини сформованості НМК викладачів ЗВО.

На підставі цього можна вважати запроповану педагогічну систему формування НМК викладачів у ЗВО та закладах післядипломної освіти та деталізовану систему у вигляді структурно-логічної моделі верифікованою і поширити отриманий позитивний висновок на всю концепцію загалом.

Висновки. Здійснене дослідження теоретичних і методичних засад формування науково-методичної компетентності викладачів у системі післядипломній педагогічній освіті дало підстави для таких висновків:

Порівняльний теоретичний і методичний аналіз транснаціонального досвіду формування компетентностей та соціального замовлення на викладачів засвідчив широку розробленість даної проблеми міждержавними структурами й міжнародними організаціями і фондами. Опрацьовано світовий досвід визначення компетентностей та розв'язання освітніх проблем, виявлено сутнісні характеристики ключових компетентностей для подальшої імплементації в освітній процес вітчизняних закладів освіти. Підсумовано, що освітні системи країн із високим економічним і соціальним розвитком (Велика Британія, Німеччина, Франція, Австрія, Нідерланди) мають більш уніфіковані набори компетентностей порівняно з країнами-аутсайдерами у світовому економічному й освітньому просторі. Держави, які нещодавно приєдналися до Європейського Союзу, через боязнь утратити самоідентичність та невпевненість у потужності власної освіти й

науки віддають перевагу національно ідентифікованим наборам компетентностей (Кіпр, Туреччина). На окрему увагу заслуговують диференційовані й унікальні комплекси компетентностей, створених розробниками Фінляндії, Швейцарії та Норвегії: властивий їм глобалізм, космополітизм і водночас високі демократичні й етичні цінності, незалежність педагогічної професії та автономність університетів. Зауважено, що, будучи активним учасником Болонського процесу, Україна розробляє нормативні документи щодо визначення ключових компетентностей учителів, викладачів для імплементації світової практики й досвіду країн ЄС в освітній процес. Систематизовані відомчі нормативно-регламентуючі документи з питань формування професійних компетентностей в освіті дорослих, а саме: Положення про підвищення кваліфікації та стажування педагогічних і науково-педагогічних працівників вищих навчальних закладів (2013); Типова освітня програма організації і проведення підвищення кваліфікації педагогічних працівників закладами післядипломної педагогічної освіти (2018); Орієнтовна навчальна програма підготовки тренерів для навчання педагогічних працівників (2018).

Схарактеризовано в результаті проведення аксіологічного аналізу системоутворюючу роль наукових шкіл формування освітніх і дослідницьких програм підготовки, професійного розвитку та формування науково-методичної компетентності викладачів, їхнього професіоналізму в умовах трансформації післядипломної педагогічної освіти України. Конкретизовано, що серед нерозроблених проблем, пов'язаних із функціонуванням науково-педагогічних шкіл, відсутність документального та правового супроводу їхньої діяльності, недостатній рівень управління науково-дослідною діяльністю педагогічної науки, розвитку її методології, нерозробленість чітко визначених і загальноприйнятих критеріїв оцінки результатів науково-методичної компетентності викладачів, які здійснюють наукові дослідження.

Досліджено особливості та вдосконалено зміст, форми і методи формування науково-методичної компетентності за класифікаційними ознаками професіограм викладачів нової генерації у післядипломній педагогічній освіті, обґрунтовано методичні засади провадження ними освітньої діяльності, концептуалізовано професійні компетентності, особливості, функції, принципи і технології їхньої підготовки з науково-методичною компетентністю синергізму становлення і розвитку, сформульовано авторське бачення професіограм провайдерів сучасних реформ у системі освіти – викладачів-тьюторів, коучів, фасилітаторів, едвайзерів, тренерів, менторів.

Теоретично обґрунтовано структуру науково-методичної компетентності викладачів у післядипломній педагогічній освіті, що містить когнітивний (фундаментально-філософський, загальнонауковий, конкретно-науковий (професійний) рівні) і технологічно-операційний компоненти й утворюється системою функціонально-філософської (філософська, релігієзнавча, світоглядна, цивілізаційна, морально-етична, художньо-естетична, логічна, риторична, евристична пізнавально-інтелектуальна, гуманітарна, космополітична, самоосвітня, критичного мислення), загальнонаукової (дослідницько-експериментальна, методологі-

чна, креативна, інформаційно-цифрова, медіакомпетентність, інноваційна, інклюзивна, рефлексивна, андрагогічна, соціально-економічна, науково-методична, інтелектуально-емоційна, управлінська, моніторингово-діагностична, контрольо-оцінна, експертна, прогностично-моделююча, квалітологічна, наукометрична, футуристична, здоров'язберігаюча, цивільна, сталості, правова), конкретно-наукової (педагогічна, психологічна, математична, природнича, екологічна, історична, політична, суспільна, соціологічна, мовно-комунікативна, дискурсивна, інструментально-аналітична, технічна, технологічна) науково-методичної компетентності.

Визначено критерії та показники сформованості науково-методичної компетентності викладачів: пропедевтичний (підготовчий, вступний, адаптаційний, що передує більш глибокому і детальному формуванню НМК у процесі неперервної практичної діяльності, максимально індивідуалізований), еклектичний (поєднання під час формування НМК різнорідних, часто органічно несумісних елементів, зразків, варіантів, комбінації методів, підходів, які запозичуються з протилежних концепцій, задля ефективності процесу та досягнення визначеної мети), ергономічний (дизайн інженерно-проектувальної людської діяльності як особистої, так і формування подібних компетентностей у студентів, слухачів, здобувачів; створення проектів власної гармонізації робочого місця викладачем та забезпечення спільно з працедавцем професійної адаптації в процесі практичного стажування, уходження у фахове середовище без психологічних ризиків, технологічних небезпек із дотриманням працевохоронних вимог і безпеки життєдіяльності), аксіологічний (особливості ціннісно-змістової сфери викладача у процесі фахової підготовки й діяльності), когнітивно-рефлексивний (рівень володіння внутрішніми ресурсами, засобами й результатами власної розумової діяльності; повнота й дієвість опанування фахово важливих знань у професійно-педагогічній практиці), творчо-конативний (володіння творчими способами здійснення науково-методичної діяльності). Охарактеризовано рівні сформованості науково-методичної компетентності викладачів: середній, достатній, творчий через репрезентовані показники – здібності, здатності, знання, уміння, навички, компетенції, компетентності.

Розроблено концепцію формування науково-методичної компетентності викладачів у післядипломній педагогічній освіті, основою якої слугують такі положення:

- 1) метою концепції є обґрунтування теоретичних і методичних засад формування науково-методичної компетентності викладачів шляхом удосконалення післядипломної педагогічної освіти для задоволення потреб суспільства через підготовку, перепідготовку, спеціалізацію та підвищення кваліфікації в умовах реформування системи освіти в Україні, імплементацію світового досвіду та синхронної модернізації освітньо-наукового простору на фундаментально-філософському, спеціально-науковому, теоретичному і дослідницькому, проектно-методичному і практично-організаційному концептах;
- 2) в основу покладено світові й вітчизняні нормативно-правові документи у сфері освіти, науки, соціальній; чинні концептуальні та стратегічні нормати-

ви національного значення; квалітологічна платформа дослідження та метрики оцінювання якості процесу формування науково-методичної компетентності викладачів у післядипломній педагогічній освіті представлена системоутворюючими засобами технічного регулювання (стандартизованого, директивного і настановчо-рекомендаційного характеру);

- 3) теоретико-методологічний генезис апарату конкретизований у поняттях: «науково-методична компетентність викладачів», «професійна педагогічна компетентність викладачів», «інтегральна компетентність педагогічного та науково-педагогічного персоналу для післядипломної педагогічної освіти», «формування науково-методичної компетентності викладачів у післядипломній педагогічній освіті», «синергетика науково-методичної компетентності викладачів»;
- 4) методологічну основу становлять підходи – компетентнісний, конструктивний, системно-діяльнісний, проблемно-ситуативний, програмно-цільовий, аксіологічний, культурологічний та інноваційний, що сприяють функціональній реалізації мотиваційно-аксіологічного, пізнавально-прогностичного, діагностико-моделюючого, організаційно-методичного, інформаційно-аналітичного, ергономічного й контрольного характеру ефективності системи;
- 5) системна методологія ґрунтується на міжнародних принципах технічного регулювання у сфері освіти, науки та інноватики, які передбачають єдність, нормування, методики вимірювання якості системних процесів надання освітніх послуг, методики метрики; гарантування технічних регламентів у пріоритетах сталого розвитку, національної безпеки, політики сталості у перспективах реалізації науково-технічного потенціалу; автономність інституцій та експертного оцінювання від зацікавлених осіб; цілісна єдність у реалізації принципів систем організації якості професійної підготовки викладачів у ЗВО, у тому числі забезпечення релевантності прагнень здобувачів;
- 6) результативність формування науково-методичної компетентності викладачів обумовлена методологічними системними принципами: фундаментально-філософськими (діалектичного пізнання, доквілля, соціуму, мислення; детермінізму), загально- (історичного розвитку, понятійно-термінологічний, системно-функціональний, когнітивний, імітаційного моделювання) та конкретно-науковими (пізнання за рівнем, джерельною базою, сферою дій, світоглядним сприйняттям, пануючими науковими методологіями), пізнання та системного аналізу (компонентності, узаємозв'язку, розвитку, цілісної єдності, ієрархії, функціональності, нормативної формалізації).
- 7) Розроблено систему формування науково-методичної компетентності викладачів у післядипломній педагогічній освіті у структурно-семантичних компонентах підсистем, яка побудована на методологічних фундаментально-філософських, загально- і конкретно-наукових принципах пізнання та системного аналізу; компетентнісному, конструктивному, системно-діяльнісному, проблемно-ситуативному, програмно-цільовому, аксіологічному, культурологічному та інноваційному підходах і є структурно-логічним поєднанням

підсистем: організаційно-цільової, поетапно-організаційно-формуальної, методично-організаційної підсистеми забезпечення, науково-пізнавальної розвивальної, результативної та експертного оцінювання релевантності системи, результатом якої передбачено набуття викладачем науково-методичної компетентності на засадах синергетики».

Деталізовано розроблену систему формування науково-методичної компетентності викладачів у післядипломній педагогічній освіті структурно-логічною моделлю, яку створено для структурно-організаційного відображення функціонування неперервної професійної післядипломної підготовки, візуалізації організаційної будови системи (у підсистемах: організаційно-цільовій, змістово-методологічній, організаційно-методичній, організаційно-педагогічній, дослідницькій, практично-стажувальній, діагностико-результативній). Експериментально перевірено систему формування науково-методичної компетентності викладачів у післядипломній педагогічній освіті для забезпечення їхнього професійного розвитку у сфері педагогічної освіти та деталізовану візуалізовану структурно-логічну модель системи формування науково-методичної компетентності викладачів. Гіпотеза про ефективність розроблених педагогічних систем формування науково-методичної компетентності викладачів статистично підтверджена з імовірністю 0,95 за критерієм Пірсона та за критерієм Лапласа характеризується як висока, результати експертизи мали найвищу оцінку 91 бал, за системою формування науково-методичної компетентності та структурно-логічною моделлю за всіма рівнями сформованості науково-методичної компетентності викладачів оцінені з позитивною динамікою валідності. Ефективність педагогічної системи обумовлена ростом показників сформованості в експериментальних групах за концептуально-методичними засадами формування, розвитку й модернізації науково-методичної та методологічної компетентності викладачів, методології навчання, дослідництва, оцінювання, якості підготовки педагогів у післядипломній освіті для сталого розвитку.

Проведене дослідження не вичерпує всіх актуальних і практично значущих завдань формування науково-методичної компетентності викладачів у післядипломній педагогічній освіті. Подальшого вивчення потребують питання модернізації науково-методичної компетентності в умовах неперервної освіти викладачів упродовж життя, навчально- й науково-методичного супроводу підготовки, перекваліфікації й підвищення кваліфікації педагогів нової формації із широким застосуванням інформаційно-комунікаційних, цифрових технологій у закладах вищої та післядипломної освіти.

Список використаної літератури:

1. Толочко С. В. Теоретичні й методичні засади формування науково-методичної компетентності викладачів у системі післядипломної педагогічної освіти : дис...д-ра пед. наук : 13.00.04 / Національний педагогічний університет ім. М.П. Драгоманова. Київ, 2019. 574 с.
2. Толочко С. В. Концепція та методика формування науково-методичної компетентності викладачів у системі післядипломної педагогічної освіти : монографія. Ніжин : Вид-во НДУ імені Миколи Гоголя, 2019. 376 с.

3. Толочко С. В. Формування художньо-естетичної компетентності викладачів за творчим доробком Ліни Костенко. *Мультимодусні засади післядипломної освіти для сталого розвитку*: монографія / відп. ред. Н. М. Рідей, В.П. Сергієнко. Київ: Вид-во НДУ імені М. П. Драгоманова, 2017. С. 309-356.
4. Ridey N., Tolochko S. Methodology of expert assessment of the results of cognition, programs and development plans: Collective monograph: *Development and modernization of pedagogical and psychological sciences: experience of Poland and prospects of Ukraine*. 2017. Volume 3. P. 170-189.
5. Толочко С. В., Хомич В. І. Сучасні технології в методиці викладання української мови за професійним спрямуванням в аграрних вищих навчальних закладах. *Стратегія економічного розвитку суб'єктів аграрної сфери : актуальні питання науки і практики*: колективна монографія / відп. ред. В.С. Лукач. Ніжин, 2017. С. 196-214.
6. Voitovska O. M., Tolochko S. V. Teacher professional development in the European Union countries as a component of continuous education. *Неперервна освіта в соціокультурних вимірах*: монографія / відп. ред. В. М. Слабко. Київ, 2018. С. 36-46.
7. Толочко С. В., Колесник Т. П. Передумови формування професійної іншомовної компетентності у студентів аграрних закладів вищої освіти. *Perspective directions of development of philology, linguistics and communication science*: Collective monograph. Aotearoa publishing, Nelson, New Zealand, 2018. P. 110-123.
8. Толочко С. В. Управління формуванням системної методологічної компетентності в педагогів у сфері неперервної освіти впродовж життя. *Управління системами післядипломної освіти для сталого розвитку* : монографія / відп. ред. Н. М. Рідей. Київ, 2019. С. 309-323.
9. Толочко С. В., Шкодин А. В. Методичні особливості формування хімічної компетентності майбутніх інженерів-механіків. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Серія «Педагогіка, психологія, філософія»*. 2015. Випуск 230. С. 198-204.
10. Толочко С. В., Хомич В. І. Інноваційні технології в методиці викладання української мови за професійним спрямуванням в аграрних вищих навчальних закладах. *Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. Серія «Психолого-педагогічні науки»*. 2017. № 2. С.119-125.
11. Толочко С. В. Модернізація методологічної компетентності викладачів у системі післядипломної освіти для майбутнього. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету*. 2018. Випуск 151. У 2-х томах. Том 2. С. 73-78.
12. Толочко С. В. Структурно-системний аналіз досвіду України у визначенні ключових компетентностей. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2018. № 63. С. 186-192.
13. Толочко С. В., Бондар М. М., Зазимко О. В. Технічно-професійна мова в інженерній діяльності : підруч. для студ. вищ. навч. закл. Ніжин, 2014. 728 с.
14. Толочко С. В., Шимко Л. С., Пришляк В. М. Термінологічний словник-довідник з агроінженерії : навч. посіб. Ніжин, 2016. 224 с.
15. Хомич В. І., Толочко С. В. Професійна діяльність і українська мова : навч. посіб. Ніжин. 2017. 278 с.

16. Толочко С. В. Українська мова за професійним спрямуванням для студентів економічних спеціальностей : підруч. для студ. вищ. навч. закл. Ніжин, 2017. 782 с.
17. Хомич В. І., Толочко С. В. Творити – значить жити : навч. посіб. Ніжин, 2018. 116 с.
18. Хомич В. І., Толочко С. В. Українська мова (за професійним спрямуванням): навч. посіб. для студентів спеціальності: 123 Комп'ютерна інженерія денної та заочної форм навчання. Ніжин, 2018. 305 с.
19. Сучасні моделі педагогічної професії в системі післядипломної освіти для сталого розвитку/упоряд. Толочко С. В. : навч.-метод. посіб. / Навчально-науковий інститут неперервної освіти НПУ імені М. П. Драгоманова. Київ; Ніжин, 2019. 312 с.
20. Толочко С. В. Практикум формування науково-методичної компетентності у викладачів фахових педагогічних дисциплін : навч.-метод. посіб. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2019. 183 с.
21. Толочко С. В. Культура наукової мови викладача-дослідника : навч.-метод. посіб. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2019. 241 с.
22. Tolochko S. Economi competitiveness and modern pedagogics definitions correlation. *Baltic Journal of Economic*. 2016. Volume 2. Number 1. P. 101-107.
23. Tolochko S., Lyman V., Ridei N. Possibilities of utilization of the virtual environments in education. *Edukacja – Technika – Informatyka*. 2016. Nr 2(16). P. 258-263.
24. Tolochko S., Lyman V. Innovation aspects of the postindustrial society. *Trendy ve vzdělávání*. 2016 (roč. 9). Číslo 1. P. 253–258. URL: https://tvv-journal.upol.cz/artkey/tvv-201601-0037_inovacni_aspekty_v_postindustrialni_spolecnosti.php (дата звернення: 27.08.2019).
25. Tolochko S., Khomych V., Deda R. Language communicative competence in system of postgraduate education. *Edukacja – Technika – Informatyka*. 2017. Nr. 2(20). P. 118-125.
26. Толочко С. В., Рідей Н. М. Теоретичне обґрунтування необхідності формування науково-методичної компетентності викладачів у системі післядипломної педагогічної освіти. *ScienceRise: Pedagogical Education*. 2017. № 8(16). С.14-19.
27. Толочко С. В. Науково-дослідний компонент науково-методичної компетентності викладачів у системі післядипломної педагогічної освіти. *Нова педагогічна думка*. 2017. № 3 (91). С.14-18.
28. Толочко С. В. Сучасна методологічна парадигма післядипломної освіти викладача для сталого розвитку. *Педагогічні науки*. 2017. Випуск LXXX. Том 2. С. 210-215.
29. Толочко С. В. Структурно-системний аналіз визначення сучасних ключових компетентностей у світі. *ScienceRise: Pedagogical Education*. 2018. № 5(25). С. 36-42.
30. Толочко С. В. Аналіз досвіду країн Європейського Союзу у вирішенні сучасних проблем в освіті й науці. *ScienceRise: Pedagogical Education*. 2018. № 6(26). С. 9-15.
31. Voitovska O., Tolochko S. Physical Education Teachers' Perspectives in a Changing World: From Future Studies to New Physical Culture. *Філософія і космологія. International Society of Philosophy and Cosmology (ISPC)*. 2018. Volume 20. P. 139-145.

32. Voitovska O., Tolochko S. Modern trends in the development of the US teachers' skills in the system of postgraduate pedagogical education. *Edukacja – Technika – Informatyka*. 2018. Nr 1(23). P. 202-207.
33. Voitovska O., Tolochko S., Bordyug N. Lifelong Learning in Modern Strategies of Sustainable Development. *Studia warmińskie*. 2018. № 55. P. 343-353.
34. Рідей Н. М., Толочко С. В. Розвиток екологічної компетентності викладачів у системі післядипломної педагогічної освіти для сталого розвитку. *Актуальні питання гуманітарних наук : міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*. 2018. Випуск № 21. Т. 2. С. 144-148.
35. Толочко С. В. Компетентність педагогів: порівняльна характеристика сучасного світового й вітчизняного досвіду. *Педагогічні науки*. 2018. Випуск LXXXII. Том 1. С.186-194.
36. Толочко С.В. Розвиток мовно-комунікативної компетентності викладачів у системі післядипломної педагогічної освіти. *Інноваційна педагогіка*. 2018. № 5. С. 138-143.
37. Толочко С. В. Модернізація компетентнісного підходу в системі післядипломної педагогічної освіти України для сталого розвитку. *Нова педагогічна думка*. 2018. №3 (95). С. 29-36.
38. Толочко С. В. Едукологія та освітологія: актуальність розвитку наук в умовах реформування освіти в Україні. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*. 2018. № 2. С. 179-191.
39. Толочко С. В. Якість підготовки педагогів у системі післядипломної освіти для сталого розвитку. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: педагогіка*. 2018. № 2. С. 6-13.
40. Толочко С. В. Професійний і особистісний розвиток педагогів у системі післядипломної педагогічної освіти для сталого розвитку. *Педагогічні науки*. 2018. № 83. Т. 2. С. 184-191.
41. Войтовська О. М., Толочко С. В. Закордонний і вітчизняний досвід професійного розвитку педагогів як складової неперервної освіти. *Інноваційна педагогіка*. 2018. № 6. С.115-122.
42. Толочко С В. Інтегральна компетентність педагогічного та науково-педагогічного персоналу для системи післядипломної педагогічної освіти. *ScienceRise : Pedagogical Education*. 2019. № 1(28). С. 22–29.
43. Voitovska O., Tolochko S. Lifelong Learning as the Future Human Need. *Філософія і космологія. International Society of Philosophy and Cosmology (ISPC)*. 2019. Volume 22. P. 144–151.
44. Толочко С. В. Вимоги цифрового суспільства до компетентності викладачів у системі післядипломної педагогічної освіти. *Інноваційна педагогіка*. 2019. № 12. Т.2. С. 178–181
45. Tolochko S. Professional-synergetic scientific-methodic competency of teachers in the postgraduate pedagogical education system. *ScienceRise : Pedagogical Education*. 2019. № 4(31). С. 23-27.
46. Digital technologies of learning foreign languages in postgraduate education / S. Tolochko, O. Voitovska, R. Deda, T. Kolesnyk. *Edukacja – Technika – Informatyka*. Kwartalnik Naukowy. Nr. 1 (27). Rzeszow. 2019. P. 224-231.

47. Толочко С. В. Актуальні проблеми освіти: науково-методичний аспект. *Сучасні тенденції розвитку освіти, науки і виробництва* : матеріали Міжнародної наук.-практ. конф. (Ніжин, 09–10 грудня 2015). Ніжин, 2015. С. 11-13.
48. Толочко С. В. Забезпечення якості надання освітніх послуг вищими навчальними закладами України в умовах набуття чинності Закону «Про вищу освіту»: досвід та інновації. *Стратегія економічного розвитку України: теоретичні засади та механізми реалізації* : праці між нар. наук.-практ. конф. (Ніжин, 14–15 квітня 2016). Ніжин, 2016. С. 219-221.
49. Толочко С. В. Мультимедійні технології у викладанні дисциплін гуманітарної підготовки. *Інформація та культура в забезпеченні сталого розвитку людства* : праці міжнар. наук.-практ. конф. Том 1 (Маріуполь, 14–15 квітня 2016). Маріуполь, 2016. С. 203-206.
50. Толочко С. В., Шкодин А. В. Формування екологічної компетентності студентів агротехнічних спеціальностей ВНЗ. *Екологічні науки*. 2017. № 18–19. С. 165-172.
51. Tolochko S., Kolesnyk T. Foreign language competence of teachers in the system of postgraduate pedagogical education as a scientific problem. *Дослідження різних напрямів розвитку психології та педагогіки* : збірник наукових робіт учасників міжнар. наук.-практ. конф. (Одеса, 17–18 лист. 2017). Одеса, 2017. Ч. 2. С. 6-8.
52. Толочко С. В. Сучасні вимоги до науково-методичної компетентності викладачів. *Сучасні проблеми та перспективи розвитку психології і педагогіки* : Матеріали міжнар. наук. конф. (Київ, 01–02 грудня 2017). Київ, 2017. С. 124-127.
53. Tolochko S., Kolesnyk T. Innovative technologies of learning foreign languages in postgraduate education. *Ключові питання наукових досліджень у сфері педагогіки та психології у XXI ст.* : збірник тез наук. робіт учасників міжнар. наук.-практ. конф. (Львів, 26–27 січня 2018). Львів, 2018. Ч. 2. С. 52-55.
54. Толочко С. В. Оновлення моделі педагогічної професії в післядипломній освіті для сталого розвитку. *Освіта впродовж життя: соціальні запити, сучасні виклики та пріоритети в реалізації* : праці наук.-практ. конф. (Київ, 22 березня 2018). Київ, 2018. С. 87-95.
55. Толочко С. В. Сучасні форми підготовки та вимоги до особистісного і професійного самовдосконалення фахівців в умовах післядипломної освіти. *Пріоритетні напрями наукових досліджень* : Збірник тез наукових робіт учасників міжнародної наук.-практ. конф. (Київ, 11–12 серпня 2018). Київ, 2018. С. 42-44.
56. Толочко С. В. Післядипломна педагогічна освіта у вимірі сталого розвитку. *Психологія та педагогіка сучасності: проблеми та стан розвитку науки і практики в Україні* : збірник тез наукових робіт учасників міжнар. наук.-практ. конф. (Львів, 11–12 серпня 2018). Львів, 2018. С. 107-110.
57. Толочко С. В. Методологічна компетентність педагогів у системі післядипломної освіти для сталого розвитку. *Психологія та педагогіка: історія розвитку, сучасний стан та перспективи досліджень* : збірник наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конф. (Одеса, 14–15 вересня 2018). Одеса: ГО «Південна фундація педагогіки», 2018. С. 58-60.
58. Толочко С. В. Здоров'язберігаюча компетентність викладачів у системі післядипломної педагогічної освіти. *Наука, технології, інновації: світові тенденції та регіональний аспект* : матеріали міжнар. наук.-практ. конф. (Одеса, 28–29 вересня 2018). Одеса, 2018. С. 46-47.

59. 58.Толочко С. В. Розвиток медіакомпетентності викладачів у системі післядипломної педагогічної освіти. *Сучасна педагогіка та психологія: методологія, теорія і практика* : збірник тез наукових робіт учасників міжнар. наук.-практ. конф. (Київ, 28–29 вересня 2018). Київ, 2018. С. 111-114.
60. Толочко С. В. Морально-етична компетентність викладачів у системі післядипломної педагогічної освіти. *Культурологічний альманах*. 2018. Випуск 10. С. 173-176.
61. Толочко С. В. Формування інформаційно-цифрової компетентності викладачів в освітньо-інформаційному середовищі післядипломної освіти. *Інноваційні технології навчання обдарованої молоді* : збірник тез X міжнар. наук.-практ. конф. (Київ, 20 грудня 2018). Київ, 2018. С. 231-234.
62. Толочко С. В. Модернізація поняття «наукова школа» в післядипломній освіті для сталого розвитку. *Модернізація освітньої системи: світові тенденції та національні особливості* : збірник тез матеріалів міжнар.наук. конф. (Каунас, 23 лютого 2018). Каунас, 2018. С. 93-97.
63. Толочко С. В. Компетентнісний підхід у післядипломній педагогічній освіті України. *Ключові питання освіти та науки : перспективи розвитку для України та Польщі* : збірник тез матеріалів міжнар. мультимедіа конф. (Стальова Воля, 20–21 липня 2018). Стальова Воля, 2018. С. 156-159.
64. Voitovska O., Tolochko S. Modernization of the didactic implementation of the teacher's training in postgraduate pedagogical education. *Actual scientific research: collection of scientific articles. Editoria di Modena* (Rome, Italy, 23 november 2018). Rome, 2018. P. 200-203.
65. Толочко С. В. Психолого-фасилітативна компетентність викладачів у системі післядипломної педагогічної освіти. *Pedagogy in EU countries and Ukraine at the modern stage* : proceedings International scientific and practical conf. (Baia Mare, December 21–22, 2018). Baia Mare, 2018. С. 178-181.
66. Tolochko S., Voitovska O., The place and role of non-formal education in the system of postgraduate pedagogical education of Ukraine. *Current directions of scientific research* : collection of scientific articles. Verlag SWG imex GmbH (Nuremberg, Germany, 28 december 2018). Nuremberg, 2018. P. 205-208.
67. Толочко С. В. Компетентність критичного мислення викладачів у системі післядипломної педагогічної освіти. *Гуманітарний корпус* : збірник наукових статей з актуальних проблем філософії, культурології, психології, педагогіки та історії. Випуск 23 (том 2). 2019. С.125-128.
68. Толочко С. В. Вимоги до цифрової компетентності викладачів у системі післядипломної педагогічної освіти. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання: досвід, тенденції, перспективи* : електронний збірник тез III Міжнародної науково-практичної Інтернет-конф. (Тернопіль, 05 квітня 2019). Тернопіль, 2019. URL: <http://conf.fizmat.tnpu.edu.ua/article/192/> (дата звернення: 27.08.2019).
69. Толочко С. В. Самоосвітня компетентність викладачів у післядипломній педагогічній освіті. *Modernization of the educational system world trends and national peculiarities* : conference proceedings II International scientific conf. (Kaunas, february 22th, 2019). Kaunas, 2019. P. 300-304.

70. Толочко С. В. Компетентність супервізорів у системі післядипломної педагогічної освіти. *Міжнародні наукові дослідження: інтеграція науки та практики як механізм ефективного розвитку* : матеріали міжнар. наук-практ. конф. (Київ, 26-27 квітня 2019). Київ, 2019. С. 35-38.
71. Tolochko S., Voitovska O. Informatization of the methodical system of institution of postgraduate education. *Education, Law, Business* : collection of scientific articles (Madrid, 26 april 2019). Madrid, 2019. P. 168-171.
72. Толочко С. В. Андрагогічна компетентність викладачів у системі післядипломної педагогічної освіти. *Problems and achievements of modern science* : coll. of scientific papers «ΛΟΓΟΣ» with materials of the International scientific-practical conf. (Cork, May 6, 2019). Cork, 2019. V.3. pp. 80-82.
73. Толочко С. В. Післядипломна педагогічна освіта в системі навчання впродовж життя. *Influence of scientific achievements in education on the development of modern society* : conference proceedings (Vilnius, April 26–27, 2019). Vilnius, 2019. P. 76-78.
74. Толочко С. В. Науково-методичні рекомендації щодо використання доробку наукових шкіл провідних університетів України. *Забезпечення природничо-гуманітарного циклу науково-методичної системи формування професійних компетентностей зі сталого розвитку у викладачів на засадах концепції неперервної освіти впродовж життя* : методичні рекомендації / відп. ред. Н. М. Рідей. Київ, 2019. С. 116-178.

Розділ 2.

Професійна підготовка фахівців із якості освіти у вищій школі

Кондур О.С. – доктор педагогічних наук, доцент; декан педагогічного факультету ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»; oxikon13@gmail.com

Рідей Н.М. – доктор педагогічних наук, професор кафедри освіти дорослих Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова; nataliia.ridei@gmail.com

Панченко Л.М. – кандидат філософських наук, доцент, вчений секретар Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова; leran@ukr.net

Санига О.В. – заслужений працівник освіти України, начальник навчально-методичного відділу НМАУ ім. П.І. Чайковського; ksusha.s.art@ukr.net

У статті вперше розроблено та експериментально перевірено систему професійної підготовки майбутніх фахівців із якості освіти у закладах вищої освіти, яка спрямована на формування нової генерації кадрів, здатних відповідально здійснювати управлінську, науково-дослідницьку, проектно-пошукову, організаційно-планувальну, технологічно-регламентувальну, консультативно-дорадчу, експертно-аудиторську, психолого-педагогічну та квалітологічну просвітницьку діяльність на рівнях управління якістю освітніх систем.

Розроблено структурно-функціональну модель формування професійно-практичної управлінсько-квалітологічної компетентності майбутніх фахівців із якості освіти у закладах вищої освіти на етапах освітнього процесу синергетичної взаємодії цільового, змістового, теоретико-методологічного, організаційно-методичного, практичного та контрольного-результативного блоків.

Представлено авторське трактування понять «професійна підготовка майбутніх фахівців із якості освіти у закладах вищої освіти» та «професійна діяльність фахівця з управління якістю в сфері освіти і науки».

Подальшого розвитку набули наукові положення щодо архітектури освітньо-наукової системи закладу вищої освіти для організації управління якістю професійної підготовки фахівців і професіоналів (магістрів, аспірантів, PhD студентів) у галузі квалітології.

Ключові слова: система, професійна підготовка, майбутні фахівці з якості освіти, заклади вищої освіти.

Вступ. У зв'язку з розвитком глобалізації та транскордонної імплементації освітніх систем закладів вищої освіти (ЗВО) України до світового академічного простору освіти, науки та інноватики, змінами міжнародного і національного правового та технічного регулювання трансформаціями форм організації різних типів ЗВО і підготовки в них магістрантів, аспірантів, докторантів філософії, необхідністю неперервної ступеневої підготовки в поєднанні з дослідництвом й інноватикою, а також післядипломного навчання, пролонгованого підвищення кваліфікації та стажування актуалізується

формування методології системного управління в галузі вищої освіти, що зумовлює потребу а обґрунтуванні, розробленні, упровадженні нових моделей цільової підготовки фахівців, професіоналів із якості освіти в закладах вищої освіти.

Управління якістю освіти в системі професійної підготовки висококваліфікованих кадрів стає головною метою політики сталого розвитку забезпечення позиттивного неперервного навчання, зайнятості й задоволення потреб якості й безпеки людства на сучасному етапі цивілізації – інформаційного суспільства випереджувальних знань і наукового пізнання.

Необхідність вивчення етіології транскордонної інтеграції освіти, науки та інноватики полягає в теоретичному і методологічному обґрунтуванні передумов, а також практичній реалізації концепцій і стратегій контролю та управління якістю освітніх систем ЗВО з метою забезпечення як їх сталого розвитку зокрема, так і суспільства в цілому. Трансформаційний розвиток цих систем передбачає усунення глобальних проблем світової освіти та науки у процесі реалізації принципів Болонського процесу.

Актуальність дослідження посилює процес формування національної мережі експертів із забезпечення якості вищої освіти.

Основу дослідження становлять концептуально-стратегічні положення нормативних документів, зокрема глобальні та регіональні: стратегія діяльності ЮНЕСКО в сфері освіти, програми та підпрограми «Освіта для всіх», «Демократизація освіти», «Розробка та втілення політики в галузі освіти», «Освіта, підготовка кадрів і суспільство», стратегія освіти для сталого розвитку ЄЕК ООН; стратегічна програма ЄС «Освіта і навчання 2020»; програма COSME, Стратегічна Програма допомоги ЄС Україні (2018-2020 рр.); стратегія розбудови Європейського простору вищої освіти (ЄВПО) до 2020 року; регіональні стратегії Азіатсько-тихоокеанського, Карибського регіонів, Фландрії, Росії, Південно-східної Азії, Африки, Середземномор'я та Латинської Америки; національні стратегії та новітні плани дій у всіх сферах: Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021, Національна доктрина розвитку освіти, Основні засади (стратегія) державної екологічної політики України на період до 2020 року, Стратегія сталого розвитку «Україна-2020», Стратегія сталого розвитку України до 2030 року, Концепція регіональної системи освіти для сталого розвитку концепції – Нова українська школа, національного та художньо-естетичного виховання, гуманітарного розвитку та розвитку педагогічної, екологічної, неперервної, післядипломної, професійно-технічної освіти, медіаосвіти, розвитку цифрової економіки та суспільства; місцеві, локальні: стратегія розвитку Івано-Франківської області на період до 2020 року; стратегія розвитку міста Івано-Франківська на період до 2028 року; програма розвитку освіти Івано-Франківщини 2016-2023 роки, Регіональна стратегія розвитку Київської області на період до 2020; Міська комплексна цільова програма «Освіта Києва. 2019-2023 роки».

Базис правового регулювання сфери охоплення дослідження полягає в забезпеченні відповідності професійної підготовки фахівців із якості освіти в закладах вищої освіти згідно із законодавчими вимогами в галузях – *освіти і*

науки про: освіту (2017); дошкільну освіту (2001); позашкільну освіту (2000); загальну середню освіту (1999); професійно-технічну освіту (1998); вищу освіту (2014); наукову і науково-технічну діяльність (2015); доступ до публічної інформації (2011); інноваційну діяльність (2002); авторське право і суміжні права (1993); науково-технічну інформацію (1993); технічні регламенти та оцінку відповідності (2015); державну службу (2015); основні засади державного нагляду (контролю) у сфері господарської діяльності (2007); Положення про Державну службу якості освіти України (2018); Постанову Кабінету міністрів України «Про затвердження критеріїв, за якими оцінюється ступінь ризику від провадження господарської діяльності у сфері освітньої діяльності» (2018); *природоохоронній* про: охорону навколишнього природного середовища (1991); екологічну експертизу (1995); екологічний аудит (2004); основні засади державного нагляду (контролю) у сфері господарської діяльності (2007); Основні засади (стратегію) державної екологічної політики України на період до 2020 року (2010); оцінку впливу на довкілля (2017); *соціального захисту* про: статус і соціальний захист громадян, які постраждали внаслідок Чорнобильської катастрофи (1991); охорону дитинства (2001); охорону праці (1992); державну соціальну допомогу інвалідам з дитинства та дітям-інвалідам (2000); загальнообов'язкове державне пенсійне страхування (2003); соціальне страхування (2010); зайнятість населення (2012).

Метрика застосування стандартів ISO технічного регламентування міжнародного та національного вимірів у професійній підготовці майбутніх фахівців із якості освіти у закладах вищої освіти ґрунтується на: менеджменті якості ISO 9001; процедурах поліпшення ISO 9004; соціальній відповідальності ISO 26000, SA 8000; вимогах до випробувальних лабораторій ISO 17025 при проведенні досліджень; менеджменті інформаційної безпеки ISO 27000; екологічному менеджменті ISO 14001; менеджменті охорони праці OHSAS 18001; менеджменті безпеки харчової продукції ISO 22000, HACCP, FSSC; менеджменті енергоефективності ISO 50001 (у сфері освіти та науки); відповідності професійної підготовки фахівців із якості освіти національному класифікатору України «Класифікатор професій» ДК 003:2010.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Науковий інтерес для дослідження складають теоретико-методологічні фундаментальні та прикладні аспекти філософського бачення якості освіти та наукових досліджень, шляхів їх модернізації і управління ними у працях В.П. Андрущенка, В.І. Бондара, Б.С. Гершунського, В.Г. Кременя, С.М. Пазиніча, О.С. Пономарьова, Т.В. Сохняєвої, R. Barrow та ін.

Освітньо-політичні засади досліджували І.В. Іванюк, А.О. Ярошенко, T. Brackston, D. Goldblatt, D. Held, P. Lodge, A. McGrew, J. Perraton та ін. *Освіту у глобалізаційному вимірі* вивчали З. Бауман, В.М. Бебик, О.Г. Білорус, І. Валлерстайн, Д. Гелд, П. Герст, С. Гессен, К.В. Корсак, О.І. Огієнко, О. М. Слюсаренко, Г. Томпсон, А.Дж. Тойнбі, Є. Тюфлер, Дж. Форрестер, A. Green, M. Kwiek, S. Marginson, R. Robertson, D. Rodrik та ін. *Соціокультурні засади освітніх детермінант* аналізували Л.П. Вовк, E. Durkheim, D. Martin, J.-L. Metzger, P. Pierre, L. Sklair та ін. *Педагогічну інноватику* розвивають

Н.О. Бабіна, Л.В. Буркова, В.П. Ващенко, В.В. Вербицький, Н.М. Дем'яненко, В.Ф. Паламарчук, О.О. Романовський, О.І. Шапран, О.Л. Шевнюк та ін. *Футуристичні підходи* розвитку вищої освіти досліджували Н. Newby, F. Newman, R. Peters, A. Toffler, H. Ewby, A. Combs та ін. Питання *підвищення якості освіти* розглядали С.А. Калашнікова, В.В. Ковтунець, С.В. Курбатов, В.І. Луговий, Т.В. Маматова, Г.Й. Михайлишин, В.Е. Огвоздін, Н.М. Рідей, Ж.В. Таланова, О.О. Чувпило та ін.

Наукові роботи (В.М. Боголюбов, П.М. Гусак, М.С. Корець, О.В. Матвієнко, Т.В. Саєнко, Л.П. Сущенко, С.В. Яшник, W. Furmanek, W. Walat, W. Sobczyk та ін.) охоплюють питання, пов'язані зі сферою *вищої професійної освіти та підвищення її якості*. *Управління системами вищої освіти* та його соціальні й психологічні аспекти досліджують А.В. Бабічев, Г.О. Горбань, Л.М. Карамушка та ін. *Принципи управління закладами вищої освіти* обґрунтували В.П. Бех, Г.В. Єльнікова, С.Г. Натрошвілі, Н.Г. Протасова, Є.М. Хриков та ін. *Світові підходи до менеджменту якості* формували R. Brand, S. Cohen, W. Deming, P. Drucker, E. Loffler, M. Vintar та ін.

Методологію наукових досліджень щодо *формування систем професійної підготовки майбутніх фахівців* для сталого розвитку та *управління якістю у різних галузях* зайнятості склали наукові доробки Г.О. Белявського, В.М. Боголюбова, О.І. Бондар, Н.Н. Моїсєєва, О.І. Пометун, В.А. Прилипко, А.Л. Романовича, О.В. Тимошенка, А.Д. Урсул, В.В. Еліас, Т. Wawaka та ін.

Незважаючи на наявність різнопланових і досить масштабних досліджень, проблема організації якості освіти та наукового дослідництва, а також професійної підготовки майбутніх фахівців із якості освіти у закладах вищої освіти не отримали всебічного наукового обґрунтування.

Актуальність теми дослідження зумовлена суперечностями, які виникають між:

- соціальним замовленням суспільства на висококваліфікованих фахівців із якості освіти й її забезпечення у ЗВО та недосконалістю системи їх професійної підготовки відповідно до кваліфікаційних вимог для вирішення професійних завдань технічного регулювання;
- потребою інституційних органів у мобільних фахівцях із якості освіти та відсутністю науково-методичного й інформаційно-аналітичного забезпечення їх професійної підготовки та її організації у системі неперервної освіти;
- конструктивністю вимог до змісту та ефективності професійної підготовки майбутніх фахівців із якості освіти у закладах вищої освіти та необхідністю розроблення й забезпечення методики її організації та управління;
- зорієнтованістю професійної підготовки майбутніх фахівців із якості освіти на міжнародні стандарти та недостатньою розробленістю внутрішніх систем забезпечення якості у ЗВО.

Мета дослідження полягає в розробленні та експериментальній перевірці системи професійної підготовки майбутніх фахівців із якості освіти у закладах вищої освіти в умовах глобальної модернізації освітньо-наукового простору на фундаментально-теоретичних, методико-організаційних і практично-прикладних засадах.

Відповідно до мети визначено такі завдання дослідження:

1. теоретично обґрунтувати вплив процесів глобалізації на сучасні трансформації освіти та вимоги до її якості;
2. проаналізувати стан розроблення проблеми професійної підготовки майбутніх фахівців із якості освіти у закладах вищої освіти;
3. дослідити специфіку трансформаційного базису освітніх інституцій;
4. виявити та охарактеризувати міжнародні тенденції трансформацій та перспектив організації системи професійної підготовки майбутніх фахівців із якості освіти у закладах вищої освіти;
5. охарактеризувати організаційно-управлінські процедури регламенту документопорядження науково-методичного забезпечення квалітологічного управління у системі професійної підготовки майбутніх фахівців із якості освіти у закладах вищої освіти;
6. розробити структурно-функціональну модель формування професійно-практичної управлінсько-квалітологічної компетентності майбутніх фахівців із якості освіти у закладах вищої освіти;
7. розробити та експериментально перевірити методику організації та системи професійної підготовки майбутніх фахівців із якості освіти в закладах вищої освіти.

Концепція дослідження передбачає з'ясування функцій, видів і засобів управління якістю системи професійної підготовки майбутніх фахівців із якості освіти у закладах вищої освіти відповідно до такої послідовності: критично-експертна, категоріально-індикативна, орієнтаційна, евристична, інструментальна, світоглядна, технологічна, прогностична (за видами системних функцій: пізнання, аналіз, прогнозування, моделювання, оцінювання та поліпшення; за видами системної діяльності: наукові знання та методи; за засобами діяльності: інформація, програмування та педагогічне моделювання, верифікація результатів).

Провідною ідеєю дослідження є положення про те, що професійна підготовка майбутніх фахівців із якості освіти в закладах вищої освіти передбачає:

1) володіння *системно-управлінськими здатностями*, зокрема й організаційно-управлінськими, психолого-педагогічними, науково-дослідницькими, інтелектуальними, комунікативними (інформаційно-мережевими, науково-метричними, трансляційно-дистанційними), академічно-моральними (культури мовлення, спілкування і доброчесності), системно-статистичними (геосферними, ноосферними, суспільно-політичними, організаційно-управлінськими), професійно-практичними зі сталого розвитку; *професійно-важливими якостями*, а саме: науковими фундаментальними та прикладними, міждисциплінарними знаннями, самодостатністю (індивідуальним обмеженням матеріальних, споживчих потреб), ініціативністю, цілеспрямованістю, інтуїтивною передбачуваністю, рішучістю, стратегічним аналітичним міжпредметним ноосферо- та суспільно-системним мисленням; *уміннями й навичками* формувати та аргументовано висловлювати й відстоювати свою точку зору через конструктивний діалог, який зменшує ризики конфліктів з

боку сторін та спонукає до узгодження й компромісу у вирішенні професійних завдань управління якістю освітньо-наукових систем, зокрема і систем вищого рівня в цілому; приймати адекватні самостійні управлінські рішення; брати на себе біосоціальну відповідальність із безпеки довкілля та суспільного розвитку, виробничо-інституційного господарювання та інших сфер людської діяльності (освітньо-наукової, управлінсько-політичної, соціально-економічної, побутової, охорони здоров'я тощо); моделювати та прогнозувати стан і розвиток освітньо-наукових систем, а також організаційно-управлінських, суспільно-політичних, життєзабезпечуючого середовища, зокрема й щодо моделювання, проектування, конструювання, стратегічного планування та маркетингу, дизайну адміністративно-територіальних, субсидіарних, територіально-громадянських, територіально-просторових, виробничих і природоохоронних комплексів; контролю за сталістю стану та розвитку (моніторингу, паспортизації, аудиту, професійного профілювання, кваліфікаційного визнання та реалізації, мобільності усіх учасників навчально-виховного і дослідницького процесів, стандартизації, сертифікації, акредитації та ліцензування, маркування освітніх і наукових продуктів, послуг для формування професійного реноме управління якістю), експертизи та інспектування систем; прогнозувати, запобігати та усувати професійні ризики на рівні балансування та врівноваженості систем локального, регіонального, національного та глобального рівнів з метою уникнення дисбалансу небезпек, що порушують рубежі витривалості і адаптивної валентності системи;

2) *готовність* до виконання професійних педагогічних, психологічних, соціально-економічних, організаційно-управлінських, науково-дослідних, природоохоронних, проектних, конструкторських, виробничих, контрольних, експертних, нормативних, технічно-регулятивних, квалітологічних, просвітницьких завдань у сфері управління якістю часткових компонентів середовища економічного простору та його систем у цілому;

3) *сформованість управлінсько-квалітологічних компетентностей* з методології навчання професійноорієнтованих та спеціальних дисциплін у галузі квалітології та управління нею, управлінсько-педагогічної методології, освітнього менеджменту та політики, системного аналізу якості складових академічного простору освіти та науки, стратегічного менеджменту, маркетингу та технологій управління, загальної та професійної педагогіки та психології, забезпечення якості у ЗВО, педагогічного моделювання, контролю та інноватики, менеджменту і проектування соціально-педагогічних систем, організації системних процесів управління у ЗВО.

Методологія побудови системи професійної підготовки майбутніх фахівців із якості освіти у закладах вищої освіти базується на наступних принципах: фундаментально-філософському (діалектика пізнання дійсності, природи та суспільства, мислення, детермінізм, ізоморфізм); конкретно-науковому (об'єктивність аналізу, явищ і процесів, загальний зв'язок та розвиток, суперечності, заперечення); загально-науковому (історичний, термінологічний, системний, функціональний, когнітивний, моделювальний); пізнання науки та управління (емпіричний, теоретичний, логічний, порівняльно-

історичний, генетичний, формально-логічний, математичний, філософсько-світоглядний, загально і конкретно науковий, метафізичний, матеріалізму й ідеалізму, розвитку, детермінізму і реалізму, комплексності, системності та синергетизму).

Кваліметрична метрика зорієнтована на управлінські платформи системної взаємодії з метою формування якості за системними моделями управлінської підготовки, за видами структурної організації та цільових функцій неперервної професійної освіти (змістова організаційно-планувальна, системоутворювальна, проектувальна, функціонально-технологічна), які забезпечують ефективність моделі організації професійної підготовки майбутніх квалітологів у сфері освіти, науки та інноватики.

Методологія системи підготовки фахівців управління ґрунтується на міжнародних принципах технічного регулювання у сфері освіти, науки та інноватики, що передбачають системну єдність, нормування, методики вимірювання якості системних процесів надання освітніх послуг.

Загальна гіпотеза дослідження базується на твердженні, що впровадження системи професійної підготовки майбутніх фахівців із якості освіти у ЗВО сприятиме підвищенню якості вищої освіти загалом.

Для вирішення поставлених завдань, досягнення мети було використано такі методи дослідження: *теоретичні*: теоретико-аксіологічний, порівняльний, структурно-логічний, компаративний аналіз філософської, психолого-педагогічної, природничо-наукової, управлінської літератури, нормативних документів, матеріалів конференцій та періодичних фахових видань з теми дослідження; узагальнення досвіду роботи органів технічного регулювання якістю у сфері освіти, науки та інноватики і проблем управління підготовкою майбутніх квалітологів у закладах вищої освіти, нормативно-технічного регулювання, методичної документації та встановлення інституційної ефективності управління якістю; *емпіричні*: тестування, анкетування та опитування учасників освітнього процесу; спостереження за процесом організації професійної підготовки майбутніх фахівців із якості освіти; методи експертних оцінок; педагогічний експеримент для перевірки гіпотези дослідження; моделювання системи професійної підготовки майбутніх фахівців із якості; *статистичні*: обробка результатів експерименту та їх статистичне підтвердження.

Наукова новизна отриманих результатів полягає в тому, що:

- *вперше* розроблено та експериментально перевірено систему професійної підготовки майбутніх фахівців із якості освіти у закладах вищої освіти, яка спрямована на формування генерації, здатної відповідально здійснювати управлінську, науково-дослідницьку, проектно-пошукову, організаційно-планувальну, консультативно-дорадчу, технологічно-регламентувальну, експертно-аудиторську, психолого-педагогічну та квалітологічну просвітницьку діяльність на різних рівнях управління якістю освітніх систем;

- *розроблено* структурно-функціональну модель формування професійно-практичної управлінсько-квалітологічної компетентності майбутніх фахівців із якості освіти у закладах вищої освіти на етапах освітнього процесу

синергетичної взаємодії цільового, змістового, теоретико-методологічного, організаційно-методичного, практичного та контрольного-результативного блоків і виявлено організаційно-педагогічні умови (постійне оновлення змісту професійної підготовки шляхом трансформації сучасних наукових знань в освітній процес та модернізації науково-методичного інформаційно-аналітичного забезпечення; інтеграція професійної практичної підготовки майбутніх фахівців із якості з пріоритетними напрямками науково-дослідних тем і робіт у освітньо-науковому процесі з інституційно-виробничим стажуванням та їх науково-методичне забезпечення; стратегічне партнерство в професійній підготовці з майбутніми роботодавцями та науковому дослідництві з відповідальним організаційно-методичним та науково-методичним інформаційним забезпеченням);

– *представлено* авторське трактування понять «професійна підготовка майбутніх фахівців із якості освіти у закладах вищої освіти» та «професійна діяльність фахівця з управління якістю у сфері освіти і науки»;

– *виокремлено* пріоритетні принципи контролю за рівнем професійної підготовки майбутніх фахівців із якості освіти у закладах вищої освіти: гуманітаризації, соціальної детермінації, гуманізації, наукової фундаментальності, інформаційно-технічного забезпечення, стратегічного прогнозування стану і розвитку систем освіти, науки та інноватики, оперативності, зворотного відгуку, наступності, неперервності, ступеневості і перспективності, демократії та централізму, мотивування та згуртування кадрів, правової пріоритетності, фінансово-економічної раціональності, оптимізації ресурсозабезпечення й інституційної активності у сфері якості та її управління;

– *запропоновано* уніфікацію процедури технічного регулювання організації моніторингу якості освіти у ЗВО та структурно-логічний алгоритм обґрунтування, формування і забезпечення методики організації управління освітніми системами;

– *уточнено* сутність понять «принципи та моделі забезпечення якості», «політика у сфері якості», «управління на основі якості», «ефективність забезпечення якості»;

– *удосконалено* алгоритм протоколювання та анкетування відповідно до: оцінювання компетентностей маістранта, аспіранта, PhD-студента як сформованої готовності до професійно-практичної діяльності з управління якістю освітніх систем; експертного бачення задоволеності соціального замовлення працедавців, експертного заключення ефективності методики організації управління якістю підготовки в закладах вищої освіти, а також математичний апарат обробки даних педагогічного експерименту;

– *подальшого розвитку набули* наукові положення щодо архітектури освітньо-наукової системи ЗВО для організації професійної підготовки фахівців і професіоналів (магістрантів, аспірантів, PhD-студентів) у галузі квалітології.

Практичне значення дослідження полягає в тому, що отримані й викладені результати уможливають подальшу комплексну та галузеву розробку різноманітних аспектів педагогічної теорії і створюють методологічний базис для побудови ефективних моделей забезпечення якості вищої освіти.

Дослідження передбачає розширити відомі уявлення про здобутки і проблеми процесів глобалізації та інституалізації освіти і менеджменту, їхньої ролі для суспільно-державного розвитку та соціально-педагогічного пізнання.

Положення та висновки дослідження можуть бути використані в наукових дослідженнях, при викладанні навчальних дисциплін «Моделювання освітньої та професійної підготовки фахівця освітнього процесу в Україні», «Варіативні моделі підготовки фахівців ЗВО», «Організація управління навчальним процесом у ЗВО», «Інноваційні технології у вищій освіті», «Педагогічний менеджмент», «Управління якістю освіти», «Нормативно-правове та технічне регулювання якості освіти у закладах вищої освіти», «Методологія наукових педагогічних досліджень», «Методика організації управління освітніми системами», «Системний аналіз якості освітніх систем», «Освітні вимірювання», при розробці освітніх програм з підготовки фахівці, професіоналів з управління якістю освіти, формування культури якості у ЗВО, експертизи та управління освітнього простору, при організації освітнього процесу та експертному оцінюванні релевантності підготовки всіх категорій зацікавлених сторін.

Виклад основного матеріалу. Здійснено 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, що сприяло виокремленню основних етапів синергії транскордонної інтеграції систем освіти глобального, регіонального та національного рівнів – *ініціативно-декларативного* (1997-1999 рр.) та *структурно-організаційного* (2001-2005 рр.), які спонукали до трансформації національних систем освіти, возз'єднання на фундаментальному базисі «Європи знань і наукового пізнання». Встановлено, що об'єднання Європи сформувало спільний конкурентоспроможний освітньо-науковий простір, який нині координується єдиною метрикою стандартів, циклів навчання, дослідництва та сприяння зайнятості в ЄС і до якого долучилася Україна (з 2005 р., ввійшла в Болонський процес – у 2010 р.).

Європейські й транскордонні інтеграційні узгодження в Лондонському, Бухарестському та Єреванському комюніке, деклараціях Льовен і Льовен-ля-Ньов, Будапештсько-Віденській із застосуванням програмно-цільового аналізу схарактеризовано в етапах взаємодії:

- *програмно-формульовальному комунікативному* (2007-2009 р.р.), що забезпечив досягнення цілей інтегрованої робочої програми та співпрацю координаційних і робочих груп (групи Е4, експертних та інформаційних мереж, студентських спільнот), моніторингової структури із забезпечення якості вищої освіти. Транскордонні політико-управлінські рішення гарантували впровадження європейського підходу, сприяли стандартизації та практичним рекомендаціям ефективного впровадження ЄКТС;
- *офіційно-організаційному етапі* (2010 р.), на якому проголошено створення ЄПВО як стратегію спонукання й поступу соціально-економічного розвитку на підґрунті сучасних наукових знань у Європі з гарантіями автономності

академічної спільноти та підзвітності у волевиявленні та цілепокладанні навчальних закладів, студентоцентрованого навчання зі соціальною вимірністю рівноправності, доступності та правового захисту демократизації через пожиттєве навчання і працевлаштування, якість освіти з визнанням кваліфікацій, академічної мобільності, підтримки влади, міжнародної взаємодії контактних представників. Освіта набуває відкритого мережевого характеру не лише для держав, громадськості, а й малопредставлених соціальних категорій із забезпеченням європейських гарантій. ЄПВО активно співпрацює з Європейським простором науки щодо формування сучасної методологічної парадигми транскордонної співпраці в галузях освіти (з лабільними траєкторіями), дослідництва та інноватики з космополітичним світоглядом синергетичної взаємодії геополітики задля сталого розвитку суспільства;

- *транс-інтегративному* (2012-2015 р.р.), що підвищив держвідповідальність за освіту, науку та інноватику в контенті транскордонної взаємодії, академічної мобільності, формування потенціалу якості освіти, визнання релевантності навчання та здобутих кваліфікацій. Співпраця з АСЕМ, Радою Європи і ЮНЕСКО покращила регіонально-інституційну взаємодію при спільному контролі за якістю, узгодженні кваліфікаційних рамок із забезпеченням мобільності. Політично зобов'язання покладенні на відповідальність не тільки країн-учасниць з ЄС, але й з долучених регіонів (Азія-Європа, Фландрія, 2011).

Конкретизовано принципи, визначені в Єревані (2015 р.): загальна відповідальність за модернізацію систем вищої освіти, вільний академічний вибір та чесність автономних закладів. Виокремлено: зиски реформування - визнання кваліфікацій і періодів навчання, мобільність студентів і працівників в ЄС, геополітична співпраця в освітньому та науковому просторі в інтегрованих програмах, глобалізація взаємодії 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.

Геосферно-квалітологічний етап (Париж 2018 р.) уможливив міжнародний діалог не лише з членами ЄС, а й з іншими країнами; визнав необхідність вдосконалення демократичних цінностей наукового пізнання і навчання зі стандартами миру і свободи. Сучасні виклики (безробіття молоді, гендерна нерівність, соціальне неблагополуччя, міграція, популізм влади, глобальні кліматичні зміни та тривога за майбутнє планети) спонукають до розвитку і модернізації вищої освіти як рушія суспільного перетворення. Уперше на освітніх заходах було наголошено на глобальних екологічних проблемах, актуальних і в Південно-Східній Азії, Африці, Середземномор'ї та Латинській Америці, які долучаються до міжконтинентальної співпраці, що забезпечує усвідомлення спільної політично-інституційної відповідальності

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

Обґрунтовано, що поширення глобалізаційних процесів на європейську освіту зумовлене інтенсифікацією мобільності потоків інформації, знань, технологій, людського капіталу, лібералізацією міжнародних ринків вищої освіти для забезпечення транскордонної та вільної торгівлі освітніми послугами; формуванням глобальних дослідницьких мереж; зростанням уваги до освіти на міжнародному рівні, оскільки освітні реформи стають потужним механізмом розвитку суспільства. Виокремлено позитивні та негативні наслідки глобалізації в освітньому просторі. Описано основні глобалізаційні впливи на сучасні трансформації української вищої освіти, вимоги до її якості та системи управління ЗВО.

Конкретизовано глобалізаційні вияви забезпечення якості освіти: підготовка фахівця інноваційного типу: зміна парадигми підходу до навчання із орієнтованого на викладача до студентоцентризму; міжнародна мобільність фахово підготовленої робочої сили; взаємне визнання країнами кваліфікацій з метою надання можливості працевлаштування фахівців з інших держав; швидке реагування на розвиток сучасної економіки підготовкою фахівців нових кваліфікацій із знаннями нових технологій. Схарактеризовано основні управлінські функції, на реалізації яких повинна базуватися система внутрішнього забезпечення якості вищої освіти.

Обґрунтовано, що глобалізація освіти є наслідком трансформації основ державного устрою, бо в сучасних умовах зникають кордони, локальні економіки, культури, освітні системи розчиняються в рамках глобальної цивілізації. Здійснено аналіз рекомендацій головних міжнародних конференцій, договорів і конвенцій за 20-річчя реформування системи освіти для сталого розвитку, які демонструють розширення кола зацікавлених у вирішенні питань поступу до сталості від науковців-екологів та прогресивних економістів до бізнесменів, педагогів і представників урядів, політиків, управлінців. Головним шляхом вирішення проблем стійкості біосфери і суспільства є формування національних систем освіти для сталого розвитку, які повинні використовувати формальні, неформальні інклюзивні демократично орієнтовані моделі освіти та науки і залучати екологічні, соціальні та економічні, організаційно-управлінські аспекти формування якості підготовки фахівців.

Актуалізовано, що освіта займає провідне місце в концепціях і стратегіях поступу до сталості, як передбачає розроблений Національний план дій з реалізації Стратегії ООН освіти для сталого розвитку. Поширення ідей цього плану сприятиме підвищенню якості освіти і впровадженню принципів «Освіти для всіх». Це реалізується залученням проблематики зі сталого розвитку до навчальних та наукових програм закладів вищої освіти; передбаченням у нових стандартах вищої освіти для всіх спеціальностей пріоритетів Стратегії з обов'язковим долученням до них загальних мультидисциплінарних компетентностей управління сталістю; трансформацією навчальних планів і програм закладів вищої освіти (передусім педагогічних спеціальностей) для

формування компетентностей зі сталого розвитку в майбутніх і сучасних викладачів (науковців).

Аналіз досвіду історичного розвитку багатьох країн засвідчив, що головним рушієм у пропаганді і реалізації Стратегії ООН освіти для сталого розвитку стають університети. Досвід реалізації положень «Порядку денного на XXI століття» переконливо доводить необхідність першочергових змін системи освіти в контексті переходу суспільства до сталого розвитку. Встановлено, що освіту для сталого розвитку варто розвивати в напрямку вдосконалення методології формування у майбутніх фахівців нової системи цінностей на принципах аксіологічного, екосистемного, синергетичного, ноосферологічного підходів.

Стратегія державної екологічної політики України (до 2020) наголошує на необхідності формування національної системи освіти з урахуванням головних принципів та методів освіти сталого розвитку. Національна Стратегія розвитку освіти в Україні (до 2021) регламентує впровадження аспектів сталого розвитку в систему освіти України шляхом *орієнтації змісту освіти відповідно до цілей сталого розвитку*.

Синхронізовано глобальні Цілі сталого розвитку й адаптовані до них Цілі України, які передбачають сприяння переходу суспільства до сталості, зокрема за допомогою введення в навчальний процес питань сталого розвитку, пропаганди екологічного способу життя, забезпечення прав людини та гендерної рівності, не насильства та концепції глобального громадянства з розумінням цінності «культурного розмаїття і вкладу культури в сталий розвиток».

Запропоновано аналітичний інструментарій оцінювання освітньої системи як сукупність глобальних показників розвитку. Адже згідно з теорією світ-системного аналізу І. Валлерстайна, за останніх шість століть сформована «соціальна система», яка є капіталістичним світ-господарством з домінантним транснаціональним класом управлінців, фахівців із фінансів, ІТ-спеціалістів та ін. У ній Україна перебуває зараз на «периферії», водночас має добрий потенціал, бо за аналізом глобальних індикаторів у світовому рейтингу 2018 року Україна за Індексом глобальної конкурентоспроможності має найкращу позицію за показником «вища та професійна підготовка» - 35 місце серед 137 держав; за Глобальним інноваційним індексом за показником «освіта» - 34 місце, «вища освіта» - 26, у рейтингу глобального людського капіталу за показником «освіта» – 5 місце.

Необхідно враховувати, що новітня хвиля цивілізації задекларувала основними завданнями інвестування в локальні та регіональні економіки *покращенням якості освіти і розвитком інфраструктури, оновлення за сучасними потребами освітніх інституцій*.

Це зумовлює актуальність організації професійної підготовки професіоналів із якості освіти у ЗВО.

В авторському баченні розроблено архітектоніку освітньо-наукової системи закладів вищої освіти для організації управління якістю фахівців і професіоналів у галузі квалітології. Її візуалізована структура містить складові:

- наглядову; колегіально-управлінську; організаційно-управлінські компоненти управління якістю у ЗВО – уособлюють *контент найвищого істеблішменту*;
- структурно-організаційні та функціональні підрозділи, а також умови: сприятливе організаційно-управлінське середовище якісної підготовки та психолого-педагогічне середовище управління якістю у ЗВО та її соціальних гарантій – формують *контентуправлінського адміністрування у компонентах підготовки*;
- складові освітньо-наукової взаємодії в досягненні якості підготовки; освітньо-наукова та науково дослідницька підготовка з управління якістю; інституційно-управлінські регламенти регулювання якості освітньо-наукової системи, корпоративні кодекси, положення, настанови та інструкції – забезпечують *освітньо-науковий, науково-пізнавальний контент управління якістю підготовки у ЗВО*;
- професійна підготовка за спеціальностями магістратури, аспірантури та PhD програмами, як майбутніх фахівців, професіоналів з управління якістю професійної підготовки в освітньо-наукових системах ЗВО – пролонгує *результативний контент ефективності зайнятості*.

Сформульовано авторське бачення шляхів реформування системи вищої і післядипломної освіти, яке має відбуватися в напрямку забезпечення «сталих» моделей раціонального споживання і виробництва, що передбачає свідоме самообмеження суспільства в зростанні кількості відносних потреб. Асоціація лідерів університетів для сталого майбутнього, яка об'єднала 500 закладів, рекомендує створювати в кожному університеті робочу групу або комітет з формування політики сталого розвитку для екологічного просвітництва й формування ноосферної свідомості.

Встановлено, що при реалізації стратегії модернізації освіти і науки, яка має безпосередній вплив на трансформацію соціуму, необхідно вивчити наявні моделі освітньо-наукових систем світу та методи управління ними. Інтернаціоналізація та інтеграція вищої освіти в глобальному вимірі порушують нові питання щодо теорії і практики освітнього менеджменту.

Обґрунтовано, що система освіти та її менеджмент відіграють важливу роль у виявленні взаємозв'язків різних наук, зокрема педагогіки з філософією, етикою, соціологією і соціальним управлінням, адмініструванням у сфері діяльності закладів вищої освіти, органів влади, підприємств. Є потреба застосування концептуально-прикладних результатів цього напрямку у сфері менеджменту якості професійної підготовки різних рівнів і напрямів. Водночас необхідно враховувати, що українська вища школа має постати не лише як інститут освіти і виховання, формування особливих громадянських рис інтелігенції, а й одним із найважливіших соціальних інститутів соціалізації молодого покоління, адаптації до квалітологічних цінностей суспільства, громадянського стилю життя, інтеріоризації цінностей та суспільних норм.

Основною метою управління закладами вищої освіти є вдосконалення якості та розвиток ефективної діяльності. Оскільки інноваційні заклади вищої освіти здатні швидко адаптуватися до концептуальних суспільно-економічних

змін, то проілюстровано особливості застосування інноваційного менеджменту в управлінні закладом вищої освіти, визначено основні показники інноваційності внутрішнього середовища закладу. Запропоновано врахувати інноваційний потенціал для прийняття ефективних управлінських рішень і забезпечення досягнення стратегічної мети політики якості.

В умовах мінливого середовища для діагностики та трансформації параметрів освітньої системи заклади вищої освіти повинні використовувати адаптивні технології (освітній моніторинг). Запропоновано апробований модифікований алгоритм адаптивного управління з виокремленням впливу стейкхолдерів та змін середовища. Основні блоки алгоритму: оцінка поточного стану, моніторинг результату спланованих дій, критеріальне моделювання за допомогою кваліметричного методу у вигляді рейтингової оцінки структурних навчальних одиниць закладу. Ефективність управління освітніми процесами оцінюється за такими критеріями: забезпечення освітнього процесу науково-педагогічними працівниками; якість навчальних досягнень студентів; збереження контингенту студентів; навчально-методичне забезпечення; використання наукових та методичних інновацій в освітньому процесі; ведення навчальної документації. Доведено, що використання алгоритму адаптивного управління веде до підвищення конкурентоспроможності закладу вищої освіти.

Здійснено системно-аксіологічний теоретико-інтегральний аналіз Форумів із якості для впровадження практично-корисного досвіду взаємодії освітньо-наукових систем різного рівня для потреб України (Впровадження культури якості у вищій освіті (Мюнхен, 2006 р.); Впровадження та застосування механізмів забезпечення якості: стратегія і практика (Рим, 2007 р.); Тенденції забезпечення якості вищої освіти (Будапешт, 2008 р.); Креативність і різноманітність: завдання із забезпечення якості освіти після 2010 р. (Копенгаген, 2009 р.); Будуємо мости: осмислення забезпечення якості освіти в європейському, національному та інституційному контексті (Ліон, 2010 р.); Якість та довіра: у серці того, що ми робимо (Антверпен, 2011 р.); Як забезпечення якості освіти змінить ситуацію? (Таллінн, 2012р.); Співпраця для просування якості освіти вперед (Гетенборг, 2013 р.); Трансформація освіти – забезпечення якості та перехід від викладання до вивчення (Барселона, 2014 р.); Підведення підсумків та погляд у майбутнє (Лондон, 2015 р.); Якість у контексті впровадження покращень (Любляни, 2016 р.); Відповідальність за гарантії якості: забезпечення впливу (Рига, 2017 р.)).

Установлено, що в ХХІ ст. інструментами технічного регулювання управління якістю освітньо-наукових систем є 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); контроль і моніторинг для розроблення процедур поліпшення у сфері якості, доброчесної довіри за впровадженні дії, зовнішньо-внутрішня взаємодія контролю якості реалізації освітньої політики суб'єктами, усвідомлення ролі управління якістю освіти; імплементація фінансування національного рівня в інтернаціоналізовану

вищу освіту (синергетична реалізація потенціалу міжнародної інтеграції освітніх систем у розроблені навчальних і наукових програм), трансформація 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 архітекτονіки взаємодії освіти та науки, геополітики якості.

У ході аналізу встановлено, що 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», «Посилення засад розвитку культури якості», «Глобальна перспектива регіональної співпраці щодо забезпеченні якості», «Формування корпоративної культури 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. Конкретизовано поняття «якості наукового пізнання та дослідництва». Сформульовані сучасні квалітологічно-наукові напрями пізнання.

В авторському трактуванні викладено організаційно-управлінські процедури регламенту діловодства для забезпечення якості в ЗВО у вигляді сукупності етапів, які складаються з контентів.

Передумови обґрунтування регламенту діловодства: I етап – це *концептуально-стратегічний контент*, який слугує системо-формульальним базисом для ратифікації світових глобальних концепцій і стратегій розвитку в сфері освіти, науки та інноватики, а також національного концептуально-стратегічного бачення транскордонної імплементації освітніх, освітньо-наукових систем України до світового академічного простору; *II етап складається з контентів нормативно-правового* - базису національного правового регулювання у сферах освіти і науки, природоохоронній сфері та соціального захисту, і *технічно-регламентувального* - метрики міжнародної та національної стандартизації.

Обґрунтування та формування регламенту діловодства як частини політики управління якістю в закладі вищої освіти: III етап – це *політико-квалітологічний контент*, який визначає політику управління якістю в закладах вищої освіти, що реалізує місію інституції в досягненні бажаної якості надання освітніх, наукових та інноваційних, а також сервісних наукоємних продуктів та послуг з метою забезпечення траєкторії професійного успіху, саморозвитку та самовдосконалення випускників із пролонгуванням позитивної зайнятості та гарантій якості та безпеки життя; реалізує кадрову політику управління якістю у закладі, яка полягає у створенні системи адміністративного управління розвитком кадрового потенціалу з високим рівнем професіоналізму та корпоративної академічної культури, етики міжособистих взаємин у сприятливому морально-психологічному кліматі колективу, сприяє

саморозвитку та самовдосконаленню кожного представника академічної спільноти в професійному та особистому житті; *IV етап* - це морально-етичний контент, який забезпечує дотримання кодексу академічної честі професіонального реноме та науково-метричного іміджу рейтингу представлення закладу через інструктивно-процедурні, організаційно-управлінські заходи основних положень із попередження, запобігання та усунення академічного плагіату, а також організаційно-управлінські процедури системи забезпечення якості в закладі на основоположних системоутворювальних принципах поведінки учасника і зацікавлених сторін системних процесів управління ЗВО та за видами процедур (правилами достойної поведінки студентів і працівників ЗВО, а також не прийнятними для них, невідповідності і порушення академічної доброчесності, відповідальності в академічному просторі освіти, науки та інноватики, організації роботи уповноважених комісій з питань академічної етики та доброчесності).

Обґрунтування, формування та самоаналіз ефективності процедур регламенту діловодства як частини політики якості в ЗВО: V етап - настановчо-інструктивний контент, який забезпечує програму організації моніторингу якості надання освітніх послуг структурними навчальними підрозділами в закладі, систему внутрішнього забезпечення якості з організаційно-управлінськими процедурами згідно з принципами та за видами організації управління (стратегічного менеджменту та маркетингу, проектами і процесами, плануванням, інноватикою, релевантністю, працею, якістю, поліпшенням), регламентними положеннями і настановами.

У ході вивчення міжнародного та вітчизняного досвіду правового, нормативного, програмного забезпечення регулювання якості освітньо-наукових систем в авторському трактуванні викладені методологічні засади формування політики якості в ЗВО (рис. 2.1).

На підставі аналізу науково-педагогічних нормативно-регулятивних джерел запропоновано уніфікацію процедури технічного регулювання організації моніторингу з організації якості у ЗВО, яка будується на основних принципах управління та системно використовує рейтингування на різних рівнях: здобувачів освіти, науково-педагогічних працівників, навчальних підрозділів.

Розроблено структурно-логічний алгоритм обґрунтування, формування і забезпечення методики організації діяльності освітніх систем, який складається із трьох етапів: *цільового* (вивчення потреби в категоріях фахівців з якості); *функціонального* (вивчення кон'юнктури ринку освітньо-наукових послуг, продуктів, сервісу, консультування і дорадництва з метою задоволення потреб замовників підготовки фахівців з управління якістю); *технологічно-релевантного* (обґрунтування і розроблення політики якості ЗВО на основі метрики стандартів ISO).

Методика організації професійної підготовки є сукупністю заходів, дій, умов, вимог організаційно-педагогічного, соціально-економічного, інформаційно-аналітичного, кадрового, матеріально-технічного, фінансового, компетентнісного, професійно-спеціального та діагностичного аспектів, які спрямовані на безперервність, наскрізність, наступність та системну

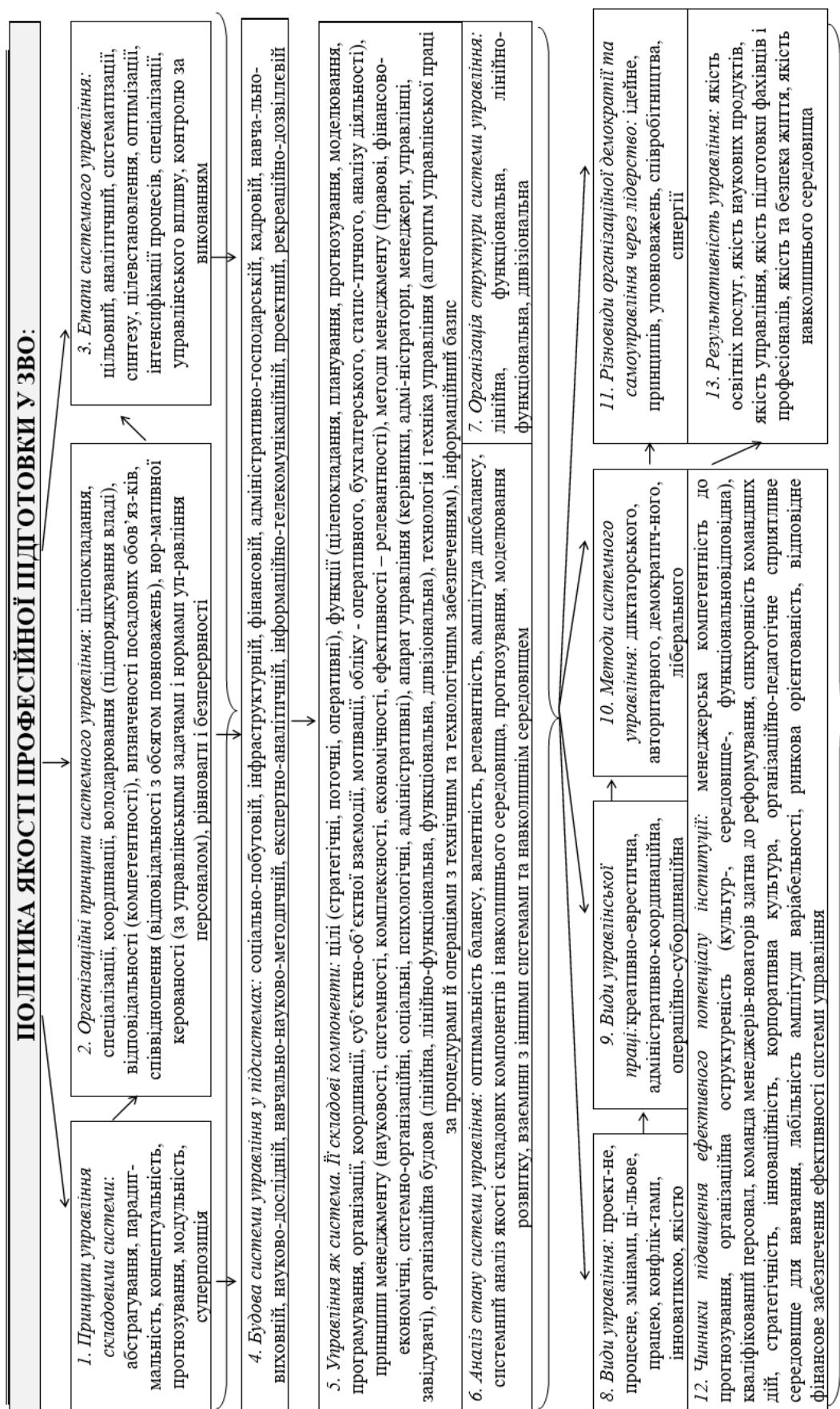


Рис. 2.1. Методологічні засади формування політики якості професійної підготовки у ЗВО

послідовність у навчанні (природничо-гуманітарних, суспільно-політичних, соціально-економічних, професійно-орієнтованих і спеціального теоретичних циклів і навчальних, науково-дослідних, виробничо-технологічних, інституційно-стажувальних практик), передбачають формування та розвиток професійно-практичних умінь і навичок, компетентностей, отримання досвіду професійно-орієнтованої діяльності відповідно до сучасних і майбутніх вимог працевлаштування й потреб суспільства.

Розроблена методика передбачає формальні та неформальні види організації теоретико-практичної підготовки фахівця з якості освітніх систем. До перших, *формальних*, належать теоретична *навчально-пізнавальна* діяльність з методики навчання спеціальних педагогічних і психологічних, соціально-гуманітарних і суспільно-політичних дисциплін, наприклад: освітня політика, менеджмент якості, екологічний і соціальний менеджмент, теорія управління, стратегічний менеджмент та маркетингу, квалітологія й наукометрія, статистика системного аналізу якості, методологія наукових досліджень; організації науково-дослідної практичної діяльності. До других, *неформальних*, відносять ті, які базуються на спонтанній соціальній взаємодії, міжособистісних взаєминах, особистому виборі для забезпечення відчуття причетності, взаємодопомоги, партнерського спілкування, відображення реального стану виконаної роботи колективу у групах, особисто здобувачем освіти, евристичні методи.

Запропонована методика охоплює наступні складові:

- *організаційну* як складне, *інституційне утворення* (об'єднання) сформоване з навчальних, наукових, виробничих, громадських, соціальних, управлінських, інституційних підрозділів, органів самоврядування у *форіа спільної діяльності* керівництва, адміністраторів, науково-педагогічних працівників, студентів, науковців, роботодавців, громадськості;
- *методичну* – *сукупність* форм, методів, заходів організації теоретичної, практичної та стажувальної педагогічної діяльності для виконання практичного організаційно-управлінського освітньо-наукового планування, проектування, конструювання, прогнозування, моделювання, моніторингу, аудиту, професіоналізації, паспортизації, дослідження;
- *опис* конкретних прийомів, заходів, способів, науково-педагогічної, педагогічної, науково-дослідної діяльності, міжінституційної мобільності в процесі професійної підготовки;
- *систему* операцій, процедур визначення, встановлення фактів, дослідження явищ і процесів;
- *комплекс заходів/дій*, спрямованих на досягнення результату (ефективність і якість) практичної і професійної підготовки.

Синтез організаційно-управлінських, організаційно-методичних, організаційно-педагогічних заходів забезпечує вибір і побудову *методики організації теоретико-практичної підготовки за ефективними і оптимальними формами*.

Удосконалено і запропоновано до впровадження з апробацією ефективності положення ЗВО, які регламентують освітньо-науковий процес.

Сформульовано сутність поняття «практична реалізація методики організації управління якістю освітніх систем у закладі вищої освіти» у двоаспектному тлумаченні як:

1) науково обґрунтовану *систему синергетичних методів* (навчально-пізнавальної, науково-дослідницької, практично-стажувальної інформаційно-логічної діяльності; прогнозування та системного аналізу якості складових компонентів освітньо-наукової системи закладу), *синхронізованих форм* (теоретичного та практичного навчання, навчально-дослідницької, наукової, проектно-пошукової, стажувальної, адміністративно-управлінської, педагогічно-психологічної діяльності) і *засобів* (нормативно-регулятивних і науково-методичних для контролю за станом середовища і складових його систем; матеріально-технічного, інформаційно-телекомунікаційного забезпечення; соціального, суспільно-політичного, екологічного, психолого-педагогічного моделювання, прогнозування, системного аналізу та регулювання якості складових навколишнього середовища);

2) *спосіб організації професійної підготовки студентів, магістрантів, аспірантів, докторантів до забезпечення якості освіти та контролю над нею в освітньо-науковій системі*: навчання принципів системно-аналітичного, навчально-виховного, скринінгово-діагностичного, прогностичного, проектно-моделюючого, організаційно-управлінського, моніторингового, аудиторського, стратегічно-планувального процесів, що реалізується під час виробничо-інституційного практичного навчання і стажування, синергетичної взаємодії з наставником у спільних наукових пошуках, залучення транскордонних процесів, академічної мобільності.

В авторському трактуванні *модель підготовки* – це результат педагогічного моделювання, проект ефективної технології організації процесу підготовки; її відображення шляхом імітації функціонування ступеневої системи професійної підготовки, віддзеркалення її будови, складових компонентів (блоків, елементів), якостей специфіки (властивостей і функцій), системних процесів і взаємозв'язків, змісту за цільовим призначенням на рівнях організації системного управління підготовкою та її забезпечення (науково-, організаційно-, методичного й організаційно-педагогічного, інформаційно-технологічного) теоретичного та практичного навчання, дослідництва, стажування у професійному середовищі (різного типу), базис прогнозування розвитку ступеневої неперервної системи цільової підготовки як об'єкта педагогічного дослідження, презентація культурної форми педагогічної моделі соціокультурної практики професійної підготовки.

Структурно-функціональна модель формування професійно-практичної управлінсько-квалітологічної компетентності майбутніх фахівців із якості освіти у закладах вищої освіти побудовано на засадах системного, програмно-цільового, структурно-функціонального, синергетичного, системно-діяльнісного підходів і є цілісною єдністю взаємодії у таких блоках: цільовому, змістовному, теоретико-методологічному, організаційно-методичному, практичному та контрольно-результативному (рис. 2.2).

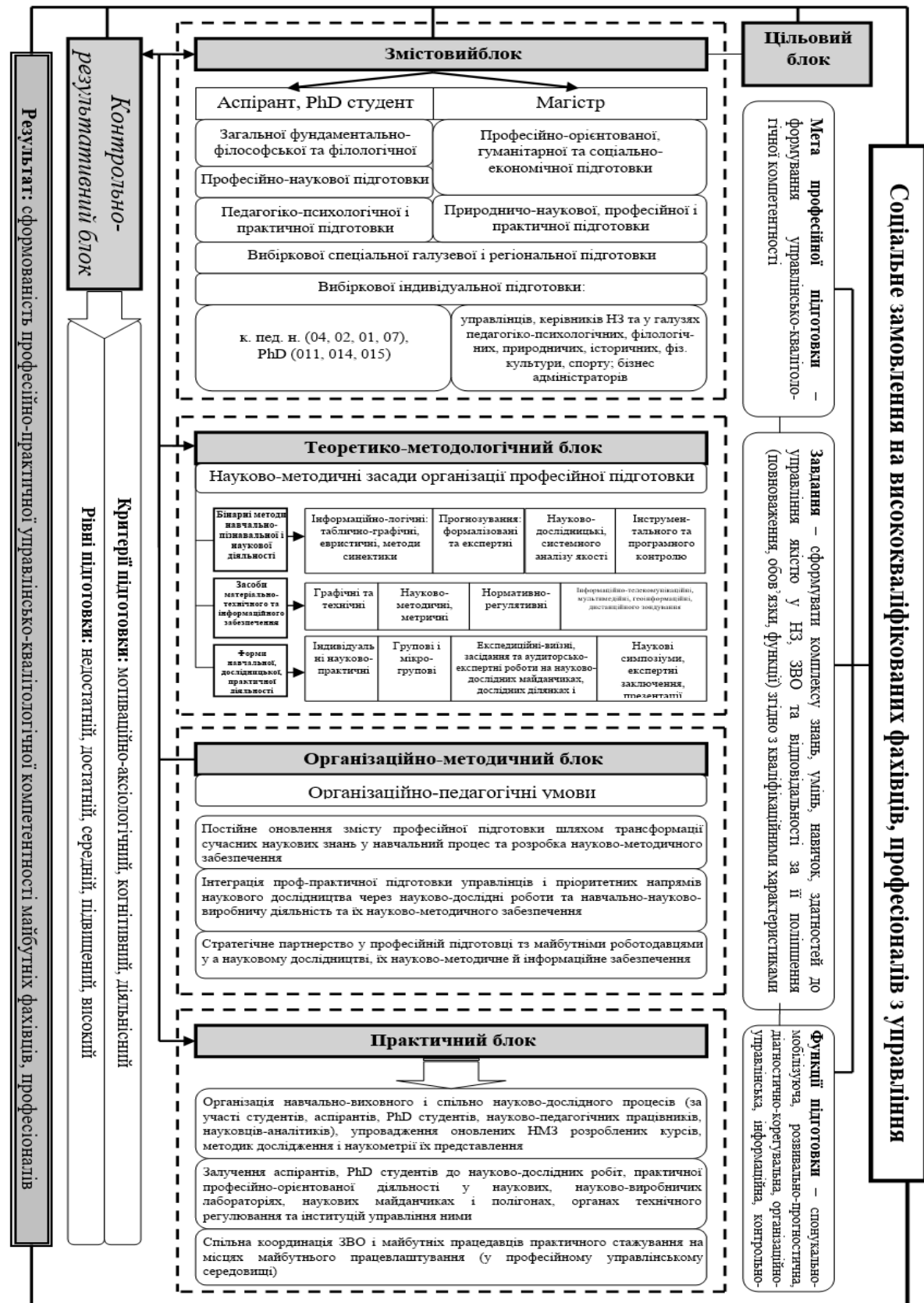


Рис. 2.2. Структурно-функціональна модель формування професійно-практичної управлінсько-квалітологічної компетентності майбутніх фахівців із якості освіти у закладах вищої освіти

Цільовою аудиторією споживачів освітніх послуг, наукоємких продуктів, сервісу консультування та дорадництва з питань управління якістю вважаємо

аспірантів, PhD студентів зі спеціальностей відповідно – 04, 02, 01, 07; 011, 014, 015 та магістрантів – майбутніх професійних управлінців, керівників, бізнес адміністраторів навчальних закладів (різного типу та форм організації неперервної освіти) і ЗВО та в галузях освіти й науки педагогічного, психологічного, філологічного, природничого, історичного спрямування, зокрема й закладів фізичної культури та спорту, професіоналів з безпеки та якості й професіоналів з контролю за якістю (згідно з Класифікатором професій ДК 003:2010, коди 247 та 2471 відповідно).

Підставою для структурно-функціонального моделювання процесу підготовки фахівців, професіоналів управлінсько-квалітологічними компетентностями для сфери освіти, науки та інноватики з управління якістю у закладах вищої освіти є *соціальне замовлення* – суспільна потреба у висококваліфікованих спеціалістах (у розлоговому трактуванні) з організації якості професійної підготовки в освітньо-наукових системах закладів вищої освіти в умовах глобалізації.. Модель є схематизованою візуалізацію організаційно-управлінських та організаційно-педагогічних заходів забезпечення результативності освітнього процесу підготовки, як системи структурно-організаційних та структурно-функціональних компонентів у блоках цільовому, організаційно-формувальному, діагностико-результативному

Цільовий блок моделі визначає мету професійної підготовки – формування управлінсько-квалітологічної компетентності. *Змістовний блок* охоплює організаційно-управлінську складову структури та змісту підготовки цільових категорій магістрантів, аспірантів і PhD студентів, відповідно змістове наповнення професійно-орієнтованих та соціально-економічних, природничо-наукового професійно-практичного циклів, вибіркової спеціальної, регіональної та індивідуальної підготовки магістрів як майбутніх керівників, адміністраторів, управлінців з якості в ЗВО.

Змістовний блок ефективно реалізується у синергетичному поєднанні з *теоретико-методологічним* через науково-методичне забезпечення організації професійної підготовки. цільових категорій магістрантної, аспірантів і PhD-студентів, відповідно змістове наповнення професійно-орієнтованих та соціально-економічних, природничо-наукового професійно-практичного циклів, вибіркової спеціальної, регіональної та індивідуальної підготовки магістрів як майбутніх керівників, адміністраторів, управлінців із якості в ЗВО та в галузях науки та знань – педагогічної, психологічної, філологічної, природничої, історичної, фізкультури та спорту; загально-фундаментальної, філософської та філологічної, професійно-наукової, педагогічно-психологічної та практичної, вибіркової спеціальної галузевої, регіональної та індивідуальної підготовки аспірантів і PhD-студентів як майбутніх кандидатів (педагогічних) наук (04, 02, 01, 07) і докторів філософії (011, 014, 015) з основними професійно-практичними додатковими, перехресними компетентностями з управління якістю освітньо-наукових систем ЗВО.

Практичний блок передбачає організацію навчально-виховного і спільно науково-дослідного процесів, залучення аспірантів і студентів до науково-дослідних робіт, практичної професійно-орієнтованої діяльності у наукових,

науково- виробничих лабораторіях, наукових майданчиках і полігонах, органах технічного регулювання та інституцій управління ними, спільну координацію ЗВО і майбутніх працедавців.

Контрольно-результативний блок включає оцінювання за рівнями підготовки у визначених критеріях параметральної метрики. Результатом передбачена професійно-практична управлінсько-квалітологічна компетентність майбутніх фахівців і професіоналів у сфері освіти, науки та інноватики. спільного наукового пізнання викладача і студентів або під керівництвом викладача в підготовці курсових робіт/проектів, виконання практичних проблемних, сценарних робіт при моделюванні та прогнозуванні стану та розвитку освітніх, соціальних, інституційних систем, підготовки випускових магістерських та дисертаційних робіт; освоєння студентами функціональної та прикладної управлінсько-квалітологічної інформації з її креативно-компетентністним практичним застосуванням і відповідальності за неї; формування компетенцій про суть місії управління якістю в цілому і ЗВО, зокрема за рахунок вивчення системної методології пізнання управлінських досліджень та методології навчання спеціальних управлінських дисциплін для здійснення власних наукових досліджень методології системного управління якістю і набуття компетентності власної педагогічної практики методики навчання міжнародного та національного технічного регулювання, метрології, квалітології, менеджменту якості, системного аналізу якості; *організаційно-проектної управлінської* - діяльності викладача та студента щодо організації планування власної траєкторії освітнього і дослідницького процесів професійної підготовки, стажування та управління саморозвитком і самовдосконаленням, корпоративною культурою ділового спілкування та застосування науково-метричних систем, інформаційно-мультимедійних, телекомунікаційних платформ, мереж, баз даних для представлення професійного іміджу та конкурентоспроможності на ринку праці), *діагностико-коригувальної* (моніторингово-прогностична діяльність самоаналізу-внутрішнього аудиту управління якістю системи професійної підготовки уповноважених викладачів, представників працедавців, громадськості самоврядування та моніторингу якості підготовки студентством – представниками спілки молодих учених, студентського самоврядування шляхом навчання та практики технічного регулювання – моніторингу якості діяльності викладачів, рейтингового оцінювання навчальних здобутків студентів, методології наукового пізнання та експертного оцінювання результатів, менеджменту освіти, освітньої політики, системного аналізу якості, управління якістю, педагогічного моделювання та прогнозування, методики навчання та педагогічного дослідження, педагогічної інноватики, тощо), *організаційно-управлінської* (система процедур, операцій, підготовки фахівців, професіоналів з управління якістю ЗВО, взаємоузгоджених регламентів упорядкування – організації, планування, проектування, координаційно-субординаційного розподілу повноважень, регулювання, прогнозування освітньо-дослідницького процесу навчання, дослідництва, практичного стажування, апробації, представлення результатів і захисту їх; архітектоніка управлінської ієрархії системи ступеневої цільової професійної

підготовки як інституційного синергізму освітнього процесу – формування професійно-практичних управлінсько-квалітологічних компетентностей у керівників, адміністраторів, управлінців якістю ЗВО), *інформаційної (системно формувальна функціональна діяльність усіх учасників академічної спільноти щодо обґрунтування, розроблення та створення інформаційного базису системи ступеневої підготовки висококваліфікованих спеціалістів у сфері управління якістю ЗВО – навчально і науково-метричного, матеріально-технічного, кадрового, виховного, соціального, інформаційно-технічного потенціалів забезпечення процесу формування професійно-практичних управлінських компетентностей із якості), контрольної-результативної* (диференціація результативності процесу ступеневої професійної підготовки за критеріями оцінювання мотиваційно-аксіологічним, когнітивним, діяльнісним для визначення рівня підготовки – недостатній, достатній, середній, підвищений, високий).

Змістовий блок ефективно реалізується в синергетичному поєднанні з *теоретико-методологічним* через науково-методичне забезпечення організації професійної підготовки, а саме: бінарні методи навчально-пізнавальної та науково-дослідницької, науково-методичної, проектно-пошукової, технологічної діяльності та практичного стажування (інформаційно-логічні, таблично-графічні, евристичні, методи синектики, прогнозування формалізоване та експертне, науково-дослідницькі методи – системного аналізу якості систем різних типів і рівнів організації та управління ними, інструментального та програмного контролю) засоби матеріально-технічного та інформаційного забезпечення (графічно демонстраційні та технічні; науково-методичні та дослідницькі, лабораторно-інструментальні, науково-метричні; нормативного технічного регулювання, інформаційно-телекомунікаційні, геоінформаційні, мультимедійні), форми пізнавальної, дослідницької та практичної діяльності за комплектацією (у групах), місцем впровадження, дидактичною метою (індивідуальні науково-пізнавальні практичні, групові та мікрогрупові, експедиційні – виїзні, науково-дослідницькі на полігонах і майданчиках, наукової апробації, традиційні теоретичного та практичного навчання, науково-дослідницької, виробничо-технологічної практики, інституційного стажування, мобільності, комбіновані).

Упровадження, апробація та результативність моделі забезпечується через *організаційно-педагогічні умови* (постійне оновлення змісту професійної підготовки шляхом трансформації сучасних наукових знань в освітній процес та модернізації науково-методичного інформаційно-аналітичного забезпечення; інтеграція професійної практичної підготовки майбутніх фахівців із якості з пріоритетними напрямками науково-дослідних тем і робіт в освітньо-науковому процесі з інституційно-виробничим стажуванням та їх науково-методичне забезпечення; стратегічне партнерство в професійній підготовці з майбутніми роботодавцями та науковому дослідництві з відповідальним організаційно-методичним та науково-методичним інформаційним забезпеченням).

Практичний блок передбачає:

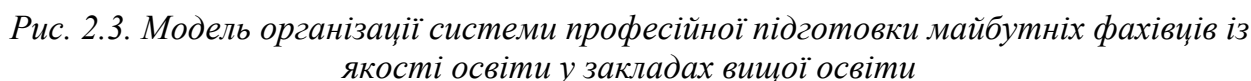
- організацію навчально-виховного і спільно науково-дослідного процесів (за участі студентів, аспірантів, PhD студентів, науково-педагогічних працівників, науковців-аналітиків), упровадження оновлених навчально-методичних забезпечень розроблених курсів, методик дослідження і наукометрії їх представлення;
- залучення аспірантів, PhD студентів до науково-дослідних робіт, практичної професійно-орієнтованої діяльності в наукових, науково-виробничих лабораторіях, наукових майданчиках і полігонах, органах технічного регулювання та інституціях управління ними;
- спільну координацію ЗВО і майбутніх працевлаштувачів практичного стажування на місцях майбутнього працевлаштування (у професійному управлінському середовищі).

Контрольно-результативний блок передбачає оцінювання за рівнями підготовки – недостатній, достатній, середній, підвищений, високий у визначених критеріях параметральної метрики – мотивоційно-аксіологічного, когнітивного та діяльнісного. Результатом передбачена сформованість професійно-практичної управлінсько-квалітологічної компетентності майбутніх фахівців, професіоналів сфери освіти, науки та інноватики.

Змодельована система професійної підготовки майбутніх фахівців із якості освіти у ЗВО у вигляді схематизованої візуалізації організаційно-управлінських та організаційно-педагогічних заходів забезпечення результативності освітнього процесу підготовки як єдності структурно-організаційних та структурно-функціональних компонентів у цільовій, організаційно-формульованій та діагностико-результативних підсистемах.

Цільова підсистема моделі організовує ціленаправленість процесу дослідження, визначає стратегічну мету та конструктивні тактичні завдання і ґрунтується на фундаментально-філософських, загально- та конкретно-наукових принципах наукового пізнання, системного аналізу якості, управління, оцінювання та педагогічної практики (рис. 2.3).

Організаційно-формульовальна підсистема передбачає такі етапи підготовки: діагностико-орієнтувальний (формування у майбутніх управлінців із якості професійно-орієнтованої спрямованості мотивації та зацікавленості для вирішення соціальних, політичних, управлінських, педагогіко-психологічних проблем у сфері квалітології); прогностично-скрінінговий (фахова орієнтація студента на здобуття додаткових перехресних компетентностей із методології системної підготовки фахівців із якості освіти на основі інформаційного скрінінгу попередньо здобутих знань, умінь, навичок, здатностей і здібностей шляхом системного аналізу їх інтелектуального потенціалу загально-професійної підготовки); змістовно-забезпечувальний (набуття професійно-практичних компетентностей управлінсько-квалітологічного характеру для розроблення, обґрунтування, планування управління якістю складних систем у сфері освіти, науки та інноватики); моніторинго-закріплювальний (перевірка якості рівнів підготовки за розробленими критеріями параметральної метрики); результативний (системний аналіз ефективності організації управління



Процес організації якості та релевантності освітніх систем та моделей управління професійною підготовкою передбачає виконання низки функціонально-послідовних організаційних процедур системно-управлінських дій, які алгоритмізовані в порядку виконання необхідних для результативності

операцій, інструкцій, офіційно встановлений і передбачений правилами технічного регулювання координційно-субординаційної взаємодії структурно-організаційних та структурно-функціональних підрозділів у ЗВО, зокрема й регламенту діловодства та ведення документообігу.

Система професійної підготовки майбутніх фахівців із якості в закладах вищої освіти містить організаційні процедури управління якістю освітньої системи в підсистемах: змістова організаційно-планувальна; системоорганізувальна проектувальна: лінійна (координційно-субординаційна), функціонально-цільова, лінійно-функціональна, дивізіональна, мережева (консорціумна); функціонально-технологічна.

Синергетична єдність функціонування структурно-організаційної моделі управління якістю підготовки майбутніх фахівців із якості в ЗВО синхронізованих підсистем будови моделі цільовим, організаційно-формульним за процедурами управління якістю освітньої системи в підсистемах структурно-логічно забезпечуються контрольно-результативною функцією підготовки для забезпечення *діагностико-результативної підсистеми*.

Розроблення схеми програми експерименту передбачає методологічне обґрунтування (аналіз педагогічної ситуації, формулювання проблеми пізнання, цілей і завдань дослідження, виокремлення об'єкта та предмету, висунення гіпотез, побудова моделі та схеми експерименту) та формування методики (планування, оцінювання, характеристики умов та об'єктів). Розроблення методики передбачало: обрання традиційних або застосування нами розробленої методичної схеми експерименту; засобів впливу, його тривалості; розробку параметральної метрики вимірювання, контролю, аналізу результатів.

Експеримент здійснювався за етапами: підготовчим, реалізаційно-дослідницьким (у констатувальному і формульному етапах) та системного аналізу результатів дослідження. На підготовчому етапі сформовано групи із магістрантів спеціальностей 011, 012, 013, 014, аспірантів педагогічних спеціальностей 01, 02, 04, 07, PhD студентів спеціальності 011: контрольна група з 523 здобувачів освіти, експериментальна – з 533.

На констатувальному підетапі за допомогою розробленого протоколу оцінено представників утворених груп здобувачів освітніх і наукових ступенів за рівнями сформованості знань, умінь, навичок та компетентностей (недостатній (FX, F); достатній (E, D); середній (C); підвищений (B); високий (A)) та за критеріями: *мотиваційно-аксіологічним (репродуктивним); когнітивним (евристичним); діяльнісним (креативно-творчим)* (табл. 2.1).

Результати оцінювання засвідчили, що в контрольній та експериментальній групах розподіл студентів за рівнями сформованості знань та вмінь статистично однаковий, причому за кожним із критеріїв у кожній з груп переважають середній та достатній рівні.

На цьому ж етапі за допомогою розробленої анкети отримано експертну оцінку задоволеності запитів працедавців у фахівцях і професіоналах з контролю за якістю у ЗВО за рівнями системи оцінювання: А – абсолютно задоволений; В – задоволений; С – задоволений у переважній більшості; D – частково

задоволений; Е – переважно незадоволений; F – незадоволений; FX – абсолютно не задоволений та в блоках таких параметрів: *рівень підготовки фахівців та професіоналів з управління якістю у ЗВО; організація управління підготовкою фахівців та професіоналів як менеджерів з якості; співпраця з працедавцями в пріоритетних видах системного управління якістю у ЗВО.*

Таблиця 2.1

Рівень професійно-практичної управлінсько-квалітологічної компетентності здобувачів освіти на констатувальному етапі експерименту

Критерії	Мотиваційно-аксіологічний (репродуктивний)				Когнітивний (евристичний)				Діяльнісний (креативно-творчий)			
	ЕГ		КГ		ЕГ		КГ		ЕГ		КГ	
	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%
Високий	37	6,94	32	6,12	23	4,32	25	4,78	15	2,81	14	2,68
Підвищений	101	18,95	98	18,74	85	15,95	78	14,91	75	14,07	70	13,38
Середній	167	31,33	178	34,03	158	29,64	165	31,55	155	29,08	160	30,59
Достатній	178	33,40	168	32,12	198	37,15	193	36,90	212	39,77	201	38,43
Недостатній	50	9,38	47	8,99	69	12,95	62	11,85	76	14,26	78	14,91

Формувальний етап полягав у експериментальній перевірці системи професійної підготовки майбутніх фахівців із якості освіти у закладах вищої освіти. Розроблено анкету для діагностування ефективності запропонованої моделі.

Динаміку рівня сформованості знань, умінь, навичок та компетентностей здобувачів освіти в експериментальних і контрольних групах на формувальному етапі експерименту (порівняно з констатувальним етапом) подано в таблиці 2.2.

Очевидні позитивні зміни рівня професійно-практичних знань, умінь і навичок, здатностей, компетентностей у здобувачів освіти експериментальної групи, який на початку експерименту був однаковим із контрольною групою. Удвічі зріс найвищий рівень діяльнісного критерію. За всіма критеріями рівні від середнього до високого зросли в середньому на 4,5%.

Таблиця 2.2

Динаміка формування знань, умінь, навичок та компетентностей здобувачів освіти на формувальному етапі експерименту (порівняно з констатувальним етапом)

Критерії	Мотиваційно-аксіологічний (репродуктивний)				Когнітивний (евристичний)				Діяльнісний (креативно-творчий)			
	ЕГ		КГ		ЕГ		КГ		ЕГ		КГ	
	%	відх.	%	відх.	%	відх.	%	відх.	%	відх.	%	відх.
Високий	8,26	1,31	6,50	0,38	6,38	2,06	4,97	0,19	4,88	2,06	2,68	0,00
Підвищений	27,20	8,26	19,12	0,38	19,51	3,56	15,49	0,57	19,14	5,07	13,77	0,38
Середній	30,02	-1,31	34,42	0,38	36,02	6,38	32,70	1,15	36,21	7,13	31,55	0,96
Достатній	28,52	-4,88	31,36	-0,76	29,64	-7,50	35,37	-1,53	31,33	-8,44	37,28	-1,15
Недостатній	6,00	-3,38	8,60	-0,38	8,44	-4,50	11,47	-0,38	8,44	-5,82	14,72	-0,19

Отже, результати проведеного педагогічного експерименту підтверджують припущення, що запропонована експериментальна сукупність умов професійної

підготовки майбутніх фахівців із якості освіти є ефективнішою (порівняно з традиційними умовами) для формування управлінсько-квалітологічної компетентності майбутніх фахівців із якості освіти у ЗВО (рис. 2.4).

На підставі цього можна вважати запропоновану модель професійної підготовки майбутніх фахівців із якості освіти у закладах вищої освіти верифікованою і поширити отриманий позитивний висновок на всю концепцію загалом.

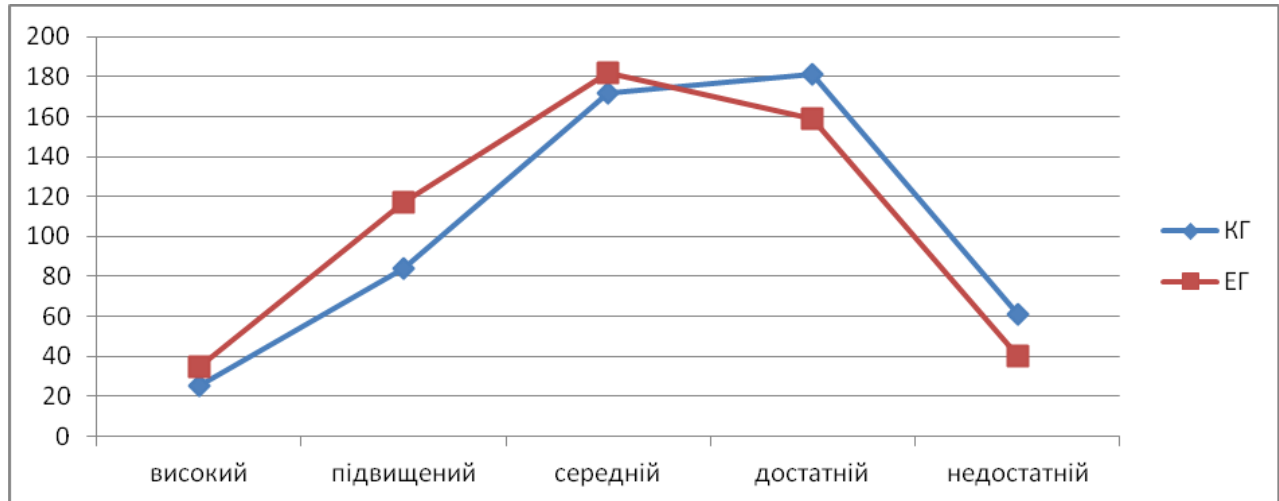


Рис. 2.4. Рівні сформованості професійно-практичних управлінсько-квалітологічних компетентностей у магістрантів, аспірантів, PhD студентів

Висновки. У дослідженні подано теоретико-методологічне доведення і запропоновано розв’язання наукової проблеми професійної підготовки майбутніх фахівців із якості освіти в закладах вищої освіти.

Узагальнення результатів здійсненого дослідження дало підстави сформулювати такі висновки:

Теоретично обґрунтовано вплив процесів глобалізації на сучасні трансформації освіти та вимоги до її якості. Систематизовано хронологію Болонського процесу з аксіологічним оцінюванням глобалізації та проаналізовано понятійно-категоріальний апарат дослідження. Виокремлено основні глобалізаційні впливи на сучасні трансформації української вищої освіти, підвищення вимог до її якості та системи управління закладами вищої освіти. Оскільки для розуміння цих процесів необхідно зважати на сучасну зміну світового суспільно-політичного ладу, то описані історичні форми глобалізації й обґрунтовано, що глобалізація та інтеграція зумовили кризу освітніх інституцій і водночас створили базис для їх трансформацій.

Проаналізовано стан розроблення проблеми професійної підготовки майбутніх фахівців із якості освіти у закладах вищої освіти. Виявлено, що є потреба інституційних органів управління в мобільних фахівцях із якості освіти (наприклад, розбудова національної мережі експертів із якості вищої освіти із залученням до неї представників від здобувачів освіти) і водночас немає системного науково-методичного та інформаційно-аналітичного забезпечення їх професійної підготовки й управління нею в системі неперервної освіти.

З'ясовано, що передумовами розбудови системи професійної підготовки майбутніх фахівців із якості освіти в закладах вищої освіти є соціальне замовленням суспільства на висококваліфікованих фахівців із якості освіти й управління нею в закладах вищої освіти.

Досліджено специфіку трансформаційного базису освітніх інституцій. Указано на наявність трансформаційного впливу глобалізації на національні системи вищої освіти. Акцентовано увагу на змінах, які відбуваються на ринку праці, що зумовлюють потреби в додаткових ресурсах для освіти, розвитку інформаційних технологій та створенні глобальної освітньої-наукової мережі. Установлено, що модернізація професійної неперервної освіти має базуватися на концептуальних засадах Стратегії ООН освіти для сталого розвитку. Обґрунтовано, що від позиціонування України в глобальному світі залежить наше входження в європейське та світове товариство. Запропоновано готовність нашого суспільства до реформ, до зміни оцінювати парадигми вищої освіти за допомогою «вимірів глобалізації». Аналіз деяких глобалізаційних індексів виявляє наші можливості та ресурси.

Виявлено і охарактеризовано міжнародні тенденції трансформацій та перспектив управління якістю систем професійної підготовки майбутніх фахівців із якості освіти у закладах вищої освіти. На підставі аналізу міжнародних Форумів із якості освіти встановлено, що основним інструментом технічного регулювання управлінням якістю закладу вищої освіти є впровадження культури якості, яка містить готовність усіх учасників освітнього процесу до інновацій та експерименту, високий рівень колегіальності в прийнятті рішень, який є важливим в умовах корпоративної моделі управління, сприятливі умови та перспективи фахового зростання персоналу, прозорість діяльності й підзвітність громадськості та інше.

Схарактеризовано на підставі аналізу правового, нормативного, програмного інституційного забезпечення регулювання якості освітньо-наукових систем організаційно-управлінські процедури регламенту документовпорядження науково-методичного забезпечення квалітологічного управління в системі професійної підготовки майбутніх фахівців із якості освіти в закладах вищої освіти. Запропоновано уніфікацію процедури технічного регулювання організації моніторингу з управлінням якістю в закладах вищої освіти.

Розроблено структурно-функціональну модель формування професійно-практичної управлінсько-квалітологічної компетентності майбутніх фахівців із якості освіти в закладах вищої освіти, яка побудована на засадах системного, програмно-цільового, структурно-функціонального, синергетичного, системно-діяльнісного підходів і є цілісною єдністю взаємодії цільового (мета, завдання та функції підготовки), змістовного (структурна організація змісту підготовки за освітніми та освітньо-науковими рівнями та ступенями майбутніх управлінців, керівників адміністраторів закладів вищої освіти), теоретико-методологічного, організаційно-методичного (організаційно-педагогічні умови взаємодії), практичного (інтеграція професійно-практичної підготовки управлінців із якості з майбутніми працедавцями) та контрольно-результативного блоків (критерії:

мотиваційно-аксіологічний, когнітивний, діяльнісний; рівні: недостатній, достатній, середній, підвищений, високий). Результатом передбачена сформованість професійно-практичної управлінсько-квалітологічної компетентності майбутніх фахівців, професіоналів сфери освіти, науки та інноватики.

Теоретико-методологічний блок наповнений розробкою елективних навчальних курсів для магістрантів «Вища освіта в умовах глобалізації», «Педагогічна статистика», збагачено зміст навчальних дисциплін («Актуальні питання інноваційного розвитку освіти». «Моделювання в системі управління освітою», «Дидактичні системи у вищій освіті», «Інноваційні технології навчання і виховання у ЗВО», «Методика викладання у вищій школі», «Управлінська аналітика», «Методи прийняття управлінських рішень», «Організація управління навчальним процесом у ЗВО», «Педагогіка вищої школи та педагогічна майстерність викладача», «Управлінська аналітика», «Менеджмент в освіті» тощо) темами про забезпечення якості освіти та управління нею; у процесі роботи з експериментальною групою використано різноманітні освітні технології (дослідження, ігрові, кейси, портфоліо, проектні, тренінгові).

Розроблено систему професійної підготовки майбутніх фахівців із якості освіти у закладах вищої освіти та візуалізовано модель її організації у вигляді схематизованих організаційно-управлінських та організаційно-педагогічних заходів забезпечення результативності освітнього процесу підготовки як єдності структурно-організаційних та структурно-функціональних компонентів у цільовій, організаційно-формульованій та діагностико-результативній підсистемах. Ефективність системи професійної підготовки майбутніх фахівців із якості освіти у закладах вищої освіти визначена і динамікою рівнів сформованості як окремих компонентів професійної компетентності студентів контрольної та експериментальної груп за відповідними критеріями, і динамікою професійної компетентності майбутніх фахівців із якості освітніх цілому.

Результати педагогічного експерименту підтвердили ефективність розробленої системи професійної підготовки майбутніх фахівців із якості освіти в закладах вищої освіти. У представників експериментальних груп удвічі зріс найвищий рівень діяльнісного критерію. За всіма критеріями покращилися показники в середньому на 4,5%. Гіпотеза про ефективність запропонованої моделі статистично підтверджена з імовірністю 0,967.

Проведене дослідження не вичерпує всієї повноти розгляду аспектів системи професійної підготовки фахівців з управління якістю у закладах вищої освіти. Перспектива дослідження можлива у впровадженні сучасних інформаційно-комунікаційних технологій у професійну підготовку фахівців із якості освіти в закладах вищої освіти та в забезпеченні цільової підготовки професіоналів з управління якістю освітніх систем для потреб громад у сучасних умовах територіально-адміністративної децентралізації.

Список використаної літератури

1. Андрусак Н. С. Корпоративна культура в туризмі: навч. посібник / Н.С. Андрусак. – Чернівці : Чернівецький нац. ун-т, 2012. – 253 с.
2. Андрущенко В. П. Пріоритети розвитку освіти ХХІ ст. Актуальні філософські та культурологічні проблеми сучасності. Київ : Знання України, 2000. С. 3-11.
3. Актуальні проблеми германської філології в Україні та Болонський процес : 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.
4. Байденко В. И. Болонский процесс : проблемы, опыт, решения. Москва : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. 112 с.
5. 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"*. Київ : Гнозис, 2012. додаток 1 до вип. 27, Том 1 (34): Тематичний випуск «Вища освіта України в контексті інтеграції до Європейського освітнього простору». С. 24-31.
6. Боголюбов В. М. Сталий розвиток суспільства: соціально-екологічні аспекти формування професійної компетентності магістрів-екологів : монографія. Херсон : Олді-плюс, 2013. 334 с.
7. Болонский процесс: нарастающая динамика и многообразие (документы международных форумов и мнение европейских экспертов) / Под ред. В.И. Байденко. Москва, 2002. С. 26-28.
8. Болонський процес : тенденції, проблеми, перспективи / Укл. В. П. Бех, Ю. Л. Маліновський ; за ред. академіка В. П. Андрущенка. Київ : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2004. 221 с.
9. 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. Київ : Центр екологічної освіти та інформації, 2012. Т. 3. С. 5-11.
10. Булах І Є Комп'ютерна діагностика навчальної успішності. К.: ЦМК МОЗ України, УДМУ, 1995 –221 с.
11. Бухарестське комюніке : [Інтернет-портал] URL: <http://nau.edu.ua/ua/menu/navchannya/bolonskij-proczes/buxarestske-omyunike.html> (дата звернення 19.01.2018).
12. Вернадский В. И. Биосфера и ноосфера. Научная мысль как планетарное явление. Москва, 1977. С. 139-150.
13. Зінченко В. Неоліберальна модель глобального розвитку, критична соціальна філософія освіти і світові системні перспективи демократичної інституалізації. *Філософія освіти*. 2014. №1(14). С. 127-157.
14. Ісаєнко В. М., Рідей Н. М., Навроцька Д. В., Уліщенко А. Б. Синергетична педагогіка : [навчально-методичний посібник] Київ : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2017. 334 с.

15. Карамушка Л. Психологія освітнього менеджменту: підручник. – Київ: Либідь, 2004. – 424с.
16. Квек М. Національна держава, глобалізація та Університет як модерний заклад. *Ідея університету* : антологія / Упоряд. М. Зубрицька та ін. Львів : Літопис, 2002. С. 267-294.
17. Кремень В.Г., Пазиніч С.М., Пономарьов О.С. Філософія управління:: підручник. Вид.2-ге, доп.і перер. – Харків: НТУ «ХП», 2008. – 524 с.
18. Кремер Н.Ш. Теория вероятностей и математическая статистика. М. : ЮНИТИ, 2000.
19. Лісабонська конвенція : [Інтернет-портал]. URL: http://eduknigi.com/red_view.php?id=5 (дата звернення 17.02.2018).
20. Лисенко В. П., Рідей Н. М., Зазимко О. В. та ін. Організація навчально-виховного процесу в університетах дослідницького типу : монографія / за заг. ред. акад. Д. О. Мельничука. Видавничий центр НУБіП України, 2012. 612 с.
21. Лузік Е. В., Евтух М. Б., Кулик М. С. Ільїна Т. В. Математичне моделювання в психологічних та соціологічних дослідженнях. Підручник. — К. ТОВ «Інформаційні системи», 2012. — 428 с.
22. Маматова Т. В. Управління на основі якості: методологічні засади для органів державного контролю : монографія. Дніпропетровськ : Свідлер А. Л., 2009.
23. Огієнко О. І. Тенденції та особливості глобалізації та інтернаціоналізації вищої освіти : досвід німецькомовних країн. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2012. Т. 8, № 26. С. 97-105.
24. Рідей Н. М., Богущкий Ю. П., Шолудяк А. А. До питання управління якістю освіти: засоби технічного регулювання. Вісник Інституту розвитку дитини : матеріали IV міжнародної науково-практичної конференції студентів і молодих учених [«Дитинство.Освіта.Соціум»]. (м. Київ, 19 березня 2015 р.). Київ, 2015. Вип.6. С. 517-520.
25. Рідей Н. М., Богущкий Ю. П., Шолудяк А. А. Сучасний стан дослідження у сфері управління освітою: аналіз керівництва ВНЗ. Нова педагогічна думка. Рівне, 2015. 23 с.
26. 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.
27. Рідей Н. М., Шолудяк А. А. Процедури акредитації вищих навчальних закладів в Україні та США. Духовність особистості: методологія, теорія і практика : збірник наукових праць. Луганськ : Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2014. Вип. 3(62). С. 112-118.
28. Рідей Н. М., Шофолов Д. Л., Ільчик А. В. Міжнародні стандарти та настанови із забезпечення й управління якістю освіти. *Освіта і управління*. Київ, 2012. том 15, № 1. С. 23-33.
29. 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.
30. Середа Л. Можливі переваги застосування сучасної теорії освітніх вимірів (ТОВ – IRT, LTT, IT) для обробки результатів зовнішнього тестування в Україні // Засоби навчальної та науково - дослідної роботи Збірник наукових праць Вип. 20. Харків.

2003. С.149–157.
31. Сорбонська декларація : [Інтернет-портал]. URL: <http://nau.edu.ua/ua/menu/navchannya/bolonskij-proczes> (дата звернення 17.02.2018).
 32. Сталий розвиток регіонів України / Науковий керівник М. З. Згуровський. Київ : НТУУ «КПІ», 2009. 197 с.
 33. Тихоокеанська конвенція : [Інтернет-портал]. URL: www.russianenics.ru/int/unesco/tmp818.pdf (дата звернення 17.02.2018).
 34. Тоффлер Е. Третя хвиля : [пер. з англ.]. Київ : Вид. дім «Всесвіт», 2000. С. 42-43.
 35. Юзьків Я. М., Тетера В. П. Стандартизація та суміжні сфери діяльності в системі технічного регулювання. Стандартизація, сертифікація, якість. 2003. № 6. С. 23-26.
 36. Урсул А. Д., Урсул Т. А. Ключевая роль образования в достижении целей устойчивого развития. *Социодинамика*. №4. 2016. С. 1-18.
 37. Dumazedier J. Sociologie empirique du loisir. Critique et contracritique de la civilisation du loisir. Paris : Stock, 2013. 264 p.
 38. Held D., McGrew A. Globalization / Anti-Globalization : Beyond the Great Divide. Cambridge : Polity, 2014. 304 p.
 39. Kellner D. Technological Revolution. *Silicon Literacies* / Ilana Snyder, editor. London and New York : Routledge, 2013. P. 154-169.
 40. Kozol J. The Shame of the Nation : The Restoration of Apartheid Schooling in America. New York : Broadway Books, 2014. 432 p.
 41. Kwiek M. The University and the State. A Study into Global Transformations. Frankfurt am Main : Peter Lang, 2006. 424p.
 42. Mykhailyshyn G., Kondur O., Chervinska I. The monitoring of the university quality education in the context of globalization challenges of the present time. 6th International Scientific Conference on Idealized Design: Redesigning Higher Education. Kraków. San Juan. January 21-22, 2017. URL: <http://jacko.econ.uj.edu.pl/Konf/IdealizedDesign/6/> (дата звернення 12.09.2018).
 43. Robertson R., Knondker H. Discourses of Globalization: Preliminary consideration. *International sociology*. London, 1999. Vol. 13, № 1. P. 25-40.
 44. Vilcea M.A. . Quality Culture in Universities and Influences on Formal and Non-formal Education / Mihai Adrian Vilcea // *Procedia Social and Behavioral Sciences*. – 2014. – Vol. 163. – P. 148-152.
 45. Weizsaecker E., Wijkman A. Come On! Capitalism, Short-termism, Population and the Destruction of the Planet. Springer, 2018. 220 p.
 46. Zinchenko V. V. The Education in techno-structures of Society. *Studies in Philosophy and Education (Volume «The Culture and Power of Knowledge: Inquiries into Contemporary Societies»)*. 2016. P. 235-240.
 47. Zinchenko V. Institutional Aspects of Globalization and Regionalization in the Context of the Transformation of Society *Journal of Social Sciences and Humanities*. 2015. Vol. 1, No. 4. P. 415-421.

Розділ 3.

Екологічна етика і освіта для сталого розвитку

Боголюбов В.М. – доктор педагогічних наук, професор; Національний університет біоресурсів та природокористування України; volbog@ukr.net

Рідей Н.М. – доктор педагогічних наук, професор кафедри освіти дорослих Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова; nataliia.ridei@gmail.com

Андрущенко Т.В. – доктор політичних наук, професор завідувач кафедри політичної психології та соціально-правових технологій Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова; tanya_atv@ukr.net

У роботі розглянуто основні принципи екологічної етики, як універсальної цінності, яку можна віднести до всієї біосфери. Виокремлено особливості формування концепції екологічної освіти, як необхідної складової освіти для сталого розвитку. Детально розглянуто принципи освіти для сталого розвитку і шляхи її впровадження в систему освіти України.

Ключові слова: етика, концепція, екологічна освіта, стратегія, сталий розвиток.

Вступ. З середини ХХ століття екологія, як наука, здобула статус науки про організацію і функціонування надорганізменних біологічних систем усіх рівнів. Проте, з середини минулого сторіччя, коли під впливом агресивно-технократичної діяльності людини почали активно формуватися всі ознаки глобальної екологічної кризи, в результаті якої виникли загрози існування сучасної цивілізації, екологія значно розширила коло своїх наукових і практичних завдань. Завдяки процесу проникнення принципів і методів екології в інші науки і сфери діяльності людини, широкого розвитку набуло явище “*екологізації*”¹, завданням якого стало відвернення глобальної екологічної кризи шляхом об’єднання зусиль вчених і практиків усіх галузей діяльності.

Екологія перетворилася на комплексну фундаментальну і прикладну науку, в центрі уваги якої залишаються живі організми і, зокрема, людина, а головним завданням якої стало збереження життя і всієї цивілізації на планеті. На початку ХХІ ст. поняття “*екологія*” досягло найвищого політичного рівня, а **екологічний імператив**² став визначальним у розвитку матеріального виробництва та духовної культури. Формування в суспільстві екологічного імперативу неможливе без переосмислення головних морально-етичних принципів життя і діяльності людини. Мішель Камдессю³ вважав, що ХХІ

¹ *Екологізація* — процес неухильного і послідовного впровадження систем технологічних, управлінських та інших рішень, що дають змогу підвищувати ефективність використання природних ресурсів з одночасним збереженням або поліпшенням природного середовища (або взагалі життя) на локальному, регіональному та глобальному рівнях. Екологізація науки, культури, всіх видів людської діяльності – найважливіша вимога сучасності, один з головних чинників гармонійного розвитку людства.

² *Імператив* – беззастережна категорична вимога, наказ, веління

³ Мішель Камдессю – директор-розпорядник Міжнародного валютного фонду з 16 січня 1987 до 14 лютого 2000 р.

століття стане століттям етики, або ж людство взагалі перестане існувати. З цією тезою згодні і Ернст Вайцзеккер і Андерс Війкман, автори доповіді Римському клубу в 2017 році «Come On! Капіталізм, короткозорість, населення і руйнування планети»⁴

Величезні успіхи науково-технічного прогресу зумовили споживацький характер цивілізації, внаслідок чого відбувається атрофування моральних і ціннісних засад, що призводить до духовної кризи людства. На думку російського філософа В.О.Кутирева, світ штучного нині поглинає природний світ. Живе опиняється за межами життя. Все "олюднене" (штучне) стає віртуальним.

На цьому фоні й виникає принципово нова етика – "етика відповідальності". Академік М.М.Моїсєєв вважав, що "на людство, для того щоб забезпечити своє майбутнє, чекає зміна моральнісних принципів настільки ж глибока, як і та, що відбулась на зорі становлення суспільства, коли норми поведінки в ордах неоантропів замінилися людською мораллю".

Таким чином, перехід до сталого розвитку має носити етичний характер, пов'язаний зі змінами у ціннісних орієнтаціях багатьох людей. Сталий розвиток має бути етичним ідеалом і виступати дороговказом для створення суспільства, яке б знаходилося в гармонії з природою. Ступінь руйнування біосфери, перш за все і найбільше, залежить від марнотратного стилю життя світових привілейованих груп. Тому етичним ідеалом має бути повага до природного та культурного різноманіття й відповідальність за його збереження.

Виклад основного матеріалу. Можна виділити щонайменше п'ять причин зростання інтересу до етичних питань при обговоренні проблем переходу суспільства до сталого розвитку⁵:

- ✓ має з'явитися нове розуміння цінностей у суспільстві – морально-етичні і культурні чинники повинні відігравати більш важливу роль як у відношенні до природних ресурсів, так і у адаптації людей до довкілля та виборі типу політичних та економічних відносин, які вони підтримують;
- ✓ по-новому повинні оцінюватися можливості моральної мотивації людей дбати про своє довкілля, що пов'язано зі зростанням громадських рухів за збереження довкілля та альтернативний розвиток суспільства;
- ✓ етика має робити наголос на моральних цінностях в процесі прийняття політичних рішень і обґрунтуванні альтернативних напрямків дій – етичні міркування повинні стати такими ж важливими, як і наукові, технічні та правові;
- ✓ вирішення конфліктів при здійсненні природоохоронних проектів (наприклад, конфлікти між необхідністю використання природних ресурсів і збереженням природних ландшафтів) повинно відбуватись в етичній площині;

⁴ von Weizsaecker, E., Wijkman, A. Come On! Capitalism, Short-termism, Population and the Destruction of the Planet. — Springer, 2018. — 220 p.

⁵ Engel J. R. The ethics of sustainable development // Ethics of Environment and Development: Global Challenge, International Response. — Tucson: Univ/ Arisona Press, 1990. P. 6-8. (Цитується за Марушевським, 2008).

- ✓ морально-етичні принципи мають визначити нову соціальну парадигму, яка сприятиме сталому розвитку кожного регіону світу.

Оскільки потреба у сталому розвитку виникла у зв'язку з появою та загостренням екологічних проблем, важливим завданням етики сталого розвитку є пошук можливостей поєднати традиційну антропоцентричну етику з екологічною етикою, яка розглядає етичні аспекти взаємодії суспільства з природою.

Основні принципи екологічної етики

Етика – наука про мораль⁶, її походження, розвиток і роль у суспільному та особистому житті людей. Етика вивчає і формує норми поведінки, сукупність моральних правил якого-небудь класу, суспільної організації чи професії.

Засновником етики як науки вважають Аристотеля. Етика Аристотеля включає суму правил найправильнішої, ідеальної поведінки людини. Етичні норми носять імперативний характер тобто щось наказують (наприклад, оберігай природу), або забороняють (наприклад, не вбий, не вкрати). Правила етики носять беззаперечний характер – наказують прагнути до позитивних цінностей і забороняють негативні дії. На відміну від правових норм, вони носять "зовнішній" характер, який впливає з життєвої позиції і філософії розвитку, яку представляє окрема особистість. З цього погляду можна сказати, що норми і правила етики є внутрішнім імперативом конкретних людей.

Походження етичних норм може мати культурні, релігійні та інші джерела. У нашій культурно-цивілізаційній системі домінуюче значення мають етичні норми, які витікають з християнської моралі.

Біоетика – це галузь філософії, основним завданням якої є оцінка подій у біології, медицині та екології з погляду моралі сучасного суспільства, заснованої на етичних принципах, які склалися в результаті досягнутого консенсусу інтересів більшості і меншостей і завжди відкритих для зміни.

У силу об'єктивних причин біоетика стала найважливішим критерієм в оцінці процесів і конкретних дій у медицині, тому що ця сфера безпосередньо торкається проблем здоров'я конкретних людей і суспільства в цілому. Біоетика, завдяки своїй не тільки прагматичній, але і духовній функції, повинна відігравати особливу роль в оцінці етичності застосування як окремих технологій, так і їхньої сукупності у формуванні нової поведінки людини у біосфері.

Екологічна етика – це симбіоз екології та етики, тобто наука про моральні правила і норми поведінки з позицій екологічного імперативу. Іншими словами, *екологічна етика – це наука про мораль, орієнтовану як на моральні відносини між людьми, так і на моральне ставлення людини до природи, до всього живого світу.*

⁶ *Мораль* – особлива форма суспільної свідомості і вид суспільних відносин (моральні відносини); один із головних способів регуляції дій людини в суспільстві за допомогою норм (норми моралі); моральні норми містять ідейне обґрунтування у вигляді ідеалів добра і зла, справедливості, корисності тощо.

Предметом екологічної етики є вивчення засад морального ставлення людини до природи, аналіз стереотипів людської поведінки, які призводять до екологічних проблем, пошук етичних ідеалів ставлення людини до природи, які дадуть змогу подолати екологічну кризу (Марушевський, 2008). Екологічна етика покликана виявляти нові принципи та нові підходи до взаємовідносин у системі "людина-природа", нові моделі поведінки, які сприятимуть розв'язанню екологічних проблем.

Наголос на екологічній етиці є істотним для стратегії сталого розвитку, оскільки мова йде про новий тип розвитку, який допоможе уникнути екологічних проблем, або, принаймні, пом'якшити антропогенний вплив на природу.

Завдання полягає в тому, щоб поєднати екологічні питання з питаннями розвитку. Необхідно, щоб етика увійшла в екологічну політику і стала предметом головного розгляду при формулюванні політики розвитку. Актуальним є пошук такої етичної концепції, яка зможе поєднати вимоги трьох головних етичних цінностей – свободи, справедливості та поваги до природи.

Екологічна етика почала формуватись на основі принципу універсальної етики німецького філософа і гуманіста *Альберта Швейцера*⁷ (1875-1965) – “благочиння перед життям”. Цей принцип в етиці Швейцера є головним, єдиним та вичерпним для морально гідної поведінки людини. Сутність його полягає у збереженні життя – добро, це те, що слугує збереженню і розвитку життя, а зло – це все, що знищує життя, або шкодить йому. Тому правильною вважається поведінка людини, яка поважає іншу волю до життя та сприяє його збереженню і розвитку. В етиці Швейцера існують принципи індивідуальної відповідальності, активної індивідуальної етичної дії, гуманізму, самостійності і творчості мислення, критичності і відмови від влади.

Одним із перших засновників екологічної етики вважають американського еколога Альдо Леопольда, який ще в 40-і роки 20 століття відмітив зв'язок етики з екологією, а його монографія “Календар піщаного графства” вважається біблією сучасної екологічної етики (Марушевський, 2008). А. Леопольд сформулював головні принципи екологічної етики:

Принцип еволюції – мораль еволюціонує і у своєму розвитку проходить три етапи: спочатку регулюються відносини між індивідуумами, потім між індивідуумом і суспільством і на останньому етапі – між людиною і природою («етика Землі»).

Принцип єдності людини з природою – етика землі просто розширює межі спільноти, яка тепер включає ґрунти, водні ресурси, рослини і тварини, об'єднані словом «земля».

Принцип збереження – цілісності, стабільності та краси природи (ландшафтне різноманіття), збереження біологічного різноманіття.

Принцип цілісності – Земля розглядається як цілісна система, в якій вищі форми життя залежать від нижчих через ланцюги живлення.

⁷ Швейцер А. Упадок и возрождение культуры. Избранное: Пер. с нем. – М.: Прометей, 1993.

Повага до природи – право природи на продовження існування, а в деяких місцях – на існування в натуральному стані.

Особиста відповідальність за стан природи – етика природи відображає існування екологічної свідомості і необхідність особистої відповідальності за стан природних систем.

Екологічна освіта – підготовка громадян з високим рівнем екологічних знань, екологічної свідомості і культури.

Особливо активно проблеми поведінки в природних системах, морального статусу тварин, рослин та екосистем почали обговорюватись в США (і Західній Європі – університет міста Нюртінген, Німеччина), де з 1971 року викладається академічна дисципліна “Environmental Ethics”. Зараз там широко проводиться підготовка фахівців з екологічної етики. Одним з головних завдань курсу екологічної етики є формування активної громадської позиції і почуття персональної відповідальності у відношенні до навколишнього природного середовища.

Культура – це сукупність матеріальних і духовних цінностей, створених людством протягом його історії, яка характеризує рівень розвитку суспільства у певну епоху і створюється для задоволення духовних потреб людини.

Екологічна культура – це, по суті, екологізація культури, тобто врахування сучасних екологічних законів, проблем і потреб сучасності при створенні матеріальних і духовних цінностей. Призвана сприяти всебічній екологізації життя і діяльності суспільства. З іншого боку, екологічна культура - це виконання сучасного господарювання, ґрунтуючись на раціональному використанні природи з розумінням сучасних та майбутніх наслідків, зміни натурального середовища унаслідок людської діяльності. Екологічну культуру творять екологічна освіта, етика та свідомість.

Розуміння екологічної культури та етики можна побачити уже у середньовіччі. Значний вплив на формування тогочасних етичних поглядів та їх подальший розвиток мали дві визначні особистості того часу: *Святий Франциск* з Ассізі та *Святий Фома Аквінський*. Незважаючи на те, що обидва були християнами, їхні погляди щодо цінностей природного світу суттєво відрізнялися.

Св. Франциск, який народився у XII столітті, стилем свого життя ініціював біоцентричну етику охорони оточуючого середовища. Зіставляючи себе зі всією природою як витвором Творця, своєю сім'єю святий Франциск вважав не лише людей, але усіх істот, які живуть на Землі. За кожною істотою він визнавав право на життя і сповнення внутрішніх цінностей. До світу фауни та флори він ставився з повагою та любов'ю. Завжди відчував нагальну потребу в охороні тварин та рослин. Стилем свого життя намагався відвести людей від жаги панування над природним середовищем. Його турбота про світ природи знайшла розуміння у Папи Іоанна Павла II, який у 1979 р. оголосив його захисником екологів.

Абсолютно інший підхід до культури та етики природного середовища у Святого Фоми Аквінського. Досліджуючи таємниці науки, він зробив висновок,

що людина знаходиться над природою і має право до управління Землею. Стверджував також, що тварини не володіють розумом, і це звільняє людей від моральних обов'язків перед ними. Висунута св. Фомаю етичні ідеї вирізнялися відсутністю будь-якої цінності не людських істот. Це дозволяло людині вершити довільні дії по відношенні до них.

Мішель Монтень (Michel Montaigne) (1533–1592) належав до тих західних філософів, які відкидали переконання про домінування людини над природою. Цей аспект мислення француза, нажаль, мало знаний. Його погляди багато в чому були пророчими і тим відрізняються від тогочасного європейського мислення. Він вважав, що людина є інтегральною частиною природи і таке ж право на життя у ньому мають всі тварини та рослини. Люди повинні про це пам'ятати. Якщо хтось намагається вирізнитися серед інших створінь, то чинить це лише із-за невігластва та зарозумілості.

Інший французький філософ та математик, *Декарт* (1596-1650), навпаки, однозначно відділяв людську свідомість від світу природи. На жаль новітня європейська філософія пішла шляхом, який визначив Декарт. Погляди Монтеня про місце людини у природі надовго залишилися на узбіччі.

Голландський філософ *Спіноза* (1632-1677) стверджував, що будь-яка форма існування є природою. Він співставляв її з найвищою істотою, якою є сам Бог. Спіноза бачив Бога у всьому, що існує, а все що існує бачив Богом. Щастя кожної особистості, у призмі поглядів Спінози, полягає у концепції власної приналежності до природи, яка дає можливість брати участь у її вічній дійсності, а також зрозуміти незахищеність оточуючого нас світу. Тільки тоді, згідно з поглядами Спінози, можна досягнути душевний спокій. Усю природу та явища, які виникають у ній, Спіноза відносив лише до однієї субстанції і ставив знак рівності поміж Богом та природою.

У викладених поглядах усі згадані особистості розглядали конкретні проблеми етики оточуючого середовища. Системне розв'язання цих проблем запропонували американський еколог *Альдо Леопольд* та індійський духовний проповідник *Махатма Ганді*, французький філософ та теолог *Альберт Швейцер*. Цим особистостям надано звання прекурсорів новітньої екологічної етики, яка виникла у першій половині XX століття. Незважаючи на те, що їх погляди формували різні філософські і культурні традиції, вони розуміли етику як універсальну цінність, що знаходиться поза межами окремих видів життя і вміщує у собі всю біосферу. Найважливішою сутністю людини вони вважали принцип: «Сутністю добра є збереження життя і виведення його на найвищий рівень, а Злом є нищення життя, нанесення шкоди і гальмування його розвитку. Це і є основа етики, універсальна та абсолютна».

Таким чином, основним завданням екологічної етики можна вважати вирішення проблеми ідентифікації людини з іншими істотами та навколишнім середовищем. Охорона природи і мінеральної сировини є підґрунтям майбутнього людини як виду, його багатства та різноманітності.

Екологічна етика наголошує, що *людина чинить зі світом те, що чинить з собою*. Розширення кругозору з тематики охорони життя на Землі є також

елементом етики. Моральним обов'язком перед майбутніми поколіннями є відповідальність за збереження навколишнього середовища.

У екологічній етиці мірилом вартості середовища є екологічні цінності. Еволюційний критерій прогресу ґрунтується на виборі такої форми розвитку, яка служить еволюції людини, проте, без шкоди для інших видів. Основою екологічної етики є взаємозв'язок, симбіоз і повага до будь-якої форми життя.

Таким чином, перехід до сталого розвитку це не технічна і не суто наукова проблема – *це етичний перехід, це зсув у ціннісних орієнтаціях багатьох людей*. Сталий розвиток – це етичний ідеал, спрямований на створення такого суспільства, життєдіяльність якого не призводитиме до руйнування біосфери.

Особливості формування концепції екологічної освіти⁸

Одним з головних шляхів вирішення надзвичайно гострих екологічних і соціально-економічних проблем сучасної України є підготовка громадян з високим рівнем екологічних знань, екологічної свідомості і культури.

Екологічна освіта спрямована на формування екологічної культури, як складової системи національного і громадського виховання всіх верств населення України (у тому числі через екологічну просвіту за допомогою громадських екологічних організацій).

Сучасна державна політика в галузі екологічної освіти базується на таких принципах:

- ✓ доступність всім верствам населення;
- ✓ комплексність екологічної освіти і виховання;
- ✓ неперервність екологічного навчання в системі освіти, зокрема, підвищення кваліфікації та перепідготовки керівних кадрів.

Основною метою екологічної освіти є формування екологічної культури окремих осіб і суспільства в цілому, формування навичок на основі глибокого вивчення й усвідомлення фундаментальних екологічних знань, екологічного мислення і свідомості, що ґрунтуються на ставленні до природи як універсальної, унікальної цінності. Для досягнення цієї мети передбачається комплекс заходів з вдосконалення практичної педагогічної діяльності та поетапного вирішення освітніх і виховних завдань.

Формування екологічної культури населення передбачає:

- розуміння сучасних екологічних проблем держави і світу, усвідомлення їх важливості, актуальності і універсальності;
- відродження кращих традицій народу у взаємовідносинах з довкіллям, виховання любові до рідної природи;
- усвідомлення безперспективності технократичної ідеї розвитку і необхідності заміни її на екологічну, яка базується на розумінні єдності всього живого й неживого в складно організованій глобальній системі гармонійного співіснування й розвитку;

⁸ Концепція екологічної освіти затверджена рішенням Колегії Міністерства освіти і науки України, протокол № 13/6-19 від 20.12.2001 року

- розуміння універсальності природних зв'язків та необхідності самообмеження суспільства, подолання споживацького ставлення до природи;
- розвиток почуття особистої відповідальності за стан довкілля на місцевому, регіональному, національному і глобальному рівнях;
- оволодіння нормами екологічно грамотної поведінки.

Одним з найголовніших завдань екологічної освіти вважається підготовка фахівців-екологів для:

- ✓ освітньої галузі – вчителів, викладачів екологічних дисциплін;
- ✓ державних органів управління – фахівців в галузі охорони довкілля та раціонального природокористування;
- ✓ науки і промисловості – фахівців відповідних спеціалізацій.

В основу екологічної освіти покладені принципи гуманізму, науковості, неперервності, наскрізності та системності. Важливим завданням визнається необхідність вдосконалення, узгодження і стандартизації термінології в галузі екологічних знань.

Екологічна освіта спрямовується на поєднання раціонального й емоційного у взаємовідносинах людини з природою на базі принципів добра і краси, розуму й свідомості, патріотизму й універсалізму, наукових знань і дотримання екологічного права.

Екологічна освіта – це сукупність наступних компонентів:

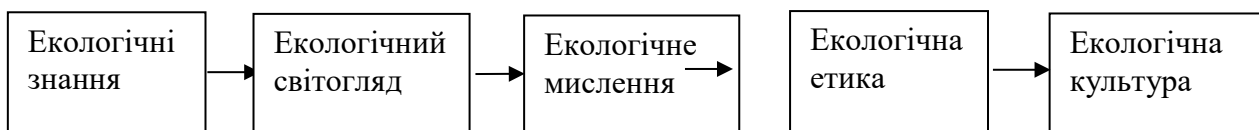


Рис. 3.1. Компоненти екологічної освіти

Кожному компоненту цієї сукупності відповідає певний рівень екологічної зрілості: від елементарних екологічних знань, уявлень дошкільного рівня до їх глибокого усвідомлення і практичної реалізації на вищих рівнях.

Зміст екологічної освіти повинен бути спрямований на формування особистості з екологічною світоглядною установкою на дотримання норм екологічно грамотної поведінки і виконання практичних дій щодо захисту власного здоров'я і навколишнього природного середовища і передбачає розробку системи наукових знань (уявлень, понять, закономірностей), які відображають філософські, природничо-наукові, правові й морально-етичні, соціально-економічні, технічні й військові аспекти екологічної освіти.

Розвиток екологічної освіти має відбуватись на основі синтезу трьох основних сучасних тенденцій:

- ✓ формування сучасних екологічних уявлень,
- ✓ формування нового ставлення до природи;
- ✓ формування нових стратегій та технологій взаємодії з природою.

Принципи освіти для сталого розвитку

Освіта є важливим інструментом для досягнення сталого розвитку. Люди у всьому світі визнають, що сучасні тенденції економічного розвитку не є сталими

і що громадськість, освіта та навчання є ключовими для руху суспільства до сталого розвитку.

З часу, коли концепція сталого розвитку вперше була схвалена на Генеральній Асамблеї ООН в 1987 році, паралельно також була розроблена концепція освіти для підтримки сталого розвитку. Початкові думки щодо освіти для сталого розвитку (ОСР) були зафіксовані в главі 36 Порядку денного на 21 століття: «Сприяння освіті, інформованості населення та навчанню».

Саміт у Йоганнесбурзі 2002 року розширив бачення сталого розвитку та підтвердив освітні цілі Цілей розвитку тисячоліття та Дакарських рамок дій «Освіта для всіх», зокрема, на саміті було запропоновано Десятиріччя освіти для сталого розвитку. Генеральна Асамблея Організації Об'єднаних Націй на 57-ій сесії у грудні 2002 року проголосила Десятиріччя освіти для сталого розвитку на період 2005 – 2014 роки.

«Освіта для сталого розвитку інвестує у наше майбутнє ... Кожна відповідальна країна повинна гарантувати докладання зусиль для свого розвитку», йдеться у Плані імплементації Всесвітнього саміту з питань сталого розвитку 2002 року (Йоганнесбург).

У розділі 36 Порядку денного на 21 століття підкреслюється, що освіта має вирішальне значення для сприяння сталому розвитку та вдосконаленню спроможності людей вирішувати питання навколишнього природного середовища та розвитку.

У цій главі також було визначено чотири основні напрями для початку роботи ОСР:

- ✓ покращення базової освіти;
- ✓ переорієнтація існуючої освіти для забезпечення сталого розвитку;
- ✓ розвиток громадського розуміння, обізнаності;
- ✓ навчання.

Першим пріоритетом ОСР, визначеним у главі 36, було сприяння базовій освіті. Зміст та роки основної освіти сильно відрізняються по всьому світі. Наприклад, у деяких країнах початкова школа вважається базовою освітою. В інших є обов'язковими вісім або 12 років. У багатьох країнах основна освіта зосереджена на читанні, письмі та рахуванні.

Просте підвищення базової грамотності, як це зараз практикується в більшості країн, не сприятиме сталому суспільству. Дійсно, якщо громади та нації сподіваються визначити цілі забезпечення сталого розвитку та працювати над ними, вони повинні зосередитися на навичках, цінностях та перспективах, які заохочують та підтримують участь громадськості та прийняття рішень у громаді.

Для досягнення поставлених цілей базова освіта повинна бути переорієнтована на забезпечення стійкості та розширена так, щоб включати навички критичного мислення, навички організації та інтерпретації даних та інформації, навички формулювання питань та вміння аналізувати проблеми, що стоять перед громадами.

Переорієнтація існуючої освіти – другий пріоритет. Термін «переорієнтування освіти» став потужним показником, який допомагає керівництву та педагогам на кожному рівні (тобто, від дошкільних закладів до університетів) зрозуміти зміни, необхідні для ОСР.

Відповідно переорієнтована базова освіта включає більше принципів, навичок, перспектив та цінностей, пов'язаних із сталим розвитком, ніж зараз включено до більшості освітніх систем. Отже, це не лише питання кількості освіти, а й відповідність та актуальність. ОСР охоплює бачення, яке інтегрує питання довкілля, економіки та суспільства. Переорієнтація освіти вимагає також викладання та засвоєння знань, умінь, перспектив та цінностей, які будуть орієнтувати та мотивувати людей до досягнення збалансованої життєдіяльності, до участі в демократичному суспільстві та до сталого життя.

Громадське розуміння та обізнаність – третій пріоритет. Сталий розвиток потребує населення, яке усвідомлює цілі сталого суспільства і має знання та вміння сприяти досягненню цих цілей.

Зі збільшенням кількості демократичних урядів потреба в громадянах, які мають право голосу, стає все більш важливою. Інформована громадськість, яка має право голосу, яка надає підтримку освіченій політиці та урядовим ініціативам, може допомогти урядам вжити заходів для сталого розвитку.

Роки природокористування показали, що громадськість, яка обізнана з інформацією про рішення та програми природокористування, може допомогти досягти цілей програми. Навпаки, неінформована громадськість може підірвати програми управління ресурсами. Освіта також має важливе значення у багатьох інших видах програм, таких, як зусилля охорони здоров'я з метою припинення поширення конкретних захворювань.

Четвертим пріоритетом є навчання. Світ потребує грамотних та екологічно свідомих громадян та робочої сили, щоб допомогти керівництву країн у здійсненні своїх планів сталого розвитку. Усі сектори, включаючи бізнес, промисловість, вищу освіту, уряди, неурядові та громадські організації заохочуються навчати своїх лідерів з управління навколишнім природним середовищем та здійснювати навчання своїх працівників.

Навчання інформує людей про прийняті практики та процедури та дає їм навички виконувати конкретні завдання. І навпаки, освіта – це суспільно трансформуючий процес, який дає людям знання, вміння, перспективи та цінності, завдяки яким вони можуть брати участь у розбудові свого добробуту та сприяти таким чином, добробуту всього суспільства в країні.

Сталий розвиток, по суті, стосується відносин між людьми, а також між людьми та довкіллям. Іншими словами, це соціокультурне та економічне питання.

На сьогодні людський елемент широко визнається ключовою змінною сталого розвитку як з точки зору причин незбалансованого розвитку, так і з точки зору надій на сталий розвиток.

Основні цінності, яким має сприяти освіта для сталого розвитку, включають щонайменше наступне:

- ✓ повага до гідності та прав людини всіх людей у всьому світі та зобов'язання щодо соціальної та економічної справедливості для всіх;
- ✓ повага до прав людини майбутніх поколінь та зобов'язання щодо відповідальності між поколіннями;
- ✓ повага та турбота про більшу спільноту життя в усьому її різноманітті, що включає захист та відновлення екосистем Землі;
- ✓ повага до культурного різноманіття та зобов'язання вибудовувати на місцевому та глобальному рівні культуру толерантності, ненасильства та миру.

Освіта сама по собі навряд чи прищеплює цінності такого роду, бо якби це було так, світ уже був би набагато далі на шляху до сталого розвитку.

Ключову роль освіти можна підтвердити через такі положення:

- ✓ Освіта повинна вселяти віру в те, що кожен із нас має як силу, так і відповідальність здійснювати позитивні зміни в глобальному масштабі.
- ✓ Освіта є основним агентом трансформації до сталого розвитку, збільшуючи можливості людей перетворювати своє бачення суспільства на реальність.
- ✓ Освіта виховує цінності, поведінку та спосіб життя, необхідні для сталого майбутнього.
- ✓ Освіта для сталого розвитку – це процес навчитися приймати рішення, які враховують довгострокове майбутнє справедливості, економіки та захисту довкілля всіх громад.
- ✓ Освіта формує здатність до такого мислення, орієнтованого на майбутнє.

Головними підходами до розробки концепції освіти для сталого розвитку є такі:

- ✓ освіту для сталого розвитку необхідно віднести до основних завдань освіти, зокрема, підвищення екологічної свідомості населення;
- ✓ освіта для сталого розвитку має бути внесена в програми та відповідні документи всіх рівнів;
- ✓ необхідно розвивати освіту в інтересах сталого розвитку як окрему галузь знань, особливо у вищій школі;
- ✓ посилювати зв'язки між природничими та суспільними ланками освіти;
- ✓ треба навчати людей «жити разом», враховуючи культурне різноманіття;
- ✓ на рівні ЄЕК ООН внесено освіту для сталого розвитку як частину програми «Освіта для всіх» – прийняту на Всесвітньому форумі з освіти в Діарі (2001 рік);
- ✓ необхідно диференційовано підходити до учнів, залучати варіативні методи навчання;
- ✓ важливо підготувати відповідних викладачів, проводити обмін досвідом, впроваджувати нові методи навчання;
- ✓ важливою є роль Міністерств освіти, які мають ініціювати і здійснювати інтеграцію принципів сталого розвитку в освітні програми, стандарти та матеріали, проводити моніторинг впровадження.

Сталий розвиток є основою життєздатної та активної громадянської позиції. Демократія є частиною змісту сталого розвитку, а не тільки засобом врегулювання суспільних конфліктів та досягнення справедливості.

Важливим в цьому процесі є включення учнів в процес прийняття рішень в школах та вузах. Освіта має сприяти зміні схем (учнів та учителів), застосування принципів сталості в повсякденному житті.

Для викладання принципів сталого розвитку важливим є доступ до літератури, при цьому важливо використовувати «Проект по Балтійському морю» та «Балтійської університетської ініціативи», матеріали конференцій з навколишнього середовища і розвитку (1972, 1992, 2002, 2007), матеріали конференцій Європейського процесу «Довкілля для Європи» тощо..

Впровадження стратегії сталого розвитку у сферу освіти

Для впровадження стратегій сталого розвитку важливим є широка участь громадськості, розвиток демократії та рівні громад. Проект впровадження освіти для сталого розвитку (ОСР) в Україні містить такі основні положення:

Компетентність – всі люди мають бути компетентними для сприяння процесам переходу до сталого розвитку суспільства;

Інформація як елемент просвіти – потрібно розвивати нормативно-правову базу і підвищувати роль і відповідальність Міністерства освіти;

Неперервність освіти – всі спеціалісти повинні мати можливість отримання знань з проблем переходу до сталого розвитку. Навчальні програми основних дисциплін повинні мати розділи з впливу на довкілля.

Підготовка викладацького складу – в професійні програми підготовки, підвищення кваліфікації та інші програми підготовки викладачів мають бути внесені питання сталого розвитку.

Учбово-методичні матеріали і наукові дослідження – треба забезпечити матеріальну і фінансову підтримку розробки методичного забезпечення з питань освіти для сталого розвитку, підготовки і видання навчальних посібників і підручників,.

Підвищення рівня обізнаності – поширення знань з проблем сталого розвитку, зокрема, через засоби масової інформації, підтримка неформальної освіти.

Співпраця між університетами – необхідно посилити співпрацю між різними державними і недержавними університетами, приватним сектором і недержавними громадськими організаціями та посилити роль останніх, забезпечити поширення досвіду з адаптації освітніх програм до місцевих умов.

Цілі впровадження стратегії сталого розвитку (ССР) в сферу освіти можна розділити на: короткострокові (до 5 років) – інтеграція стратегії сталого розвитку в сферу освіти і довгострокові (до 10 років) – створення школи нового типу. Відповідальним за реалізацію плану має бути Міністр освіти. До 2005 року мало бути зроблено оцінку існуючого плану, нормативно-правової бази, фінансових механізмів діяльності і визначені основні труднощі впровадження ОСР. Національні плани впровадження ОСР мали бути затверджені до грудня 2010 року.

Національний план України включає дії з впровадження ОСР:

- ✓ програми дій: ціль, учасники, види діяльності, терміни фінансування, контроль впровадження;
- ✓ механізм і графік звітності;
- ✓ механізм адаптації національного законодавства до міжнародного;
- ✓ економічний та екологічний механізм реалізації.

Один раз на 2 роки кожна країна подає звіт в ООН. До 2010 року була розроблена система моніторингу за впровадженням освіти для сталого розвитку. Аспекти сталого розвитку повинні бути включені у всі політичні документи, які відносяться до системи освіти на різних рівнях (закони, правила, державні/федеральні учбові програми або еквівалентні документи, базові учбові програми і учбові плани).

Держава несе відповідальність за дотримання твердої екологічної дисципліни життя. Будь-який екологічний злочин (навіть у вигляді кинutoї цигарки), що порушує нормальне життєзабезпечення, повинен бути покараним.

Таким чином, першою необхідною умовою переходу до сталого розвитку є твердість влади, що уже саме по собі буде мати величезне виховне значення і без чого любі інші дії не будуть мати особливого значення.

Другою необхідною умовою переходу до сталого розвитку є освіта.

Повинен бути якісно новий рівень екологічної освіти населення, а особливо осіб, що збираються зайняти або уже займають посади державних службовців. Необхідно розробити сертифікат державного (муніципального) службовця і не допускати до виконання обов'язків осіб, що не мають подібного сертифіката.

Сьогодні багато уваги зосереджується на елітних школах, забезпечених гарними вчителями. Це дуже важливо: елітні школи – маяки для вибору правильного шляху. Але головною задачею екологічного виховання є перебудова масової школи. Організація масової школи, її якості – це найбільш складна задача.

Принципи та інструменти впровадження освіти для сталого розвитку

Освіта для сталого розвитку керується принципом рівноваги та принципом обережності.

Перший принцип передбачає використання природних ресурсів як у глобальному, так і в локальному масштабі без втрат біологічного різноманіття, створюючи при цьому умови для його відновлення.

Принцип обережності (принцип запобіжних дій) передбачає, що коли будь-яка діяльність збільшує загрозу нанесення шкоди здоров'ю людини чи навколишньому середовищу, слід вживати запобіжних заходів, навіть якщо наукові невизначеності все ще існують у певних причинно-наслідкових зв'язках.

Цей новий освітній підхід повинен бути настільки ефективним, щоб принципи сталого розвитку стали невід'ємною частиною життя кожної людини.

Для впровадження ОСР традиційно визнаються чотири основні інструменти:

- діалог: створення взаєморозуміння та постійного діалогу між владою, бізнес-організаціями, іншими важливими групами зацікавлених сторін;
- навчання: розвиток та набуття нових знань, умінь та навичок для заохочення практики сталого розвитку в бізнесі, економіці, щоденному житті;
- інформування: надання широкому загалу доступу до інформації про різноманітні питання щодо сталого розвитку, стану навколишнього природного середовища, а також інформації про досягнення на шляху до сталого розвитку;
- маркетинг: змінення поведінки людини, яка підтримує прийняття рішень на користь сталого розвитку, маючи всі знання та дані.

З іншого боку, ефективна освіта для сталого розвитку залежить від поєднання таких факторів, як легітимність через навчальну програму; нові способи навчання; компетентність персоналу; інституційний розвиток; партнерство та фінанси.

Імпульс для ОСР ніколи не був сильнішим, ніж на сучасному етапі розвитку системи «Людина–Природа». Глобальні проблеми – такі, як кліматичні зміни, наприклад – терміново потребують зрушення в нашому способі життя та перетворення способу мислення та дії. Для досягнення цієї зміни нам потрібні нові навички, цінності та ставлення, що призводять до більш стійких суспільств.

Системи освіти повинні відповідати на цю нагальну потребу, визначаючи відповідні цілі навчання та зміст навчальних програм, запроваджуючи педагогіку, яка надає можливості учням, та закликаючи навчальні заклади включати принципи сталого розвитку у свої структури управління.

Забезпечення якісної освіти як передумова переходу до сталого розвитку

Визначаючи, що означає «**якісна освіта**» в контексті освіти для сталого розвитку, ЮНЕСКО (Організація Об'єднаних Націй з питань освіти, науки і культури) закликає до «переорієнтації освітніх систем, політики та практики з метою розширення можливостей для всіх, молодих та старих, приймати рішення та діяти в культурно-доцільним та відповідним місцевим особливостям способом вирішувати проблеми, які загрожують нашому спільному майбутньому».

Таким чином, якісна освіта є необхідною умовою освіти для сталого розвитку. Досягнення сталого розвитку вимагає:

- ✓ визнання виклику;
- ✓ колективної відповідальності та конструктивного партнерства;
- ✓ рішучих дій;
- ✓ неподільності гідності людини.

Як для окремої громади, так і нації у цілому, реалізація ОСР – це величезне завдання. На щастя, не лише формальна освіта несе цієї освітньої відповідальності. Неформальний освітній сектор (наприклад, природні центри, неурядові організації, педагоги з охорони здоров'я та дорадники з питань сільського господарства тощо) та неофіційний освітній сектор (наприклад, місцеве телебачення, газети та радіо) освітянської спільноти повинні

співпрацювати з формальним освітнім сектором для виховання людей всіх поколінь та в усіх сферах життя.

Оскільки ОСР триває впродовж усього життя, формальні, неформальні та неофіційні освітні сектори повинні працювати разом для досягнення місцевих цілей сталого розвитку. В ідеальному світі ці три сектори поділили б величезне завдання забезпечення ОСР для всього населення шляхом визначення цільової аудиторії широкої громадськості, а також тем сталого розвитку. Цей розподіл зусиль охопив би широкий спектр людей і запобіг би зайвим зусиллям.

Новий Порядок денний сталого розвитку до 2030 року, прийнятий на Генеральній Асамблеї ООН у вересні 2015 року, чітко відображає бачення важливості відповідного навчального реагування. Освітні пріоритети нашого часу прямо сформульовані як окрема ціль: ЦСР 4 (рис. 3.2). «Забезпечити інклюзивну та справедливую якісну освіту та сприяти можливостям навчання протягом усього життя».



Рис. 3.2. Місце освіти для сталого розвитку (Ціль 4. Якісна освіта) серед Цілей сталого розвитку до 2030 року

До глобальний завдань щодо досягнення ЦСР 4 віднесено⁹:

4.1 До 2030 року забезпечити, щоб всі дівчатка і хлопчики завершували здобуття безкоштовної, рівноправної і якісної початкової та середньої освіти, що дозволяє домогтися затребуваних і ефективних результатів навчання;

4.2 До 2030 року забезпечити всім дівчаткам і хлопчикам доступ до якісних систем розвитку, догляду та дошкільного навчання дітей молодшого віку, щоб вони були готові до здобуття початкової освіти;

4.3 До 2030 року забезпечити для всіх жінок і чоловіків рівний доступ до недорогої та якісної професійно-технічної та вищої освіти, у тому числі університетської освіти;

⁹ <http://sdg.org.ua/ua/pro-hlobalni-tsili/quality-education>

4.4 До 2030 року істотно збільшити число молодих і дорослих людей, які володіють затребуваними навичками, у тому числі професійно-технічними навичками, для працевлаштування, отримання гідної роботи та занять підприємницькою діяльністю;

4.5 До 2030 року ліквідувати гендерну нерівність у сфері освіти і забезпечити рівний доступ до освіти та професійно-технічної підготовки всіх рівнів для уразливих груп населення, у тому числі інвалідів, представників корінних народів і дітей, які перебувають в уразливому становищі;

4.6 До 2030 року забезпечити, щоб всі молоді люди і значна частка дорослого населення, як чоловіків, так і жінок, вміли читати, писати і рахувати;

4.7 До 2030 року забезпечити, щоб усі учні здобували знання і навички, необхідні для сприяння сталому розвитку, у тому числі шляхом навчання з питань сталого розвитку та сталого способу життя, прав людини, гендерної рівності, пропаганди культури миру та ненасильства, громадянства світу й усвідомлення цінності культурного різноманіття і вкладу культури в сталий розвиток;

4.a Створювати й удосконалювати навчальні заклади, що враховують інтереси дітей, особливі потреби інвалідів і гендерні аспекти, та забезпечити безпечне, вільне від насильства і соціальних бар'єрів та ефективне середовище навчання для всіх;

4.b До 2020 року значно збільшити в усьому світі кількість стипендій, які надаються країнам, що розвиваються, особливо найменш розвиненим країнам, малим острівним державам, що розвиваються, й африканським країнам, для здобуття вищої освіти, включаючи професійно-технічну освіту і навчання з питань інформаційно-комунікаційних технологій, технічні, інженерні та наукові програми, у розвинених країнах та інших країнах, що розвиваються;

4.c До 2030 року значно збільшити кількість кваліфікованих учителів, у тому числі шляхом міжнародного співробітництва у підготовці вчителів у країнах, що розвиваються, особливо в найменш розвинених країнах і малих острівних державах, що розвиваються.

У національній доповіді «Цілі Сталого Розвитку: Україна»¹⁰ надано бачення орієнтирів досягнення Україною Цілей Сталого Розвитку (ЦСР), які були затверджені на Саміті ООН зі сталого розвитку у 2015 році, зокрема, і щодо освіти.

Забезпечення якісної освіти та рівного доступу до неї впродовж усього життя поєднує декілька важливих векторів розвитку освіти – якість, справедливість, доступність, залучення та всебічне заохочення. Традиційно високими в Україні є рівень охоплення шкільною освітою та рівень грамотності дорослого населення, за всіма освітніми рівнями не спостерігається значущої гендерної і соціальної нерівності (за значеннями показників «валовий коефіцієнт охоплення вищою освітою» та «середня тривалість навчання» Україна випереджає не тільки регіон Європи та Центральної Азії, а навіть деякі країни з високим рівнем людського розвитку).

¹⁰ http://un.org.ua/images/SDGs_NationalReportUA_Web_1.pdf

Проте нарощування обсягів освітньої підготовки відбувається за рахунок зниження якості освітніх послуг у ряді закладів та в умовах збереження деформації інфраструктурного устрою освітньої системи.

Загострюються соціально-економічні проблеми, зумовлені комерціалізацією освіти, а напрями «освітня інклюзія» і «освіта впродовж життя» фактично перебувають на етапі становлення. На жаль, існуюче інформаційне поле обмежує можливості проведення якісного аналізу стану освітньої галузі.

Упровадження концепції безперервної освіти вимагає збільшення участі населення (насамперед тих, хто починає входити або вже увійшли до зони соціальних ризиків) в освітніх програмах. Наразі рівень участі населення віком до 70 років у формальних та неформальних видах навчання та професійної підготовки становить близько 9%. Найбільш активною є молодь (92,2% населення віком 15–24 роки охоплено різними видами навчання).

Національними завданнями щодо досягнення ЦСР 4 визначено:

4.1 Забезпечити доступність якісної шкільної освіти для всіх дітей та підлітків;

4.2 Забезпечити доступність якісного дошкільного розвитку для всіх дітей;

4.3 Забезпечити доступність професійної освіти;

4.4 Підвищити якість вищої освіти та забезпечити її тісний зв'язок з наукою, сприяти формуванню в країні міст освіти та науки;

4.5 Збільшити поширеність серед населення знань і навичок, необхідних для отримання гідної роботи та підприємницької діяльності;

4.6 Ліквідувати гендерну нерівність серед шкільних учителів;

4.7 Створити у школах сучасні умови навчання, включаючи інклюзивне, на основі інноваційних підходів.

Рекомендації щодо досягнення цілі:

- ✓ реформування освітньої галузі, що передбачає оновлення стандартів освіти;
- ✓ забезпечення рівного доступу до освіти та професійно-технічної підготовки для уразливих груп населення, насамперед людей з інвалідністю й осіб, які перебувають в уразливому становищі;
- ✓ оновлення змісту навчання шляхом упровадження навчальних програм з питань сталого розвитку, раціонального споживання, прав людини, гендерної рівності, культури, соціальної єдності, миру та ненасильства тощо;
- ✓ забезпечення принципу відповідності освіти потребам суспільного розвитку.

Висновки. Видатні філософи і мислителі розуміли етику як універсальну цінність, що знаходиться поза межами окремих видів життя і вміщує у собі всю біосферу. Найважливішою сутністю людини і основою етики вони вважали принцип: «сутністю добра є збереження життя і виведення його на найвищий рівень, а злом є нищення життя, нанесення шкоди і гальмування його розвитку».

Першим пріоритетом освіти для сталого розвитку є сприяння базовій

освіті. Для досягнення поставлених цілей базова освіта повинна бути переорієнтована на забезпечення стійкості та розширена так, щоб включати навички критичного мислення, навички організації та інтерпретації даних та інформації, навички формулювання питань та вміння аналізувати проблеми, що стоять перед громадами. Переорієнтована базова освіта включає більше принципів, навичок, перспектив та цінностей, пов'язаних із сталим розвитком, ніж зараз включено до більшості освітніх систем.

Ще одним пріоритетом є інформування громадськості, яка має право голосу і надає підтримку освіченій політиці та урядовим ініціативам, може допомогти урядам вжити заходів для сталого розвитку. Роки природокористування показали, що громадськість, яка обізнана з інформацією про рішення та програми природокористування, може допомогти досягти цілей програми. Освіта також має важливе значення у багатьох інших видах програм, таких, як зусилля охорони здоров'я з метою припинення поширення конкретних захворювань.

Світ потребує грамотних та екологічно свідомих громадян та робочої сили, щоб допомогти керівництву країн у здійсненні своїх планів сталого розвитку. Усі сектори, включаючи бізнес, промисловість, вищу освіту, уряди, неурядові та громадські організації заохочуються навчати своїх лідерів з управління навколишнім природним середовищем та здійснювати навчання своїх працівників.

Навчання інформує людей про прийняті практики та процедури та дає їм навички виконувати конкретні завдання. І навпаки, освіта – це суспільно трансформуючий процес, який дає людям знання, вміння, перспективи та цінності, завдяки яким вони можуть брати участь у розбудові свого добробуту та сприяти таким чином, добробуту всього суспільства в країні.

Основні цінності, яким має сприяти освіта для сталого розвитку, включають щонайменше наступне:

- повага до гідності та прав людини всіх людей у всьому світі та зобов'язання щодо соціальної та економічної справедливості для всіх;
- повага до прав людини майбутніх поколінь та зобов'язання щодо відповідальності між поколіннями;
- повага та турбота про більшу спільноту життя в усьому її різноманітті, що включає захист та відновлення екосистем Землі;
- повага до культурного різноманіття та зобов'язання вибудовувати на місцевому та глобальному рівні культуру толерантності, ненасильства та миру.

Для впровадження стратегій сталого розвитку важливим є широка участь громадськості, розвиток демократії та рівні громад. Проект впровадження освіти для сталого розвитку (ОСР) в Україні містить такі основні положення: *компетентність* для сприяння процесам переходу до сталого розвитку суспільства; *інформація* як елемент просвіти; *неперервність освіти* - всі спеціалісти повинні мати можливість отримання знань з проблем переходу до сталого розвитку; *підготовка викладацького складу* – в професійні програми підготовки, підвищення кваліфікації та інші програми підготовки викладачів

мають бути внесені питання сталого розвитку; *співпраця між університетами* – необхідно посилити співпрацю між різними державними і недержавними університетами забезпечивши поширення досвіду з адаптації освітніх програм до місцевих умов.

Для досягнення цілей сталого розвитку в галузі освіти рекомендується, в першу чергу, реформувати освітню галузь і оновити стандарти освіти, оновити зміст навчання шляхом упровадження навчальних програм з питань сталого розвитку, раціонального споживання, прав людини, гендерної рівності, культури, соціальної єдності, миру та ненасильства тощо

Список використаної літератури:

1. Антологія біоетики / За ред. Ю.І.Кундієва. – Львів: БаК, 2003. – 592 с
2. Вайцзеккер Э., Ловинс Э., Ловинс Л. Фактор четыре. Новый доклад Римскому клубу. – М.:Akademia, 2000.
3. Воловик В.М. Тріада життя (біосфера, етносфера, ноосфера): Навчальний посібник. – Вінниця, 2003. – 116с.
4. Гвишиани Д. М. Мосты в будущее. Институт системного анализа, УРСС, Москва, 2004.
5. Гумилев Л.Н. Этногенез и биосфера Земли. – М.: Институт «ДИ-ДИК», 1997. – 640 с.
6. Кинг А., Шнайдер Р. Первая глобальная революция: Докл. Римского клуба. – М.: Прогресс, 1991. – 340 с.
7. Марушевський Г.Б. Етика збалансованого розвитку. – К.: Центр екологічної освіти та інформації, 2008. – 440 с.
8. Моисеев Н.Н. Человек и ноосфера. – М.: Молодая гвардия, 1990. – 351 с.
9. Моисеев Н. Система "Гея" и проблема запретной черты". – М.: "Мир науки", N 1, 1985.
10. Печчеи А. Человеческие качества. – М.: Прогресс, 1985. – 312 с.
11. Степаненко С.Н. Десятилетие ООН по образованию для устойчивого развития (2005-2014). – Одесса, 2005. – 20 с.
12. Стратегія сталого розвитку України до 2030 року. www.ua.undp.org/content/dam/ukraine/docs/SDGreports/UNDP_Strategy_v06-optimized.
13. Von Weizsaecker, E., Wijkman, A. Come On! Capitalism, Short-termism, Population and the Destruction of the Planet. — Springer, 2018. — 220 p.
14. Engel J. R. The ethics of sustainable development // Ethics of Environment and Development: Global Challenge, International Response. – Tucson: Univ/ Arisona Press, 1990. P. 6-8.
15. Швейцер А. Упадок и возрождение культуры. Избранное: Пер. с нем. – М.: Прометей, 1993.

Розділ 4.**Професійний розвиток правової компетентності адміністраторів ЗВО у системі післядипломної освіти на засадах сталого розвитку**

Богущий Ю.П. – кандидат педагогічних наук, молодший науковий співробітник Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова;

Рідей Н.М. – доктор педагогічних наук, професор кафедри освіти дорослих, факультет менеджменту освіти та науки Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова; nataliia.ridei@gmail.com

Павленко Д.Г. – здобувач кафедри освіти дорослих факультету менеджменту освіти та науки Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова; pauls.10102012@gmail.com

Гуменюк А.Г. – кандидат політичних наук, доцент кафедри політичної психології і міжнародних відносин Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова; alla1969.04@gmail.com

У дослідженні вперше розроблено та експериментально перевірено ефективність моделі розвитку правової компетентності адміністраторів вищої школи у системі післядипломної освіти, в якій функціонально взаємодіють стратегічно-адміністративні контент розпорядчого управління, семантично-методологічний та змістово-методичний контент, організаційно-розпорядчий адмінконтент, діяльнісно-творчий та релевантний контент.

Виявлено педагогічні умови розвитку правової компетентності у адміністраторів вищої школи в системі післядипломної освіти, до яких належать: професійний розвиток адміністраторів вищої школи і розуміння можливостей їх професійної самореалізації в управлінській діяльності; поєднання традиційних методів навчання з інноваційними, спрямованими на моделювання ситуацій професійного розвитку; поглиблення практичної складової, активізації науково-дослідницької роботи та підвищення значущості самоосвіти.

Удосконалено зміст, форми та методи розвитку правової компетентності адміністраторів вищої школи в системі післядипломної освіти.

Ключові слова: розвиток, правова компетентність, адміністратори вищої школи, система післядипломної освіти.

Вступ. Актуальність теми дослідження. Керівництво особливою соціокультурною функцією управління професійною компетентністю у вищій школі здійснюється шляхом суспільного регулювання розвитку правових компетентностей у механізмах контролю за їхнім цільовим виконанням. Сукупність органів вищої школи, об'єднана адміністративним управлінням виконавчої спроможності післядипломної освіти, забезпечує та гарантує верховенство права в адмініструванні розвитку правових компетентностей адміністративного апарату вищої школи шляхом пролонгованого сприяння в післядипломній освіті. Інституції вищої школи здійснюють підготовку сформованих у правовій сфері адміністраторів, здатних забезпечувати правові гарантії адміністрування в різних сферах суспільного життя. Адміністративний апарат управління у вищій школі уособлює коло керівників та управлінців, уповноважених здійснювати оперативне

адміністрування, представляти інституцію або організацію на рівні міжсистемної взаємодії освітньо-наукових організацій або їхньої модернізації.

У соціально-гуманітарних науках адміністраторами вважають професійно сформованих управлінців, керівників, службовців, основний обов'язок яких полягає у здійсненні політики в установах вищої школи (національної безпеки, безпеки життєдіяльності та якості життя, збалансованого соціально-економічного та еколого безпечного розвитку суспільства й управління якістю освітньо-наукових систем інституцій вищої школи шляхом системного адміністративного впливу на забезпечення суспільних соціально-правових гарантій) і прийняття рішень глобальної академічності та соціального виміру. У науці та практиці тематика дослідження актуалізується через професійно-компетентне забезпечення правочинності розвитку компетентностей адміністраторів вищої школи в системі органів виконавчої влади, включаючи центральні, до яких належать найвищі державні, апарат відомчої адміністрації, департаменти і секретаріати зарубіжних країн, зокрема держуправління, держслужба, агентства та національні комісії в ієрархії органів центральної влади та систем організації післядипломної підготовки для розвитку правової компетентності адміністраторів вищої школи.

Інституції вищої школи, які адмініструються керівниками-управлінцями та службово-вповноваженими менеджерами, складаються із заступників керівника, керівників окремих управлінь департаментів, відділів, підрозділів, бухгалтерів і адміністративно-посадових осіб, що мають право ухвалювати рішення, обов'язкові за субординаційно-координаційною взаємодією підлеглих працівників, які адміністративно уповноважені реалізовувати правочинність прийняття в організації виконання адміністративних рішень та обов'язків для інших працівників вищої школи в післядипломній освіті. Більш розлогого трактування набуває адміністративно-управлінський апарат, що охоплює категорії працівників вищої школи в післядипломній освіті (керівний апарат адміністраторів управління різними категоріями, уповноважених службовими та технічними умовами до виконання управлінської праці в інституціях вищої школи).

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Науково-теоретичну основу для визначення концептуальних засад складають правові, адміністративно-управлінські, педагогічні та психологічні категорії методологічного обґрунтування наукового дослідження. Загальними питаннями у сфері адміністративного управління, їхніми принципами і процесами займалися учені управлінці З. Румянцева, А. Файоль, Г. Емерсон, Ф. Тейлор, Г. Форд, А. Мадера; цільовим управлінням складних систем та їхнім розвитком – Ф. Друкер, В. Колпаков, М. Максимцов, М. Мескон; адміністративним управлінням системними змінами – Н. Миронова, Ю. Шаров; управлінням конфліктами інтересів – А. Гірник; управлінням інноваціями – Г. Альтшуллер, Г. Пігоров, В. Козинец, А. Махмудов; управлінням досягнення результатів – М. Максимцов, А. Ігнат'єва. Методологію адміністративного управління в аспектах суспільної системності і розвитку професійних компетентностей досліджував В. Афанасьєв, систем управління А. Ігнат'єва, М. Максимцов. Такі науковці-фундатори, як

Т. Гоббс, В. Глушков, О. Богданов, І. Блауберг, В. Карташов, О. Конт, С. Кузьмін, Ю. Мраков, Р. Мертоль, М. Месарович, Т. Парсонс, Л. Петрушенко, В. Садовський, М. Сетров, Г. Спенсер, В. Спіцнедаль, Я. Такахара, В. Тюхтін, У. Черчмен, А. Уйомов, Є. Юдін, розглядають системну методологію адміністрування як комплекс складових методологій управління, які трансформовані відповідно до системи формування професійних компетентностей у післядипломній підготовці, сукупність принципів, підходів і методів, а також видів і засобів системної адміндіяльності.

Колективні експертизи оцінювання ефективності адміністрування, права компетентність високопрофесійних експертів післядипломної освіти, їхній системний аналіз якості досліджень та оптимізацію експертної роботи висвітлювали О. Величко, П. Антосяк, соціально-економічну експертизу здійснювали В. Дурдинець та Ю. Саєнко, параметральну експертизу соціальних систем І. Вдовиченко, алгоритмізацію наступності аналізу в завданнях експертного оцінювання та їхнього застосування О. Дробот, кількісні методи В. Новосад, виокремлене методичне забезпечення експертного оцінювання вивчали В. Ковальов, О. Волкова, експериментальні моделі економічного напрямку схарактеризували В. Божко та Є. Яковенко, організаційно-економічне моделювання нелінійних систем – А. Орлов, методологію колективних експертних оцінок і їхньої наступності у сфері інженерно-технічних наук Т. Гончаренко, інтроспективний аналіз виконували В. Крючковський, Є. Петров, Н. Соколова, В. Ходаков, загальні питання соціологічної діагностики В. Чуденко, В. Городяненко, методи обробки експертної інформації А. Павлов, методологію вимірювання процесів сталого розвитку на базі індикаторів екологічної, економічної та соціально-безпечної метрики вимірювання потенціалу людського розвитку – М. Згуровський, стійкий розвиток суспільних, соціально-економічних систем з точки зору екологічної економіки та управління природокористуванням – Л. Мельник.

Науковий інтерес для дослідження складають теоретико-методологічні фундаментальні та прикладні аспекти філософського бачення управління якістю освіти та методології дослідництва у працях В. Андрущенка, В. Бондаря, Б. Гершунського, С. Пазиніча, О. Пономарьова, Р. Barrow тощо. Освітньо-регулюючі засади політики управління освітньо-науковими системами досліджували І. Іванюк, А. Ярошенко, Т. Brackston, D. Goldblatt, P. Lodge, J. Perraton тощо. Глобальні метрики освіти досліджували З. Бауман, В. Бебик, О. Білорус, І. Валлерстайн, Д. Гелд, С. Гессен, К. Корсак, О. Огієнко, Г. Томпсон, Є. Тюфлер, М. Kwiek, S. Marginson, R. Robertson тощо. Суспільно-інноваційні форми як засоби креативного сприйняття соціуму аналізували Л. Вовк, Е. Durkheim, D. Martin, L. Sklair. Інноватику педагогічного дослідництва розвивають Н. Бабіна, Л. Буркова, В. Ващенко, В. Вербицький, Н. Дем'яненко, В. Паламарчук, О. Романовський, О. Шапран, О. Шевнюк. Підходи футуристичного сприйняття дійсності та розвитку правової компетентності адміністраторів вищої школи досліджували Н. Newby, F. Newman, A. Toffler, A. Combs тощо. Питання нарощення потенціалу якості сформованості правових компетенцій та їхнього розвитку в післядипломній освіті розглядали С. Калашнікова, В. Ковтунець, С. Курбатов, В. Луговий, Т. Маматова, Г. Михайлишин,

В. Огвоздін, Н. Рідей, Ж. Таланова, О. Чувпило. Наукові доробки В. Боголюбова, П. Гусака, М. Корця, Т. Саєнко, Л. Сущенко, С. Яшник, W. Furmanek, W. Sobczyk, W. Walat охоплюють питання, пов'язані зі сферою адміністративного управління вищої школи та професійного розвитку правової компетентності, їхнього сталого уможливлення постійної зайнятості та аналізу суспільного впливу адміністративно-управлінського апарату взаємодії складностворених систем нелінійного характеру. Адміністративне управління системами вищої школи в післядипломній підготовці та його соціально-психологічний статус вивчають А. Бабічев, Г. Горбань, Л. Карамушка, С. Толочко, Н. Бордюг, І. Дейнега, О. Кондур тощо. Принципи адміністративного управління вищою школою розглядали В. Бех, С. Натрошвілі, Н. Протасова. Міжнародні аспекти адміністративного менеджменту формували R. Brand, W. Deming, P. Drucker, E. Loffler, M. Vintar.

Проблемам формування правової свідомості, політичної та правової культури (у т.ч. студентів), управління правовим захистом інтелектуальної діяльності, правової освіти (у т.ч. в післядипломній освіті) і виховання майбутніх фахівців присвячені наукові дослідження А. Алексєєва, О. Атояна, П. Баранова, І. Галушак, А. Івлєва, О. Ісаєнко, М. Козюбри, А. Кридановського, Лун Фена, Ю. Оборотова, А. Овчиннікова, В. Оксамитного, М. Орзих, П. Рабіновича, Т. Соловйової, С. Трекхініної тощо. Розвитку компетентнісного підходу як пріоритету наукових розвідок присвячені праці Н. Бібік, А. Богуш, І. Єрмакова, Н. Єршова, О. Локшина, Ю. Мозер, О. Овчарук, Л. Парашенко, О. Пометун, О. Савченко, Л. Салганик, І. Тараненко, Г. Фрейман.

Актуальність дослідження першоджерельності із фундаментально- та конкретно-наукової теорії та практики вітчизняних і зарубіжних психолого-педагогічних розвідок і пошуків щодо сформованості та розвитку правової компетентності адміністраторів вищої школи у післядипломній освіті.

Мета дослідження полягає в обґрунтуванні теоретико-методичних засад та експериментальній перевірці змодельованого змісту і організації розвитку правової компетентності адміністраторів вищої школи у післядипломній освіті.

Відповідно до мети було визначено такі завдання дослідження:

1. Здійснити теоретико-аксіологічний аналіз наукової літератури з проблем розвитку правової компетентності адміністраторів вищої школи у післядипломній освіті; уточнити формулювання основних понять дослідження.
2. Обґрунтувати теоретичні і методичні засади розвитку правової компетентності адміністраторів вищої школи в післядипломній освіті.
3. Визначити критерії, показники та схаректизувати рівні розвитку правової компетентності адміністраторів вищої школи в післядипломній освіті.
4. Виявити педагогічні умови розвитку правової компетентності адміністраторів вищої школи у післядипломній освіті.
5. Розробити та експериментально перевірити модель розвитку правової компетентності адміністраторів вищої школи у післядипломній освіті.

Для виконання поставлених завдань застосовувалися такі методи досліджень:

– теоретико-аксіологічний метод аналізу – для дослідження багатокритеріальної оцінки цінностей синектики формування і розвитку правової компетентності в адміністраторів, управлінців, керівників вищої школи та уможливлення шляхом кластеризації заданої вибірки об’єктів, явищ та ситуацій на непересічні підмножини за схожістю ототожнення кластерної різноманітності моделей організації, що відрізняються в післядипломній освіті адміністраторів зі сформованими правовими компетентностями для вищої школи, типологія оструктуреності яких різняться за характерними ознаками організації структури ЗВО;

– методи сценарію – підготовки, погодження, формування уявлень про можливий розвиток правової компетентності адміністраторів вищої школи у вигляді передбачених сценарних алгоритмів, під якими розуміємо аналіз проблеми і розроблену логічну послідовність імовірного розгортання подій чи можливі перспективи розв’язання проблеми наукового дослідження;

– методи евристичні та формально-логічного аналізу процедур і методичних засад експертного оцінювання обґрунтованої, розробленої моделі для становлення каузальності (причини та наслідку, які описують взаємини між сформованістю правової компетентності та ефективністю її розвитку як психолого-педагогічного явища щодо спричинення подій, процесів, наслідків, спонукання, здобуття новітніх станів професійної якості та гарантування безпеки й квалітету життя).

Виклад основного матеріалу. Встановлено роль адміністраторів у забезпеченні якості управління вищою школою у післядипломній освіті. Указано, що посада адміністратора визначається організаційною структурою, типом і рівнем закладу вищої школи, цільовим функціональним призначенням неперервної освіти (післядипломна, курсова, підвищення кваліфікації та стажування) і закріплюється штатним розписом як структурно-елементарна одиниця адміністративного органу й апарату управління, на яку покладаються повноваження, установлені нормативно-правовими актами й технічними регламентами; зміст діяльності адміністратора зумовлюється функціональною спрямованістю й правовим становищем ЗВО та межами адміністративного впливу у процесах дослідження громадської думки щодо ефективності його роботи через професійну орієнтацію, підготовку для формування правової компетентності, діагностики професійних середовищ за параметрами і показниками адаптації випускників та їхньої зайнятості, забезпечення розвитку професійної компетентності адміністраторів, а також формування експертних і науково-методичних представницьких інтересів у вигляді груп і комісій різного рівня. Тому адміністратори (адмінапарат) слугують структурним конструктором і запорукою створення ефективної адміністративної системи ЗВО, здатної адекватно реагувати на суспільні зміни і трансформації освітньо-наукових систем вищої школи та забезпечувати якість управління вищою школою у післядипломній освіті.

Конкретизовано, що до адміністративних посад належать посади керівного управлінського апарату (керівники та їхні заступники, головні і провідні фахівці з числа педагогічного та науково-педагогічного, спеціально-обслуговуючого й адміністративного персоналу), які мають соціальну та біо-соціальну відповідальність перед поколіннями здобувачів освіти, академічну доброчесність у до-

триманні традицій вищої школи для забезпечення неперервності освіти та наукового дослідництва; володіють здатністю забезпечувати збереження інституційної спадщини; мають сформований рівень академічної (освітньо-політичної, правової, екологічної та управлінської) культури для збереження наступності й унаслідування корпоративних традицій керівництва, управління, адміністрування, а також інституційного практично-корисного досвіду; уміють шанобливо ставитися до стабільності адміністративної системи у складі її працівників (у тому числі до зовнішніх органів адміністративного управління різного рівня). Як правило, на адміністративні посади призначаються випускники з вищою освітою, які набули професійного досвіду, мають відповідні адміністративні здібності, що відповідно унормовуються, і спрямовують свої зусилля на професійний розвиток, удосконалення пролонгованих компетентностей для позитивної зайнятості та забезпечення якості управління соціокультурними формами (освітньо-науковими, адміністративними, наглядовими, моніторинговими, інформаційно-аналітичними та експертними системами вищої школи й післядипломної підготовки) та якості й безпеки життя колективу в цілому та окремих особистостей.

Установлено роль міжнародних зібрань у сприянні формування єдиного освітнього простору та значущість ефективності адміністративного управління в забезпеченні євроінтеграційних процесів; проведено порівняльну характеристику розділу «Управління ЗВО» попередньої та нової редакції закону «Про вищу освіту». У процесі аналізу акцентовано увагу на суттєвих змінах у термінах перебування на посаді керівних органів ЗВО та правил їхньої зміни, приділено значну увагу органам студентського самоврядування, роботі наукових товариств студентів, аспірантів, докторантів і молодих учених.

Розроблено структурно-логічну схему управління у системі вищої освіти і ЗВО, яка враховує зовнішні чинники впливу на систему, що доповнені фінансово-маркетингово-сервісним, політико-управлінським, соціально-конкурентно-спроможним, репутаційно-академічним презентативним, суб'єкти управління (структура і повноваження керівництва), види, рівні управління, функціональні особливості, підсистеми (об'єкти управління за видами діяльності), мету управління – доступність, якість та ефективність вищої освіти.

У процесі аксіологічно-порівняльного аналізу функцій адміністративного управління вищої школи у післядипломній освіті встановлено особливості складових процесів адміністрування та уточнено їхні визначення, а саме: планування як процедура, процес, теоретико-методологічна абстракція; організація як цілеспрямований процес узаємодії процедури спеціалізації у видах діяльності та кооперації управлінських рішень; мотивація як спонукальний вплив на працівників для формування комплексу професійно-ціннісних орієнтирів, мотиваційних інтересів системи психологічної регуляції функціонально-спрямованої управлінської діяльності процесспроможного потенціалу освітньої системи; контроль як інтегрована управлінська діяльність, засіб забезпечення виконавчої дисципліни та форма діагностики й ревізії, а також система суб'єкт-об'єктних взаємин.

Здійснено порівняльний аналіз національного й американського стандартів щодо управління якістю у сфері освіти, встановлено суттєві відмінності розділу «Відповідальність керівництва», акцентовано увагу на основних функціях адміністративного управління в вищій освіті. 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.

Розроблено структурно-логічну схему систематизації методів і функцій управління у вищій освіті.

Стан розробки наукової проблеми розвитку правової компетентності адміністраторів вищої школи у післядипломній освіті схарактеризовано за джерельним базисом генезису й еволюції методології формування і розвитку превалюючих парадигм та поглядів щодо управління з метою досягнення ефективності функціонування цілей і завдань політики якості, освітньої політики, сталості впливу інституцій вищої школи післядипломної підготовки на стан і розвиток академічної потенціалу суспільства та модернізацію освітньо-наукових систем неперервної підготовки адміністраторів, керівників та службовців зокрема та професійних кадрів із правовими компетентностями ЗВО в цілому.

Розроблено структурно-логічну схему розвитку правової компетентності адміністраторів вищої школи у післядипломній освіті (рис.4.1)., яка концептуалізує:

- впливи чинників мікросередовища систем ЗВО (конкурентоспроможність, кадрова політика, фінансування, пріоритетні програми і проекти) та зовнішнього макросередовища – політичні (політико-дипломатично-управлінські), соціальні (соціально-конкурентно-спроможні), економічні (фінансово-маркетингово-сервісні), репутаційні (академічно-акредитаційно-презентуючі) через аксіологію мотивації, системи цінностей, потреб, прагнень, особистих цілей розвитку;

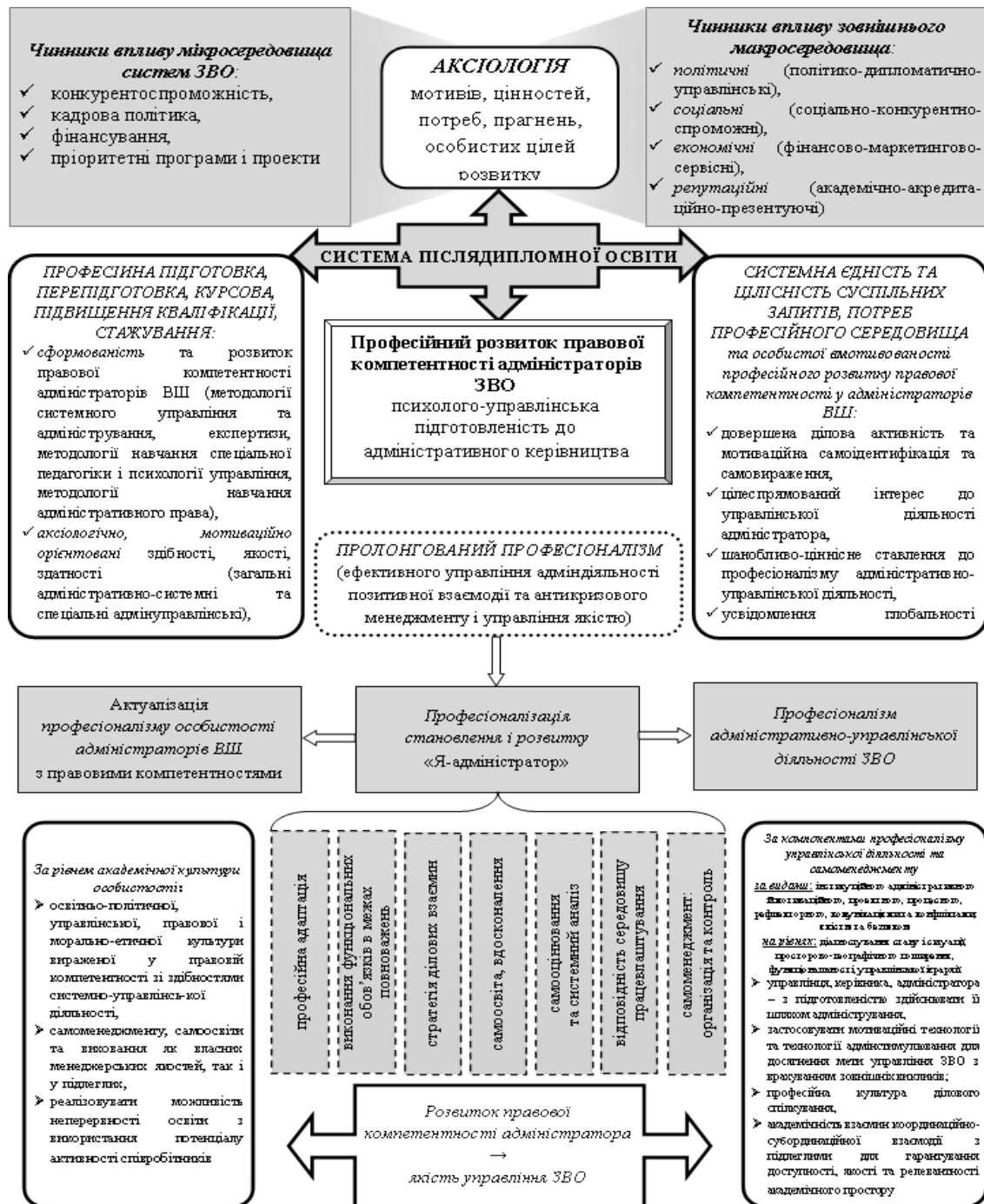


Рис. 4.1. Структурно-логічна схема розвитку правової компетентності адміністраторів вищої школи у післядипломній освіті

- формування продуктивної футуристичної моделі стратегії успіху «Я-адміністратор» за умов професійної підготовки, перепідготовки, підвищення кваліфікації, стажування: сформованість та розвиток правової компетентності адміністраторів ВШ (методології системного управління та адміністрування, експертизи, методології навчання спеціальної педагогіки і психології управління, методології навчання адміністративного права), аксіологічно, мотиваційно орієнтовані здібності, якості, здатності (загальні адміністративно-системні та спеціальні адміністративні);

- наявність психолого-управлінської підготовленості до адміністративного керівництва з розкриттям креативного потенціалу здійснення ефективної управлінської діяльності як системної єдності й цілісності суспільних запитів, потреб професійного середовища та особистої вмотивованості професійного розвитку правової компетентності в адміністраторів ВІІ (довершена ділова активність і мотиваційна самоідентифікація та самовираження, цілеспрямований інтерес до управлінської діяльності адміністратора, шанобливо-ціннісне ставлення до професіоналізму адміністративно-управлінської діяльності, усвідомлення глобальності академічного виміру неперервної освіти і зайнятості впродовж життя);
- умотивованість професійних досягнень в управлінській діяльності, психокомпенсаторні резерви функціональних можливостей кризового управління у складних, критичних та екстремальних ситуаціях; функціональна реалізація пролонгованого професіоналізму (ефективного управління адміністративною діяльністю позитивної взаємодії та антикризового менеджменту й управління якістю);
- актуалізація професіоналізму особистості адміністраторів ВІІ з правовими компетентностями, професіоналізація становлення і розвитку «Я-адміністратор» (професійна адаптація, виконання функціональних обов'язків у межах повноважень, стратегія ділових узасмин, самоосвіта, удосконалення, самооцінювання та системний аналіз, відповідність середовищу, працевлаштування, самоменеджмент: організація та контроль), професіоналізм адміністративно-управлінської діяльності ЗВО.

Розвиток правової компетентності адміністратора сприяє забезпеченню якості управління ЗВО через актуалізацію професіоналізму особистості адміністраторів вищої школи з правовими компетентностями (за рівнем академічної культури особистості: освітньо-політичної, управлінської, правової і морально-етичної, вираженої у правовій компетентності зі здібностями системно-управлінської діяльності, самоменеджменту, самоосвіти та виховання як власних менеджерських якостей, так і у підлеглих, реалізація можливостей неперервності освіти з використання потенціалу активності співробітників) та професіоналізм адміністративно-управлінської діяльності ЗВО (за компонентами професіоналізму управлінської діяльності й самоменеджменту; за видами: інституційного адміністративного й мотиваційного, проектного, процесного, рефлексивного, комунікаційми та конфліктами, якістю та безпекою на рівнях: діагностування стану і ситуації, просторово-географічного поширення, функціональності, управлінської ієрархії: управлінця, керівника, адміністратора – із підготовленістю здійснювати її шляхом адміністрування, застосовувати мотиваційні технології та адміністрування для досягнення мети управління ЗВО з урахуванням зовнішніх викликів; професійна культура ділового спілкування, академічність стосунків координаційно-субординаційної взаємодії з підлеглими для гарантування доступності, якості та релевантності академічного простору).

Правова компетентність адміністратора ВІІ у післядипломній освіті передбачає професійні та спеціальні якості адміністратора, керівника, управлінця, службовця: сфокусованість на цілісній єдності системи адміністрування з елек-

тивним нехтуванням незначущих дрібниць, які складають множину нисхідного зниження потенціалу ефективності; переконаність адміністратора-наставника в координаційно-субординаційній взаємодії та підпорядкуванні, статусу лідера переконувати, залучати до стратегії адміністрування; відкрита й системоутворююча центрованість адміністратора та залучення підлеглих послідовників до наслідування стилю, статусу, іміджу, позитивного професійного реноме; академічна доброчесність як сукупність морально-етичних, релігійно-теологічних, філософсько-фундаментальних і законодавчих норм, якими мають керуватися учасники освітнього процесу; натхненність і відданість у творчій реалізації як складовій нарощення ефективності; інноваційність, окрім формування власного потенціалу академічної культури та її правового регулювання, щодо засвоювання та запровадження транскультурних кросів культур взаємодії потенціалів полікультур, сприяння новаторству та зреалізованості як новатора сучасної адміністративної генерації; витривалість та стоїцизм виконання обов'язків без помітного зниження працездатності; індукція та дедукція в рівноважній сталості від узагальнення, систематизації, профілювання до конкретизації та деталізації у вирішенні стратегічних корпоративних адміністративних завдань; автентичність наслідування традицій академічної спадщини як інституційної, так і наукових шкіл менеджеризму, законодавства та права в системі освіти, науки та інноватики; гіпотетичність – генерування ідей, гіпотез і стратегем перспективного адміністрування організацією та власним життям у розвитку існуючих і набутих компетентностей методології системного управління й наукового пізнання; рішучість як вольова спроможність вчасного прийняття й виконання рішень у окремо значущій для людини ситуації та адміністратора; привабливість позитивного звернення уваги до особи управлінця; позитивність та конативність – моделювання дійсності з гедонічним ефектом у досягненні дельти зростання якості позитивного сприйняття, трансформації та модернізації діяльності й отримання задоволення від неї у процесі професіоналізації адміністраторів; комунікативність – відносно стійкі властивості особистості, що сприяють успішному сприйняттю, розумінню, засвоєнню, використанню й передаванню інформації в межах соціальних груп, колективів навчальних інституцій і партнерської взаємодії.

До здібностей представників адмін апарату ВШ у післядипломній освіті відносимо: нестримну жагу до перемог; стресостійкість, превалювання домінантної ролі, упевненість у собі, креативність, емоційну врівноваженість, відповідальність, незалежність.

Професійними здатностями адміністраторів ВШ у післядипломній освіті є: психологічна селективність співпереживати, виявляти чутливу сприйнятливність у запровадженні організаційно-розпорядчих та адміністративних процедур з урахуванням пріоритету (біхевіоризму) в представленні об'єктів адміністративно-управлінської діяльності; оперативно-портативне реагування й адекватний відгук на психолого-педагогічні особливості представників системи адміністрування ВШ; інтелектуально-практична здатність функціонального розподілу посадових обов'язків групової колективної діяльності з урахуванням індивідуальних теоретично-методичних аспектів ролі адміністраторів; оперативно-портативно орієнтуватися в проблемах, які вимагають практичного застосування

системи компетенцій за галузевим, регіонально-територіальним призначенням щодо вирішення проблем системного адміністрування; адміністративно-управлінський такт у відчутті міри рівноваги в міжособистісній взаємодії з людьми, відсутність якого руйнує оптимальні відносини керівника з підлеглим; соціальна енергійність (здатність упливати на людей ставленням до них, а також до справ, подій; логічна переконливість упливу словом і ділом, уміння реалізувати логічну послідовність; спонукати особистим прикладом; упевненість у своїх силах, оптимізм; оптимальний вибір моментів вирішального впливу, ризику); емоційно-мовленнєвий уплив потенційних можливостей індивідуума, а також груп, спільнот, який виявляється в різних емоційних формах вираження; вимогливість як наявність у керівника високих потреб, запитів і спонукання підлеглих до неухильного виконання рішень, досягнення цілей, виражених у складових: сміливість пред'явлення вимог; постійність, усталеність; гнучкість пред'явлення вимог з урахуванням проблемної ситуації, їхня невимушеність, категоричність; поліваріантність форм вияву, особливо саркастична й сатиристична здатність (у т.ч. самоіронія); індивідуалізація вимог залежно від постійних і тимчасових психологічних особливостей та станів людей, застереження від непередбачуваних ситуацій в освітньо-науковому процесі; критичне ставлення та здатність аналітично характеризувати дійсність у конкретних справах; схильність до організації адміністративно-управлінської діяльності, що виражається в упорядкуванні, налагодженні єдності організаційно-розпорядчого процесу; виконання ролі організатора та відповідальність за роботу інших людей; невгамовність в організаторській роботі; конативність, спустошення без адміністративної роботи; самоуправління розвитком правової компетентності як володіння адміністративно-управлінськими, системними спроможностями праворегулювання освітньо-наукових систем за змістом функціональної діяльності процесів маркетингу, планування, організації менеджменту, мотивації, регулювання, обліку та аудиту, моніторингу та контролю, метрики оцінювання діяльності установи вищої школи у післядипломній освіті; організаційно-управлінськими щодо організації й підготовленості до виконання професійних адміністративно-управлінських правозабезпечуючих – психолого-педагогічних, фінансово-економічних, соціально-побутових, організаційно-управлінських, освітньо-наукових, науково-дослідних, природо- та ресурсоощадних, працезхоронних, безпеки життєдіяльності, валідності лабораторно-випробувальної справи, системного аналізу нормативно-правових баз, моніторингових, технічно-регулятивних, квалітологічних, проектно-конструкторських, просвітницько-пропагандистських у сфері адміністративного управління правовим регулюванням ВШ у післядипломній освіті та забезпечення формування готовності розвитку правової компетентності в адміністраторів.

Сформованість та пролонгування розвитку правової компетентності адміністраторів ВШ у післядипломній освіті включають здатності: ефективно здійснювати професійну адміністративно-управлінську, організаційно-розпорядчу, психолого-педагогічну, системно-просвітницьку моделюючу (культурно-соціальну), прогностичну, системно-аналітичну квалітологічну (моніторинг якості управління ВШ та стану і розвитку соціально-економічних і біосоціальних

систем), розбудови інфраструктурно-інституційної організації за типами, видами та формами неперервної освіти впродовж життя; зберігати, наслідувати та забезпечувати розвиток академічної та природоохоронної спадщини – наукових шкіл, автентичності нативності (національної, регіональної, локальної); ефективно реалізовувати механізми і способи управління якістю та безпекою, а також екологічного керування в сфері освіти, науки та інноватики, організації соціокультурних форм освітньо-наукових, просвітницько-рекреаційних, психореабілітаційних, дозвіллевих систем, які забезпечують гармонізацію суспільства й навколишнього середовища на засадах сталості; технічного регулювання – нормування, сертифікації, стандартизації й верифікації метрології; професійної адаптивної зі становлення, нарощення потенціалу правової культури як частини академічної та політичної для вдосконалення професіоналізму шляхом підвищення кваліфікації, стажування, академічної та суспільної мобільності.

Указано, що наукові школи США з раціоналізації діяльності та управління працею задля гарантування ефективної продуктивності й нарощення потенціалу якості розвитку організацій сприяли розвиткові сучасних концепцій і стратегій адміністративного менеджменту та переконань щодо необхідності наукового управління фундаментально-філософського, загально- та конкретно-наукового класичного як адміністративного, системами різного призначення, міжособистісних суб'єктних взаємин і управління поведінкою та власне управління як галузі освіти та науки. Стрімкий розвиток науково-технічного прогресу й галузей промисловості на початку XX століття сприяв еволюційному пошукові наукового бачення проблем управління та організації в цілому, які вирішувалися у сфері класичної школи адміністративного управління. Класики французької та німецької наукових шкіл класичного адміністрування розглядали особливості й закономірності управління та сформулювали універсальні принципи, реалізація яких сприятиме нарощенню організаційної ефективності, а адміністративного управління аналізувалося в семантичних компонентах функціональної реалізації (планування, організація, керівництво, координація, нагляд і контроль) як цілісних системний процес. Наступна віха розвитку адмінменеджменту як науки характеризується актуалізацією людського чинника як трудового ресурсу потенціалу соціально-економічного розвитку, чому були присвячені дослідження міжособистісних і групових взаємин і норм поведінки в умовах неформальної організації. Завдяки пропагуванню гуманістичного напрямку в психології у середині XX століття спостерігається психологізація менеджменту та формується школа наук поведінки. Розвиток інформаційного суспільства сучасних наукових знань забезпечив методологію управління математично обчислювальним апаратом цифрової техніки як новим науковим напрямом, методами системного аналізу якості організаційно-виробничих систем для вирішення завдань управлінської проблематики, у тому числі у сфері освіти, науки та інноватики.

Розглянуто, обґрунтовано та розкрито методологічні аспекти адміністративного управління й релевантності вищої школи у післядипломній освіті та методичні засади експертно-аналітичної оцінки результатів адміністративного управління вищої школи; семантику адміністративного ЗВО для розвитку правової компетентності адміністраторів.

Виокремлено понятійно-категоріальний апарат як власне самої системи в розлозі 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. Характеристика ознак підходів у системній методології може бути використана для програмування схеми досліджень складних систем (освітньо-наукових, соціальних, екологічних, управлінських, політичних) у галузі методології та системного управління вищою школою.

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 і 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 тощо. Під час системного аналізу квалітологічного змісту системних процесів за видами управління – проектами, діяльністю, цілями, працею, трансформацією, протиріччями, інноватикою, релевантністю – встановлено, що в сучасній психолого-педагогічній науці приділено недостатньо уваги, оскільки їхні тлумачення знаходяться у сфері конкретно-наукової методології. Актуалізовано необхідність розгляду видів управління в рамках методології системного управління, як-от: фундаментально-наукової, філософії управління, конкретно-наукової політики якості, освітньої політики, управління освітньо-науковими системами.

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 їхнього використання. Встановлено, що багатетапне 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 стратегіч-

них планів розвитку за критеріями відповідності, достовірності, незаангажованості, результативності, ефективності, автономності розвитку специфічних систем у забезпеченні сталості.

Розкрито сутність понять «адміністративне управління вищої школи», виокремлено та уточнено основні підходи до адміністративного управління у вищій школі, що стосується післядипломної освіти, – культурологічний (адміністративно-корпоративна культура), системний (адміністрування системою та адміністративно-корпоративними взаєминами в ній та за межами), функціонально-цільовий (кадровий потенціал, персонал, проекти, конфлікти, якість, процеси), механістично-бюрократичний (інструктивно-процедурний за розробленими регламентами та адміністративно-правовими нормами), демократично-ліберальний (толерантний, персоніфікований, суспільний), інформаційний (інформаційні бази даних моніторингу якості систем управління, аудиту даних безпеки функціонування, безпеки життєдіяльності, охорони здоров'я, зайнятості, нормативно-правових баз формування національної безпеки) для гарантування соціального виміру та мобільності академічного простору сфери освіти, науки та інноватики трициклової системи неперервної підготовки та професійної зайнятості. Установлено послідовну функціональність – маркетингу, планування, організації менеджменту, мотивації регулювання, обліку та аудиту, моніторингу й контролю, метрики оцінювання діяльності установи вищої школи та післядипломної освіти. Розкрито зміст функціональної адміністративно-управлінської діяльності.

Конкретизовано тлумачення понять «адміністративний вплив» та «адміністративний примус». Систематизовано документовпорядження через акти адміністрування: вираження зовнішнього представлення, за сприйняттям суб'єктами влади, формою юридичної організації, функціональністю адміністративно-правового регулювання, галузевою належністю, юридичним значенням і наслідками, класифікацією індивідуальних прагнень працівників. Установлено пріоритетність актів нормативно-правової та локально-правової дії та регламентів в адмініструванні правового регулювання ВШ. Здійснено підбір організаційно-розпорядчих та адміністративно-розпорядчих методів адміністрування ВШ шляхом адміністративного впливу (системно-організаційні та процесно-розпорядчі) та примусу, які забезпечують ефективність виконавської дисципліни підлеглих у ВШ.

Актуалізовано необхідність формування нормативно-правових баз даних у системі адміністрування ВШ. На основі формально-логічного аналізу розглянуто поетапність формування структури баз, а також системного аналізу запропоновано алгоритм експертної перевірки їхньої ефективності у процесі практичного застосування. Сформульовано поняття «нормативно-правова база».

Здійснено розробку, обґрунтування та експериментальну перевірку моделі розвитку правової компетентності адміністраторів ВШ.

Визначено мету, завдання і зміст експериментальної роботи; розроблено критерії, рівні й алгоритм метрики релевантності педагогічного експерименту; здійснено математичний аналіз результатів експериментального дослідження; сформульовано висновки експериментальної доведеності достовірності науко-

вих результатів за сформованими педагогічним організаційно-функціональними умовами у післядипломній освіті.

Педагогічне дослідження має на меті обґрунтування теоретико-методичних засад та експериментальну перевірку моделі розвитку правової компетентності адміністраторів вищої школи у післядипломній освіті, що обумовлено суспільним замовленням сталості на професійних адміністраторів вищої школи пролонгованої зайнятості в післядипломній освіті.

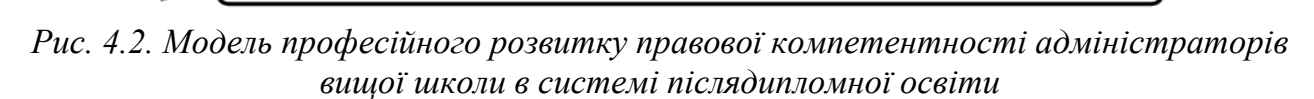
Модель розроблена за системою організаційно-функціональних контентів у визначених педагогічних умовах (рис. 4.2), а саме стратегічно-адміністративний контент розпорядчого управління, який складається з мети (розробити, обґрунтувати та експериментально перевірити модель розвитку правової компетентності адміністраторів вищої школи в післядипломній освіті), завдань (теоретико-аксіологічний аналіз психолого-педагогічної літератури щодо аспектів розвитку правових компетентностей у адміністраторів вищої школи в післядипломній освіті; кластерний аналіз методології системного адміністративного управління у адміністраторів вищої школи в післядипломній освіті; розроблення, обґрунтування та верифікації моделі розвитку правової компетентності адміністраторів ВШ у післядипломній освіті; причинно-наслідковий аналіз експертного оцінювання моделі системи розвитку правової компетентності адміністраторів ВШ), принципів (ефективності правового регулювання адміністрування вищої школи, дидактичні та андрагогічні принципи професійної підготовки та розвитку правової компетентності; академічної доброчесності, інформаційно-комунікативної роботи, раціональної організації діяльності адміністратора, її планування, процесного, проектного управління, антикризового менеджменту, квалітологічності універсуму, суспільної сталості та біо-соціальної відповідальності), підходів (компетентнісний, культурологічний, аксіологічний, акмеологічний, системний) та є опорним поняттям і результатом стратегічного адміністративного управління й засобом концептуалізації та програмування розвитку правової компетентності адміністраторів на основі встановлених пріоритетів як фундаменту визначеної ресурсної бази ВШ. Тлумачення дефініції контенту передбачає трактування його як концептуально-стратегічної категорії, так і ступеневої технологічної в контексті досягнення мети здобувачів освіти – правової компетентності адміністраторів ВШ у післядипломній освіті.

Семантично-методологічний контент передбачає функціональну навчально-пізнавальну діяльність формування правової компетентності адміністраторів зі складовими: аксіологічно-стимулюючою (цілісна єдність кластерів професійних орієнтацій, що характеризується сприйняттям і перетворенням будь-якої професійної діяльності); моніторингово-діагностичною (постійне спостереження за освітньо-науковим процесом для встановлення його релевантності та отримання інформації щодо невизначеності та невідповідності процесів управління якістю); академічно-виховною (освітньо-науковий процес розвитку академічної культури, заохочення та підтримки послідовників наукових шкіл та академічних традицій, інтелектуального та професійного розвитку правових компетентностей адміністратора; комплекс прав, обов'язків і відповідальності з точки зору законодавства; професіоналізація та соціальна вимірність як процес суспільної адап-

тації та суспільного становлення); логістично-прогнозуючою (пояснення розвитку з усуненням невідповідностей, суперечностей, неістотностей через аналіз невідповідної структури з доведенням форми адміністративної системи ВШ та обґрунтування перспективних станів і альтернатив їхнього досягнення в часовій залежності процесу прогнозування); ідентифкаційно-закріплювальною (сукупність організаційно-правових, політичних, соціально-економічних та природоохоронних інституційних процесів, які спрямовані на задоволення потреб громадян і суспільства, на основі інформатизації розвитку використання систем, мереж, нормативно-правових баз даних та інформаційно-телекомунікативних технологій); діагностико-коригуючою (адміністративно-управлінський вплив на компенсацію часткових невідповідностей з метою поліпшення згідно з технічними регламентами (ISO 9004), метрика точності параметрів управління, яка характеризується досягненням релевантності стану об'єкта управління, мети або рівнем наближення до неї, пов'язана з технологічними управлінськими процесами і способами їхнього вирішення – стабілізацією динамічної рівноваги складових системи, її втрати та досягнення гомеостазу).

Навчально-пізнавальна діяльність методичної функціональності реалізується через систему НМЗ: аксіологічну мотивацію інтересу, науково метричні інтерактивності та проблематики, за витоковою джерельністю інформаційних потоків комунікаційної взаємодії, рівнем креативності, філософією футуризму, ступенем самопізнання, зовнішнього моніторингу та самооцінювання, дуально-бінарного феномену.

Змістовно-методологічний контент забезпечується засобами (3D-демонстраційні на рівнях прогнозування та моделювання, технічні, лабораторно-інструментальні, науково-методичні та нормативно-регулятивні), методами (за видами діяльності: науково-навчально-пізнавальної, дослідницької, науково-метричної, науково-пошукової, прогностичної, конструктивної, футуристично-моделюючої, інноваційно-креативної розвиваючої), формами (за організацією навчальної та науково-пізнавальної діяльності, місцем дислокації та прив'язки, дидактичною метою).



Організаційно-розпорядчий адмінконтент управління алгоритму професійного розвитку за видами (базова підготовка, професійна, спеціальна, професійна адаптація, самовдосконалення, післядипломна неперервна (курсowa, підвищення кваліфікації, перекваліфікація, стажування) та на етапах (фундаментально-професійний, загальноправовий, фахово-спеціальний, регіонально-субсидіарний, виробничо-стажувальний, адаптивно-виробничо-технологічний, концептуально-стратегічний неперервного самовдосконалення та реалізації адміністративно-правового захисту).

Заключним етапом ефективної реалізації моделі є діяльнісно-творчий та релевантний контент, що діагностуються на рівнях (середній, підвищений, високий) і у критеріях (репродуктивний, евристичний, творчий). Результатом є сформованість правової компетентності адміністраторів вищої школи у післядипломній освіті. Педагогічний експеримент сприяв вирішенню основного завдання дослідження, сутність якого в результативності розвитку та сформованості правової компетентності та ефективності запропонованої моделі професійного розвитку правової компетентності адміністраторів вищої школи у системі післядипломної освіти, яка забезпечує освітній процес галузі знань 28 «Публічне управління та адміністрування», 07 «Менеджмент та адміністрування», 08 «Право» (адміністративне). У педагогічному експерименті перевірено припущення, що розвиток правової компетентності адміністраторів вищої школи у системі післядипломної освіти збільшиться за рахунок упровадження науково-методичного забезпечення та впровадження моделі і алгоритму структурно-логічної схеми в педагогічних умовах організаційно-функціональної їх реалізації.

У експериментальному дослідженні взяли участь загалом 300 студентів, з них до КГ увійшло 148 осіб, до ЕГ – 152 осіб. Експериментальною базою дослідження було обрано Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника», Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка, Національний авіаційний університет, Бердянський державний педагогічний університет, Харківський національний педагогічний університет імені Григорія Сковороди, ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди».

На аксіологічно-мотиваційному етапі дослідження обрано тест-опитувальник мотивації досягнення А. Меграбяна (2005) для діагностики двох узагальнених стійких мотивів особистості: мотиву прагнення до успіху і мотиву уникнення невдачі. За результатами опитування встановлено, що прагнення успіху має більший діапазон мотивації, ніж у острах поразки це вказує на вольову рішучість дій адміністратора у внутрішньо системних та зовнішніх ризиках.

На діагностико-індифікаційному етапі сформовані ЕГ і КГ групи адміністраторів за розвитком рівнів сформованості компетентності (середній (С); підвищений (В); високий (А) та за критеріями: репродуктивним, евристичним, творчим (табл. 4.1), які комплектувалися за рівнями підготовленості і були наближено однаковим (рис. 4.3).

Таблиця 4.1

**Показники скринінгу розвитку правової компетентності
адміністраторів вищої школи**

Критерії Рівні	репродуктивний				евристичний				творчий			
	ЕГ		КГ		ЕГ		КГ		ЕГ		КГ	
	к-ть	%	к-ть	%	к-ть	%	к-ть	%	к-ть	%	к-ть	%
Високий (А)	35	23,33	32	21,33	23	15,33	25	16,67	15	10,00	14	9,33
Підвищений (В)	79	52,67	84	56,00	51	34,00	51	34,00	40	26,67	42	28,00
Середній (С)	36	24,00	34	22,67	76	50,67	74	49,33	95	63,33	94	62,67
Всього	152	100	148	100	152	100	148	100	152	100	148	100

Результати оцінювання свідчать, що розподіл слухачів на рівнях сформованості правової компетентності статистично аліквотні, за кожним із критеріїв у кожній з груп (КГ та ЕГ) переважають середній та підвищений рівні формування їх правочинності.

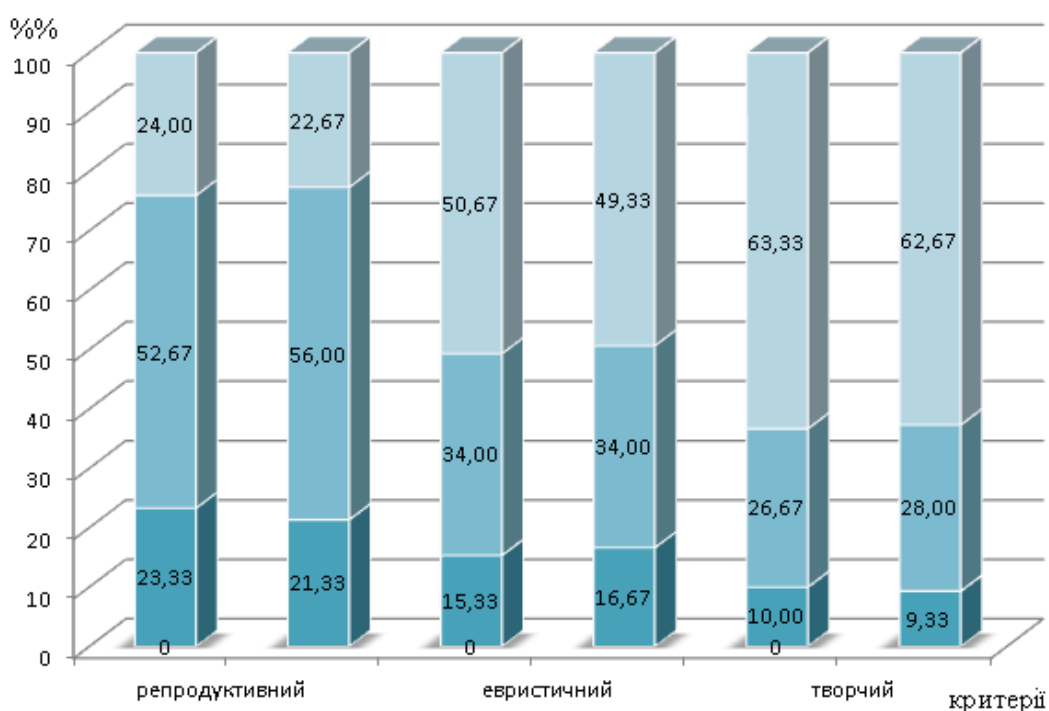


Рис. 4.3. Порівняльний аналіз КГ та ЕГ на діагностико-ідентифікаційному етапі

На констатувальному етапі педагогічного дослідження забезпечено відповідність ефективності розвитку рівня сформованості правової компетентності адміністраторів ВШ у системі післядипломної підготовки (з вихідним потенціалом скринінгу НМЗ до наростаючого на формувально-креативному за умов впровадження власних наукових продуктів).

Результати аналізу на функціонально-креативному етапі педагогічного дослідження сприяли визначенню рівня розвитку сформованості правової компетентності адміністраторів ВШ у системі післядипломної освіти за критеріями

(репродуктивним, евристичним та творчим) та рівнями (високий, підвищений та середній). З метою визначення ефективності, об'єктивності та зручності використання сформульованих критеріїв рівня сформованості правової компетентності адміністраторів ВШ був використаний статистичний метод, зокрема й для обрахунку сумарної зваженої оцінки.

Констатовано позитивні зміни у рівні розвитку сформованості правової компетентності адміністраторів ВШ у експериментальних (ЕГ) і контрольних (КГ) групах за всіма критеріями. Встановлено, що позитивний приріст на високому та підвищеному рівнях сформованості правової компетентності адміністраторів відбувся за рахунок зменшення кількості респондентів із середнім рівнем на формуально-креативному етапі педагогічного експерименту. Позитивна динаміка забезпечується впровадженням курсів і дисциплін «Методика навчання: адміністративне право», «Методика наукового дослідження в галузі екологічного права (природоресурсного, природоохоронного)», «Методологія системного адміністративного управління вищої школи», «Методологія експертного оцінювання релевантності дослідження освітніх систем», створено практикум з формування правової компетентності адміністраторів ЗВО в освіті впродовж життя на засадах сталості для галузей знань: 28 «Публічне управління та адміністрування», 07 «Менеджмент та адміністрування», 08 «Право» (адміністративне).

Таблиця. 4.2

Порівняльні дані скринінгу розвитку правової компетентності адміністраторів ВШ в ЕГ та КГ після педагогічного експерименту

Критерії Рівні	Евристичний						Конативний						Креативний					
	ЕГ			КГ			ЕГ			КГ			ЕГ			КГ		
	К-ТЬ	%%	ВІДХИЛЕННЯ %	К-ТЬ	%%	ВІДХИЛЕННЯ %	К-ТЬ	%%	ВІДХИЛЕННЯ %	К-ТЬ	%%	ВІДХИЛЕННЯ %	К-ТЬ	%%	ВІДХИЛЕННЯ %	К-ТЬ	%%	ВІДХИЛЕННЯ %
Високий (А)	43	28,67	2,29	34	22,67	0,57	31	20,67	2,06	27	18,00	0,63	23	15,33	1,91	16	10,67	0,37
Підвищений (В)	94	62,67	7,14	92	61,33	2,30	76	50,67	6,74	59	39,33	1,93	65	43,33	8,04	50	33,33	1,80
Середній (С)	13	8,67	-9,43	24	16,00	-2,87	43	28,67	-8,80	64	42,67	-2,56	62	41,33	-9,95	84	56,00	-2,17
Всього	152	100		148	100		152	100		148	100		152	100		148	100	

Під час релевантного етапу педагогічного експерименту встановлено, що розроблена модель професійного розвитку правової компетентності адміністраторів вищої школи в післядипломній освіті є верифікованою за допомогою χ^2 – критерію К. Пірсона. Виявлено, що для $\alpha=0,05$ всі спостережувані значення критерію К. Пірсона перевищують критичне значення, то з надійністю $p=0,95$ можна стверджувати про підвищення у адміністраторів управлінців експериментальної групи рівня сформованості правової компетентності за всіма критеріями. У

випадку збільшення рівня надійності до $\alpha=0,01$ отримано підтвердження висновків про підвищення рівня сформованості правової компетентності адміністраторів експериментальної групи лише за репродуктивним і евристичним критеріями.

Результати здійсненого дослідження дали підстави обґрунтувати пропозиції щодо перспектив розвитку правової компетентності у адміністраторів ВШ у системі післядипломної освіти.

Висновки. У дослідженні вирішено наукове завдання обґрунтування теоретико-методичних засад та експериментальної перевірки змодельованого змісту і організації розвитку правової компетентності адміністраторів вищої школи у післядипломній освіті.

Теоретико-аксіологічний аналіз психолого-педагогічної літератури щодо аспектів розвитку правових компетентностей в адміністраторів вищої школи в післядипломній освіті уможливив низку висновків зі здійсненого дослідження. У дослідженні вирішено наукове завдання обґрунтування теоретико-методичних засад та експериментальної перевірки змодельованого змісту і організації розвитку правової компетентності адміністраторів вищої школи у післядипломній освіті.

Здійснено теоретико-аксіологічний аналіз наукової літератури з проблем розвитку правової компетентності адміністраторів вищої школи у системі післядипломної освіти. Стан розробки наукової проблеми розвитку правової компетентності адміністраторів вищої школи у системі післядипломної освіти схарактеризовано за джерельним базисом генези й еволюції методології формування і розвитку превалюючих парадигм та поглядів щодо управління з метою досягнення ефективності функціонування цілей і завдань політики якості, освітньої політики, сталості впливу інституцій вищої школи післядипломної підготовки на стан і розвиток академічної потенціалу суспільства та модернізацію освітньо-наукових систем неперервної підготовки адміністраторів, керівників і службовців, зокрема, та професійних кадрів із правовими компетентностями закладів вищої освіти в цілому.

Обґрунтовано теоретичні і методичні засади розвитку правової компетентності адміністраторів вищої школи в системі післядипломної освіти. Встановлено, що розвиток правової компетентності адміністраторів вищої школи у системі післядипломної освіти сприяє забезпеченню якості управління ЗВО через актуалізацію професіоналізму особистості адміністраторів вищої школи з правовими компетентностями (за рівнем академічної культури особистості: освітньо-політичної, управлінської, правової і морально-етичної, вираженої у правовій компетентності зі здібностями системно-управлінської діяльності, самоменеджменту, самоосвіти та виховання як власних менеджерських якостей, так і у підлеглих, реалізація можливостей неперервності освіти з використання потенціалу активності співробітників) та професіоналізм адміністративно-управлінської діяльності ЗВО (за компонентами професіоналізму управлінської діяльності й самоменеджменту; за видами: інституційного адміністративного й мотиваційного, проектного, процесного, рефлексорного, комунікаційного та конфліктного, якістю

та безпекою на рівнях: діагностування стану і ситуації, просторово-географічного поширення, функціональності, управлінської ієрархії: управління, керівника, адміністратора – із підготовленістю здійснювати її шляхом адміністрування, застосовувати мотиваційні технології та адмінстимулювання для досягнення мети управління ЗВО з урахуванням зовнішніх викликів; професійна культура ділового спілкування, академічність стосунків координаційно-субординаційної взаємодії з підлеглими для гарантування доступності, якості та релевантності академічного простору).

Визначено критерії, показники та схарактеризовано рівні сформованості правової компетентності адміністраторів вищої школи в системі післядипломної освіти. До критеріїв сформованості правової компетентності адміністраторів вищої школи в системі післядипломної освіти віднесено: евристичний (актуалізація професіоналізму особистості адміністраторів ВШ з правовими компетентностями), конативний (професіоналізація становлення і розвитку «Я-адміністратор») та креативний (професіоналізм адміністративно-управлінської діяльності ЗВО). До рівнів сформованості правової компетентності адміністраторів вищої школи в системі післядипломної освіти віднесено: високий (інноваційний рівень постпрофесійної активності професіонала консультанта, дорадника, наставника, методолога з підготовки та професійного розвитку послідовників нової генерації адміністративних працівників; просвітницька діяльність через засоби масової інформації, мережеві системи навчання, розроблення освітніх та наукових програм у взаємодії з вітчизняними та зарубіжними методологами; розроблення та координація вітчизняних та транскордонних наукових соціальних, теологічних і краєзнавчо-пізнавальних проектів; фундаменталізація методології розвитку наукових шкіл системного управління, управління якістю життям, управління сталістю та безпекою), підвищений (професійна адаптація з соціальними гарантіями для молодих працівників, адаптивна валентність випускника до професійних обов'язків та середовища праці й колективу; професійна майстерність креативного рівня досягнення завдань професійної діяльності; творчий потенціал громадянської, патріотичної, національно-ідентифікувальної, соціальної, життєзабезпечувальної праці охоронної і захисної та професійної активності позиціонування себе як професіонала; новаторські трансформації форм, механізмів, засобів і змісту професійної діяльності, модернізація традиційних методів та способів шляхом їх удосконалення) та середній (профорієнтація, професійна самоідентифікація, пошук та обрання майбутнього фаху та професії; професійна освіта фундаментальна та природничо-наукова і профорієнтаційно-прикладна та спеціальна для професійного становлення майбутнього фахівця у ЗВО; вступ до фаху (професії) інтегрована взаємодія ЗВО та працедавця у процесі практичної підготовки і стажування, після здобуття освіти, працевлаштування та його моніторингу згідно з вимогами).

Виявлено педагогічні умови розвитку правової компетентності адміністраторів вищої школи у системі післядипломної освіти, до яких належать: створення науково-обґрунтованої структури, організація сприятливого академічного середовища для розвитку правової компетентності адміністраторів ВШ та доступ-

ність системи післядипломної освіти (професійний розвиток адміністраторів вищої школи й усвідомлення можливостей їх професійного самовдосконалення в управлінській діяльності; поєднання традиційних методів навчання з інноваційними, спрямованими на моделювання ситуацій професійного розвитку; поглиблення практичної складової, активізації науково-дослідницької роботи та підвищення значимості самоосвіти).

Експериментальна перевірка розробленої моделі професійного розвитку правової компетентності адміністраторів вищої школи в післядипломній освіті (стратегічно-адміністративні контент розпорядчого управління, семантично-методологічний, змістово-методичний контент, організаційно-розпорядчий адмінконтент, діяльнісно-творчий та релевантний контент) довела її ефективність, що знайшло підтвердження у високих показниках формувального експерименту, а також засвідчила дієвість виявлених педагогічних умов розвитку правової компетентності у адміністраторів ВШ у післядипломній освіті (професійний розвиток адміністраторів через формування розуміння можливостей професійної самореалізації в управлінській діяльності; поєднання традиційних методів навчання з інноваційними, спрямованими на моделювання ситуацій професійного розвитку; поглиблення практичної складової, активізація науково-дослідницької роботи та підвищення значущості самоосвіти).

Перспективи дослідження вбачаємо у подальших розвідках щодо проблем якості формування та розвитку правової компетентності адміністраторів вищої школи, варіативного компонента відповідних освітньо-професійних програм у післядипломній освіті тощо.

Список використаної літератури:

1. Рідей Н. М., Панченко Л. М., Шолудяк А. А., Богуцький Ю. П. Міжнародні системоутворюючі процеси транскордонної інтеграції освіти впродовж життя на засадах сталого розвитку. Мультимодусні засади післядипломної освіти для сталого розвитку: монографія / відп. ред. Н. М. Рідей, В. П. Сергієнко. Київ: Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2017. С. 57–128.
2. Богуцький Ю. П., Кацєро О. К., Рідей Н. М. Методологія системного управління та аналітичного оцінювання його релевантності. Управління системами післядипломної освіти для сталого розвитку: монографія / відп. ред. Н. М. Рідей. Київ: Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2019. С. 9–48.
3. Богуцький Ю. П., Кацєро О. К., Рідей Н. М. Методологія експертно-аналітичної оцінки результатів наукових досліджень. Управління системами післядипломної освіти для сталого розвитку: монографія / відп. ред. Н.М. Рідей. Київ: Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2019. С. 68–92.
4. Богуцький Ю. П., Шолудяк А. А., Рідей Н. М. Аксіологічно-порівняльний аналіз функцій управління керівництва ЗВО. Управління системами післядипломної освіти для сталого розвитку: монографія / відп. ред. Н.М. Рідей. Київ: Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2019. С. 334–371.
5. Богуцький Ю. П., Рідей Н. М., Шолудяк А. А. Роль керівників у моніторингу якості управління ЗВО: стан та розвиток освітніх систем. Управління системами післядипломної освіти для сталого розвитку: монографія / відп. ред. Н.М.

Рідей. Київ: Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2019. С. 371–393. ISBN 978-966-931-205-1.

6. Богуцький Ю. П. Розвиток правової компетентності адміністраторів вищої школи у системі післядипломної освіти. Стратегія післядипломної освіти для сталого розвитку: монографія / відп. ред. Н.М. Рідей. Київ: Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2018. С. 9–19.

7. Bogutskyi Yur., Katsero O. The perspective of pedagogical innovation. Pedagogical and psychological sciences: development prospects in countries of Europe at the beginning of the third millennium: Collective monograph. Volume 1. Riga : Izdevniecība "Baltija Publishing", 2018. P. 26–45. (*Зарубіжне фахове видання Польщі та Латвії*) ISBN 978-9934-571-62-6.

8. Рідей Н. М., Богуцький Ю. П., Шолудяк Н. М. Сучасний стан дослідження у сфері управління освітою: аналіз керівництва ВНЗ. *Нова педагогічна думка*, 2015. № 3. С. 22–30.

9. Рідей Н. М., Богуцький Ю. П., Шолудяк Н. М. Аналіз функцій управління в системі вищої освіти: аксіологічний і порівняльний аспекти. *Нова педагогічна думка*, 2015. №4. С. 13–23.

10. Богуцький Ю. П. До питання тлумачення систем та організації їх управління. *Педагогічні науки*, 2019. Випуск LXXXVI. С. 222–227. DOI: 10.32999/ksu2413-1865 (*Фахове видання України, що включено до наукометричної бази даних Index Copernicus International*) ISSN (Print) 2413-1865; ISSN (Online) 2663-2772.

11. Nagorniuk O., Ridei N., Bogutskyi Yur. System principles of implementation the effective social and environmental monitoring in Ukraine. *Edukacja – Technika – Informatyka*. Kwartalnik Naukowy Rzeszow. 2016. Nr 1(15). P. 147–151. DOI: 10.15584/eti (*Зарубіжне видання Польщі, що внесено до міжнародної наукометричної бази Index Copernicus ICV 2017: 93.45*) ISSN 2080-9069.

12. Ridei N., Bogutskyi Yur., Sholudiak A. State and perspectives of development of the european space of education and science: syisia of scientific knowledge for a period of life. *Edukacja – technika – informatyka*. Rzeszow. 2018. Nr 4(26). P. 424–435. DOI: 10.15584/eti (*Зарубіжне видання Польщі, що внесено до міжнародної наукометричної бази Index Copernicus*) ISSN 2080-9069.

13. Рідей Н. М., Шолудяк А. А., Богуцький Ю. П. Стан та перспективи розбудови європейського простору освіти і науки: система наукового пізнання впродовж життя. *Освіта впродовж життя: соціальні запити, сучасні виклики та пріоритети в реалізації*: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції. (Київ, 22 березня 2018). Київ, 2018. С. 57–66.

14. Богуцький Ю. П., Рідей Н. М. Науковий потенціал у системі післядипломної освіти для сталого розвитку. *Актуальні питання педагогіки та психології: наукові дискусії*: збірник тез міжнародної науково-практичної конференції (Харків, 7–8 вересня 2018). Харків, 2018. С. 24–28.

15. Богуцький Ю. П. Аналіз ролі керівництва в сфері управління ЗВО. *Педагогіка та психологія сьогодні: постулати минулого і сучасні теорії*: Збірник тез міжнародної науково-практичної конференції (Одеса, 19–20 жовтня 2018) Одеса, 2018. Ч. 1. С. 20–25.

16. Богущкий Ю. П. Інтегративна функція керівництва в управлінні системами вищої і післядипломної освіти. *Психологія та педагогіка: сучасні методики та інновації, досвід практичного застосування: збірник тез міжнародної науково-практичної конференції* (Львів, 26–27 жовтня 2018). Львів, 2018. Ч. 1. С. 146–149.
17. Bogutskyi Yu. P. Functions and mechanism of management of system HE. *International Science and Technology of the Present Time: Priority Development Directions of Ukraine and Poland: Multidisciplinary Conference* (Wolomin, Republic of Poland, 19–20 October 2018). Wolomin: Izdevnieciba «Baltija Publish-ing», 2018. V. 6. P. 8–11
18. Bogutskyi Yu. P. Administrative aspects of the management of educational systems of protection. *Modern educational space: the transformation of national models in terms of integration: Conference Proceedings* (Leipzig, October 26, 2018). Leipzig: Baltija Publishing. P.173–177.
19. Bogutskyi Yur., Katsero O., Ridei N. Methodological interpretation systems and management you. *Current directions of scientific research: Collection of scientific articles*. Verlag SWG imex GmbH, Nuremberg, Germany, 2018. P. 196–199.
20. Богущкий Ю. П. Методологія системного управління та аналітичного оцінювання його релевантності. *VinSmartEco: збірник матеріалів I Міжнародної науково-практичної конференції* (Вінниця, 16–18 травня 2019). Вінниця, 2019. 436 с.

Розділ 5.

Концепція та стратегія психолого-педагогічної підготовки педагогів професійного навчання

Титова Н.М. – доктор педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри теорії та методики професійної підготовки інженерно-педагогічного факультету Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова; titnat2008@ukr.net

Жижко Т.А. – доктор філософських наук, професор кафедри управління та євроінтеграції факультету менеджменту освіти та науки, начальник центру по роботі з персоналом – начальник відділу кадрів Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова; zhizhkot@gmail.com

Тимошенко В.І. – здобувач кафедри освіти дорослих факультету менеджменту освіти та науки Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова; tymoshenko_vi@ukr.net

Методологічні основи формування змісту психолого- педагогічної підготовки педагогів професійного навчання нині є однією з найбільш важливих і нагальних проблем у розвитку професійної освіти. Оновлення державних стандартів професійної освіти відбувається на підґрунті компетентнісного підходу й узгоджено з міжнародним Проектом Європейської Комісії «Гармонізація освітніх структур в Європі». Модернізація освітніх програм, трансформація освітніх ступенів потребує впровадження інформаційних та інноваційних педагогічних технологій, які сприяли б забезпеченню якості психолого-педагогічної підготовки фахівців та відповідали б сучасним вимогам держави та суспільства, освітньої галузі зокрема до особистості сучасного педагога, його професійних якостей.

Процес трансформації вищої освіти передбачає детальний аналіз набутого досвіду поколінь й адаптацію його до нових, інноваційних, перспективних технологій навчання з метою їх подальшої позитивної синергії. Реалізація стратегічного завдання щодо удосконалення професійної підготовки зумовлена також глибинними змінами у структурі системи освіти та науки України з необхідністю їх інтеграції до світового освітнього простору. Саме тому відбуваються динамічні зміни на законодавчому рівні, що спрямовані на підвищення якості професійної освіти, її осучаснення та розвиток, що сприятиме реалізації якісної психолого-педагогічної підготовки педагогів професійного навчання.

Соціально-економічні, освітньо-політичні та педагогічні умови осучаснення професійної освіти в Україні ґрунтуються на таких нормативно-правових основах, як Закони України: «Про освіту» (2017 р.), «Про вищу освіту» (2014 р.), «Концепція розвитку освіти України на період 2015–2025 років», Концепція «Нова українська школа» (2016 р.), «Концепція розвитку професійної освіти і навчання в Україні (2010–2020 р.)», «Концепція розвитку педагогічної освіти» (2018 р.), «Концепція реалізації державної політики у сфері професійної (професійно-технічної) освіти “Сучасна професійна (професійно-технічна) освіта” на період до 2027 року» (2019 р.); постанови Кабінету Міністрів України:

«Про затвердження Національної рамки кваліфікацій» (2011 р.), «Про затвердження ліцензійних умов провадження освітньої діяльності закладів освіти» (2015 р.), «Про затвердження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти» (2015 р.); «Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року» (2013 р.), «Стратегія сталого розвитку «Україна – 2020»» (2015 р.) та інші.

Ключові слова: психолого-педагогічна підготовка, педагог професійного навчання, транспарентність, партисипатія, диверсифікація, заклади вищої освіти.

Вступ. Перебудова сучасних соціальних та культурних умов життєдіяльності суспільства, економічна невизначеність в Україні породжують різноманітні проблеми у галузі вищої освіти, пошук шляхів для розв’язання яких пов’язаний значною мірою з підготовкою майбутніх фахівців у закладах вищої освіти (далі ЗВО). Тому, досліджуючи проблематику психолого-педагогічної підготовки майбутніх педагогів професійного навчання, вважаємо необхідним визначити, насамперед, термінологічний апарат дослідження, охарактеризувати періоди формування професійної освіти в Україні, надати авторське тлумачення поняттям: «психолого-педагогічна підготовка», «педагог професійного навчання». Як зазначає академік В. Андрущенко: «Освіта – інерційна система. Вона з опором сприймає інновації і одночасно потужно тримається за те, до чого звикли й з чим в принципі змирилися. Тому реформу в галузі освіти не можна розглядати як просту підготовку Урядової постанови, прийняття Закону чи відповідного Указу Президента. Це – розгалужена, довготривала й копітка робота, позитивні зрушення в якій межують як з старими недоліками, так і з новими помилками» [1, с. 325].

Варто констатувати той факт, що сучасна університетська педагогічна освіта багатьма вченими трактується як «багаторівнева система, що охоплює неперервну підготовку студентів (бакалаврів і магістрів), науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації, а також перепідготовку педагогічних працівників та підвищення їх кваліфікації. Основними її характеристиками є фундаментальність, універсальність, гуманітарна та науково-дослідна спрямованість, що забезпечуються такими змістовими рівнями, як загальнокультурна й антропологічна, професійно-педагогічна та профільована педагогічна освіта» [2, с. 33].

Успішність реалізації багаторівневої модернізації вищої освіти пропорційно залежить від якості підготовки майбутніх фахівців. Докорінні зміни у підготовці педагогічних кадрів обумовлені новими соціально-економічними умовами розвитку сучасного суспільства, характером і змістом трудових операцій та відповідними суперечностями, що виникають у системі підготовки фахівців для професійної освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Психолого-педагогічні засади підготовки педагогів розроблені і представлені у дослідженнях таких вчених, як О. Абдуліна, В. Андрущенко, А. Бойко, П. Гальперін, Н. Дем’яненко, І. Зязюн, Є. Клімов, В. Краєвський, В. Кремень, М. Корець, Н. Кузьміна, В. Рибалка, С. Рубінштейн, Н. Тализіна, Л. Хомич, І. Якиманська та інші; дослідження

фундаментальних аспектів підготовки майбутніх педагогів професійного навчання представлено у роботах С. Батишева, Н. Брюханової, О. Дубасенюк, І. Каньковського, О. Коваленко, Л. Лук'янової, Н. Ничкало, В. Радкевич, О. Щербак та інших.

Проаналізовано докторські дисертації І. Бендери (фахівців з механізації сільського господарства); Р. Гуревича (фахівців електро- та радіотехнічного профілів); Р. Горбатюка (фахівців комп'ютерного профілю); І. Каньковського (інженерів-педагогів автотранспортного профілю); А. Литвина та М. Михнюк (фахівців будівельного профілю); О. Марковської (фахівців машинобудівельного профілю). В. Мозгового (фахівців аграрного профілю); Л. Тархан (фахівців швейного профілю) та інших і встановлено, що для побудови моделі системи психолого-педагогічної підготовки педагогів професійного навчання необхідний детальний аналіз практичних складових їх діяльності на різних етапах і рівнях її реалізації. Здійснено аналіз основних концепцій підготовки майбутніх фахівців в умовах професійної освіти з метою формування авторської концепції психолого-педагогічної підготовки педагогів професійного навчання, а саме: концепція оптимізації навчального процесу (Ю. Бабанський), концепція проблемного навчання (М. Махмутов, І. Лернер, М. Скаткіна), концепція програмованого навчання (П. Гальперін, Н. Талізін), концепція розвивального навчання (Л. Занков, Д. Ельконін, В. Давидов), концепція особистісно зорієнтованого професійного навчання (Є. Зеєр, Г. Романцев, Л. Тенчурина, Е. Ткаченко).

Постановка завдання. Модернізація психолого-педагогічної підготовки педагогів професійного навчання у закладах вищої освіти потребує обґрунтування та реалізації на теоретичних, методологічних, методичних, організаційно-управлінських і практичних положеннях концептуально-стратегічного впровадження сучасних теорій освіти.

Теоретичні положення дозволяють обґрунтувати понятійно-категоріальний апарат дослідження, проаналізувати теоретико-методичні засади, концепції, ідеї, які є підґрунтям удосконалення змісту та структури психолого-педагогічної підготовки педагогів професійного навчання, організаційно-педагогічних умов, моделі системи та її розвитку для самовдосконалення фахівців сфери професійної освіти. Сутність психолого-педагогічної підготовки педагогів професійного навчання базується на єдності педагогічної теорії та практики, контекстного навчання й виховання, спирається на закономірності та механізми педагогічної творчості; ключовими принципами є – науковість, культуровідповідність, фундаментальність, гуманізація, систематичність, інноваційність, доступність, єдність і наступність, неперервність і різноманітність.

Методологічні положення психолого-педагогічної підготовки педагогів професійного навчання у ЗВО сприяють обґрунтуванню та запровадженню комплексу підходів: компетентнісного (формування психолого-педагогічних компетентностей); діяльнісного (професійний розвиток у різних сферах функціональної діяльності); особистісно зорієнтованого (особистісні потреби педагогів професійного навчання з урахуванням впливу чинників суспільної трансформації); акмеологічного (самореалізація, саморефлексія, самокорекція

фахівців у процесі психолого-педагогічної підготовки); аксіологічного (диверсифікація професійно-наукових компонентів системи академічних цінностей); системного (розгляд психолого-педагогічної підготовки педагогів професійного навчання як відкритої соціальної системи), синергетичного (трансформація ціннісних орієнтацій, активне самопізнання і самовиховання майбутніх фахівців).

Методичні положення репрезентують забезпечення системи психолого-педагогічної підготовки педагогів професійного навчання, що відображає динамічні процеси, де задіяні викладачі, роботодавці, громадськість, студенти та їх взаємодія, яка трансформує педагогічну реальність та учасників освітнього процесу. Концепція психолого-педагогічної підготовки студентів як цільовий компонент даної системи реалізується на підходах транспарентності, партисипатії та диверсифікації освітнього процесу.

Організаційно-управлінські положення дослідження психолого-педагогічної освіти обґрунтовують селективність організаційно-управлінських та педагогічних умов ефективної реалізації розробленої моделі системи підготовки педагогів професійного навчання.

Практичні положення передбачають верифікацію моделі системи психолого-педагогічної підготовки педагогів професійного навчання, яка здійснюється через констатувальний та формувальний етапи експерименту. Оцінювання результативності системи психолого-педагогічної підготовки педагогів професійного навчання забезпечується шляхом використання засобів діагностування.

Виклад основного матеріалу. Психолого-педагогічна підготовка педагогів професійного навчання – це складний багаторівневий процес поліфункціональної діяльності майбутнього фахівця у сфері професійної освіти, результатом якої є формування психолого-педагогічної готовності майбутнього педагога професійного навчання, що проявляється у розвитку спеціальної психолого-педагогічної фахової компетентності, психолого- педагогічної грамотності, психолого-педагогічної культури особистості.

Розроблено градування психолого-педагогічної підготовки педагогів професійного навчання у рівнях: 1) базова психолого-педагогічна підготовка (загальнопедагогічна), що передбачає навчання основ дидактики та історії педагогіки, основ психології; 2) класична психолого-педагогічна підготовка, що має на меті опанування майбутніми педагогами професійного навчання педагогічної психології, професійної педагогіки та елективних курсів психолого-педагогічного спрямування (педагогічна іміджологія, професійна мобільність тощо); 3) науково-дослідна психолого- педагогічна підготовка, що передбачає роботу над курсовим проектом з методики професійного навчання та дипломним проектом; 4) функціональна психолого-педагогічна підготовка, відповідно до якої студенти опановують методику як прикладні дисципліни (методика професійного навчання, методика виховної роботи, методика гурткової та позакласної роботи, е-навчання тощо) та реалізують отримані знання під час педагогічної пропедевтичної та педагогічної виробничої практики; 5) креативна психолого- педагогічна підготовка педагогів професійного навчання, що

спрямована на реалізацію творчих проектів, участь в предметних олімпіадах, конкурсах тощо, підсумком яких є комплексний кваліфікаційний екзамен.

Розвиток професійної освіти обумовлюється розвитком професійно-технічної освіти, тобто підготовка педагогів професійного навчання регламентується їх потребою у системі професійно-технічної освіти. Проаналізовано дані Міністерства освіти і науки України, відповідно до яких майже 33 % від загальної кількості закладів професійної (професійно-технічної) освіти припадає на ті, які здійснюють підготовку фахівців для промисловості; 29,5 % – для сільського господарства, майже 17 % – для будівництва, трохи більше 7 % – для сфери послуг, дещо менше від 6 % – для торгівлі та громадського харчування, 5,5 % – для транспортної галузі, майже 1,3 % – для ЖКГ і менше 1 % – для сфери зв'язку. Виявлено нагальну потребу у відповідному кадровому забезпеченні за видами економічної діяльності та регіональним галузевим призначенням. Проаналізовано стан забезпечення закладами професійної (професійно-технічної) освіти та закладами вищої освіти, які здійснюють підготовку за спеціальністю 015 Професійна освіта (за спеціалізаціями) освітнього ступеня «Бакалавр», регіонів України відповідно до даних ЄДБО. Встановлено, що відбувається систематичне скорочення кількості закладів професійної (професійно-технічної) освіти протягом останніх п'яти років. Відповідно до даних ЄДБО дана кількість становить 820 закладів. По регіонах лідером серед чисельності закладів професійної (професійно-технічної) освіти є Дніпропетровська область – 107 закладів освіти, а найменша кількість у Чернівецькій області – 19 закладів освіти. А щодо ЗВО, що здійснюють підготовку фахівців спеціальності 015 «Професійна освіта (за спеціалізаціями)», то першість за кількістю спеціалізацій належить Українській інженерно-педагогічній академії (Харків), тоді як в Одеській і Івано-Франківській областях взагалі відсутня дана освітня пропозиція.

Дана статистика дає змогу здійснити крос-аналіз затребуваності спеціальності 015 «Професійна освіта (за спеціалізаціями)» по регіонах України з метою визначення перспективи і потенціального працевлаштування майбутніх педагогів професійного навчання у закладах професійної (професійно-технічної освіти) з подальшим можливим обґрунтуванням державного замовлення на відповідних фахівців.

Професійні кроси за адміністративно-територіальним призначенням – це співвідношення контингенту здобувачів освіти в кількості ЗВО за професійною регіональною спрямованістю спеціалізацій у тривалості циклів підготовки до потенціалу професійної зайнятості педагогів професійного навчання за місцями працевлаштування у кількості закладів професійної (професійно-технічної) освіти і часом моніторингу зайнятості.

Візуалізовано професійні кроси за адміністративно-територіальним призначенням спеціальності 015 «Професійна освіта (за спеціалізаціями)» (рис. 5.1), де продемонстровано перелік спеціалізацій за шифрами (01–26), у вигляді дробу співвідношення кількості ЗВО – надавачів освітніх послуг (чисельник) до кількості закладів професійної (професійно-технічної) освіти – працедавців (знаменник). технічної освіти в Україні. Відповідно до даних, що

відображені у «Національній доповіді про стан і перспективи розвитку освіти в Україні», лише у 2015 р. «серед загального контингенту учнів було 5 % дітей-сиріт і тих, які залишилися без піклування батьків, 13 % дітей із неповних сімей, 8 % дітей – з неблагополучних та малозабезпечених сімей та 2 % дітей – із особливими освітніми потребами, а також 1 % безробітних (за направленням служб зайнятості). Повну загальну середню освіту здобувають понад 61 % учнів» [3, с. 92–93].

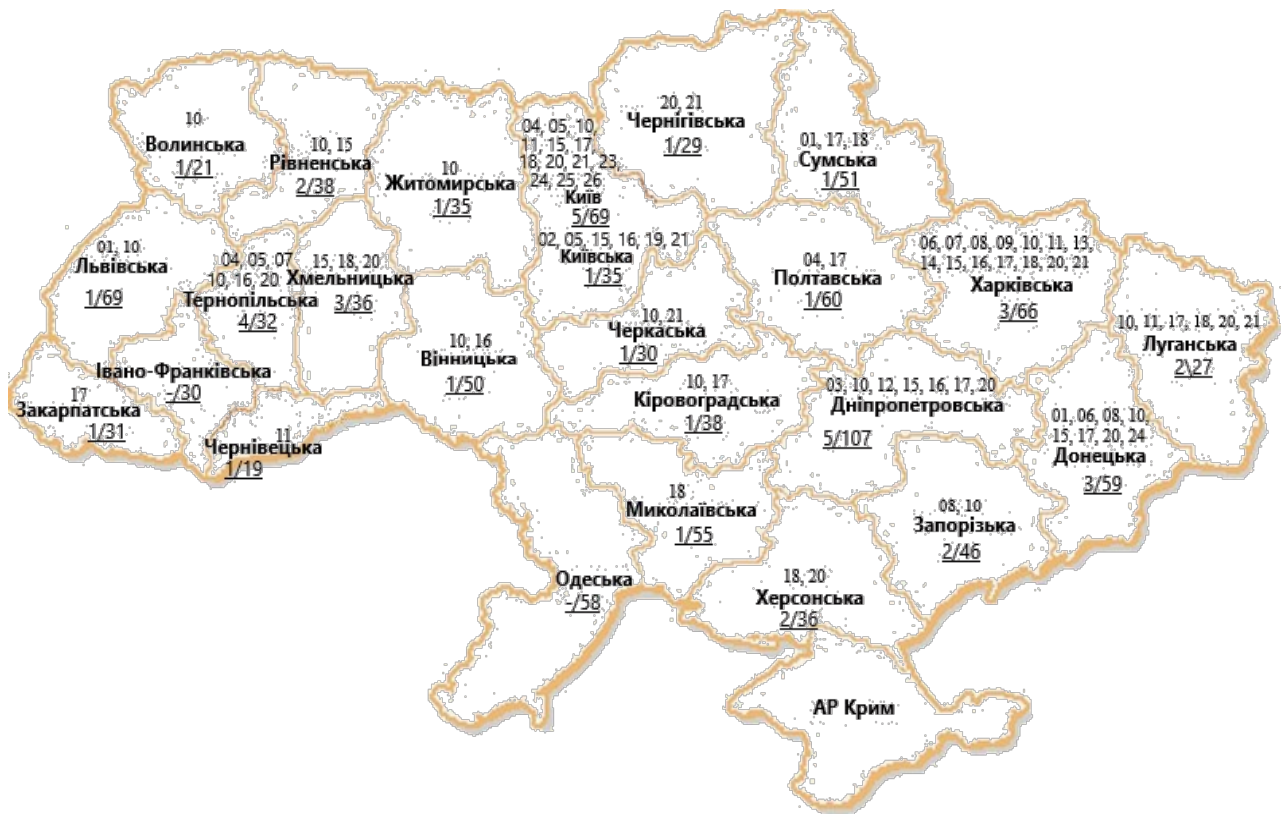


Рис. 5.1. Професійні кроси за адміністративно-територіальними умовами призначення спеціальності 015 «Професійна освіта (за спеціалізаціями)»

Охарактеризовано досвід реалізації професійної освіти та навчання у країнах Європейського Союзу. Аналіз результатів досліджень вітчизняних та іноземних учених з питань професійної освіти закордоном (Н. Абашкіна, Н. Авшенюк, О. Ігнатюк, О. Коваленко, С. Сисоева, Н. Bradbury, К. Martin та інші) дає підстави стверджувати, що сучасна професійна освіта має сприяти розвитку демократичної корпоративної культури, формуванню професійних компетентностей майбутнього фахівця, політико-правових і соціально-економічних знань особистості в умовах ринкової економіки. Встановлено, що структуру європейської вищої освіти, загалом, можна описати домінуючими тенденціями: унітарна (єдина) або бінарна (подвійна) системи. Охарактеризовано особливості професійної освіти і навчання в країнах Європи: у Великобританії є розвинена система професійно-орієнтованого навчання; у Німеччині склалася модель партнерства, що має назву «дуальна» (навчання та професійне стажування); у Франції професійна освіта вирізняється державним плануванням, управлінням та контролем; у Швеції – підготовка як завершення

середньої освіти, комплекс загального та професійно-фахового навчання; у Данії та Нідерландах діє неокооперативна модель професійної освіти, навчання і дослідництва; у Польщі можливість вибору між профільним ліцеєм та професійною школою, коледжем. Встановлено, що у системі професійної освіти і навчання Європи і України наявні недоліки: приватні агентства не зацікавлені у розвитку освітньо-наукової інноваційної інфраструктури закладів освіти, які потребують значних інвестицій; заклади професійної освіти, що створені на кошти приватних промислових підприємств, не мають можливості здійснити прогнозований аналіз довготривалої перспективи сталого розвитку або підготувати персонал «з прицілом на майбутнє»; професійна підготовка у приватних закладах освіти має вузький функціональний характер, оскільки традиційно не передбачає надання фундаментальних наукових знань.

Досвід країн Європейського Союзу є актуальним для підготовки педагогів професійного навчання у закладах вищої освіти України, оскільки є позитивним шляхом реалізації, зумовлений певною мірою історико-культурними особливостями розвитку цих країн та їх освітньо-наукових систем. Здійснено порівняльний аналіз джерел дає підстави стверджувати про вкрай важливу необхідність в Україні здійснювати наскрізну ступеневу підготовку педагогів професійного навчання, починаючи зі школи й завершуючи закладом вищої освіти. Важливою світовою тенденцією у розвитку системи професійної освіти і навчання є активізація приватних роботодавців у освітньо-науковій, практично-стажувальній діяльності.

Проаналізовано наукові праці вітчизняних і зарубіжних дослідників і встановлено, що однією з причин відставання психолого-педагогічної підготовки студентів від рівня розвитку педагогічної науки є негнучкість освітніх програм, роздробленість навчальних курсів, недостатня практична їх спрямованість. Розробка вимог до підготовленості професійно-педагогічних кадрів, де інтегровані галузевий і психолого-педагогічні компоненти, переорієнтовується нині на компетентнісну основу. Виокремлено основне завдання вищої професійної освіти – підготовка викладачів, які готові до організації та здійснення фундаментальної, загальнотехнічної і фахової підготовки та виробничо-практичного навчання на всіх рівнях професійної освіти: професійно-технічних училищ, технікумів, коледжів, професійних ліцеїв та гімназій тощо.

Проаналізовано сутність інноваційних підходів у професійній освіті. З'ясовано, що у процесі інноваційної освіти здобувачеві знань важливо: оволодіти спроможністю проникнути у суть досліджуваного предмета, а, отже, усвідомити його значення та вагомість; опановувати методологію пізнання об'єктивної та суб'єктивної реальності й оволодіти умінням самостійно дійти до істини. Інтеграція вищої освіти України до загальноєвропейського освітнього простору пов'язана з проблемами, що передбачають реформування системи професійної освіти відповідно до міжнародних вимог. Одним із способів реалізації підвищених вимог до професійних якостей майбутніх фахівців є інтенсифікація процесу професійної підготовки; створення і забезпечення умов для синергії, об'єктивного взаємодоповнення денної та дистанційної форм

навчання. Вважаємо, що електронне навчання (e-learning) як технологія, що інтенсивно запроваджується у закладах освіти різного рівня та передбачає застосування електронних систем організації, керування освітнім процесом (Learning Management Systems – LMS), є однією з прогресивних інноваційних платформ для забезпечення психолого-педагогічної підготовки педагогів професійного навчання у ЗВО.

Встановлено, що до методологічних підходів психолого-педагогічної підготовки педагогів професійного навчання віднесено: системний підхід – сприяє вдосконаленню професійно-педагогічних знань, умінь та професійно важливих якостей педагогів професійного навчання; компетентнісний підхід – формує здатності майбутнього фахівця до розв'язання системи психолого-педагогічних завдань; діяльнісний підхід – забезпечує засвоєння відповідних дій, пов'язаних із процесами вдосконалення результатів професійно-педагогічної діяльності; особистісно зорієнтований підхід сприяє індивідуалізації освітньої траєкторії майбутнього фахівця; акмеологічний підхід – визначає розвиток майбутнього педагога професійного навчання як процес і результат системних перетворень особистості, що розвивається і який включає взаємопов'язані прогресивні зміни наступних основних властивостей, які формально розглядаються як підсистеми: професіоналізму діяльності, професіоналізму особистості, нормативності діяльності і поведінки, продуктивної Я-концепції; синергетичний підхід – реалізує трансформацію ціннісних орієнтацій, активне самопізнання і самовиховання педагогів професійного навчання.

Обґрунтовано зміст і значення інноваційних підходів, що складають основу концепції психолого-педагогічної підготовки педагогів професійного навчання, а саме: транспарентний, партисипативний та диверсифікаційний.

Виокремимо такі основні риси транспарентного підходу в освіті: це прозорість, публічність, гласність, доступність, підзвітність, відкритість. Проаналізовано наукові джерела і встановлено компоненти транспарентності, як: нормативний (реалізація положень Конституції України та Законів України «Про освіту», «Про вищу освіту», «Про інформацію», «Про доступ до публічної інформації», «Про Національну програму інформатизації», «Про Основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007–2015 роки» та інших нормативно-правових актів), інституціональний (прозорий університет НПУ імені М. П. Драгоманова – <https://www.npu.edu.ua/ua/prozoryi-universytet>) та особистісний (індивідуальна освітня траєкторія здобувача освіти – Інформаційне психолого-педагогічне середовище студентоцентрованого навчання MOODLE – <http://www.moodle.npu.edu.ua/>).

Встановлено, що застосування партисипативних методів у психолого-педагогічній підготовці педагогів професійного навчання модифікує стиль поведінки працівника освіти, є його основним індикатором, і спрямоване на подолання традиційної авторитарної системи відносин між викладачем та студентом в освітньому середовищі, один з яких є досвідченим і компетентним наставником, а другий – зацікавленим партнером. Застосування партисипативного підходу у психолого-педагогічній підготовці педагогів професійного навчання сприятиме підвищенню її рівня, доступності інформації,

формуванню доброзичливої робочої атмосфери, обговорення проблем і схвалення рішень, стимулюванню залученості студентів до «участі» на основі паритетності й міжособистісної комунікації. Вважаємо, що саме запровадження партисипативного підходу у психолого-педагогічній підготовці педагогів професійного навчання дасть змогу викладачеві якісно покращити рівень їхньої компетентності щодо цього напрямку підготовки та розширити можливості застосування прогресивних технологій навчання у ЗВО.

Обґрунтовано диверсифікаційний підхід до підготовки педагогів професійного навчання, який передбачає аналіз можливостей закладу вищої освіти для забезпечення різноманіття, різнобічності та варіативності освітнього процесу за рахунок ускладнення внутрішньої інфраструктури вищої освіти, а саме: виникнення нових типів та видів закладів освіти; взаємопроникнення одних форм навчання в інші; різноманіття змісту освітніх програм; довільний та доцільний вибір застосування освітніх технологій; гнучкість термінів навчання та критеріїв набору студентів і т. ін., що буде спрямоване на задоволення різнобічних потреб, інтересів та запитів громадян сучасного суспільства.

У розробленому нами змісті навчальних дисциплін, що забезпечують психолого-педагогічну підготовку педагогів професійного навчання, передбачено організацію пізнавальної діяльності студентів як послідовне дослідження системного об'єкту, що в кінцевому результаті має виступити як система формування спеціальної психолого-педагогічної фахової компетентності педагогів професійного навчання. «Спеціальну психолого-педагогічну фахову компетентність» автором сформульовано як спеціальний системоутворюючий комплекс якостей (професійне ремісництво, педагогічна майстерність, наставництво, спонукання до вирішення професійних проблемно-ситуаційних завдань), здібностей (алгоритмізації, циклічності повторюваних технологічних дій, професійна партитура виробничих процесів), комплексу знань, умінь, навичок психолого-педагогічного спрямування за семантичним призначенням професійних середовищ у видах економічної діяльності етіології фахового розвитку педагогічного психолого-методологічного впливу освітнього процесу на модернізацію систем професійної підготовки педагогів професійного навчання з перетворювальною здатністю їх оптимальної трансформації.

«Психолого-педагогічна компетентність» нами тлумачиться як спеціальна компетентність педагогів професійного навчання, що передбачає синтезовану амплітуду фахових і професійно-орієнтованих модулів у підсистемах (аксіологічно-цільова, змістовно-функціональна, професійно-формувальна, інформаційно-методична, процесуально-моніторингова та релевантна) системи психолого-педагогічної підготовки педагогів професійного навчання з формування методичної, диференційно-психологічної та аутопсихологічної, поліінформативної, виховної, естетичної, інтегративно-комунікативної компетентностей, майстерності та ремісництва з формування умінь та навичок здобувачів освіти, на які впливає педагог професійного навчання.

Сформульовано зміст спеціальної психолого-педагогічної фахової компетентності педагогів професійного навчання, яка передбачає:

- ✓ здатність розуміти та застосовувати освітні теорії та методології як основу педагогічної діяльності, системно й критично аналізувати питання освітньої політики;
- ✓ здатність діяти соціально відповідально та свідомо, забезпечити формування в учнів/студентів цінностей громадянськості і демократії та відображати їх у власному світогляді;
- ✓ здатність створювати сприятливе освітнє середовище, враховуючи різні ролі суб'єктів навчання;
- ✓ знання змісту навчального предмету/навчальних предметів та прагнення до набуття нових знань у відповідній галузі науки;
- ✓ здатність реалізовувати різноманітні стратегії, засновані на конкретних критеріях для оцінювання навчальних досягнень;
- ✓ здатність ефективно організовувати навчально-виробничий процес, у межах якого аналізувати виробничі ситуації, планувати раціональну організацію технологічного процесу, експлуатувати технічні засоби виробництва, планувати і здійснювати виробничий процес, визначати послідовність виготовлення продукції з мінімальними витратами часу, сировини і матеріалів; дотримуватись правил техніки безпеки;
- ✓ здатність удосконалювати процес викладання і навчання, оновлювати, створювати та реалізовувати навчальні продукти;
- ✓ здатність використовувати технології дистанційного навчання, у тому числі e-learning;
- ✓ здатність керувати навчальними/розвивальними проектами, орієнтуючи учнів/студентів на прогрес і досягнення;
- ✓ здатність розпізнавати та враховувати різноманітність учнів/студентів у освітньому процесі;
- ✓ здатність здійснювати освітній процес для осіб з особливими потребами;
- ✓ здатність до ділових комунікацій з представниками інших професійних груп різного рівня.

Спроектована структура змісту психолого-педагогічної підготовки педагогів професійного навчання спеціальності 015 «Професійна освіта (за спеціалізаціями)» оптимально у дослідженні охоплює вивчення дисциплін – «Психологія», «Професійна педагогіка», «Методика професійного навчання» та курсової роботи з методики професійного навчання, «Е-навчання», «Методика виховної роботи», «Основи інклюзивної освіти» та селективних курсів («Професійна мобільність», «Педагогічна іміджологія», «Комунікативні процеси в педагогічній діяльності» та інші).

Курсова робота з методики професійного навчання спрямована на перевірку готовності студентів до самостійного вирішення проблемно-ситуативних професійних завдань, що виникають на практиці перед педагогом професійного навчання. Важливим компонентом курсової роботи є персоніфікований самоаналіз, що уможливорює закріплення теоретичних фундаментально-прикладних знань та формування умінь і навичок у майбутніх фахівців.

Обґрунтовано, що практична підготовка педагогів професійного навчання має спільну та конкретизовані складові відповідно до кожної практики, а спільною метою педагогічних практик є оволодіння студентами сучасними методами і формами організації праці у відповідній освітній, виробничій та підприємницькій галузі, формування вмінь і надбання практичних навичок самостійного виконання проблемно-ситуаційних професійних завдань, набуття стійкої позитивної мотивації щодо подальшого оволодіння професійно-педагогічними знаннями, вміннями, навичками та компетентностями.

Концепція психолого-педагогічної підготовки майбутнього педагога професійного навчання позиціонується нами як система поліфункціональної підготовки майбутнього фахівця. При цьому інструментарієм забезпечення поліфункціональності є диверсифікація підготовки майбутнього педагога професійного навчання. Ключовими компонентами розробленої концепції вважаємо підходи – транспарентність, партисипатію та диверсифікацію психолого-педагогічної підготовки майбутнього педагога професійного навчання. Основні положення концепції психолого-педагогічної підготовки педагогів професійного навчання сформульовано таким чином: психолого-педагогічна підготовка педагогів професійного навчання ґрунтується на основах транспарентності, партисипатії та диверсифікації; педагог професійного навчання нового покоління – професійно мобільний фахівець, який прогресивно й інноваційно мислить, налаштований на діяльність у команді з персональною відповідальністю, умотивований на позитивний результат виконання професійно орієнтованих завдань; психолого-педагогічна підготовка педагогів професійного навчання персоніфікована інформаційним студентоцентрованим портативним середовищем, що забезпечує квазіпрофесійну освітню траєкторію майбутнього фахівця; акомодация міждисциплінарності, поліфункціональності, наступності та неперервності психолого-педагогічної підготовки педагогів професійного навчання.

Теоретично обґрунтована і спроектована модель системи психолого-педагогічної підготовки педагогів професійного навчання, яка розуміється як взаємозалежний і взаємообумовлений комплекс підсистем: аксіологічно-цільової, змістовно-функціональної, професійно-формуальної, інформаційно-методичної, процесуально-моніторингової, релевантної, які між собою пов'язані внутрішніми і зовнішніми зв'язками (рис. 5.2).

Ефективність зазначених підсистем моделі психолого-педагогічної підготовки педагогів професійного навчання визначається такими психологічними механізмами, як: групова ідентифікація, групова підтримка, посилення інтелектуальної активності і когнітивний дисонанс, зміна звичного соціального статусу і внутрішньої позиції здобувачів освіти в умовах складної групової динаміки. У межах концепції та спроектованої моделі системи психолого-педагогічної підготовки педагогів професійного навчання дослідником запропоновані організаційно-педагогічні умови – психолого-педагогічної підготовки педагогів професійного навчання: спрямованість освітнього процесу на професійне становлення студентів; суб'єкт-суб'єктна.

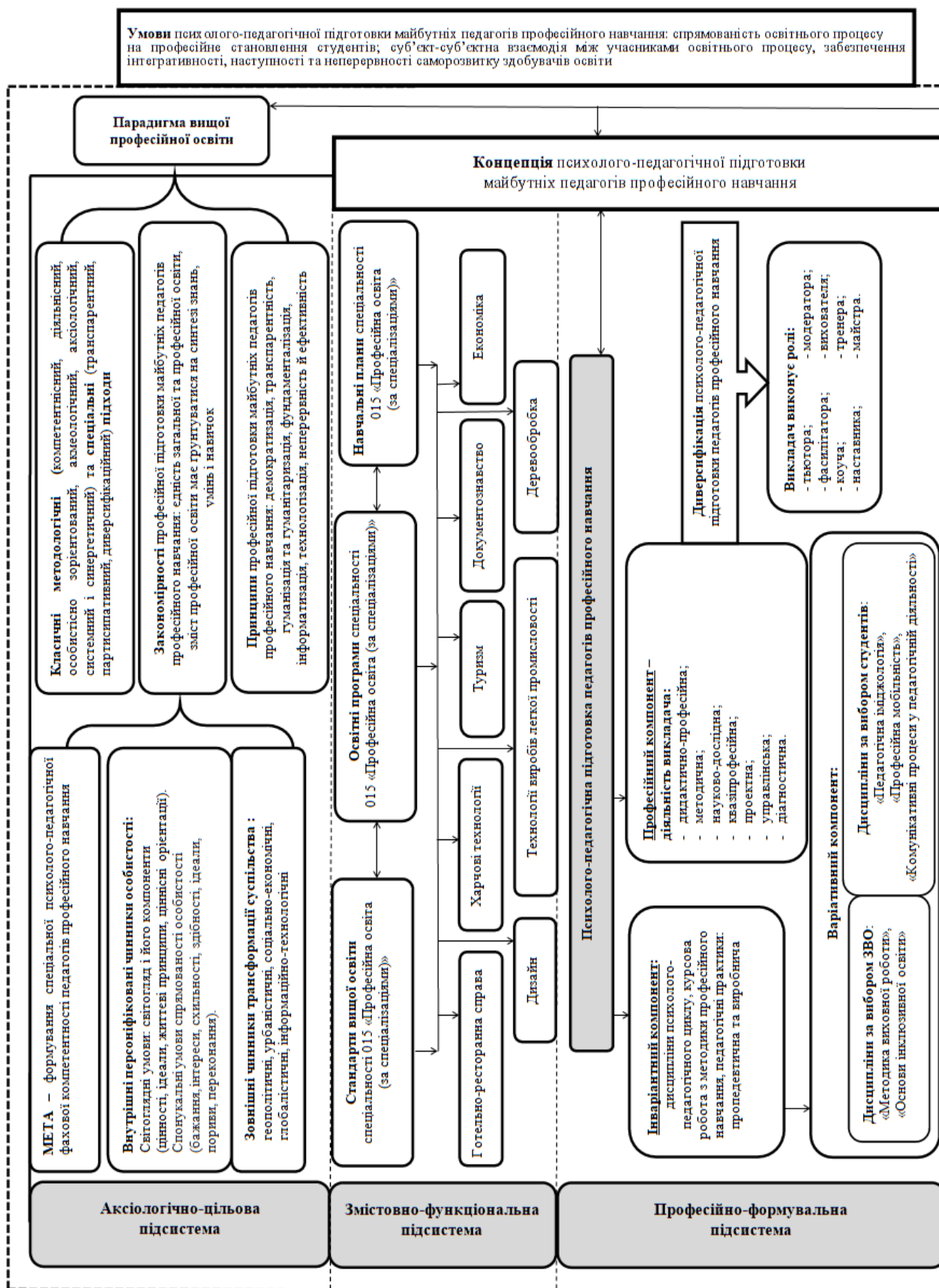
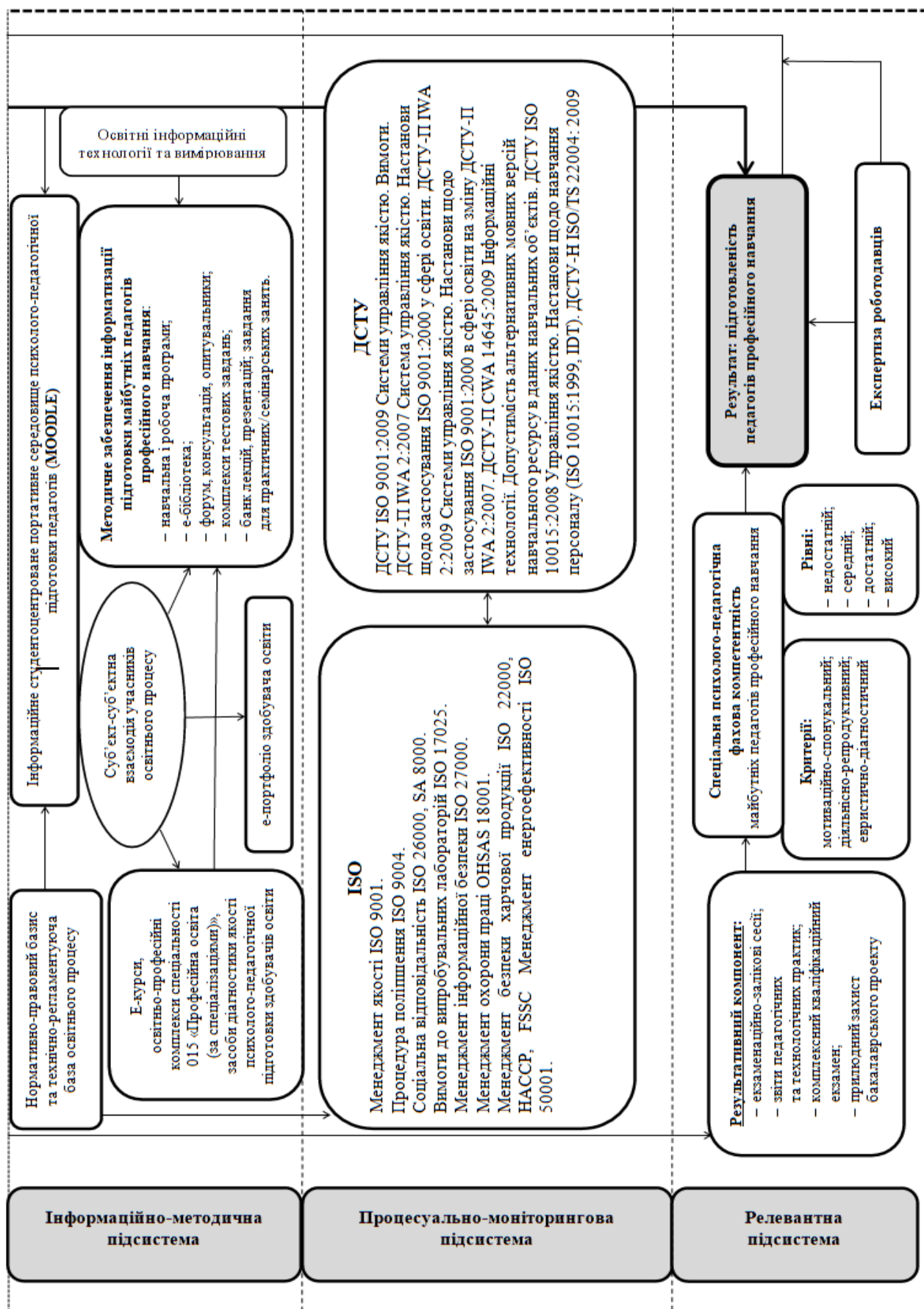


Рис. 5.2. Модель системи психолого-педагогічної підготовки педагогів професійного навчання



Продовження Рис. 5.2. Модель системи психолого-педагогічної підготовки педагогів професійного навчання

взаємодія між учасниками освітнього процесу, забезпечення інтегративності, наступності та неперервності.

Аксіологічно-цільова підсистема має стратегічно-ціннісну спрямованість на формування та задоволення комплексу потреб особистості, соціуму, держави. Організовує спрямованість процесу дослідження, охоплює стратегію мети, яка полягає у формуванні спеціальної психолого-педагогічної фахової компетентності у педагогів професійного навчання, принципи та закономірності професійної підготовки, класичні методологічні підходи (компетентнісний, діяльнісний, особистісно зорієнтований, акмеологічний, системний, синергетичний) та спеціальні підходи психолого-педагогічної підготовки (транспарентний, партисипативний, диверсифікаційний); враховує як внутрішні мотиваційні потреби здобувача освіти так і зовнішні трансформаційні суспільні чинники при вирішенні запитів соціального замовлення на педагогів нової генерації.

Змістовно-функціональна підсистема реалізує компетентнісний підхід у формуванні змісту спеціальності 015 «Професійна освіта (за спеціалізаціями: готельно-ресторанна справа, харчові технології, технології виробів легкої промисловості, дизайн, деревообробка, документознавство, економіка, туризм)» і функціонально представлена у стандартах, освітніх, освітньо-наукових та освітньо-професійних програмах, навчальних планах, засобах діагностики тощо.

Професійно-формувальна підсистема забезпечує реалізацію системного та процесного підходів у наповненні психолого-педагогічної підготовки педагогів професійного навчання з методики – професійної підготовки, виховної роботи, інклюзивної освіти, педагогічної іміджології, професійної мобільності та комунікативності за компонентами (інваріантний, варіативний та професійний), що взаємодіють і впливають на результативний компонент релевантної підсистеми.

Інформаційно-методична підсистема є функціоналом розробленого і реалізованого інформаційного студентоцентрованого портативного середовища психолого-педагогічної підготовки майбутнього педагога, що реалізує суб'єкт-суб'єктну взаємодію учасників освітнього процесу (споживачів послуг), сприяє доступу до методичного забезпечення інформатизації та наукометрії підготовки та уможливорює здійснення самооцінювання, динаміки контролю за нарощенням когнітивного потенціалу здобувача та валідності здобутих навчальних результатів.

Процесуально-моніторингова підсистема передбачає забезпечення управління якістю професійної підготовки та моніторингу працевлаштування, які регламентовані державними та міжнародними стандартами (ДСТУ, ISO) у освітньому процесі.

Релевантна підсистема є результативно-статистична відповідність результатів психолого-педагогічної підготовки здобувачів освіти за критеріями (мотиваційно-спонукальним, діяльнісно-репродуктивним, евристично-діагностичним) і рівнів (високий, середній, достатній, недостатній) спеціальної

психолого-педагогічної фахової компетентності педагогів професійного навчання.

Мотиваційно-спонукальний критерій спеціальної психолого-педагогічної фахової компетентності педагогів професійного навчання нами визначено на відповідних рівнях таким чином:

- ✓ *низький рівень* – відсутність умотивовано-спонукальної діяльності щодо опанування достатнього рівня знань, мотивації до самоорганізації професійної діяльності. Несформований комплекс знань щодо реалізації міжособистісного та педагогічного спілкування. Відсутність мотивації до самовдосконалення та навичок ефективної самоорганізації;
- ✓ *середній рівень* – не повний, але достатній рівень сформованості психолого-педагогічних знань для самостійного прийняття професійних рішень, достатній рівень спонукання до вирішення професійних проблемно-ситуаційних завдань, середній рівень знань психолого-педагогічного спрямування;
- ✓ *достатній рівень* – готовність до фахової психолого-педагогічної діяльності, до самопізнання з подальшим самовдосконаленням, здійснення науково-дослідницької діяльності;
- ✓ *високий рівень* – сформованість психолого-педагогічних якостей студента, цілісна єдність орієнтацій якості у здійсненні професійної психолого-педагогічної діяльності та сформована здатність до професійного самовдосконалення, саморозвитку педагогічної майстерності.

Діяльнісно-репродуктивний критерій спеціальної психолого-педагогічної фахової компетентності педагогів професійного навчання нами визначено на відповідних рівнях таким чином:

- ✓ *низький рівень* – недостатній рівень сформованості умінь психолого-педагогічного спрямування. Відсутність самостійного вирішення професійних завдань, методичного супроводу навчально-виробничого процесу з врахуванням системного аналізу виробничих ситуацій. Недостатній рівень критичного мислення, мобільності, адекватного вирішення конфліктних ситуацій у діловій комунікації. Недостатній рівень науково-дослідного сприйняття інформації у сфері професійної освіти.
- ✓ *середній рівень* – середній, але не повний професійний рівень сформованості психолого-педагогічних умінь та навичок для забезпечення майбутньої професійної діяльності. Середній рівень умінь і навичок щодо планування раціональної організації технологічного і виробничого процесів. Середній рівень працезахоронних умінь і навичок у професійних середовищах за видами економічної діяльності.
- ✓ *достатній рівень* – достатній рівень застосування вмінь та навичок для обґрунтування, розроблення та організації майбутньої освітньої діяльності, зокрема зі здобувачами освіти із особливими потребами. Достатній рівень професійних умінь і навичок визначення алгоритмізації технологій виготовлення продукції з мінімальними витратами часу, сировини і матеріалів; забезпечення охорони праці. Достатній рівень науково-дослідних умінь і навичок в реалізації інновації діяльності;

- ✓ *високий рівень* – сформованість високого рівня комплексу умінь і навичок психолого-педагогічного спрямування за семантичним призначенням професійних середовищ. Високий рівень сформованості умінь і навичок спонукати до вирішення професійних проблемно-ситуаційних завдань. Високий рівень працезохоронних умінь і навичок.

Евристично-діагностичний критерій спеціальної психолого-педагогічної фахової компетентності педагогів професійного навчання нами визначено на відповідних рівнях таким чином:

- ✓ *низький рівень* – рівень спеціальної психолого-педагогічної фахової компетентності недостатній; не сформовано достатньої відповідальності, критичного аналізу; достатнього рівня креативності; здатності реалізувати різноманітні стратегії, проекти й наукові дослідження у сфері професійної освіти. Недостатній рівень поліінформативної, аутопсихологічної та інтегративно-комунікативної компетентностей;
- ✓ *середній рівень* – сформованість середнього рівня спеціальної психолого-педагогічної фахової компетентності; середньої здатності щодо удосконалення освітнього процесу, успішної ділової комунікації, здатності до наукового дослідництва, креативності, прагнення до самопізнання, самовдосконалення своєї особистості. Середній рівень поліінформативності, здатності до професійної мобільності та наукового дослідництва у сфері професійної освіти.
- ✓ *достатній рівень* – сформованість достатнього рівня здатностей діяти соціально відповідально, демократично та транспарентно у забезпеченні майбутньої професійної діяльності. Достатня сформованість здатності до професійного ремісництва, педагогічної майстерності та наставництва. Достатній рівень сформованості ділової комунікації, здатності до професійної мобільності, здатності реалізувати наукові дослідження у сфері професійної освіти.
- ✓ *високий рівень* – сформованість високого рівня спеціальної психолого-педагогічної фахової компетентності. Високий рівень сформованості професійного ремісництва, наставництва, здатності до реалізації алгоритмізації, циклічності повторюваних технологічних дій, забезпечення професійної партитури виробничих процесів. Високий рівень ділової комунікації, професійної мобільності та здатності здійснювати керівництво освітніми проектами у сфері професійної освіти.

Нами розроблено експертне заключення роботодавців щодо психолого-педагогічної готовності педагогів професійного навчання за параметрами: а) методика ефективності організації системи психолого-педагогічної підготовки майбутніх педагогів професійного навчання; б) відповідність технологічним регламентам підготовки майбутніх педагогів професійного навчання; в) синхронізована взаємодія між учасниками освітнього процесу і роботодавцями; г) креативність.

Розроблено інформаційне студентоцентроване портативне середовище психолого-педагогічної підготовки майбутнього педагога (рис. 5.3), що реалізовано на платформі MOODLE.

Обґрунтовано необхідність розробки навчально-методичного супроводу, що передбачає доступ студентів у будь-який час при умові доступу їх до Інтернет-мережі; створення е-підручників, е-посібників і е-методичних рекомендацій з метою тиражування їх серед широкого загалу студентів; розробка банку даних освітніх ресурсів, а також найкращих робіт (презентацій, проектів, рефератів тощо) студентів з метою демонстрації взірця і створення атмосфери суперництва між студентами; забезпечення інтерактивного зв'язку між споживачами освітніх послуг; здійснення контролю, самоконтролю і взаємоконтролю між студентами; аналіз хронології освітньої траєкторії користувачів, їх активність у роботі над різними модулями тощо. Зазначимо, що інформаційне студентоцентроване портативне середовище психолого-педагогічної підготовки майбутнього педагога забезпечує зв'язок між студентом і викладачем синхронного (он-лайн) і асинхронного (оф-лайн) характеру; ефективного суб'єкт-суб'єктного зв'язку між викладачем і студентом/студентами, між самими студентами (консалтинговий сервіс); реалізацію селективного підходу до кожного окремого студента – викладач має змогу здійснювати диференційний підхід, оцінюючи навчальні досягнення студентів, враховуючи їх персоніфіковані потреби, а студенти, в свою чергу, вибрати власний темп виконання дидактичних і методичних завдань, тестових завдань, семінарських завдань тощо (хронологія освітньої траєкторії споживача послуг); створення атмосфери навчального змагання, партисипатії; використання у процесі психолого-педагогічної підготовки освітньо-наукові ресурси (електронні підручники, інформаційно-аналітичне забезпечення, ресурси Інтернет, тестові завдання тощо).

Таким чином, створюється індивідуальна «база знань» і портфоліо кожного студента, тобто постійно доступний матеріал про результати оцінювання навчальних досягнень педагогів професійного навчання, їх активність /пасивність тощо. З'ясовано, що інформаційне студентоцентроване портативне середовище психолого-педагогічної підготовки майбутнього педагога сприятиме:

- ✓ постійному контакту між студентами та викладачем засобами інформаційно-комунікаційних технологій;
- ✓ діагностиці динаміки успішності студентів на стадіях навчально-пізнавальної діяльності (засвоєння інформації, виконання практичної роботи, самостійної роботи тощо);
- ✓ адекватному ранжуванню кваліфікаційних ознак характеристики рівнів навчальних досягнень педагогів професійного навчання;
- ✓ заохоченню саморозвитку через механізм самооцінювання у студентів навчальних досягнень;
- ✓ можливості студентів співставити сформовану самооцінку з інтерпретацією викладача;

- ✓ забезпеченню зворотного зв'язку у взаємостосунках студент-викладач у процесі оцінювання навчальних досягнень з психолого-педагогічної підготовки педагогів професійного навчання, що в свою чергу забезпечує прозорість і об'єктивність у оцінювальній діяльності викладача ЗВО.

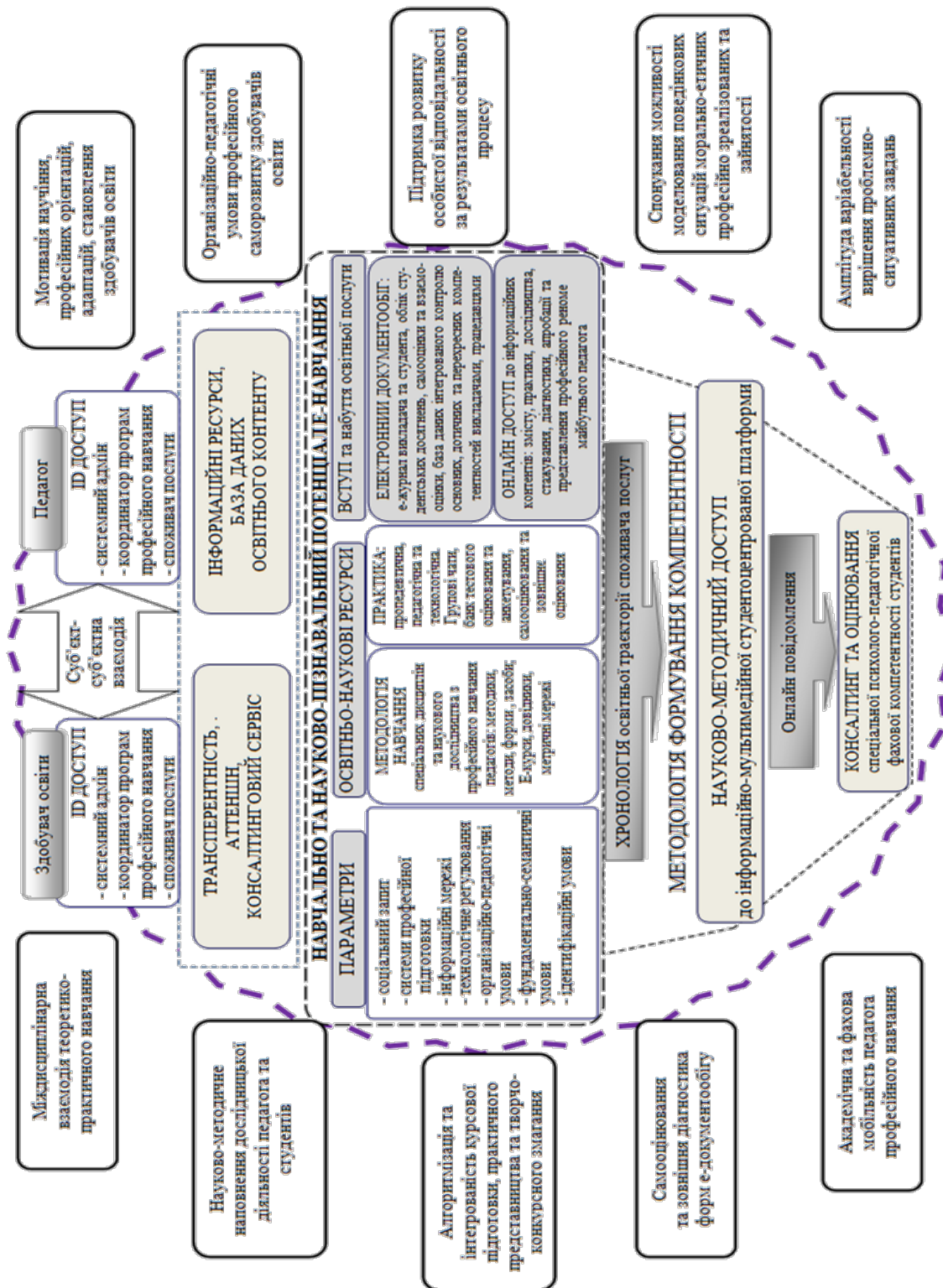


Рис. 5.3. Інформаційне студентоцентроване портативне середовище психолого-педагогічної підготовки майбутнього педагога

Обґрунтовано організаційно-технологічні умови, які передбачають постійну диверсифікацію системи психолого-педагогічної підготовки педагогів професійного навчання у закладах вищої освіти, що забезпечує підвищення якості професійної освіти загалом. Встановлено, що сучасні інформаційні технології навчання посилюють професійну функціональність майбутнього педагога як тьютора, фасилітатора, коуча, наставника, модератора, вихователя, майстра тощо. Обґрунтовано, що психолого-педагогічна підготовка педагогів професійного навчання передбачає формування здатності майбутнього фахівця до засвоєння й оволодіння педагогічними інноваціями та є вирішальним чинником у майбутніх процесах осучаснення системи професійної освіти, а отже й у оновленні змісту освіти, впровадженні сучасних форм, засобів і методів навчання тощо.

Обґрунтовано класифікаційні ознаки професійних кросів особливостей регіонального призначення інформаційного студентоцентрованого портативного середовища психолого-педагогічної підготовки майбутнього педагога за показниками: фаховими (цільових сукупностей), інформаційно-технологічними або педагогічними (платформи, контенти); науково-методичними (забезпечення психолого-педагогічної підготовки педагогів професійного навчання), діагностичними (самооцінювання, оцінювання та зовнішнє оцінювання навчальних досягнень студентів).

Основним завданням дослідно-експериментальної роботи була перевірка ефективності запропонованої моделі системи психолого-педагогічної підготовки педагогів професійного навчання, що була впроваджена у ЗВО, які забезпечують освітній процес галузі знань 01 «Освіта/Педагогіка» за спеціальністю 015 «Професійна освіта (за спеціалізаціями)» освітнього ступеня «Бакалавр».

Проведення педагогічного експерименту передбачало такі етапи: аналітичний, функціонально-констатувальний, формувальний та контрольний.

У процесі аналітичного етапу експерименту проведено аудит стану мотивації студентів до професійної підготовки: проаналізовані дані соціологічного анкетування, що дало змогу з'ясувати поінформованість, ставлення і побажання студентів щодо впровадження системи психолого-педагогічної підготовки педагогів професійного навчання і підтвердило потребу у нових підходах навчання.

Проаналізовано рейтинг студентів-першокурсників з метою рівномірного розподілу успішних студентів між контрольними і експериментальними групами. Статистична обробка отриманих даних засвідчила, що склад визначених контрольних та експериментальних груп за якістю підготовки належать до однієї і тієї ж генеральної сукупності, яка забезпечує об'єктивність вихідних даних для проведення подальшої дослідно-експериментальної роботи. Проведено експрес-опитування серед учасників експерименту з метою констатації персоніфікованих чинників вибору педагогічної професії, мотиваційно-спонукальної умови спрямованості особистості та психолого-педагогічної орієнтації на майбутню професійну діяльність. Встановлено, що найбільшу зацікавленість у студентів викликана перспективами майбутніх сфер професійної зайнятості (сфера обслуговування та сервісу в галузях рекреації та

організації подорожей, задоволення харчових та гурман-потреб, естетики дизайну, етики комунікації, діловодства та референства та інших).

Результати аналізу на функціонально-констатувальному етапі експерименту дали змогу визначити рівень сформованості спеціальної психолого-педагогічної фахової компетентності педагогів професійного навчання за критеріями (мотиваційно-спонукальним, діяльнісно-репродуктивним, евристично-діагностичним) та рівнями (високий, середній, достатній, недостатній). З метою визначення ефективності, об'єктивності та зручності використання розроблених критеріїв рівня сформованості спеціальної психолого-педагогічної фахової компетентності педагогів професійного навчання був використаний статистичний метод, зокрема для обрахунку сумарної зваженої оцінки (табл. 5.1).

Таблиця 5.1

Показники рівнів сформованості спеціальної психолого-педагогічної фахової компетентності педагогів професійного навчання у експериментальних (ЕГ) і контрольних (КГ) групах на функціонально-констатувальному етапі експерименту

Критерії Рівні	мотиваційно-спонукальний				діяльнісно-репродуктивний				евристично-діагностичний			
	ЕГ		КГ		ЕГ		КГ		ЕГ		КГ	
	К-сть	%	К-сть	%	К-сть	%	К-сть	%	К-сть	%	К-сть	%
Високий (А)	37	10,57	32	9,14	23	6,57	25	7,14	15	4,29	15	4,29
Достатній (В)	106	30,29	124	35,43	100	28,57	98	28,00	104	29,71	102	29,14
Середній (С)	157	44,86	147	42,00	158	45,14	165	47,15	155	44,29	155	44,29
Недостатній (D, E)	50	14,29	47	13,43	69	19,71	62	17,71	76	21,71	78	22,29
Всього	350	100	350	100	350	100	350	100	350	100	350	100

У процесі формувального етапу експерименту здійснено модернізацію системи психолого-педагогічної підготовки педагогів професійного навчання, представлено методичне забезпечення готовності викладачів (учасників експерименту) до впровадження розробленої системи і проведено науково-методичний семінар, на якому висвітлено питання сутності нашої концепції, основних компонентів системи, етапів організації та особливостей її реалізації. Концептуальне забезпечення спроектованої системи обумовлено методологією, представленою у авторській монографії з теоретичних і методичних основ психолого-педагогічної підготовки педагогів професійного навчання та освітньо-професійних комплексах зі спеціальності 015 «Професійна освіта» за спеціалізаціями – готельно-ресторанної справи, харчових технологій та виробів легкої промисловості, дизайну, деревообробки, документознавства, економіки, туризму.

Встановлено, що позитивна динаміка рівня сформованості спеціальної психолого-педагогічної фахової компетентності педагогів професійного навчання в експериментальній групі обумовлена розробленим комплексом навчально-методичного та матеріально-технічного забезпечення інформаційного

студентоцентрованого портативного середовища психолого-педагогічної підготовки майбутнього педагога. Навчально-методичне забезпечення з проблем професійної педагогіки, основних аспектів вступу до спеціальності, дидактичних та методологічних основ професійної освіти, діловодства та наскрізних практик для педагогів професійного навчання за спеціалізаціями сприяло росту показників ефективності формування спеціальної психолого-педагогічної фахової компетентності на рівнях (високий, середній, достатній і недостатній) за критеріями (мотиваційно-спонукальний, діяльнісно-репродуктивний, евристично-діагностичний).

Визначено, що наповнення змісту і дистанційна технологія реалізації інформаційного студентоцентрованого портативного середовища психолого-педагогічної підготовки майбутнього педагога формалізована розробленим документопрорядженням, а саме електронного журналу обліку успішності студентів як ефективного інструменту моніторингу якості професійної підготовки, укомплектованих авторських методичних рекомендацій до написання курсової роботи з методики професійного навчання та програмі державної діагностики у формі комплексного іспиту зі спеціальності 015 «Професійна освіта (за спеціалізаціями)». Підтверджено ефективність росту показників рівнів сформованості спеціальної психолого-педагогічної фахової компетентності педагогів професійного навчання у формувальному етапі педагогічного експерименту забезпечено за рахунок доступу до портативної інформації інтерактивного навчального середовища.

Встановлено позитивну динаміку в експериментальній групі високого і достатнього рівнів спеціальної психолого-педагогічної фахової компетентності педагогів професійного навчання (рис. 5.4). Встановлено, що позитивний приріст на високому та середньому рівнях сформованості спеціальної психолого-педагогічної фахової компетентності здобувачів освіти відбувся за рахунок зниження достатнього і недостатнього рівнів на формувальному етапі педагогічного експерименту (табл. 5.2).

Таблиця 5.2

Динаміка рівня сформованості спеціальної психолого-педагогічної фахової компетентності педагогів професійного навчання у процесі скринінгу функціонально-констатувального та формувального етапів дослідження(%)

Рівень сформованості	Експериментальні групи		Динаміка	Контрольні групи		Динаміка
	функціонально-констат. етап	формувальний етап		функціонально-констат. етап	формувальний етап	
Високий (А)	7,14	8,95	+ 1,81	6,86	7,43	+ 0,48
Достатній (В)	29,52	31,43	+ 1,91	30,86	31,24	+ 0,38
Середній (С)	44,76	42,38	- 2,38	44,48	43,72	- 0,76
Недостатній (D, E)	18,57	17,24	- 0,33	17,81	17,62	- 0,19

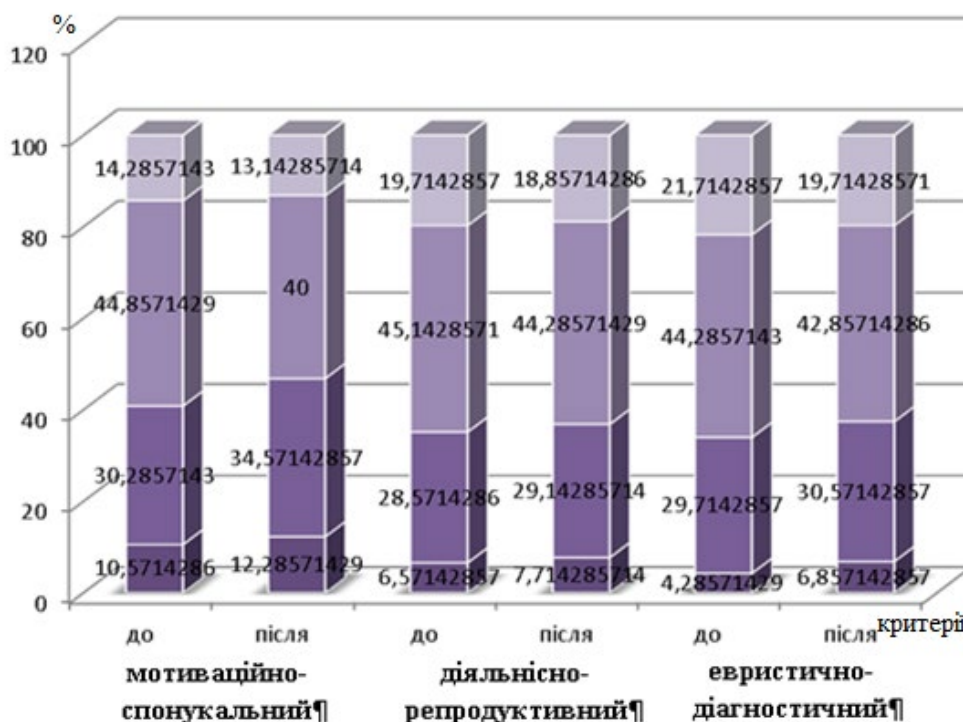


Рис. 5.4. Порівняльні дані рівнів сформованості спеціальної психолого-педагогічної фахової компетентності педагогів професійного навчання експериментальної групи на функціонально-констатувальному та формувальному етапах експерименту

Якість ефективності результатів проведеного експерименту відображено у таблиці, де значення обчислюються як середнє арифметичне відповідних рівнів за трьома критеріями (табл. 5.3).

Таблиця 5.3

Рівні сформованості спеціальної психолого-педагогічної фахової компетентності педагогів професійного навчання

Вибірка	Рівні сформованості								ВСЬОГО
	Високий (A)		Середній (B)		Достатній (C)		Недостатній (D, E)		
	к-ть	%%	к-ть	%%	к-ть	%%	к-ть	%%	
ЕГ	32	9,1429	110	31,4286	148	42,2857	60	17,1429	350
КГ	26	7,4286	109	31,1429	153	43,7143	62	17,7143	350

Ефективність формувального етапу експерименту перевірено експертним заключенням роботодавців щодо рівня сформованості спеціальної психолого-педагогічної фахової компетентності майбутніх педагогів професійного навчання за 100-бальною шкалою і становить 81 бал.

Під час контрольного етапу педагогічного експерименту встановлено, що розроблена система психолого-педагогічної підготовки педагогів професійного навчання верифіковано за допомогою χ^2 – критерію К. Пірсона.

Встановлено, що для $\alpha=0,05$ всі спостережувані значення критерія К. Пірсона перевищують критичне значення, то з надійністю $p=0,95$ можна стверджувати про зростання у педагогів професійного навчання експериментальної групи рівня сформованості спеціальної психолого-педагогічної фахової компетентності за всіма критеріями і загалом.

У випадку посилення рівня надійності до $\alpha=0,01$ одержано підтвердження висновків про покращення рівня сформованості спеціальної психолого-педагогічної фахової компетентності студентів експериментальної групи тільки за мотиваційно-спонукальним і евристично-діагностичним критеріями.

Висновки. Аналіз теорії та практики професійної підготовки педагогів професійного навчання дозволив нам виділити психолого-педагогічні аспекти становлення і розвитку цього процесу, дослідити його сучасний стан в Україні та Європейському Союзі. Встановлено, що психолого-педагогічна підготовка педагогів професійного навчання – це складний багаторівневий процес поліфункціональної діяльності майбутнього фахівця у сфері професійної освіти, результатом якої є формування психолого-педагогічної готовності майбутнього педагога професійного навчання, що проявляється у розвитку психолого-педагогічної грамотності, психолого-педагогічної компетентності, психолого-педагогічної культури особистості. Педагог професійного навчання моделюються як мобільний фахівець, що здатний навчатися впродовж усього життя, критично мислити, досягати поставлених цілей, співпрацювати у команді, спілкуватися у інтернаціональному середовищі.

Розроблено професійні кроси за адміністративно-територіальним призначенням спеціальності 015 «Професійна освіта (за спеціалізаціями)» і продемонстровано, що по регіонах лідером серед чисельності закладів професійної (професійно-технічної) освіти є Дніпропетровська область – 107 закладів освіти, а найменша кількість у Чернівецькій області – 19 закладів освіти; першість за кількістю спеціалізацій належить Українській інженерно-педагогічна академії (Харків), тоді як в Одеській і Івано-Франківській областях взагалі відсутня дана освітня пропозиція.

Визначено методологічні (конкретно-наукові, функціонально-прикладні, методологія навчання спеціалізованих дисциплін та наукового дослідництва) та методичні аспекти психолого-педагогічної підготовки педагогів професійного навчання (методики організації освітнього процесу в теорії та практиці).

Науково обґрунтовано інноваційні підходи щодо забезпечення психолого-педагогічної підготовки педагогів професійного навчання, що дозволило виокремити класичні методологічні, а саме компетентнісний, що сприяє формуванню здатностей фахівця до вирішення психолого-педагогічних завдань; діяльнісний, який сприяє засвоєнню відповідних дій, пов'язаних із процесами вдосконалення результатів психолого-педагогічної діяльності; особистісно-орієнтований, який сприяє орієнтації майбутнього педагога на позиціонування у взаємодії з кожним студентом і з колективом загалом; акмеологічний, який спрямовує майбутніх педагогів на розвиток їхньої індивідуальності та системний, що передбачає систематичне підвищення якості психолого-педагогічної підготовки педагогів професійного навчання. Обґрунтовано зміст і

значення авторських інноваційних підходів формування майбутніх фахівців професійної освіти в університетах.

Сформовано структуру і зміст психолого-педагогічної підготовки педагогів професійного навчання. Спроектowana структура змісту складається з інваріантного, варіативного і професійного компонентів, що оптимально у дослідженні представлено циклом психолого-педагогічних дисциплін – «Психологія», «Професійна педагогіка», «Методика професійного навчання» та курсової роботи з методики професійного навчання, «Е-навчання», «Методика виховної роботи», «Основи інклюзивної освіти» та селективних курсів («Професійна мобільність», «Педагогічна іміджологія», «Комунікативні процеси в педагогічній діяльності» та інші).

Розроблено концепцію психолого-педагогічної підготовки педагога професійного навчання, що позиціонується нами як система поліфункціональної цільової освіти майбутнього фахівця. При цьому інструментарієм забезпечення поліфункціональності є диверсифікація психолого-педагогічної підготовки педагога професійного навчання. Ключовими елементами розробленої концепції вважаємо транспарентність, партисипатію та диверсифікацію психолого-педагогічної підготовки педагога професійного навчання.

Теоретично обґрунтовано і спроектовано модель системи психолого-педагогічної підготовки педагогів професійного навчання, яка органічно поєднує функції викладача та майстра виробничого навчання, яка розуміється як взаємозалежний і взаємообумовлений комплекс підсистем: аксіологічно-цільової, змістовно-функціональної, професійно-формульованої, інформаційно-методичної, процесуально-моніторингової, релевантної, які між собою пов'язані внутрішніми і зовнішніми зв'язками.

Обґрунтована технологізація психолого-педагогічної підготовки майбутнього педагога професійного навчання у закладах вищої освіти сприятиме постійному її оновленню і вдосконаленню з метою підвищення якості професійної освіти. Сучасні інформаційні технології навчання проектують роль педагога професійного навчання у якості тьютора, фасилітатора, коуча, наставника, модератора, вихователя, майстра тощо. Саме психолого-педагогічна підготовка майбутнього педагога професійного навчання, що передбачає формування здатності майбутнього фахівця до засвоєння і оволодіння педагогічними інноваціями, буде вирішальним у майбутніх процесах осучаснення системи професійної освіти, а отже і у оновленні змісту освіти, впровадженні сучасних форм, засобів і методів навчання тощо.

Розроблено інформаційне студентоцентроване портативне середовище психолого-педагогічної підготовки майбутнього педагога, що реалізовано на платформі MOODLE. З'ясовано, що інформаційне студентоцентроване портативне середовище психолого-педагогічної підготовки майбутнього педагога створює можливості, з одного боку, – для викладача оперативно отримувати інформацію про навчально-пізнавальну активність студента впродовж семестру, надавати йому вчасну допомогу, коригувати його самостійну діяльність, ефективно спостерігати за успішністю і зберігати в архіві

динаміку навчальних досягнень кожного студента впродовж усього періоду його навчання, застосовувати транспарентний, партисипативний та диверсифікаційний підходи до професійної підготовки; з іншого боку – студентам ще до початку навчання дисциплін отримати комплект методик щодо оцінювання результатів своєї діяльності, самостійно визначати рівень власної успішності (самооцінювання), ознайомитися з методичними рекомендаціями щодо виконання робіт (лабораторно-практичних, семінарських тощо), отримати електронний теоретичний матеріал з посиланням на різноманітні джерела, що розміщені в Інтернет-мережі тощо.

Проведено дослідно-експериментальне дослідження, результати якого свідчать, що відбулася позитивна динаміка сформованості високого і середнього рівнів спеціальної психолого-педагогічної фахової компетентності педагогів професійного навчання експериментальної групи.

Під час контрольного етапу педагогічного експерименту встановлено, що розроблена система психолого-педагогічної підготовки педагогів професійного навчання верифікована за допомогою χ^2 – критерію К. Пірсона. Встановлено, що для $\alpha=0,05$ всі спостережувані значення критерія К. Пірсона перевищують критичне значення, то з надійністю $p=0,95$ можна стверджувати про зростання у педагогів професійного навчання експериментальної групи рівня сформованості спеціальної психолого-педагогічної фахової компетентності за всіма критеріями і загалом. У випадку посилення рівня надійності до $\alpha=0,01$ одержано підтвердження висновків про покращення рівня сформованості спеціальної психолого-педагогічної фахової компетентності студентів експериментальної групи тільки за мотиваційно-спонукальним і евристично-діагностичним критеріями. Результати здійсненого дослідження дали змогу обґрунтувати пропозиції щодо перспектив психолого-педагогічної підготовки педагогів професійного навчання у ЗВО.

Список використаної літератури:

1. Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні / Нац. акад. пед. наук України; за заг. ред. В. Г. Кременя. Київ: Педагогічна думка, 2016. 448 с.
2. Титова Н.М. Теоретико-методичні основи психолого-педагогічної підготовки майбутніх педагогів професійного навчання: монографія. Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2018. 351 с.
3. Титова Н.М. Електронний журнал обліку успішності студентів як ефективний інструмент моніторингу якості вищої освіти/ Innovative processes in education: collective monograph. С.І. AMEET Sp. z o.o., Lodz, Poland, 2017. Р. 218–229.
4. Управління системами післядипломної освіти для сталого розвитку: колективна монографія/ за заг. редакцією Рідей Н.М. Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2018. 672 с.

Розділ 6.

Підготовка фахівців природоохоронної галузі до екологічного моніторингу у системі післядипломної освіти

Бордюг Н.С. – доктор педагогічних наук, доцент, директор Комунального закладу позашкільної освіти "Обласний еколого-натуралістичний центр" Житомирської обласної ради; natali-21@ukr.net

У статті вперше розроблено та теоретично обґрунтовано теоретичні та методичні основи підготовки фахівців природоохоронної галузі з екологічного моніторингу у системі післядипломної освіти. Розроблено концепцію системи підготовки фахівців природоохоронної галузі до екологічного моніторингу в післядипломній освіті в синергетичній взаємодії цільової, методологічно-організаційної, професійно-розвивальної, результативної підсистем.

Розроблено та експериментально перевірено структурно-функціональна модель формування та розвитку професійної компетентності фахівців природоохоронної галузі з екологічного моніторингу зі цільовим, концептуальним, змістовним, операційно-діяльнісним, контрольно-регулятивним, результативно-діагностичним компонентами, яка ґрунтується на системному, синергетичному, компетентністному, особисто-діяльнісному підходах. Представлено авторське бачення дефініції «підготовка фахівців природоохоронної галузі до екологічного моніторингу у післядипломній освіті», «професійна компетентність фахівців природоохоронної галузі з екологічного моніторингу».

Набули подальшого розвитку освітні, освітньо-наукові програми підготовки майбутніх фахівців і професіоналів, підвищення кваліфікації та стажування здобувачів післядипломної освіти; системи формування професійної компетентності фахівців природоохоронної галузі з екологічного моніторингу в контексті системно-синергетичного підходу; навчально-методичне забезпечення підготовки фахівців з екологічного моніторингу як складова частина формування професійної компетентності.

Ключові слова: підготовка, фахівці природоохоронної галузі, екологічний моніторинг, післядипломна освіта, заклади вищої освіти.

Вступ. Імплементация України до Світового Європейського простору передбачає модернізацію систем професійної підготовки та змісту вищої освіти на фундаментально-філософських засадах. Серед стратегічних завдань, які нині постають перед освітою, є оновлення її багаторівневої структури та її теоретико-методичного наповнення, що передбачає приведення у відповідність з сучасними потребами особистості та суспільства. Одним із стратегічних напрямів реформування змісту освіти є орієнтація на інтегровані модулі різних форм та освітніх ступенів підготовки, пошук нових підходів до структурування сучасних наукових знань як засобу цілісного розуміння навколишнього світу.

У Національній доповіді «Цілі сталого розвитку України» (2017) означено значимість якісної освіти та забезпечення можливості навчання впродовж життя

для усіх категорій населення. Серед завдань четвертої цілі «Якісна освіта» виділено необхідність забезпечення доступності професійної освіти, підвищення якості професійно-практичної та науково-дослідницької підготовки фахівців, особливо фахівців природоохоронної галузі, а також набуття нових фахових компетентностей дорослими для кар'єрного зростання. Відповідно, основними засадами у підготовці фахівців постають системність, ступеневість, безперервність, відповідність освіти професійному попиту та потребам суспільства, оновленість змісту навчання, а також впровадження у освітні та освітньо-наукові програми питань сталого розвитку, раціонального природокористування та споживання.

Внаслідок поступового усвідомлення суспільством численних екологічних проблем в Україні формується попит на фахівців природоохоронної галузі, а саме працівників науково-дослідних установ; закладів вищої освіти, що здійснюють підготовку майбутніх фахівців та професіоналів з екології, охорони навколишнього середовища та збалансованого природокористування; підприємств, державних установ та їх структурних підрозділів; лабораторії системного аналізу якості довкілля та моніторингу тощо. У зв'язку з тривалою відсутністю відповідного галузевого стандарту вищої освіти, покликано закріплювати науково-обґрунтовані, концептуально-методологічні й організаційно-методичні засади підготовки фахівців природоохоронної галузі, підготовка екологів залишається не уніфікованою. Як наслідок, ринок праці наповнився великою кількістю фахівців, які номінально є екологами, та істотно різняться між собою за змістом підготовки, і переважно готові до розв'язання лише вузько специфічних прикладних завдань. У зв'язку з ратифікацією Україною курсу на сталий розвиток, сформувався попит у фахівцях, здатних вирішувати комплексні завдання стратегічного характеру, пов'язані з пошуком і реалізацією екологічно збалансованих моделей виробництва, споживання та матеріального самообмеження. Дедалі більш затребуваними стають екологи з економічним, політичним і соціальним баченням, а, отже, підготовка саме таких фахівців вбачається пріоритетним напрямом розвитку вищої екологічної освіти в країні. Ринкові умови вимагають інтегрованого рівня підготовки екологічних кадрів у зв'язку з цим зростає роль фахівців природоохоронної галузі з екологічного моніторингу в післядипломній освіті.

Екологічні виклики сьогодення, відповідальність суспільства за збереження довкілля для нинішніх та майбутніх поколінь, процеси євроінтеграції обумовлюють необхідність забезпечення екологічної виваженості та обґрунтованості управлінських рішень, які призводять до впливу на довкілля. Вирішення економічних та соціальних проблем, які постають перед суспільством на місцевому, національному та глобальному рівнях без врахування екологічної складової на сучасному етапі розвитку суспільства практично не реалізується. Згідно зі статистичними даними, 15% керівних кадрів у світі приймає рішення, які впливають на 85% ресурсів планети, збереження та відновлення чи забруднення довкілля. Недостатність екологічних знань у всіх сферах економічної діяльності призводить до більшості порушень природоохоронного законодавства й є причиною бездіяльності керівництва і неадекватної реакції населення. Тому підвищення рівня екологічної свідомості фахівців природоохоронної галузі, набуття компе-

тентності та практичних навичок з екологічного моніторингу щодо виконання посадових обов'язків з урахуванням екологічної складової буде сприяти підвищенню ефективності реалізації державної екологічної політики, зменшенню ризиків виникнення екологічних катастроф або наслідків від їх виникнення, зміцненню здоров'я нації, створенню передумов для збереження національної природоохоронної спадщини країни та забезпечення сталого розвитку.

Наріжно постає питання не лише накопичення знань, досвіду та алгоритму професійної діяльності, а сформованість навчально-науково-пізнавальних інноваційних компетентностей, професійно-орієнтованих інтересів у дорослих. У післядипломній освіті на перший план висувається завдання створення організаційно-педагогічних умов, які забезпечують всебічний розвиток творчо-креативного потенціалу фахівця з екологічного моніторингу.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Авторські програми, підручники, посібники, практикуми з екологічного моніторингу були розроблені екологами М. Клименком, В. Боголюбовим, В. Ісаєнком, А. Запольським та іншими вченими. Однак досі недостатньо сформована методика його навчання у системі підготовки майбутніх фахівців і професіоналів природоохоронної галузі зі залученням сучасних технологій у освітній процес, сучасних підходів до формування професійної компетентності у студентів та з урахуванням суспільних і педагогічних вимог.

Наукове дослідження ґрунтувалося на нормативно-правових документах у *сфері освіти*: про освіту (2017), про вищу освіту» (2014), концепція розвитку післядипломної освіти в Україні (2002); *природоохоронній сфері*: про охорону навколишнього природного середовища» (1991), про основні засади (стратегію) державної екологічної політики України на період до 2020 року» (2010), про охорону земель (2003), про охорону атмосферного повітря (1992), про відходи (1998), про оцінку впливу на довкілля (2017), положення про державну систему моніторингу довкілля» (1998), порядок здійснення державного моніторингу вод (2018), положення про моніторинг ґрунтів (1993), порядок організації та проведення моніторингу в галузі охорони атмосферного повітря (1999); *природоресурсній сфері*: земельний (2001), водний (1995), лісовий (1994) кодекси, про рослинний світ (1999), про тваринний світ (2001), про природно-заповідний фонд України (1992); *сфері технічного регулювання*: системи управління якістю (ISO 9001), управління якістю, у тому числі задля досягнення сталого успіху організації (ISO 9004), системи екологічного управління (ISO 14001, 14004, 14005), екологічне оцінювання (ISO 14015), настанови щодо програм якості (ISO 10005), складання та виконання моніторингових програм (ISO 16133), система радіоекологічного моніторингу селітебних територій (ДСТУ 4742:2007), система стандартів у галузі охорони навколишнього середовища та раціонального використання ресурсів – атмосфера (ДСТУ 4276, 4277:2004), гідросфери (ДСТУ 3041-95), комплекс стандартів у сфері охорони ґрунтів (ДСТУ 4976:2008), комплекс стандартів у сфері поводження з відходами (ДСТУ 4462.3.01:2006) та інші стандарти щодо визначення якості складових довкілля.

Теоретико-фундаментальну складову наукового дослідження становлять праці : *зі загальних питань педагогіки та дидактики вищої освіти* С. Вітвіцької, С. Гончаренка, П. Підкасистого, В. Бондаря, Л. Вовк, А. Дьоміна, В. Сластьоніна; *з питань розвитку професійної освіти* Н. Ничкало, В. Козаков, П. Лузан, Т. Левченко, П. Гусака, М. Корця, Л. Сущенко, О. Матвієнко; *з питань інноваційно-освітньої діяльності* В. Паламарчук, Н. Дем'яненко, В. Вербицького, О. Романовського, О. Шевнюк; *з питань реалізації міждисциплінарних зв'язків* І. Зверєва, Б. Комісарова, В. Максимової, О. Савченко, М. Федорової; *з питань системи формування компетентностей у фахівцях* Я. Болюбаша, В. Бочарова, К. Левківського, В. Костигіної, Н. Рідей, Н. Тимошенко, О. Семеног; *з питань освіти дорослих та управління нею* Н. Протасової, В. Маслової, І. Титаренко, С. Гончаренко, С. Сисоєвої, С. Вернера, П. Чередніченко, С. Саган; *з питань підготовки майбутніх фахівців з екології* Г. Білявського, Н. Рідей, Т. Саєнко, С. Степаненка, О. Ярошенко, Ю. Скиби, Г. Білецької; *з питань освіти для сталого розвитку* Г. Білявського, В. Боголюбова, Н. Пустовіт, О. Тимошенка, А. Урсула, В. Еліаса та інших учених з професійних напрямків педагогічних досліджень.

У зв'язку з існуючою проблемою щодо організації навчання та наукового дослідництва з екологічного моніторингу в освіті дорослих, виникає потреба вивчення теоретичних і методичних основ підготовки фахівців природоохоронної галузі до екологічного моніторингу в післядипломній освіті.

Актуальність теми дослідження зумовлено суперечностями між: вимогами суспільства до висококваліфікованих і конкурентоспроможних фахівців природоохоронної галузі та недостатнім рівнем їх професійної підготовки відповідно запитам ринку праці; традиційним змістом та методикою вивчення екологічного моніторингу і сучасними вимогами до фахової післядипломної освіти, орієнтованої на неперервність навчання і дослідництва у сфері екологічного моніторингу, необхідністю пошуку інноваційних підходів до формування спеціальних компетентностей у професійному самовдосконаленні; особливостями навчання дорослих, що полягають у втратах навичок пізнавальної діяльності, та не сприйнятті дорослими на психологічному рівні навчання за традиційною системою; потребою в застосуванні у післядипломній освіті сучасних технологій навчання екологічному моніторингу фахівців природоохоронної галузі та недостатньо розробленими теоретичними і методичними основами освітнього процесу підготовки.

Мета дослідження полягає у розробленні та експериментальній перевірці системи підготовки фахівців природоохоронної галузі, що забезпечує високу сформованість професійної компетентності з екологічного моніторингу в умовах модернізації неперервної післядипломної освіти на методологічних, організаційно-педагогічних і практично-методичних основах.

Для досягнення поставленої мети виділено такі завдання дослідження:

- 1) теоретично обґрунтувати стан підготовки фахівців природоохоронної галузі в системі післядипломної освіти, на основі аналізу вітчизняної та зарубіжної наукової літератури з філософського, психолого-педагогічного й екологічного напрямків, нормативно-правових документів, відповідно до експерт-

них висновків органів управління системи моніторингу довкілля та визначити місце екологічного моніторингу в системі формування професійної компетентності фахівців природоохоронної галузі;

2) теоретично обґрунтувати структуру підготовки фахівців природоохоронної галузі з екологічного моніторингу у вищій та післядипломній освіті, визначити та схарактеризувати її структурно-змістовні та структурно-функціональні особливості, розкрити дидактичні можливості змісту, методів і форм для вирішення професійних проблем;

3) визначити критерії, показники та охарактеризувати рівні сформованості професійної компетентності фахівців природоохоронної галузі з екологічного моніторингу;

4) розробити концепцію підготовки фахівців природоохоронної галузі до екологічного моніторингу в системі післядипломної освіти;

5) розробити систему підготовки фахівців природоохоронної галузі з екологічного моніторингу в післядипломній освіті;

6) розробити та експериментально перевірити ефективність структурно-функціональної моделі формування професійної компетентності фахівців природоохоронної галузі з екологічного моніторингу;

7) розробити, методично сформулювати систему оцінювання сформованості професійної компетентності фахівців природоохоронної галузі з екологічного моніторингу за індикаторами для студентів освітніх ступенів «Бакалавр», «Магістр» та здобувачів післядипломної освіти за авторськими математичними моделями оцінки.

Концепція дослідження полягає у функціонально-методологічному контексті реалізації актуалізованих у аспектах традиційно-комунікативних, автентично-системоутворених науково-культуромовних (мовленево-інформаційно-комунікативних взаємодій наставника, викладача, споживача, здобувача освітніх послуг у процесі наукового пізнання та навчіння) на засадах зреалізованих принципів і підходів неперервної підготовки сталості, у відкритих культурно-освітніх, соціальних систем нелінійних організацій, системи, які розвиваються у аспектах біфуркації, у соціокультурних формах підготовки фахівців природоохоронної галузі до екологічного моніторингу.

Цільове призначення актуалізації дослідження полягає у необхідності забезпечення пролонгованої зайнятості фахівців природоохоронної галузі до екологічного моніторингу. Наукове дослідження концептуалізовано як окремий методологічний напрямок наукового пізнання не лише в галузі педагогіки, а в екології, охорони навколишнього середовища та збалансованого природокористування. Ґрунтується на *базисах* – правового та технічного регулювання у сфері освіти, природоохоронної галузі; науково-метричного та методичного, щодо підготовки майбутніх фахівців природоохоронної галузі в післядипломній освіті і забезпеченні основних підходів здійснення екологічного моніторингу фахівцями різних рівнів; системно-аналітико-моделюючого – змістового, організаційно-методичного, дослідницького, практичного, компоненти системи неперервної ступеневої підготовки фахівців природоохоронної галузі; якісно-організаційного

продовження життя оцінювання, вимірювання якості професійної підготовки, проведення дослідження у сфері навчання дорослих; *та концептуальних положеннях* – модернізації та удосконалення ціннісно-орієнтованою на коєволюцію людини і біосфери, синергетично-міждисциплінарної вищої екологічної освіти; формування теоретичних і методологічних основ забезпечення професійної компетентності у фахівців природоохоронної галузі з екологічного моніторингу; професійна спеціалізація змісту навчання екологічного моніторингу у підготовці фахівців природоохоронної галузі на провідних принципах розвитку сфери освіти, науки та інноватики – цілісність, фундаменталізація, гуманітаризація та фахова орієнтація; розвитку професійного самовдосконалення фахівців природоохоронної галузі з екологічного моніторингу в післядипломній освіті зі залученням сучасних наукових знань з екології, охорони навколишнього середовища та збалансованого природокористування, прогресивного вітчизняного і зарубіжного педагогічного досвіду формування освітніх, наукових і стажувальних програм підготовки, удосконалення методик навчання за видами моніторингу, у типах природокористування на рівнях організації враховуючи суспільні потреби формування професійної компетентності у дорослих.

Провідною ідеєю наукового дослідження є положення про те, що підготовка фахівців природоохоронної галузі з екологічного моніторингу у системі післядипломної освіти передбачає володіння:

1) значущими особистісно-професійними *якостями*, зокрема теоретико-фундаментальними, науково-методологічними, практично-прикладними, проектно-технологічними знаннями з екологічного моніторингу, самопізнанням, саморозвитком, самореалізацією, професійною самосвідомістю, високим рівнем креативності, професійним конструктивним мисленням;

2) *здатностями* до планування діяльності природоохоронних структур, удосконалення системи управління охорони навколишнього природного середовища, проведення оцінки та аналізу екологічних впливів, розроблення рекомендацій щодо підвищення екологічної ефективності підприємств та господарств, практичного розроблення систем соціо-економіко-екологічного моніторингу, збереження розвитку біорізноманіття, аналізування та прогнозування екологічних проблем;

3) *уміння і навички* оцінки й аналізу екологічних ризиків, впливів; організації та проведення моніторингу стану та розвитку систем; оцінки механізмів впливу поллютантів довкілля на живі організми; удосконалення системи моніторингу довкілля на різних рівнях; розробки моделей, проектів, прогностичних планів щодо природоресурсного збереження; аналізування, прогнозування екологічних проблем територій та підприємств; розробки та впровадження рекомендацій щодо підвищення екологічної ефективності підприємств; системного аналізу компонентів довкілля; організація, управління та координація особистої і колективної професійної природоохоронної діяльності;

4) *готовність* до професійної діяльності, що виражається у виконанні організаційних, управлінських, координаційних, науково-методологічних, системно-інтегрованих, інформаційних, виробничо-технологічних, системно-моделюючих, аналітико-проектувальних, системно-дослідницько-прогнозуючих,

контрольно-оцінюючих завдань у природоохоронній галузі, зокрема у сфері стратегічної екологічної оцінки;

5) *сформованість* системно-дослідницько-прогнозуючих і виробничо-технологічних складових професійної компетентності фахівців природоохоронної галузі з екологічного моніторингу для вирішення складних екологічних завдань, використовуючи ініціативний та креативний підходи; забезпечення розробки та реалізації моделей, прогнозів, сценаріїв, програм і проектів з екологічного моніторингу; впровадження інновацій щодо забезпечення сталості навколишнього природного середовища на основі методології системного аналізу; професійного розвитку, самовдосконаленні, самореалізації впродовж життя.

Методи дослідження. Для досягнення мети і вирішення поставлених завдань використано наступні *методи досліджень*:

теоретичні: порівняльно-аналітичний для здійснення аналізу вітчизняної та зарубіжної наукової літератури з філософського, психолого-педагогічного й екологічного напрямків, нормативно-правових документів; структурно-логічний, структурно-функціональний системний аналіз для обґрунтування структури підготовки фахівців природоохоронної галузі з екологічного моніторингу, визначення її структурно-змістовних і структурно-функціональних особливостей; узагальнення, систематизація та конкретизація для визначення критеріїв, показників та характеристики рівнів сформованості професійної компетентності фахівців природоохоронної галузі з екологічного моніторингу; системний, теоретико-методологічний аналіз для обґрунтування концепції підготовки фахівців природоохоронної галузі до екологічного моніторингу в післядипломній освіті; гіпотетико-дедуктивний та аксіоматичний методи для розробки перманентної системи підготовки фахівців природоохоронної галузі до екологічного моніторингу в післядипломній освіті; метод педагогічного моделювання для візуалізації моделей формування та розвитку професійної компетентності фахівців природоохоронної галузі з екологічного моніторингу;

емпіричні – анкетування, тестування та опитування учасників освітнього процесу; експертне оцінювання ефективності структурно-функціональної моделі формування професійної компетентності фахівців природоохоронної галузі з екологічного моніторингу; педагогічний експеримент для перевірки моделі формування і розвитку професійної компетентності фахівців природоохоронної галузі з екологічного моніторингу в післядипломній освіті;

математичні, імітаційні та статистичні – математичного моделювання для розробки та методичного формування системи оцінювання сформованості професійної компетентності фахівців природоохоронної галузі з екологічного моніторингу за індикаторами; обробка, якісний та кількісний аналіз отриманих експериментальних даних для узагальнення та формулювання висновків за результатами дослідження.

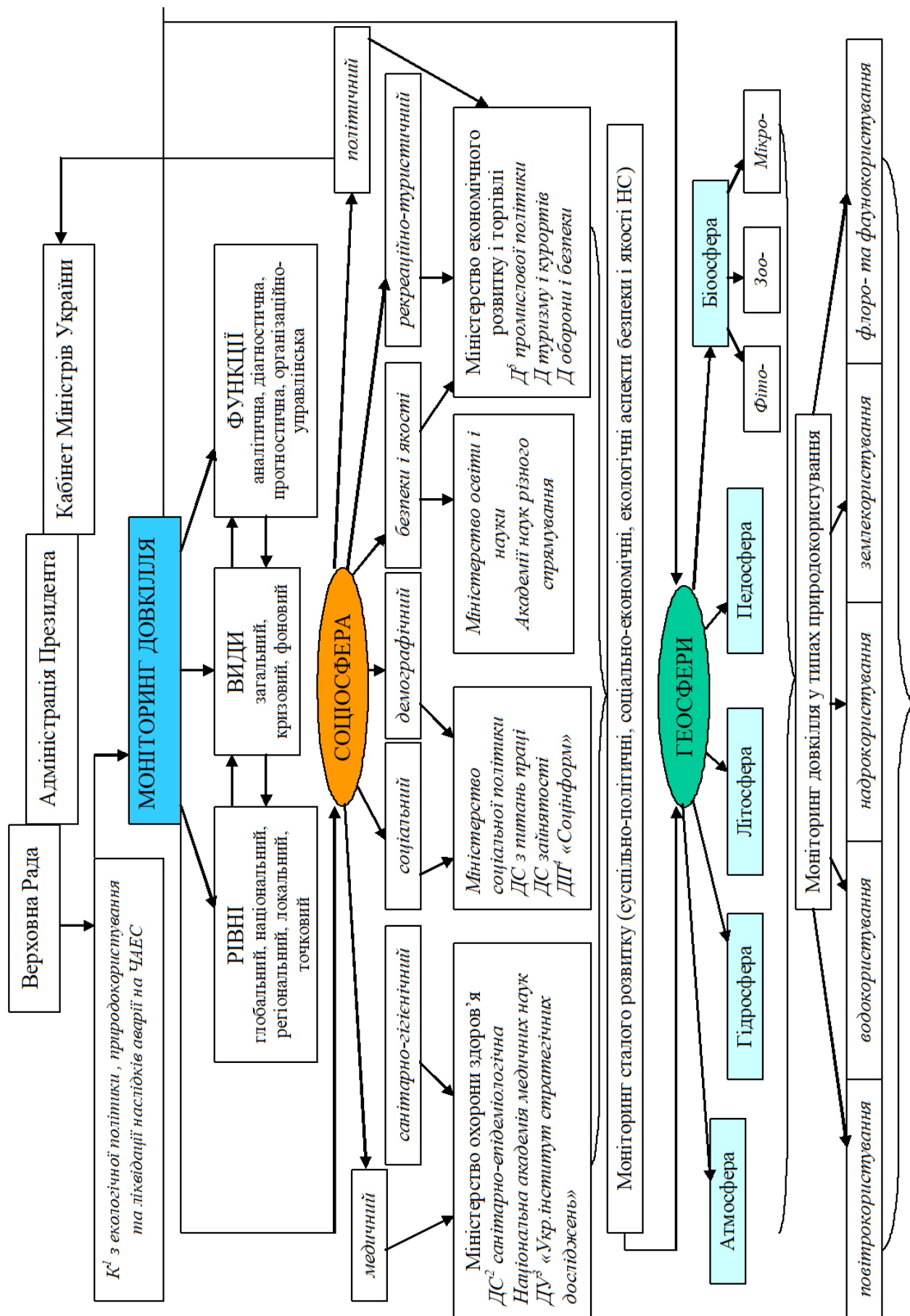
Виклад основного матеріалу. Проведено освітньо-наукові та управлінські аспекти аналізування системи державного моніторингу в Україні та аналіз системи моніторингу довкілля в Україні за рівнями, видами та типами природокористування, а також розроблено структурно-організаційну схему соціально-

екологічного замовлення суспільства на підготовку фахівців з екологічного моніторингу (рис. 6.1).

Встановлено, що на всіх рівнях організації моніторингу необхідні висококваліфіковані фахівці з екології, охорони навколишнього середовища та збалансованого природокористування для удосконалення нормативно-правової бази, системи організації і проведення, для підвищення рівня координації діяльності суб'єктів екологічного моніторингу, особливо на регіональних рівнях, для впровадження у практику екологічного моніторингу ГІС-технологій, а також для контролю за дотриманням норм використання природних ресурсів, оптимізації екологічного стану довкілля та удосконалення екологічних індикаторів оцінювання навколишнього природного середовища, впровадження сучасних екотехнологій. За результатами аналізу визначено соціально-екологічні потреби суспільства у фахівцях з екологічного моніторингу на рівнях і за видами інституційної організації: зі сталого розвитку (організатор природокористування, стажист-дослідник); за галузевим призначенням і у типах природокористування (інспектор державний з техногенного та екологічного нагляду, громадський інспектор з використання та охорони земель, інспектор з використання водних ресурсів); зі спеціального екологічного моніторингу (інспектор з охорони природно-заповідного фонду, фахівець з дистанційного зондування землі та аерокосмічного моніторингу, фахівець з геосистемного моніторингу навколишнього середовища).

Проведено теоретичний аналіз поняття «післядипломна освіта» у нормативно-правових та науково-методичних джерелах, що дозволив оструктурувати систему підготовки фахівців природоохоронної галузі та виокремити її компоненти (підвищення кваліфікація, перепідготовка, стажування, спеціалізація, здобуття наукових ступенів, самоосвіта). Органічне поєднання всіх організаційно-змістовних структур післядипломної освіти, взаємодія та взаємозв'язок їх елементів (форм, спрямування, типів, закладів організації та поряд з самоосвітою забезпечують системність освітнього процесу фахівців природоохоронної галузі.

Визначено, що основним системоутворюючим фактором освітніх і освітньо-наукових програм, для різних категорій управлінських, педагогічних кадрів, контролюючих, виробничих екологічного спрямування, є теоретичні і методичні основи забезпечення (особистісно-орієнтовані, професійно-орієнтовані, професійно-діяльнісні) підготовки фахівців природоохоронної галузі до екологічного моніторингу в післядипломній освіті.



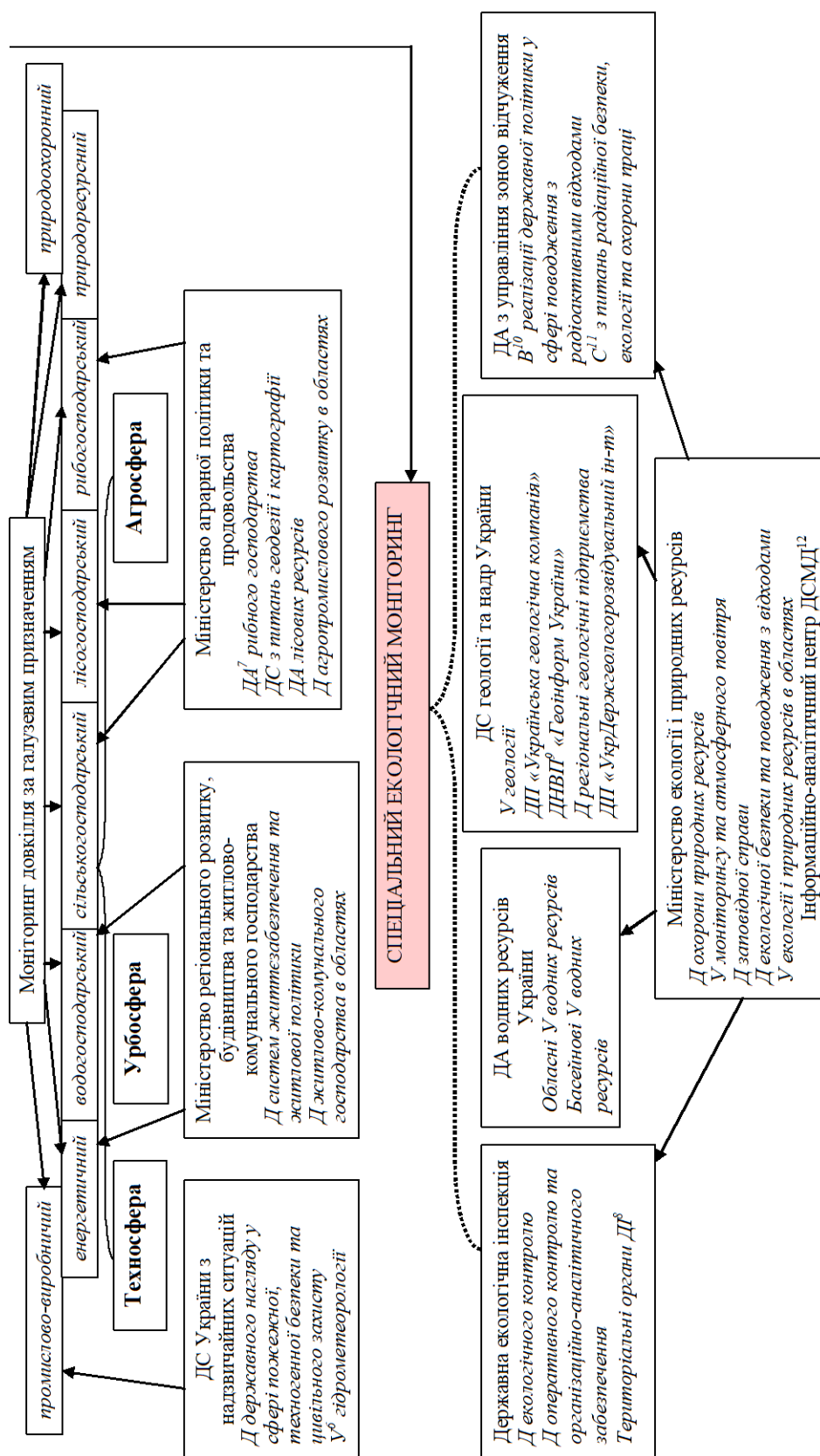


Рис. 6.1. Структурно-організаційна схема соціально-екологічного замовлення суспільства на підготовку фахівців з питань екологічного моніторингу

K^1 – комітет, $ДС^2$ – державна служба, $ДУ^3$ – державна установа, $ДП^4$ – державне підприємства, $Д^5$ – департамент, $У^6$ – управління, $ДА^7$ – державне агентство, $ДІ^8$ – державні інспекції, $ДНВП^9$ – державне навчально-виробниче підприємство, $В^{10}$ – відділ, $С^{11}$ – служба, $ДСМД^{12}$ – державна служба моніторингу довкілля

Післядипломна освіта в Україні регулюється низкою нормативно-правових документів, які тісно взаємопов'язуються між собою і взаємодоповнюються у сферах: теорії освітніх систем (загальноосвітніх), основні положення яких регламентують особливості організації, функціонування та законодавчого забезпечення післядипломної педагогічної освіти для педагогічних і науково-педагогічних кадрів; цільового призначення освітніх і соціальних, економічних і екологічних систем (професійних), які забезпечують умови для професійного навчання фахівців природоохоронної галузі.

Здійснено порівняльний аналіз національних і міжнародних практик функціонування післядипломної освіти, виокремлено суттєву відмінність, що виражається у тлумаченні поняття «післядипломна освіта»: у світі трактується як освіта, що здобувається після отримання першого ступеню вищої освіти (бакалавра); національного бачення визначення як вдосконалення освіти та професійної підготовки на основі здобутої раніше вищої освіти та практичного досвіду. Встановлено не відповідність національної практики у функціонування систем післядипломної освіти міжнародним стандартам, зокрема у організаційних формах та документах про підтвердження здобуття освіти.

Виявлено у ході аксіологічного аналізу нормативно-правових законодавчих, концептуально-стратегічних документів та інструктивних відомчих положень у сфері підготовки кадрів та професійної зайнятості протиріччя та не відповідність у тлумаченні понятійно-категоріального апарату державного регулювання у сфері освіти, науки, інноватики; організації освітніх і освітньо-наукових структур; відсутності та недосконалості системних рамок кваліфікації та рівнів і ступенів підготовки фахівців за шифрами та кодами професій; між соціальним замовленням на підготовку кадрів та потребами професійних середовищ працевлаштування; не уніфікованості загальних підходів до визначення прав, інтересів працівників та керівників, не забезпеченості соціального захисту мобільності фахівця. Визначено необхідні умови та шляхи трансформації освітньо-наукових систем для підготовки та професійного розвитку фахівця, а саме правові, соціально-економічні, методичні, матеріально-технічні, фінансові.

Конкретизовано механізми усунення гальмівних чинників та запропоновано форми і шляхи удосконалення післядипломної освіти: розробка засобів технічного регулювання (стандартизація, сертифікація, акредитація, ліцензування, освітніх, наукових, стажувальних програм та програм мобільності для цільових груп за професійним спрямуванням, їх науково-методичного, інформаційно-аналітичного та правового-системного забезпечення, спеціалізація, перепідготовки, курсової підготовки та підвищення кваліфікації професійних конкурентноздатних кадрів і узгодженої до рівнів організації системи неперервної освіти; узгодження нормативно-правового державного регулювання переліку галузей знань з врахуванням соціального замовлення окремих видів економічної діяльності.

Обґрунтовано проблемні питання щодо створення і функціонування перманентної системи підготовки здобувачів з екологічного моніторингу в Україні

для забезпечення державної підтримки професійного розвитку фахівців природоохоронної галузі у контексті сталого розвитку суспільства (рис. 6.2).

Архітектонічно, структурно-організаційно за функціональним призначенням побудовано та візуалізовано систему підготовки фахівців природоохоронної галузі (як майбутніх, так і сформованих), яка об'єднує *цільову, методологічно-організаційну та професійно-розвивальну підсистеми*, та полягає в обґрунтуванні теоретичних і методичних основ освітньо-наукового процесу та їх професійного розвитку з формуванням компетентності з екологічного моніторингу. *Цільова підсистема* містить організаційно-управлінський контент, що виражається у меті, завданнях та принципах (загальнодидактичних і специфічних) підготовки, і функціонально-методологічний контент – за функціями (аксіологічно-мотивуюча, скринінгово-аналітична, освітньо-наукова, професійно-розвиваюча, інформаційно-технологічна, діагностично-коригуюча), за методами навчання і науково-пізнавальної діяльності (ціннісно-орієнтаційно-стимулюючі, евристично-інтеративні та проблемно-ситуаційні, джерельно-витоківі, методології наукового пізнання, контролю і самоконтролю в технологіях, поліваріантні, еклектичні, бінарні).

Методологічно-організаційна підсистема складається з організаційно-методологічного контенту, що візуалізується у засобах (методології навчання, пізнання, організації), навчально-пізнавальних методах за рівнями організації, формах (навчально-науково-пізнавальної діяльності, освітньо-наукового пізнання) навчання; та науково-системно-моделюючого контенту, що забезпечується фундаментальними та спеціальними дисциплінами «Моніторинг довкілля», «Екологічний моніторинг за галузями», «Основи наукових досліджень», «Моделювання та прогнозування стану довкілля» – на освітньому ступені бакалавр; «Системний аналіз якості навколишнього середовища», «Методологія та організація наукових досліджень», «Наукова документація та інформаційні системи», «Сталий розвиток міст та територіальних громад» – на освітньому ступені магістр; «Моніторинг стану та розвитку систем», «Моніторинг сталого розвитку територій» – здобувачі освітніх послуг післядипломної освіти.

Професійно-розвивальна підсистема містить системно-організаційно-мотиваційний, практично-мобільностний, додатково кваліфікаційно-перепідготовчий та практично-стажувально-технологічний контент. Визначено організаційно-педагогічні умови формування наскрізної неперервної системи науково-обґрунтованих теоретико-методологічної архітекtonіки змісту професійної освіти та забезпечення інтегрованого середовища освіти, науки, інноватики та професійної зайнятості. Результативність даної системи виражається у професійному саморозвитку, самовдосконаленню та зайнятості фахівців з екологічного моніторингу у природоохоронній галузі.

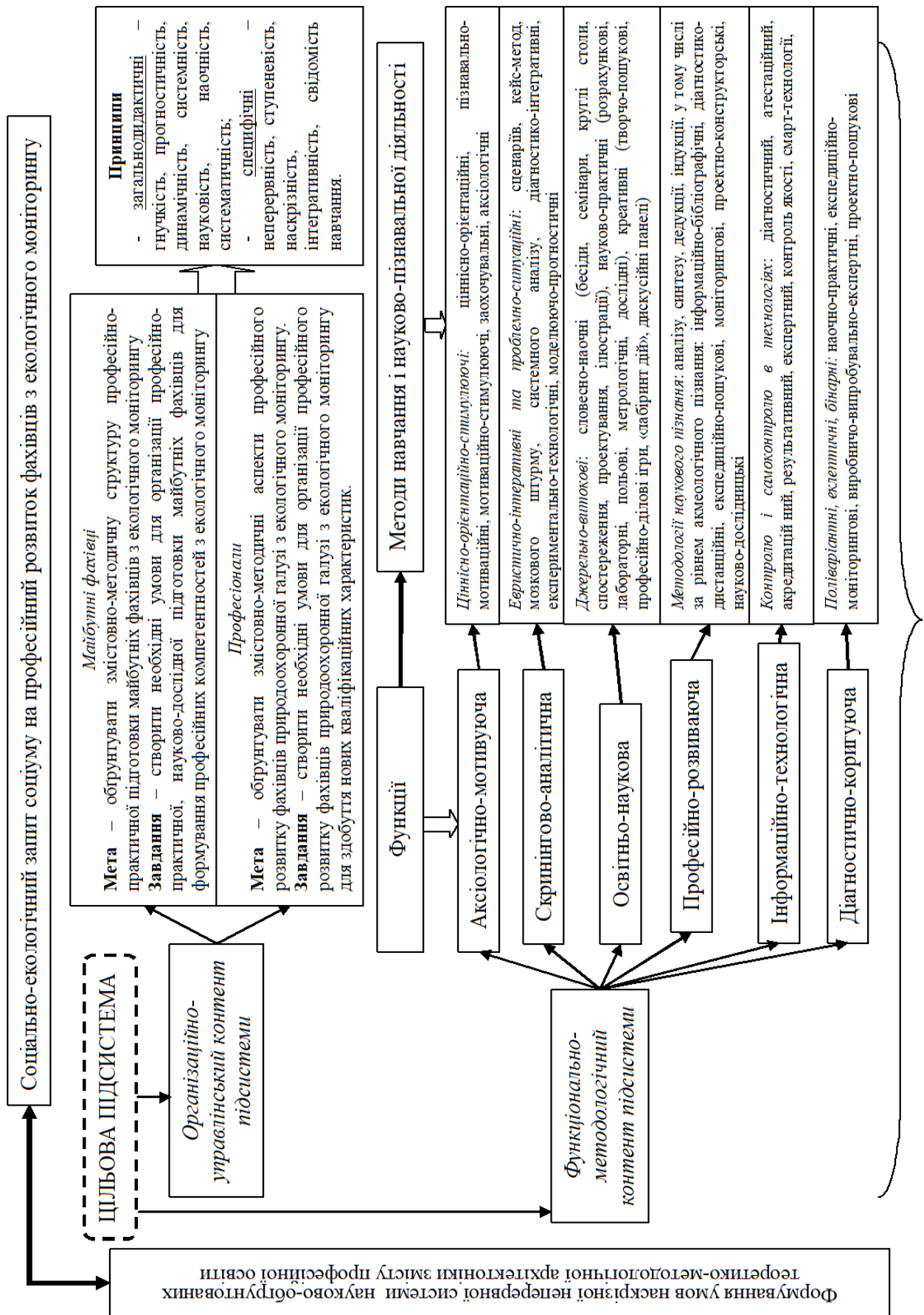
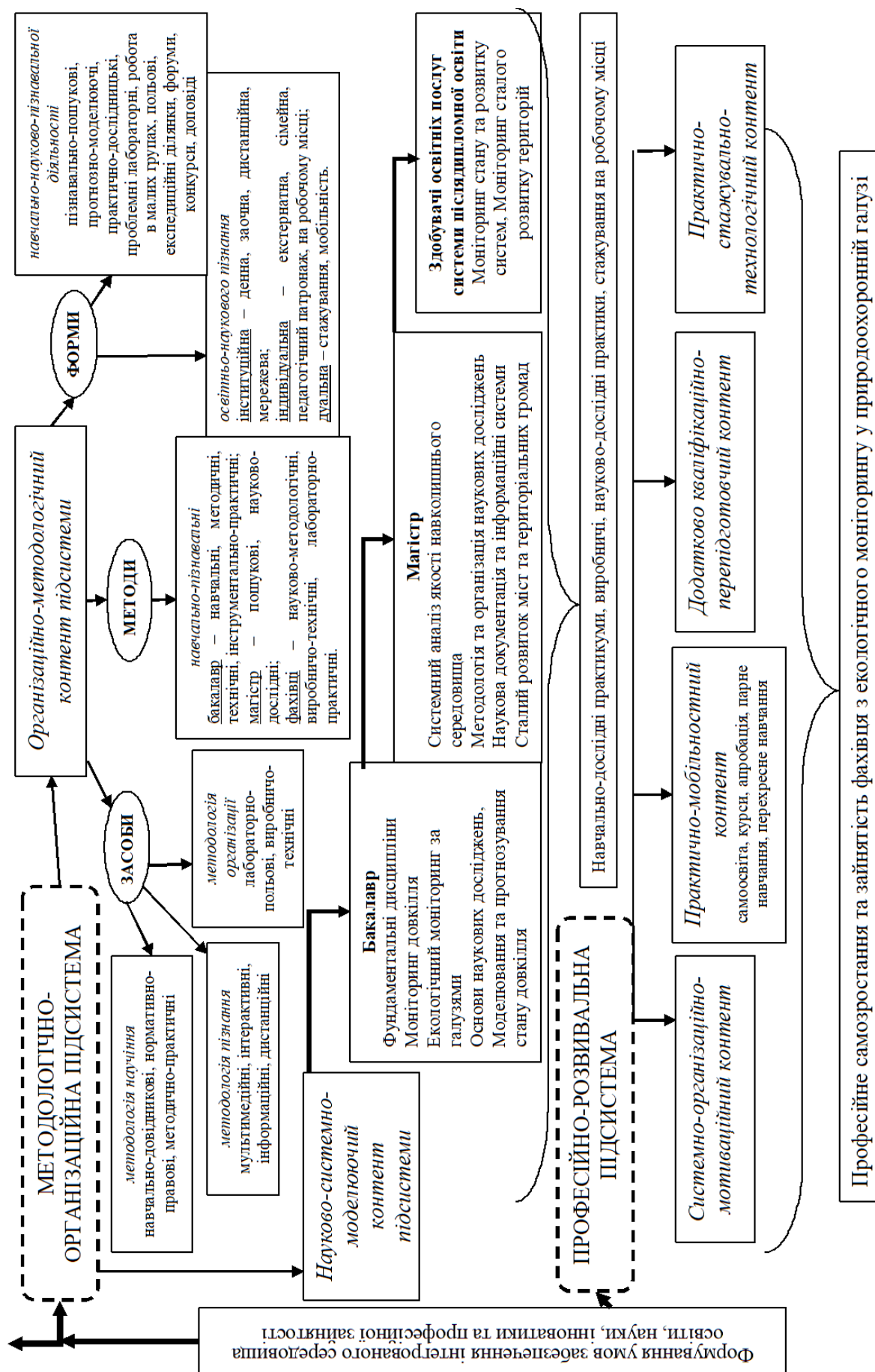


Рис. 6.2. Система підготовки фахівців природоохоронної галузі з екологічного моніторингу в післядипломній освіті



Продовження Рис. 6.2. Система підготовки фахівців природоохоронної галузі з екологічного моніторингу в післядипломній освіті

Встановлено, що ефективність організації підготовки, перепідготовки і підвищення кваліфікації фахівців у сфері екології, охорони навколишнього середовища та раціонального природокористування залежить від компетентнісного (формування і розвиток компетентності для здійснення професійної діяльності); особистісно-орієнтованого (розвиток особистісних якостей фахівця); андрогогічного (особливості навчання дорослих, зайнятих професійною діяльністю) підходів.

Розроблено *організаційно-змістовну структуру післядипломної екологічної освіти* та виокремлено її методичні компоненти для фахівців природоохоронної галузі: оновлення професійної, методологічної, інноваційної підготовки; методологічне удосконалення професійної підготовки і кар'єрної відповідності; підвищення, самовдосконалення науково-професійної підготовки і кар'єрного благополуччя впродовж життя, що забезпечують ступеневість післядипломної освіти, від підвищення кваліфікації до здобуття наукових ступенів у професійному зростанні фахівців і професіоналів з екології, охорони навколишнього середовища та раціонального природокористування.

Узагальнено і виділено чотири основні напрями, за якими функціонує післядипломна екологічна освіта у наступних формах: перепідготовка, спеціалізація, підвищення кваліфікації, стажування, здобуття наукових ступенів. Для перепідготовки та спеціалізації характерний галузєво-прикладний напрям професійного навчання, що пов'язано зі здобуттям певної фахової спеціальності. Методично-управлінський напрямок характерний для підвищення кваліфікації фахівців, оскільки поглиблює і розширює знання та вміння щодо методології та методики вирішення певних екологічних завдань на виробництві, а також особливості впровадження екологічного контролю та управління у будь-якій сфері професійної діяльності. Практично-прикладний напрям післядипломної екологічної освіти для оволодіння практичними навичками на робочому місці під час стажування; науково-теоретичний напрям професійного зростання фахівця для здобуття наукового ступеня.

Проаналізовано міжнародні нормативні документи, стандарти технічного регулювання у системі екологічного моніторингу, національне природоресурсне і природоохоронне законодавство. Виокремлено та охарактеризовано функції екологічного моніторингу, зокрема комплексна, інформаційна, попереджувально-коригуюча і стимулююча, за рахунок яких здійснюється організація й управління у галузі екології, охорони навколишнього природного середовища та збалансованого природокористування.

Узагальнено нормативно-правове забезпечення з екологічного моніторингу і здійснено групування даних документів, як системи джерел регулювання відносин з його здійснення, на три групи: інтеграційні (навколишнє природне середовище, життя та здоров'я людини, екологічна безпека); диференційні (природні ресурси); комплексні (об'єкти природно-заповідного фонду, виключна морська економічна зона, континентальний шельф та ін.). Систематизовано інформаційне забезпечення, зокрема інформаційні ресурси суб'єктів системи моніторингу довкілля, що в подальшому впроваджується в освітній процес.

Оновлено та удосконалено навчально-методичне забезпечення, зокрема створено навчально-методичний посібник «Моніторинг довкілля», методику проведення лекційних, лабораторно-практичних занять, складову діагностики знань, умінь та навичок, а також навчальний посібник з «Практичне забезпечення професійного розвитку природоохоронної галузі з екологічного моніторингу».

Встановлено, що при реалізації системи формування компетентності фахівців природоохоронної галузі опановуються відповідно до Державного класифікатору професій виробничі функції та типові задачі професійної діяльності з екологічного моніторингу. Сформовано професійні компетентності для майбутніх фахівців і професіоналів природоохоронної галузі з екологічного моніторингу, складовими якої є особистісно-професійні якості, здатності, уміння і навички, готовність до професійної діяльності та характеристика сформованості фахівця (табл. 6.1).

Розроблено проблемно-інтегрований курс з екологічного моніторингу, який складається з шести змістовно-методичних модулів організації навчання: перший – «Система моніторингу навколишнього природного середовища», другий – «Забезпечення мережі моніторингу навколишнього природного середовища», третій – «Методика екологічного моніторингу», четвертий – «Моніторинг навколишнього природного середовища за сферами атмо-, гідро-, літо-, біо-, соціо- та техно-)), п'ятий – «Моніторинг довкілля в галузі», шостий – «Екологічне картографування інформаційних баз даних моніторингу (геосферного, біосферного, соціосферного, техносферного та сталого розвитку)».

Встановлено, що впровадження сучасних наукових знань з екологічного моніторингу у системі підготовки сприяє формуванню у майбутнього фахівця і професіоналу з природоохоронної галузі наукової складової професійної компетентності, для здійснення науково-практичної діяльності, системного вирішення екологічних проблем.

Сформульовано наукову складову компетентності майбутнього фахівця, дослідника стану і розвитку навколишнього середовища, зокрема здатність до вирішення кризових і складних екологічних наукових проблем для забезпечення природоохоронних заходів, раціонального природокористування та екологічної безпеки, впровадження оптимальних еколого-управлінських рішень, спрямованих на усунення негативних змін стану довкілля, а також оптимізації якісних показників стану навколишнього середовища шляхом екологічного планування, згідно міжнародних стандартів ISO 14000 (екологічне управління).

Виокремлено у етапах класифікаційні характеристики готовності викладача до реалізації компетентнісного підходу у підготовці фахівців природоохоронної галузі до екологічного моніторингу:

I – опрацювання фундаментальних, наукових і науково-методичних джерел з екологічного моніторингу, освоєння даних, розробок, методик наукових досліджень;

II – розробка або удосконалення змісту та забезпечення (науково-методичного та інформаційно-аналітичного) навчальних та дослідницьких програм підготовки,

виявлення міждисциплінарної взаємодії галузей (педагогічних, екологічних, технічних, математичних, інформаційних) наук і знань;

III – застосування сучасних засобів навчання (мультимедійні, інтерактивні, мобільні тощо) в теоретичній і практичній підготовці, у тому числі з використанням міжнародних та вітчизняних стандартів, методів дослідження, методики проведення оцінки об'єктів довкілля та визначення індексів навантаження на навколишнє природне середовище, тощо;

IV – підготовка підручників, посібників та їх науково-методичне забезпечення зі залученням провідних наукових, науково-педагогічних працівників та роботодавців України та Світу; V – наукова апробація результатів досліджень на конференціях, семінарах, круглих столах з метою реалізації академічної мобільності;

VI – підвищення кваліфікації, перекваліфікація, стажування у провідних наукових інститутах України та Світу. Комплекс поєднує у майбутніх фахівців з екологічного моніторингу теоретичну, практичну, виробничу, лабораторно-аналітичну, моніторингово-технологічну, педагогічну, переддипломну діяльність, забезпечує світоглядну екосистемну цілісність.

На основі змістової дотичності фундаментальних природничо-наукових, професійно-практичних дисциплін у підготовці майбутніх фахівців та професіоналів природоохоронної галузі, побудовано цілісну систему навчання, заснована на міждисциплінарній взаємодії. За рахунок їх використання в організації освітнього процесу можна досягти збільшення наукоємності навчання, його доступності, що призведе до удосконалення процесу формування знань, умінь і навичок у студентів.

Навчальна дисципліна «Моніторинг довкілля» є синергетичним комплексом природничо-наукової та професійно-практичної підготовки фахівців, у циклах фахових дисципліни з міждисциплінарними зв'язками (рис. 6.3).

У ході структурно-логічного аналізу було виокремлено чотири основні змістовні блоки міждисциплінарної імплементації: фундаментальні, оцінні, прикладні, системно-моделюючі.

Розроблено професійну компетентність за змістовно-тематичними модулями природничо-наукового та професійно-орієнтованого циклу підготовки у інтегральному навчанні моніторингу довкілля.

Підготовка майбутніх фахівців природоохоронної галузі під час вивчення «Моніторингу довкілля» складається з наступних компонентів: 1) сформованості фундаментальної складової компетентності інтегрованих споріднених дисциплін – загальнонаукових, соціально-особистісних, екологічних, математичних і комп'ютерної грамотності, інтелектуальних; 2) складових професійної компетентності за результатами навчання курсу – інструментальних, загально-практичних, нормативно-правових, природоохоронних, працездатних, творчих, що є системно-утворюючими; 3) професійної, спеціальної складової компетентності як комплексу за видами прикладної екології (ландшафтної, агро-, соціо-, урбо-, техно- та природоохоронних технологій); 4) системно-моделюючі

Таблиця 6.1

Професійна компетентність фахівців природоохоронної галузі з екологічного моніторингу

	Майбутні фахівці природоохоронної галузі	Професіонали з екологічного моніторингу
якостями	загальнонауковими, спеціально-професійними, практично-прикладними знаннями з екологічного моніторингу, ініціативністю, самостійністю, аналітичним мисленням, досягненням стійкого успіху у професійній діяльності	фундаментально-науковими, спеціально-науковими, практично-технологічними, аналітико-проектними знаннями з екологічного моніторингу, цілеспрямованістю, самовдосконаленням, системно-аналітичним мисленням та творчо-креативним підходом до вирішення професійних екологічних задач
здатність	до використання сучасної методологічно-лабораторної бази, оперативного збору, узагальнення й систематизації інформаційних даних з екологічного моніторингу, оцінки стану складових довкілля, моделювання систем за даними геоінформаційного моніторингу	до застосування екосистемного підходу для аналізу особливостей функціонування екосистем, діагностики виникнення різних видів ризиків і небезпек, здійснення системного аналізу компонентів довкілля, складання прогнозів й розроблення рекомендацій щодо збалансованого екологічного розвитку суспільства
уміння і навички	збору, узагальнення, систематизації, аналізу й оцінки даних моніторингових екологічних спостережень; використання сучасної лабораторно-інструментальної бази, методологічного і технічного забезпечення; роботи з сучасними приладами оцінки стану компонентів довкілля; моделювання та прогнозування стану довкілля, у тому числі на основі геоінформаційних даних	статистичної обробки екологічних даних; наукового дослідження стану екосистем на різних рівнях; розробки та обґрунтування програм з екологічного моніторингу, заходів щодо попередження виникнення небезпечних ситуацій; системного моделювання процесів та явищ, що відбуваються у довкіллі; системного аналізу якості навколишнього природного середовища; планування, організація й управління науковою і професійною діяльністю
готовність	до професійної діяльності, що виражається у виконанні нормативно-правових, інформаційно-технологічних, організаційно-практичних, практично-прикладних природоохоронних, аналітико-прогнозуючих, інструментальних, контрольно-оцінюючих завдань у сфері екології, охорони навколишнього природного середовища та збалансованого природокористування	до професійної діяльності, що виражається у виконанні організаційно-управлінських, організаційно-методологічних, науково-фундаментальних, системно-моделюючих, виробничо-практичних, технологічних, природоохоронних, аналітико-прогнозуючих, проектних, контрольно-оцінюючих завдань у сфері охорони довкілля, використання, відтворення та охорони природних ресурсів, стратегічної екологічної оцінки
сформованість	науково-дослідницьких і системно-моделюючих складових професійної компетентності для вирішення екологічних проблем з використанням новітньо-інноваційних наукових підходів, забезпечення природоохоронних заходів, впровадження оптимальних еколого-управлінських рішень щодо усунення негативних змін стану довкілля	теоретико-аналітичних і практично-прикладних складових професійної компетентності для вирішення екологічних проблем різного рівня, організації і проведення моніторингових досліджень компонентів довкілля; здійснення аналізу та оцінки стану навколишнього природного середовища, прогнозувати його якість з застосуванням багаторівневих моделей і враховуючи чинники впливу джерел забруднення на об'єкти системи моніторингу

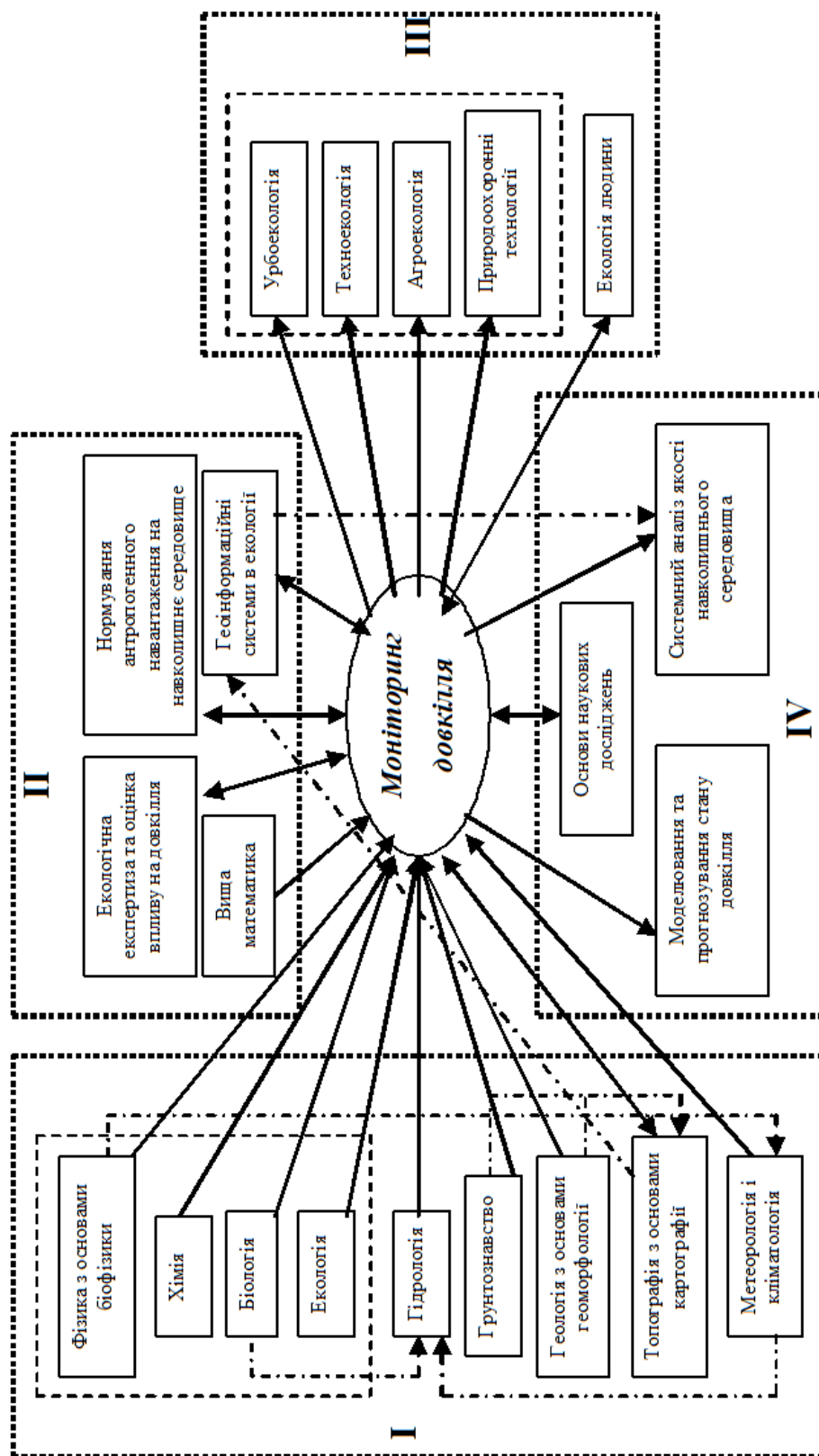


Рис. 6.3. Міждисциплінарні зв'язки моніторингу довкілля
I – фундаментальні; II – оціночні; III – прикладні; IV – системно-моделюючі;

→ прями зв'язки; ↔ зворотні зв'язки;
- - -> дотичні зв'язки; - - - - багатосторонні зв'язки.

складові професійної компетентності – аналітично-прогнозуюча, науково-дослідницька, спеціально-професійна.

Розроблено бінарні лекційні заняття з теми «Моніторинг стану і розвитку систем» для міждисциплінарної імплементації соціо-економіко-екологічного моніторингу та здійснення системного аналізу якості компоненті довкілля в освітньо-науковому процесі ієрархії навчання та дослідництва системного моніторингу навколишнього середовища за видами та на рівнях організації сталого розвитку наземних і водних (природних та антропогенно-змінених) екосистем, адміністративно-територіальних, інституційних соціальних і виробничих систем.

Розроблено бінарно-модернізоване діагностування компетентності з екологічного моніторингу в майбутніх фахівців за синхронністю форм контролю у процесі оцінювання, що містить науково-дослідницькі завдання індивідуального, проблемно-інтегративного характеру, є комплексом традиційного та альтернативного оцінювання вхідного, проміжного, кінцевого контролю засвоєння знань.

В авторському трактуванні схарактеризовано організацію системи професійного розвитку фахівців з екологічного моніторингу в післядипломній освіті. Організація процесу навчання з екологічного моніторингу спрямовується на виконання поліфункціональних, полісемантичних, інтегрованих функцій у фахівців природоохоронної галузі: інноваційної, адаптивної, кумулятивної, аналітично-проектувальної, організаційно-управлінської, діагностичної, які забезпечують взаємозв'язок теоретичної, науково-дослідницької, виробничо-технологічної й управлінської підготовки, можливість поєднувати класичні, специфічні, системний та синергетичний підходи у вирішенні комплексних екологічних проблем.

Професійний розвиток фахівців природоохоронної галузі в післядипломній освіті забезпечує формування у слухачів системно-інтегративної професійної компетентності з екологічного моніторингу. Зміст навчання на курсах підвищення кваліфікації фахівців природоохоронної галузі формується на теоретичному, методичному, методологічному, науково-дослідницькому, прогностичному рівнях, вибір спрямованості якого спирається на отриманий професійний досвід фахівців з екологічного моніторингу. Визначено основні тематики занять у змістовних модулях підготовки для слухачів курсів підвищення кваліфікації, які є обов'язковими для вивчення, оскільки формують основу для формування професійної, системно-моделюючої, науково-дослідницької складових компетентності з екологічного моніторингу.

Виокремлено 3 етапи організації навчання з екологічного моніторингу, які синхронізуються: I – *камерально-підготовчий, орієнтаційний* – визначення спеціалізації фахівців та їх професійну спрямованість; на основі отриманих даних здійснюється формування змісту навчання та розробка плану і програми навчання, які можуть коригуватися у ході наступного етапу, зокрема після активізації їх набутих знань, умінь і навичок; II – *організаційно-педагогічний, системно-моделюючий або основний* – отримання нових знань та їх закріплення, формування пізнавальної активності і мотивації шляхом використання інноваційних технологій; III – *науково-пізнавально-діяльнісний* – узагальнення та підведення

підсумків навчання, впровадження сформованої компетентності у практичній і виробничій діяльності.

Встановлено, що у ході II етапу формуються професійна, системно-моделююча, науково-дослідницька складові компетентності, які в подальшому закріплюються і впроваджуються у професійній сфері. Організація навчання з екологічного моніторингу забезпечує неперервність, використання різноманітних форм та методів навчання, зокрема активне впровадження інноваційних технологій, що є характерним для навчання дорослих (рис. 6.4).

Розроблено тематичне наповнення стажування фахівців природоохоронної галузі відповідно до їх професійного спрямування, а саме науково-педагогічних працівників, які здійснюють підготовку майбутніх фахівців з екологічного моніторингу; працівників державних установ та їх структурних підрозділів з питань екології, охорони навколишнього середовища та збалансованого природокористування; інженерів-екологів на підприємствах, організаціях і установах, що забезпечують дотримання норм екологічного законодавства; науковців, що здійснюють сучасні дослідження з питань екологічного моніторингу, пошуку і розробки нових методів, методик аналізу, оцінки, прогнозування, методології наукового пізнання тощо (рис. 6.5).

Виокремлено організаційно-підготовчий; основний; контрольно-підсумковий; практично-впроваджувальний етапи організації стажування, незалежно від його мети, виду та тривалості.

Розроблено структурно-функціональну організацію самоосвіти у фахівців природоохоронної галузі з екологічного моніторингу, яка залежить від рівня його підготовки, мети вдосконалення професійної компетентності і включає наступні етапи: 1 – *діагностичний* – налаштування до самостійної роботи, вибір мети і теми індивідуального навчання щодо самовдосконалення знань, умінь та навичок; встановлення послідовності дій у самонавчанні, ситуативна потреба у здобутті професійної компетентності самостійно; 2 – *освітньо-організаційний* – ознайомлення з нормативно-правовими, науковими, методичними, інформаційно-аналітичними літературними джерелами з вибраної екологічно-професійної проблематики, підготовка науково-методичних матеріалів та обладнання; використання нових інформаційних технологій для задоволення власних професійних потреб; 3 – *практично-дослідницький* – послідовне вирішення поставлених завдань, який включає планування моніторингових спостережень, добір сучасних методів дослідження, постановка дослідження, вибір новітніх методологій проведення аналізу та оцінки, визначення індикаторів якості довкілля тощо; 4 – *результативно-узагальнюючий* – передбачає теоретичне осмислення, аналіз і узагальнення отриманих нових професійних знань, умінь та навичок, розробку сценаріїв розвитку екологічних ситуацій, їх моделювання та прогнозування; представлення власних результатів та їх обговорення на наукових конференціях, критичне осмислення мети самоосвіти та можливе її коригування з завданнями професійної діяльності; 5 – *підсумково-контрольний* – узагальнення самостійного навчання і розвитку, оформлення результатів (написання курсової роботи, програми моніторингу довкілля для конкретного населеного пункту), формулю-

вання висновків та визначення перспектив у подальшій освітній і виробничій діяльності, впровадження результатів самонавчання та саморозвитку у професійному та повсякденному житті.

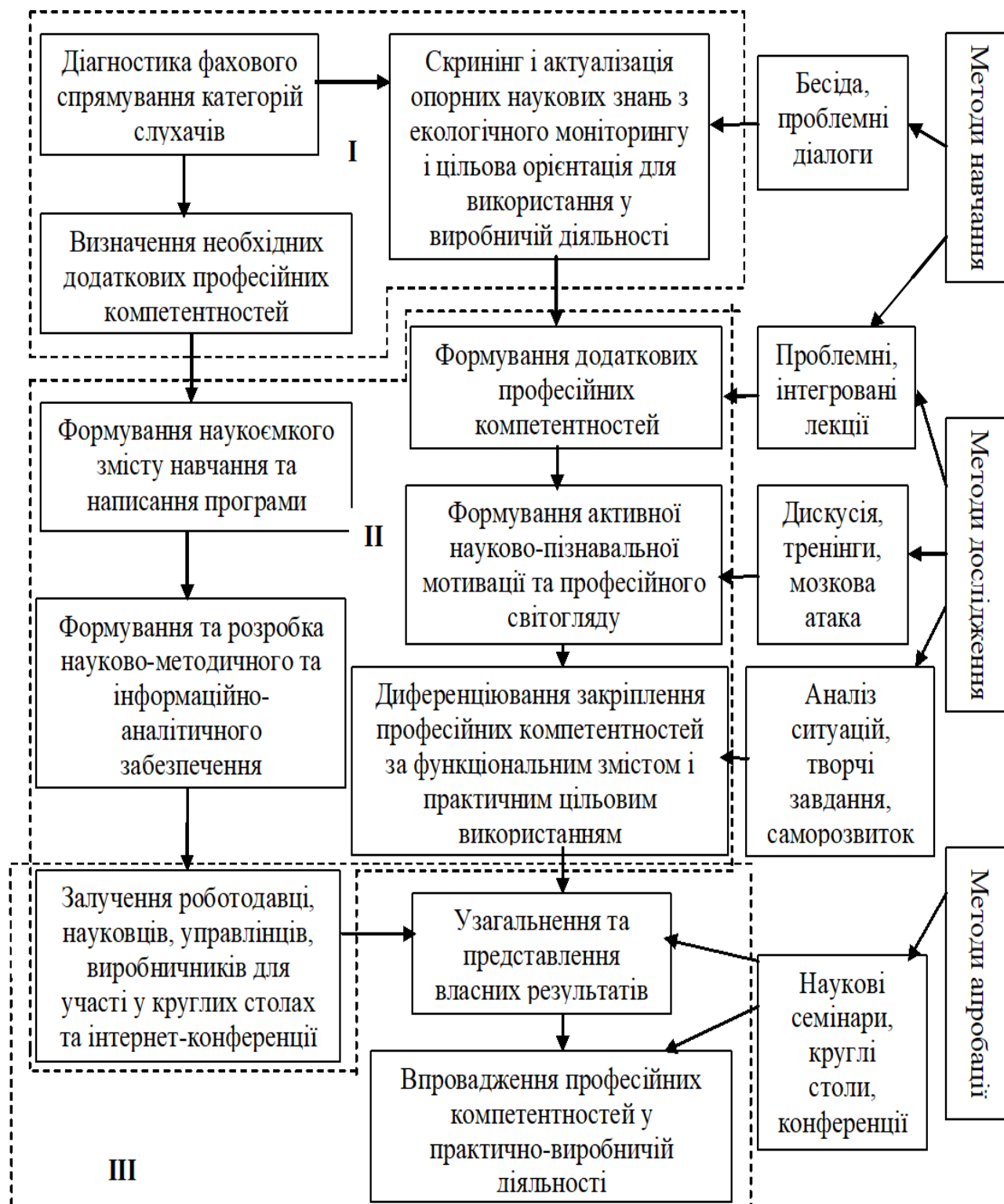


Рис. 6.4. Структурно-організаційна схема навчання фахівців природоохоронної галузі з екологічного моніторингу в післядипломній освіті:

I – камеральний етап; II – організаційний етап; III – діяльнісний етап

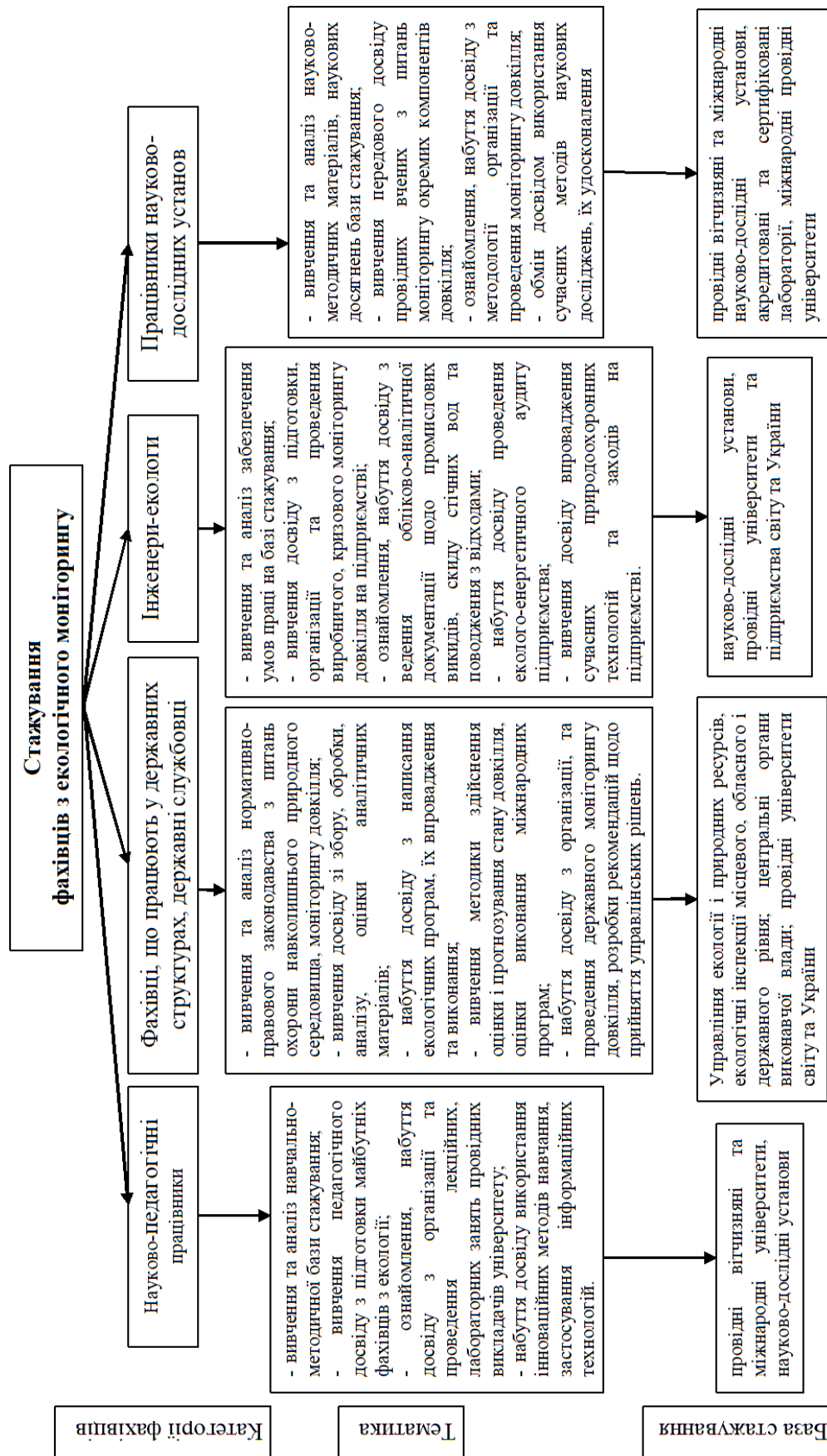


Рис. 6.5. Змістовно-організаційна структура стажування фахівців природоохоронної галузі з екологічного моніторингу

Проаналізовано принципи самоосвітньої діяльності в результаті професійного вдосконалення фахівців з питань екологічного моніторингу: вивчення теоретико-фундаментальної та науково-практичної літератури, яка включає питання методології організації наукових спостережень і досліджень, методик здійснення комплексної оцінки довкілля, визначення індексів стану, впливу і розвитку систем; поєднання отриманих теоретичних знань з практичною діяльністю; поєднання самостійного навчання з колективними формами підвищення кваліфікації.

Розроблено структурно-функціональну модель формування професійної компетентності у фахівців природоохоронної галузі, яка є узагальненою системою зі системно-інноваційним підходом до вдосконалення теоретичних знань і практичних умінь з екологічного моніторингу, зокрема моніторингу сталості та розвитку систем (рис. 6.6-6.7).

Структурно-функціональна модель є комплексною, оскільки містить основні етапи формування професійної компетентності фахівців природоохоронної галузі з екологічного моніторингу: 1) освітній ступінь Бакалавр – під час вивчення дисципліни «Моніторинг довкілля»; 2) освітній ступінь Магістр – під час вивчення професійно-практичних дисциплін, зокрема дисципліни «Системний аналіз якості навколишнього середовища», та виконання дипломної роботи; 3) післядипломна освіта – вдосконалення професійної компетентності під час підвищення кваліфікації, стажування, перепідготовки фахівців природоохоронної галузі, зокрема при вивченні спецкурсу «Моніторинг сталого розвитку» з природоохоронним і природоресурсним, теоретико-методологічним, аналітико-прогнозуючим базисом, а також здобуття наукових ступенів.

Розроблена модель є внутрішньо-організованою і функціонально-діяльнісною, яка містить наступні компоненти: *цільовий* – направлений на підготовку, перепідготовку та підвищення кваліфікації фахівців природоохоронної галузі з екологічного моніторингу та забезпечує умови для самореалізації особистості, розкриття задатків та здібностей, формування професійної компетентності, зокрема здатності до вирішення складних екологічних ситуацій нестандартними й оперативними методами, до професійної мобільності; *концептуальний* – визначає теоретико-методологічні підходи (особистісно-діяльнісний, синергетичний, системний, інтеграційний) та науково-педагогічні принципи навчання, що забезпечують ефективність підготовки і вдосконалення професійної компетентності фахівців природоохоронної галузі з екологічного моніторингу; *змістовний* – зміст та складові підготовки фахівців природоохоронної галузі до формування професійної компетентності, що передбачає набуття базових, спеціальних (фахових) та наукових знань, умінь та навичок з екологічного моніторингу, на основі яких у фахівців сформуються загальнонаукові, фундаментальні, оціночні, прикладні, системно-моделюючі складові професійної компетентності; *операційно-діяльнісний* – методи, форми і засоби навчання фахівців природоохоронної галузі; *контрольно-регулятивний* – контроль педагога за виконанням поставлених задач навчання, самоконтроль за правильністю

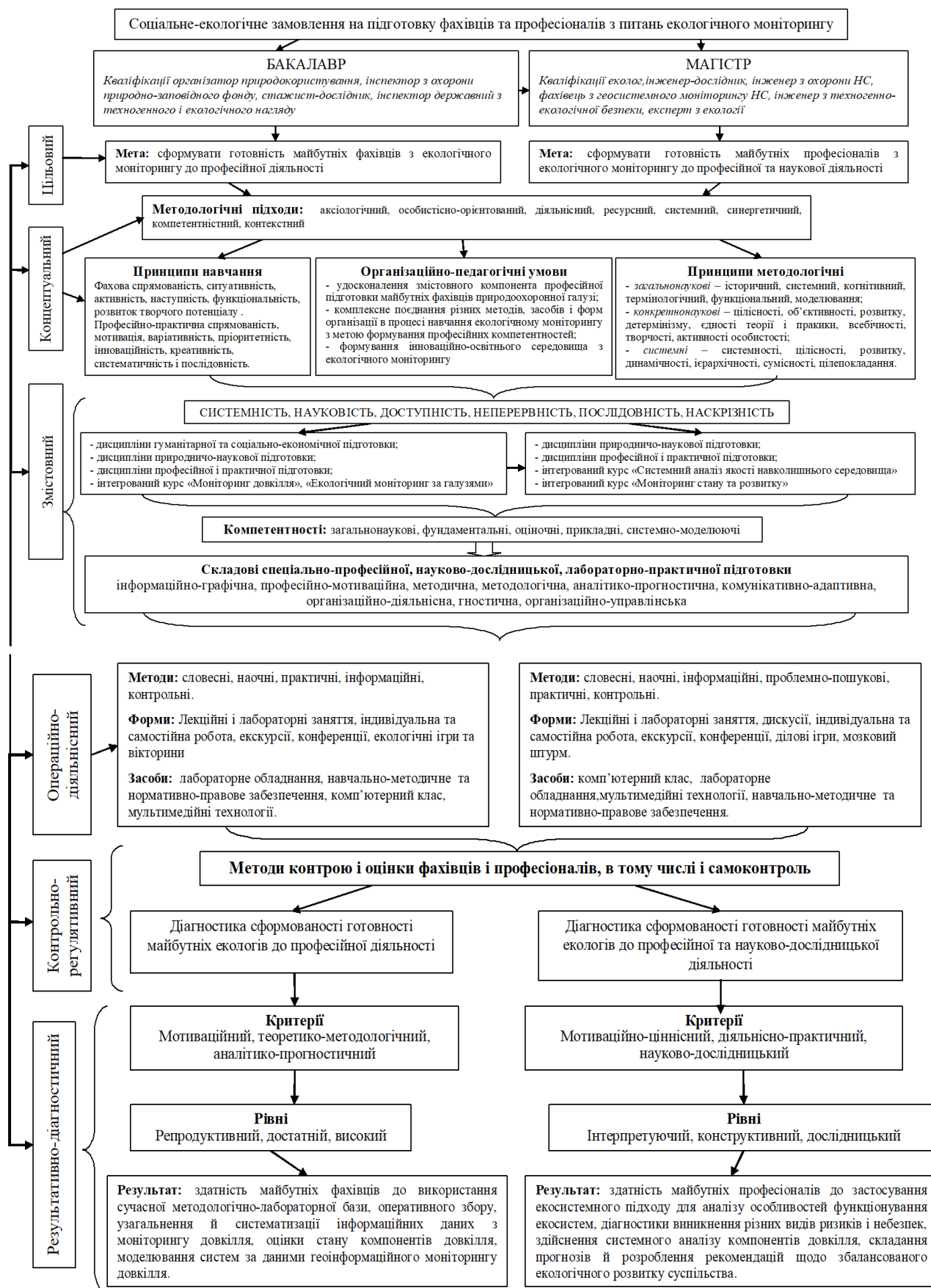


Рис. 6.6. Структурно-функціональна модель формування професійної компетентності у майбутніх фахівців і професіоналів з екологічного моніторингу

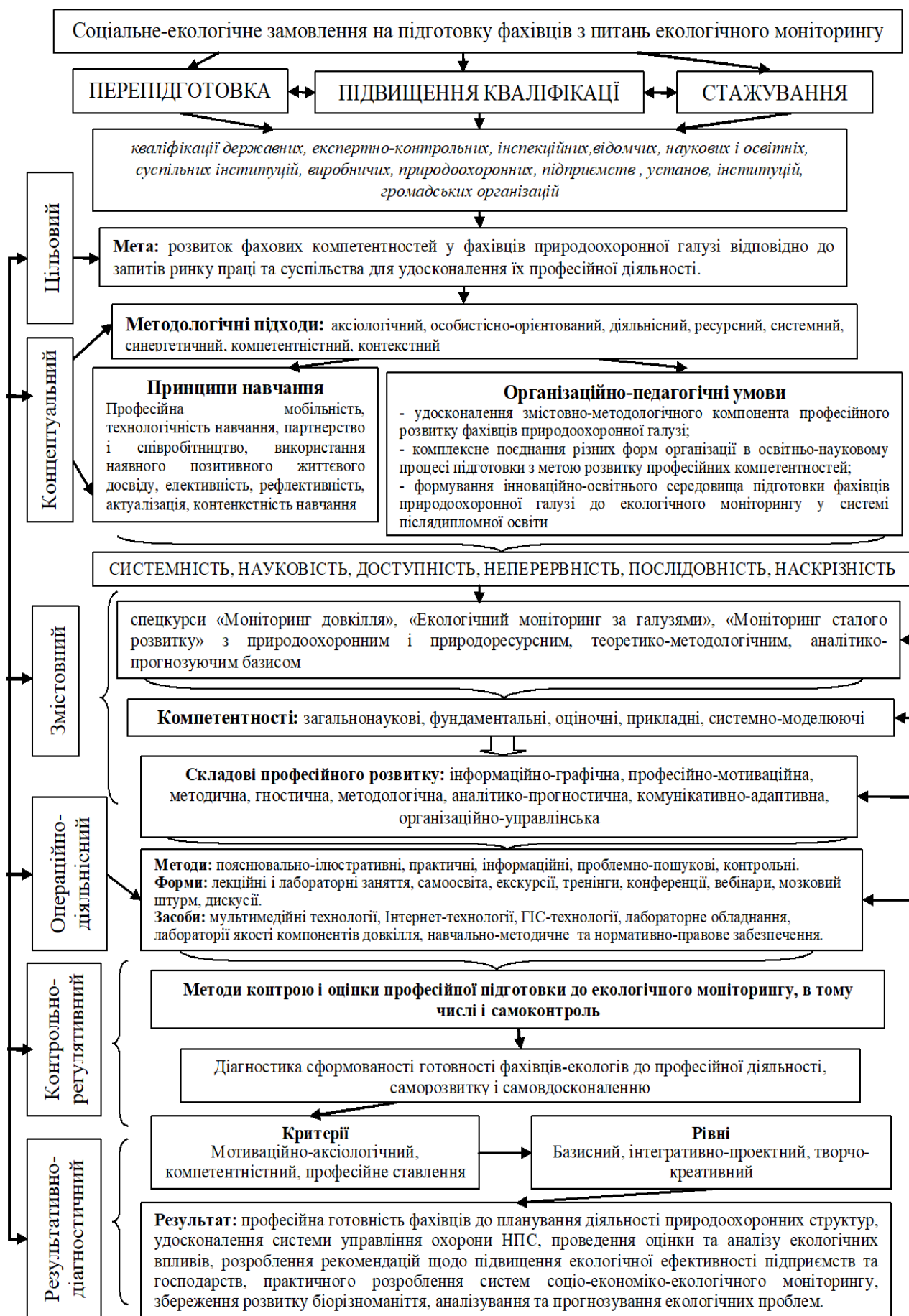


Рис. 6.7. Структурно-функціональна модель розвитку професійної компетентності фахівців природоохоронної галузі з екологічного моніторингу

виконання завдань, який діє на всіх етапах формування професійної компетентності та здійснює безпосередній вплив на усі компоненти моделі системи навчання екологічному моніторингу, направлений на діагностування готовності фахівців природоохоронної галузі, перевірка та корекція засвоєння складових змістовного компонента; результативно-діагностичний – оцінювання ефективності функціонування моделі, за рахунок перевірки рівнів сформованості професійної компетентності, а також готовності фахівців до професійної діяльності.

Розроблена модель реалізована через цільовий, концептуальний, змістовний, операційно-діяльнісний, контрольний-регулятивний, результативно-діагностичний компоненти та зв'язки між ними. Встановлено, що дана модель структурує та удосконалює етапи формування професійної компетентності у фахівців природоохоронної галузі, визначає організаційно-педагогічні умови даного процесу. Досліджено методику формування професійної компетентності з екологічного моніторингу від підготовки майбутнього фахівця до удосконалення вже набутого практичного досвіду, через принципи навчання, змістове наповнення, методи, форми і засоби навчання, діагностику знань, умінь та навичок, що в кінцевому результаті сформує висококваліфікованого фахівця, здатного вирішувати складні екологічні задачі у професійній діяльності.

Розроблено критеріально-рівневу систему формування професійної компетентності на освітньому ступені бакалавр, магістр та для здобувачів освітніх послуг у післядипломній освіті з екологічного моніторингу. Розроблено схему педагогічного експерименту за етапами: діагностико-мотиваційний; методологічно-організаційний; аналітико-констатувальний; формувально-експертний. На діагностико-мотиваційному етапі було сформовано групи наступним чином: для визначення рівня успішності та рівня сформованості професійної компетентності з екологічного моніторингу у майбутніх фахівців – контрольна група з 432 осіб, експериментальна група з 430 осіб; у майбутніх професіоналів – контрольна група 212 осіб, експериментальна – 216 осіб; для визначення рівня готовності до професійної діяльності – досліджувана група з 476 осіб. Розроблена структурно-функціональна модель для бакалаврів і магістрів оцінювалася за критеріально-рівневою шкалою, зокрема рівень сформованості професійної компетентності фахівців природоохоронної галузі з екологічного моніторингу. Дослідженнями встановлено динаміку позитивних змін за теоретико-методологічним критерієм у експериментальних групах майбутніх фахівців після проведення експерименту за високим та достатнім рівнями, тоді як репродуктивний рівень різко знизився на 14,9%. Частка студентів експериментальної групи зросла на 9,1% за високим рівнем і на 5,8% за достатнім рівнем (рис. 6.8).

У майбутніх професіоналів за науково-дослідницьким критерієм, встановлено також позитивну динаміку змін у експериментальних групах після проведення експерименту за дослідницьким та конструктивним рівнями, тоді як інтерпретуючий рівень різко знизився на 13,2%. Частка студентів експериментальної групи зросла на 8,6% за дослідницьким рівнем і на 4,6% за конструктивним рівнем (рис. 6.9). У контрольних групах після проведення експерименту не відмічали суттєвих змін.

Акумуляовано на висхідному потенціалі рівні сформованості професійної компетентності за всіма критеріями у ході проведення формувально-експертного етапу, що означає формування мотиваційно-особисто-ціннісних, лабораторно-практичних, проектних, фундаментальної, науково-дослідницької, системно-моделюючої складових компетентності з екологічного моніторингу.

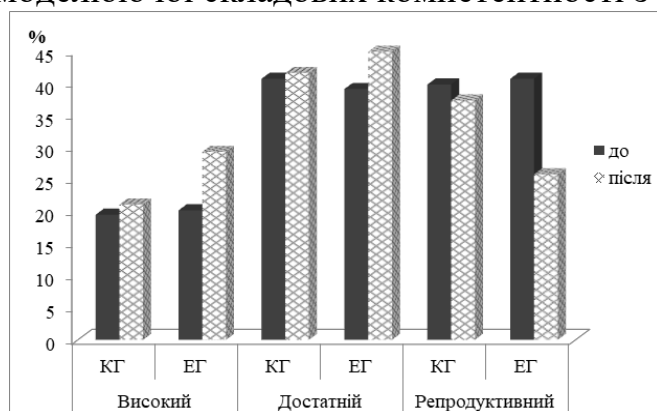


Рис. 6.8. Динаміка рівня сформованості професійної компетентності у майбутніх фахівців з екологічного моніторингу до і після проведення експерименту за теоретико-методологічним критерієм

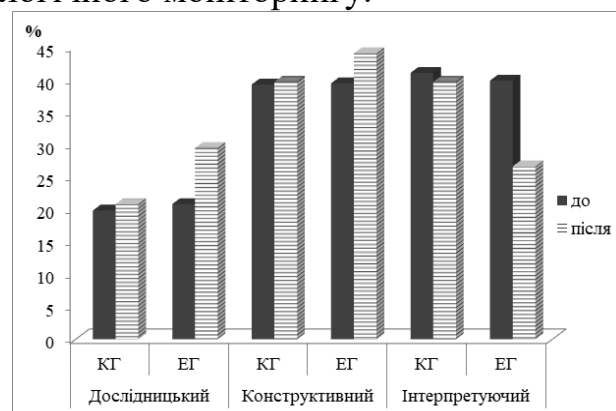


Рис. 6.9. Динаміка рівня сформованості професійної компетентності у майбутніх професіоналів з екологічного моніторингу до і після проведення експерименту за науково-дослідницьким критерієм

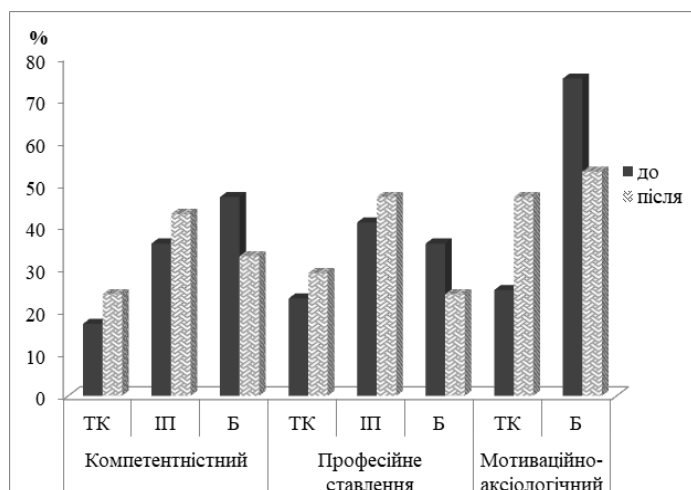


Рис. 6.10. Рівень готовності до професійної діяльності з екологічного моніторингу у фахівців за аналітико-практичним блоком

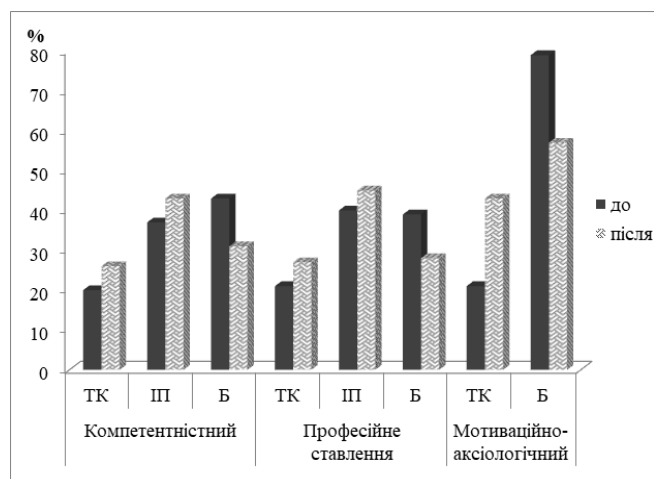


Рис. 6.11. Рівень готовності до професійної діяльності з екологічного моніторингу у фахівців за особистісно-професійним блоком

Встановлено позитивну динаміку змін рівня готовності до професійної діяльності з екологічного моніторингу у фахівців за аналітико-практичним блоком після проведення експерименту за творчо-креативним та інтегративно-проектним рівнями, тоді як базисний рівень різко знизився за всіма критеріями: на 14,0 % за компетентнісним критерієм; на 12,0% за професійним ставленням критерієм; на 22,0% за мотиваційно-аксіологічним критерієм. Визначено, що частка фахівців за творчо-креативним та інтегративно-проектним рівнями зростає на 6,0% за компетентнісним та на 7,0% за критерієм професійного ставлення (рис. 10). За особистісно-професійним блоком, встановлено також позитивну

динаміку змін у групах після проведення експерименту за творчо-креативним та інтегративно-проектним рівнями, тоді як базисний рівень різко знизився за всіма критеріями: на 12,0 % за компетентнісним критерієм; на 11,0% за професійним ставленням критерієм; на 22,0% за мотиваційно-аксіологічним критерієм; визначено зростання частки фахівців за творчо-креативним та інтегративно-проектним рівнями на 6,0% за компетентнісним та на 6,0% та 5% відповідно за критерієм професійного ставлення (рис. 11).

Перевірка ефективності моделі формування професійної компетентності фахівців природоохоронної галузі з екологічного моніторингу здійснювалася за двома критеріями, вихідні дані та результати перевірки наведено у табл. 2-3. За результатами порівняльного аналізу результатів дослідження формувально-експертного етапу педагогічного експерименту, встановлено відмінність між вибірками студентів контрольних та експериментальних груп за показником сформованості професійної компетентності у майбутніх фахівців та майбутніх професіоналів. Встановлено, що для показника рівня сформованості професійної компетентності у майбутніх фахівців становить $\chi^2_{\text{емп}} = 16,0$ у майбутніх професіоналів – $\chi^2_{\text{емп}} = 9,5$, що значно перевищує табличне значення $\chi^2_{\text{крит}} = 5,991$.

Таблиця 6.2

Розрахунок коефіцієнтів для перевірки вірогідності статистичних даних, отриманих у ході експериментальних досліджень (ОС «Бакалавр»)

Групи	Рівні				Всього	Розрахунок значення $\chi^2_{\text{емп}}$	Розрахунок значення df	Табличне значення $\chi^2_{\text{крит}}$
	1	2	3	4				
Рівень успішності								
КГ	50	153	136	93	432	$\chi^2_{\text{емп}}=18,8$	$df = 3$	$\chi^2_{\text{крит}}=7,815$
ЕГ	70	193	108	59	430			
Рівень сформованості професійної компетентності								
КГ	84	181	167	-	432	$\chi^2_{\text{емп}}=16,0$	$df = 2$	$\chi^2_{\text{крит}}=5,991$
ЕГ	118	197	115	-	430			

1 – високий, 2- достатній, 3 – репродуктивний, 4 - низький

Таблиця 6.3

Розрахунок коефіцієнтів для перевірки вірогідності статистичних даних, отриманих у ході експериментальних досліджень (ОС «Магістр»)

Групи	Рівні				Всього	Розрахунок значення $\chi^2_{\text{емп}}$	Розрахунок значення df	Табличне значення $\chi^2_{\text{крит}}$
	1	2	3	4				
Рівень успішності								
КГ	42	76	68	26	212	$\chi^2_{\text{емп}}=12,1$	$df = 3$	$\chi^2_{\text{крит}}=7,815$
ЕГ	60	94	48	14	216			
Рівень сформованості професійної компетентності								
	5	6	7	-		$\chi^2_{\text{емп}}=9,5$	$df = 2$	$\chi^2_{\text{крит}}=5,991$
КГ	49	87	76	-	212			
ЕГ	67	100	49	-	216			

1 – високий, 2- достатній, 3 – репродуктивний, 4 – низький, 5 – дослідницький, 6 – конструктивний, 7 - інтерпретуючий

Дослідження проводилися за анкетною «Опитувальник професійної готовності до природоохоронної діяльності» до початку і після проведення експериментального дослідження. Дане опитування дає можливість здійснити оцінку компетентності, професійного ставлення та рівня мотивації у фахівця природоохоронної галузі з екологічного моніторингу.

Для перевірки готовності до професійної діяльності нами було обрано категорії фахівців, які навчаються у групах, так і за індивідуальними програмами. Вибірка становила 476 осіб. Розроблено систему блоків питань: теоретико-методологічний, аналітико-практичний, особистісно-професійний (табл. 6.4).

Розрахунок статистичних показників, зокрема критерію Пірсона, дозволив довести репрезентативність результатів дослідження та ефективність впровадження авторської неперервної системи підготовки та моделі формування професійної компетентності у майбутніх фахівців та професіоналів природоохоронної галузі з екологічного моніторингу в освітній процес.

Таблиця 6.4

Розрахунок коефіцієнтів для перевірки вірогідності статистичних даних, отриманих у ході експериментальних досліджень (фахівці СПО)

Етап експе- рименту	Рівні			Всього	Розрахунок значення $\chi^2_{емп}$	Розрахунок значення df	Табличне значення $\chi^2_{крит}$
	1	2	3				
Теоретико-методологічний блок							
КЕ	106	137	233	476	$\chi^2_{емп}=16,7$	$df = 2$	$\chi^2_{крит}=5,991$
ФЕ	146	156	174	476			
Аналітико-практичний блок							
КЕ	103	122	251	476	$\chi^2_{емп}=27,7$	$df = 2$	$\chi^2_{крит}=5,991$
ФЕ	159	144	174	476			
Особистісно-професійний блок							
КЕ	99	122	256	476	$\chi^2_{емп}=24,9$	$df = 2$	$\chi^2_{крит}=5,991$

1 – творчо-креативний, 2- інтегративно-проектний, 3 – базисний

Результати досліджень стали основою для розробки моделі оцінки сформованості професійної компетентності для майбутніх фахівців та професіоналів з екологічного моніторингу, а також для фахівців природоохоронної галузі, що професійно розвивають фахові компетентності:

- для майбутніх фахівців – $ЕМ_{пкб} = \sum_{i=1}^n I_{опк} + I_{тмк} + I_{апргнк}$;
- для майбутніх професіоналів – $ЕМ_{пкм} = \sum_{i=1}^n I_{опк} + I_{дпк} + I_{ндк}$;
- для фахівців природоохоронної галузі – $ЕМ_{пкф} = \sum_{i=1}^n I_{опк} + I_{тмк} + I_{апрктк}$.

Індикатори коливаються в межах від 15,25 до 0, залежно від шкали оцінювання рівня сформованості професійної компетентності відповідного опитувальника. В табл. 5 наведено шкалу розмірів індикаторів складових професійної компетентності у фахівців природоохоронної галузі.

Розроблено систему оцінювання сформованості професійної компетентності фахівців природоохоронної галузі з екологічного моніторингу, яка враховує комплекс фахових складових компетентності, які є різними, відповідно до рівнів Національної рамки кваліфікації, містять коефіцієнти складності формування

(або розвитку) та професійного попиту (або ергономічності та кар'єрного розвитку) їх у професійній діяльності.

Таблиця 6.5

Шкала індикаторів сформованої професійної компетентності фахівців природоохоронної галузі з екологічного моніторингу

	Індикатори сформованості професійної компетентності					
Рівні	Високий		Доступний		Репродуктивний	
Фахові складові компетентності	Інтервали оцінки в балах					
	від	до	від	до	від	до
Теоретико-методологічний	2,2	3,0	1,1	2,1	1,0	0,04
Аналітико-практичний	4,4	6,25	4,3	2,2	2,1	0,12
Особистісно-професійні	4,2	6,0	2,1	4,1	2,0	0,1
Комплексна, Σ	10,8	15,25	7,5	8,4	5,1	0,26

Для визначення рівня сформованості професійної компетентності фахівців природоохоронної галузі з екологічного моніторингу необхідно використовувати структуровану систему її оцінки, яка гарантує зрозумілий процес формування відповідних здатностей та можливість їх перевірки. Дана методика є певним діагностичним інструментарієм, який можна використовувати для оцінки професійної компетентності, що забезпечить ефективність управління процесом підготовки фахівців природоохоронної галузі до екологічного моніторингу.

Оцінку впровадження авторської структурно-функціональної моделі у системі післядипломної освіти було здійснено експертами на основі анкетування, яка містить наступні розділи: організація освітнього процесу; навчально-, науково-, методичне, інформаційне та матеріально-технічне забезпечення освітнього процесу; атестація результатів підготовки здобувачів освіти.

Від експертів авторський науковий доробок отримав схвальну оцінку, що відображено в інтегральному показнику $P_i = 0,87$. Проведено анкетування роботодавців щодо їх задоволеності у майбутніх фахівцях, що мають професійні компетентності з екологічного моніторингу. В результаті розраховано інтегральний показник ($P_i = 0,88$), який підтвердив високу практичну значимість розробленої методики.

Висновки. Проаналізовано структурну організацію державного, відомчого, галузевого управління системою державного моніторингу довкілля (на рівнях, за видами, у типах природокористування) в Україні. Розроблено структурно-організаційну схему соціально-екологічного замовлення суспільства на підготовку фахівців з екологічного моніторингу. Визначено соціально-екологічні потреби суспільства у фахівцях з екологічного моніторингу на рівнях і за видами інституційної організації: зі сталого розвитку; за галузевим призначенням і у типах природокористування; зі спеціального екологічного моніторингу. Розкрито в авторському баченні дефініції «підготовка фахівців природоохоронної галузі до екологічного моніторингу в післядипломній освіті» та «професійна компетентність фахівців природоохоронної галузі з екологічного моніторингу». Здійснено аналіз післядипломної освіти у нормативно-правових, науково-методичних дже-

релах національного та міжнародного значення та охарактеризовано його структурні елементи для фахівців природоохоронної галузі.

Удосконалено змістовно-методичну структуру підготовки з екологічного моніторингу за організаційно-методологічним, науково-практичним, інформаційно-технічним напрямком. Виокремлено основні компоненти професійної підготовки майбутніх фахівців і професіоналів природоохоронної галузі та уточнено їх професійну компетентність з екологічного моніторингу на засадах міждисциплінарних взаємодій. Розроблено структурно-логічну схему процесу підготовки майбутніх фахівців і професіоналів для здобуття поліфункціональної професійної компетентності в результаті інтегративного навчання з екологічного моніторингу. Встановлено, що авторська система діагностики сприятиме можливості оцінювання спектру результатів сучасних навчальних досягнень у майбутніх фахівців з екологічного моніторингу, зокрема теоретико-практичних, індивідуальних, самостійних, науково-дослідницьких. Систематизовано нормативно-правове (акумуляовано і узагальнено законодавчі документи з екологічного моніторингу як системи джерел регулювання відносин з його здійснення), інформаційно-технологічне (розроблено базу інформаційних ресурсів і стандартів з технічного регулювання системи екологічного моніторингу) та розроблено навчально-методичне (посібник з методики виконання лабораторних робіт з екологічного моніторингу та проведення діагностування знань, умінь та навичок; практичне забезпечення професійного розвитку фахівців з екологічного моніторингу) забезпечення навчання екологічному моніторингу. Визначено й охарактеризовано структурно-змістовні та структурно-функціональні особливості підготовки фахівців природоохоронної галузі у системі післядипломної освіти. Розкрито дидактичні особливості змісту, методів і форм підготовки на курсах підвищення кваліфікації, стажуванні, у процесі самоосвіти для розвитку навчально-пізнавальної, наукової діяльності дорослих.

Розроблено критеріально-рівневу шкалу сформованості професійної компетентності фахівців природоохоронної галузі з екологічного моніторингу, враховуючи особливості їх підготовки на окремому освітньому ступені: бакалавр (мотиваційний, теоретико-методологічний, аналітико-прогностичний критерії; репродуктивний, достатній, високий рівні); магістр (мотиваційно-ціннісний, діяльнісно-практичний, науково-дослідницький критерії; інтерпретуючий, конструктивний, дослідницький рівні); здобувачі системи післядипломної освіти (мотиваційно-аксіологічний, компетентнісний, професійне ставлення критерії; базисний, інтегративно-проектний, творчо-креативний рівні). Конкретизовано рівні сформованості професійної компетентності фахівців природоохоронної галузі з екологічного моніторингу за показниками якості, здатності, уміння, навички, готовності, компетентності.

Обґрунтовано концепцію підготовки фахівців природоохоронної галузі до екологічного моніторингу у системі післядипломної освіти, яка ґрунтується на основних положеннях:

а) метою концепції є обґрунтування теоретичних і методичних основ підготовки фахівців природоохоронної галузі до екологічного моніторингу у системі післядипломної освіти шляхом модернізації системи підготовки фахівців

природоохоронної галузі з урахуванням специфіки підвищення кваліфікації, стажування та перепідготовки, вимог суспільства та виробничих потреб роботодавців, і спрямуванням на формування та розвиток професійної компетентності фахівців природоохоронної галузі з екологічного моніторингу зі залученням сучасних наукових знань з екології, охорони навколишнього середовища та збалансованого природокористування, прогресивного вітчизняного і зарубіжного педагогічного досвіду;

б) основні положення концепції підготовки фахівців природоохоронної галузі до екологічного моніторингу у системі післядипломної освіти ґрунтуються на нормативно-правових документах, науково-метричного, методичного та технічного регулювання у сфері освіти та природоохоронній галузі;

в) теоретико-методологічний базис підготовки фахівців природоохоронної галузі до екологічного моніторингу конкретизовано у наступних поняттях: «неперервна екологічна освіта», «післядипломна освіта», «підвищення кваліфікації», «стажування», «перепідготовка», «самоосвіта», «фахівець з екологічної освіти», «професійна компетентність фахівців природоохоронної галузі з екологічного моніторингу»;

г) методологічну основу підготовки фахівців природоохоронної галузі до екологічного моніторингу у системі післядипломної освіти становлять аксіологічний, особистісно-орієнтований, діяльнісний, ресурсний, системний, синергетичний, компетентнісний, контекстний, андрологічний підходи, що сприяють функціональній реалізації аксіологічно-мотивуючого, скринінгово-аналітичного, освітньо-наукового, професійно-розвивального, інформаційно-технологічного, діагностично-коригуючого характеру ефективності системи;

д) результативність підготовки фахівців природоохоронної галузі до екологічного моніторингу обумовлена принципами методології: загальнонауковими (історичний, системний, когнітивний, термінологічний, функціональний, моделювання), конкретнонауковими (об'єктивності, детермінізму, єдності теорії і практики, всебічності, елективності, рефлексивності, контекстності навчання, технологічності навчання), системними (системності, цілісності, розвитку, динамічності, ієрархічності, сумісності, цілепокладання).

Розроблено систему підготовки фахівців природоохоронної галузі з екологічного моніторингу, охарактеризовано її неперервність (від запиту соціума на фахівці з екологічного моніторингу до їх професійного самозростання та зайнятості) і ступеневість (від майбутніх фахівців до здобувачів освітніх послуг у системі післядипломної освіти), що забезпечується формування умов наскрізної неперервної системи науково-обґрунтованих теоретико-методологічної архітектури змісту професійної освіти й інтегрованого середовища освіти, науки, інноватики та професійної зайнятості. Виокремлено цільову, методологічно-організаційну, професійно-розвивальну підсистеми та їх ключові контенти, які визначають управлінські, організаційні, методологічні, науково-професійні етапи підготовки фахівців природоохоронної галузі з екологічного моніторингу та їх функціональне забезпечення. Виокремлено основні змістовно-методологічні складові системи післядипломної освіти за напрямками, функціями і принципами

професійного розвитку, на основі яких розроблено організаційно-змістову структуру у системі підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації фахівців природоохоронної галузі.

Розроблено й обґрунтовано модель формування професійної компетентності фахівців природоохоронної галузі з екологічного моніторингу на освітньому ступені бакалавр, магістр та здобувачів освітніх послуг у системі післядипломної освіти, яка є цілковитою взаємодією цільового, концептуального, змістовного, операційно-діяльнісного, контрольно-регулятивного, результативно-діагностичного компонентів. Експериментально перевірено систему професійної підготовки фахівців природоохоронної галузі за динамікою змін рівнів сформованості як окремих компонентів професійної компетентності здобувачів освіти контрольної та експериментальної груп за відповідними критеріями, так і динамікою їх успішності. Доведено репрезентативність результатів дослідження та ефективність впровадження авторської неперервної системи підготовки та моделі формування професійної компетентності у майбутніх фахівців природоохоронної галузі з екологічного моніторингу ($\chi^2_{\text{емп}} = 16,0$) і професіоналів ($\chi^2_{\text{емп}} = 9,5$) в освітній процес. Статистично доведено ефективність системи підготовки фахівців природоохоронної галузі за теоретико-методологічним – $\chi^2_{\text{емп}} = 16,7$, за аналітико-практичним – $\chi^2_{\text{емп}} = 27,7$, за особистісно-професійним – $\chi^2_{\text{емп}} = 24,9$ складовими компетентності з екологічного моніторингу. Експертне оцінювання підтвердило ефективність впровадження системи підготовки фахівців природоохоронної галузі, що відображено в інтегральному показнику 0,87.

Розроблено та методологічно обґрунтовано систему оцінювання сформованості професійної компетентності фахівців природоохоронної галузі з екологічного моніторингу за індикаторами, яка виражається у моделях $EM_{\text{пкб}} = \sum_{i=1}^n I_{\text{опк}} + I_{\text{тмк}} + I_{\text{апргнк}}$ для майбутніх фахівців; $EM_{\text{пкм}} = \sum_{i=1}^n I_{\text{опк}} + I_{\text{дпк}} + I_{\text{ндк}}$ для майбутніх професіоналів; $EM_{\text{пкф}} = \sum_{i=1}^n I_{\text{опк}} + I_{\text{тмк}} + I_{\text{апрктк}}$ для здобувачів післядипломної освіти. Розраховано коефіцієнти складності формування/розвитку та професійного попиту/ергономічності та кар'єрного розвитку фахової компетентності з екологічного моніторингу в професійній діяльності, у відповідності до рівнів Національної рамки кваліфікації.

Проведене наукове дослідження не вичерпує всіх аспектів проблематики підготовки фахівців природоохоронної галузі до екологічного моніторингу в післядипломній освіті. Подальші дослідження можуть бути присвячені вивченню питань методики навчання, наукового дослідництва моніторингу сталості та розвитку систем, його наукового та навчально-методичного забезпечення для фахівців природоохоронної галузі, що здобувають освіту на різних освітніх ступенях у закладах вищої та післядипломної освіти.

Список використаної літератури:

1. Андрущенко В. П. Роздуми про освіту: статті, нариси, інтерв'ю. Київ : Знання України, 2008. 819 с.
2. Боголюбов В. М., Прилипко В. А., Піскунова Л. Е. Стратегія сталого розвитку : навч. посіб. Київ : Вид. центр НАУ, 2008. 264 с.

3. Бордюг Н.С. Теорія, методика навчання і наукового дослідництва з моніторингу довкілля у системі післядипломної освіти : монографія. Київ : Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2018. 378 с.
4. Bordiug N., Ridey N. Modern state and perspectives in development of postgraduate education system for specialists in ecology direction. Development and modernization of social sciences: experience of Poland and prospects of Ukraine : [collective monograph]. Lublin : Izdevnieciba "Baltija Publishing", 2017. Vol. 1. P.70-85.
5. Бордюг Н.С., Рідей Н.М. Особливості підготовки фахівців екологічного спрямування у системі освіти дорослих: правовий і методичний аспект. Мультимодусні засади післядипломної освіти для сталого розвитку : [колективна монографія] / за заг. редакцією Рідей Н.М., Сергієнко В.П. Київ : Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2018. С. 124-148.
6. Бордюг Н.С. Значення нормативно-правових документів з екологічного моніторингу у теоретичній підготовці фахівців з екології. Perspective directions of development of philology, linguistics and communication science : Collective monograph. Aotearoa publishing, Nelson, New Zealand, 2018. P. 86-93.
7. Бордюг Н.С. Організаційно-управлінські умови методики цільової післядипломної підготовки фахівців з екологічного моніторингу. Управління системами післядипломної освіти для сталого розвитку : [колективна монографія] / за заг. редакцією Рідей Н.М. Київ : Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2019. С. 615-622
8. Виговська Т. В., Матеюк О. П. Сучасний стан та можливості перспективи екологічної підготовки майбутніх економістів на засадах сталого розвитку. Структурна перебудова та екологізація економіки в контексті переходу України до збалансованого розвитку : матеріали III укр. еколог. конгр., 10–11 груд. 2009 р. Київ : Центр екологічної освіти та інформації, 2009. С. 271-274.
9. Гузій Н. В. Категорія професіоналізму в теорії і практиці підготовки майбутнього педагога : дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Київ, 2007. 488 с.
10. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. Санкт-Петербург : Питер, 2002. 512 с.
11. Людина і біосфера: основи екологічної антропології : підруч. Київ : Заповіт, 1998. 688 с.
12. Крушельницька О. В. Методологія та організація наукових досліджень : навч. посіб. Київ : Кондор, 2006. 206 с.
13. Лисенко М. Основи системного підходу: теорія, методологія, практика : навч. посіб. Львів : ЛРІДУ УАДУ, 2002. С. 89–100.
14. Маслов В. Моделювання педагогічних систем: сутність та технологія. Післядипломна освіта в Україні. 2013. № 6. С. 15–18.
15. Оганесян Н. Т. Педагогическая психология. Система разноуровневых контрольных заданий : учеб. пособ. Москва, 2006.
16. Ожегов С. И. Словарь русского языка: 70000 слов / под ред. Н. Ю Шведовой. Москва : Рус. яз., 1989. 924 с.
17. Озерянська А. В., Мітрясова О. П. Особливості практичної підготовки студентів-екологів. Львів : Львівська політехніка, 2014. 138 с.

18. Падалка О. С. Психолого-педагогічні основи управлінської діяльності : [метод. рекомендації] / Міністерство освіти і науки України; УДПУ ім. М. П. Драгоманова. Київ : УДПУ ім. М. П. Драгоманова, 1995. 87 с.
19. Пошетун О. Освіта для стійкого розвитку – інновація ХХІ століття. *Шлях освіти*. 2010. № 3. С. 12–17.
20. Рідей Н. М., Хітренко Т. Ф. Стратегія сталого розвитку територій у вітчизняних і міжнародних нормотворчих положеннях: випереджувальна роль освіти. *Екологічна безпека та збалансоване природокористування* : матеріали Міжнарод. наук.-практ. конф., 6–7 лип. 2017 р. Київ : ІАП НААН. С. 142–148.
21. Рідей Н. М. Організаційно-педагогічні умови, розробка, запровадження міжнародного бакалаврського курсу «Моніторинг довкілля» і механізм навчально-пізнавальної діяльності. *Освіта і управління*. 2010. Т. 13, № 2–3. С. 56–70.
22. Семенов О. Професійна освіта і освіта дорослих в Україні: становлення, здобутки, перспектива. *Edukacja zawodowa i ustawiczna. Polsko-ukrainski rocznik naukowy*. 2018. № 3. С. 533–538.
23. Саєнко Т. В., Козлакова Г. О. Реалізація концепції післядипломної екологічної освіти в умовах створення нових освітніх програм. *Scientific letters of academic society of Michal Baludansky*. 2018. Vol. 6, № 3. Р. 76–80.
24. Юдин Э. Г. Системный подход и принцип деятельности: Методологические проблемы современной науки. Москва : Наука, 1978, 391 с.
25. Ярошенко О. Г. Інтеграція навчальної і наукової діяльності науково-педагогічних працівників як ключова домінанта освіти впродовж життя. *Електронний збірник наукових праць Запорізького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти*. 2018. Вип. 2 (31). URL: http://www.zoippo.zp.ua/pages/el_gurnal/pages/vip31.html (дата звернення: 22.09.2019).

Розділ 7.

Професійна підготовка майбутніх менеджерів соціокультурної діяльності в умовах інформаційно-освітнього середовища академічного простору

Любарець В.В. – доктор педагогічних наук, доцент кафедри менеджменту та інноваційних технологій соціокультурної діяльності, факультет менеджменту освіти та науки Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова; v.v.lubarets@ukr.net

Літовка-Деменіна С.Г. – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри міжнародних відносин та організації туристичної діяльності, Міжрегіональна Академія управління персоналом; svlitovka@ukr.net

Родіонова Н.Л. – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри менеджменту та інноваційних технологій соціокультурної діяльності факультет менеджменту освіти та науки Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова; rodinova2010@gmail.com

Вперше науково обґрунтовано теоретичні та практичні засади професійної підготовки майбутніх менеджерів соціокультурної діяльності в умовах інформаційно-освітнього середовища. Перевірено систему професійної підготовки майбутніх менеджерів соціокультурної діяльності в умовах інформаційно-освітнього середовища, яка спрямована на формування генерації, здатної відповідально здійснювати управлінську, науково-дослідницьку, проектно-пошукову, організаційно-планувальну, консультативно-дорадчу, технологічно-регламентувальну, експертно-аудиторську, психолого-педагогічну та квалітологічну просвітницьку діяльність на різних рівнях управління в галузі 02 «Культура і мистецтво»; утворюється упорядкованою єдністю об'єктивно взаємопов'язаних і взаємообумовлених синергетичної взаємодії структурних блоків цільового, науково-методичного змістовно-формувального та результативного контентів і виявлено організаційно-педагогічні умови (синтез інтегрованого сходження взаємопов'язаних елементів електронного середовища для кожного етапу професійної підготовки майбутніх менеджерів; конативність професійних мотивів аксіоматики майбутньої управлінської реалізації менеджерів соціокультурної діяльності в умовах інформаційно-освітнього середовища; розвиток професійної соціо-інформційної компетентності майбутніх менеджерів соціокультурної діяльності в умовах інформаційно-освітнього середовища в процесі професійної підготовки). Обґрунтовано авторську концепцію професійної підготовки майбутніх менеджерів соціокультурної діяльності в умовах інформаційно-освітнього середовища, яка визначає її мету, термінологічний апарат, методологічні підходи, закономірності та сукупність загальних і специфічних принципів. Подано авторське тлумачення понять «професійна підготовка майбутніх менеджерів соціокультурної діяльності в умовах інформаційно-освітнього середовища», та «соціо-інформаційна компетентність майбутніх менеджерів соціокультурної діяльності». Репрезентовано авторський інтелектуальний продукт електронне

середовище (web-прототип) навчальних закладів – mobiSchool, як дидактичний потенціал «Універсального освітнього простору «АКЦЕНТ», уможливлено його практичного втілення в процес професійної підготовки майбутніх менеджерів соціокультурної діяльності в умовах цифровізації суспільства. Розроблено показники та критерії соціо-інформційної компетентності майбутніх менеджерів соціокультурної діяльності в умовах інформаційно-освітнього середовища та уточнено їх рівні сформованості. Спроековано зміст, форми і методи професійної підготовки майбутніх менеджерів соціокультурної діяльності в умовах інформаційно-освітнього середовища шляхом розроблених електронних (цифрових) навчально-методичних комплексів, методичних рекомендацій проектування електронних освітніх ресурсів для професійної підготовки майбутніх управлінців.

Ключові слова: професійна підготовка, майбутній менеджер соціокультурної діяльності, інформаційно-освітнє середовище, соціо-інформаційна компетентність.

Вступ. Відповідно до реалізації соціально-економічних реформ, демократизації суспільних відносин зростає роль професійної освіти, під час якої відбувається розвиток особистості – головного суб'єкта, який бере участь в удосконаленні суспільного життя. В Україні проблема вдосконалення системи підготовки менеджерів соціокультурної діяльності (далі по тесту СКД) має особливе значення для галузі 02 «Культура і мистецтво» у зв'язку з тим, що вона включає в себе різні сфери діяльності людей: дозвілля, розваги, організацію виставок і проведення різних наукових конференцій, готельний і ресторанный бізнес, туризм, екскурсійну та анімаційну діяльність та інші.

Потреба у професійно-підготовлених менеджерів соціокультурної діяльності високого рівня, професійні компетентності яких відповідають вимогам цифрового суспільства, перевищує наявну пропозицію. Метою теоретичної підготовки фахівців є отримання знань глибоко інтегрованими за своїм характером. Процес професійної підготовки за спеціальністю 028 «Менеджмент соціокультурної діяльності» галузі знань 02 «Культура і мистецтво», у загальних рисах віддзеркалює проблематику та зміст таких наук, як філософія культури, антропологічна культурологія, соціальна культурологія, теорія культури, історія культури, соціологія культури, педагогіка дозвілля та ін.

В умовах інтенсивної цифровізації суспільства породжується проблема, яка полягає в тому, що чинні підходи освітньої системи підготовки менеджерів соціокультурної діяльності переважно спрямовані на підготовку у менеджерів культурологічних знань. При цьому знання основних тверджень теорії та історії культури або культурології складають лише загальну поінформованість, але для добре підготовленого фахівця у галузі менеджменту соціокультурної діяльності такої загальної поінформованості недостатньо. Слід зазначити, що поза увагою залишаються дозвіллевий та анімаційний напрями індустрії гостинності, які неодмінно повинні підтримувати менеджери менеджерів соціокультурної діяльності. Освітнє середовище підготовки менеджерів соціокультурної діяльності в закладах вищої освіти (ЗВО) нині перебуває на стадії становлення й

передбачає розв'язання низки складних завдань, враховуючи багатогалузевість та її багатодисциплінарну структуру професійної підготовки.

Освітній процес в умовах цифровізації суспільства та освіти, зокрема, відповідно має бути гнучким, мобільним, динамічним та відкритим, характеризуватися якістю враховувати будь-які зміни в індустрії розваг і гостинності та спрямовуватися на забезпечення цієї сфери висококваліфікованими фахівцями як однієї з найприбутковіших галузей національної економіки.

Отже, актуальність пошуку шляхів професійної підготовки майбутніх менеджерів для індустрії розваг і гостинності шляхом уведення додаткових освітньо-професійних програм за спеціальністю 028 «Менеджмент соціокультурної діяльності» викликана сучасними потребами ринкових відносин в висококваліфікованих менеджерів соціокультурної діяльності та неперервним процесом цифровізації суспільства.

Відповідно організація та здійснення цифровізації освітнього процесу у закладах вищої освіти (далі по тексті ЗВО) з метою підготовки високкваліфікованих фахівців соціокультурної сфери вбачається одним із основних напрямів модернізації менеджерської освіти, її розвитку на основі використання сучасних цифрових технологій. Формування інформаційно-освітнього середовища у ЗВО створює нові можливості для подальшого трансформування традиційних освітніх технологій на новий якісний рівень.

Основними засадами розвитку цифрового суспільства та Національною доктриною розвитку освіти визначено пріоритетні заходи, що спрямовані на реалізацію державної політики у зазначеній сфері, здійснення яких, зокрема, забезпечить удосконалення освітнього процесу, доступність та ефективність професійної освіти, підготовку майбутніх менеджерів соціокультурної діяльності до життєдіяльності у цифровому суспільстві; забезпечить умови для приведення рівня і якості освітнього потенціалу у відповідність з вимогами кадрового забезпечення інноваційного розвитку України, а саме:

- формування та впровадження інформаційно-освітнього середовища в системі професійної підготовки менеджерів соціокультурної діяльності;
- розроблення додаткових навчальних програм різних рівнів складності залежно від визначених потреб, а також випуск електронних освітніх ресурсів (електронних кабінетів, методичних комплексів, електронних підручників, енциклопедій) професійного спрямування за спеціальністю 028 «Менеджмент соціокультурної діяльності»;
- створення відкритої мережі освітніх ресурсів професійної підготовки менеджерів соціокультурної діяльності а також доступу навчальних закладів до світових інформаційних ресурсів;
- означення методологічного забезпечення і використання цифрових технологій у процесі викладання професійно-спрямованих дисциплін за спеціальністю 028 «Менеджмент соціокультурної діяльності»;
- забезпечення вільного доступу до електронно-освітніх ресурсів, особливо для осіб, які навчаються за заочною або дистанційною формою;

– забезпечення всіх освітніх закладів широкосмуговим доступом до міжнародних науково-освітніх мереж та Інтернету.

Важливість розв'язання проблеми створення інформаційно-освітнього середовища в процесі цифровізації освіти та, безпосередньо, системи професійної підготовки менеджерів соціокультурної діяльності в ЗВО нині зумовлена необхідністю її цілісного оновлення і приведення у відповідність до загальних трансформаційних змін, які відбуваються в суспільстві. Зазначені чинники, здебільшого, складають соціальне замовлення системи менеджерської професійної освіти, яке має чітко окреслену законодавчу базу: **Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року** (2013 р.), Закон України Про вищу освіту (2017 р.), Стратегії розвитку туризму та курортів на період до 2026 року (2017 р.), Цифрова адженда України – 2020 (2016 р.), Концепція розвитку цифрової економіки та суспільства України на 2018-2020 роки (2018 р.).

Метрика застосування стандартів ISO технічного регламентування міжнародного та національного вимірів у професійній підготовці майбутніх менеджерів соціокультурної діяльності із якості освіти у закладах вищої освіти ґрунтується на: менеджменті якості ISO 9001; процедурах поліпшення ISO 9004; соціальній відповідальності ISO 26000, SA 8000; вимогах до випробувальних лабораторій ISO 17025 при проведенні досліджень; менеджменті інформаційної безпеки ISO 27000; екологічному менеджменті ISO 14001; менеджменті охорони праці OHSAS 18001; менеджменті безпеки харчової продукції ISO 22000, HACCP, FSSC; менеджменті енергоефективності ISO 50001 (у сфері освіти та науки); відповідності професійної підготовки фахівців із якості освіти національному класифікатору України «Класифікатор професій» ДК 003:2010.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Економічні та соціальні перетворення, що відбуваються сьогодні в Україні, набувають освітнього значення і привертають увагу учених у різних галузях гуманітарних наук: філософії (В. Андрущенко, Н. Богданова, Л. Губерський, М. Михальченко, І. Бех, Н. Іордакі, І. Зязюн, Н. Кочубей), соціології (О. Беспалько, І. Зверева, Р. Додонов, В. Додонова, А. Капська), психології (Л. Виготський, М. Лукашевич, А. Личко, А. Маслоу, Е. Помиткін, Р. Фрейджер, З. Фрейд, К. Юнг), культурологів (О. Мерлянова, А. Поплавська, Г. Шевченко) і, звісно, педагогіці (О. Биковська, В. Василенко, О. Васюк, Л. Вовк, К. Дубич, Л. Цибулько, М. Шеремет, Н. Флегонтова). Наукові роботи (В. Боголюбов, П. Гусак, Е. Лузік, О. Матвієнко, Г. Падалка, В. Паламарчук, Н. Протасова, Т. Сасенко, О. Тимошенко, С.В. Яшник, та ін.) охоплюють питання, пов'язані зі сферою вищої професійної освіти та підвищення її якості в Україні, Покращення якості викладання та навчання взарубіжних вищих навчальних закладах висвітлювали вчені: М. Макаліс, Ag. Bladh, V. Berger, Ch. Боде, Ja. Muehlfeit, T. Petrin, A. Schiesaro, L. TsoukalisIn.

Інноваційні підходи до практичної підготовки майбутніх фахівців широко представлені у роботах Ю. Васильєва, Г. Габдулліна, В. Кричевського, Ю. Конаржевського, М. Поташника, В. Маслова, Н. Рідей, О. Романовського Р. Шакурова, О. Шевлюк. Наукові дослідження присвячені проблемі

підготовленості керівника, зокрема менеджера соціокультурної сфери до управлінської діяльності представлені в роботах О. Ануфрієвої, Т. Бурлаєнко, Л. Даниленко, Г. Дмитренко, О. Дубініної, М. Кириченка, В. Кірсанова, В. Олійника М. Ключко, Н. Кочубей, В. Локшин, М. Морозової, Н. Світайло, О. Старовойт, А. Щербина, О. Щербина-Яковлева. Компетентністний підхід в освітньому процесі завжди перебував в центрі наукових інтересів зокрема таких учених, як Ю. Бицюра, М. Вієвська, П. Гусак, Н. Демяненко, Н. Добровольська, Д. Дукла, Л. Красовська, Л. Паращенко, І. Родигіна, В. Черевко. Дослідженнями в теорії електронного навчання, глобалізації й інформатизації та застосування засобів ІКТ в освітній діяльності займалися вітчизняні вчені: В. Биков, А. Гуржій, Л. Карташова, О. Семеніхіна, О. Спірін, О. Стрижак та ін.

Такі вчені, як В. Байденко, В. Бондар, Т. Бурлаєнко, О. Брусенцева, Т. Гайворонська, О. Дубініна, І. Зязюн, М. Міровська, О. Мурашко, Н. Кузьміна, І. Колеснікова, В. Куніцина, М. Лук'янова, А. Маркова, О. Овчарук, Є. Рогов, В. Саюк, В. Сластьонін, В. Сериков, О. Савченко, М. Степко, Є. Табакова, О. Топузов, – займалися питаннями формування професійної компетентності майбутніх фахівців. Вивчення екологічної компетентності як компонента професійної компетентності майбутнього менеджера займалися зарубіжні вчені: A. Allcock, B. Jones, S. Lane, and J. Grant, G. Smith, D. Williams, F. Paul. Необхідність удосконалення управлінської компетентності фахівців підтверджують дослідження науковців, зокрема Г. Білянін, Г. Єльнікова, В. Медведь, В. Жигір, В. Маслов, І. Саух. Проблеми формування цифрової компетентності викладачів в умовах модернізації освіти освітлювали в наукових роботах науковці: В. Горленко, О. Кулинич, Л. Ляхоцька, О. Нежинська. Зарубіжний досвід формування цифрової компетентності освітян розкритий в працях: О. Гриценчук, І. Іванюк, І. Малицької, Н. Сороко.

Аналіз педагогічної теорії свідчить про суттєве зростання кількості наукових доробків, присвячених проблемі організації, створення та функціонування інноваційно-освітнього середовища: Р. Брик, Р. Гуревич, А. Гуралюк, Н. Демяненко, М. Жалдак, Г. Єльнікова, М. Кадемія, М. Корець, В. Лапінський, А. Манако, Є. Машбиць, П. Образцов, Є. Полат, С. Сисоєва та ін. Проте їх детальний аналіз дозволив з'ясувати, що сучасній теорії та методиці навчання технологій бракує фундаментальних досліджень з проблеми організації та здійснення професійної підготовки майбутніх менеджерів соціокультурної діяльності в умовах інформаційно-освітнього середовища.

У процесі аналізу наукової, науково-методичної, навчально-методичної літератури з психології, професійної педагогіки не було виявлено наукових спеціальних праць, присвячених дослідженню професійної підготовки майбутніх менеджерів соціокультурної діяльності в умовах інформаційно-освітнього середовища.

Узагальнюючий аналіз досліджень та пріоритетних заходів, що спрямовані на реалізацію державної політики забезпечити удосконалення освітнього процесу, доступності і ефективності менеджерської освіти в соціокультурному

середовищі, вказує про наявність вагомих протиріч, які визначають основну проблему. Зокрема, між:

- вимогами до оновлення якісних характеристик майбутніх менеджерів соціокультурної діяльності, які формуються як наслідок впливу інтенсивної інтеграції соціокультурної діяльності з іншими галузями та рівнем їх професійної компетентності, що формуються в умовах традиційної системи професійної підготовки в ЗВО;

- реально існуючим досвідом професійної підготовки майбутніх менеджерів соціокультурної діяльності, неперервним зростанням об'ємів наукової та професійної інформації, які визначають зміст менеджерської освіти, та неможливістю її опрацювання за використання традиційних освітніх систем;

- інноваційними освітніми технологіями професійної підготовки майбутніх менеджерів соціокультурної діяльності та недостатністю ефективного використання цифрових технологій, а саме розроблення автентичного професійного спрямованого динамічного відкритого інформаційно-освітнього середовища.

Актуальності також набуває науково обґрунтоване визначення цифровізації освітнього середовища системи майбутніх менеджерів соціокультурної діяльності та конкретизація шляхів, в рамках яких можливе ефективне впровадження неперервно-оновлюваних цифрових технологій.

Мета дослідження полягає в розробленні та експериментальній перевірці системи професійної підготовки майбутніх менеджерів соціокультурної діяльності у закладах вищої освіти в умовах інформаційно-освітнього середовища.

Відповідно до мети сформульовані такі завдання дослідження:

1. Здійснити теоретичний аналіз наукової розробленості окресленої проблеми, визначити базові поняття та окреслити напрями дослідження.

2. Обґрунтувати вимоги до майбутніх менеджерів соціокультурної діяльності в умовах цифровізації суспільства.

3. Окреслити особливості вітчизняної системи професійної підготовки майбутніх менеджерів соціокультурної діяльності в закладах вищої освіти.

4. Розробити та теоретично обґрунтувати сутність та структуру соціоінформаційної компетентності майбутніх менеджерів соціокультурної діяльності у закладах вищої освіти в умовах інформаційно-освітнього середовища.

5. Розробити концепцію професійної підготовки майбутніх менеджерів соціокультурної діяльності в умовах інформаційно-освітнього середовища у закладах вищої освіти.

6. Розробити та теоретично обґрунтувати модель системи професійної підготовки майбутніх менеджерів соціокультурної діяльності в умовах інформаційно-освітнього середовища у закладах вищої освіти.

7. Експериментально перевірити результативність розробленої та науково обґрунтованої системи професійної підготовки майбутніх менеджерів соціокультурної діяльності в умовах інформаційно-освітнього середовища в закладах вищої освіти.

Концепція дослідження передбачає відповідність функціям, дотримання та застосування методологічних підходів, синхронізацію взаємодії з роботодавцями в організації системи професійної підготовки майбутніх менеджерів соціокультурної діяльності в умовах інформаційно-освітнього середовища у закладах вищої освіти для формування професійних соціо-інформаційних компетентностей студентоцентрованого навчання та подальшої толерантної лабільності траєкторій фахового удосконалення та конкурентноспроможності в сфері індустрії гостинності відповідно до такої послідовності: освітня, науково-дослідна, методична, комунікативна, організаційна, соціокультурна, правова, розвиваюча, світоглядна, управлінська, індивідуальна; системний, акмеологічний, компетентнісний, особистісний, діяльнісний, культурологічний, прогностичний, інформаційно-коригувальний, трансформаційний, синергетичний; популяризаторів і трансляторів інформаційно-масових мереж, гостинних садиб та ресторацій, рекреаційно-дозвілєвого сервісу, освітніх, освітньо-наукових, просвітницьких інституцій за функціональною спрямованістю, інформаційно-телекомунікаційних установ, анімаційно-реабілітаційних закладів, органів громадського та адміністративно-територіального урядування.

Провідною ідеєю дослідження є положення про те, що професійна підготовка майбутніх менеджерів соціокультурної діяльності в умовах інформаційно-освітнього середовища в закладах вищої освіти передбачає: *професійно-важливими якостями*, зокрема – організаційно-управлінської ініціативи, почуттям гумору та самоіронії, суспільного лідерства, культуро-функціональні, цілеспрямованості, педантизму та прагматизму, футуристичного бачення розвитку оптимізму, надійності, пунктуальності, природньої інтуїтивності та виконавської дисциплінованості, вольової рішучості, щиросердної гостинності, альтруїзму, етичних чеснот, командного колективізму; *соціально-управлінськими здатностями* – психолого-педагогічної спроможності, стресостійкості, самовдосконалення, самореалізації, саморозвитку, організаційно-планувальні, адміністративні, корпоративно-політичні, культурологічні, арт-менеджерські, проектно-конструктивні, комунікативні, реальної оцінки розвитку ситуацій; *здібностями* – інтелектуальні, позитивно-світоглядні, творчі, навчально-пізнавальні, естетичні, математичні, інформаційно-технологічні, конструктивно-технічні, епістолярні, фізичні, музичні, образотворчі, декламування, риторики, дидактики, абстрактно-проектного та стратегічного управлінського мислення, новаторства; *готовність* до професійних, психологічних, дозвілєвих, просвітницьких, соціально-сервісних, арт-культурологічних, організаційно-менеджерських, квалітологічних, клірингових, сценарно-планувальних, проектувальних, соціально-екологічних, експертно-контрольних, готельно-ресторанних, туристично-рекреаційних, інформаційно-технологічних обов'язків; відповідальності за прийняті управлінські рішення, кар'єрного зростання та конкурентоздатності, самоаналізу та самокритики з виробленням власних стратегій розвитку професійної реалізації і зайнятості, створення морально-

психологічного та корпоративного мікроклімату, вирішення і запобігання конфліктним ситуаціям та внутрішньої організації безпеки; *сформованість* - соціально-інформаційно системоутворюючий комплекс усукупнення складових професійної компетентності – історико-краєзнавчої, культурологічної, соціокультурної, туристично-рекреаційної, дозвілдової, гостинності; інформаційно-технологічної, проектно-конструкторної, екологічної, управлінської, громадської, цивільної, педагогічної, психологічної, цифрової орієнтований на фахову реалізацію менеджерів СКД відкритої суспільної форми організації ІОС, просвітництва, студенто-центрованого навчання академічної етики, наукометрії та квалітології (наука про якість).

Система професійної підготовки майбутніх менеджерів соціокультурної діяльності в умовах інформаційно-освітнього середовищі у закладах вищої освіти базується на наступних принципах: *історичного дослідження традицій індустрії гостинності* – історизму ретроспективи місій та організації об'єктів, сервісу, об'єктивізму достовірності дослідження ефективності їх функціонування, соціальної відповідності та альтернативної можливості реалізації у сферах цільового призначення; *спеціальних країнознавства* – хронологічного генезису, комплекторності, екологічного та екосистемно-гуманістичного світогляду та світосприйняття; *соціально-культурного менеджменту* – системної єдності культури демократизму і соціальної доцільності економічного централізму, релевантності соціально-економічної екологобезпечної ефективності функціонування об'єктів за специфікою організації середовищ працевлаштування, мотиваційно-морального та матеріального стимулювання, фундаментальності професійної підготовки та розподілу повноважень за посадовими інструкціями у розстановці кадрів, управлінської соціальної відповідальності оптимального сполучення галузевого і територіального менеджменту правонаступності успадкування у династійних конгломератах та прийнятті організаційно-господарських рішень, підпорядкування особистих інтересів загальним соціально-економічної доцільності ефективної екологічної безпеки та безпеки життя, домінування розвитку систем різного рівня організації і типу призначення.

Науково-метрична платформа інформаційно-освітнього середовища професійної підготовки менеджерів соціокультурної діяльності уможливорює процес формування професійних соціо-інформаційних компетентностей майбутніх готельєрів-управителів, рестораторів та туризмологів. Кваліметрична метрика зорієнтована на системну взаємодію професійної підготовки та цифровізації освітнього процесу формування соціо-інформаційної компетентності у майбутніх менеджерів СКД для забезпечення подальшого пролонгування неперервності освіти, перекваліфікації та здобуття додаткових компетентностей і професійної фахової зайнятості у розбудові індустрії гостинності на нових рівнях якості сервісного обслуговування з метою формування якості за моделями підготовки, за видами структурної організації та цільових функцій наскрізної фахової підготовки, які забезпечують ефективність працевлаштування і конкурентноспроможності у сфері дозвілля, туризму, готельно-ресторанній, освіти, науки та медіа-інноватики.

Підготовка майбутніх менеджерів соціокультурної діяльності ґрунтується на міжнародних принципах технічного регулювання у галузях культури, освіти та науки, що передбачають системну єдність, нормування, методики вимірювання якості системних процесів надання освітніх послуг.

Загальна гіпотеза дослідження базується на твердженні, що впровадження системи професійної підготовки майбутніх менеджерів соціокультурної діяльності в умовах інформаційно-освітнього середовища сприятиме підвищенню якості вищої освіти в цілому.

Для вирішення поставлених завдань, досягнення мети було використано такі методи дослідження: *теоретичні*: теоретико-аксіологічний, порівняльний, структурно-логічний, компаративний аналіз філософської, психолого-педагогічної, наукової, управлінської літератури, нормативних документів, матеріалів конференцій та періодичних фахових видань з теми дослідження; моделювання – з метою розроблення моделі системи професійної підготовки майбутніх менеджерів соціокультурної діяльності в умовах інформаційно-освітнього середовища; *емпіричні*: тестування, анкетування та опитування учасників освітнього процесу; спостереження за процесом організації та управління професійної підготовки майбутніх менеджерів соціокультурної діяльності в умовах інформаційно-освітнього середовища; методи експертних оцінок; педагогічний експеримент для перевірки ефективності моделі системи професійної підготовки майбутніх менеджерів соціокультурної діяльності в умовах інформаційно-освітнього середовища у закладах вищої освіти; *статистичні*: обробка результатів педагогічного експерименту, кількісний та якісний аналіз отриманих експериментальних даних.

Виклад основного матеріалу. На основі лаконічного висвітлення робіт вчених, встановлено основні спрямування розвитку наукової думки за означеною проблемою, особливості класифікаційних ознак превалюючих дефініцій дослідження професійної підготовки менеджерів соціокультурної діяльності. Опрацьовування наукових доробків учених дозволило виділити ті питання, що залишились невирішеними і визначити своє місце у розв'язанні проблеми дослідження. Україна визнає цінність прогресу реалізації цифровізації освіти в освітньому просторі на підставі «Концепції розвитку цифрової економіки та суспільства України на 2018–2020 роки», в якій зазначається необхідність «гармонізації з європейськими та світовими науковими ініціативами», а саме: створення цифрових інфраструктур за по потребою закладів освіти та науки; створення єдиної освітньої мережі з підключення до неї освітніх та наукових закладів; надання прозорого доступу до видань та публікацій; створення технологічних «дорожніх карт» державно-приватного партнерства, комерціалізація наукових розробок для промисловості і соціальних викликів; розроблення відкритих та інтегрованих цифрових рішень для запуску та розвитку інноваційних екосистем у різних секторах промисловості; розроблення прозорих стандартів для використання в сфері послуг. Означені перспективи цифрової технології: пошук контенту відповідно до інтересів, задоволення

індивідуальних потреб темпу і рівня, постійна модернізація стилю і форм молодіжної культури, зв'язок освітньої та виробничої діяльності.

Інтенсифікація міжнародного освітнього обміну, збільшення відкритості освітніх систем світу, їх взаємозв'язки в інформаційному просторі Інтернет відкривають додаткові можливості для більш ефективного інтегрування менеджерської освіти України у світовий академічний процес.

З'ясовано, що нині у професійній діяльності сучасного менеджера соціокультурної діяльності часто потребується пошук нестандартних шляхів розв'язання виробничих завдань, пов'язаних з багатогалузевістю індустрії дозвілля *яка потребує соціо-інформаційних інноваційних перетворень та управлінських рішень*. Вирішальним завданням модернізації сучасної освіти вбачається забезпечення її якості, побудови продуктивної освітньої системи, яка відповідає запитам сьогочасного ринку праці, суспільства, держави та задоволенню мотивації особистості у професійній діяльності.

Визначено тенденції розвитку освіти менеджерів соціокультурної діяльності, що пов'язані з розширенням її географічних меж та стратегію модернізації системи професійної підготовки майбутніх менеджерів соціокультурної діяльності, яка покликана вирішувати пріоритетні завдання: введення до змісту освіти компонентів, що відображають українську специфіку в економіці, суспільно-політичному і культурному середовищі; гуманітаризації змісту освіти, підвищення уваги до етики бізнесу, соціальної відповідальності менеджменту, подолання вузького функціоналізму й уніфікації програм, надання навчальним планам і програмам гнучкості та відкритості в інформаційно-освітньому середовищі, забезпечення їх інтегративності; розроблення і реалізації програм додаткових спеціалізацій, які б давали змогу майбутнім менеджерам вчасно адаптуватися до соціально-економічних змін.

Соціально-економічне зростання суспільства, вимоги роботодавців до рівня професіоналізму майбутніх менеджерів соціокультурної діяльності посилюють значущість індустрії гостинності – складової змісту їх професійної підготовки, що спрямована на організацію дозвілля.

Уточнено, що модернізація підготовки менеджера в соціокультурній сфері сприятиме створенню інноваційно-освітнього середовища професійної підготовки сучасного фахівця соціокультурної діяльності, здатного адаптуватись на сучасному ринку праці й спроможного розкрити творчий потенціал професійних компетентностей. Такий підхід має створити умови для стабільного розвитку, забезпечення робочими місцями сотень тисяч громадян України та Європи, що позитивно вплине на економіку держави. Встановлено джерела перетворень та необхідність модернізації менеджерської освіти в соціокультурній діяльності обумовлена інтенсивністю розвитку галузі і потребує: упровадження в Україні позитивного зарубіжного досвіду модернізації освітніх послуг; утілення диференційованого підходу до вибору навчальних дисциплін освітньої програми з урахуванням індивідуальних потреб, інтересів та здібностей майбутніх менеджерів соціокультурної діяльності; оновлення змісту менеджерської освіти, що передбачає, з огляду на потреби українських громадян, дієвої системи соціальної підтримки в організацій

індустрії гостинності; забезпечення ефективності інноваційних процесів у системі менеджерської освіти соціокультурної діяльності через залучення до активної і свідомої участі в них працівників освіти, мистецтва, культури, посилення їхньої професійної відповідальності; розвиток міжнародної співпраці в галузі підготовки професорсько-викладацького складу ЗВО із залученням фахівців провідних ЗВО Великої Британії, Болгарії, Польщі, Швейцарії, України та інших з метою проведення спільних заходів щодо підвищення рівня загальної культури, педагогічних знань і навичок майбутніх менеджерів соціокультурної діяльності.

Конкретизовано глобалізаційні вияви забезпечення якості освіти підготовки менеджерів соціокультурної діяльності нової генерації, а саме: дослідження, збереження та використання культурної спадщини в процесі моделювання інформаційно-освітнього середовища професійної підготовки для піднесення духовних потреб в їх цілісності та історичному розвитку; концепції художньо-естетичної спрямованості та виявлення соціально-культурної специфіки змісту професійної підготовки майбутніх менеджерів для галузі 02«Культура і мистецтво»; урахування індивідуальності розвитку особистості майбутнього менеджера соціокультурної діяльності в контексті концепції цілісної системи професійної освіти; володіння інтеграційними знаннями, які дають можливість управляти індустрією дозвілля та сервісною діяльністю на рівні вимог сучасної інформаційної та техногенної цивілізації, забезпечуючи конкурентоспроможність підприємства; реалізації креативного управлінського мислення в межах науково-методичних, організаційно-практичних, художніх і комунікативних основ вивчення, збереження і розвитку соціально-культурної сфери.

Сучасні вимоги до рівня якості професійної підготовки майбутніх менеджерів соціокультурної діяльності, що пов'язані з інноваційними змінами у світовій економіці, визначають проблематику дослідження самореалізації особистості, зокрема аспектів успішної реалізації професійної кар'єри. Становлення менеджера соціокультурної діяльності як професіонала відбувається у професійному середовищі, оволодінні професійною діяльністю для реалізації себе та досягненні вершин професіоналізму. Готовність до реалізації професійної кар'єри характеризується наявністю продуктивного творчого мислення, здатністю до розв'язання професійних завдань і до самовдосконалення.

Підготовка учнівської молоді «до вибору і реалізації професійної кар'єри має бути спрямована на забезпечення взаємозв'язку змістово-процесуальної складової профільного навчання з внутрішньо-особистісним формуванням готовності їх до професійної діяльності, що виявляється у розвитку особистісних якостей, орієнтованих на творчий характер праці і прагнення до професійного самовдосконалення, формування в учнівської молоді потреб і інтересів у підготовці себе до професійної діяльності з усвідомленою позицією перспективного фахівця.

Сьогоднішні умови професійного самовизначення вимагають від молоді не тільки відмінного оволодіння професією, а, передусім, сформованості нових морально-етичних якостей, серед яких найважливішими є інтегрованість і цілісність особистості, ерудованість і здатність до швидкої орієнтації в соціальній ситуації, готовність до переорієнтації й переучування, оновлення знань, умінь і навичок, самостійність і відповідальність за свій вибір, тощо.

Встановлено, що класифікаційні ознаки системи професійної підготовки виражені у витоках джерельності походження системи (наукових шкіл формування) та її характеристиками у видах, що виражають рівень її сутності за елементною ускладненістю і особливостями структурно-організаційних компонентів її архітекτονіки у типах відтворення, функціонування за видами, на рівнях і у типах системи; амплітуда сталості попиту у здобувачів освіти виражається у адаптивній валентності видів системи професійної підготовки, що обумовлені рівнем, векторністю та етапами розвитку індустрії гостинності.

Аргументовано, що глобалізація освіти є наслідком трансформації основ державного устрою, бо в сучасних умовах зникають кордони, локальні економіки, культури, освітні системи розчиняються в рамках глобальної цифровізації соціуму. Нами окреслено загальну методіку дослідження проблеми професійної підготовки майбутніх менеджерів соціокультурної діяльності у ЗВО України за різних організаційних форм. Проаналізовано наукові здобутки у галузі професійної підготовки менеджерів соціокультурної сфери в зарубіжних країнах, обґрунтувати концептуальні ідеї закордонного досвіду підготовки менеджерів соціокультурної діяльності як інноваційного компоненту менеджменту соціокультурної сфери.

Помітним мотивом до вивчення систем професійної підготовки менеджерів соціокультурної діяльності, детального опрацювання їхнього позитивного досвіду, з'ясування тенденцій та перспектив розвитку, шляхів розв'язання проблем у професійній підготовці управлінської ланки став процес інтеграції України до європейського та світового освітнього простору, який вбачається передумовою визначення ефективних напрямів власного розвитку.

Розгляд сучасного стану професійної підготовки майбутніх менеджерів соціокультурної діяльності з огляду на застосування інформаційно-освітніх технологій у ЗВО було здійснено кількома напрямками: розглядаючи професійну підготовку майбутніх менеджерів соціокультурної діяльності як соціокультурне загальнодержавне замовлення, було здійснено аналіз професійної підготовки майбутніх менеджерів у ЗВО України для соціокультурної сфери; досліджено особистий досвід окремих науковців та практиків (українських та зарубіжних), які впроваджують досягнення цифровізації у власну діяльність; визначено шляхи удосконалення професійної підготовки конкурентоспроможного менеджера соціокультурної діяльності в умовах інформаційно-освітнього середовища ЗВО.

Зокрема, проведені розвідки свідчать, що ЗВО України готують майбутніх менеджерів за спеціальністю 028 «Менеджмент соціокультурної діяльності» відповідно до галузі знань 02 «Культура і мистецтво» за різними освітньо-професійними програмами наповненими додатково цільовими спеціалізаціями.

Різні цільові групи споживачів освітніх послуг за профорієнтаційною орієнтацією на середовище працедавця, створюють організаційні умови забезпечення ефективної організації професійної підготовки для забезпечення достатнього рівня особистісної та професійної сформованості та конкурентоздатності майбутніх менеджерів соціокультурної діяльності у сфері дозвілля, туризму, готельно-ресторанній, освіти, науки та медіа-інноватики.

Вивчення досвіду зарубіжних країн дозволило визначити провідні установи у галузі професійної підготовки менеджерів індустрії дозвілля є: Британський інститут управління (British Institute of Management), Інститут дозвілля та естетичного менеджменту (Institute of Leisure and Amenity Management) й Інститут менеджменту спорту і рекреації (Institute of Sport and Recreation Management). За освітньо-кваліфікаційним рівнем «бакалавр» підготовку менеджера соціокультурної діяльності здійснює більш ніж сто університетів (факультетів менеджменту дозвілля, спорту і туризму), коледжів і бізнес-шкіл при університетах. Зазначимо, дослідження науковців підготовки фахівців для соціокультурної сфери у Великій Британії вказують на уніфікованість спеціальності «Культурологія», яка забезпечує підготовку даних фахівців, тому у ЗВО готують спеціалістів з таких спеціальностей: менеджмент дозвілля (BA (Hons) Leisure Management), менеджмент індустрії розваг (BA (Hons) Entertainment Industries Management), менеджмент заходів (BA (Hons) Event and Venue Management), менеджмент спорту (BA (Hons) Sport Management), менеджмент туризму (BA (Hons) Tourism Management). Ознайомлення з особливостями професійної підготовки менеджерів для соціокультурної сфери у розвинутих країнах дозволить надалі творчо використовувати їхні прогресивні ідеї.

Застосування вітчизняних та зарубіжних підходів до професійної підготовки менеджерів соціокультурної сфери розв'язання окреслених в дослідженні проблем вбачалось можливим за розроблення та впровадження інформаційно-освітнього середовища. Простежено тенденції цифровізації суспільства, а втому числі і освіти, серед яких провідними стали зорієнтованість у навчанні на компетентнісний підхід; зростання ролі самоосвіти, самовдосконалення, самореалізації, можливість вибору індивідуальної траєкторії навчання і технології; вдосконалення державних стандартів; адаптація до вимог цифровізації і глобалізації суспільства; спрямованість дій на входження до світового освітнього простору; неперервність освіти – реалізація концепції «освіта впродовж життя».

Визначено концептуальні засади проектування інформаційно-освітнього середовища професійної підготовки менеджерів соціокультурної діяльності, де цифрові технології у освітньому процесі створюють додаткові умови і сприяють появі нових цілей та оновлення змісту освіти, дозволяють забезпечити кожному учаснику освітнього середовища формування і розвиток його власної освітньої траєкторії, що пов'язано з появою нових, практично необмежених педагогічних можливостей для індивідуалізації і диференціації освітнього процесу, для його гнучкої адаптації до індивідуальних особливостей студента. Використання

інформаційно-комп'ютерних технологій змінює характер навчальних комунікацій, посилює процесуальні та мультимедійні можливості засобів навчання, розширює простір інноваційної педагогічної діяльності тощо.

На сучасному етапі цифровізації освіти актуалізовано потреби здійснення обміну інформаційним освітнім контентом. Запропонована діюча модель Універсального освітнього простору ACCENT – це потужний, динамічний, відкритий, гнучкий інноваційний е-механізм, створений для підвищення якості освіти в Україні за різних організаційних форм у синхронному та асинхронному режимах, перспектива якого вбачається в: підтримці неперервності навчальної та наукової діяльності незалежно від подій, які цьому заважають (війна, кліматичні катастрофи, епідемії тощо); неперервне наповнення WEB-бібліотеки – забезпечення науковими та навчальними засобами із залученням авторських робіт; підвищенні соціо-інформаційних компетентностей науковців, використовуючи розроблений ними інструментарій, – навчання в діяльності.

З'ясовано, що особливості інформаційного середовища висувають певні вимоги до підготовки викладачів і студентів щодо використання наукомістких освітніх інформаційних технологій. Тому при проектуванні освітнього середовища необхідно розробити технологію підготовки учасників освітнього процесу й організацію навчального процесу в інформаційно-освітньому середовищі ЗВО.

Функціонально інформаційно-освітнього середовище спрямоване на реалізацію процесу професійно-особистісного становлення майбутнього менеджера соціокультурної діяльності, яка забезпечує перспективу самостійного вибору особистої освітньої траєкторії, форм, методів і засобів вирішення освітніх завдань, прийомів контролю, рефлексії та самооцінки своєї освітньої діяльності; індивідуальний вибір предметів, що вивчаються, творчих лабораторій та інших типів занять, які відповідно до навчального плану визначені випускною кафедрою ЗВО як дисципліни за вибором.

Встановлено, що дидактичний потенціал технологій віртуальної реальності визначається можливістю їх використання для організації освітнього процесу відповідно до особистісно-орієнтовної освітньої парадигми. Застосування технологій віртуальної реальності в освіті дозволяє здійснити перехід від розсіяного автоматичного циклічного управління освітнім процесом до спрямованого, інтенсифікувати навчальний процес, значно активізувати пізнавальну діяльність здобувачів вищої освіти підвищенням її стимулюючої складової, створити унікальні можливості формування самостійного критичного мислення та інтелектуального розвитку особистості.

Сучасні умови ринкових відносин є важливими ознаками ефективності управлінської компетентності майбутніх менеджерів соціокультурної діяльності: людський потенціал як основа управління підприємством у побудові міжособистісних взаємин у колективі; адекватна самооцінка управлінських якостей, професійне самовдосконалення; позитивний емоційний стан у прийнятті управлінських рішень, особливо за кризових для колективу обставин.

Формування творчих можливостей менеджера соціально-культурної діяльності стає одним з актуальних завдань у XXI столітті. Розроблення

високоєфективних способів його рішення передбачає, з одного боку, використання нових психолого-педагогічних уявлень про творчу особистість, а з іншого – все більш активне застосування нових засобів модернізації освітніх моделей у процесі формування креативної особистості.

Компонентами соціокультурної компетентності майбутнього менеджера соціокультурної діяльності за різними напрямками встановлено: лінгвокраїнознавчий; соціолінгвістичний; соціально-психологічний, культурологічний, когнітивний та інформаційний.

Означено екологічну компетентність як шлях досягнення гармонії у системі «суспільство – природа». Поняття екологічної компетентності має універсальний, міждисциплінарний, інтегральний і соціокультурний характер, представляє інтеграційне поєднання здібностей, переконань і досвіду професійної діяльності майбутніх менеджерів соціокультурної діяльності в індустрії гостинності.

Уточнено, що оптимальний рівень розвитку соціокультурної компетентності можливий в умовах інформаційно-освітнього середовища ЗВО, але водночас потребує визначення засобів формування соціокультурної компетентності майбутніх менеджерів соціокультурної діяльності.

Завданням професійної підготовки кадрів для соціокультурної діяльності є формування сучасного фахівця як цілісної особистості, яка володіє системою загальнолюдських та професійних компетентностей.

Визначено, що компетентність менеджера соціокультурної діяльності не обмежується суто професійними межами, а є складовою міждисциплінарних компетентностей. Так само сутність управлінської компетентності подаємо як складову міждисциплінарних компетентностей майбутніх менеджерів соціокультурної діяльності у галузі 02 «Культура і мистецтво».

Удосконалення вищої освіти у сфері підготовки менеджерів соціокультурної діяльності в Україні пов'язане, насамперед, з розробленням стратегії розвитку системи підготовки менеджерів, що передбачає й формування професійної соціо-інформаційної компетентності. Тому зміст компонентів освіти, що відображає українську специфіку гостинності в соціально-політичному та культурному середовищі, потребує: гуманітаризації змісту освіти, підвищеної уваги до етики та культури бізнесу, соціальної відповідальності керівництва; подолання вузького функціоналізму та уніфікації програм; забезпечення гнучкості навчальних програм і програм спеціалізації, їх взаємодії; розроблення та впровадження додаткових програм спеціалізації, які дозволять майбутнім менеджерам адаптуватися до соціально-економічних змін у часі.

В результаті розроблена нами модель (рис. 7.1) системи професійної підготовки майбутніх менеджерів соціокультурної діяльності в умовах інформаційно-освітнього середовища представлена у вигляді логічної структурно-організаційної схеми соціально-інформаційного освітньо-науково-пізнавального середовища професійної підготовки майбутніх менеджерів соціокультурної діяльності, яка утворює конструкт якісно різних, однак

взаємопов'язаних та взаємодіючих складових цілісної системи. Основними складовими є взаємопов'язані блоки моделі: цільовий, науково-методичний, змістовно-формульовальний та результативний.

Цільовий блок включає, мету та завдання системи професійної підготовки майбутніх менеджерів соціокультурної діяльності в інформаційно-освітньому середовищі. Метою даної системи є формування високого рівня професійної підготовки майбутніх менеджерів соціокультурної діяльності в умовах інформаційно-освітнього середовища для актуалізації його творчого потенціалу і самореалізації в професійній діяльності

Професійна підготовка майбутнього менеджера соціокультурної діяльності в умовах ІОС потребує наступних завдань системи: цифровізація освітнього середовища професійної підготовки майбутніх менеджерів соціокультурної діяльності; формування навчально-професійної спрямованості та провідних мотивів професійної діяльності майбутнього менеджера соціокультурної діяльності; забезпечення наповнення змістової складової освітнього процесу для досягнення якості формування професійної соціоінформаційної компетентності майбутнього менеджера соціокультурної діяльності.

Побудові моделі передував означений вище комплекс організаційно-педагогічних умов, ефективність яких перевірялася в експериментальній роботі: синтез інтегрованого сходження взаємопов'язаних елементів електронного середовища для кожного етапу професійної підготовки майбутніх менеджерів соціокультурної; конативність професійних мотивів, аксіоми майбутньої управлінської реалізації менеджерів соціокультурної діяльності в умовах інформаційно-освітнього середовища; розвиток професійної компетентності майбутніх менеджерів соціокультурної діяльності в умовах інформаційно-освітнього середовища в процесі професійної підготовки.

Враховуючи вимоги роботодавців (ЗМІ, готельно-ресторанний сервіс, туристично-рекреаційні, організатори дозвілєвої діяльності, освітні установи за формами організації та призначенням, ІТ-компанії, громадські організації, органи адміністративно-територіального управління, наукові установи) які є вимогливими замовниками сучасного ринку праці, визначаємо ключові функції професійної підготовки менеджерів соціокультурної діяльності в умовах ІОС: освітню (націлену на формування знань і уявлень про життєдіяльність суспільства, принципах, перспективи й тенденції його розвитку на підставі пізнавальних ресурсів освітнього середовища); науково-дослідну (органічно пов'язану з посиленням фундаментальності освітнього процесу на базі виконання регіональних проєктів і програм розвитку культури України); методичну (досягнення предметних, метапредметних результатів через опору на ІОС та практичну взаємодію ЕОР з технологіями середовища); комунікативну (включає загальні знання менеджера про комунікаційні процеси, володіння іноземними мовами; уміння організувати такі сучасні форми взаємодії, як робота в команді; готовність до управління установою як відкритою системою); організаційну (відповідає за впорядкування структури і взаємодії структурних елементів системи з метою підвищення ефективності використання ресурсів і

часу); соціокультурну (формування субкультури студентів, сприйняття ними морально-етичних цінностей, суспільної моралі в умовах ІОС); правову (формування правосвідомості, розвиток їх інформаційно-правової культури через самостійне занурення в ІОС); розвиваючу (інтелектуальний і духовний розвиток студентів на підставі освітньої взаємодії теорії та практики, формування здатності до саморозвитку на підставі систематизації особистих відносин з освітньому середовищі); світоглядну (формування емоційного інтелекту в єдності світорозуміння, світосприйняття та інтуїтивного мислення тому числі, формування сучасного інформаційного світогляду на підставі розвитку знань про світ і суспільство, практичного досвіду у взаємодії з практичною менеджерською діяльністю); управлінську (прямий вплив на організацію і управління професійної підготовки менеджерів соціокультурної діяльності в умовах інформаційно-освітнього середовища).

Крім перерахованих функцій професійна підготовка майбутніх менеджерів соціокультурної діяльності в умовах проектного інформаційно-освітнього середовища повинна забезпечувати диференціацію і індивідуалізацію навчання, враховуючи індивідуальні особливості кожного студента за рахунок застосування засобів навчання та реалізації цифровізації взаємодії, заснованих на інформаційно-комп'ютерних технологіях, електронних ресурсів освітнього призначення, нових можливостей в здійсненні інтерактивного діалогу між суб'єктами освітнього процесу і ресурсами інформаційно-освітнього середовища. Індивідуалізація процесу професійної підготовки менеджера досягається на основі активного використання адаптаційних можливостей електронних ресурсів інформаційно-освітнього середовища, що виявляються в їх здатності до зміни режиму функціонування в залежності від індивідуальних потреб і особистісних особливостей студентів.

Інформаційно-освітнього середовище передбачає застосування нових способів оцінювання освітніх результатів, що використовують індивідуальні засоби контролю навчальної діяльності, засоби коригування та відповідного інформаційно-педагогічного управління.

Ефективність формування професійної компетентності майбутніх менеджерів соціокультурної діяльності в умовах інформаційно-освітнього середовища полягає, на нашу думку, у взаємопов'язанні наукових та практичних засад, які будуть спрямовані на підвищення рівня формувальних процесів шляхом урахуванням основ методологічних підходів. У практичному аспекті під час розробки моделі було використано системний, акмеологічний, компетентнісний, особистісний, діяльнісний, культурологічний, прогностичний, інформаційно-коригувальний, трансформаційний, синергетичний підходи.

При розробці моделі ми спиралися на педагогічні підходи розробки моделі, які, на наш погляд, дозволяють обґрунтовано охарактеризувати основні її характеристики.

Системний, який забезпечує цілісність освітнього процесу, сприяючи його оптимізацію, і дозволяє розглядати процес професійної підготовки майбутніх менеджерів соціокультурної діяльності як єдину систему з різноманітними

додатковими програмами, що розширює діапазон їх професійної діяльності. На основі системного підходу професійна підготовка майбутніх менеджерів соціокультурної діяльності складна педагогічна система з різноманітними додатковими програмами.

Акмеологічний підхід передбачає проектування інформаційно-освітнього середовища, яке спрямоване на активний розвиток у студентів внутрішнього прагнення до професійного успіху й творчості.

Компетентнісний який розкриває аспекти формування професійної компетентності майбутніх менеджерів соціокультурної діяльності у процесі професійної підготовки у ЗВО в умовах ІОС. «На основі компетентнісного підходу під час моделювання виокремлено взаємозумовлені практичні кроки», які є підґрунтям для розробки моделі.

Особистісний підхід дав нам можливість розкрити особистісний потенціал майбутніх менеджерів соціокультурної діяльності, який уможлиблює встановити сегмент професійної діяльності соціокультурної сфери та суміжних галузей.

Діагностичний – систематичний моніторинг освітнього процесу, рівня формування професійної компетентності майбутніх менеджерів соціокультурної діяльності в умовах ІОС, їх навчальних досягнень. Погоджуємося з вченою А. Шеремет, що «з позиції діяльнісного підходу під час педагогічного моделювання необхідна наявність мети, об'єкта, ознак».

Культурологічний підхід, який є базовим у професійній підготовці майбутніх менеджерів соціокультурної діяльності: самовизначення й саморозвитку творчої індивідуальності особистості менеджера в соціокультурної діяльності; культури праці; духовної та економіко-правової культури; культури міжнаціонального й міжособистісного спілкування.

Прогностичний – враховує перспективи розвитку галузі 02 «Культура і мистецтво» і спрямована на використання в професійній практиці за спеціальністю 028 «Менеджмент соціокультурної діяльності» сучасних наукових досягнень та інноваційних технологій.

Інформаційно-коригувальний – спрямований на корекцію й оновлення інформації, яка постійно змінюється у результаті розвитку науки та впровадження інформаційно-комунікаційних технологій.

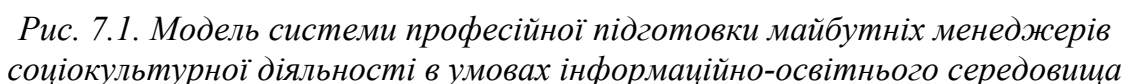
Трансформаційний відбір і методичне опрацювання сучасних наукових досягнень у галузі 02. «Культура і мистецтво» та надання рекомендацій щодо їх трансформування в освітнє середовище професійної підготовки майбутніх менеджерів соціокультурної діяльності у ЗВО.

Синергетичний, який як визначає в своїх дослідженнях Р. Карпюк, «розкриває принципи розвитку систем, що самоорганізуються». Зовнішня відкритість інформаційно-освітнього середовища забезпечується гнучким реагуванням на швидку зміну соціокультурному середовищі, прагненням чітко виконати соціальне замовлення. Внутрішня відкритість інформаційно-освітнього середовища «пов'язане з прагненням у кожному випадку підібрати для кожного студента індивідуальну траєкторію розвитку з урахуванням його психологічних особливостей, здібностей і схильностей».

Змістовно-формувальний блок передбачає досягнення під час професійної підготовки майбутніх менеджерів соціокультурної діяльності комплексу характеристик професійної компетентності: організаторських здібностей; комунікативних якостей; морально-етичних характеристик ставлення до інших людей; мотиваційних чинників; інтелекту; особистісного характеру; емоційності; психодинамічних характеристик; здатностей та вмінь перетворювати їх на особистий управлінський інструментарій, що може бути використаний у професійній діяльності; психологічно значущі якості особистості менеджера соціокультурної діяльності; здібності до стратегічного і системного мислення, практичного досвіду роботи, педагогічні вміння.

Процес формування професійної компетентності реалізувався за допомогою циклу дисциплін, зміст яких знаходить своє відображення у *державних стандартах та навчальній документації* (навчальних та робочих планах і програмах). У процесі аналізування документів виокремлено завдання та удосконалено зміст дисциплін нормативної та варіативної частини. Нормативна частина професійної підготовки менеджерів соціокультурної діяльності за освітнім рівнем бакалавр включає цикли *загальної та професійної підготовки*. Варіативна частина за освітнім рівнем бакалавр поділяється: *за вибором університету* (психологія загальна, психологія дитяча, педагогіка дозвілля,) та *за вибором спеціалізації* «Туризм» та «Готельно-ресторанна справа» (основи туристичного обслуговування, туристське країнознавство для дітей, організація готельного господарства, рекреаційні комплекси світу, товарознавство в галузі, гігієна і санітарія в галузі, організація ресторанного господарства, устаткування закладів готельно-ресторанного бізнесу)

Нормативна частина професійної підготовки менеджерів соціокультурної діяльності за освітнім рівнем бакалавр включає цикли: *загальної підготовки* («Українська мова (за професійним спрямуванням)», «Історія української державності», «Українська культурна спадщина», «Філософія», «Іноземна мова»); *фундаментальної, природничо-наукової підготовки* («Сучасні інформаційні технології», «Безпека життєдіяльності», «Екологічне природопізнання», «Безпека життєдіяльності». «Екологія», «Вікова фізіологія і валеологія», «Соціальні комунікації», «Основи наукових досліджень», «Соціокультурна анімація», «Основи медичних знань», «Соціальна демографія та етнографія»); *професійної підготовки* («Соціальна та культурна антропологія», «Основи маркетингових досліджень соціокультурної діяльності», «Історія культури та мистецтв», «Інклюзивні технології СКД», «Психолінгвістичні основи соціокультурної діяльності», «Професійна етика», «Моніторинг світового ринку послуг», «Реклама в соціокультурній сфері», «Основи творчої діяльності в галузі», «Зв'язки з громадськістю в соціальній сфері», «Правове забезпечення соціокультурної діяльності», «Вступ до спеціальності», «Соціокультурна діяльність», «Соціокультурне проектування», «Менеджмент у соціокультурній сфері», «Маркетинг у соціокультурній сфері», «Економічні основи соціокультурної діяльності», «Культура для дітей»).



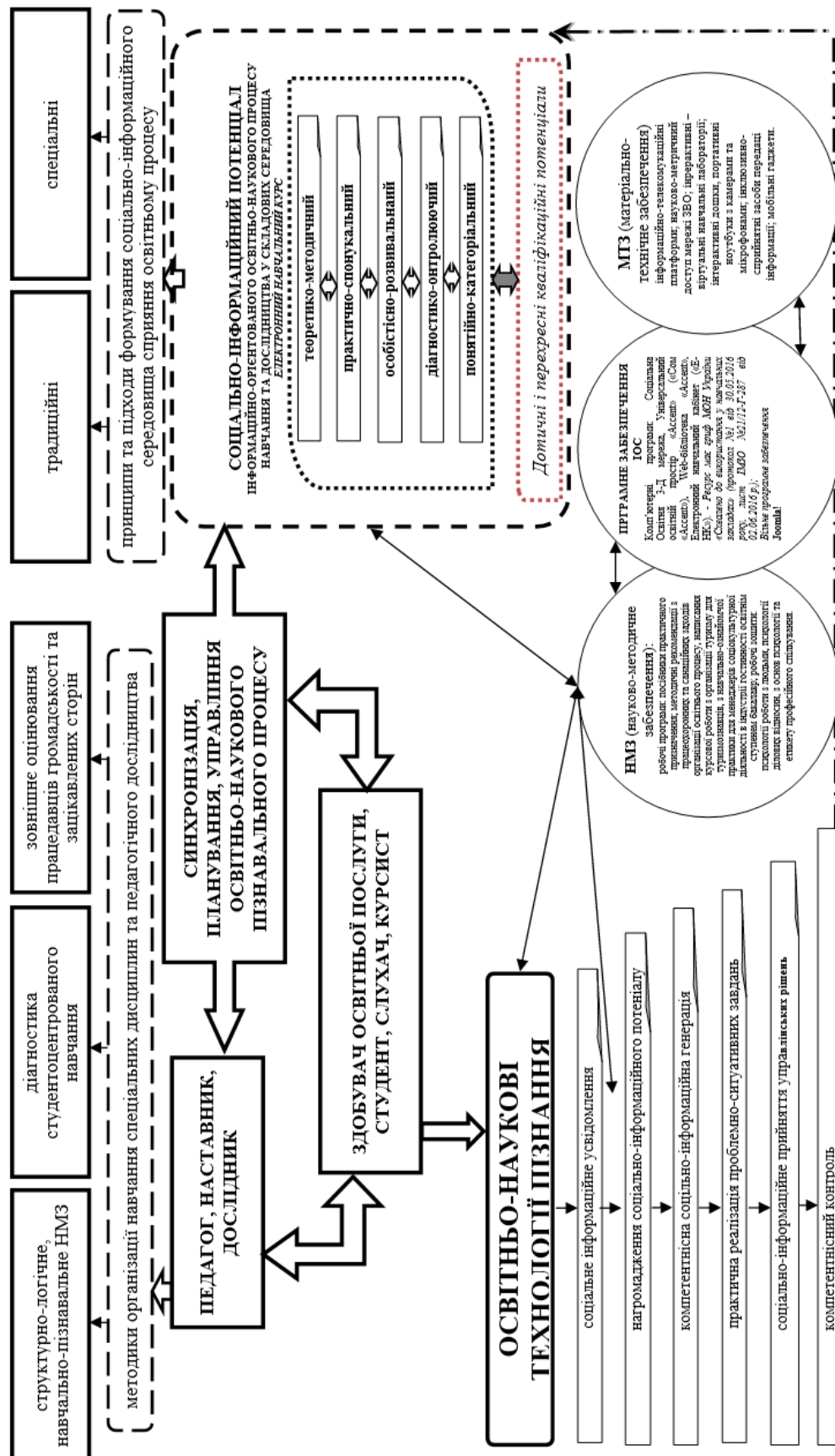


Рис. 7.2. Структурно-організаційна схема соціально-інформаційного освітньо-науково-пізнавального середовища підготовки майбутніх менеджерів соціокультурної діяльності

Варіативна частина за освітнім рівнем бакалавр поділяється: *за вибором університету* («Психологія загальна», «Психологія дитяча», «Соціальна психологія», «Педагогіка дозвілля», «Екологія особистості», «Соціологія культури», «Психологія менеджменту», «Іміджологія») та *за вибором спеціалізації* («Культурно-дозвілєва діяльність», «Туризм», «Медіа-менеджмент», «Готельно-ресторанна справа»), зміст яких пронизаний тематико професійно-спрямованих дисциплін.

Цикл за вибором спеціалізації за освітнім рівнем бакалавр включають наступні програми:

- *спеціалізація «Культурно-дозвілєва діяльність»*: «Організація та проведення культурно-дозвілєвих програм», «Соціологія дозвілля дітей», «Технології культурно-дозвілєвої діяльності», «Творчий розвиток дитини», «Менеджмент індустрії дозвілля», «Основи сценарного мистецтва», «Оформлення свят та масових заходів», «Соціокультурна робота за кордоном»;

- *спеціалізація «Туризм»*: «Дитячий та сімейний туризм», «Дитячий рекреаційний туризм та курортологія», «Основи туристичного обслуговування», «Туристське країнознавство для дітей», «Управління у сфері дитячого туризму», «Рекреаційно-розважальні технології в туризмі», «Крос-культурний менеджмент в дитячому туризмі», «Туроперейтинг»;

- *спеціалізація «Медіа-менеджмент»*: «Медіаекономіка та медіаринок», «Теорія та історія медіа», «Медіакультура», «Медіапедагогіка», «Теорія ЗМІ та журналістики», «Медіапланування та управління контентом», «Візуалізація в медіакомунікаціях», «Управління персоналом в медіа»;

- *спеціалізація «Готельно-ресторанна справа»*: «Організація готельного господарства», «Рекреаційні комплекси світу», «Товарознавство в галузі», «Гігієна і санітарія в галузі», «Організація ресторанного господарства», «Устаткування закладів готельно-ресторанного бізнесу», «Стандартизація, сертифікація і метрологія», «Управління якістю продукції та послуг в готельно-ресторанному господарстві»;

Нормативна частина за освітнім рівнем магістр включає цикли: *професійно-орієнтованої гуманітарної та соціально-економічної підготовки* («Філософія освіти», «Освітня політика», «Педагогіка вищої школи», «Психологія вищої школи»), *професійної та практичної підготовки* («Психологія управління в соціокультурній сфері», «Сучасні технології соціокультурного проектування», «Методика викладання фахових дисциплін», «Ринок соціокультурних послуг для дітей», «Ресурсне забезпечення менеджменту соціокультурною діяльністю»).

Освітній рівень магістр теж включає варіативну частину за вибором університету («Правове забезпечення управління в соціокультурній діяльності», «Методологія наукових дослідження в галузі соціокультурної діяльності»), та за вибором спеціалізації: *«Культурно-дозвілєва діяльність»* («Управління культурно-дозвіл. програмами та проектами», «Основи режисури та організації

масових дозвілєвих заходів», «Діяльність культурно-дозвілєвих організацій», «Продюсування соціокультурних програм та проектів»), *«Туризм»* («Технології туристичної діяльності», «Управління проектами в сфері дитячого

та сімейного туризму», «Інноваційний туристичний менеджмент», «Брендинг туристичних дестинацій», «Редагування» («Ринок медіаресурсів», «Редагування дитячих медіа програм», «Управління в сфері медіакультури», «Інформаційні та медіаосвітні технології»), «Готельно-ресторанна справа» («Міжнародна готельна індустрія», «Бізнес-планування в готельно-ресторанному бізнесі», «Інноваційні технології у готельному господарстві», «Реінжиніринг бізнес процесів»).

Зазначені дисципліни передбачають наповнення програм формувальним змістом компонентів професійної компетентності майбутніх менеджерів СКД, з застосуванням проблемного навчання у вирішенні різноманітних професійних завдань, тому ми включили їх до змістово-формуального блоку моделі. Навчальні плани дають уявлення про послідовність вивчення цих курсів, а їх змістовне наповнення дало змогу виявити міждисциплінарні зв'язки.

Організаційні форми та методичне наповнення дисциплін означено в науково-методичному блоці і є традиційними, а саме: форми (лекція, семінар, практичне заняття, самостійна та лабораторна роботи, індивідуальне заняття, наукові конференції, тренінги, брейн-ринги, вікторини, ділові ігри, інтегровані та бінарні заняття, екскурсії); методи (словесні, наочні, практичні, проблемні, використання інформаційних технологій, інтерактивні методи, тестування, захист розробок, пошук інформації в Інтернеті); засоби (навчальні програми, рекомендації, опорні конспекти лекцій, наочні засоби, ТЗН, комп'ютерні засоби, тестові завдання, опорні конспекти лекцій, плани семінарів, комп'ютерне тестування).

Реалізацію науково-методичного наповнення освітнього процесу професійної підготовки менеджерів соціокультурної діяльності в умовах ІОС забезпечували когнітивними технологіями, як засіб ефективного застосування на практиці **методів** освітньої взаємодії в системі «Викладач – ІОС –Студент».

Методи когнітивних технологій зосереджені на когнітивній діяльності особистісних трансформацій, функціонування якої залежить від мотивацій, емоцій і почуттів. Підкреслюючи дію пізнавальних процесів та емоційно-мотиваційні чинники майбутніх менеджерів соціокультурної діяльності прихильники когнітивних технологій показали евристичне значення в області досліджень.

Когнітивна візуалізація об'єктів вивчення обумовлює освітню технологію на основі взаємозв'язку і єдності абстрактно-логічного змісту навчального матеріалу з наочно-інтуїтивними методами. Така технологія пов'язана з використанням когнітивних (пізнавально-смыслових) можливостей наочного подання навчального матеріалу і стимулює широке використання в процесі навчання кольору і форми, графіків і рисунків, комплексних пізнавальних завдань і мультиплікації. Основою технології ІОС є когнітивна віалізація і мультиплікація, мета використання якої полягає у розробці комбінованих когнітивних моделей подання знань, які поєднують у собі символічний і мультиплікаційний способи подання навчального матеріалу і сприяють активізації процесів пізнання.

Стимулом до творчої діяльності служить проблемна ситуація, яку можна дозволити традиційними способами. Оригінальний продукт діяльності отримується в результаті формулювання нестандартної гіпотези, розсуду нетрадиційних взаємозв'язків елементів проблемної ситуації, залучення неявно пов'язаних елементів, встановлення між ними нових видів взаємозалежності.

Таким чином, когнітивні освітні моделі формуються на основі певних принципів і мають ряд властивостей, які їх відрізняють від інформаційних освітніх моделей. Вони з одного боку сприяють розвитку творчості в навчанні. З іншого боку вони створюють підвищене навантаження на викладача і вимагають розробки нових методів і засобів когнітивного інформаційно-освітнього середовища.

Орієнтуючись на когнітивні педагогічні технології ми цілеспрямовано шукали ефективний засіб (інформаційно-освітнє середовища ЗВО) організації освітнього процесу та наповнення його методологічним інструментарієм, здатним допомогти студенту виступити суб'єктом своєї освіти, мати можливість вибудовувати індивідуальну освітню траєкторію, ставити освітні цілі, відбирати зміст і форми навчання, то тобто брати участь в проектуванні власного освіти.

Проектування навчального процесу починається з діагностики вихідного стану студента, на основі даних якої, застосовуючи критерії вибору адекватної моделі (під адекватністю тут розуміється відповідність моделі станом студента і цілям освітнього процесу), визначається система навчальних впливів (вибираються методи, прийоми, форми і засоби навчання), відбирається і структурується зміст освітнього процесу.

На практиці в освітньому процесі менеджерів соціокультурної діяльності в Національно-педагогічному університеті імені М.П. Драгоманова це виглядає таким чином, що всі дисципліни інтегрують всі міждисциплінарні зв'язки, проходячи через всі сегменти навчання і є основним каталізатором правильності обраних методик.

Кожен курс зі спеціальних дисциплін передається новому викладачеві, який відповідно до загальної концепції ООП і побудови своєї програми авторського курсу, на вході проводить моніторинг (вхідний, проміжний, контрольний) формування професійної соціо-інформаційної компетентності, відповідних потрібному рівню. Керуючись результатами, викладач вибудовує індивідуальну траєкторію роботи зі студентом. На виході курсу, через участь студента в наукових конференціях, виставках або конкурсах, видно, наскільки успішна була проведена діагностика і коригування.

Це загальна схема організації освітнього процесу і залежить вона від системності та надання можливості отримати суспільну оцінку кожному студенту, в залежності від його індивідуальних здібностей і перспектив працевлаштування. Моніторинг у менеджерів соціокультурної діяльності, можливо здійснювати через реалізацію практичних проектів, а саме: презентації, конкурси, круглі столи, ярмарки вакансій. Але, в більшій мірі, якість освітнього процесу залежить від методологічних інновацій і формування професійного інструментарію всередині кожної дисципліни, яка є частиною ІОС. Когнітивні технології в умовах ІОС дозволяють створювати умови для розуміння кожним

студентом вхідної інформації. Наприклад, формування соціо-інформаційної компетентності студентів, під якою розуміється сукупність умінь використовувати інформацію, що надходить з різних джерел; вміння конспектувати, тобто викладати власні думки відповідно до норм мови і правилами логіки; вміння анотувати, тобто здійснювати коротку структуровану запис змісту книг, статей, виступів, теле- відео- та інших матеріалів; вміння здійснювати збір інформації по заданій проблемі; вміння здійснювати зіставлення інформації, отриманої з різних джерел, за заданими критеріями; вміння використовувати технічні засоби отримання інформації; вміння використовувати програмні засоби отримання інформації та багато інших

Когнітивні технології в ІОС спрямовані на формування критичного мислення: вміння розрізняти фактичними відомостями та оціночними судженнями; вміння розрізняти фактами і припущеннями; вміння виділяти логічні види зв'язку; вміння виділяти специфічні предметні види зв'язків; вміння виявляти фактичні та логічні помилки в міркуваннях; вміння відрізняти істотні докази від що не відносяться до справи; вміння розмежовувати обґрунтовані й необґрунтовані оцінки та ін.

Застосування когнітивних технологій в ІОС передбачає розвиток самостійної діяльності студента. У зв'язку з цим розвиваються навички самоконтролю, самооцінки та корекції результатів.

Отже, когнітивні технології в умовах ІОС мають переваги індивідуального підходу до освітнього процесу в той же час масове забезпечення методичними матеріалами учасника освітнього процесу, можливість доповнювати, змінювати зміст і наповнення освітнього середовища; єдиний простір ЗВО-Роботодавець, що забезпечує наблизити освітній процес до реалій сучасності бізнесу; формування та реалізацію у студентів навчання впродовж життя та отримання додаткових освітніх програм для забезпечення конкурентоспроможності на ринку праці

Результативний блок моделі передбачає перевірку досягнення мети професійної підготовки майбутніх менеджерів СКД в умовах ІОС. Цей блок ґрунтується на діагностиці розвитку сформованості професійної компетентності соціально-інформаційного управління. На основі критеріїв (мотиваційного (управлінсько-педагогічний), когнітивно-діяльнісного (комунікативного), акмеологічно-творчого) (табл.), їх рівнів (задовільного, відповідного, відмінного) (табл.) та показників сформованості (Додаток) ми розробили діагностичний апарат, який дає можливість виявити загальний рівень сформованості. Оцінки кожного з показників (A1, A2, A3, ... A19) дають змогу визначити загальний рівень сформованості соціо-професійної компетентності майбутніх менеджерів СКД під час професійної підготовки у ЗВО.

Умови вдосконалення професійно підготовки менеджерів СКД в умовах ІОС мають бути спрямовані на інтеграцію і диференціацію знань; відбір та запровадження інноваційних засобів, форм і методів організації та поєднання теоретичного та практичного складової освітнього процесу у ЗВО, підтримку освіти менеджерів протягом професійної діяльності.

Створення відкритого інформаційно-освітнього середовища професійної підготовки менеджерів СКД уможлиблює удосконалити систему освітнього процесу, здійснити візуалізацію його об'єктів, надати доступності, мобільності, інноваційної, зрозумілості, індивідуалізації, використання цифрових технологій, – що призведе до підвищення рівня цифрової складової професійної соціо-інформаційної компетентності.

Інформаційно-освітнє середовище включає складові: освітню (Е-середовище ЗВО: електронний навчальний кабінет викладача – е-НК (WEB-room); електронний кабінет модератора; електронний кабінет студентів/батьків; засоби створення і зберігання Е-портфоліо навчального процесу; засоби створення і зберігання Е-портфоліо студентів та викладачів); інформаційну (електронні бази (репозиторії, WEB-бібліотеки), що містять адаптований до завдань і специфіки закладу навчальний контент); управлінську (систему управління освітнім процесом на рівні групи (стаціонарного навчання, навчальної групи заочного або дистанційного навчання) суб'єктів навчання (викладачів, студентів, батьків) і на рівні навчального закладу (керівник, модератори, викладачі).

Інформаційно-освітнього середовища ЗВО надає можливість покращити традиційні форми та засоби навчання, навчально-дослідницьку діяльність студентів і науково-методичну діяльність викладачів ЗВО, підвищити рівень використання ЕР у професійній підготовці менеджерів СКД та в професійній діяльності; розробити форми співтворчості учасників освітнього процесу (викладач, студент, роботодавець); формувати відповідного ІОС для забезпечення розвитку соціо-інформаційної компетентності менеджерів СКД.

Особливість і унікальність освітньо-практично-сервісної асиміляції процесу формування соціо-інформаційної професійної компетентності майбутніх менеджерів соціокультурної діяльності в ЗВО у інформаційно-освітньому середовищі полягає в уможливленні забезпечення потреби споживача освітніх послуг. Запропонована модель системи професійної підготовки майбутніх менеджерів СКД легко реагує на запити та зміни середовища: пошук контенту відповідно до інтересів; задоволення індивідуальних потреб темпу і рівня; постійна модернізація стилю і форм молодіжної культури; зв'язок освітньої та професійної діяльності.

Отже, наведена модель системи професійної підготовки майбутніх менеджерів СКД була розроблена на основі компонентного аналізу, згідно з яким до неї входять взаємопов'язані концептуальний, цільовий, організаційний, змістово-діяльнісний та результативно-оцінний блоки які означають інформаційно-освітнє середовище у новому контексті безперервного професійного розвитку. В подальшому вбачаємо необхідність об'єднання освітніх інституцій в єдину мережу, які надають можливість перетинати традиційні інституційні секторальні і навіть національні кордони.

Методи когнітивних технологій орієнтували на когнітивну діяльність з особистісних трансформацій, функціонування якої залежить від мотивацій, емоцій і почуттів. Підкреслено дію пізнавальних процесів та емоційно-мотиваційних чинників формування компетентностей майбутніх менеджерів

соціокультурної діяльності з точки зору проблематики евристичного значення досліджень. Когнітивна візуалізація об'єктів вивчення обумовлює освітню технологію на основі взаємозв'язку й єдності абстрактно-логічного змісту навчального матеріалу з наочно-інтуїтивними методами; технологія передбачає використання когнітивних (пізнавально-сміслових) можливостей наочного подання навчального матеріалу та стимулює широке використання в процесі навчання кольору і форми, графічно-схематичного збереження комплексних пізнавальних завдань і мультиплікації; основою технології інформаційно-освітнього середовища є когнітивна віалізація та мультиплікація, застосування яких передбачає розроблення комбінованих когнітивних моделей подання знань, що поєднують у собі символічний і мультиплікаційний способи подання навчального матеріалу та сприяють активізації процесів наукового пізнання; стимулом до творчої діяльності служить створення проблемної ситуації, оригінальний продукт професійної діяльності досягається шляхом формулювання нестандартної гіпотези, розсуду нетрадиційних взаємозв'язків елементів проблемної ситуації, залучення неявно пов'язаних елементів, встановлення між ними нових видів взаємозалежності.

Орієнтуючись на когнітивні педагогічні технології цілеспрямовано підібрано ефективний засіб (інформаційно-освітнє середовище ЗВО) організації освітнього процесу та наповнення його методологічним інструментарієм, здатним допомогти здобувачі освіти виступити суб'єктом власного освітнього процесу, мати можливість вибудовувати індивідуальну освітню траєкторію, визначати освітні цілі, підбирати прийнятні зміст і форми навчання, тобто брати участь в проектуванні власного освітнього простору реалізації.

Проектування навчального процесу починали з діагностики вихідного стану студента, на основі даних якої, застосовуючи критерії вибору адекватної моделі, визначаємо систему навчальних впливів (обираються методи, прийоми, форми і засоби навчання), наповнюється та структурується зміст освітнього процесу.

Практично реалізовано в освітньому процесі менеджерів соціокультурної діяльності інтеграції дисциплін у міждисциплінарних зв'язках, які наскрізно забезпечуються через всі сегменти навчання як каталізatori оптимальності обраних методик. Кожен курс зі спеціальних дисциплін передано наступному викладачеві, який відповідно до загальної концепції вибудовує програми авторського курсу, здійснює моніторинг (вхідний, проміжний, контрольний) формування професійної соціо-інформаційної компетентності, відповідних потрібному рівню. Керуючись результатами, викладач вибудовує індивідуальну траєкторію роботи зі студентом. На виході курсу, через участь студента в наукових конференціях, виставках або конкурсах, діагностується наскільки успішно проведено коригування.

Встановлено, що: загальна схема організації освітнього процесу залежить від системності та надання можливості отримати суспільну оцінку кожному студенту, в залежності від індивідуальних здібностей і перспектив працевлаштування; моніторинг менеджерів соціокультурної діяльності,

здійснюється через реалізацію практичних проектів (презентації, конкурси, круглі столи, ярмарки вакансій); якість освітнього процесу залежить від методологічних інновацій і формування професійного інструментарію всередині кожної дисципліни, яка є частиною інформаційно-освітнього середовища; когнітивні технології в умовах інформаційно-освітнього середовища дозволяють створювати умови для розуміння кожним студентом вхідної інформації; формування соціо-інформаційної компетентності у студентів, під якою розуміється сукупність умінь використовувати інформацію та пошук з різних джерел (вміння конспектувати, викладати власні думки відповідно до норм мови і правила логіки; анотувати, здійснювати короткі структуровані записи змісту книг, статей, виступів, теле- відео- та інших матеріалів; вміння здійснювати збір інформації по заданій проблемі, здійснювати зіставлення інформації, отриманої з різних джерел, за заданими критеріями, використовувати технічні засоби отримання інформації; вміння використовувати програмні засоби отримання інформації тощо).

Когнітивні технології в умовах інформаційно-освітнього середовища спрямовано на формування вміння критичного мислення: розрізняти фактичні відомостями та оціночними судженнями; розрізняти факти та припущення; виділяти логічні види зв'язку, специфічні предметні види зв'язків; виявляти фактичні та логічні помилки в міркуваннях; відрізняти істотні докази доведення від що не відносяться до справи; розмежовувати обґрунтовані й необґрунтовані оцінки та ін.

Встановлено, що програмоване застосування когнітивних технологій в інформаційно-освітньому середовищі передбачає розвиток самостійної діяльності студента, у зв'язку з цим розвиваються навички самоконтролю, самооцінки та корекції результатів. Визначено, що при організації навчального процесу використовуються три рівні когнітивних освітніх технологій: модульний – охоплює всю структуру освітнього процесу; основні когнітивні технології, які використовуються як методи навчання (пояснювально-ілюстративний, програмований, евристичний, проблемний); аналітичні технології – визначають пошук і використання в проектній діяльності когнітивних чинників, що впливає на смислове наповнення інформації.

Створення відкритого інформаційно-освітнього середовища професійної підготовки менеджерів соціокультурної діяльності уможливорюють удосконалення системи освітнього процесу, сприяло візуалізації його об'єктів, забезпечило доступ мобільність, інноваційність, зрозумілість, індивідуалізації використання цифрових технологій, що забезпечило підвищення рівня цифрової складової професійної соціо-інформаційної компетентності. Спроектоване інформаційно-освітнє середовище ЗВО включає складові: освітню (Е-середовище: електронний навчальний кабінет викладача – e-НК (WEB-room); електронний кабінет модератора; електронний кабінет студентів/батьків; засоби створення і зберігання Е-портфоліо навчального процесу; засоби створення та зберігання Е-портфоліо студентів та викладачів); інформаційну (електронні бази (репозиторії, WEB-бібліотеки), що містять адаптований до завдань і специфіки закладу навчальний контент); управлінську (систему управління освітнім

процесом на рівні групи (денного навчання, навчальних груп заочного, дистанційного або мережевого навчання) суб'єктів навчання (викладачів, студентів, батьків) на рівні навчального закладу (керівник, модератори, викладачі); надає можливість покращення традиційних форм та засобів навчання, навчально-дослідницької, науково-методичної діяльності студентів і викладачів ЗВО, підвищити рівень використання електронних ресурсів у професійній підготовці менеджерів соціокультурної діяльності та в їх професійній сфері; розроблення форм співтворчості учасників освітнього процесу (викладач, студент, роботодавець).

Розроблена модель системи професійної підготовки майбутніх менеджерів соціокультурної діяльності на основі компонентного аналізу, згідно з яким до неї входять взаємопов'язані концептуальний, цільовий, організаційний, змістово-діяльнісний та результативно-оцінний блоки, що окреслюють інформаційно-освітнє середовище у новому контексті неперервного професійного розвитку, в подальшому необхідно об'єднати освітніх інституцій в єдину мережу для загального забезпечення, інституційні секторальні і навіть національні кордони у забезпеченні доступу здобувачів освіти до освітніх, наукових інформаційних ресурсів.

Визначено мету, завдання і зміст експериментальної роботи; розроблено критерії, рівні й методику вимірювання результатів педагогічного експерименту; здійснено математичний аналіз результатів експериментального дослідження, сформульовано висновки експериментальної доведеності достовірності наукових результатів.

Педагогічний експеримент сприяв вирішенню основного завдання експериментальної роботи, яке полягає в результативності сформованості компетентностей та ефективності запропонованої моделі системи професійної підготовки майбутніх менеджерів соціокультурної діяльності в умовах інформаційно-освітнього середовища ЗВО, які забезпечують освітній процес галузі знань 02 «Культура і мистецтво» за спеціальністю 028 «Менеджмент соціокультурної діяльності».

У педагогічному експерименті перевірено припущення, що ефективність професійної підготовки майбутніх менеджерів соціокультурної діяльності збільшиться за рахунок впровадження науково обґрунтованої системи професійної підготовки майбутніх менеджерів соціокультурної діяльності в умовах ІОС, відповідно до розроблених та запроваджених концептуальних положень і науково-методичного, організаційно-педагогічного, інформаційно-аналітичного та матеріально-технічного забезпечення пізнавальної діяльності у ЗВО.

Експериментальна робота запрограмована у чотирьох етапах: *мотиваційно-спонукальному* діагностичному (бажання працювати в соціокультурній сфері, визнання корисності своєї професійної діяльності, важливості організації та управління процесами підприємства, інтерес до управлінської діяльності в соціокультурній сфері, потяг до комунікації, самовираження та самоствердження, до підвищення індивідуального статусу,

престижу, прагнення творчої роботи); *констатувальному* (зріз за критеріями на рівнях у показниках сформованості знань, умінь, навичок та компетентностей у бакалаврів та магістрів у експериментальних і контрольних групах) *формуально-моніторингового* етапу (діагностика динаміки змін рівня сформованості знань, умінь, навичок та компетентностей у бакалаврів та магістрів у експериментальних і контрольних групах порівняно з констатувальним етапом), та *контрольно-системного* аналізу експертних результатів дослідження.

У експериментальному дослідженні брали участь загалом 698 студентів, з них до контрольної групи увійшло 348 осіб, до експериментальної групи – 350 осіб. Експериментальною базою дослідження було обрано Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка, Рівненський державний гуманітарний університет, Харківська державна академія культури, Київський національний університет культури і мистецтв, ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника».

На мотиваційно-аналітичному етапі на за основу обрано питальник за Є. Ільним (2010) у модифікації автора дослідження актуалізовано у масштабах наукової проблематики, з 12 питань модифіковано та викристалізовано в авторському баченні 50 % (наявність установки на оволодіння професійною діяльністю менеджера соціокультурної діяльності; сформованість професійно-ціннісних орієнтацій у соціокультурній діяльності; сформованість системи професійних мотивів та інтересів; наявність пізнавальної потреби і інтересу до професійних знань в соціокультурній сфері) баченні найбільш вагомої значимості при оцінюванні результатів студентських мотивів та включення найбільш зацікавлених до експериментальних груп. Встановлено, що найбільшу зацікавленість у студентів викликана перспективами працевлаштування у сферах: дозвілля, індустрії гостинності, обслуговування та сервісу, комунікації, подорожей та туризму. У процесі експерименту проведено аудит стану мотивації студентів до професійної підготовки проаналізовано дані соціологічного анкетування, що дало змогу з'ясувати поінформованість, ставлення і побажання студентів щодо впровадження системи професійної підготовки майбутніх менеджерів соціокультурної діяльності в умовах ІОС, яке акумулює потребу впроваджувати в практику інноваційні технології цифровізації управління в культурно-дозвіллевій сфері.

На констатувальному етапі організовано експериментальні (ЕГ) і контрольні (КГ) групи здобувачів освітніх послуг за рівнями сформованості знань, умінь, навичок та компетентностей (задовільний (D, E); відповідний (B, C); високий (A) та за критеріями: мотиваційним (управлінсько-педагогічним), когнітивно-діяльнісним (комунікативним), акмеологічно-творчим) (табл. 7.1), які комплектувалися таким чином, щоб базовий рівень їх підготовки був приблизно однаковим.

Результати оцінювання засвідчили, що в КГ та ЕГ групах розподіл студентів за рівнями сформованості знань та вмінь статистично однаковий, причому за кожним із критеріїв у кожній з груп переважають середній та

достатній рівні. Підтверджено ефективність росту показників рівнів сформованості професійної соціо-інформаційної компетентності майбутніх менеджерів соціокультурної діяльності в процесі професійного навчання на формульовальному етапі педагогічного експерименту забезпечено за рахунок впровадження в освітній процес ІОС.

Таблиця 7.1

Показники сформованості знань, умінь, навичок та компетентностей у бакалаврів та магістрів експериментальних і контрольних груп на констатувальному етапі експерименту

Критерії	мотиваційний (управлінсько-педагогічний)				когнітивно-діяльнісний (комунікативний)				акмеологічно-творчий			
	ЕГ		КГ		ЕГ		КГ		ЕГ		КГ	
	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%
Відмінний (А)	35	10,00	32	9,19	23	6,57	25	7,18	15	4,29	14	4,02
Відповідний (В, С)	179	51,14	184	52,87	151	43,14	151	43,39	140	40,00	142	40,80
Задовільний (D, E)	136	38,86	132	37,93	176	50,29	172	49,42	195	55,71	192	55,17
Всього:	350	100	348	100	350	100	348	100	350	100	348	100

Встановлено позитивну динаміку в ході формульовального КГ та в ЕГ високого та достатнього рівнів сформованості професійної соціо-інформаційної компетентності майбутніх менеджерів соціокультурної діяльності порівняно з встановленою статистичною рівністю даних між групами під час констатувального етапу.

Констатовано відхилення рівнів сформованості професійної соціо-інформаційної компетентності майбутніх менеджерів соціокультурної діяльності у ЕГ та КГ групах (табл. 7.2).

Таблиця 7.2

Динаміка змін рівня сформованості знань, умінь, навичок та компетентностей бакалаврів та магістрів в експериментальній і контрольній групах на формульовально-моніторинговому етапі експерименту (порівняно з констатувальним етапом)

Критерії	мотиваційний (управлінсько-педагогічний)						когнітивно-діяльнісний (комунікативний)						акмеологічно-творчий					
	ЕГ			КГ			ЕГ			КГ			ЕГ			КГ		
	к-ть	%%	ВІДХИЛЕННЯ Я %%	к-ть	%%	ВІДХИЛЕННЯ Я %%	к-ть	%%	ВІДХИЛЕННЯ Я %%	к-ть	%%	ВІДХИЛЕННЯ Я %%	к-ть	%%	ВІДХИЛЕННЯ Я %%	к-ть	%%	ВІДХИЛЕННЯ Я %%
Відмінний (А)	43	12,29	2,29	34	9,77	0,57	31	8,86	2,06	27	7,76	0,63	23	6,57	1,91	16	4,60	0,37
Відповідний (В, С)	204	58,29	7,14	192	55,17	2,30	176	50,29	6,74	159	45,69	1,93	165	47,14	8,04	150	43,10	1,80
Задовільний (D, E)	103	29,43	-9,43	122	35,06	-2,87	143	40,86	-8,80	162	46,55	-2,56	162	46,29	-9,95	182	52,30	-2,17
Всього:	350	100		348	100		350	100		348	100		350	100		348	100	

Формувально-моніторинговий етап продемонстрував очевидні позитивні зміни рівнів сформованості знань, умінь, навичок та компетентностей у здобувачів освіти експериментальної групи, який на початку експерименту був однаковий із контрольною. Показники відсоткового відхилення у позитивній динаміці процесу за всіма критеріями зросли на відмінному рівні в середньому на 6,29%, відповідному (комунікативному) на 1,91%, а на задовільному рівні – у негативній динаміці – на 1,62%.

Експертне оцінювання роботодавцями рівня сформованості професійних компетентностей у менеджерів соціокультурної діяльності, організації їх практичної підготовки, ефективності взаємодії ЗВО з пріоритетними галузями готельно-ресторанної, дозвілєвої, рекреаційної, туристичної та інших професійних сфер зайнятості показало позитивну динаміку (табл. 7.3): на відмінному рівні (А) – 1,96 % в експертній групі порівняно з контрольною; на відповідному (В, С) – 4,01 %, та на задовільному (D, E) – 5,98 %.

Таблиця 7.3

**Рівні сформованості професійної соціо-інформаційної компетентності
бакалаврів та магістрів**

Вибірка	РІВНІ СФОРМОВАНOSTІ						Всього
	Відмінний (А)		Відповідний (В, С)		Задовільний (D, E)		
	к-ть	%%	к-ть	%%	к-ть	%%	
ЕГ	32	9,14	182	52,00	136	38,86	350
КГ	25	7,18	167	47,99	156	44,83	348

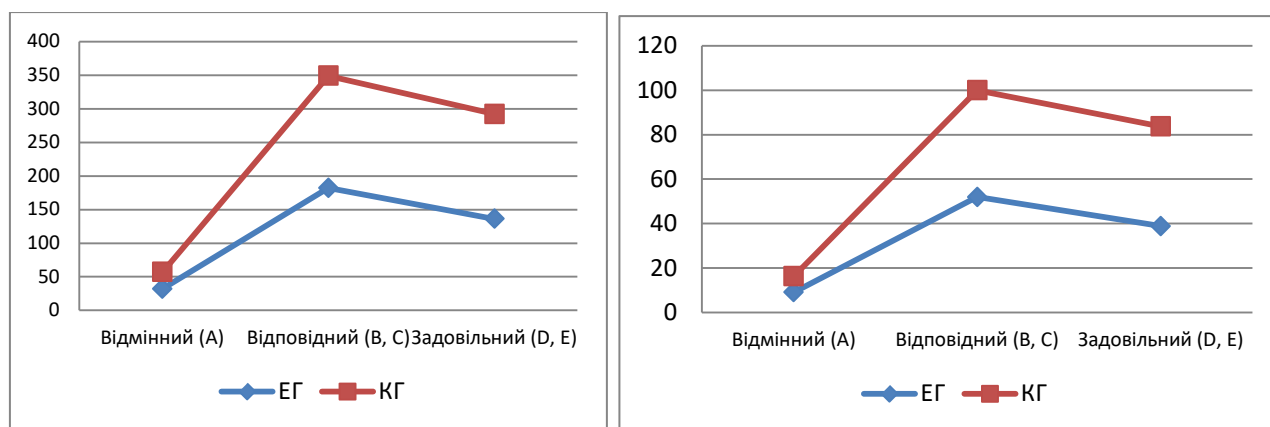


Рис. 7.4. Рівні сформованості професійної соціо-інформаційної компетентності бакалаврів та магістрів в експериментальній і контрольній групах на формувально-моніторинговому етапі експерименту

Для перевірки валідності розробленої моделі системи професійної підготовки майбутніх менеджерів соціокультурної діяльності використали статистичні методи з теорії гіпотез. Аналогічно перевірено достовірність отриманих результатів за допомогою χ^2 - критерію К. Пірсона.

Висунуті гіпотези: пряма гіпотеза H_0 – відмінність результатів за рівнями сформованості професійно-практичних соціо-інформаційної компетентності в ЕГ та КГ групах не суттєва; альтернативна гіпотеза H_a – відмінність результатів за рівнями сформованості професійної соціо-інформаційної компетентності в ЕГ

та КГ групах суттєва. Результати наведено в таблиці 7.4, обчислено $\chi^2_{\text{спост.}}$ – узагальнене значення критерію К. Пірсона.

Таблиця 7.4

Значення χ^2 -критерію К. Пірсона для експериментальної і контрольної груп на контрольно-системному етапі експерименту

Критерій Значення χ^2	<i>Мотиваційний (управлінсько-педагогічний)</i>	<i>Когнітивно-діяльнісний (комунікативний)</i>	<i>Акмеологічно-творчий</i>
$\chi^2_{\text{спост.}j}$	13,91	8,03	18,08
$\chi^2_{\text{спост.}}$	12,44		
$\chi^2_{\text{крит.}}(\alpha=0,05)$	6,0		
$\chi^2_{\text{крит.}}(\alpha=0,01)$	9,2		

Оскільки для $\alpha=0,05$ всі спостережувані значення критерія Пірсона перевищують критичне значення

$$\chi^2_{\text{спост.}j} > \chi^2_{\text{крит.}}, \chi^2_{\text{спост.}} > \chi^2_{\text{крит.}},$$

то з надійністю $p=0,95$ можна стверджувати про зростання у здобувачів освіти експериментальної групи рівня сформованості професійної соціоінформаційної компетентності за всіма критеріями і загалом.

У випадку посилення рівня надійності до $\alpha=0,01$ одержано підтвердження висновків про покращення рівня сформованості професійно-практичних соціоінформаційної компетентності студентів експериментальної групи тільки за мотиваційним (управлінсько-педагогічним) і акмеологічно-творчим критеріями з надійністю $p=0,99$, а також загалом (рис. 7.5).

На формуально-моніторинговому етапі педагогічного експерименту динаміка обумовлена забезпеченням розробленого науково-методичного та інформаційно-аналітично супроводу, а саме: робочі програми (гігієни і санітарії, інженерної графіки, технології туристичної діяльності, міжнародної готельної індустрії, бізнес-планування в галузі, поведінки споживача); посібники практичного призначення (практикуми з загальної психології, з психології управління та конфліктології) для студентів туризмознавців та готельєрів-рестораторів, методичні рекомендації з організації освітнього процесу практичної підготовки з гігієни і санітарії, інженерної графіки, реінжиніринг бізнес процесів для готельєрів-рестораторів, основи психології та етикету професійного спілкування, поведінки споживача, психології управління в соціокультурній сфері, написання курсової роботи з організації туризму, навчально-ознайомчі практики для менеджерів соціокультурної діяльності в індустрії гостинності для бакалавр; робочі зошити з психології роботи з людьми, психології ділових відносин, з основ психології та етикету професійного спілкування; операційності

доступу до науково-методичного супроводу портативності програм, а також можливість самонавчання та самооцінювання (тестування, творчі, ситуаційні завдання) для учасників освітнього процесу та зовнішнього оцінювання; творчі винаходи та інтелектуальні продукти свідомств підтверджених комп'ютерних авторських програм «Соціальна Освітня 3-Д мережа «Універсальний освітній простір «Accent» («Сом «Accent»); «Web-бібліотека «Accent»); «Електронний навчальний кабінет» («Е-НК»).

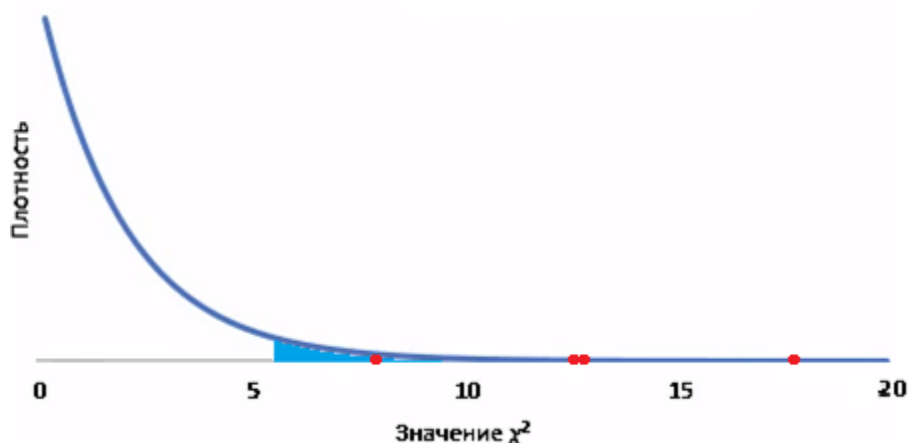


Рис. 7.5 Графічний вираз значення χ^2 -критерію Пірсона на контрольно-системному етапі експерименту відповідно до критерію свободи

Використання вказаного електронно-освітнього ресурсу та організація вебінарів («Інноваційні електронні засоби: організація та підтримка неперервності освітнього процесу»; «Електронні освітні ресурси: інноваційні засоби підвищення цифрових компетентностей педагога», «Електронні освітні ресурси: інноваційні засоби підвищення цифрових компетентностей майбутніх менеджерів соціокультурної діяльності») дозволило активізувати самостійність студентів поглибити та розширити їх цифрову компетентність, підвищити готовність до адаптації в професійному середовищі.

Висновки. Відповідно до поставленої мети та завдань дослідження здійснено теоретичне узагальнення та практичне розв'язання наукової проблеми обґрунтування теоретичних і методичних засад професійної підготовки майбутніх менеджерів соціокультурної діяльності в умовах інформаційно-освітнього середовища вищого навчального закладу, що враховує практичні потреби майбутніх фахівців вимоги суспільства до організації освітнього процесу.

Здійснено теоретичний аналіз наукової проблеми дослідження та її понятійно-категоріального апарату. Визначено тенденції професійної підготовки і розвитку менеджерів соціокультурної діяльності, що пов'язані з розширенням її географічних меж та стратегічні шляхи модернізації системи професійної освіти майбутніх фахівців, яка покликана вирішувати пріоритетні завдання: введення до змісту освіти компонентів, що відображають національну специфіку в економіці, суспільно-політичному і культурному середовищі; гуманітаризації змісту освіти, активізувати увагу до етики бізнесу, соціальної відповідальності

менеджменту, подолання вузького функціоналізму й уніфікації програм, надання навчальним планам і програмам портативної лабільності, доступності та відкритості в інформаційно-освітньому середовищі, забезпечення їх інтегративності; розроблення та реалізації програм додаткових спеціалізацій, які б давали змогу майбутнім менеджерам вчасно адаптуватися до соціально-економічних змін і трансформацій довкілля.

Соціально-економічне зростання суспільства, вимоги роботодавців до рівня професіоналізму майбутніх менеджерів соціокультурної діяльності посилюють значущість індустрії гостинності. Проаналізовано сучасні умови ринкових відносин які є важливими ознаками ефективності управлінської компетентності майбутніх менеджерів соціокультурної діяльності, а саме: людський потенціал як основа управління підприємством у побудові міжособистісних взаємин колективу; адекватна самооцінка управлінських якостей, професійне стажування, адаптація, становлення та самовдосконалення; позитивний психо-емоційний стан у прийнятті управлінських антикризових та відповідальних рішень кризис-менеджера з соціо-інформаційними компетентностями для удосконалення гостинного сервісу.

Встановлено джерела трансформаційних перетворень та необхідність модернізації менеджерської освіти в соціокультурній діяльності, яка обумовлена інтенсивністю розвитку галузі і потребує: упровадження в Україні позитивного зарубіжного досвіду модернізації освітніх, наукових послуг та сервісів; утілення диференційованого підходу до вибору навчальних дисциплін освітньої програми з урахуванням індивідуальних потреб, інтересів та здібностей майбутніх менеджерів соціокультурної діяльності; оновлення змісту менеджерської професійної освіти, що передбачає, з огляду на потреби українських громадян, дієвої системи соціальної підтримки в організацій індустрії гостинності; забезпечення ефективності інноваційних процесів у системі менеджерської освіти соціокультурної діяльності через залучення до активної та свідомої участі працівників освіти, мистецтва, культури, посилення їх професійної відповідальності; розвиток міжнародної співпраці в галузі підготовки професорсько-викладацького складу ЗВО із залученням фахівців провідних ЗВО Великої Британії, Болгарії, Польщі, Швейцарії, України та інших з метою реалізації спільних заходів щодо підвищення потенціалу культури, сервісу педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів соціокультурної діяльності.

Виокремлено спеціальне авторське тлумачення компетентності гостинності менеджерів соціокультурної діяльності у процесі формування та за результатами професійної підготовки, як сформованих якостей, здібностей, здатностей та готовності надавати комфортно-сервісні послуги для задоволення споживчих потреб і формування професійного іміджу установи та особистості управлінця (адміністратора); гармонійна раціоналізація управління закладом гостинності виробничо-технологічними процесами (цілями, проектами, процесами, якістю, результатами); ресурсозабезпечення та ресурсозбереження розроблення та впровадження технологій замкненого циклу (мінімальних і безвідходних) з проєктованими моделями сценаріїв прогнозу індустрії

гостинності; рекреаційно-туристична професійна гостинна сформованість усукупнення комплексу психолого-рефлексійних алгоритмів запланованих дій з фізіологічною реабілітацією реціпієнтів у сприятливих етико-естетичних умовах гостинної сфери.

Розроблено концепцію професійної підготовки майбутніх менеджерів соціокультурної діяльності в умовах інформаційно-освітнього середовища у закладах вищої освіти у відповідності функціонального дотримання запитів специфіки професійних середовищ – рекреаційно-естетичного, психолого-реабілітаційного відновлення особистісно-інтелектуального і професійного потенціалу майбутніх фахівців, анімаційно-дозвілєвого та санаторно-курортного, готельно-ресторанного, інформаційно-аналітичного сервісного сегментів галузевого та територіального призначення (адміністративно-територіального за типами природокористування та об'єднання громад на принципах супсидіарності) та за умов застосування методологічних підходів організації педагогіко-історичного дослідження традицій індустрії гостинності, спеціальних країнознавства, соціально-культурного менеджменту.

Застосування вітчизняних та зарубіжних підходів до професійної підготовки менеджерів соціокультурної сфери розв'язання окреслених в дослідженні проблем уможливорюється за розроблення та впровадження інформаційно-освітнього середовища. Встановлено тенденції цифровізації суспільства, в тому числі освіти, науки та інноватики, серед яких провідними стали зорієнтованість у навчанні на компетентнісний підхід; зростання ролі самоосвіти, самовдосконалення, самореалізації, можливість вибору індивідуальної лабільної траєкторії технології навчання; вдосконалення державних стандартів; адаптація освітнього процесу до вимог цифровізації і глобалізації суспільства; спрямованість до модернізованої системи професійної підготовки до імплементації професійно-наукової підготовки на входження до світового освітнього простору; неперервність освіти – реалізація концепції «освіта впродовж життя».

Розроблено, обґрунтовано модель системи професійної підготовки майбутніх менеджерів соціокультурної діяльності в умовах інформаційно-освітнього середовища яка спроектована у синергетичному поєднанні системних блоків: цільового, науково-методичного, змістово-формульовального та результативного з урахуванням експертної оцінки, за сформованими організаційно-педагогічними умовами висхідного синтезу інтеграції елементів ІОС у кожному етапі підготовки, конативності професійної мотивації аксіоматики управлінської реалізації та неперервного розвитку професійних соціо-інформаційних компетентностей на рівнях (відмінний, відповідний, задовільний) та за критеріями (мотиваційним (управлінсько-педагогічним), когнітивно-діяльнісним (комунікативним), акмеологічно-творчим).

У авторському трактуванні визначено генезу поняття – професіональна «соціо-інформаційна компетентність» – синхронізована взаємодія інформаційного потенціалу соціуму та перетворювальна професіно-моделююча практична здатність менеджерів соціокультурної діяльності для реалізації інноваційного культурологічного потенціалу професійного середовища

соціально-організаційної управлінської ієрархії у сферах рекреаційно-дозвілєвої, готельно-ресторанної, туризму, рекреаційно-оздоровчій, санаторно-оздоровчій та курортній.

Розроблено, програмно та методично забезпечено структурно-організаційну схему впровадження та апробації соціально-інформаційного освітньо-науково-пізнавального середовища (ІОС) підготовки майбутніх менеджерів соціокультурної діяльності, створено та підтверджено інтелектуальну власність комп'ютерних програм: Соціальна Освітня 3-Д мережа, Універсальний освітній простір «Accent» («Сом «Accent»), Web-бібліотека «Accent», Електронний навчальний кабінет («Е-НК»).

Полівекторність функціональної організації формування професійної соціо-культурної компетентності зреалізовано шляхом проведення та апробації ефективності авторських вебінарів та мастер-класів у тріадному феномені забезпечення як засобу, методу та форм навчально-наукової пізнавальної діяльності з розробленими когнітивними технологіями шляхом впровадження та консалтингу у проблемному навчанні. Відповідно організації та здійснення освітнього процесу менеджерів соціокультурної діяльності зорганізовано, науково-методично та інформаційно-технічно забезпечено проведення з проблемно-сценарним алгоритмічним супроводом вебінарів: «Інноваційні електронні засоби: організація та підтримка неперервності освітнього процесу»; «Електронні освітні ресурси: інноваційні засоби підвищення цифрових компетентностей майбутніх менеджерів соціокультурної діяльності»; «Електронні освітні ресурси: інноваційні засоби підвищення цифрових компетентностей педагога».

Експериментальна верифікація розробленої моделі системи професійної підготовки зорганізована по етапах: мотиваційно-спонукальному (діагностичному), констатувальному, формуально-моніторингово, контрольно-системного аналізу з експертною перевіркою. Удосконалено алгоритм протоколювання та анкетування відповідно до: оцінювання компетентностей бакалаврів, магістрів, як сформованої готовності до професійно-практичної діяльності з управління в галузях культури, освіти та науки; експертного бачення задоволеності соціального замовлення працедавців, експертного заключення ефективності методики організації професійної підготовки майбутніх менеджерів соціокультурної діяльності в умовах інформаційно-освітнього середовища, а також математичний апарат обробки даних педагогічного експерименту.

На контрольно-системному етапі педагогічного експерименту підтверджено достовірність ефективності розробленої системи професійної підготовки майбутніх менеджерів соціокультурної діяльності в умовах ІОС верифікованої за критерієм К. Пірсона. Встановлено, що для $\alpha=0,05$ всі спостережувані параметри перевищують критичне значення з надійністю $p=0,95$, що підтверджує доведеність наукових результатів рівнів сформованості професійної соціо-інформаційної компетентності в усіх критеріях і в цілому. При посилення рівня до $\alpha=0,01$ з надійністю $p=0,99$ одержано підтвердження

висновків про покращення рівня сформованості професійної соціоінформаційної компетентності студентів ЕГ групи за мотиваційним (управлінсько-педагогічним), когнітивно-діяльнісним (комунікативним), акмеологічно-творчим критеріями.

Подальшого розвитку набули науково-методичні положення щодо розроблення цифрового забезпечення дистанційної форми навчання процесу професійної підготовки майбутніх менеджерів соціокультурної діяльності. Результати дослідження дали змогу обґрунтувати пропозиції щодо перспектив професійної підготовки майбутніх менеджерів соціокультурної діяльності у ЗВО.

Список використаної літератури

1. Авер'янова Г.М., Дембицька Н.М., Москаленко В.В. Особливості соціалізації молоді в умовах трансформації суспільства. Київ: ППП, 2005. 307 с.
2. Ануфрієва О. Л. Міждисциплінарні зв'язки у підготовці конкурентоспроможного майбутнього менеджера / Проблеми освіти: наук.-метод. зб. — Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України. — Київ, 2015. — Вип. 83, част. 1. — С. 194-199. — 0,5 друк. Арк
3. Бех І.Д. Особистість у просторі духовного розвитку: навч. посібник. Київ: Академвидав, 2012. 256 с.
4. Бібік Н.М., Бурда М.І. Профільна школа: проблеми науково-методичного супроводження // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету ім. М. Коцюбинського. 2004. № 11. С. 66–68.
5. Боголюбов В. М. Стратегія сталого розвитку [Текст] : підруч. для вищ. навч. закл. /. [та ін.] ; [за ред. В. М. Боголюбова]. - Херсон : Олді-плюс, 2012. – 444 с. : рис., табл. - Бібліогр.: с. 301-306. - 300 прим. - ISBN 978-966-2393-65-1.
6. Волянська О.В., Ніколаєвська А.М. Соціальна психологія: навчальний посібник. Харків: ХНУ імені В.Н. Каразіна, 2007. 160 с.
7. Галус О.М. Професійна адаптація студентів в умовах ступеневого педагогічного ВНЗ: монографія. Хмельницький: ХГПА, 2007. 473 с.
8. Дворецкий И. Х. Латинско-русский словарь. Ок. 50 000 слов. Изд. 2-е. Москва: Русский язык, 1976. 1096 с.
9. Добровольська Н.В. Креативність менеджера як ключовий компонент його професійної компетентності // Соціально-політичні, економічні та гуманітарні вимоги європейської інтеграції України: зб. наук. праць міжнар. наук.-практ. конф. Україна-Словаччина, 2014. Вип. 1. С. 21–24.
10. Зязюн І.А. Педагогіка добра: ідеали і реалії: наук.-метод. посіб. Київ: МАУП, 2000. 312 с.
11. Каратаєва М. Розвиток інформаційно-освітнього середовища – умова підвищення професійних компетентностей педагога // Нова педагогічна думка. 2013. № 3. С. 69–70.
12. Карташова Л.А. Роль веб-технологій у підвищенні ефективності діяльності вчителів загальноосвітніх навчальних закладів // Комп'ютер у школі та сім'ї. 2008. № 5. С. 19–22.
13. Клокар Н.І. Розвиток інформаційно-навчального середовища освітньої системи регіону в контексті забезпечення рівного доступу до якісної освіти // Народна освіта. 2008. Вип. 3 (6). URL: <http://www.narodnaosvita.kiev.ua> (назва з екрана)

14. Костюк Г.С. – особистість, вчений, громадянин / за ред. акад. С.Д. Максименка; упоряд. канд. психол. наук В.В. Андрієвська. Київ: Ніка-Центр, 2010. 216 с.
15. Левшин М., Прохур Ю., Муковіз О. Електронний підручник у системі навчально-методичного забезпечення ВНЗ // Вища освіта України. 2007. № 1. С. 60–67.
16. Локшин В. Професійна компетентність менеджерів соціокультурної сфери в контексті феноменологічних складових понятійного апарату // Молодь і ринок. 2011. № 1 (72). С. 59–65.
17. Маслоу А. Самоактуалізація личности и образование / Пер. с англ., предисл. Г.А. Балла. – Киев; Донецк, 1994. – 152 с
18. Матвієнко О. В. Професійна підготовка майбутніх психологів як психолого-педагогічна проблема / О. В. Матвієнко, О. М. Затворнюк / Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія : Психологічні науки. - 2014. - Вип. 1(1). - С. 215-220. - URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvkhpr_2014_1\(1\)_41](http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvkhpr_2014_1(1)_41)
19. Нісімчук А.С., Падалка О.С., Шпак О.Т. Сучасні педагогічні технології. Київ, 2000. 368 с.
20. Романовський О.О. Феномен підприємництва в університетах світу: монографія– 2012.
21. Савченко О. В. Компетентність особистості на когнітивному рівні / Проблеми сучасної психології. – 2014. Випуск 25. – С.413-414;
22. Саєнко Т. Інноваційні методи навчання та управління екологічною освітою вищої школи / Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Серія : Педагогіка, психологія, філософія. - 2012. - Вип. 175(3). - С. 186-195. - URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvnau_ped_2012_175%283%29_27
23. Саяук В.І. Професійна компетентність як основа розвитку сучасного викладача в системі післядипломної педагогічної освіти / Нова педагогічна думка. – 2012. – №3 (71). – С. 57-61.
24. Семеніхіна О. Професійна готовність використовувати засоби комп'ютерної візуалізації у роботі вчителя: теоретичний аспект / О. Семеніхіна, А. Юрченко // Наукові записки. – Випуск 11. – Серія : Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти. Частина 4. – Кропивницький : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2017 – С. 43-46.
25. Семеніхіна О.В., Юрченко А.О., Безуглий Д.С., Про візуалізацію навчального матеріалу засобами flash-технологій (на прикладі вивчення тригонометричних функцій) АІНІ Сумський державний педагогічний університет імені А.С.Макаренка, м. Суми. Фізико-математическое образование, 2017
26. Сорочинська В.Є. Соціальна адаптація молоді в сучасних умовах // Нові технології навчання. Київ: Науково-методичний центр вищої освіти, 2003. Вип. 3. С. 259–174.
27. Титаренко Л.М. Формування екологічної компетентності студентів біологічних спеціальностей університету: дис... канд. пед. наук: 13.00.07. Київ, 2007. 318 с.
28. Топузов О., Вішкініні Л. Компетентнісний підхід до навчання // Географія та основи економіки в школі. 2011. № 5. С. 34–37.
29. Цибулько Л.Г. Розвиток соціального виховання дітей у загальноосвітніх закладах України у 20–30-х рр. // Проблеми трудової і професійної підготовки:

- наук.-метод. зб. / відп. ред. і уклад. В.В. Стешенко. Слов'янськ: СДПУ, 2005. Вип. 10. С. 119–124.
30. Чмут Т.К., Чайка Г.Л. Культура спілкування як шлях до успіху в бізнесі. Успіх починається з контакту в спілкуванні // Банківська справа. 1996. № 2. С. 34–38.
31. Шапран О.І., Шапран Ю.П. Створення інноваційного освітнього середовища в процесі професійної підготовки майбутнього вчителя // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. 2010. № 9. С. 108–110.
32. Юркевич Г.Й. Психологічні детермінанти розвитку особистості менеджера: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: 19.00.05. Київ, 1999. 19 с.
33. Яшник С. В. Педагогічні умови виховання культури міжстатевих стосунків у студентів вищих навчальних закладів [Текст] : автореф. дис. на здоб. наук. ступ. канд. пед. наук : 13.00.07 - теорія і методика виховання / Яшник Світлана Валеріївна ; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – Київ, 2006. – 20 с.

Розділ 8.

Освітній простір для всіх (застосування компетентнісного і білінгвального підходів в умовах модернізації освітньої діяльності)

Кульбіда С.В. – доктор педагогічних наук, професор, головний науковий співробітник відділу навчання жестової мови Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка; svk5554@gmail.com

Аналізуються особливості, обставини модернізаційних процесів в освітній діяльності на основі обґрунтованих наукових здобутків науковців, положень законодавства щодо застосування компетентнісного і білінгвального підходів з використанням української жестової і української мови.

Ключові слова: освітня діяльність, модернізаційні процеси, здобутки науковців, компетентнісний підхід, білінгвальний підхід, положення нормативно-правової бази, українська жести́ва мо́ва.

*Освіта є нашим паспортом у майбутньому,
завтра належить тим, хто готується до цього сьогодні.*
Малкольм Ікс (Malcolm X.)

Сучасне українське суспільство модернізує освітню діяльність з метою інформаційного забезпечення розвитку людини на всіх її етапах до життя в ХХІ столітті, формування конкурентоспроможного громадянина. У Стратегії розвитку Національної Академії Педагогічних Наук України на 2016–2022 роки [43] особливостям і специфіці такого процесу відводиться основна увага, оскільки є ознакою сталого розвитку громадянського суспільства в Україні, демократичності. Зокрема, у засадничих положеннях документу зазначається, що процес модернізації освітньої діяльності «потребує низки зусиль» на різних рівнях і «передбачає розгляд і вирішення взаємопов'язаних проблем», що стосуються:

- забезпечення формування інноваційної людини – людини із інноваційним типом мислення, інноваційною культурою та здатністю до інноваційного типу діяльності, що може забезпечити перехід України до інноваційного типу прогресу і суспільства знань;

- утвердження в освіті принципу дитиноцентризму – максимального наближення навчання і виховання дитини до її сутності, здібностей та врахування її особливостей, що сприятиме максимальному саморозвитку і самореалізації особистості;

- переходу до толерантної педагогіки, суб'єктно-суб'єктних відносин у навчальному процесі, взаємної поваги учня і вчителя, що забезпечать формування самодостатньої особистості, громадянського суспільства в Україні, демократичного розвитку країни;

- здійснення підготовки громадянина України до життя в умовах глобального простору, формування свого роду нової людини, що забезпечить сучасний рівень її діяльності, а також конкурентоспроможність України в європейському і світовому просторі;

- формування сучасної системи цінностей у громадян України, що сприяли б максимальній самореалізації кожного з них, утвердженню національної єдності, найповнішому усвідомленню національних інтересів і їхнього розвитку у співпраці та конкуренції з іншими країнами, включно із захистом незалежності і територіальної цілісності України¹.

Європейський напрям розвитку освіти став головним і принциповим, науковий освітянський загал нині розробляє і реалізує ідею модернізації національної системи освіти, адже саме освіта в будь-якому суспільстві є тією духовною, інтелектуальною та професійно-практичною основою, яка визначає здатність нації до саморозвитку та її цивілізаційну конкурентоспроможність. За влучним висловом В. Андрущенка *«людству не відомий інший надійний спосіб трансформації суспільства, як тільки через реформування освіти...»* [42].

Тому науковий потенціал науково-методологічного і методичного супроводу змін в освіті, в тому числі і для осіб з ООП у вирішенні зазначених проблем спрямовує свої зусилля на:

- розробку і удосконалення нормативно-правової бази організації спеціальної та інклюзивної освіти в Україні;
- обґрунтування і розробку сучасних підходів щодо змін у змісті, цілях, методах і технологіях навчально-розвиткового процесу;
- якісній підготовці, перепідготовці психолого-педагогічних кадрів та створення гідних умов їхньої професійної діяльності.

Ключова роль у виконанні цих завдань покладається і на науковців Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка, зокрема відділу навчання жестової мови – осередку, який розпочав свою діяльність з 2006 року.

Власне з 2000 року і до нині у нашій державі, першій на теренах пострадянських держав) розпочалося вивчення і використання української жестової мови (УЖМ) на різних рівнях — від національно-державного до відомчого — ухвалено низку різноманітних законодавчих та адміністративних документів, програм, концепцій розвитку, підходів, методів навчання і виховання осіб з порушеннями слуху, що стосуються її статусу, ролі, засобу, інструменту технологій, які безпосередньо стосуються впровадження новітніх освітніх механізмів у систему спеціальної та інклюзивної освіти.

Недостатня увага до цієї проблеми в минулому, зростаюча комунікативна активність спільноти глухих, сучасного суспільства, набуття ним глобального і мультикультурного характеру, вимагало суттєвого підвищення культури міжлюдського спілкування з використанням і вивченням жестової мови, а значить — і отримання педагогічних, психологічних, лінгвальних знань про глуху людину, її розвиток, освіту, її мову, що, безумовно, зумовило визначення наукової тематики у різні періоди:

1. Теоретико-методичні засади використання УЖМ у навчанні нечуючих (2006 – 2009 рр.).

2. Педагогічні і лінгвістичні засади реалізації змісту білінгвального навчання учнів з порушеннями слуху (2010 – 2013 рр.).

3. Лінгводидактичне забезпечення вивчення УЖМ різними віковими групами (2014 – 2017 рр.)

4. Теоретико-методичні засади білінгвального навчання глухих і слаббачуючих осіб (2018 – 2020 рр.)

Початковий період наукової діяльності став основоположним у:

- вивченні зарубіжного і вітчизняного досвіду щодо тлумачення жестової мови, розуміння її ролі для глухих осіб в контексті загальних положень сучасної філософії освіти України щодо врахування ідеї діалогічного розвитку культури, як способу людського спілкування з прагненням взаєморозуміння, інноваційних процесів у освітніх закладах (Н. Адамюк, І. Кобель, С. Кульбіда [41], О. Савченко, І. Чепчина, Л. Мамчур, Н. Рідей та ін.) [3, 8, 11, 16, 18, 19, 26, 28];

- формування понятійно термінологічного поля сурдопедагогіки, лінгводидактики сурдопедагогічного напрямку, лінгвістики української жестової мови в контексті відповідності сучасним моральним імперативам євростандартів, зокрема, стандартних вимог Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти (Н. Адамюк, Н. Зборовська, Н. Іванюшева, Н. Каменська, С. Кульбіда, І. Чепчина та ін. [1-3, 7-9, 11-14, 18, 24, 25, 29, 31, 32];

- розробки методологічного підґрунтя - Проекту Концепції про жестову мову в Україні (2009) [26], Концепції білінгвального навчання (2012) [16] (Н. Адамюк, Є. Грищенко, Н. Зборовська, Н. Іванюшева, Н. Каменська, В. Ковтун, С. Кульбіда, Л. Лещенко, Л. Луценко, В. Стьопкін, К. Ткаченко, І. Чепчина та ін.);

- відчутним поштовхом до об'єктивізації і переосмислення освітніх явищ у системі спеціального навчання глухих і слаббачуючих осіб, зокрема переходу на гуманістичні позиції діяльнісно-орієнтованого, соціокультурного підходів у розумінні здібностей, комунікативних можливостей осіб з порушеннями слуху різного віку, різних закладів, різних моделей комунікації, що супроводжується зміною соціальної ситуації розвитку в освітній сфері, зростанням ролі поваги до нечуючих носіїв мови, як основних замовників освітніх послуг і є однією з найзначущих психолого-педагогічних проблем сучасності спеціальної педагогіки з урахуванням положень спрямованості навчально-виховного процесу на особистісний розвиток учнів з особливими освітніми потребами (Н. Адамюк, І. Кобель, А. Колупаєва, С. Кульбіда, С. Литовченко, О. Таранченко, І. Чепчина, М. Шеремет та ін.) [2, 3, 9, 15, 20-25, 30];

- розробкою і обґрунтуванням білінгвального, компетентнісного підходів до вивчення не лише предмету «УЖМ», а й інших предметів із залученням психолого-педагогічних кадрів, які володіють достатнім рівнем жестомовної-комунікативної компетентності, в тому числі і носіїв мови (Н. Адамюк, Н. Зборовська, Н. Іванюшева, С. Кульбіда, І. Чепчина та ін.).

Такі засадничі положення у порівняльному аспекті цивілізаційного контексту дали змогу розглядати УЖМ у новому *лінгвальному* статусі – як мови, а не форми мовлення словесної мови, соціокультурному і соціально-особистісному ракурсі концепції глухоти, *засобу* навчання, а не лише спілкування у навчально-виховному процесі учнів з порушеннями слуху, нового предмету

«УЖМ» з підготовчого класу у спеціальних закладах з розробкою програмно-методичного забезпечення, його введення до варіативної складової Типових навчальних планів для дітей глухих та зі зниженим слухом 2009-2010 навчального року, з 2013 року навчальний предмет «УЖМ» став компонентом інваріантної складової, Державного стандарту спеціальної початкової освіти, зокрема розділ «Мови і література» УЖМ представлена у якості мови навчання – першої мови і у якості мови оволодіння – другої мови [1].

Безумовно такі прогресивні кроки не змогли залишитися поза увагою і в розробленні нормативно-правового забезпечення державного рівня, яке спирається на міжнародне законодавство, зокрема положення: Конвенції про осіб з інвалідністю, Всесвітньої організації глухих, Євросоюзу, Європарламенту, резолюції їхніх форумів. Не дивлячись на те, що у підходах до освітніх проблем між Радою Європи та Європейським Союзом існують певні розбіжності в тому, «що Європейський Союз займається гармонізацією проблем освіти, а Рада Європи прагне зберегти їх різноманітність і специфіку" у питаннях «створення умов для вивчення національних ЖМ як навчальних предметів, дотримання прав нарівні з іншими лінгвальними і культурними меншинами глухих, як користувачів і хранителів місцевих національних жестових мов», вони однакові [30].

Зокрема, на офіційному рівні у нашій державі визначено, що мета державної політики щодо розвитку освіти полягає у створенні умов для розвитку особистості і творчої самореалізації кожного громадянина України, вихованні покоління людей, здатних ефективно працювати і навчатися протягом життя, оберігати й примножувати цінності національної культури та громадянського суспільства, розвивати і зміцнювати суверенну, незалежну, демократичну, соціальну та правову державу як невід'ємну складову європейської та світової спільноти. Тому поступовий процес оновлення нормативно-правової бази на основі процесу аргументування статусу, сфери визнання, застосування УЖМ не лише, як засобу спілкування, а й засобу навчання, відбувається, про що свідчать положення Закону про основи соціальної захищеності, зокрема Стаття 23:

«Жестова мова як мова осіб з вадами слуху є засобом спілкування та навчання і захищається державою.

Органи державної влади та органи місцевого самоврядування:

- сприяють поширенню жестової мови та заохоченню мовної самобутності осіб з вадами слуху;

- гарантують збереження, вивчення і всебічний розвиток жестової мови, її використання як засобу виховання, навчання, викладання, спілкування і творчості;

- забезпечують можливість комунікації осіб з інвалідністю з вадами слуху в органах, установах та закладах соціального захисту населення, правоохоронних органах, органах пожежної безпеки, аварійно-рятувальних службах, закладах охорони здоров'я, навчальних закладах тощо;

- сприяють наданню послуг перекладачів жестової мови громадянам України з вадами слуху, які користуються жестовою мовою;

- створюють умови для наукового вивчення жестової мови;

- сприяють використанню жестової мови в офіційних відносинах.

Телерадіоорганізації (незалежно від форми власності та відомчого підпорядкування) забезпечують субтитрування або переклад на жестову мову офіційних повідомлень, кіно-, відеофільмів, передач і програм у порядку та на умовах, визначених Кабінетом Міністрів України» [40].

Закон «Про освіту» (2017), представив наступні ініціативи:

- Стаття 7, яка гарантує особам з порушенням слуху право на навчання жестовою мовою та на вивчення української жестової мови [10. С. 3];

- Стаття 12, що проголошує формування ключових компетенцій, як і вільним володінням державною мовою, так і здатність спілкуватися рідною (у разі відмінності від державної) [10. С. 4], Пункт 5 звертає увагу на здобуття особами з особливими освітніми потребами початкової освіти з іншого віку, а тривалість здобуття ними «початкової та базової середньої освіти може бути продовжена з доповненням освітньої програми корекційно-розвитковим складником» [10. С. 5].

Особливості здобуття такими особами повної загальної середньої освіти визначаються спеціальним законом.

До прийняття цих двох важливих законів деякі зміни були внесені і у спільні нормативні акти Міністерства освіти і науки України та Міністерства охорони здоров'я України (2016), що безпосередньо стосуються забезпечення певних спеціальних умов, як дотримання прав «глухими та особами з порушеннями слуху», під час проходження зовнішнього незалежного оцінювання, а саме:

а) присутність перекладача жестової мови (перекладача-дактилолога) в аудиторії, де відбувається зовнішнє незалежне оцінювання; надання додаткового часу (до 30 хв.) для виконання сертифікаційної роботи (0101 – код умови);

б) виконання сертифікаційної роботи за одним із перших столів аудиторії (0102);

в) надання перед початком проведення зовнішнього незалежного оцінювання в аудиторії тексту промови інструктора (0103 – код умови);

г) надання можливості використання слухового апарата, імплантату (0104 – код умови);

д) надання в письмовій (друкованій) формі озвучених текстів до завдань сертифікаційної роботи, що спрямовані на перевірку сформованості вмій і навичок, необхідних для розуміння мови на слух (аудіювання) (0105) [39].

Позитивним моментом інноваційних напрацювань є окремі аспекти, що зазначено у Положенні про спеціальну школу, представленого КМ України у 2019 році [27. С.1]. У документі зазначається, що:

а) створюються спеціальні школи для дітей з порушеннями слуху,

б) пункт 47 уточнює особливості корекційно-розвиткової роботи, яка спрямовується «на максимальне збереження та розвиток залишкового слуху, формування вимови, розвиток усного мовлення дітей із спостереженням за динамікою розвитку їх слухової функції, компенсаторний розвиток з використанням української жестової мови, білінгвального підходу до якісного засвоєння навчального матеріалу з усіх навчальних предметів (дисциплін)» [27. С.2].

в) пункт 57 акцентує увагу на створенні відділення корекційно-розвиткової роботи, що має у своєму складі серед інших кабінетів і *кабінет української жестової мови* [27. С. 3].

Серед прийнятих останнім часом (2019) варто згадати Закон України «Про забезпечення функціонування української мови як державної»⁶, де у двох статтях представлений статус УЖМ та мовні права жестомовних осіб, зокрема чотири пункти Статті 4:

1. Українська жестова мова є мовою спільноти жестомовних осіб.

2. Українська жестова мова - природна візуально-жестова мовна система з власною лексико-граматичною структурою, що сформувалася еволюційним шляхом і використовується як основний або один з основних засобів спілкування жестомовних осіб, які постійно проживають або впродовж тривалого часу проживали на території України.

3. В Україні кожному гарантується право вільно використовувати українську жестову мову в суспільному житті, вивчати та підтримувати її, а також навчатися українською жестовою мовою.

4. Жодне з положень цього Закону не може тлумачитися як таке, що спрямоване на звуження сфери використання української жестової мови.

А також пункт 7 Статті 20: «Для забезпечення права на доступ до інформації особами, що з вадами слуху, телерадіоорганізації забезпечують переклад на українську жестову мову та/чи субтитрування офіційних повідомлень, у тому числі виступів вищих посадових осіб держави, та інформації про надзвичайні ситуації (попередження та ризик їх виникнення), що становлять загрозу життю та здоров'ю громадян України, а також кіно-, відеофільмів, передач і програм з урахуванням вимог, встановлених Кабінетом Міністрів України. Частка загального обсягу телевізійного добового мовлення, що має бути адаптована для сприйняття особами з вадами слуху шляхом перекладу на українську жестову мову та/чи субтитрування, визначається Законом про телебачення та радіомовлення» [38].

Варто зазначити, що з 2016 року ЦП УТОГ ініціювало розробку «закону про українську жестову мову». Наразі є проєкт такого закону, розроблений з урахуванням рекомендацій Комітету ООН з прав осіб з інвалідністю» [37] (Кривко, 2019), окрім того захищено низку дисертацій, присвячених питанням вивчення і застосування УЖМ [36].

Модернізаційні процеси відзеркалюють нові інновації білінгвального навчання (БН), жестомовної комунікативної компетенції (ЖКК) - обґрунтованого методологічного підґрунтя компетентнісного і білінгвального підходів в освіті глухих (переосмислення його ключових стратегічних і тактичних позицій, оновлення змісту навчального процесу з розробкою програмно-методичного забезпечення, підручникотворення та ін.), що стало надбанням третьої наукової теми.

Поступове упровадження таких інновацій стає предметом системної та цілеспрямованої діяльності, а самі нововведення виступають як провідний фактор розвитку освіти. Тенденція до розширення автономії веде до змін традиційної схеми «реформи системи освіти» [35].

БН обумовлює не лише переосмислення світоглядних інтенцій освітньої стратегії у навчанні глухих, а й методологію освітянської діяльності, яка б передбачала переструктурування змісту навчального процесу, реорганізацію його основних засад, відповідної розробки нових програм, методик, технологій навчання.

Сьогодні висувається вимога не просто транслювати інформацію, а навчити узагальненим, засобам комунікативної діяльності у двох контактуючих мовах, а й мисленню на цих мовах. Необхідно докорінно змінювати принципи побудови навчальних предметів, щоб їх засвоєння було, одночасно, й формуванням здатності до творчого мислення. Освіта передбачає роботу людини, спрямовану на саму себе. Шлях у світ є, водночас, і шляхом до себе, відкриттям себе («розуміння» власної природи, мовних можливостей, здібностей, відтворення нових сил, здібностей, відчуттів, переживань). Цей творчий акт має завершуватись переструктуруванням наявного і потенційного досвіду учня як особистості у першій і другій мовах. Системна, універсальна освіта покликана розвивати у цілісності всі здібності учня у відображенні реального – емоційного, образного, чуттєвого, ритмічного і мовнооформленого. Імперативом такої освіти є забезпечення свободи саморозвитку людини і суспільства у їхній гармонії інформаційного доступу. Саме тому спрямування модернізаційного поступу в реконструкції змісту освітнього процесу для глухих загалом має стати перехід від школи знань [34] до школи розуміння, школи компетенцій.

Як тут не згадати: В. Гете *«Чого я не розумію, тим я не володію!»*, А. Ейнштейна *«Ми багато знаємо, але мало розуміємо»*.

Власне розуміння є однією важливою, фундаментальною потребою будь-якої людини, в тому числі і з порушеннями слуху. Розуміння є категорією, що презентує здатність мислення людини. Тому, розуміння – це здатність мислити на рівні розуму, здатність не стільки сприймати і переробляти інформацію, скільки шукавати і знаходити зміст цієї інформації, пов'язувати її зі змістом подій минулого, теперішнього і майбутнього, робити усе це надбанням індивідуального й колективного досвіду. Основою розуміння є діалог учня і й наставника, діалог допитливої думки учня з текстом, діалог теорії і практики, діалог мов – УМ і УЖМ, діалог двох культур – чуючих і глухих. Установка на діалог має стати усвідомленою стратегією і тактикою педагогічного пошуку і повсякденної педагогічної діяльності.

Тому декларування у національній системі освіти усвідомлення ролі і значущості УЖМ поряд зі словесною мовою – українською (білінгвізм), стає не лише ключовим елементом у розумінні стратегії освітнього поступу для глухих, а й інструментом «здатності мислити двома мовами, здатність не стільки сприймати і переробляти інформацію, скільки шукавати і знаходити зміст цієї інформації двома мовами, пов'язувати засвоєну інформацію зі змістом подій минулого, теперішнього і майбутнього, робити усе це надбанням індивідуального й колективного досвіду» (Н. Іванюшева, С. Кульбіда, 2019).

Палітра доробку вітчизняних науковців, які працюють над різними аспектами білінгвізму (українська жестова мова і українська мова) в руслі сурдопеда-

гогії, сурдопсихології, лінгводидактики сурдопедагогічного напрямку, методики УЖМ, методики УМ, методики іноземної мови є досить широкою і різноплановою та ґрунтується на узагальненому передовому світовому досвіді розвинених країн. Її характеризують дослідження з 2006 року Наталії Адамюк, Ольги Бурлаки, Галини Воробель, Олени Дробот, Наталії Зборовської, Тетяни Єжової, Наталії Іванюшевої, Дарії Капельох, Володимира Ковтуна, Світлани Кульбиди, Любов Луценко, Лесі Лещенко, Катерини Ткаченко, Ірини Чепчини, Ольги Щуцької, Яценко та ін., які широко висвітлюються і представляються на різноманітних міжнародних, всеукраїнських, обласних заходах.

Засади лінгводидактики сурдопедагогічного напрямку [33] осмислюють, описують структуру мовної особистості глухого учня як компетентного мовця, обґрунтовують умови і закономірності її розвитку як бажаного результату у процесі викладання чи вивчення мови (мов), визначають принципи, розкривають орієнтовні характеристики рівнів опанування жестомовних комунікативних компетенцій у різних моделях двомовного навчання, надають орієнтовні стратегії в отриманні компетентнісного досвіду двох спільнот і двох культур. З іншого боку, лінгводидактика вивчає проблеми, що стосуються аналізу, моделювання процесів оволодіння мовою і управління цими процесами. Для фахівців, що опікуються дидактичними питаннями, спроможність до мовленнєвого спілкування мовою (мовами) виступає в якості стратегічної мети навчання, а предметом конкретної методики є процес передачі і засвоєння (вивчення) здібності до спілкування на мові, яка вивчається, з урахуванням конкретних умов навчання.

У зв'язку з цим, звертаючи увагу на дефініцію «білінгвізм» (жестова – словесна) варто розуміти її з різних точок зору – лінгвальної, соціолінгвальної, психологічної.

Перша стосується застосуванням двох мов, як знакових комунікативних систем, що перебувають у контакті, жодним чином не відмежовані одна від одної.

Друга оперує даними про спільноту глухих, які об'єднані не лише соціокультурними особливостями, правами, а й жестовою мовою, яка для них (носіїв мови) має особливий статус.

Третя стосується різних типів білінгвізму (за ознаками відмінності: часу втрати слуху, ступеня збереження слухового сприймання і звукопроведення, мовного середовища родин та ін.): жестово-словесний, словесно-жестовий.

Концепція білінгвального навчання відповідно до сучасних здобутків теорії та практики досліджень обґрунтовує актуальність впровадження двомовного навчання нечуючих в Україні як методу підвищення якості навчання й конкурентноздатності глухих й слабочуючих осіб на тлі сучасних соціально-економічних взаємин, визначає мету та завдання білінгвального (українського жесто-словесного чи словесно-жестового) навчання нечуючих в Україні, виокремлює передумови впровадження білінгвального навчання в сучасну систему спеціального навчання осіб з порушеннями слуху, пропонує механізм реалізації мовного компоненту у зміст освітньої діяльності з урахуванням української жестової мови як рідної, другої та іноземної [16, С.1].

Інноваційний поступ запровадження білінгвального підходу поряд компетентнісним є важливим і з точки зору забезпечення рівних освітніх умов, створенні умов для учнів з порушеннями слуху з різними компетенціями у першій, другій мовах навчання, і у підтримці поступового розвитку навичок грамотності та використання можливості зростати разом з чуючими ровесниками. Застосування білінгвального підходу до якісного засвоєння навчального матеріалу з усіх навчальних предметів (дисциплін) при ефективному викладанні має вагомий потенціал у досягненні глухими учнями поступових рівнів жестомовної комунікативної компетенції (ЖКК), одночасно підвищуючи соціокультурну складову.

Сьогодні існує широкий спектр переваг вивчення двох мов. І стосується таке положення не стільки кількістю застосовуваних мов при формуванні ключових компетенцій мовами, а забезпеченням якісних навичок:

- доцільності послідовного опанування першою і другою мовами, що пов'язано зі станом слухової функції, родинним інформаційним середовищем, процесами домінування зручної комунікації, легкістю володіння нею особою;

- яким чином варто розвивати ці компетенції особливо у:

а) перші п'ять років (критичний період) з метою своєчасності з урахуванням сенситивних періодів, можливостей, потреб, здібностей дитини з порушеннями слуху;

б) наступні періоди після 5 років з урахуванням компенсаторних можливостей, потреб, здібностей особи з порушеннями слуху.

Таблиця 8.1.

Особливості продуктивного білінгвізму із використанням УЖМ

Стан слухової функції особи	Родинне інформаційне середовище	Перша мова	Друга мова (форми мовлення)	
			Критичний період	Після критичного періоду
Глуха	глухих	УЖМ	УМ (писемне, дактильне)	УМ (писемне, дактильне)
Глуха	Глухих і слабкочуючих	УЖМ	УМ (писемне, дактильне, КЖм)	УМ (писемне, дактильне)
Глуха	слабкочуючих	УЖМ	УМ (писемне, дактильне, КЖм)	УМ (писемне, дактильне, КЖм)
Глуха	чуючі	УЖМ	УМ (писемне, дактильне, КЖм)	УМ (писемне, дактильне, КЖм)
Слабкочуюча	глухих, гл і сл.	УЖМ	УМ (усне, писемне, дактильне, КЖм)	УМ (писемне, дактильне, КЖм)
Слабкочуюча	чуючих	УМ (усне, писемне)	УЖМ	УЖМ
Пізнооглухла	чуючих	УМ (усне, писемне)	-	КЖм
Чуюча	глухих	УЖМ	УМ	УМ
Чуюча	чуючих	УМ	-	УЖМ

Розширений репертуар у двох мовах буде вдосконалювати необхідні поступові рівні компетенції, які є не обов'язково однаковими для окремих категорій

осіб. Надзвичайно важливою є роль родинного інформаційного середовища у здійсненні розвивальних впливів на дитину. Роль батьків є значущою для збільшення обсягу, якості, інтенсивності взаємодії з дитиною. Пріоритети ефективного розвитку першої і другої мов, організації комунікативної діяльності мають надавати батькам сурдопедагоги, а не логопеди. Це стосується більшою мірою дітей із чуючих родин, які формально задіяні у комунікативні процеси, набувають окремих звуконаслідувальних навичок, відстають в опануванні форм комунікації порівняно зі своїми чуючими ровесниками і ровесниками з родин глухих батьків.

Розроблений і впроваджений потенційний актив є частиною соціального, мовленнєвого, мовного, культурного досвіду кожного учня з порушеннями слуху і базою для розвитку подальших компетенцій при здобутті поступових рівнів освіти.

Освітня мета у кожному ступені навчання має враховувати рівні набутих компетенцій і на цій основі вибудовувати подальше просування учня в зону майбутнього розвитку при вивченні кожної навчальної дисципліни. Під час освітнього просування відбувається удосконалення ЖКК, формуванням індивідуального мовного тезауруса та інтелекту у двох мовах, індивідуальних мовних стратегій опанування мовами. Під рівнем індивідуального мовного тезауруса розуміємо наявність різноманітних елементів і ознак мовного інформаційно-освітнього простору конкретної людини. В основі індивідуального мовного тезауруса – словесні та жестові мови, що є провідними ознаками мовного інформаційно-освітнього простору (Андрущенко, Скубашевська, 2012) [4].

Рівень індивідуального мовного інтелекту припускає здатність конкретної людини використовувати особовий мовний тезаурус (жестівник-словник) для індивідуального вирішення різноманітних вербальних і невербальних ситуативних завдань (від репродуктивного осмислення до творчого пошуку), а також для нейтралізації деструктивних явищ зовнішнього середовища. Індивідуальна мовна стратегія має на увазі здатність особи використовувати у всій повноті свій мовний інтелект (перш за все, мовні стратегії поведінки) для конструктивного аналізу різноманітних комунікативних тактик поведінки, а також для усвідомлення своєї індивідуальності, своєї неповторності та унікальності, своєї ідентифікації за допомогою мови(мов). Індивідуальний мовний жестівник-словник сприяє актуалізації вольового акту діяльності як такий. Рівень індивідуального мовного простору розуміється як здатність людини вільно встановлювати зв'язки і відносини з іншими особовими мовними просторами відповідно до духовно-етичних цінностей моральних і етичних норм мовної поведінки, а також з напрацьованим досвідом спілкування в соціокультурних просторах, освоєних особою з порушеннями слуху.

Таким чином, серед таких обов'язкових компетенцій провідну роль починають відігравати ті, що позиціонують УЖМ як обов'язкову складову лінгвальних і соціокультурних досягнень суспільства толерантності, виваженості, гуманістичності, а також досягнень поступового суспільного поступу, які пов'язуються з гуманітарним, інформаційним й інтелектуальним розвитком глухих у

навчально-виховному процесі спеціальних та інклюзивних закладів загальної середньої освіти.

Надзвичайно важливим і своєчасним питанням є стратегічна й тактична переорієнтація концептуальної й змістової сторін двомовності (УЖМ і УМ) з урахуванням сучасних аспектів компетенцій, серед яких ЖКК — є значущою, що, безумовно, є актуальним і затребуваним у практиці сучасних спеціальних закладів загальної середньої освіти глухих осіб*.

На наш погляд, доречно проілюструвати окремий аспект формування ЖКК на прикладі лінгводидактичної моделі «Розвиток діалогічного мовлення» за:

- першим напрямом (1 - 3. Опанування діалогічними репліками, розуміння соціальних ролей і застосування у формах спілкування, продукування діалогічних текстів за темами);

- другим напрямом (4 - 7. Удосконалення навичок самовираження під час комунікації, де учні застосовуватимуть УЖМ для самовираження, розвитку найточнішого висловлення своєї точки зору і позицій для кращого взаєморозуміння і розвитку позитивних навичок у спілкуванні);

- третім напрямом (8 – 10. Вміння опановувати мовленнєвий і поведінковий етикет, ділитись своїм досвідом, обмінюватись думками) з конкретними вміннями, навичками з: дошкілля, першого по дванадцятий клас [33].

Дошкілля

1. Розвиток діалогічних реплік.

Вміння за зразком наставника і самостійно вітатися, прощатися, звертатися і відповідати на них. Вміння накопичувати особистий досвід відповідними репліками.

2. Розуміння соціальних ролей і застосування у формах спілкування.

Активний обмін прикладами вживання реплік у стосунках «дитина — дитина» у середовищі «родина» за часом «тут і зараз».

3. Продукування діалогічних текстів за темами.

Вміння сприймати діалогічні тексти з опорою на природні ситуації, малюнки, серію (2-4) картин, у яких яскраво відображено ситуацію для продукування діалогу. Вміння брати участь, повторювати, переказувати, емоційно реагувати «Я вдома», «Мої іграшки», «Що я вмію робити гарно», «Хочу знати ...», «Чарівна паличка» та ін.

Інсценізації: «Знайомство», «Зустріч друзів», «У лікаря», «В магазині».

4. Розвиток комунікативних здібностей.

Вміння описувати свою іграшку, малюнок за зразком, переказувати казку, ситуацію, оповідання Вміння розповідати про свою творчість і творчість інших.

5. Редагування.

Висловлення нерозуміння.

6. Удосконалення майстерності.

Виконання відомих жестів для висловлення ідеї/ідей.

7. Удосконалення презентаційності.

Використання візуальних засобів і жестів з метою висловлення ідей, почуттів і інформації.

8. *Обмін думками і інформацією.*

Використання ілюстрацій і інших матеріалів для обміну інформацією, враженнями.

9. *Ефективна комунікація.*

Знання порад якісного спілкування. Вміння висловлювати і представляти ідеї за допомогою різних засобів комунікації і форм.

10. *Активна участь і спостереження.*

Активна увага і спостереження; взаємодія з іншими членами родини, ровесниками; утримання від перебивання співрозмовника.

*Перший клас*1. *Розвиток діалогічних реплік.*

Вміння самостійно вітатися, прощатися, звертатися і відповідати на них. Вміння за зразком наставника висловлювати прохання, вибачення, погодження, незгоду і відповідати на них. Вміння накопичувати особистий досвід відповідними репліками.

2. *Розуміння соціальних ролей і застосування у формах спілкування.*

Активний обмін прикладами вживання реплік у стосунках «дитина – дитина», «дитина — доросла людина» у середовищі «родина», «клас» за часом «тут і зараз».

3. *Продуктування діалогічних текстів за темами.*

Вміння сприймати діалогічні тексти з опорою на природні уявні ситуації, малюнки, серію (3-4) картин, у яких яскраво відображено зміст для продуктування діалогу. Вміння брати участь, повторювати, переказувати. Вміння увійти в ситуацію спілкування, визначити тему, учасників діалогу «Я вчуся», «Мої товариші», «Я мрію ...», «Чому я хвилююся», «Правила поведінки у закладі» та ін.

4. *Розвиток комунікативних здібностей.*

Вміння описувати і порівнювати іграшки, предмети, малюнки; розповідати про випадок, що запам'ятався, вживаючи базові, загальноприйняті вирази.

5. *Редагування.*

Поставлення базових запитань з метою з'ясування змісту.

6. *Удосконалення майстерності.*

Виконання відомих жестів або простих речень з метою висловлювання ідей.

7. *Удосконалення презентаційності.*

Використання відомих жестів одночасно з візуальними засобами з метою висловлення ідей, почуттів і інформації.

8. *Обмін думками і інформацією.*

Вміння обмінюватись інформацією у вигляді короткої презентації в рамках знайомого товариства; використання ілюстрацій, інших матеріалів для супроводу презентацій.

9. *Ефективна комунікація.*

Вміння обмінюватись інформацією і ідеями в групі. Вміння володіння усмішкою при спілкуванні.

10. *Активна участь і спостереження.*

Активна увага і спостереження; взаємодія з іншими членами аудиторії, коли це доречно; утримання від перебивання співрозмовника.

Другий клас

1. Розвиток діалогічних реплік.

Вміння застосовувати діалогічні репліки і відповідати на них за заданою темою. Вміння накопичувати особистий досвід відповідними репліками

2. Розуміння соціальних ролей і застосування у формах спілкування.

Активний обмін прикладами вживання реплік у стосунках «дитина – дитина», «дитина – доросла людина (близька, чужа)» у середовищі «родина», «клас», «вулиця». Теперішній і минулий час (за зразком). Гра, бесіда.

3. Продукування діалогічних текстів за темами.

Вміння продукувати висловлення учасника діалогу, розрізняти адресата і адресанта, мету і тему спілкування. Вміння застосовувати доречні діалогічні репліки та виражати власне ставлення до них «правила поведінки на вулиці», «Мої батьки», «Мої обов'язки вдома», «Я — українець», «Улюблена казка» та ін.

4. Розвиток комунікативних здібностей.

Вміння розповідати про особисті враження, вживаючи загальноприйняті вирази.

5. Редагування.

Вміння спрощено подати ідею.

6. Удосконалення майстерності.

Експериментування з жестами і шаблонами речень за допомогою наставника.

7. Удосконалення презентаційності.

Поєднання ілюстрацій і простих композицій жестів з метою висловлення ідей, почуттів та інформації.

8. Обмін думками і інформацією.

Вміння обмінюватись інформацією і ідеями відповідної тематики в межах знайомої аудиторії; вміння пояснювати інформацію, відповідаючи на головні запитання.

9. Ефективна комунікація.

Вміння ефективно представляти інформацію, вміння володіти виразом обличчя.

10. Активна участь і спостереження.

Демонстрація уважного ставлення до аудиторії; вміння приділяти увагу іншим членам аудиторії, коли це доречно; утримання від перебивання співрозмовника.

Третій клас

1. Розвиток діалогічних реплік.

Вміння за зразком наставника вітатися (у різний час), висловити привітання, побажання, схвалення, співчуття та відповідати на них. Вміння накопичувати особистий досвід відповідними репліками.

2. Розуміння соціальних ролей і застосування у формах спілкування.

Активний обмін прикладами вживання реплік у стосунках «дитина – дитина», «дитина — доросла людина (близька, чужа)» у середовищі «родина», «клас», «вулиця» та ін. Теперішній і минулий час. Гра, бесіда, класна година.

3. Продукування діалогічних текстів за темами.

Вміння у діалозі досягти мети і комунікативного ефекту. Спілкуватися у відповідній послідовності, виділяти початок, середину і завершення діалогу «Я — син, права і обов'язки», «Мої найкращі друзі», «Чому я серджуся», «Хочу знати більше про...», «У мене є комп'ютер», «Правила роботи з комп'ютером».

4. Розвиток комунікативних здібностей.

Розповідь про свої особисті досягнення, заохочення максимальної мовленнєвої активності.

5. Редагування.

Критична оцінка своїх особистих ідей з метою поступки новим ідеям і інформації.

6. Удосконалення майстерності.

Експериментування з жестами і простими шаблонами речень.

7. Удосконалення презентаційності.

Поєднання ілюстрацій і композицій жестів з метою висловлення ідей, почуттів та інформації.

8. Обмін думками і інформацією.

Вміння обмінюватись інформацією і ідеями відповідної тематики в межах знайомої аудиторії; вміння пояснювати інформацію, відповідаючи на запитання.

9. Ефективна комунікація.

Розуміння виразу обличчя співбесідника для ефективної комунікації. Вміння представляти інформацію, ідеї у найвідповіднішій формі.

10. Активна участь і спостереження.

Демонстрація відповідних навичок поведінки в аудиторії; вміння приділяти увагу іншим членам аудиторії, коли це доречно; утримання від перебивання співрозмовника.

Четвертий клас

1. Продукування діалогічних висловлювань.

Вміння будувати діалогічні репліки, які виражають: бажання, пропозицію, вибачення, схвалення, осуд, телефонні смс, емоційно реагувати на них та відповідати відповідними репліками з використанням звертань. Вміння редагувати (коригувати) невідповідність реплік тощо.

2. Розуміння соціальних ролей і застосування у формах спілкування.

Активний обмін прикладами вживання реплік у стосунках «я – товариш», «я – батьки» у середовищі закладу, поза закладом. Вживати фрази мовленнєвого етикету відповідно до ситуації спілкування під час створення висловлювань. Бесіда, інсценівка, рольова гра, диспут, класна година, мозковий штурм.

3. Продукування діалогічних текстів за темами.

Накопичення вмінь спілкуватися на засадах рівності, гуманізму, толерантності, виваженості, з використанням шанобливого звертання; формування культури поведінки під час ведення спілкування. «Мій вільний час», «Мої почуття

при розлучі з рідними», «Якби я був ...», «Взаємини в родині», «Світ навколо мене», «Твій однокласник – твій друг».

4. Розвиток комунікативних здібностей.

Вміння розповідати про себе, про свою творчість - різними способами - і отримувати відгук.

5. Редагування.

Огляд матеріалу з метою зосередження уваги на основній темі, головних ідеях у представленій інформації.

6. Застосовування стилю і темпу мовлення, удосконалення майстерності.

Чіткий і послідовний показ слів, дактилем з відомими жестами. Вміння вибирати серед ряду жестів (слів) найбільш вдалий; вживання шаблонів у простому реченні з метою передачі ідей і інформації.

7. Удосконалення презентаційності.

Вміння підготувати цікаві творчі візуальні композиції жестовою мовою за участю аудиторії.

8. Обмін думками і інформацією.

Вміння подавати інформацію і ідеї відповідної тематики з метою встановлення контакту із знайомою аудиторією, користуючись затвердженим планом; вміння використовувати допоміжні засоби для підсилення ефекту презентації.

9. Ефективна комунікація.

Уміння бачити (слухати) і не перебивати. Вміння описати і пояснити інформацію і ідеї певній аудиторії; підбір і використання відповідних акцентів / виділень.

10. Активна участь і спостереження.

Демонстрація належної поведінки в аудиторії.

П'ятий клас

1. Продукування діалогічних висловлювань.

Вміння будувати діалогічні репліки, які виражають: наприклад, вітання (різновиди – традиційні і урочисті) та ін., доповнення реплік звертаннями відповідно до теми

2. Розуміння соціальних ролей і застосування у формах спілкування.

Активний обмін прикладами вживання реплік у стосунках «я – товариш», «я – батьки» у середовищі закладу, поза закладом. Бесіда, диспут, класна година, мозковий штурм.

3. Продукування діалогічних текстів за темами.

Формування навичок і культури спілкування під час вирішення пізнавальних завдань. «Хто я в моїй родині», «Обов'язки членів родини», «Я і мої друзі», «Етика смс-повідомлення», «Світ жорстокий, світ доброзичливий», «Якщо приїде чарівник...».

4. Розвиток комунікативних здібностей.

Розповідь про себе і свою творчість різними способами, а також вміння надавати моральну підтримку і висловлювати позитивне ставлення до своїх ровесників, враховуючи встановлені критерії.

5. Редагування.

Переробка матеріалу з метою підвищення його цікавості і привабливості, а також з метою перевірки послідовності змісту.

6. Застосовування стилю і темпу мовлення, удосконалення майстерності.

Вміння чітко виконувати показ добре відомих і мало відомих жестів, зберігаючи при цьому розмірений темп і ритм. Вміння застосовувати дескриптивну/описову лексику, а також шаблонні речення – для пояснення змісту і пояснення своєї думки.

7. Удосконалення презентаційності.

Вміння організувати жестомовні і візуальні композиції за участю аудиторії.

8. Обмін думками і інформацією.

Вміння підготувати і обмінятися інформацією відповідної тематики, використовуючи допоміжні засоби з метою спілкування з інформування в рамках знайомої аудиторії.

9. Ефективна комунікація.

Вміння зацікавити співрозмовника (співрозмовників). Вміння використовувати жести і вирази обличчя з метою полегшення сприймання презентації, використання акцентів / виділень і чіткого ритму (розстановка акцентів, пауз тощо), і вміння організувати простір для презентації з метою привернення уваги.

10. Активна участь і спостереження.

Виявлення поваги до доповідача, уважності до сприйнятого.

Шостий клас

1. Продукування діалогічних висловлювань.

Вміння будувати діалогічні репліки, які виражають: висловлення компліментів, прохання, знайомство віч-на-віч, через посередника та ін. Вміння редагувати репліки стосовно теми (місця, часу) висловлення, зокрема відеозвертання-відповіді. Вміння домислювати діалогічні репліки до заданої ситуації, штучно створеної або, та природної.

2. Розуміння соціальних ролей і застосування у формах спілкування.

Активний обмін прикладами вживання реплік у стосунках «я – знайомий (знайомі)», «я – незнайомий» поза закладом. Бесіда, диспут, класна година, ділова гра, мозковий штурм.

3. Продукування діалогічних текстів за темами.

Формування досвіду й культури спілкування під час вирішення пізнавальних завдань. «Труднощі при спілкуванні з учителями», «Складання правил спілкування зі знайомими (незнайомими)», «Я – особистість», «Безпечні можливості спілкування у мережі».

4. Розвиток комунікативних здібностей.

Читання перед своїми ровесниками своїх оповідань і демонстрація творчості (різний спосіб), надання підтримки і позитивний відгук про своїх ровесників, дотримуючись встановлених критеріїв.

5. Редагування.

Вміння опрацювати матеріал з метою уточнення його змісту, ясності і з'ясування організаційних питань.

6. Застосування стилю і темпу мовлення, удосконалення майстерності.

Вміння використовувати певний стиль жестової мови у відповідності до ситуації. Вміння застосовувати дескриптивну лексику; використовувати різні за довжиною речення і структури з метою роз'яснення змісту і пояснення думки.

7. Удосконалення презентаційності.

Вміння провести презентацію, показати композицію, скласти доповідь, провести опитування або виконати дослідницький проект, використовуючи зразки або затверджений організаційний план.

8. Обмін думками і інформацією.

Вміння підготувати повідомлення і обмінятися інформацією відповідної тематики, використовуючи допоміжні засоби і форми з метою спілкування із знайомою аудиторією.

9. Ефективна комунікація.

Застосування правил пам'яток «Про що краще говорити», «Про що краще не говорити», а також доцільної і необхідної організації (простору) презентації з метою покращення взаєморозуміння під час спілкування.

10. Активна участь і спостереження.

Демонстрація критичного ставлення і спостереження; прояв поваги до доповідача.

Сьомий клас

1. Розвиток діалогічних реплік.

Вміння будувати діалогічні репліки, які виражають: різні види побажань, схвалення, знайомство віч-на-віч, через посередника та ін. Вміння узгоджувати репліки за учасниками (двоє - багато). Вміння домислювати діалогічні репліки до конкретної заданої ситуації.

2. Розуміння соціальних ролей і застосування у формах спілкування.

Активний обмін прикладами вживання реплік у стосунках «я – товариш, товариші», «я – ровесники» у середовищі закладу, поза закладом, закладах культури. Бесіда, диспут, класна година, рольова гра, мозковий штурм.

3. Продукування діалогічних текстів за темами.

Застосування організаційних правил ефективного спілкування, відповідних шаблонів і їх вмотивованого практичного використання «Конфлікт — це...», «Схожість і несхожість людей», «Причини негараздів у стосунках ровесників», «Почуття провини», «Проведення власного дозвілля: за і проти».

4. Розвиток комунікативних здібностей.

Обмінюватись результатами своєї праці різними способами, а також позитивно оцінювати певні аспекти особистої праці і праці інших, використовуючи задані критерії.

5. Редагування.

Вміння перечитати, передивитись матеріал з метою побудови ефектних речень для більш чіткої передачі змісту.

6. Застосування стилю і темпу мовлення, удосконалення майстерності.

Розуміти такі аспекти УЖМ, як наприклад: її швидкість, займенникові вказівними, тощо, - з метою покращення ясності спілкування. Вміти підібрати відповідний жест за змістом; будувати (поширювати) речення різної довжини і структури.

7. Удосконалення презентаційності.

Вміти писати твори, доповіді і проводити опитування або здійснювати проекти досліджень, використовуючи різні текстові редактори.

8. Обмін думками і інформацією.

Співпрацювати в невеликих групах (на коротких і повних класних диспутах) з метою обміну інформацією заданої тематики, вживаючи задані стратегії активного навчання, як наприклад рольові і мовні ігри, імітації / моделювання тощо.

9. Ефективна комунікація.

Володіння правилами ввічливості. Вміння робити презентації і доповіді, використовуючи певні «ключі», наприклад: хода, переконлива зовнішність, виразність обличчя і жестів, з метою заволодіння увагою аудиторії; прояв емоцій, які відповідають тематиці і точці зору.

10. Активна участь і спостереження.

Заохочення ініціативності учнів. Демонстрація критичного ставлення до змісту і вміння вести критичне спостереження; прояв поваги до доповідача.

Восьмий клас

1. Розвиток діалогічних реплік.

Будувати діалогічні репліки різних видів, які виражають: вміння дотримуватись певної форми і вимог мовного етикету при різних видах спілкування (телефонного (смс), скайп та ін.), зосередившись на певній темі.

2. Розуміння соціальних ролей і застосування у формах спілкування.

Активний обмін прикладами вживання реплік у телефонних (смс), скайп стосунках «я – товариш», «я – однокласник» поза закладом. Бесіда, диспут, класна година, ділова гра, мозковий штурм.

3. Продукування діалогічних текстів за темами.

Вміння встановлювати, налагоджувати, підтримувати контакт між співрозмовниками; навички пізнання один одного під час обміну інформацією та емоціями з метою порозуміння і регулювання власної поведінки «Поведінкою можна керувати», «Способи уникнення проблем», «Мій спосіб життя», «Щоб день минув не даремно», «Правила власного життя».

4. Розвиток комунікативних здібностей.

Обмінюватись думками і аналізувати якості зразків особистої колекції, а також погоджуватись і подавати конструктивні пропозиції для редагування особистих творів і творів інших.

5. Редагування.

Вміння відредагувати матеріал для покращення його змісту і ефектності з урахуванням вимог публіки/аудиторії і поставленої мети.

6. Застосовування стилю і темпу мовлення, удосконалення майстерності.

Вміння застосовувати на практиці такі елементи УЖМ, як наприклад: професійне використання домінантної руки, руху (рухів), тощо, - з метою покращення ясності комунікації. Розпізнавати частини мови; вміння підбирати відповідні жести і шаблони речень, редагуючи інформацію, - для кращої ясності і майстерності.

7. Удосконалення презентаційності.

Вміння писати твори, доповіді, презентації і проводити опитування або виконувати проект дослідження, використовуючи різні текстові редактори.

8. Обмін думками і інформацією.

Вміння планувати і активно співпрацювати в малих групах з метою обміну інформацією відповідної тематики, використовуючи різні методи зацікавлення, як наприклад проведення міні-уроків, рольових ігор і застосування візуальних допоміжних засобів.

9. Ефективна комунікація.

Володіння правилами доброзичливості. Вміння дати пояснення, поділитися інформацією і провести публічну презентацію у різноманітний спосіб, наприклад: провести презентацію в малій і великій групі (класі); використання допоміжних візуальних пристроїв для покращення ефективності презентацій.

10. Активна участь і спостереження.

Демонстрація критичного ставлення до змісту і вміння провести критичне обстеження; прояв поваги до доповідача.

Дев'ятий клас

1. Розвиток діалогічних реплік.

Побудова діалогічних реплік офіційно-ділового стилю та відповідати на них. Вміння контролювати психолого-емоційний стан (власний та інший), паузи, розуміння особливостей сприймання співбесідників під час відеозвернень.

2. Розуміння соціальних ролей і застосування у формах спілкування.

Активний обмін прикладами вживання реплік у стосунках «я в мережі інтернет», «я – свої», «я – чужі» у закладі, поза закладом.

3. Продукування діалогічних текстів за темами.

Знання різноманітних організаційно-комунікативних шаблонів під час тематичного ведення діалогу і вміння їх успішно застосовувати «Що шкідливе для людського організму», «Я у товаристві», «Особливості характеру людини», «Працюємо над презентабельністю», «Правила спілкування в мережі інтернет» та ін. Застосування ефектних прийомів переходів /відступів.

4. Розвиток комунікативних здібностей.

Обмін. результатами своєї праці різними способами, вміння похвалити свою роботу і роботу інших, користуючись відповідними критеріями, а також вміння критично оцінити і переробити свою роботу і роботу інших, використовуючи різноманітні стратегії.

5. Редагування.

Переглядаючи попередній проект, вміння значно покращити комунікативний аспект цього проекту і підсилити його виразність.

6. Застосування стилю і темпу мовлення, удосконалення майстерності.

Навички ефективно застосовувати елементи УЖМ, як наприклад: розташування точок посилення, відповідність темі, правильне розміщення інформації, тощо, - з метою покращення ясності спілкування. Експериментування з частинами мови, завершеності – незавершеності дії та ін.; вміння підбирати відповідні жести і шаблони речень під час повторного редагування матеріалу з метою покращення ясності його змісту і стилю.

7. Удосконалення презентаційності.

Вміння написати твір, скласти презентацію, доповідь, нарис і провести опитування або дослідження у логічній послідовності і якомога докладніше для розуміння зміст аудиторією.

8. Обмін думками і інформацією.

Планування і проведення заходів (в межах класу) за участю однокласників з метою обміну результатами опитування або дослідження, а також кращого засвоєння теми.

9. Ефективна комунікація.

Вміння розрізняти, розуміти і використовувати особливості жестового спілкування і словесного. Використання словників, жестівників, інших видань, а також різних підходів з метою ефективного спілкування з різноплановими аудиторіями; використання різних засобів комунікації і проекційної техніки з метою покращення ефективності презентацій.

10. Активна участь і спостереження.

Заохочення ініціативності демонструвати зразки мовлення. Демонстрація критичного ставлення до змісту і вміння провести критичний огляд; прояв поваги до доповідача.

Десятий клас

1. Розвиток діалогічних реплік.

Навички побудови діалогічних реплік побутового, офіційно-ділового стилю з використанням доцільних звертань та відповіді на них. Вміння контролювати дистанцію співбесідників. Вміння будувати діалогічні репліки, які виражають особисті ідеї мовця в межах відповідної тематики.

2. Розуміння соціальних ролей і застосування у формах спілкування.

Активний обмін прикладами вживання реплік у звичайних і конфліктних стосунках «я – товариш, товариші», «я – ровесники» у середовищі закладу, поза закладом. Диспут, тренінг, інсценівка.

3. Продуктування діалогічних текстів за темами.

Розвиток продуктивних лідерських, партнерських, толерантних навичок ведення діалогу. Вміння вирішувати конфлікти «Мої обов'язки у родині», «Стаття 172 Сімейного кодексу України», «Природний потенціал здоров'я».

4. Розвиток комунікативних здібностей.

Обмін результатами своєї праці під час різних форумів, а також вміння оцінювати/позитивно схвалювати особисту працю і відповідати на повідомлення друзів, дотримуючись встановлених критеріїв.

5. Редагування.

Вміння стверджувати свою позицію (домінувати), знати різні стилі комунікації у публічному і індивідуальному спілкуванні.

6. Удосконалення майстерності.

Вміння аналізувати твори і повторно їх редагувати з метою покращення ясності викладення змісту.

7. Удосконалення презентаційності.

Вміння складати твори, презентації, доповіді і нариси, проводити ефективні і докладні опитування та дослідження.

8. Обмін думками, інформацією.

Навички планування і проведення засідань, присвячених певній темі, використовуючи різноманітну техніку.

9. Ефективна комунікація.

Вміння точно передавати значення, акцент і настрій; вміння організувати мову у відповідності до заданої умови і вимог певної аудиторії і у відповідності до випадку.

10. Активна участь і спостереження.

Демонстрація доброзичливого ставлення і вміння спостерігати; прояв поваги до доповідача.

Одинадцятий клас

1. Розвиток діалогічних реплік.

Вміння будувати діалогічні репліки, які виражають бажання і потребу вигадувати, оцінювати і відбирати ідеї з метою задоволення особистих комунікативних намірів, а також підбирати форму, яка найбільш вдало відповідає аудиторії і цілям.

2. Розуміння соціальних ролей і застосування у формах спілкування.

Активний обмін прикладами вживання реплік, складання правил поведінки у різних стосунках «я –дорослі (глухі, чуючі)», «я –ровесники» у середовищі закладу, поза закладом, закладах культури. Диспут, тренінг, інсценівка.

3. Продукування діалогічних текстів за темами.

Вміння застосовувати необхідні і достатні умови для ефективного ведення діалогу на різну тематику. Вміння регулювати власну поведінку «Мої права і обов'язки у родині», «Сімейне щастя», «Мій потенціал здорового способу життя», «Визначення біологічного віку», «Важливе у житті людини».

4. Розвиток комунікативних здібностей.

Обмін інформаційними результатами своєї праці на різних форумах, а також вміння оцінити і довести справедливості своєї ідеї, вживаючи відповідну мову і форму, а також ідеї, мову і форму інших - відповідно до поставленої мети і вимог аудиторії.

5. Редагування.

Вживання лексики, що точно відповідають контексту, а також яскравих доповнень (ознак); вміння експериментувати з образною лексикою.

6. Удосконалення майстерності.

Вміння аналізувати твори і повторно їх редагувати з метою уникнення протиріч і забезпечення цілісності.

7. Удосконалення презентаційності.

Використання різних стилів і форматів для складання творів описового, сюжетно-тематичного і повчального змісту; проведення дослідження з метою перевірки описаних фактів.

8. Обмін думками і інформацією.

Планування і проведення презентацій, засідань відповідної тематики, використовуючи різноманітну техніку.

9. Ефективна комунікація.

Вміння користуватися жестомовним літературним виданням і ключовими оборотами для передачі значення, настрою і інтересу; використання акценту і ритму з метою створення драматичного ефекту; підготовка презентації за сценарієм або імпровізацією; ефектне інтерв'ю; участь в міжособових і публічних бесідах, наприклад під час презентацій і поетичних вечорів жестової мови.

10. Активна участь і спостереження.

Демонстрація критичного ставлення і вміння спостерігати, накопичувати досвід; проявляти толерантність і повагу до доповідача.

Дванадцятий клас

1. Розвиток діалогічних реплік.

Вміння застосовувати різні зразки діалогічних реплік відповідних стилів з урахуванням місця, часу, особливостей сприймання, завдань і потреб аудиторії.

2. Розуміння соціальних ролей і застосування у формах спілкування.

Активне збагачення моделями поведінки при спілкуванні та прикладами вживання реплік у стосунках «я –дорослі (глухі, чуючі)», «я –ровесники» у середовищі закладу, поза закладом, закладах культури. Диспут, тренінг, інсценівка філософський стіл.

3. Продукування діалогічних текстів за темами.

Вміння толерантного спілкування, готовності зрозуміти, піти назустріч та ін. Вміння опановувати емоції, відстоювати власні позиції. З розумінням ставитися до інших позицій «Мої обов'язки громадянина», «Стаття 172 Сімейного кодексу України», «Здорова людина — це яка?».

4. Розвиток комунікативних здібностей.

Обмінюватись результатами своєї праці під час участі в різних форумах, а також вміння давати відповіді і оцінювати ефективність особистої праці і праці інших.

5. Редагування.

Застосування з різною метою певних комунікаційних стилів, як наприклад: драматичний (ефект), персональна презентація і формальні дебати, а також вживання лексики у точній відповідності до контексту.

6. Удосконалення майстерності.

Вміння аналізувати твори і повторно їх редагувати з метою досягнення цілісності змісту, підкреслення головної ідеї і уникнення протиріч.

7. Удосконалення презентаційності.

Вміння використовувати логічні міркування і техніку переконування; вміння подавати інформацію в різних стилях і формах для більшої ефективності і виразності ідей, почуттів і інформації.

8. Обмін думками і інформацією.

Організація і проведення засідань (в класі) по різних темах, використовуючи різноманітні стратегії.

9. Ефективна комунікація.

Вміння підбирати жести і формат презентації, адаптувати і коригувати мовлення відповідно до заданих тем, мети, вимог аудиторії і випадку.

10. Активна участь і спостереження.

Вміння критично оцінювати мету презентації, підтримувати ініціативність.

Зважаючи на представлене, використання моделі ЖКК є важливим для формування не лише комунікативної, а й поступових стратегій розвитку пізнавальної діяльності:

а) навчання як наслідування за наставником (передбачає оволодіння практичними вміннями);

2) навчання як процес передавання знань наставником учням (ознайомлює з ситуаціями, фактами, правилами, конкретними прикладами);

3) навчання як процес формування мислення (відпрацьовує активну взаємодію глухого учня, як суб'єкта комунікативно-пізнавальної діяльності). Тому учень за допомогою наставника вчиться продукувати власні висловлювання, точно формулювати думку, застосовувати необхідні мовні і мовленнєві засоби мови, опановує зразки вміння аргументовано захищати власну позицію; розуміти і повідомляти про тих, хто має рацію, а хто помиляється. Важливо, щоб за учнем визналося право на особисті погляди, представлення думок і здатність коригувати їх у результаті критичного аналізу.

У процесі вибору стратегії варто враховувати коефіцієнт корисності й недоліки кожної, орієнтуватися на модель учня з його компетенціями нижчого рівня. Відповідно одні стратегії і педагогічні технології роблять акцент на показ і наслідування, другі – на пояснення і свідоме засвоєння, треті – на стимулювання самостійної дослідницької діяльності учня, четверті – на організацію комунікативної діяльності.

Доречно констатувати, що відповідно до особливостей компетентнісного двомовного навчання, важлива роль відводиться самостійній дослідницькій активності глухого учня. Адже, самостійність сьогодні потрібно розглядати не лише як уміння учня самостійно шукати відповіді, читати, аналізувати й узагальнювати, але і приймати рішення, брати на себе відповідальність за його результативність, свідомо контролювати свої реальні й можливі дії, постійно їх аналізувати й оцінювати.

Сучасна практика діяльності спеціальних закладів загальної середньої освіти для глухих поступово накопичує певний досвід формування ЖКК у комунікативній діяльності. Велика роль при формуванні компетенцій належить наставнику. Кожен наставник – сценарист і режисер кожного заняття чи уроку. Хоча, треба зазначити, що в багатьох практиків виникають окремі труднощі в

оптимальному виборі стратегій, прийомів, засобів білінгвального навчання щодо раціонального поєднання двох мов і систематичного використання. Нам видається, що має проводитися злагоджена робота щодо роз'яснення компетентнісних засад двомовності з чітким усвідомленням ролі, значимості і місця жестомовної комунікативної компетенції у системі сурдопедагогічної діяльності, особливу увагу звертаючи і на перші п'ять років життя глухोї дитини.

Висновки. В умовах поступової модернізації спеціальної освіти глухих, у загальноосвітніх закладах відбувається зростання мотивації до змін та перетворень у застосуванні ЖМ, поширюється тенденція до активності інноваційних процесів включення УЖМ у навчально-виховний процес, що є, на наш погляд, суттєвим індикатором розвитку закладу. Проте, як засвідчили наші дослідження, зміст оновлення, локальні зміни в діяльності закладу не розв'язують проблем системного впровадження УЖМ як ознаки білінгвального навчання, що передусім зумовлено низкою чинників. Серед них:

- стійкі традиції усно-слухових підходів в умовах одномовності (59 %),
- нерозуміння і, як наслідок, неприйняття наукових даних про доцільність УЖМ для глухої дитини як засобу навчання (79 %) на противагу засобу спілкування,
- неприйнятність культурної ідентифікації глухоти (77 %),
- невирішення питання на державному рівні запровадження мовних дисциплін за спеціальності «УЖМ» на сурдоспеціальностях психолого-педагогічного профілю зокрема, та лінгвістичного напрямку загалом (97 %),
- часткове прийняття тотальної комунікації ТК у середніх і старших класах без врахування норм, стандартів, особливостей (51 %).

За сучасних умов також очевидна зацікавленість Центрального Правління, обласних, районних осередків глухих, ОНП у підтримці обґрунтованих шляхів білінгвального підходу у розвитку спеціальних закладів (Н 90 і Н 91), які добре розуміють, що тільки доведені наукою, пікріплені нормативно-правовою базою законодавства, підтверджені практикою аспекти розуміння важливості УЖМ, БН, поступові рівні ЖМК на рівнях провідної діяльності можуть забезпечити поступальний розвиток педагогічної системи спеціальної освіти осіб з порушеннями слуху. Завданням суб'єктів освітнього простору спеціальних закладів України має стати усвідомлене прийняття, якнайшвидший перехід від декларативних заяв щодо забезпечення реформ освітньої галузі до її активної модернізації на основі переосмислення ролі одномовності і двомовності, впровадження інноваційно-гуманістичних орієнтирів соціокультурної концепції глухоти – засад білінгвального і компетентнісного підходів з використанням УЖМ.

Перспективи подальших досліджень ми вбачаємо не лише у розробці лінгводидактичних засад двомовності, методичних напрацювань науковців, практиків, технологій навчання відповідно до вікових особливостей, а й у перегляді професійної підготовки сурдопедагогів, сурдопсихологів, фахівців з комунікації, перекладачів жестової мови з метою засвоєння мовної обізнаності та набуття комунікативних стратегій підтримки глухих учнів у різних умовах (родина, група, клас), провідних видах діяльності. Рівень мовної обізнаності у двох мовах та

рефлексія наставників у цьому відношенні є надзвичайно важливою, оскільки визнання і забезпечення двомовних компетенцій у спеціальних закладах є необхідним і затребуваним.

Список використаних джерел.

1. Адамюк Н.Б. (2011). Програма «Українська жестова мова» для підготовчих. 1–12 класів загальноосвітніх спеціальних шкіл для дітей з порушеннями слуху. К.: Освіта, 2011.
2. Адамюк Н.Б., Лещенко Л.І. (2011). Білінгвальне навчання нечуючих в контексті українських освітніх реалій. Жестова мова й сучасність 1 (6), С. 131-138.
3. Адамюк Н.Б., Чепчина І.І., Іванюшева Н.В. (2012). Основні положення двомовного навчання нечуючих в Україні. Жестова мова й сучасність. 2012. Вип 7. С. 42-48.
4. Андрущенко В.П., Скубашевська О.С. (2010). Мовні стратегії як чинник освітніх інновацій. Філософські науки. Вип. 35. С. 133-143.
5. Вклад Наталії Іванюшевої у розвиток жестової мови. Освіта осіб з особливими потребами: виклики сьогодення : зб. матеріалів всеукраїнської науково-практичної конференції 21 червня 2018 року. К.: “Наша друкарня”, 2018. С. 66 - 71. Режим доступу <http://lib.iitta.gov.ua/712185/>
6. Іванюшева Н. В. (2019). Роль дитячої пізнавальної книжки для нечуючої дитини. Роль і місце психології і педагогіки у формуванні сучасної особистості : Зб. тез міжнародної науково-практичної конференції: (м. Харків, Україна, 11–12 січня 2019 р.). Харків: Східноукраїнська організація «Центр педагогічних досліджень», 2019. С.17-19.
7. Іванюшева Н.В., Зуєва Є.М. (2003). Український тематичний відеословник жестової мови: Навчально-методичний посібник. 3 частини. К.: Культурний центр УТОГ, 2003.
8. Іванюшева Н.В., Кульбіда С.В. (2013). Особливості застосування двомовних програм як інструмент збереження мови лінгвістичної меншини : Освіта осіб з особливими потребами : шляхи розбудови : зб. наук. праць : Вип. 4. Частина 4. Кіровоград, Імекс-ЛТД, 2013. 25 - 33. Режим доступу <http://www.irbis-nbuv.gov.ua>
9. Єжова Т. Є. (2016). Використання комунікативних вправ у процесі засвоєння соціального досвіду спілкування дітей із порушеннями слуху в умовах дозвілля (на матеріалі дисципліни «Українська жестова мова»). Особлива дитина: навчання і виховання. №.1. С.54-61.
10. Закон «Про освіту» № 2145 від 5.09. 2017. Стаття 7. Режим доступу <https://zakon.rada.gov.ua/go/2145-19>
11. Зборовська Н.А. (2012). Використання жестової мови у навчанні учнів з порушеннями слуху: правове та наукове підґрунтя. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. 3 (2). С.88-98.
12. Зборовська Н.А. (2011). Використання жестової мови на уроці літератури у загальноосвітній школі для дітей з порушеннями слуху. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. С. 74-83.

13. Зборовська Н.А. (2014). Особливості соціальної ситуації розвитку та мовної компетентності учнів з порушеннями слуху. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. Вип.6. С. 60-66.
14. Зборовська Н.А., Іванюшева Н.В. (2010). Особливості застосування багатозначних слів та жестів у мовній культурі нечуючих. Жестова мова сучасність : зб. наук. праць. Вип. 5. К., 2010. С. 176-196. Режим доступу http://usllab.ucoz.ua/index/zhestova_mova
15. Кобель І.Г. (2005). Підхід «дві мови – дві культури»: чи використання жестової мови сприяє розвитку грамотності у глухих дітей. Сучасні тенденції розвитку спеціальної освіти (Українсько-Канадський досвід): Матеріали Міжнарод. конф. Київ, 25 – 26 травня 2004 р. / за ред.: В.І.Бондаря, Р. Петришина. К.: Науковий світ, 2004. С. 89-98.
16. Концепція білінгвального навчання осіб з порушеннями слуху / [С. В. Кульбіда, І. І. Чепчина, Адамюк Н.Б., Зборовська Н.А. та ін.]. К. : УТОГ, 2011. 53 с. Режим доступу <http://lib.iitta.gov.ua/9292/>
17. Концепція “Нова українська школа” МОН України від 14 грудня 2016 року. Режим доступу <https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola>.
18. Кульбіда С. В. (2018). Засади двомовного навчання — в контексті реалізації положень конвенції про права нечуючих осіб. Матеріали міжнародної науково-практичної конференції “Інклюзивне навчання в Новій українській школі” 26 - 27 березня 2018 р. у двох частинах, м. Тереховля. Упоряд. : Лапін А.В., Сурмай Л.О., Щуцька О.І. Ч. 1. Київ: Інтерсервіс, 2018. С. 49 — 52. Режим доступу: <http://lib.iitta.gov.ua/710357/>
19. Кульбіда С. В. (2016). Формування жестомовної комунікативної компетенції — від розуміння до застосування. С. В. Кульбіда. Особлива дитина : навчання і виховання. 2016. № 1/77. С. 15 – 29. Режим доступу <http://lib.iitta.gov.ua/707090/>
20. Кремень В. Г. (2008). Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору. В.Г. Кремень. К.: Педагогічна думка. 2008. 424 с.
21. Луценко, Л.М., Ткаченко, К.О. (2011). Білінгвальні засади сучасної освіти нечуючих. Лабораторія жестової мови Інституту спеціальної педагогіки НАПН України. С. 1-9.
22. Малинович, Л.М. (2019) Навчально-практичний семінар “Методи ранньої реабілітації та раннього розвитку дитини з порушеннями психофізичного розвитку” In: Всеукраїнський навчально-практичний семінар “Методи ранньої реабілітації та раннього розвитку дитини з порушеннями психофізичного розвитку” (20-21 травня 2019 року) Інститут спеціальної педагогіки НАПН України, м. Київ, Україна, С. 1-5.
23. Малинович Л.М. (2009). Наступність в роботі дошкільного закладу і школи. Зб. матер. Всеукр. Х ювілейних читань з проблеми «Сурдопедагогічна наука як складова Європейської цивілізації», 27.05.2009 р., К., 2009. С. 74–81.
24. Навчання дітей із порушеннями слуху: навчально-методичний посібник. Литовченко С.В., Таранченко О. М., Кульбіда С. В., Федоренко О. Ф., Жук В. В., Литвинова В. В. К.: Ранок «Кенгуру», 2019. 240 с.
25. Науково-методичне забезпечення реалізації концепції Нової української школи та державного стандарту для дітей з особливими освітніми потребами: зб. ста-

- тей обласного науково-методичного семінару 4 березня 2019 року / упоряд. Гудзенко Н.Г., Кульбіда С.В. - Київ: Інтерсервіс, 2019. 130 с.
26. Проект концепції жестової мови в Україні. С. Кульбіда, І. Чепчина. Дефектологія. № 3. 2009. С. 3-7. Режим доступу <http://lib.iitta.gov.ua/706187/>
27. Про затвердження Положення про спеціальну школу та Положення про навчально-реабілітаційний центр. Постанова КМ України від 6 березня 2019 року. Режим доступу <https://zakon.rada.gov.ua/go/221-2019-п>
28. Рідей Н.М. (2010). Управління педагогічною інноватикою : освіта для сталого розвитку. Наталія Рідей. Актуальні проблеми державного управління. К.: Національна академія державного управління при Президентові України, 2010. С.137 – 145.
29. Ткаченко К.О., Кульбіда С.В. (2013). Організаційно-методичні умови діяльності кабінету УЖМ у загальноосвітніх спеціальних закладах для нечуючих учнів : Освіта осіб з особливими потребами : шляхи розбудови : зб. наук. праць : Вип. 4. Частина 4. Кіровоград, Імекс-ЛТД, 2013. С. 72 - 84. Режим доступу <http://lib.iitta.gov.ua/707200/>
30. Чепчина І.І. (2018). Нові законодавчі ініціативи у світлі застосування української жестової мови. Ірина Чепчина. Теоретичне і методичне забезпечення навчання та виховання осіб з особливими освітніми потребами : Зб. наук. праць. Вип. 6. Славянськ: ДДПУ, 2016. С. 242-246. Режим доступу <http://lib.iitta.gov.ua/711725/>
31. Kulbida S. (2018). Itroduction features of bilingual Education of deaf People in Ukraine Освіта впродовж життя: соціальні запити, сучасні виклики та пріоритети в реалізації: матеріали конференції. Київ, 22 березня 2018 року. К.: НАУ, 2018. С. 140-150. Режим доступу: <http://lib.iitta.gov.ua/710550/>
32. Kulbida, S. (2019). Features of bilingual approach application in special institutions for deaf in Ukraine. Education: Modern Discourses, 2, 141-152. <https://doi.org/10.32405/2617-3107-2019-1-17>.
33. Кульбіда С.В. (2019). Лінгводидактичні засади вивчення української жестової мови: монографія. Київ: Інтерсервіс, 2019. 238 с.
34. Иванюшева Н.В. (2014). Мы слепы к языку глухих. Интервью С. Резника еженедельнику «2000», раздел «Уикенд» 16.05.2014 года. С. 4-5.
35. Корсак К. Освіта, суспільство, людина в ХХІ столітті: інтегрально-філософський аналіз. Монографія. Київ-Ніжин, 2004. 221 с. Korsak K. Osvita, suspilstvo, liudyna v XXI stolitti: integralno-filosofski analiz (Education, society, people in the XXI century: the integral-philosophical analysis), Monograph. Kyiv, Nizhyn, 2004. 221 p. [in Ukrainian]
36. Kulbida S. (2017). The Steps Ukrainian science in the Study and popularization the Ukrainian Sign Language. Issues of upbringing and teaching in the context of modern conditions of objective complication of the person's social adaptation processes. Peer-reviewed materials digest (collective monograph) published following the results of the CXXXVIII International Research and Practice Conference and I stage of the Championship in Psychlogy and Educational sciences (London, February 9 - February 15, 2017). S. 26 – 28. Режим доступу <http://lib.iitta.gov.ua/706729/>

37. Кривко Т. (2019). В Україні не вистачає перекладачів з жестової мови для глухих людей – представниця Українського товариства глухих. Режим доступу <https://invak.info/zakony-i-prava>
38. Закон України «Про забезпечення функціонування української мови як державної» від 26.04.2019 р.
39. Перелік особливих (спеціальних) умов, що створюються для осіб з особливими освітніми потребами в пунктах проведення зовнішнього незалежного оцінювання. Наказ Міністерства освіти і науки України, Міністерства охорони здоров'я України від 29.08.2016 № 1027/900. Режим доступу <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1708-16>
40. Закон України «Про основи соціальної захищеності осіб з інвалідністю в Україні» № 2249-VIII від 19.12.2017. Режим доступу <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/875-12>
41. Кульбіда С.В. (2012). Філософські підходи теоретико-методологічної бази спеціальної освіти: джерела розвитку нечуючої особистості. Жестова мова й сучасність: збірник наукових праць. Вип. 7. С. 175 – 196. Режим доступу <http://lib.iitta.gov.ua/1983>
42. Андрущенко В. (2011). Світанок Європи. Проблема підготовки нового вчителя для об'єднаної Європи ХХІ століття. К., 2011. 1010 с.
43. Стратегія розвитку НАПН України на 2016-2022 роки. Режим доступу (<http://naps.gov.ua/ua/press/announcements/942/>)

Розділ 9.

Самореалізації та інноватика як основа евристичного навчання в сучасній педагогічній науці

Концепції творчої самореалізації як основи евристичного навчання в сучасній педагогічній науці Сполучених Штатів Америки

Сірик Л.М. – кандидат педагогічних наук, доцент навчально-наукового центру неперервного професійного навчання Інституту післядипломного навчання Національного медичного університету імені О.О. Богомольця; LudmilaS333@ukr.net

Кацєро О.К. – молодший науковий співробітник; PhD кафедри освіти дорослих Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова; o.katsero@gmail.com

У статті розглядається теорія творчої самореалізації як феномен та окремий об'єкт наукового дослідження.

Досліджено основи евристичного навчання, якими є ідеї та концепції творчої самореалізації особистості, а також вивчено проблеми гуманістичної освіти, що дає підстави вважати А. Маслоу автором найґрунтовніших концепцій самоактуалізації та самореалізації особистості.

У статті доведено що основою евристичного навчання є теорія і практика творчої самореалізації.

Ключові слова: теорія творчої самореалізації, основи евристичного навчання, ідеї та концепції творчої самореалізації особистості, гуманістична освіта, концепції самоактуалізації та самореалізації особистості.

Вступ. Закріплення пріоритетної позиції гуманістичної освітньої парадигми на сучасному етапі становлення освіти полягає у забезпеченні умов для розвитку сутнісних якостей особистості, для її творчої самореалізації.

Проблема розвитку й використання людського потенціалу останнім часом набуває все більшої актуальності. Сучасна особистість має ґрунтовно підготуватися до самостійного життя в складних і суперечливих умовах сьогодення. Об'єктивно висувуються високі вимоги до мобільності, ініціативи, комунікативності, діловитості людини, до її впливу на різноманітні сторони постіндустріального суспільства [21].

Не викликає сумніву твердження, що теорія творчої самореалізації в сучасній педагогічній науці є однією з найбільш суттєвих і фундаментальних концепцій XX–XXI століть, яка допомагає нам вижити й достойно реалізуватися в умовах тих грізних викликів століття, які кожний з нас відчуває щоденно [14].

Своєрідність феномена творчої самореалізації надає їй особливого значення як об'єкта наукового дослідження. Вивчення значної кількості літератури та практичного досвіду самореалізації уможливило дійти висновку, що підвалини для розкриття сутності, змісту, критеріїв та умов самореалізації криються в концепціях антропологічного та гуманістичного напрямків філософії та психолого-педагогічної науки [9].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Американський науковець Гоел А. (Goel A.) зазначає про те, що гуманістична педагогіка і психологія

розглядають людину як найвищий і найдосконаліший витвір природи, який має необмежені можливості для реалізації сутнісних сил – вольових, моральних, розумових, творчих [23].

Для ґрунтовного з'ясування цього положення ми спробували дослідити генезу і зміст самореалізації особистості

Згідно досліджень американського вченого Гудлед Дж. (Goodlad J. I.) творчість є провідною складовою евристичного навчання. За допомогою творчості завжди відбувається вихід за межі, зміна існуючих знань, розумінь, норм, створення нового змісту, не включеного попередньо до програми засвоєння. Самі учні, студенти з великим задоволенням сприймають можливість творчого самовираження, перевершуючи при цьому загальноприйняті освітні нормативи. Тому в евристичному навчанні контролю підлягає не стільки ступінь засвоєння готових знань, скільки творче відхилення від них [22].

У філософській, психологічній і педагогічній літературі творчість розглядається як провідна універсальна характеристика самореалізації особистості та всієї її життєдіяльності (А. Маслоу [28], К. Роджерс [32], У літературі існує кілька підходів до творчості, серед яких можна відзначити раціоналістичний та ірраціоналістичний, соціоцентричний і суб'єктоцентричний. У межах останнього, який цікавитиме нас найбільше, творчість зводиться до гри інтелектуальних сил, реалізації вищих форм психічної активності, талантів і здібностей. У результаті людина підноситься на вищий рівень самозростання і самореалізації. У творчому акті досягається якнайповніший прояв унікальних потенцій суб'єкта. Для освіти такий підхід найцікавіший, бо наголошується переважно на внутрішніх детермінантах творчої активності суб'єкта у будь-якій, у тому числі й навчальній діяльності [31].

Слід відмітити ряд американських дослідників, які внесли значний вклад у теорію та методологію творчості та пізнавально-творчої діяльності. Серед них: Б. Блум [17], Д. Корнел, Р. [18], Шульц [34], Р. Сноу [35], М. Тейлор [36], Р. Майер [25], Р. Манн [26], С. Марленд [27], А. Маслоу [28].

Евристична освіта орієнтована на конструювання учнем власних цілей та змісту освіти, а також процесу його організації, діагностики та осмислення. Таке розуміння не обмежується евристичним методом (методом Сократа) або формою навчання (евристична бесіда). У нашому випадку евристику розуміють як методологію і технологію особливого типу навчання, в яке включене евристичне навчання, евристичне виховання і розвиток, який спирається на креативні здібності дітей [10].

Американський вчений Тонгеф М. (Tongef. M.) виокремлює питання стосовно інноваційного аспекту введення евристичного типу навчання. Просто розпочати навчати евристично неможливо. Запроваджувати евристичне навчання потрібно, спираючись на досягнення педагогічної інноватики [37].

Вітчизняними та американськими дослідниками виявлено, що основою евристичного навчання є ідеї та концепції творчої самореалізації особистості. Стартовою базою дослідження стали провідні ідеї самоактуалізації особистості відомих американських учених А. Маслоу [3], К. Роджерса [4]. У вивченні

сутності евристичного навчання та його технологій чільне місце посіли такі американські науковці, як І. Фейгенбаум [19], Дж. Фельдман [21], М. Мінські [30], А. Адлер [16], С. Вейн [39] та ін.

Із історичних і філософських джерел відомо, що філософи різних часів постійно зверталися до природи людини, змісту її життя, смерті й безсмертя.

Проблема людини, її самореалізації, розвитку, самовдосконалення посідає чільне місце у філософії різних епох. Століттями людину цікавлять питання її внутрішнього світу – здібностей, можливостей, розвитку, розуму та почуттів.

Вітчизняні та американські дослідники, безумовно, спиралися на термін «самореалізація». Даний термін, вживаний у сучасних європейських мовах, відповідає санскритському «Атма сакішат кар», де «атма» – прояв, «кар» – робити, тобто йдеться про те, щоб збудити й проявити свій найвищий дух. «Атма» поєднано із всесвітньою енергією творця [5].

Виявленню сутності самореалізації сприяє логіко-семантичний аналіз поняття. З цією метою було вивчено й проаналізовано статті словників, енциклопедій. Семантичний аналіз поняття дозволив ближче підійти до його наукового визначення. Наукове обґрунтування терміну «самореалізація» (self-realization) наводиться у словнику з філософії і психології, який був виданий у 1952 році в Лондоні. «Самореалізація» – здійснення можливостей розвитку «Я» [15].

Виклад основного матеріалу. В американському психологічному та психоаналітичному словнику (1958) поняття «самореалізація» визначається як «збалансоване і гармонійне розкриття всіх аспектів особистості, розвиток генетичних і особистісних можливостей», у психологічному словнику поняття «самореалізація» ототожнюється з поняттям «самоактуалізація» й визначається як «тенденція особистості розвивати власні таланти й можливості» [20]. Мета самореалізації та потреби в ній пов'язані між собою мотивами, бо саме мотивація відображає ступінь необхідності потреби в даному виді діяльності. Мотиви самореалізації доцільно визначати як необхідну причину, що спонукає людину розкривати, реалізовувати власний внутрішній потенціал [11].

Карл Ренс Роджерс протягом багаторічної напруженої й плідної праці вперше знайшов відповіді на важливі питання самореалізації людини і гуманізації освіти. Серед них виокремимо такі: Що являє собою сутнісність особистості? Що є важливим для процесу самоздійснення, самозростання, самоствердження, тобто для самоактуалізації і самореалізації людини? Які відносини має стверджувати індивід, щоб насправді й повно самореалізуватися? [33].

Спробуємо послідовно простежити, яким чином видатний учений знайшов розв'язання означених проблем. Роджерс вважав і постійно доводив, що головним для людини є те, що діється в її внутрішньому світі. Реальне уявлення про цей світ і складає, за К. Роджерсом, фундаментальний компонент особистості – Я-концепцію, яка формується у процесі взаємодії суб'єкта з навколишнім соціальним середовищем і є інтегральним механізмом саморегуляції її поведінки. Таке уявлення людини про себе виникає на основі минулого й теперішнього досвіду в очікуванні майбутнього. Американський психолог виокремлює реальне та ідеальне «Я», тобто уявлення себе таким, яким

він надає найбільшу цінність для себе. Якщо людина не приймає себе такою, якою вона є, а орієнтується лише на свій ідеальний образ, це призводить до постійного дискомфорту, незадоволеності собою, що незмінно гальмує особистісний розвиток. Тому і К. Роджерс, і прихильники гуманістичної освіти ставлять перед собою завдання допомогти людині прийняти й полюбити себе такою, якою вона є, розкривши себе як привабливий образ [33].

Важливим є наукове відкриття К. Роджерса про необхідні й достатні умови гуманізації будь-яких стосунків між особистостями, що забезпечують конструктивні й позитивні зміни людини. Це три основні умови: конгруентне самовираження у спілкуванні з іншими, безоціночне позитивне сприйняття іншої людини, її активне емпатичне слухання [32].

Конгруентність – це відповідність світу внутрішнього світу зовнішньому, це відповідність почуттів і їх зовнішніх проявів. Найвищу конгруентність демонструють маленькі діти. Вони виявляють свої почуття відразу ж і цілісно. Тому діти швидко переходять з одного емоційного стану в інший. Абсолютне, повне виявлення почуттів дозволяє їм швидко завершити ситуацію, не зберігаючи при цьому залишків емоцій попереднього досвіду. «Коли я голодний, тоді я їм; коли я втомився, тоді я сиджу; коли я хочу спати, я сплю» – ця дзен-будистська формула найкраще демонструє, що таке конгруентність [33].

Більшість симптомів при неврозах, за К. Роджерсом, – це ті чи інші форми неконгруентності. Така людина не може розібратися, що їй хочеться, і не розуміє, що від неї вимагають. Нею всі незадоволені, відповідно й вона незадоволена всіма. Вона себе вважає скромною, її вважають зарозумілою. Вона думає, що вона обачна, – її вважають боягузливою. Вона вважає себе принциповою – її вважають дурнем. Але кожен індивід прагне до конгруентності, до більш ефективного життя [33].

Таким чином, К. Роджерс виходить з того, що джерело і рушійні сили розвитку й особистісного зростання знаходяться в самій людині. Дослідник вважає, що головне завдання у навчанні – допомогти особистості мобілізувати свої внутрішні сили й можливості для вирішення проблем і саморозвитку. Він виділяє два типи навчання – інформаційне, яке забезпечує просте знання фактів, і значиме учіння. Школярам і студентам дієві знання необхідні для самозростання і саморозвитку.

У зв'язку з цим К. Роджерс виокремлює п'ять умов значимого, особистісно зорієнтованого навчання. Перша стосується змісту спілкування з життєвими проблемами учнів, створення ситуації навчання, в якій би школярі у певній мірі взаємодіяли у вирішенні важливих для них проблем. Друга умова – обов'язкова конгруентність учителя: він повинен вести себе адекватно почуттям і станам, які переживає, проявляти свої людські якості у взаємодії з учнями. Третя умова – прийняття вчителем учня таким, яким він є, та розуміння його почуттів. К. Роджерс підкреслює необхідність теплого прийняття, безумовно позитивного ставлення вчителя до учня. Четверта умова стосується позиції учителя стосовно джерел і способів освоєння знань. Тому він має досягати того, щоб учні дізналися про його знання, досвід і про те, що їм дозволено звертатися до цих знань, але він не повинен нав'язувати їх учням. Навчання не має бути

директивним, учень повинен почувати себе вільно у світі джерел знань та інформації і завжди мати можливість вступити в діалог з учителем, обрати альтернативне вирішення проблеми. Нарешті, п'ята умова значимого учіння – в необхідності вчителя спиратися на самореалізаторську тенденцію своїх учнів, на їх прагнення до зростання, виходу зі складної ситуації за допомогою творчих дій [33].

Результатами людиноцентрованої освіти, за К. Роджерсом, є ті зміни, які відбуваються в особистості, в її розвитку і зростанні. Вона сприймає себе і свої почуття по-іншому, впевненіша в собі, автономна, стає схожою на людину, якою хотіла б бути, більше розуміє інших, стає творчорозвинutoю і відповідальною.

Для нашого дослідження важливою стала концепція К. Роджерса про значиму освіту та учіння як першоджерело сучасної теорії особистісно зорієнтованого і творчого навчання [33].

Іншим визначним лідером гуманістичної психології і педагогіки є теоретик та експериментатор Абрахам Маслоу. Проведений аналіз досліджень з проблем гуманістичної освіти дає підстави вважати А. Маслоу автором найбільш ґрунтовних і відомих концепцій самоактуалізації й самореалізації особистості. Його дослідження з цих проблем завершили цілісну побудову теорії самореалізації особистості і висунули саме цю теорію на одне з провідних місць у духовному житті ХХ століття [3].

У чому ж ми вбачаємо видатні заслуги А. Маслоу в розробці основ теорії самореалізації? По-перше, він обрав надзвичайно оригінальний і привабливий для багатьох шлях дослідження людини, який був прямо протилежний тому, яким ішов знаменитий психоаналітик Зігмунд Фрейд та інші дослідники психічного здоров'я людини (А. Адлер, К. Гольдштейн). Вони побудували свої моделі людської психіки на основі довготривалих спостережень над хворими людьми. Наприклад, З. Фрейд оцінював того, хто володів достатнім душевним здоров'ям як особу «на шляху до хвороби», у кращому випадку – на самому початку цього шляху [28].

А. Маслоу, який був спочатку в полоні цих уявлень, рішуче відмовився від такої позиції й побудував модель психіки на іншій основі: він вивчав не хворих, а психічно здорових, душевно повноцінних, творчо розвинених людей, тих, хто досяг високого ступеня самоактуалізації. Він писав: «Очевидно, що істота з Марсу, потрапивши в колонію природжених калік, карликів, горбунів тощо, не зможе зрозуміти, якими вони повинні бути. Тому давайте вивчати не калік, а найбільше, яке зможемо знайти, наближення до цілісної здорової людини. Ми знайдемо в них якісні відмінності, іншу систему мотивації, інші цінності, мислення й сприймання» [28].

На основі вивчення досягнень видатних людей (вчених, дослідників, письменників) різних епох А. Маслоу дійшов висновку, що таким чином можна визначити межі людських можливостей, і тому необхідно ставити перед кожною психічно здоровою особистістю завдання досягти свого найвищого зростання. На думку А. Маслоу, це завдання природне, досягне, тому що задовольняє вищу потребу кожного з нас – потребу в самоактуалізації, яка неодмінно виходить із внутрішнього життя людини після задоволення нею потреб нижчого ґатунку (фізіологічних потреб, потреб у безпеці, потреб у любові й приналежності,

потреби в повазі). Саме в задоволенні потреби в самоактуалізації людина реалізує свій фізичний і духовний потенціал – власні задатки, здібності, наміри, цінності, волю, емоційну, творчу сфери, щоб бути тим, ким вона може стати [29].

Досліджуючи усю різноманітність індивідуальних якостей людей-самоактуалізаторів, А. Маслоу дійшов висновку, що вони мають багато спільного, і виокремлює сутнісні для них 12 загальних рис. Проаналізувавши їх, ми спробували об'єднати вказані характеристики в певні узагальнюючі групи. Підставою для запропонованої класифікації стали провідні ставлення людини до важливих складових її життя: до себе (рефлексивна група), до інших людей (комунікативна зрілість), до способу діяльності в ситуації вибору, до якісних характеристик діяльності, що забезпечує успішність зростання, розвиток і самореалізацію людини [3].

Перша група об'єднує якості, що характеризують рефлексивні здібності людини-самореалізатора, які стосуються адекватної оцінки, ставлення до себе як до предмета пізнання. Це, по-перше, безумовне визнання себе і надання особистого права проявляти власне «Я», тобто прийняття своєї індивідуальної природи з усіма її позитивними якостями і недоліками. При цьому важливим, на думку А. Маслоу, є не дорікання собі стосовно недоліків, а об'єктивне відчуття розбіжностей між тим, що є сьогодні, і тим, що має бути в майбутньому. По-друге, це відповідальність перед собою; уміння керувати внутрішнім світом, зокрема, вміння з напруженням мобілізуватись і своєчасно включати механізми розслаблення й досягнення відчуття спокою. Людина-самореалізатор відзначається прийняттям відповідальності на себе, пошуками відповіді всередині себе [3].

До другої групи ознак ми відносимо ті якості, які найповніше характеризують людей-самоактуалізаторів у стосунках з іншими людьми.

З одного боку, це риси, що демонструють глибокі міжособистісні відносини, стосунки постійної людської доброзичливості, фасилітації (підтримки й заохочення), побудовані на суб'єкт-суб'єктних засадах, на демократичності, повазі, на почутті причетності, єднання з усіма; визнання особистістю абсолютного права інших людей відрізнятися один від одного, спокійне ставлення до їх недоліків, примх, дивацтв, забобонів тощо. До цієї групи, напевно, можна віднести також розвинене почуття гумору, завдяки якому стосунки з іншими людьми набувають особливого забарвлення, емоційної теплоти й безпосередності. З іншого боку, у цих стосунках людина-самоактуалізатор, за А. Маслоу, чітко проявляє свою незалежність у задоволенні мотивації, зростанні від зовнішніх чинників і залежність тільки від своїх потенціалів і внутрішніх ресурсів. Це визначається як самодостатність особистості незалежно від оточення.

Наступна група якостей окреслює властивості особистості, яка спроможна до незалежного вибору в складній, часто критичній ситуації на користь особистісного зростання, певних ризиків, рішучого переборення страху, інерції, застою.

Четверта група якостей стосується характеристик самореалізаторської діяльності. Це, по-перше, глибока сконцентрованість особистості на обраній, актуальній, достатньо складній, соціально значимій проблемі. Це контрастує з его-сконцентрованістю, яка притаманна «інтроспективності нездорової і тривожної людини». По-друге, це вибір переважно творчої діяльності як найбільш дієвого способу розв'язання проблеми на рівні вищих потреб і досягнення поставленої мети – справжньої самореалізації кращих фізичних, психічних, моральних, естетичних якостей людини. А. Маслоу розглядає творчість як фундаментальну характеристику особистості, яка стала на шлях самореалізації. В узагальненому вигляді концептуальні характеристики людей-самоактуалізаторів, спираючись на концептуальні погляди А. Маслоу, представлено в таблиці 9.1.

Дослідивши концептуальні положення К. Роджерса і А. Маслоу про сутність, умови й шляхи самореалізації особистості, ми спробували сформулювати власні узагальнення стосовно можливостей творчої самореалізації у навчальному процесі, які стали б важливими для розв'язання проблем нашого дослідження. Зважаючи на гуманістичні ідеї К. Роджерса та А. Маслоу, їхнє обстоювання самореалізації як життєвої мети людини, можна сформулювати ряд загальних і специфічних положень творчої самореалізації стосовно навчального процесу, зокрема евристичного навчання.

Таблиця 9.1

Самоактуалізаторські якості особистості (за А. Маслоу)

<i>Назва групи якостей</i>	<i>Основні характеристики провідних якостей</i>
Рефлексивні здібності	Визнання себе та адекватна оцінка своїх якостей
	Прояв власної індивідуальності
	Відповідальність перед собою
	Уміння керувати власним внутрішнім світом
	Відчуття можливості особистісного росту
Комунікативна зрілість	Суб'єкт-суб'єктна міжособистісна взаємодія
	Визнання унікальності інших людей
	Доброзичливість і фасілітація у стосунках з учнями
	Розвинене почуття гумору
	Незалежність від зовнішніх впливів
Спосіб діяльності в ситуації вибору	Незалежний вибір на користь особистісного росту
	Уміння ризикувати
	Уміння переборювати страх
	Покладання на свій внутрішній потенціал
Якісні характеристики діяльності	Глибока й віддана сконцентрованість на проблемі
	Творча діяльність як основний чинник самоактуалізації особистості

По-перше, людина, особливо підростаюча особистість, має безмежні й повністю неусвідомлені можливості для успіхів у навчанні й житті, а тому її завдання – щоденно розвивати свої здібності, вміння, дивитися на життя з оптимістичних позицій, приймати з вдячністю кожний прожитий день. Від кожного з нас залежать і власний добробут, і добробут дітей, оточення, суспільства. Тому будь-хто має розраховувати насамперед на себе, свій розум, свою волю, свої здібності й уміння.

Реалізація потенційних можливостей – не тільки життєва необхідність, але й внутрішня вища потреба, яка має перетворюватися в конкретні мотиви активної діяльності, зокрема навчальної. Завданням учителя, який особистісно прийняв ці ідеї, стають не наполегливі прохання й заклики до сумлінного учіння, а створення сприятливих умов для народження творчих сил учнів, для пошуку відповідей на значимі та цікаві для них запитання, які пов'язані з конкретною, існуючою вже потребою дітей пізнати нове й незвичайне. Важливо заохочувати пошуки, підтримувати у дітей оптимістичний, бадьорий настрій, яскраво переживати з ними кожний успіх, втручатися у складні ситуації невизначеності, реальної чи надуманої безвиході тощо, навчати приймати з вдячністю кожен годину, кожний доброзичливий крок людей, які знаходяться поруч. За таких умов поступово підростаюча особистість починає визнавати свою унікальність і неповторність, природно прагне до постійного особистісного зростання.

По-друге, кожна дитина спроможна успішно вчитись, долати труднощі, сподіваючись, насамперед, на свої сили, розвивати і збагачувати свої можливості для свідомого й щасливого існування. У той же час педагог має до кінця довіряти силам учня, студента і тому якомога більше приділяти уваги самостійній роботі, творчому оволодінню знаннями й уміннями, вчити їх самостійно працювати, мислити й конструювати власні знання.

По-третє, варто звернути увагу на ідею А. Маслоу, яку поділяє і К. Роджерс, що самореалізація як самовдосконалення, саморозвиток неможлива без постійної творчої діяльності – індивідуальної і колективної. При цьому мова йде не тільки про креативні (суто творчі) операції, але й про творчість під час слухання, осмислення нового, в процесі будь-якого евристичного пошуку.

Ми підтримуємо таку позицію, бо дійсно самореалізація в усіх її формах, (самопізнання, самоаналіз, самооцінка, саморозвиток, самовизначення, самоствердження) виступає як процес творення нового, що актуальне для особистості й суспільства. Більше того, якщо визначити мету самореалізації як створення повноцінної в усіх відношеннях особистості, то не можна не звернути увагу на експериментальні дані А. Маслоу, які підтвердили його гіпотезу, що творчість людини – універсальний та незамінний чинник розвитку й збереження особистості з повноцінним психічним і фізичним здоров'ям.

По-четверте, для нашого дослідження важливі теоретичні висновки А. Маслоу щодо фундаментальних цінностей справжніх самоактуалізаторів, які включають доброзичливі стосунки з реальністю та оточуючими людьми, «стан фундаментального задоволення», чітке розрізнення мети і засобів. Педагогу важлива думка А. Маслоу про те, що конфлікти й боротьба, амбівалентність і невизначеність у багатьох сферах життя зменшуються або зникають, коли ми розуміємо, що ця проблема вигадана, створена хворою уявою і не варта навіть обговорення [28].

Вдалою ілюстрацією справді гуманістичної педагогіки й психології стали результати спостереження А. Маслоу за стосунками вчителя-самореалізатора та учнів. Такий вчитель вміє поводити себе досконало, не невротично за рахунок інтерпретації навчальної ситуації як приємного співробітництва, а не як боротьби, за рахунок заміни штучно підтримуваної гідності на природну

простоту; за рахунок скорочення намагань здаватися всезнаючим і всемогутнім; відмови розглядати учнів і студентів як таких, що змагаються між собою, і таких, що борються з учителями; відмови бути послідовником стереотипу професора й уміння бути по-людськи простим. Все це створювало в класі таку атмосферу, в якій підозра, неспокій, ворожість, агресія зникали самі по собі. Аналогічно цьому зникали реакції на небезпеку і сама наявність небезпеки [28].

В умовах демократичного суспільства із зафіксованим законодавчо і практично реалізованим правом особистості на ту освіту, яка відповідає її інтересам і потребам, проблема самореалізації творчих якостей людини набуває ще більшої вагомості. Як встановлено численними дослідженнями, творча особистість, людина з швидким, гнучким, оригінальним та критичним мисленням і багатою уявою, значно краще пристосовується до побутових, виробничих і соціальних умов, ефективніше їх використовує та змінює відповідно до своїх уподобань, переконань, знань тощо.

Сучасна вітчизняна педагогічна наука, взагалі весь комплекс суміжних гуманітарних і суспільних наук розглядають проблему розвитку творчих здібностей та можливостей людини, здатність до творчої самореалізації в інтересах її самої і суспільства в цілому як одну з ключових і вирішальних. Тому на її розв'язанні сконцентровані зусилля багатьох учених із різних галузей знань, педагогів, психологів, спеціалістів-практиків.

У створенні концепції мотивації, крім ієрархії потреб, видатний дослідник А. Маслоу виділяє дві групи мотивів: дефіцитні (Д-мотиви) та мотиви зростання (метапотреби – «мета», тобто післябуттєві, або Б-мотиви). Д-мотиви лежать в основі здорового способу життя кожної людини (нижчі потреби – фізіологічні, потреби безпеки, захисту тощо), задоволення яких забезпечує успіх інших, вищих потреб. Б-мотиви сприяють актуалізації власного потенціалу, реалізації мети, створенню вищих цінностей (мотиви самореалізації тощо) [6].

Мотиви виникають, розвиваються й формуються на основі потреб, але разом з тим мають самостійний характер, бо потреба не визначає сукупність мотивів, їх силу, стійкість. Доцільно відзначити, що, з одного боку, потреби реалізуються в поведінці й діяльності за допомогою мотивів, а з іншого, – мотиви, розвиваючись і зміцнюючись, сприяють зростанню потреби. Мотиви самореалізації впливають на вибір способів реалізації потреби. За наявності однієї й тієї ж потреби в різних людей можуть виникати неоднакові мотиви, на реалізацію яких впливають оточуюче середовище, виховна дія [8].

Ідеї етики самореалізації людини як самостійної течії західної філософії розвивають філософи-ідеалісти різних напрямів. Починаючи з 90-х років ХХІ-го століття до сьогодення, етику самореалізації обґрунтовували об'єктивний ідеаліст Дж. Ройс (США) і персоналісти: Б. Боун, М. Колкінз, У. Хогінг та інші (США) [16]. Прихильники концепції самореалізації вважають, що вона здійснюється через діяльність, яка сприяє реалізації людиною внутрішнього «Я» – абсолютно унікального, неповторного, відмінного та непізнаного. Вчинки окремої людини завжди мають етичне значення, вони індивідуальні, своєрідні дії людей не схожі одна на одну і, отже, не відповідають будь-яким загальним для всіх моральним принципам. Індивідуальне, згідно з переконаннями представників етики самореалізації, завжди протиставляється суспільному. З

великої кількості індивідуальних «Я» утворюється всеосяжна система абсолютного «Я», яка розуміється деякими прихильниками етики самореалізації як сам Бог, тому множина «Я» трактується як частини єдиного цілого. Через таку модель пізнання затверджується, на думку представників теорії самореалізації, гармонія між усіма людьми: кожен реалізує закон загального «Я», служить цілому, тобто всьому людству і всім індивідам як частинам цілого, реалізує власну істоту та виконує вимоги власного «Я». Свобода зобов'язує індивіда до особистої відповідальності та здійснення власного призначення.

Маслоу побудував модель самореалізації, враховуючи специфічні характеристики психіки здорових і сильних, які відзначалися видатними і постійними досягненнями в обраній сфері і «повністю використовували свої здібності, таланти, можливості» [7].

Вивчаючи талановиту особистість, А. Маслоу досліджував межі людських можливостей та саму особистість. У широкому значенні особистість – це людина як суб'єкт власного життя, відповідальний за взаємодію як із зовнішнім світом, включаючи й інших людей, так і з внутрішнім світом, із самим собою. Особистість – це внутрішня система саморегуляції людини [7]. Вона відчуває вплив двох інших сил, які детермінують, що умовно можна позначити як організм, внутрішній світ (тобто людина як жива істота в цілому) і середовище, зовнішній світ у широкому сенсі, включаючи в першу чергу інших людей. Співвідношення між цими трьома рушійними силами і визначає лінію життя людини; його можна представити у вигляді своєрідного трикутника розвитку.

Відмітимо, що відносини особистості з зовнішнім світом – особливо зі світом інших людей – складні, неоднозначні й драматичні. З боку особистості є сильна зацікавленість у контакті з іншими людьми, особистість, як стверджує К. Роджерс, «невигойно соціальна; вона має глибоку потребу у взаєминах» [33].

Головний психологічний зміст особистісного зростання (ОЗ) – звільнення, знаходження себе і свого життєвого шляху, самоактуалізація і розвиток всіх основних особистісних якостей. А взаємодія особистості з власним внутрішнім світом у цілому не менш (а в багатьох відносинах – більш) значима, ніж зі світом зовнішнім. Принципово важливим для людини є також визнання і повага до його внутрішнього світу з боку інших людей. Тобто повноцінне зростання можливе тільки в тому випадку, якщо інтраперсональність не буде придушуватися інтерперсональністю і якщо між усіма трьома вершинами «трикутника розвитку» не буде боротьби або зневажливого ігнорування, а буде конструктивне співробітництво, діалог.

Особистісне зростання не тотожне просуванню людини «сходами віків»; це складний багатоаспектний процес, що впливає з внутрішньої логіки і має завжди індивідуально-своєрідну траєкторію. Є підстави говорити лише про загальний «основний закон особистісного зростання». Спираючись на відому формулу К. Роджерса «якщо – то», можна сформулювати означений закон таким чином: якщо є необхідні умови, то в людині актуалізується процес саморозвитку, природним наслідком якого будуть зміни у напрямку його особистісної зрілості. Іншими словами, саме ці зміни – їхній зміст,

спрямованість, динаміка – свідчать про процес особистісного зростання (ОЗ) і можуть виступати його критеріями.

При повноцінному особистісному зростанні (ОЗ) ці зміни торкаються взаємин особистості як із внутрішнім світом (інтраперсональність), так і з зовнішнім світом (інтерперсональність). Відповідно і критерії ОЗ, як основи самореалізації, складаються з інтраперсональних і інтерперсональних. На основі концепцій особистого зростання і самореалізації А. Маслоу [3], К. Роджерса [4], а також наукових положень вітчизняних науковців В. Сухомлинського [12], Г. Балла [1] можна побудувати систему найважливіших критеріїв самореалізації. Один з експериментальних її варіантів виглядає таким чином.

1) Інтраперсональні критерії успішної самореалізації особистості.

Прийняття і визнання себе. Це означає визнання себе і безумовну любов до себе такого, який я є, відношення до себе як до особистості, гідної поваги, здатної до самостійного вибору (К. Роджерс) [4], надання особистісного права виявляти своє «Я», тобто свою індивідуальну природу з усіма її чеснотами й недоліками – із спокійним спогляданням, без скарг і зайвих вимог, без комплексів провини, але із гострим відчуттям розбіжності між тим, що є, і тим, що має бути (А. Маслоу).

Відкритість внутрішньому досвіду переживань. «Досвід переживань» (К. Роджерс) – одне з центральних понять у гуманістичній психології, що використовується для позначення складного безперервного процесу («потoku») суб'єктивного переживання подій внутрішнього світу (включаючи і відображення подій світу зовнішнього). Чим більш сильна і зріла особистість – тим більше вона здатна прислуховуватись до цієї внутрішньої реальності, поставитись до неї як до гідної довіри і «жити сьогодні».

Розуміння себе – точне, повне і глибоке уявлення про себе і свій актуальний стан (включаючи реальні свої переживання, бажання, думки і т.д.); здатність побачити і почути себе справжнього, крізь нашарування масок, ролей і захистів.

Незалежність у задоволенні мотивації, поступове зростання від реалій світу, від інших людей, від зовнішніх засобів і залежність тільки від свого потенціалу і внутрішніх ресурсів (це може бути названо самодостатністю особистості, її незалежності від оточення, що сприяє стабільності особистості навіть в умовах неблагополуччя, ударів недоброї волі).

Відповідальна воля. У взаєминах із самим собою це означає, насамперед, відповідальність за своє життя, усвідомлення і прийняття своєї волі. Це також відповідальність за вибір цінностей і винесення особистісних оціночних суджень в незалежності від зовнішніх.

Цілісність. Як підкреслював К. Роджерс, із самого початку дитина є інтегрованим і цілісним організмом, яка поступово індивідуалізується. Проблема у тому, щоб індивідуалізованість і диференційованість, які поступово зростають, не вели до втрати внутрішньої єдності людини, конгруентності, до розмежувань або диспропорцій, наприклад, між інтелектом і почуттям, «Я»-реальним і «Я»-ідеальним і взагалі між особистістю й організмом. Цілісність і конгруентність є неодмінною умовою ефективної регуляції життя людини [33].

Динамічність. Внутрішньоособистісна єдність і погодженість не означають відсталості і завершеності. Навпаки, особистість існує в постійному, безперервному процесі змін. У цьому сенсі зріла особистість – це особистість у стані постійної зміни, тобто зростання особистості є способом її існування. Тому найважливіший критерій самореалізації особистості – це динамічність, гнучкість, відкритість змінам і здатність, зберігаючи свою ідентичність, розвиватись через розв'язання актуальних протиріч і проблем, постійно «бути в процесі»: скоріше бути процесом можливостей, що зароджуються, ніж перетворитися в якусь застиглу мету (К. Роджерс) [33].

Глибока мотивована творчість як провідна, універсальна характеристика самореалізації особистості і всієї її життєдіяльності (А. Маслоу [3], В. Сухомлинський [12]). Справжні самореалізатори з роками не втрачають, а навпаки, нарощують свій творчий потенціал. Творчість виступає як неодмінний атрибут і підтвердження психологічного здоров'я особистості, вона присутня у кожному виді їх життєдіяльності – праці, навчанні, спілкуванні, дозвіллі. Більш того, творчість, мабуть, і є тим єдиним рятівним колом людини, коли вона втратила майже все, крім людської гідності і віри тільки в свої власні сили.

2) Інтерперсональні критерії самореалізації.

Прийняття інших. Особистість тим більше зріла, чим у більшій мірі вона здатна до сприйняття інших людей такими, які вони є, до поваги їхньої своєрідності і права бути собою, до визнання їх безумовною цінністю. А це, у свою чергу, зв'язано з основною довірою до людської природи і почуттям глибинної сутнісної спільності між людьми.

Розуміння інших. Зріла особистість відрізняється звільненням від забобонів і стереотипів, здатністю до адекватного, повного і диференційованого сприйняття навколишньої дійсності взагалі й особливо – інших людей. Найважливіший критерій самореалізації – готовність вступати в міжособистісний контакт на основі глибокого й тонкого розуміння і співпереживання, емпатії.

Соціалізованість. Успішне особистісне зростання веде до більш ефективного прояву фундаментального прагнення людини до конструктивних соціальних взаємин. Особистість у контактах з іншими стає більш відкритою і природною, але при цьому – більш реалістичною, гнучкою, здатною комплексно розв'язувати міжособистісні протиріччя і жити з іншими в максимально можливій гармонії.

Здібність до творчої (креативної, розбудовчої) співпраці з іншими членами суспільства на основі розвинутої емпатії, потреби у конструктивному спілкуванні, прагненні задовольнити власні творчі мотиви. Найважливіша якість зрілої особистості – готовність сміливо й відкрито зустрічати життєві проблеми і розв'язувати їх, знаходячи внутрішні й зовнішні резерви.

Цілісна теорія самореалізації особистості, що закладена видатними зарубіжними й вітчизняними вченими і розвивається нашими сучасниками, базується, насамперед, на відкритих наукою положеннях про фундаментальні потреби людини. Саме задоволення цих потреб забезпечує самореалізацію та її провідний результат – психічне здоров'я людини. А неврози і психічна

неприспосованість зумовлені в основному відсутністю задоволеності тих фундаментальних потреб. Серед них такі загальновизнані (за А. Маслоу) [3]:

- ✓ фізіологічні потреби (у їжі, сні, теплі тощо);
- ✓ потреби у безпеці (для задоволення їх людина дотримується певного режиму дня, купує житло, одяг та ін.);
- ✓ потреба у любові і приналежності (людина заводить сім'ю, друзів);
- ✓ потреба у повазі (людина робить кар'єру, займається наукою, бере участь у суспільному житті);
- ✓ потреба у самореалізації (людина реалізує свої задатки і здібності).

Висновки. Наведені потреби викладені в ієрархічній послідовності – від найнижчих до найвищих. Останні потреби більш пізні. Чим вище їх рівень, тим, на перший погляд, вони менш важливі для виживання, їх начебто можна й відсунути подалі. Насправді ж життя, на більш високому рівні потреб, означає високу біологічну ефективність, більшу тривалість життя, гарний сон і апетит, зменшення хвороб. Задоволення вищих потреб (у повазі, справедливості, ствердженні власної гідності, самореалізації творчого потенціалу) призводить до справжнього розвитку особистості, тобто нарощування й вдосконалення кращих її якостей, які можна назвати суто людськими.

Звернемо увагу, що саме про задоволення вищих потреб індивіда зазначали і А. Маслоу, і К. Роджерс. На основі їх міркувань, багатого досвіду і проведених експериментів можна дійти висновку, що повноцінною, щасливою людина стає не тоді, коли задоволена смачною їжею, теплою домівкою чи високою посадою, а тоді, коли вона реалізувала свої здібності писати книги, малювати картини, вирощувати хліб чи виховувати дітей. У ході проведеного дослідження виявлено, що найбільшою насолодою для старшокласників і студентів стає не перемога у конкурсі, олімпіаді чи спортивному змаганні (хоча це дає їм велике задоволення і гордість), а глибоке відчуття своїх здібностей та умінь розв'язувати складніші задачі, долати свою невпевненість і лінощі, відчуття постійного наростання своїх вольових, фізичних і розумових сил. Тільки за таких умов формується провідний результат самореалізації – психічне здоров'я, творчий потенціал, саногенне мислення, емоційна стійкість, чіткі й позитивні цінності динамічної, цілісної людини.

Таким чином, спираючись на дослідження американських і вітчизняних вчених, ми можемо визначити творчу самореалізацію як свідомий, цілеспрямований процес розгортання та зростання сутнісних сил людини, зокрема дитини, підлітка, юнака – її задумів, творчих здібностей, умінь, потреб, мотивів, життєвих цінностей. Самореалізація творчого потенціалу особистості – це усвідомлений самотійний виконавчо-результативний процес її творчого саморозвитку (самоосвіти, самовиховання, самовдосконалення, саморегуляції, самооцінки) з обов'язковими конкретними творчими продуктами цього процесу – внутрішніми (розвинуті творчі мотиви, здібності, уміння, цінності тощо) і зовнішніми (результати дослідження, підготовлені доповіді, реферати, статті, книги, професійні проекти тощо) [2].

Відкриття феномену самореалізації підростаючої і зрілої особистості – це нова сторінка педагогічної та психологічної науки насамперед тому, що людині в процесі її формування надається новий статус – незалежної, з високим

потенціалом особистості, яка, насамперед, має сподіватись на власні сили, розум та енергію й не виправдовувати свої невдачі соціальними негараздами, інтригами недругів та відсутністю щасливого випадку. Її життєвий успіх, щастя й процвітання пов'язані з потужністю й спрямованістю її самореалізації і, як правило, мало залежать від прихильності примхливої долі. Зовнішня (соціальна) домінанта розвитку внутрішнього світу особистості покликана в основному стимулювати, створювати сприятливі умови для зростання й розвитку природного в людині.

Здійснений аналіз наукової літератури свідчить про суттєве зростання інтересу до виявлення й розкриття педагогічних умов успішної самореалізації, до різних форм і методів творчої діяльності учнів та студентів як джерела розвитку і реалізації творчого потенціалу особистості. Тому, розуміючи самореалізацію як всеохоплюючий процес самозростання особистості й складне інтегративне поняття, наша дослідницька увага зосередилась лише на головних аспектах самореалізації у навчанні, а саме – на педагогічному забезпеченні активного самоздійснення пізнавально-творчих якостей старшокласників та студентів, що всебічно впливають на успіх навчальних досягнень учнів як предметний результат самореалізації особистості.

Основним результатом успішної самореалізації у навчальній діяльності є наявність самостійно створених старшокласниками та студентами творчих продуктів – зовнішніх і внутрішніх. Саме вони стають завданням конкретних пізнавальних зусиль учнів, а гуманітарні предмети надають додаткові можливості, особливо у старших класах, вільно обирати значимі види і тематику самостійної творчої діяльності, які стають провідним чинником самореалізації учнів.

В умовах сучасної освіти найбільш наближеною до цільових установок самореалізації стає евристична технологія навчання. Досліджені ідеї та концепції самореалізації, які вивчалися американськими вченими та знаходяться в основі евристичного навчання слід поєднати із більш детальним з'ясуванням самого поняття «евристичне навчання».

В американській науці терміни «евристика», «евристичний пошук» та «евристичне навчання» вперше були застосовані американським науковцем М. Мінскі в 1961 році. Він був одним із перших, хто використав дані терміни в контексті «пошук» через «великий проблемний простір... Нам потрібно знайти засоби, за допомогою яких результати перших досліджень могли б бути використані для того, щоб пошук був більш ефективним» [30].

Основна характерна ознака евристичного навчання – створення учнями освітніх продуктів з навчальних дисциплін і вибудовування індивідуальних освітніх траєкторій у кожній з освітніх галузей. Під освітньою продукцією розуміють, по-перше, матеріалізовані продукти діяльності учня у вигляді суджень, текстів, малюнків тощо; по-друге, зміни особистісних якостей учня, які розвиваються під час навчання. Обидві складові освітньої продукції – матеріальна й особистісна – створюються одночасно під час конструювання учнем індивідуального освітнього процесу [13].

Таким чином, теорію і практику творчої самореалізації розглядають як основу евристичного навчання, тому що теорія самореалізації розглядає творчість як провідний чинник зростання сутнісних сил людини, а творчу та самостійну діяльність визначають провідною, орієнтуючись на основну мету освіти. В евристичному навчанні на першому плані знаходиться творча діяльність, яка спрямована на самореалізацію людини [13].

Основоположники провідної гуманістичної ідеї К. Роджерс [4], А. Маслоу [3] наголошували на тому, що такий процес можна здійснити успішно лише у процесі зміни парадигми передавального способу навчання на евристичний. Таким чином, парадигма гуманістично-спрямованого навчання і засади евристичного навчання відповідають основній ідеї самореалізації, самостійного створення свого життя, а значить, і створення, а не отримання із зовнішніх джерел власних знань.

Не будь-яке навчання є метою існування людини, а саме її самопізнання і надбання власних сил створює здорову, психічно повноцінну людину. Евристичне навчання сприяє цьому, насамперед, своєю гуманістичною атмосферою, де помилка не карається, де її можна виправити за допомогою наставників і товаришів.

Таким чином, евристичне навчання можна розглядати як невід'ємну складову важливої діяльності з самореалізації творчого потенціалу особистості, а тому процес творчої самореалізації можна розглядати як певну струнку і складну систему, а евристичне навчання як важливий елемент цієї системи.

Отже, 70 – 80 р.р. ХХ ст. стали одним із періодів, пов'язаного з провідною для того часу концепцією творчої самореалізації особистості, яка була розроблена й впроваджена в освітню практику видатними американськими науковцями А. Маслоу [3] і К. Роджерсом [4]. Саме її вважають і вітчизняні, і американські педагоги, психологи основою евристичного навчання, тому що теорія самореалізації розглядає свободу і творчість людини як провідний чинник зростання її сутнісних сил, а творча та самостійна діяльність є епіцентром евристичного навчання, яке орієнтується на провідну мету освіти – самореалізацію творчого потенціалу особистості.

Таким чином, теорія творчої самореалізації особистості (А. Маслоу [3], К. Роджерс [4], В. Сухомлинський [12], С. Кульневич [2], А. Хуторський [13] та інші) визнається як одна з провідних і фундаментальних теорій гуманістичної психології й педагогіки, що суттєво змінює наукові позиції щодо мети освіти й навчання, їх змісту й методів діяльності, визначає єдність гуманістичного та творчого. Це підтверджується основним освітнім документом нашої країни – Національною доктриною розвитку освіти України в ХХІ столітті, – що формулює провідну мету держави у сфері освіти як створення всіх необхідних умов для розвитку й творчої самореалізації кожного громадянина протягом життя.

Список використаної літератури:

1. Балл Г. О. Гуманістичні засади педагогічної діяльності / Г. О. Балл // Педагогіка і психологія. Вісник АПН України. – 1994. – № 2. – С. 3–11.
2. Кульневич С. В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания: учеб. пособие для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений,

- слухачей ИПК и ФПК / С. Кульневич, Е. Бондаревская. – Ростов на/Д.: Твор. центр «Учитель», 1999. – 506 с.
3. Маслоу А. Дальние пределы человеческой психики / А. Маслоу. – СПб.: Евразия, 1997. – 430 с.
 4. Роджерс К. Свобода учиться / К. Роджерс, Дж. Фрейберг – М.: Смысл, 2002. – 527 с.
 5. Рибалко Л. С. Методолого-теоретичні засади професійно-педагогічної самореалізації майбутнього вчителя (акмеологічний аспект): монографія / Л. С. Рибалко. – Запоріжжя : ЗДМУ, 2007. – 443 с.
 6. Лазарев М. О. Евристичне навчання – інноваційний феномен креативної освіти / М. О. Лазарев // Педагогічна Сумщина. – 2008. – № 4. – С. 19 – 20.
 7. Лазарев М. О. Творча самореалізація майбутнього вчителя в евристично-модульному навчанні / М. О. Лазарев // Педагогічна творчість : методологія, теорія, технології: монографія / за ред. С. О. Сисоевої, Н. В. Гузій. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2005. – С. 117–151.
 8. Полупанова Е. Г. Инновации в педагогическом образовании на Западе / Е. Г. Полупанова // Педагогика. – 2007. – № 8. – С. 121–126.
 9. Спираль вечности. Картотека биографий творческих личностей. Информ. методич. сб. для учителей и учащихся. – Рига, 1994. – С. 6 – 8.
 10. Сірик Л. М. Евристична навчальна технологія в сучасній американській педагогіці / Л. М. Сірик // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології: наук. журнал. – Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2011. – № 6–7 (16–17). – С. 131–137.
 11. Сисоева С. О. Теоретико-методологічні засади педагогічної творчості Педагогічна творчість: методологія, теорія, технології: монографія / за ред. С. О. Сисоевої, Н. В. Гузій. – К : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2005. – С. 7 – 49.
 12. Сухомлинський В. О. Вибрані твори: в 5 т. / В. О. Сухомлинський; ред. Дзевєрін О. Г. (голова) та інші. – К.: Рад.шк., 1977. – Т. 5. – 269 с.
 13. Хуторской А. В. Педагогическая инноватика: методология, теория, практика [научное издание] / А. В. Хуторской. – М.: Изд-во УНЦ ДО, 2005. – 222 с.
 14. Шривастава Н. Самореализация человека / Н. Шривастава // Наука и религия. – 2004. – № 11. – С. 44 – 46.
 15. A Comprehensive Dictionary of psychology and psychoanalytical terms: a guide to usage / ed. by B. Horall. – New York; London ; Toronto, 1958. – 488 p.
 16. Adler A. The individual psychology of Adler: a systematic presentation of selections from his writings / A. Adler, R. Ansbacher. – New York: Basic Books, 1967. – 503 p.
 17. Bloom B. Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals / B. Bloom. – New York: Longman, 1964. – 245 p.
 18. Cornell D. Siblings of children in gifted programs / D. Cornell, I. Grossberg // Journal for the Education of the Gifted. – 1986. – № 9. – P. 253 –264.
 19. Feigenbauem A. Computers and thought / A. Feigenbauem , J. Feldman . – McGraw-Hill Inc., New York, 1963. – 141 p.
 20. Dictionary Psychology / ed. by J. D. Chaplin, 1971. – 537 p.

21. Feldman D. Has there been a paradigm shift in gifted education? / D. Feldman // Talent development: Proceedings from the 1991 Henry B. and Jocelyn Wallace National
22. Goodlad J. I. School-university partnerships and partner schools / J. I. Goodlad // Educational Policy. – 1993. – Vol. 7 (1). – P. 24–39.
23. Goel A. Design, Analogy and Creativity / A. Goel // IEEE Intelligent Systems. – 1997. – Vol. 12 (3). – P. 62–70.
24. Hawkins H. Paulo Freire: Liberation Pedagogy / H. Hawkins. – The Nation, 26 May, 1997. – 247 p.
25. Mayer J. Emotional intelligence and giftedness / J. Mayer, D. Perkins, D. Caruso, P. Salovey // Roeper Review. – 2001. – № 23. – P. 131–137.
26. Mann R. Effective teaching strategies for gifted learning-disabled students with spatial strengths / R. Mann // Journal of Secondary Gifted Education. – 2006. – № 17. – 112 p.
27. Marland S. Education of the gifted and talented. Report to Congress by the U.S. Commissioner of Education / S. Marland. – Washington, DC: Government Printing Office, 1972. – 145 p.
28. Maslow A. Self-actualization and beyond / A. Maslow // Challenges of humanistic psychology. – New York : McGraw-Hill, 1967. – 286 p.
29. Maslow A. Toward a psychology of being / A. Maslow. – Nostrand Reinhold, 1970. – 118 p.
30. Minsky M. L. Steps toward artificial intelligence / M. L. Minsky // Proceedings of the Institute of Radio Engineers (Reprinted in Feigenbaum and Feldman), 1963 – 30 p.
31. Piechowski M. Assessing developmental potential in gifted children: A comparison of methods / M. Piechowski, N. Miller // Roeper Review. – 1995. – № 17. – P. 176–180.
32. Rogers C. R. The Interpersonal Relationship in the Facilitation of Learning. In Humanizing Education. T. Leeper. National Education Association, Association for Supervision and Curriculum Development. – Boston: Houghton Mifflin, 1967. – 118 p.
33. Rogers C. A theory of therapy, personality and interpersonal relationship, as developed in client – centered framework / C. Rogers // Psychology: A Study of a Science. – 1959. – Vol. 3. – P. 184–256.
34. Schultz R. Smart talk: What kids say about growing up gifted / R. Schultz, J. Delisle. – Minneapolis, MN: Free Spirit, 2006. – 128 p.
35. Solso R. Cognitive psychology / R. Solso – New York: Harcourt Brace Jovanovich, 1979. – 154 p.
36. U.S. Department of Education. Principles for Professional Development. Teachers and GOALS 2000: Leading the journey toward high standards for all students [Електронний ресурс]. – Washington. D.C.: Department of Education, 1994. – Режим доступу : <http://www.ed.gov>.
37. Tongef. M. Summary of a heuristic line balancing procedure. Management Science / M. Tongef. – Reprinted in Feigenbaum and Feldman. – 1963. – 42 p.
38. Symposium on Talent Development / N. Colangelo, S. G. Assouline, D. L. Ambrosion [Eds.]. – Unionville, NY: Trillium Press. – 1992. – 94 p.
39. Wein S. Opportunities of person's self-realization // S. Wein. – Oxford. – 1989. – Vol. 14. – P. 191–203.

Тенденції розвитку полікультурної освіти в Сполучених Штатах Америки

Сірик Л.М. – кандидат педагогічних наук, доцент навчально-наукового центру неперервного професійного навчання Інституту післядипломного навчання Національного медичного університету імені О.О. Богомольця; LudmilaS333@ukr.net

У статті розкривається сутність поняття «полікультурна освіта» та описується процес його виникнення і становлення. Досліджено п'ять історичних етапів розвитку мультикультуризму в США згідно Я. Пей, проведено аналіз розвитку ідей полікультурності на перших етапах її розвитку. Визначено мету полікультурної освіти, розкрито основні складові, а також основні її концепції. З'ясовано які саме технології застосовуються при викладі навчальних дисциплін, які входять до складу полікультурної освіти.

Ключові слова: поняття «полікультурна освіта», процес становлення полікультурної освіти, етапи, ідеї, основоположник, концепції полікультурної освіти, технології, навчальні дисципліни, ефективність.

Вступ. Питання вдосконалення освіти належить до числа тих педагогічних проблем, які з плином часу не втрачають своєї актуальності. Досвід зарубіжних країн, зокрема США, показує, що навчальні заклади є головними структурами, де проводиться цілеспрямована об'єднуюча та миротворча політика. Отже, освіта може допомогти суспільству виховати молодь у дусі гуманного ставлення до представників інших культур і знайти ефективні способи зниження міжнаціональної ворожнечі, які можуть бути застосовані в соціальному середовищі.

Відомо, що в США головною причиною протиріч між громадянами країни, як і раніше залишається колір шкіри. Навіть ті кольорові американці, яким вдається домогтися успіху, відчують себе не такими, як усі. Сьогодні афроамериканці займають керівні пости в більш ніж 300 містах США. Але незважаючи на це, вони продовжують відчувати почуття відчуження від більшості білошкірого населення, пояснюючи, що їм доводиться жити в двох світах, в одному з яких про них судять за здібностями, а в іншому – головним критерієм залишається расова приналежність.

Проблема полягає саме в тому, щоб виявити основні історичні етапи розвитку мультикультуризму в США, з'ясувати розвиток та становлення ідей полікультурної освіти в США – від жорсткого авторитаризму (пуританства) – до демократичних шляхів полікультурності, дослідити які саме навчальні технології застосовуються при викладанні дисциплін, які входять до складу полікультурної освіти у Сполучених Штатах Америки.

Виклад основного матеріалу. З огляду на погляди вітчизняних і американських авторів, наше розуміння полікультурної освіти зводиться до наступного: полікультурна освіта – це особливий спосіб мислення, заснований

на ідеях свободи, справедливості, рівності; освітня реформа, націлена на перетворення традиційних освітніх систем таким чином, щоб вони відповідали інтересам, освітнім потребам і можливостям учнів незалежно від расової, етнічної, мовної, соціальної, гендерної, релігійної, культурної приналежності; міждисциплінарний процес, що пронизує зміст усіх дисциплін навчальної програми, а не окремі курси, методи і стратегії навчання, взаємини між усіма учасниками навчально-виховного середовища; процес залучення учнів до багатства світової культури через послідовне засвоєння знань про рідну і загальнонаціональні культури, озброєння учнів умінням критично аналізувати будь-яку інформацію, щоб уникнути помилкових висновків, а також формування толерантного ставлення до культурних відмінностей – якостей, необхідних для життя в полікультурному світі [6].

Поняття «полікультурна освіта» в педагогічній науці і практиці США з'явилася не раптово. Процес його виникнення і становлення носив еволюційний характер і був підготовлений історичними процесами так званого національного відродження. Аналіз даних історій США, а саме – кінець IX – початок XX ст. дозволяє зробити висновок, що кожна етнічна група в складі багатонаціональної держави прагне до збереження власності культурної самобутності, намагаючись протистояти асиміляції та уніфікації. Кінець IX – початок XX ст. в історії США був ознаменований новою хвилею імміграції з країн Південної, Центральної і Східної Європи. Переселенці, які прибули в країну до 1890 р, названі істориками «старою імміграцією», вважали себе повноправними представниками американської нації, розглядаючи потік нових іммігрантів як загрозу американській цивілізації і демократичної традиції. У зв'язку з цим набула широкого поширення філософсько-політична концепція нативізму, що ставила перед собою завдання захистити сформовану до цього часу націю з її культурною своєрідністю від вторгнення сторонніх етнокультурних компонентів шляхом жорстких обмежень нової імміграції. Недовіра до новоспечених громадян США, що підігривається на основі відмінностей культурних традицій, зокрема релігійних, а також стосовно конкурентоспроможності на внутрішньому ринку праці, посилилася з початком 1-ї світової війни. Проголошувані гасла типу «Америка тільки для американців!», на десятиліття внесли труднощі в самореалізацію (політичну, соціальну, правову), а культурно-етнічні групи (меншини) в США, не могли не знайти своє відображення і в системі освіти, яка будувалася на принципах американізації і «сліпого» патріотизму. Їх проявом стали такі приклади: заборона вивчення іноземних мов в школах, зокрема німецької, випадки спалювання німецьких книг в шкільних бібліотеках і т. д. на зламі століть, а описана ідеологічна позиція еволюціонувала в концепцію етнічної асиміляції і конформізму – широко відому теорію «плавильного котла» – «melting pot». Відповідно до цієї теорії всі народності, які проживають на території багатонаціональної держави, змішуються з точки зору своєї культурної спадщини, формуючи, таким чином, зовсім нову національну освіту. У цьому процесі втрачається так звана самобутність етнічних груп. В реальності широке поширення цієї теорії призвело до того, що національні культури більшості меншин залишилися на дні цього міфічного котла. Англо-саксонська

протестантська культура залишалася домінуючою, представники відмінних від неї етногруп змушені були відмовлятися від багатьох власних культурних характеристик з метою залучення до соціального, економічного і політичного життя країни. Однак слід зазначити, що вищеописаний процес культурної асиміляції не був спрямованим в одну сторону, тобто культура таких етногруп як, німців, євреїв, афроамериканців надавала свій вплив, хоча і не так переконливо, на культурну домінанту. Система освіти цього перехідного періоду будувалася на принципах конформізму.

Основною метою освіти було прийнято вважати залучення до цінностей і поведінкових установок англо-саксонської культури шляхом нівелювання етнічних характеристик. Уже в перші десятиліття XX ст. філософи і письменники, такі як Г. Каллен, Р. Борн і Дж. Драшлер виступили на захист прав іммігрантів, вказуючи на неспроможність концепції асиміляції. Їх основним аргументом був принцип демократичного устрою США, який повинен пронизувати всі рівні життя суспільства, в тому числі і культуру. Згідно з ним, кожна етногрупа має право зберегти свої інститути культури в американському суспільстві. Теорії «плавильного котла» вчені протиставили теорію «чаші з салатом», проголошуючи, що культура кожної етногрупи відіграє свою унікальну роль в житті американського суспільства, одночасно збагачуючи загальну національну культуру, роблячи в неї свій особливий внесок. Така позиція вчених стала називатися культурним плюралізмом. Однак основна маса діячів політики і освіти продовжували дотримуватися теорії асиміляції, стверджуючи, що це єдиний шлях створення єдиної нації з безлічі етносів, різних за рівнем історичного розвитку.

Друга світова війна не могла не відбитися на соціальній, політичній і економічній ситуації в країні. Бурхливий розвиток промисловості значно збільшив кількість робочих місць в північних штатах. Це в свою чергу посилило потік переселенців з південних штатів країни, більшу частину яких становили афроамериканці. Конкуренція на ринку праці між білим населенням і афроамериканцями на півночі (Чикаго, Детройт), а також між іммігрантами з Мексики (Mexican Americans) і місцевим населенням на заході (Лос-Анджелес) в 1940 – 1950 рр. породила ситуацію расової напруженості, здатну в будь-який момент перерости в масовий збройний конфлікт. Для подолання причин даної ситуації була запропонована програма міжгрупового навчання (intergroup education) в загальноосвітній школі (Таба, Брейді, Робінсон). Дана програма була побудована на наступних практичних рекомендаціях: включення до навчальних планів окремих блоків інформації про різні етногрупи, емоційно підсилювався заклик до мирного співіснування; організація зборів та так званих зустрічей культур з метою збагачення інформації про расову, етнічну, релігійну спадщини в неформальній обстановці; заборона літератури, яка принижувала окремі етногрупи.

Основою руху міжгрупового навчання служила ідея про те, що знання етнокультурного розмаїття суспільства є необхідною і важливою умовою побудови відносин взаєморозуміння, взаємоповаги та взаємоприйняття в цьому

суспільстві, що відповідає демократичним принципам устрою США. Однак концепція міжгрупового навчання і реалізація її реформи не стали державною політикою США в галузі освіти і відповідно не охопили в повному обсязі загальноосвітні школи, коледжі та професійні педагогічні навчальні заклади. Таким чином, можна сказати що, політика асиміляції домінувала в усіх сферах життя суспільства з початку XX ст. до 60-х років. Саме асиміляція (розрізнення, зняття етнокультурних відмінностей народів спільного проживання) розглядалася соціологами як суттєва, необхідна, а тому неминуха стадія розвитку демократичної держави, якою є США (Роберт Е. Парі). Ці ідеї забезпечили в кінцевому підсумку входження іммігрантів європеоїдної раси в економіко-політичне життя країни, сприяючи згуртуванню нації. Однак, на думку дослідника Якобсона М.Ф. цей процес був психологічно болючим з огляду на відмову особи від рідної етнокультурної традиції [1].

Так звана «кольорова» імміграція, особливо афроамериканців, виявилися до 60-х років в ще більш пригніченому стані. Самоідентифікація цих груп населення з домінуючою культурою в результаті вищеописаного процесу асиміляції зрівняла їх у правах з «білим» населенням в таких сферах життя суспільства, як ринок праці, освіта та ін. Дискримінація за расовою ознакою викликала безпрецедентну боротьбу афроамериканців за рівність громадянських прав (Black civil rights movement).

Вимоги стосовно здійснення контролю за діяльністю соціальних інститутів, більш повного відображення в ній етнокультурної самобутності даної групи були засновані на перероблених ідеях культурного плюралізму, які зародилися на зламі століть. Дані вимоги були змінені у сфері освіти наступним чином – вимоги залучення вчителів – представників зацікавленої раси, вимоги посилення ролі общини (community) в контролі над діяльністю шкіл та адміністрації, вимоги щодо перегляду навчальних програм та літератури, їх підтримуючу роль (підручники, посібники, довідники) з точки зору більш адекватного відображення в них афроамериканської історії та культури.

Найбільш важливим досягненням у цій сфері педагоги вважають уведення у навчальні плани шкіл спеціально навчальних програм та курсів для афроамериканців (В. Гардінг). Дана реформа мала широкий суспільний резонанс: багато етнічних общин такі як мексиканці та пуерториканці США, американські індіанці та азіати (Asian Americans), тобто представники «кольорових меншин» стали вимагати аналогічних реформ у сфері економіки, політики та освіти.

В результаті у багатьох навчальних закладах різного типу з'являються спеціальні курси «Історія та література афроамериканців», «Історія та література мексиканців США» і т. д. Дж. Бенкс у своїх дослідженнях, присвячених проблемам полікультурної освіти в США, називає ці курси моноетнічними.

Курси викладалися тільки представником зацікавленої етнічної спільності і виключно для учнів, що відносяться до неї ж. Основною ідеєю цих курсів був так званий «білий» расизм, тобто пригнічення прав «кольорового» населення Америки білою його частиною, причини та шляхи подолання [3].

Слід зазначити, що наступне десятиліття (70-ті роки) відзначалося активізацією позицій багатьох «білих» етногруп до складу яких входили американські євреї, поляки та ін. У діяльності вищезазначених етнічних груп відбувалося відображення власних культурних традицій, а також проведення курсів. Поява великої кількості таких курсів призвело до ідеї їх об'єднання в так звані поліетнічні навчальні програми на основі порівняльного підходу до вивчення різних аспектів декількох етнокультур, наприклад, «Музика етнічних меншин», «Історія та культура національних громад в США» і т. д. Ці курси були менш політизованими, більш глобальними і мали під собою концептуальну наукову основу: культури всіх етногруп несуть в собі інваріантне ядро ціннісних орієнтацій і установок, що разом створює збереження їх самобутніх традицій і має великий вплив на розвиток культури американської нації в цілому [11].

Важливого значення набув той факт, що поліетнічні навчальні програми були призначені не тільки для представників тієї чи іншої окремо взятої етногрупи, а для всієї маси учнів. «Вибух» імміграції в період з 1981 по 1999 рр. (більше 8 млн. чоловік), яка спричинила за собою істотні зміни в расово-національних установах (за даними Міністерства освіти США в 1995р. 35% учнів 1 – 12 класів державних загальноосвітніх шкіл складали діти неєвропеїдної раси («чорні» і «кольорові»), рівень володіння американським варіантом англійської мови яких був недостатнім. За тими ж даними показники успішності, дисципліни, процентне співвідношення учнів, які закінчили і не закінчили школи, були незадовільними для зазначених груп. Внаслідок цього ситуація в школах і навколо них (відносини школа-батьки, школа-національна громада) знову стала конфліктною. Ряд вчених (Дж. Оукс, Д. Август, К. Хакута, В. Кольер і ін.), проаналізувавши існуючі проблеми в своїх психолого-педагогічних дослідженнях, виявили наступне:

- багато вчителів і представники адміністрації шкіл, в основному білі жінки європеїдної раси з середнього класу говорили тільки на американському варіанті англійської мови;
- недостатня розробленість гнучкої системи методів подачі етнічного навчального матеріалу в різноманітних формах і видах діяльності вчителів і учнів часто робила цей матеріал малоефективним, спотворюючи початкову мету його запровадження.

На основі наукової праці американського культуролога Я. Пей «Культурні основи освіти» виявлено п'ять історичних етапів 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) великі соціальні Програми (1965 – 1970);
- 5) сучасні підходи до 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» [4], 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 [2].

Визначено, що 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].

З'ясовано, що 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 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 і 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 Східному Мічиганському університеті при вивченні курсу «Соціологія» студенти знайомляться з наступними розділами: «Суспільство і расова нерівність», «Ключові проблеми теорії фемінізму» та ін. [9].

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», «Шістдесяті», «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 і етнічність в сучасному мистецтві і літературі», «Природа та історія утисків, заснованих 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», «Диверсифікація 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. [13].

Виявлено, що 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 проектів 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.

Виявлено, що студенти, представники різних етнічних груп, бачать ситуацію по-різному. Цілі програми полікультурної освіти зводяться до розвитку полікультурних компетентностей майбутнього вчителя. Вони включають загальні професійні вміння, наприклад, розуміння ключових перспектив і цілей освіти, виявлення проблем, які заважають успішній освіті. До них «додаються» спеціальні «полікультурні вміння»: розуміння потреби учнів із різних культурних груп, вибирати методики, які підходять для конкретного класу (групи), розвивати ефективні методи навчання представників

національних меншин. Використовувані технології дозволяють формувати у майбутніх вчителів необхідні для їх професійної діяльності якості: справедливість, турботливість, толерантність, соціальну активність, здатність до емпатії, рефлексії [13].

Досліджено, що 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; товариськість; 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. [13].

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 [10].

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 організовуються курси підвищення кваліфікації, поїздки у межах своєї країни 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» [12]. Однією з вимог стандарту є «Глибоке і порівняльне вивчення національних відмінностей в суспільстві». Пропонується виховувати здібності у студентів ефективності але знімати міжнаціональні конфлікти: поважати етнічне різноманіття, позитивно сприймати різні ідеї, цінності, культури і т. д.

Висновки. Отже, на основі вивченої та дослідженої літератури з'ясовано, що поняття «полікультурна освіта» в педагогічній науці і практиці США мало еволюційний характер та може визначатися як особливий спосіб мислення, заснований на ідеях свободи, справедливості, рівності; освітня реформа, націлена на перетворення традиційних освітніх систем таким чином, щоб вони відповідали інтересам, освітнім потребам і можливостям учнів незалежно від расової, етнічної, мовної, соціальної, гендерної, релігійної, культурної приналежності.

Виявлено п'ять історичних етапів 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) великі соціальні Програми (1965 – 1970), 5) сучасні підходи до мультикультуризму (1970 – ті).

Головною метою полікультурної освіти в США виступило 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.

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 і в нинішній час розвиватися і оформлятися в різні течії.

Визначено, що 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).

З'ясовано, що полікультурна освіта реалізується за допомогою інтеграції етнічного компонента змісту у всі предмети, які викладаються. Етнічний компонент змісту полягає 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.

Виявлено, що більшість з перерахованих курсів, а саме: «Полікультурна освіта», «Диверсифікація в освіті», «Освіта і бідність», «Міжкультурне взаєморозуміння», «Расові подібності та відмінності», «Раса та етнічність в Америці» та ін. засновані на інтегративній моделі, тобто навчальному курсі, 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 та 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 проєкти, написання педагогічних есе, кейс-методи, створення веб-сайтів та ін.

Список використаної літератури

1. Гаганова О. К. Поликультурное образование в системе общего школьного образования США: Дис.... канд. пед. наук. Институт теории образования и педагогики РАО. М., 2003.
2. Дюжакова М. В. Реализация идей поликультурного образования в подготовке учителей США. Педагогические науки. Воронеж. – Известия ВГПУ. – №2 (261). – 2013 г.
3. Макаев В. В., Малькова З. А., Супрунова Л. Л. Поликультурное образование – актуальная проблема современной школы // Педагогика. – 1999. – №4. – С. 3.
4. Мак-Ларен П. Жизнь в школах: введение в критическую педагогику / Мак-Ларен Питер. – М.: Просвещение, 2007. – 417 с., с. 356.
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.
6. Шаймарданова О. А., Бруслова Л. В. Возникновение и развитие поликультурного образования в США // Молодой ученый. — 2017. — №35. — С. 114-117. — URL <https://moluch.ru/archive/169/45433>.
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. East Michigan University Catalogue 2010 – 2011. – Ypsilanti. – 2010. – 388 p., с. 178.
10. Emporia State University. Catalog 1998 – 1999; Emporia, Kansas, 1998, 322 p., с. 58 – 60.
11. Ladson-Billings G. Beyond the Big House. New York: Teachers College Press, 2005. 212p.
12. Professional Standards for Accreditation of Teacher Preparation Institutions. National Council for Accreditation of Teacher Education. Washington, DC, 2008. – 92 p.
13. 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.

Розділ 10.

Практичні аспекти мотивації формування риторики та роль тренінгів професійної адаптації у вищій школі

Формування виконавської майстерності майбутніх бакалаврів з акторського мистецтва драматичного театру і кіно у фаховій підготовці

Матвієнко О.В. – доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки і методики початкового навчання Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова; imatvienko70@gmail.com

Коленко А.В. – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри сценічної мови Київського національного університету театру, кіно і телебачення імені І.К. Карпенка-Карого; anfisaakolenko@gmail.com

Полянська К.В. – кандидат філософських наук, професор, заслужений діяч мистецтв України, завідувач кафедри струнно-смичкових інструментів НМАУ імені П.І. Чайковського; tuzichari@ukr.net

У статті досліджено формування виконавської майстерності майбутніх бакалаврів з акторського мистецтва драматичного театру і кіно у фаховій підготовці.

Виявлено педагогічні умови формування виконавської майстерності майбутніх бакалаврів з акторського мистецтва драматичного театру і кіно у фаховій підготовці, а саме: інтенсифікація освітнього процесу за рахунок інтеграції змісту у циклі професійної підготовки; активізація навчальнопізнавальної діяльності майбутніх бакалаврів з акторського мистецтва драматичного театру і кіно за рахунок впровадження інноваційних освітніх технологій; впровадження авторських спецкурсів «Тренінг словесної взаємодії» та «Тренінг виконавської майстерності актора», а також теоретично 20 обґрунтовано та експериментально перевірено в умовах освітнього процесу у закладах вищої освіти.

Визначено зміст, структурні компоненти, критерії, показники, охарактеризовано рівні сформованості виконавської майстерності майбутніх бакалаврів з акторського мистецтва драматичного театру і кіно у фаховій підготовці. Розроблено та науково обґрунтовано організаційно-педагогічну модель формування виконавської майстерності майбутніх бакалаврів з акторського мистецтва драматичного театру і кіно у фаховій підготовці.

Ключові слова: формування виконавської майстерності, майбутній бакалавр з акторського мистецтва драматичного театру і кіно, педагогічні умови, фахова підготовка майбутнього бакалавра з акторського мистецтва драматичного театру і кіно.

Вступ. Соціально-економічні перетворення, що відбуваються в нашій країні, та інтеграція України в єдиний європейський освітній простір орієнтують на якісно новий рівень професійної підготовки майбутніх акторів мистецтва драматичного театру і кіно. Модернізація вищої освіти пов'язана з перспективними потребами розвитку особистості, суспільства і держави, що склалися на основі збереження і примноження кращих традицій вітчизняного та

світового досвіду професійної підготовки майбутніх акторів мистецтва драматичного театру і кіно у закладах вищої освіти. У цих умовах потрібне наукове переосмислення підходів до оцінювання ефективності формування виконавської майстерності майбутніх акторів мистецтва драматичного театру і кіно у закладах вищої освіти. Важливим кроком до формування виконавської майстерності майбутніх акторів мистецтва драматичного театру і кіно є поширення освітніх інновацій, активний пошук нових педагогічних підходів у теорії та практиці навчання талановитої молоді, орієнтованих на розвиток творчої особистості.

Сьогодні пріоритетним завданням закладу вищої освіти мистецького спрямування, є підготовка майбутнього бакалавра з акторського мистецтва драматичного театру і кіно, здатного здійснювати творчу інноваційну професійну сценічну діяльність на високому художньому рівні.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Дослідження базується на положеннях нормативних документів, зокрема, Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті (2002 р.), Закон України «Про культуру» (2011 р.), Закон України «Про вищу освіту» (2014 р.), Класифікатор професій зі змінами, від 15 лютого 2019 року № 259, визначеного у таких державних документах, як Закон України «Про вищу освіту» (2014), Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року (2013) та ін.

Теоретичні основи формування виконавської майстерності майбутнього актора мистецтва драматичного театру і кіно була предметом уваги А. Анікста, Е. Гротовського, Б. Захави, М. Кнебель, І. Коха, І. Козлянінової, Г. Крісті, Л. Курбаса, С. Мокульського, В. Немировича-Данченко, А. Петрової, І. Промптової, І. Рапопорта, Н. Рождественської, Ю. Сагіної, К. Станіславського, В. Топоркова, Е. Чарелі, К. Чепеленко, М. Чехова, С. Юр'єва та ін.

Особливої уваги заслуговують наукові праці (В. Василька, Є. Вахтангова, М. Волкова, Л. Виготського, Г. Вільсона, С. Гольдентріха, С. Даниеля, Є. Ілліна, О. Клепікова, О. Леонтєва, С. Литвиненко, В. Моляка, О. Рудницької, О. Томіліної, Л. Чорної та ін.) щодо розвитку творчого потенціалу майбутніх фахівців.

На основі аналізу наукових джерел і практичного досвіду фахової підготовки майбутнього бакалавра з акторського мистецтва драматичного театру і кіно виявлено низку суперечностей між:

- очікуванням українського суспільства на якісні зміни у професійній підготовці майбутнього бакалавра з акторського мистецтва драматичного театру і кіно у закладах вищої освіти і недостатнім рівнем сформованості готовності випускників до професійної діяльності;

- соціальним замовленням на конкурентоспроможного фахівця сценічного мистецтва драматичного театру і кіно та недостатньою розробленістю педагогічних умов формування виконавської майстерності майбутнього бакалавра з акторського мистецтва драматичного театру і кіно у процесі фахової підготовки ;

- необхідністю для вищої школи ефективно формувати виконавську майстерність майбутніх бакалаврів з акторського мистецтва драматичного театру і кіно у фаховій підготовці та недостатнім науково-методичним забезпеченням цього процесу.

Мета дослідження полягає у виявленні, теоретичному обґрунтуванні та експериментальній перевірці педагогічних умов формування виконавської майстерності майбутніх бакалаврів з акторського мистецтва драматичного театру і кіно у фаховій підготовці.

Відповідно до мети було сформульовано такі *завдання дослідження*:

1. На основі аналізу наукової літератури охарактеризувати понятійно-категоріальний апарат дослідження, проблеми формування виконавської майстерності майбутніх бакалаврів з акторського мистецтва драматичного театру і кіно у фаховій підготовці.

2. Уточнити зміст поняття «виконавська майстерність майбутніх бакалаврів з акторського мистецтва драматичного театру і кіно» та теоретично обґрунтувати структуру виконавської майстерності майбутніх бакалаврів з акторського мистецтва драматичного театру і кіно.

3. Визначити критерії й показники та схарактеризувати рівні сформованості виконавської майстерності майбутніх бакалаврів з акторського мистецтва драматичного театру і кіно у фаховій підготовці.

4. Розробити модель формування виконавської майстерності майбутніх бакалаврів з акторського мистецтва драматичного театру і кіно у фаховій підготовці.

5. Виявити та теоретично обґрунтувати педагогічні умови формування виконавської майстерності майбутніх бакалаврів з акторського мистецтва драматичного театру і кіно у фаховій підготовці та експериментально перевірити їх ефективність.

Досягнення мети і розв'язання поставлених завдань передбачало використання таких методів: теоретичні: компаративний аналіз, логічний аналіз психолого-педагогічної, навчально-методичної літератури та літератури з театральної педагогіки, аналіз дисертаційних досліджень – для характеристики понятійно-категоріального апарату дослідження проблеми формування виконавської майстерності майбутніх бакалаврів з акторського мистецтва драматичного театру і кіно у фаховій підготовці; класифікація – для уточнення змісту поняття «формування виконавської майстерності майбутніх бакалаврів з акторського мистецтва драматичного театру і кіно у фаховій підготовці»; синтез та абстрагування – для теоретичного обґрунтування структури виконавської майстерності майбутніх бакалаврів з акторського мистецтва драматичного театру і кіно; індукція та дедукція – з метою визначення критеріїв, показників і характеристики рівнів сформованості виконавської майстерності майбутніх бакалаврів з акторського мистецтва драматичного театру і кіно у фаховій підготовці; концептуалізація та моделювання – з метою розроблення моделі формування виконавської майстерності майбутніх бакалаврів з акторського мистецтва драматичного театру і кіно у фаховій підготовці; проектування – для

виявлення та теоретичного обґрунтування педагогічних умов формування виконавської майстерності майбутніх бакалаврів з акторського мистецтва драматичного театру і кіно у фаховій підготовці; емпіричні: спостереження, анкетування студентів та викладачів, діагностичні відкриті покази, діагностичні бесіди, тестування, педагогічний експеримент; самооцінювання – з метою визначення рівнів сформованості виконавської майстерності майбутніх бакалаврів з акторського мистецтва драматичного театру і кіно у фаховій підготовці та перевірки ефективності виявлених і теоретично обґрунтованих педагогічних умов; статистичні: методи статистики, аналіз кількісної та якісної обробки емпіричних даних зокрема, t-критерій Стюдента.

Виклад основного матеріалу. Проаналізовано науковий доробок вітчизняних і зарубіжних учених щодо проблеми формування виконавської майстерності майбутніх бакалаврів з акторського мистецтва драматичного театру і кіно; охарактеризовано базові поняття дослідження; окреслено особливості формування виконавської майстерності майбутнього бакалавра з акторського мистецтва драматичного театру і кіно у фаховій підготовці.

Поняття «виконавська майстерність актора драматичного театру і кіно» трактується як виконавська майстерність актора мистецтва драматичного театру і кіно – це основна складова сценічного мистецтва та акторської професійної діяльності, що включає зовнішню та внутрішню акторські техніки, художню інтерпретацію в процесі художнього перевтілення та сценічної дії;

Виконавська майстерність майбутнього бакалавра з акторського мистецтва драматичного театру і кіно – це певний рівень професійних навичок, умінь та знань, що включає зовнішню та внутрішню акторські виконавські техніки, елементи художньої інтерпретації та художнього перевтілення в сценічній дії в процесі фахової підготовки. Основні компоненти, на яких будується виконавська майстерність актора мистецтва драматичного театру і кіно:

- 1) внутрішня акторська техніка;
- 2) зовнішня акторська техніка;
- 3) художня інтерпретація; основні інструментарії виконавської майстерності актора драматичного театру і кіно: мовленнєві, психофізичні, пластично-хореографічні, вокально-голосові.

Аналіз наукових джерел, науково-педагогічних підходів – компетентнісного, діяльнісного, особистісно орієнтованого, системного та акмеологічного – обґрунтував структуру формування виконавської майстерності майбутнього бакалавра з акторського мистецтва драматичного театру і кіно у фаховій підготовці через мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісно-творчий та професійно-особистісний компоненти.

Детальний аналіз складових формування виконавської майстерності майбутнього бакалавра з акторського мистецтва драматичного театру і кіно у фаховій підготовці та особливостей професійної діяльності актора мистецтва драматичного театру і кіно дав змогу виявити взаємозв'язок між структурними компонентами, що їх ми розглядаємо у статичній (співвідношення та взаємозалежність структурних компонентів) та динамічній (циклічний

покомпонентний розвиток, орієнтований на неперервний процес досягнення найвищих вершин професійного саморозвитку) проекціях.

Обґрунтованість особистісної та діяльнісної основи структури професійної компетентності майбутнього актора мистецтва драматичного театру і кіно стала теоретичним підґрунтям моделювання процесу її формування, який розглянуто крізь призму підготовки в циклі професійних дисциплін, котрі є інтегральними у реалізації загальноосвітніх і фахових компетенцій.

Розроблено організаційно-педагогічну модель і педагогічні умови формування виконавської майстерності майбутніх бакалаврів з акторського мистецтва драматичного театру і кіно у фаховій підготовці; встановлено відповідні критерії, показники та рівні сформованості виконавської майстерності майбутніх бакалаврів з акторського мистецтва драматичного театру і кіно у фаховій підготовці; розроблено навчально-методичне забезпечення процесу формування виконавської майстерності майбутніх бакалаврів з акторського мистецтва драматичного театру і кіно у фаховій підготовці.

Під педагогічними умовами ми розуміємо певну сукупність заходів процесу навчання, спрямованих на більш ефективну організацію професійної підготовки майбутніх бакалаврів з акторського мистецтва драматичного театру і кіно, а саме: інтенсифікацію освітнього процесу шляхом інтеграції змісту фахових дисциплін; активізацію навчально-пізнавальної діяльності майбутніх бакалаврів з акторського мистецтва драматичного театру і кіно за рахунок впровадження інноваційних освітніх технологій; впровадження авторських спецкурсів «Тренінг словесної взаємодії» та «Тренінг з виконавської майстерності». Розроблено організаційно-педагогічну модель формування виконавської майстерності майбутнього бакалавра з акторського мистецтва драматичного театру і кіно у фаховій підготовці (рис.10.1) структуровану за блоками: теоретико-методологічний, змістовий, процесуальний та діагностично-результативний. До *теоретико-методологічного блоку* моделі входять: мета та завдання, методологічні підходи та принципи. *Метою* є формування виконавської майстерності майбутніх бакалаврів з акторського мистецтва драматичного театру і кіно у фаховій підготовці. *Завданнями* є: стимулювання позитивної мотивації майбутніх бакалаврів з акторського мистецтва драматичного театру і кіно до набуття професійно орієнтованих знань, умінь та навичок з виконавської майстерності актора мистецтва драматичного театру і кіно; розвиток професійних здібностей майбутніх бакалаврів з акторського мистецтва драматичного театру і кіно у процесі вивчення фахових дисциплін; активізація виконавської майстерності майбутніх бакалаврів з акторського мистецтва драматичного театру і кіно у процесі оволодіння досвідом через проведення сценічних практик у фаховій підготовці. При визначенні концептуальних засад побудови організаційно-педагогічної моделі формування виконавської майстерності майбутніх бакалаврів з акторського мистецтва

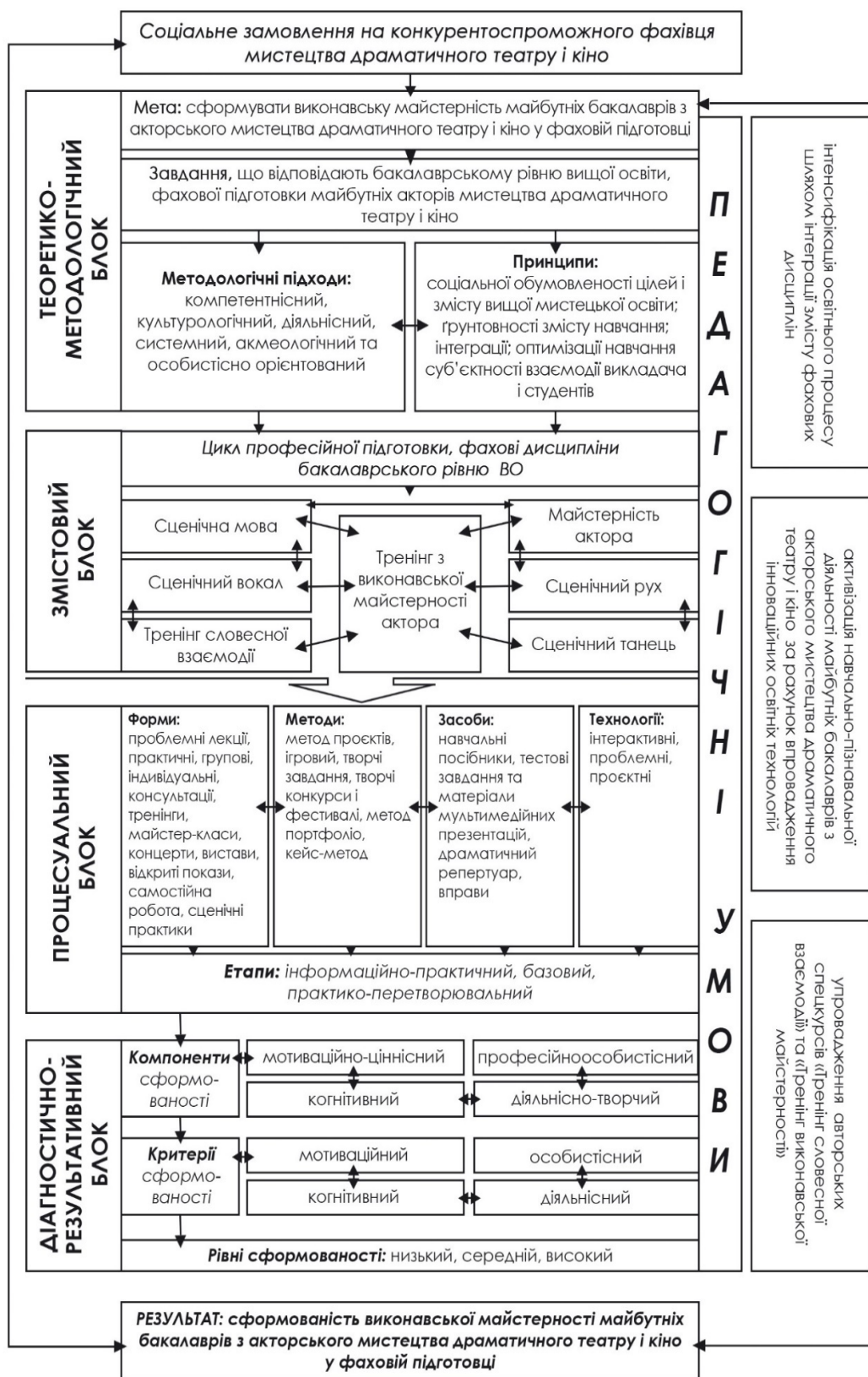


Рис. 10.1. Організаційно-педагогічна модель формування виконавської майстерності майбутніх бакалаврів з акторського мистецтва драматичного театру і кіно у фаховій підготовці

драматичного театру і кіно у фаховій підготовці ми спиралися на такі методологічні підходи, як компетентнісний, культурологічний, діяльнісний, системний, акмеологічний та особистісно орієнтований. До принципів

формування виконавської майстерності майбутніх бакалаврів з акторського мистецтва драматичного театру і кіно у фаховій підготовці нами віднесено: принцип соціальної обумовленості цілей і змісту вищої мистецької освіти; принцип ґрунтовності змісту навчання; принцип інтеграції та принцип оптимізації навчання суб'єктності взаємодії викладача і студентів. До складу *змістового блоку* входить цикл професійної підготовки. До циклу професійної підготовки ми відносимо основні фахові дисципліни: «Майстерність актора», «Сценічна мова», «Сценічний рух», «Сценічний спів», «Сценічний танець», «Тренінг з виконавської майстерності», «Тренінг словесної взаємодії». До складу *процесуального блоку* – методи навчання, засоби і технології навчання, а також етапи формування виконавської майстерності. До форм навчання віднесено: проблемні лекції, практичні заняття, загальні групові, індивідуальні заняття, консультації викладачів, тренінги, майстер-класи, концерти, вистави, відкриті покази, самостійна робота, сценічні практики. До методів навчання віднесено: метод проектів, ігровий, творчі завдання, творчі конкурси і фестивалі, метод портфоліо, кейс-метод. До *засобів навчання* віднесено: навчальні посібники та матеріали мультимедійних презентацій, драматичний репертуар, вправи. До *технологій навчання* віднесено: інтерактивні, проблемні, проектні. Організаційно-педагогічна модель додатково відображає реалізацію педагогічних умов формування виконавської майстерності майбутніх бакалаврів з акторського мистецтва драматичного театру і кіно.

Етапи формування виконавської майстерності майбутніх бакалаврів з акторського мистецтва драматичного театру і кіно у фаховій підготовці: перший етап – *інформаційно-практичний* – лежить у межах першого і другого років навчання. На цьому етапі констатується початковий рівень сформованості мотивації майбутніх бакалаврів з акторського мистецтва драматичного театру і кіно і усвідомлення ними необхідності формування виконавської майстерності у професійній діяльності; відбувається включення студентів у процес оволодіння фундаментальними теоретичними знаннями про методiku формування виконавської майстерності у фаховій підготовці, знайомство з професійним понятійним апаратом; акцентовано вивчення фахових дисциплін «Майстерність актора» та «Сценічна мова». На даному етапі ми вважаємо за необхідне вивчення дисципліни варіативного блоку «Тренінг словесної взаємодії» та «Тренінг з виконавської майстерності актора», що викладається для студентів освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр» галузі знань 02 Культура і мистецтво, Спеціальність 026 Сценічне мистецтво, Спеціалізація «Акторське мистецтво драматичного театру і кіно». Введення дисциплін варіативного блоку з 2-го семестру дає змогу проаналізувати якість і рівень наявної підготовки студентів, а також спрогнозувати їх подальший особистісний та професійний розвиток, актуалізувати й інтегрувати знання, вміння та навички майбутніх бакалаврів з акторського мистецтва драматичного театру і кіно і щодо формування виконавської майстерності у фаховій підготовці. Другий етап – базовий – міститься в межах третього року навчання майбутніх бакалаврів з акторського мистецтва драматичного театру і кіно і є найбільш насиченим та

інтенсивним за змістом в аспекті підготовки студентів до формування виконавської майстерності у фаховій підготовці. На цьому етапі відбувається конкретизація отриманих раніше теоретичних і методичних знань; забезпечується розуміння і застосування студентами різноманітних шляхів і методів формування виконавської майстерності у фаховій підготовці. При цьому найбільша увага на даному етапі приділялася вирішенню завдань, пов'язаних з досвідом виконавської майстерності у фаховій підготовці. Перші вистави та ролі в навчальному театрі дають змогу студентам відчути себе професіоналами та набутти досвід спілкування з глядачем. Третій етап – (практико-перетворювальний) – відбувається в межах четвертого року навчання і характеризується максимальною інтеграцією основних фахових дисциплін в практичний результат – драматичну або музично-драматичну виставу. Етап вирізняється практичною складовою, проходженням відповідних навчально-виробничих акторських практик у навчальному театрі й професійних театрах, а також на знімальних майданчиках у кіно. В організаційно-педагогічній моделі нами було виділено *діагностично-результативний блок*, що включає структурні компоненти (мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісно-творчий, професійно-особистісний), критерії (мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, особистісний), рівні: (низький, середній, високий) сформованості виконавської майстерності майбутніх бакалаврів з акторського мистецтва драматичного театру і кіно у фаховій підготовці. Результатом професійної підготовки є сформованість виконавської майстерності майбутніх бакалаврів з акторського мистецтва драматичного театру і кіно у фаховій підготовці.

Визначено програму та етапи впровадження організаційно-педагогічної моделі формування виконавської майстерності бакалаврів з акторського мистецтва драматичного театру і кіно; проаналізовано та узагальнено результати експериментальної роботи.

Формувальний експеримент передбачав перевірку ефективності педагогічних умов формування виконавської майстерності майбутнього бакалавра з акторського мистецтва драматичного театру і кіно у фаховій підготовці. Створення інноваційного середовища фахової підготовки студентів спеціальності «Актор мистецтва драматичного театру і кіно» до виконавської майстерності в умовах освітнього процесу закладу вищої освіти; апробацію організаційно-педагогічної моделі процесу формування виконавської майстерності майбутнього бакалавра з акторського мистецтва драматичного театру і кіно засобами інноваційних технологій у фаховій підготовці; впровадження організаційно-методичного забезпечення для формування виокремлених компонентів професійної готовності студентів до виконавської майстерності; інноваційно-педагогічне спрямування змісту профілюючих дисциплін у вищій школі, зокрема інтенсифікації освітнього процесу за рахунок інтеграції змісту циклу професійної підготовки в профілюючих навчальних дисциплінах.

Розроблення і впровадження спеціального навчального спецкурсу «Тренінг словесної взаємодії» та «Тренінг виконавської майстерності актора»; виявлення

ефективності форм, методів, засобів і видів навчальної діяльності у процесі формування виконавської майстерності майбутніх бакалаврів з акторського мистецтва драматичного театру і кіно у фаховій підготовці. В експерименті взяли участь 156 студентів і 16 науково-педагогічних працівників. Ефективність педагогічних умов формування виконавської майстерності майбутнього бакалавра з акторського мистецтва драматичного театру і кіно у фаховій підготовці вивчалася за динамікою рівнів сформованості виконавської майстерності студентів контрольної та експериментальної груп відповідно до визначених критеріїв.

На початку педагогічного експерименту не спостерігалось достовірних розбіжностей за мотиваційно-ціннісним критерієм між даними, що характеризують формування виконавської майстерності в експериментальній групі майбутніх бакалаврів з акторського мистецтва драматичного театру і кіно у фаховій підготовці ($12,25 \pm 0,51$ балів), і даними, котрі характеризують сформованість виконавської майстерності в контрольній групі майбутніх бакалаврів з акторського мистецтва драматичного театру і кіно у фаховій підготовці ($11,01 \pm 0,49$ балів) (при троз. = 1,75), що свідчило про однотипність контрольної групи та експериментальної груп. Дані сформованості представлені в таблиці 10.1.

Таблиця 10.1

Дані, що характеризують сформованість виконавської майстерності у фаховій підготовці в КГ та ЕГ майбутніх бакалаврів з АМДТіК

Група	Етап	$M \pm m$	троз.	теор.
Дані, що характеризують сформованість виконавської майстерності за мотиваційно-ціннісним компонентом				
КГ (n = 74)	Наприкінці	$13,74 \pm 0,61$	3,08	1,84
ЕГ (n = 82)	Наприкінці	$16,40 \pm 0,61$		
Дані, що характеризують сформованість виконавської майстерності за когнітивним-компонентом				
КГ (n = 74)	Наприкінці	$30,51 \pm 1,02$	3,44	1,84
ЕГ (n = 82)	Наприкінці	$35,08 \pm 0,85$		
Дані, що характеризують сформованість виконавської майстерності за діяльнісно-творчим компонентом				
КГ (n = 74)	Наприкінці	$61,78 \pm 0,71$	3,52	1,84
ЕГ (n = 82)	Наприкінці	$65,10 \pm 0,62$		
Дані, що характеризують сформованість виконавської майстерності за професійно-особистісним компонентом				
КГ (n = 74 осіб)	Наприкінці	$12,00 \pm 0,33$	2,96	1,84
ЕГ (n = 82 особи)	Наприкінці	$13,40 \pm 0,34$		

Для оцінювання на формувальному етапі педагогічного експерименту за зазначеними вище критеріями рівнів сформованості виконавської майстерності майбутніх бакалаврів з акторського мистецтва драматичного театру і кіно у фаховій підготовці було застосовано психодіагностичні методи (спостереження,

бесіди, анкетування, тестування, аналіз продуктів професійної діяльності суб'єктів сценічного та кінопроцесу, самооцінки), а також педагогічний експеримент, статистичні методи вторинної обробки даних.

Електронні сервіси Google дали можливість зробити онлайн-опитування (як анонімно, так і з авторизованими користувачами) з отриманням різних варіантів відповідей і автоматичним створенням надалі зведеної таблиці з відповідей усіх дописувачів. За допомогою критерію Ст'юдента було встановлено, що перед початком формувального етапу дослідження контрольна та експериментальна групи були однорідними.

Наприкінці педагогічного експерименту можемо бачити, що дані, які стосуються формування виконавської майстерності в експериментальній групі майбутніх бакалаврів з акторського мистецтва драматичного театру і кіно у фаховій підготовці ($16,48 \pm 0,6$ балів), і дані, які стосуються формування виконавської майстерності в контрольній групі майбутніх бакалаврів з акторського мистецтва драматичного театру і кіно у фаховій підготовці ($13,75 \pm 0,59$ балів) (при троз. = 3,24) істотно різняться. За *когнітивним критерієм* між даними, що характеризують формування виконавської майстерності в експериментальній групі майбутніх бакалаврів з акторського мистецтва драматичного театру і кіно у фаховій підготовці ($25,97 \pm 0,91$ балів), і даними, що характеризують сформованість виконавської майстерності в контрольній групі майбутніх бакалаврів з акторського мистецтва драматичного театру і кіно у фаховій підготовці ($24,50 \pm 0,89$ балів) (при троз. = 1,16), на початку педагогічного експерименту не спостерігалось істотних розбіжностей, що засвідчувало однотипність контрольної та експериментальної груп. Результати педагогічного експерименту узагальнили шляхом кількісного та якісного опрацювання отриманих даних, їх усебічного аналізу та статистичної перевірки достовірності. Достовірні розбіжності за *когнітивним критерієм* між даними, що характеризують формування виконавської майстерності в експериментальній групі ($34,91 \pm 0,90$ балів), і даними, що характеризують формування виконавської майстерності в контрольній групі ($31,13 \pm 1,02$ балів) (при троз. = 2,78) спостерігаємо наприкінці педагогічного експерименту.

У експериментальній групі на початку педагогічного експерименту ми не відзначали достовірних розбіжностей за діяльнісно-творчим критерієм між даними, котрі характеризують формування виконавської майстерності учасників експериментальній групі ($60,01 \pm 0,81$ балів), і даними, що характеризують сформованість виконавської майстерності учасників контрольної групи ($58,08 \pm 0,83$ балів) (при троз. = 1,66), що засвідчило однорідність у контрольній та експериментальній групах.

Наприкінці ж педагогічного експерименту можна бачити істотні відмінності за діяльнісним критерієм між даними, що характеризують формування виконавської майстерності в експериментальній групі майбутніх бакалаврів з акторського мистецтва драматичного театру і кіно у фаховій підготовці ($63,98 \pm 0,63$ балів), і даними, що характеризують сформованість виконавської майстерності в контрольній групі майбутніх бакалаврів з акторського мистецтва

драматичного театру і кіно у фаховій підготовці ($60,0 \pm 0,70$ балів) (при троз. = 4,23). Достовірних розбіжностей на початку педагогічного експерименту між даними, що характеризують сформованість професійно-особистісних здібностей у експериментальній групі (відповідно $11,00 \pm 0,27$ балів), і даними, що характеризують сформованість професійно-особистісних здібностей у контрольній групі (відповідно $10,30 \pm 0,35$ балів) (при троз. = 1,58) не спостерігалось.

Це засвідчило однорідність контрольної та експериментальної груп і дало нам можливість по закінченні педагогічного експерименту порівняти результати.

Як бачимо, наприкінці педагогічного експерименту спостерігаються достовірні розбіжності між даними, що характеризують сформованість професійно-особистісних здібностей у експериментальній групі ($13,51 \pm 0,32$ балів), і даними, що характеризують сформованість професійно-особистісних здібностей у контрольній групі ($12,01 \pm 0,30$ балів) (при троз. = 3,42). Узагальнені результати сформованості виконавської майстерності майбутнього бакалавра з акторського мистецтва драматичного театру і кіно у фаховій підготовці студентів експериментальних груп наведені у таблиці 10.2.

Таблиця 10.2

Рівні сформованості виконавської майстерності майбутніх бакалаврів з акторського мистецтва драматичного театру і кіно у фаховій підготовці у КГ та ЕГ (результати формувального етапу дослідження)

Показники /рівні		Високий		Середній		Низький	
		КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Мотиваційно-ціннісний	Кіл-сть	11	27	28	36	35	19
	%	14,9	32,9	37,8	43,9	47,3	23,2
Когнітивний	Кіл-сть	11	22	30	40	33	20
	%	14,9	26,8	40,5	48,8	44,6	24,4
Діяльнісно-творчий	Кіл-сть	10	18	30	46	34	18
	%	13,51	21,95	40,54	56,10	45,95	21,95
Професійно-особистісний	Кіл-сть	4	17	30	43	40	22
	%	5,41	20,73	40,54	52,44	54,05	26,83
Результати	Кіл-сть	9	21	29	41	27	19
	%	12,18	25,6	39,84	50,31	47,9	24,09

В усіх випадках результати свідчать про суттєві відмінності між контрольними та експериментальними групами після завершення формувального етапу дослідження та підтверджують ефективність педагогічних умов формування професійної компетентності майбутнього бакалавра з акторського мистецтва драматичного театру і кіно.

Достовірність педагогічного експерименту підтвердилась у результаті порівняння КГ та ЕГ на формувальному етапі з даними констатувального, що підтверджує збільшення кількості студентів високого рівня з 12,18% до 25,6% (на 13,42%). В середньому рівні підвищення збільшились з 39,84% до 50,31 %

(на 10,47%). Чисельність студентів низького рівня знизилась з 47,9% до 24,09% (на 23,81%).

Висновки. У дослідженні запропоновано розв'язання актуальної проблеми формування виконавської майстерності майбутніх бакалаврів з акторського мистецтва драматичного театру і кіно у фаховій підготовці, яка знайшла організаційно-педагогічної моделі, що передбачала реалізацію визначених педагогічних умов.

З'ясовано стан розробленості проблеми формування виконавської майстерності майбутніх бакалаврів з акторського мистецтва драматичного театру і кіно у фаховій підготовці у педагогічній теорії й практиці. На основі аналізу наукової, мистецької та психолого-педагогічної літератури з'ясовано сутність основних дефініцій дослідження «формування виконавської майстерності майбутніх бакалаврів з акторського мистецтва драматичного театру і кіно у фаховій підготовці» та «виконавська майстерність майбутніх бакалаврів з акторського мистецтва драматичного театру і кіно у фаховій підготовці». Формування виконавської майстерності майбутніх бакалаврів з акторського мистецтва драматичного театру і кіно розглянуто як педагогічний процес, в якому на основі єдності змісту, форм, засобів і методів навчання відбувається творчий розвиток студентів, що знаходить своє відображення в діяльності, спрямованій на реалізацію акторського потенціалу студентів. Виконавська майстерність майбутнього бакалавра з акторського мистецтва драматичного театру і кіно – це сформований певний рівень професійних знань навичок та вмінь, що включає зовнішню та внутрішню акторські виконавські техніки, елементи художньої інтерпретації та художнього перевтілення в сценічній дії, в процесі фахової підготовки.

Розкрито особливості формування виконавської майстерності майбутніх бакалаврів з акторського мистецтва драматичного театру і кіно у фаховій підготовці шляхом теоретичного обґрунтування структурних компонентів виконавської майстерності майбутніх бакалаврів з акторського мистецтва драматичного театру і кіно у фаховій підготовці. *Мотиваційно-ціннісний* компонент відображає усвідомлене ставлення майбутнього бакалавра з акторського мистецтва драматичного театру і кіно до професійної діяльності та її ролі у розв'язанні актуальних проблем виконавської сценічної культури. Він виявляється як у всій професійній діяльності актора, так і в окремих педагогічних ситуаціях, визначає його сприйняття зовнішніх подій і логіку поведінки. До основних складових мотиваційно-ціннісного компонента виконавської майстерності майбутніх бакалаврів з акторського мистецтва драматичного театру і кіно відносимо: мотиви і потреби, ціннісні орієнтації майбутнього бакалавра з акторського мистецтва драматичного театру і кіно, що презентують методичну спрямованість; прагнення до опанування фаховими знаннями, уміннями і навичками; установку на удосконалення творчого процесу. *Когнітивний компонент* включає систему знань (основних естетичних понять; жанрів і видів сценічного мистецтва; особливостей створення в драматичному творі художнього образу) та розвинуті пізнавальні процеси (відчуття,

сприймання, увага, пам'ять, мислення, уява, мовлення). Обов'язковим елементом когнітивного компонента є наявність психологічних знань щодо створення умов та забезпечення естетичного розвитку творчої особистості. *Діяльнісно-творчий* компонент відображає сутність вивчення профілюючих сценічних дисциплін, котрі мають діяльнісно-орієнтований характер, що проявляється в таких формах і методах, як: публічний творчий виступ, вистава, концерт, відкритий творчий діалог, дискусія, словесна імпровізація, «мозковий штурм», аналіз та обговорення відкритих творчих показів, тренінг-ігри з подальшим обговоренням, а також використання інтерактивних педагогічних технологій у процесі вивчення профілюючих творчих дисциплін: майстерності актора, сценічної мови, пластичних та музичних дисциплін. *Професійно-особистісний* компонент – це інтегрована характеристика творчої індивідуальності, її обдарованість, професійні якості, готовність та здатність до цілеспрямованої творчої роботи, що зумовлює позитивні зміни в поведінці, діяльності та ставленні. У цьому компоненті звертається увага на властивості творчої особистості, що дають можливість спрямувати енергію студента на самооцінку, самоконтроль, самокорекцію, самовизнання. Усвідомленість студентами своїх здібностей, таланту, а також пізнання своїх виконавських можливостей, проявляється у завзятому бажанні займатися акторською професією, зумовлює задоволення від перебування на сцені та спілкування з глядачем. Відбувається формування якостей творчої особистості на фундаменті професійно-значущої виконавської діяльності, розвивається позитивне ставлення та зацікавленість до обраної акторської професії.

Виконавська майстерність майбутніх бакалаврів з акторського мистецтва драматичного театру і кіно у фаховій підготовці розглянута як сукупне утворення різних аспектів виконавської майстерності. Основні з них – перевірення, сценічна психофізична дія, словесна дія, взаємодія та спілкування, уява, бачення, сценічна увага, сценічне ставлення, сценічна оцінка, а також дикція, професійні дихання і голос, фонематичний слух, логічний наголос, інтонація і підтекст, орфоепія, м'язова свобода, розкутість тіла, темпо-ритм. Усе це багатоаспектний результат професійної підготовки студентів, котрий передбачає здійснення педагогічного завдання щодо розвитку акторської внутрішньої та зовнішньої техніки шляхом виконання різних акторських вправ з використанням спеціально організованих форм, в яких поєднані всі основні складові виконавської майстерності.

На основі класифікації і систематизації теоретичного та емпіричного матеріалу визначено критерії (мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, особистісний), показники та рівні (низький, середній, високий) сформованості виконавської майстерності майбутніх бакалаврів з акторського мистецтва драматичного театру і кіно у фаховій підготовці. Мотиваційний критерій характеризується такими показниками: професійна спрямованість, бажання та мотивації студентів до формування виконавської майстерності у фаховій підготовці. Показники когнітивного критерію – повнота, глибина і усвідомленість засвоєння студентами знань з акторської майстерності, сценічної

мови, мовно-голосових практик у фаховій підготовці. Діяльнісний критерій характеризується такими показниками: професійно орієнтовані вміння та навички щодо формування виконавської майстерності майбутніх бакалаврів з акторського мистецтва драматичного театру і кіно у фаховій підготовці. Організаторські, комунікативні та основні складові виконавської майстерності майбутніх бакалаврів з акторського мистецтва драматичного театру і кіно визначаються показниками особистісного критерію.

Розроблено та науково обґрунтовано організаційно-педагогічну модель формування виконавської майстерності майбутніх бакалаврів з акторського мистецтва драматичного театру і кіно у фаховій підготовці. *Теоретико-методологічний* блок містить мету та завдання дослідження, які є основою формування виконавської майстерності майбутніх бакалаврів з акторського мистецтва драматичного театру і кіно у фаховій підготовці. До теоретико-методологічного блоку належать методологічні підходи (компетентнісний, культурологічний, діяльнісний, системний, акмеологічний та особистісно орієнтований) і принципи (соціальної обумовленості цілей і змісту вищої мистецької освіти, ґрунтовності змісту навчання, інтеграції, оптимізації навчання суб'єктності взаємодії викладача і студентів). До *змістового* блоку належать: теоретична підготовка, що передбачає оволодіння знаннями, вміннями та навичками з таких дисциплін, як «Майстерність актора» (1-4 курси), «Сценічна мова» (1-4 курс) «Тренінг словесної взаємодії» (2 курс, III-й семестр); «Сценічний спів» (1-4 курс), «Сценічний рух» (1-4 курс), «Сценічний танець» (2-4 курс); «Тренінг з виконавської майстерності актора» (1-4 курси). До *процесуального* блоку віднесено етапи формування виконавської майстерності майбутніх бакалаврів з акторського мистецтва драматичного театру і кіно (інформаційно-практичний, базовий, практико-перетворювальний), форми (традиційні та нетрадиційні); методи (дискусії, творчі ігри, заняття-концерти, заняття-вистави, відкриті практичні покази, складання проєктів і портфоліо, кейс-метод); засоби (матеріали мультимедійних презентацій, драматичний репертуар, вправи тощо). *Діагностично-результативний* блок містить структурні компоненти (мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діялісно-творчий та професійно-особистісний), критерії, показники та рівні (низький, середній, високий) сформованості виконавської майстерності у фаховій підготовці. Результатом є сформованість виконавської майстерності майбутніх бакалаврів з акторського мистецтва драматичного театру і кіно у фаховій підготовці.

Експериментально перевірено ефективність виявлених і теоретично обґрунтованих педагогічних умов формування виконавської майстерності майбутніх бакалаврів з акторського мистецтва драматичного театру і кіно у фаховій підготовці, до яких включено: інтенсифікацію освітнього процесу шляхом інтеграції змісту фахових дисциплін; активізація навчально-пізнавальної діяльності майбутніх бакалаврів з акторського мистецтва драматичного театру і кіно шляхом впровадження інноваційних освітніх технологій; впровадження авторських спецкурсів «Тренінг словесної взаємодії»

та «Тренінг виконавської майстерності актора». Зміни у даних, котрі характеризують рівні сформованості виконавської майстерності у фаховій підготовці майбутніх бакалаврів з акторського мистецтва драматичного театру і кіно є більш істотними в експериментальній групі, порівняно з контрольною групою зросла частка студентів високого рівня на 13,42% (з 12,18% до 25,6%). В середньому рівні підвищення збільшилися на 10,47% (з 39,84% до 50,31 %). Чисельність студентів низького рівня знизилась на 23,81% (з 47,9% до 24,09%). Отриманні дані засвідчили, що більша частина студентів під час експерименту мала змогу підвищити свій рівень практичних знань, умінь і навичок.

Водночас дослідження не вичерпує вирішення всіх питань, пов'язаних із формуванням виконавської майстерності у фаховій підготовці майбутніх бакалаврів з акторського мистецтва драматичного театру і кіно. Перспективи подальших досліджень вбачаємо у модернізації змісту предметів: «Майстерність актора», «Сценічна мова», «Сценічний спів», «Сценічний танець», «Сценічний рух» у закладі вищої освіти шляхом уведення тренінгів, майстер-класів, застосування кіноінформаційно-комунікаційних технологій, мультимедійних навчальних засобів.

Список використаної літератури

1. Аникст А. А. История учений о драме : теория драмы от Гегеля до Маркса. Москва : Наука, 1983. 288 с.
2. Барановська Л. В. Теоретико-методичні основи навчання професійного спілкування студентів вищого аграрного навчального закладу. автореф. дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 / Барановська Лілія Володимирівна ; Національний педагогічний ун-т ім. М.П.Драгоманова. Київ, 2005. 43 с.
3. Барановська С. А. Основи вербально-виконавської інтерпретації музичних творів майбутнього вчителя : методичні рекомендації / Кам'янець-Поділ. держ. ун-т. Кам'янець-Подільський, 2007. 29 с.
4. Вильсон Г. Психология артистической деятельности: Таланты и поклонники / Пер. с англ. А. И. Блейз. Москва : Когито-центр, 2001. 383 с.
5. Волков С. М. Мистецька освіта в культурі України 90-х років ХХ століття. Київ, 2006. 208 с.
6. Готовский Е. От Бедного Театра к Искусству-проводнику : сборник статей / Пер с. пол., вступ. ст. и примеч. Н. З. Башинджагян. Москва : Артист. Режиссер. Театр, 2003. 348 с.
7. Даниэль С. М. Искусство видеть : о творческих способностях восприятия, о языке линий и красок и о воспитании зрителя. Ленинград : Искусство, 1990. 223 с.
8. Дмитриевский В. Н. Театр и зрители. Отечественный театр в системе отношений сцены и публики : монография / Российская акад. наук, Федеральное агентство по культуре, Гос. ин-т искусствознания. Санкт-Петербург : Дмитрий Буланин, 2007. 325 с.
9. Донова Д. А. Театр и зритель: стратегические основы взаимоотношений : автореферат дис. ... кандидата искусствоведения : спец. 17.00.01 / Рос. акад. театр. искусства (ГИТИС). Москва, 2007. 29 с.
10. Захава Б. Е. Мастерство актёра и режиссёра. Москва : Искусство, 1999. 150 с.

11. Ильин Е. П. Психология творчества, креативности, одаренности. Санкт-Петербург : Питер, 2009. 448 с.
12. Клепиков О. І., Кучерявий І. Т. Основи творчості особи : [навчальний посібник для студ.]. Київ : Вища школа, 1996. 295 с.
13. Кнебель М. О. О действенном анализе пьесы и роли. Москва : ВТО, 1970. 160 с.
14. Козлянинова И. П., Чарели Э. М. Тайны нашего голоса. Екатеринбург : Изд-во «Диамант», 1992. 320 с.
15. Корнієнко Н. М. Лесь Курбас : репетиція майбутнього. Київ : Факт, 1998. 469 с.
16. Кох И. Э. Основы сценического движения : учебник. Изд. 2-е, испр. Санкт-Петербург [и др.] : Планета музыки : Лань. 2010. 509 с.
17. Крицький В. М. Формування умінь художньої інтерпретації у студентів музичних факультетів педагогічних закладів вищої освіти : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / Крицький Володимир Миколайович ; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 1999. 20 с.
18. Леонтьев А. Н. О психологической функции искусства (гипотеза). Художественное творчество и психология / под ред. А. Я. Зися. Москва : Наука, 1991. С. 184 187.
19. Леонтьев Д. А. Поэтическое творчество: от литературного и культурного контекста к жизненному. Библиотечное дело. 2010. № 10. С. 22 23.
20. Литвиненко С. Креативність як загальна здібність до творчості: сучасні підходи. Збірник наукових праць Полтавського державного педагогічного університету імені В. Г. Короленка. Серія «Педагогічні науки». 2006. Вип. 3 (50). С. 215 219.
21. Мокульский С. История западноевропейского театра : пособие для театральных вузов, училищ и студий. Москва : Художественная литература, 1936. Ч.1. 600 с.
22. Моляко В. О. Психологічна готовність до творчої праці. Київ : Знання, 1989. 48 с.
23. Немирович-Данченко Владимир Иванович. Большая советская энциклопедия : [в 30 т.] / под ред. А. М. Прохоров. 3-е изд. Москва : Советская энциклопедия, 1974. Т.17. С. 453 454.
24. Петрова А. Н. Сценическая речь : учебное пособие. Москва : Искусство, 1982. 192 с.
25. Промптова И. Ю. Интонационная выразительность актера. Культура сценической речи : сборник статей. Москва : ВТО, 1979. С. 159–265.
26. Раппопорт И. М. Работа актера. Москва : изд. и тип. изд-ва «Крестьян. газ.», 1937. 104 с.
27. Рождественская Н. В. Диагностика актерских способностей. Санкт-Петербург : Речь, 2005. 180 с. (Серия «Практикум по психодиагностике»).
28. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька : навчальний посібник. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2005. 360 с.
29. Сагіна Ю. В. Культурологічні аспекти взаємовідносин сучасного театру та глядача: на матеріалі одеських театрів : автореф. дис. ... канд. мистецтвознав. : спец. 26.00.01 / Харківська держ. академія культури. Харків, 2009. 20 с.
30. Стадніченко Н. В. Диагностика сформованості професійного спілкування майбутнього актора : методичні рекомендації / заг. ред. Г. В. Локарева. Запоріжжя : ЗНУ, 2014. 70 с.

31. Стадніченко Н. В. Формування навичок сценічного мовлення у майбутніх акторів. Вісник Запорізького національного університету. Серія Педагогічні науки. 2010. №1. С. 92–96. URL: web.znu.edu.ua/herald/issues/2010/Ped-1.../092-96.pdf (дата звернення 23.07.2019).
32. Станиславский К. С. Собрания сочинений: В 9 т. М.: Искусство, 1988. Т. 1. Моя жизнь в искусстве / Ком. И. Н. Соловьевой. 622 с. / Т. 4. с.125; Т. 5. с. 525, 640; Т. 7 с. 147.
33. Томіліна А.О. Організація контрольно-оцінювальних дій із залученням системи MOODLE для студентів гуманітарних спеціальностей / А.О. Томіліна / Теорія і методика електронного навчання. – Кривий Ріг : НМетАУ, 2012. – Вип. 3. – С. 293–298.
34. Тополевський В. Ю. Педагогічний вплив на розвиток творчої індивідуальності майбутнього актора. Культура України. Серія: Мистецтвознавство. Харків. 2015. Вип. 51. С. 144–151.
35. Топорков В. Й. Про техніку актора / під загальн. редак. М. М. Горчакова. Київ : Державне вид-во образотворчого мистецтва і музичної літератури УРСР, 1961. 106 с.
36. Хренов Н. А. Культурологический аспект изучения публики как коммуникативной общности: автореферат дис. ... д-ра филос. наук : спец. 17.00.08 / ВНИИ искусствознания. Москва, 1992. 65 с.
37. Чарелли Э. М. Начальные приемы воспитания речевого голоса актера. Культура сценической речи: сборник статей. Москва : ВТО, 1979. С. 333–404.
38. Чепеленко К. О. Социокультурные особенности аудитории современного провинциального театра : автореферат дис. ... канд. социол. наук : спец. 22.00.06 / Саратов. гос. техн. ун-т. Саратов, 2008. 16 с.
39. Черная Е. И. Основы сценической речи. Фонационное дыхание и голос : учебное пособие. Санкт-Петербург : Изд-во Лань, Планета музыки, 2012. 160 с.
40. Чехов М. О технике актера. Москва : Изд. АСТ. 2016. 288 с.

Мотивація як головний чинник процесу формування виконавської майстерності акторів

Коленко А.В. – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри сценічної мови Київського національного університету театру, кіно і телебачення імені І.К. Карпенка-Карого; anfisa.kolenko@gmail.com

У дослідженні постає завдання дослідити творчу мотивацію як головний чинник структури процесу формування виконавської майстерності майбутніх акторів мистецтва драматичного театру і кіно у фаховій підготовці. Слід зазначити, що для досягнення успіху в професійному навчанні обов'язково потрібен основний мотив, який буде спонукати студента до навчання. В кожній людини є потреби, які, за умови їх чіткого усвідомлення можуть перетворитися на мотивацію до навчання та виконання роботи. В статті розкривається зміст структурних компонентів, процесу формування виконавської майстерності майбутніх акторів драматичного театру й доводиться твердження про те, що на базі чіткого провідного мотиву формується вся система структурних

компонентів. Пропонуються педагогічні шляхи формування мотиваційної системи професійного навчання майбутнього актора драматичного театру і кіно.

Ключові слова: майстерність актора, мотив, мотивація, театральна педагогіка, структура процесу формування виконавської майстерності, професійна діяльність,.

Вступ. Мотивація студента до професійного навчання є важливим фактором його професійної компетентності на сучасному ринку праці. Актуальність цієї теми посилюється в умовах жорсткої творчої конкуренції серед акторів професіоналів та аматорів. Творча особистість актора має тонкі психологічні особливості на які впливає соціальна незахищеність, економічна нестабільність, що зазвичай руйнує творчу кар'єру, змушує змінити професію і може призвести до розвитку негативних явищ в житті актора. Процес формування мотивації майбутнього актора до професійного навчання потребує корекції, управління та посиленої уваги педагогів. «Розвиток сучасного українського суспільства в напрямку інтеграції до Європейського культурного простору однозначно потребує талановитих та конкурентоспроможних майстрів мистецтва театру і кіно, з високим рівнем фахової освіти. Такі фахівці володіють багатством сценічних виконавських засобів емоційного, інтелектуального та культурно-освітнього впливу на аудиторію, а, отже, несуть етичну відповідальність за рівень сценічної компетентності, що лунає зі сцени, з екранів кінотеатрів, телевізійного та радіопростору.[3]. Сучасний театр і кіно різнобарвні, насичені яскравими режисерськими формами, які вимагають від молодого актора особливої професійної компетентності. Особливої уваги педагогів потребує творча молодь що прагне досягти професійного успіху. На основі теоретичного аналізу літератури виділено структуру процесу формування виконавської майстерності майбутніх акторів мистецтва драматичного театру і кіно у фаховій підготовці, що визначається особливостями цієї діяльності та розглядається як склад: мотиваційно-ціннісного компоненту, когнітивного, професійно-особистісного, діяльнісно-творчого.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми мотивації майбутнього актора до професійного навчання полягає у відсутності комплексного аналізу науково-методичних матеріалів з методики викладання усіх професійно зорієнтованих навчальних дисциплін у вищих мистецьких навчальних закладах України й створення на цій основі інтегрованої синтетичної програми з методики навчання сучасного актора драматичного театру і кіно.

Театральна школа України на жаль, мало приділяє часу створенню мотивації до самостійної творчої роботи студента. Як результат, існує невисока навчальна ефективність, особливо посередній рівень зовнішньої виконавської акторської техніки (психофізична дія, сценічне мовлення, сценічний спів, пластика тіла й танець), що має об'єктивні причини. Одна з найголовніших причин – це невизначений, чіткий мотив до фахового навчання. Також, особлива, тонка будова нервової системи студентів, котрі виявили бажання стати драматичними акторами. Більшість студентів тяжіють до застарілого авторитарного підходу, не володіють умінням працювати самостійно, не

занурюються в особисту мотивацію, не здатні виробити та генерувати особисту мету, що надає сенс творчому навчанню, не схильні до рефлексивної саморегуляції;

В умовах інтенсифікації навчального процесу у вищих навчальних закладах мистецького спрямування, набувають особливого значення інтегративні процеси в змісті профілюючих дисциплін: майстерність актора, сценічна мова, акторський вокал, сценічний рух, хореографія. Хоч завдання цих дисциплін – формування конкурентоспроможного актора драматичного театру і кіно, їхні навчальні плани та робочі програми складені без врахування міжпредметних зв'язків. Виникає суперечність навчальних процесів усунення якої, передбачає появу цілісного підходу до виховання творчої особистості актора, інтеграції суміжних дисциплін, що повинні забезпечити комплексний підхід до формування професійних компетентностей актора мистецтва драматичного театру і кіно.

На наш погляд, комплексність викладання усіх аспектів майстерності актора має стати провідним принципом навчання. Комплексний метод виховання виконавської майстерності передбачає цілий спектр навчальних заходів, які забезпечують нерозривну єдність творчих процесів та їх співвідносність із загальними завданнями виховання актора.

Створення структури процесу формування виконавської майстерності майбутніх акторів драматичного театру і кіно, ефектної моделі системної міжпредметної взаємодії та взаємопроникнення, стане запорукою досягнення поставлених завдань. Така інтегрована програма дасть можливість педагогу зосередити свою увагу на пошуку власного стилю викладання, структурно-організаційних форм занять, вибору художнього матеріалу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій за темою наукового пошуку засвідчує що «важливим чинником формування виконавської майстерності є збіг мотиваційної сфери суб'єкта з характером мети» [8, с. 5]. Мотив (від лат. moveo – рухаю) – це матеріальна або ідеальна мета, досягнення якої виступає змістом діяльності. Проблемі мотивації присвячені роботи Х. Хекхаузена, Г. Мюрея, Н. Аха, Д. Брауна, Ф. Хоппе, Г. Орлота, А. Бандури, Г. Айзенка, С. Занюка, А.О. Реана, В.Г. Асеева, К. Левіна, В.В. Століна та ін. Проблема вибору професії у взаємозв'язку із професійним і життєвим самовизначенням піднімається у науковому доробку Є.О. Клімова, І.С. Кона, Т.В. Кудрявцева, М.С. Пряжнікова. Вивченням особливостей професійної компетентності майбутніх фахівців займалися Л. Барановська - науковець розглянула інтеграційні процеси у вищій освіті, особистісно зорієнтовані технології навчання у системі ВНЗ, мовну та риторичну особистість фахівця; О. Лазарева - дослідила проблему формування пізнавально-творчої самостійності студента в професійному навчанні. Розвиток творчого потенціалу майбутніх фахівців представлено у наукових працях М. Волкова, С. Гольдентріха, Є. Ілліна, О. Клепікова, О. Леонтьєва, С. Литвиненко, В. Моляка, О. Томіліної, Л. Чорної та ін. Розвиток мистецтва театру та теоретичних основ фахової підготовки актора до професійної діяльності дослідили А. Анікст, С. Мокульський, І. Рапопорт, Н. Рождест-

венська, Ю. Сагіна, К. Станіславський, В. Тополевський, В. Топорков, К. Чепеленко, С. Юр'єв та ін.); С.У. Гончаренко визначає потребу як «стан людської особистості, що виражає необхідність у чомусь, залежність від об'єктивних умов життєдіяльності це є рушійною силою їхньої активності» [1, с. 266]. Повна класифікація потреб, що має вигляд піраміди внутрішніх потреб людини найпростіші потреби є в основі, найголовніші угорі була запропонована відомим американським психологом А. Маслоу. Вчений доводить, що, потреба, яка знаходиться вище за ієрархією, є складнішою і не може бути задоволена без задоволення нижчої, простішої. Потреба у професійній самореалізації, за А. Маслоу [6, с. 112], знаходиться на вищому рівні та є виявом потенційних можливостей людини, проявом її здатності стати тим, ким вона забажає, досягати своїх цілей, проявом загальнолюдської та особистісної сутності. Н. А. Михайленко, вважає, що для будь-якої людини характерна, «наявність декількох мотивів, що знаходяться у динамічному співвідношенні та залежать від змін у внутрішній структурі особистості та у зовнішніх умовах її життєдіяльності» [7, с. 188].

Постановка завдання. Дослідити мотивацію як головний чинник структури процесу формування виконавської майстерності майбутніх акторів драматичного театру і кіно у фаховій підготовці. Визначити основні шляхи та запропонувати засоби для реалізації процесу формування майбутніх акторів драматичного театру і кіно у фаховій підготовці.

Виклад основного матеріалу. Слід зазначити, що для досягнення творчого успіху в навчанні обов'язково потрібен мотив, який буде спонукати студента до навчання до творчої та технічної роботи над собою. В кожній людини є потреби, які, за умови їх чіткого усвідомлення можуть перетворитися на мотивацію до виконання роботи. Оцінюючи початковий ступінь знань та умінь майбутніх акторів драматичного театру і кіно, потрібно зважати на мотиви, що визначають цілеспрямованість людини, надихають студента до творчої роботи та підвищення своєї професійної майстерності, зокрема акторської техніки. Мова йде не про один мотив стати «зіркою», а комплекс мотивів (мотиваційної системи). Без мотивів, на думку О.М. Леонтьєва, не можлива реалізація діяльності [5].

Перш ніж розкрити зміст структурних компонентів процесу формування виконавської майстерності майбутніх акторів драматичного театру і кіно у фаховій підготовці хочемо процитувати вислів В.І. Ковальова, науковець звертає увагу на те, що одночасно з виникненням потреб, формуючись на їхній основі, виникають мотиви [2, с. 44], а термін «мотивація» використовується у процесі самореалізації, для пояснення причин поведінки людини. Мотиви - є складовою мотиваційного компоненту формування особистості.

Мотив досягнення є ключовим при формуванні творчої мотивації та наполегливого прагнення до успіху, спонукання актора до творчої активності, пов'язане з намаганням уникнути сценічної виконавської невдачі і який напряду залежить від рівня наполегливої роботи творчої особистості. Мотив досягнення є основною рисою творчої особистості та розглядається як складне інтегральне

утворення, що проявляється в прагненні актора досягати сценічного успіху. Високий рівень мотивації сценічного успіху означає, що в актора переважає прагнення до сценічного успіху; низький рівень мотивації, навпаки, свідчить про те, що домінує прагнення уникати сценічних, виконавських невдач.

Розглядаючи теорію мотивації, по-перше, слід виділити мотивацію творчого навчання, розглядаючи творчу діяльність студента; по-друге - мотивацію творчого навчання, досліджуючи творчу діяльність викладачів, яка спрямована на формування у майбутніх акторів потреби до активного творчого пізнання світу; по- третє - мотивацію викладачів як ставлення до своїх професійних обов'язків; по-четверте мотивацію творчого навчання майбутніх акторів драматичного театру і кіно, як фінансово забезпечених в майбутньому фахівців, завдяки отримання високого рівня знань і умінь.

Мотивація творчого досягнення – прагнення до поліпшення виконавського рівня, незадоволеність досягнутим виконавським рівнем, наполегливість у досягненні своєї акторської мети, прагнення домогтися сценічного успіху – є однією з головних властивостей творчої особистості, яка має вплив на творче життя й успішну кар'єру актора; прагнення актора до творчих успіхів у різних видах творчої діяльності (сольні творчі виступи, дубляж фільмів, робота на телебаченні й радіо, естрадний жанр, тощо) в основі якого лежать емоційні позитивні переживання, пов'язані із соціальним прийняттям тих успіхів, які досягаються актором. Актори з високим рівнем мотивації, проявляють наполегливість у прагненні досягти високої творчої мети, впевнені в успішному результаті; знаходять новітню фахову інформацію, яка мотивує до удосконалення професійної діяльності, готові брати на себе відповідальність, творчо рішучі, отримують емоційне задоволення від творчого внутрішнього процесу та виконання вправ з зовнішньої акторської техніки, проявляють наполегливість у виконанні важких вправ з майстерності актора.

На основі загальної теорії мотивації можемо виділити основні функції творчих мотивів майбутніх акторів мистецтва драматичного театру і кіно в професійній підготовці:

- 1) спонукальна функція яка відображає енергетику творчого мотиву, вольові джерела прагнення майбутнього актора до досягнення творчого успіху;
- 2) провідна функція яка виступає віддзеркаленням спрямованості творчої енергії мотиву на певну виконавську активність майбутнього актора;
- 3) заохочувальна функція яка пов'язана з продовженням спонукальної, з пошуком умов, що забезпечують посилення прагнення до творчої мети;
- 4) регуляційна функція яка пов'язана з регуляцією спонукання майбутнього актора до творчого навчання й усієї його мотиваційної сфери;
- 5) організаційна функція – полягає у свідомому плануванні майбутніх акторів свого творчого розвитку та навчально-пізнавальної діяльності;
- 6) змістоутворююча функція яка відіграє найважливішу роль, оскільки вона надає діям особистісного значення;
- 7) відбивна функція яка виступає віддзеркаленням у свідомості майбутнього актора, його культурних потреб і творчих цілей, пов'язує їх з

навчально-пізнавальною діяльністю як однією з визначальних умов успішної кар'єри і досягнення творчої мети.

Пропонуємо класифікувати творчі мотиви свідомого вибору професії «актор драматичного театру і кіно»:

1) провідні мотиви – мотиви, пов'язані зі змістом акторської діяльності, і мотиви соціальної значущості (любов до публічних виступів, перевтілення, відчуття великої ролі театру і кіно у розвитку культури суспільства, реалізація особистої обдарованості) професії актора;

2) додаткові мотиви – не суттєві для придбання професії актора (подобається самі предмети з майстерності актора, традиції родини);

3) випадкові мотиви – не пов'язані зі змістом акторської діяльності (престижні міркування, популярність, порада друзів, потреба в матеріальному забезпеченні тощо).

Вітчизняними та російськими вченими (Ю.М. Орлов [10], І.І. Нечитайло [9]) було виявлено, що провідними мотивами вступу до ВНЗ є захоплення навчальним предметом й інтересом до професії. Загальною кінцевою метою навчання у мистецьких ВНЗ є конкурентоспроможна професійна підготовка майбутніх акторів мистецтва драматичного театру і кіно.

Мотиви спонукання до здобуття акторської професії можна побудувати на трьох основних комплексах загальної професійної мотивації, якою оперує сучасна наука це - інтерес, обов'язок, самооцінка професійної придатності. На основі теорії, яку запропонував для учнів науковець І.О. Корнієнко [12] і виходячи з цих комплексів, так само, зацікавленість професійним навчанням студентів, майбутніх акторів драматичного театру і кіно, можна поділити на дві основні групи: безпосередні та опосередковані інтереси.

Безпосередні інтереси до професійного навчання включають:

- професійно-специфічна зацікавленість до профілюючих предметів (майстерність актора, сценічна мова, акторський вокал, танець, сценічний рух, тощо) до самих процесів творчого навчання, а також до виконавських результатів, що виражаються в участі у сольних і колективних творчих показах, концертах, створенні драматичних вистав тощо;
- загальнопрофесійна зацікавленість до фахового навчання виникає на основі загальної привабливості акторської професії, за якими студент має можливість спостерігати в медіапросторі, відвідуючи театр і кіно, слідкуючи за творчим доробком відомих вітчизняних та закордонних митців.
- романтична зацікавленість до фахового навчання майбутніх акторів базується на мріях та уявленні про незвичайність, елітарність, богемність, певну винятковість акторської професії.
- ситуативна зацікавленість до професійного навчання виникає на ґрунті недостатньої загальної поінформованості студента, формується на основі випадкових ознак фахової підготовки.

Опосередковані професійні інтереси до професійного навчання включають:

- професійно-пізнавальний інтерес майбутнього актора базується на прагненні втілити на сцені й перетворити на високохудожній творчий доробок ті теоретичні й практичні пізнання психологічних, культурних, гуманітарних, природних та інших процесів та явищ;
- зацікавленість до самовиховання, самовдосконалення в професійному навчанні майбутнього актора проявляється в прагненні досягти творчого успіху, всебічного формування своєї унікальної творчої індивідуальності, цінних якостей творчої особистості, що є фундаментом успішної акторської кар'єри;
- престижний інтерес до професійного навчання базується на виборі акторської професії, що зумовлений на думку молодих людей, перспективами популярності, визнання, поваги, які ця професія забезпечує, престижністю професії в суспільстві;
- інтерес супутніх можливостей до фахового навчання відображає прагнення творчої особистості задовольнити, за допомогою вибраної професії «актор драматичного театру і кіно» певні духовні, культурні та життєво-побутові запити й потреби (прагнення до публічного виступу, до спілкування з глядачами, потреба в матеріальному забезпеченні тощо);
- невизначена зацікавленість майбутніх акторів до професійного навчання базується на невизначеному емоційному потягу до акторської професії.

Мотивом суспільного обов'язку майбутнього актора у процесі професійного навчання виділяємо: усвідомлення студента реальної суспільної користі від своєї участі в даній сфері діяльності, переживання особистої відповідальності за успішне навчання, готовність до подолання можливих моральних та фізичних труднощів.

Виділяємо 5 основних груп мотивів обов'язку:

- відповідальність стосовно повсякденних професійних обов'язків і вимог;
- прагнення до вдосконалення майстерності у вибраній справі;
- новаторство у праці та її організації;
- загальноальтруїстичні прагнення;
- загальногромадянські прагнення.

Самооцінка придатності до професійного навчання. У процесі формування самооцінки майбутнього актора до професійної придатності виникають певні розбіжності: студенту не вдається співвіднести відомі йому компетенції професії зі своїм особистим обдаруванням (дефіцит творчого самопізнання). За допомогою викладачів та творчого процесу навчання зміст самооцінки актора поступово збагачується, але ці зміни не являють собою процесу, який розвивається послідовно та інтенсивно. [4] Існує багато наукових тверджень щодо класифікації мотивів спонукання до здобуття професійної освіти, але їх об'єднує той факт, що свій талант молода людина може розкрити лише тоді, коли співвіднесено провідний мотив до професійного навчання та основний зміст майбутньої професії, а також, зауважено особливості людської

натури та рівень творчих здібностей творчої особистості. Провідна роль у загальній системі мотивів спонукання буде належати домінуючому мотиву.

Нами виділено структурні компоненти процесу формування виконавської майстерності майбутніх акторів драматичного театру і кіно у фаховій підготовці, завдяки теоретичному аналізу психолого-педагогічної літератури до яких віднесено: Мотиваційно-ціннісний компонент, когнітивний компонент, діяльнісно-творчий компонент, професійно-особистісний компонент (рис. 10.2).



Рис. 10.2 Структурні компоненти процесу формування виконавської майстерності майбутніх акторів драматичного театру і кіно у фаховій підготовці.

Мотиваційно-ціннісний компонент відображає усвідомлене ставлення майбутнього актора драматичного театру і кіно до професійної діяльності та її ролі у розв'язанні актуальних проблем виконавської сценічної культури. Він виявляється як у всій професійній діяльності актора, так і в окремих педагогічних ситуаціях, визначає його сприйняття зовнішніх подій і логіку поведінки. До основних складових мотиваційно-ціннісного компоненту відносимо: мотиви і потреби, ціннісні орієнтації майбутнього актора драматичного театру і кіно, що презентують методичну спрямованість; прагнення до опанування фаховими знаннями, уміннями і навичками; установка на удосконалення творчого процесу. Основою **когнітивного** компоненту компетентності є система знань та розвинуті пізнавальні процеси (відчуття, сприймання, увага, пам'ять, мислення, уява, мовлення), що кожний зокрема і всі разом забезпечують пізнання. Стосовно художньо-естетичної компетентності майбутніх акторів у структурі когнітивного компоненту ми виділяємо такі знання: основних естетичних понять; жанрів і видів мистецтва; особливостей створення в драматичному творі художнього образу. Обов'язковим елементом когнітивного компоненту є наявність психологічних знань щодо створення умов та забезпечення естетичного розвитку творчої особистості.

Діяльнісно-творчий компонент відображає сутність вивчення профільюючих мистецьких дисциплін, що мають діяльнісно-орієнтований характер, який проявляється в таких формах і методах, як: публічний творчий виступ, вистава, концерт, відкритий творчий діалог, дискусія, словесна імпровізація, “мозковий штурм”, аналіз та обговорення відкритих творчих показів, тренінг-ігри з подальшим обговоренням, а також використання інтерактивних педагогічних технологій у процесі вивчення профільюючих творчих дисциплін: майстерності актора, сценічної мови, пластичних та музичних дисциплін. В роботі над професійними компетентностями майбутнього актора викладач і студент мають індивідуально-творчий діалог у

виборі засобів та оптимального змісту. Важливе значення для майбутнього драматичного актора має рівень творчої, креативно-інтерактивної сформованості, його комунікативно-рефлексивних умінь в професійній діяльності.

Когнітивний компонент – це певна система сценічно-мистецьких знань де створюється середовище для розвитку та пізнання мистецьких процесів (мислетворчий процес, процес мовлення, процес творчого сприйняття, творча увага, творча уява, різні види пам'яті), кожен з яких окремо і в мистецькій компіляції спрямовані на пізнання. Когнітивний компонент включає систему знань (основних естетичних понять; жанрів і видів сценічного мистецтва; особливостей створення в драматичному творі художнього образу) та розвинуті пізнавальні процеси (відчуття, сприймання, увага, пам'ять, мислення, уява, мовлення).

Обов'язковим елементом когнітивного компонента є наявність психологічних знань щодо створення умов і забезпечення естетичного розвитку творчої особистості.

У структурі когнітивного компоненту це – засвоєння основних мистецьких понять; знання сценічних жанрів і видів сценічного мистецтва; знання теорії побудови в драматичному творі художнього образу. Обов'язковим елементом когнітивного компоненту є наявність психологічних знань щодо створення умов та забезпечення естетичного розвитку творчої особистості. Когнітивний компонент включає систему знань (основних естетичних понять; жанрів і видів сценічного мистецтва; особливостей створення в драматичному творі художнього образу) та розвинуті пізнавальні процеси (відчуття, сприймання, увага, пам'ять, мислення, уява, мовлення). Маючи за мету поліпшення процесу формування виконавської майстерності майбутніх бакалаврів з АМДТіК у фаховій підготовці, ми застосували факторний аналіз. Це дало нам можливість: під час проведення педагогічного дослідження визначити найбільш значущі структурні компоненти, їх розподіл у факторах і динаміку; оцінити ефективність виявлених і теоретично обґрунтованих педагогічних умов формування виконавської майстерності у фаховій підготовці майбутніх бакалаврів з АМДТіК у фаховій підготовці;

оцінити знання про теорію і практику виконавської майстерності, що характеризує когнітивний компонент; визначити ступінь однорідності досліджуваних контингентів на початку педагогічного експерименту.

Професійно-особистісний компонент — це інтегрована характеристика творчої індивідуальності, її обдарованість, професійні якості, готовність та здатність до цілеспрямованої творчої роботи, що веде до позитивних змін в поведінці, діяльності та ставлень. У цьому компоненті звертається увага на властивості творчої особистості, що дозволяють спрямувати енергію актора на самооцінку, самоконтроль, самокорекцію, самовизнання. Усвідомленість майбутнім актором своїх здібностей, таланту, а також пізнання своїх виконавських можливостей, проявляється у завзятому бажанні займатися акторською професією, зумовлює задоволення від перебування на сцені та

спілкування з глядачем. Відбувається формування якостей творчої особистості на фундаменті професійно-значущої виконавської діяльності, розвивається позитивне ставлення та зацікавленість до обраної акторської професії. Зародження перелічених компонентів може бути реалізовано шляхом добору, формування та впровадження в навчальні програми методик, що спрямовані на професійний прогрес творчої самосвідомості.

Висновки. Вивчивши проблему мотивації до навчання та професійного розвитку майбутніх акторів драматичного театру і кіно ми дійшли висновку, що можливостей для підвищення мотивації до професійного навчання є багато. Існує безліч чинників спонукання до здобуття професійної освіти, багато чинників мотивують до навчання окремо взяту особистість: інтерес до профільних предметів, що підвищують виконавську майстерність, відчуття соціально-культурної ролі майбутньої професії актора, загальне емоційне бажання до публічного виступу і спілкування з аудиторією, упевненість у своїх творчих здібностях і бажання їх демонструвати оточенню, а також терпіння, завзятість і наполегливість в отриманні професії актора. Нами показано, що майбутні актори драматичного театру і кіно розглядаються як студенти вищих навчальних закладів, які опановують професійну кваліфікацію, що дозволить їм здійснювати акторську діяльність, пов'язану з публічним виступом на сцені драматичного театру та створенням художнього образу в кіно.

Вказано, що не всі майбутні актори мотивовані однаково. Одні вмотивовані оцінкою зовні й залежать від думки оточуючих, інші вмотивовані власною високою самооцінкою. В кожного існують свої цінності, бажання і потреби. З метою підвищення мотивації до професійної освіти викладачам майбутніх акторів потрібно: розвивати у студентів відчуття впевненості і довіри, прагнення до успіху, до поставленої мети, створювати атмосферу творчої конкурентності, встановлювати досяжні цілі й завдання, підтримувати оптимальну мотивацію до набуття професійної компетентності. Власним творчим прикладом спонукати студентів до професійного навчання та успіху.

Процес формування виконавської майстерності майбутнього актора драматичного театру і кіно у фаховій підготовці, базується на фундаменті різних компонентів: по-перше, це комфортні умови для самореалізації і самовдосконалення творчої особистості; по-друге, створення ситуації успіху студентів шляхом участі у відкритих публічних виступах, виставах, концертах, творчих вечорах тощо. На практичних та індивідуальних заняттях надання студенту свободи вибору, відкритого діалогу з викладачем та з партнером, рефлексії, здорової змагальності як в колективі своєї групи та свого університету так і в рамках всієї творчої студентської спільноти. Спонукати до творчого пошуку; по-третє – створення позитивного освітньо-розвивального творчого середовища для самопроявлення і розкриття особистісного потенціалу майбутнього актора; по-четверте – через відвідування театрів та перегляд світових кіношедеврів спонукати до творчого збагачення та набуття суб'єктивного творчого досвіду; по-п'яте – вироблення та генерацію особистої мети, що надає сенс творчому навчанню, бачити себе як унікальну творчу

особистість, працювати над творчою індивідуальністю; по-шосте - організація груп взаємодії де всі учасники мають рівні права, об'єднані однією метою при реалізації творчих планів і культурних сценічних проєктів; по сьоме – орієнтувати студентів на впровадження творчості в практичну площину, спонукати до мислення і дії творчого характеру, підтримувати в студентах самостійність в творчому пізнанні; по-восьме формувати мотиваційно-ціннісне ставлення до творчої діяльності; по дев'яте – розвивати в студентах здібності до рефлексивної саморегуляції; по – десяте – спільно з викладачем, планувати індивідуальне навчання, визначати стратегії творчого розвитку студента та реалізації мистецького потенціалу.

Подальші наукові дослідження вимагають розробки педагогічних умов для удосконалення процесу формування виконавської майстерності майбутніх акторів драматичного театру і кіно на основі набуття ними професійних компетенцій в навчальному процесі.

Список використаної літератури

1. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С.У. Гончаренко. –К.: Либідь, 1997. – 376 с. 3
2. Ковалев В.И. Мотивы поведения и деятельности / В.И. Ковалев; отв. ред. А.А. Бодалев. – М.: Наука, 1988. – 191 с. 8
3. Коленко А.В. Теоретико-методологічні засади методики викладання предмету «Сценічна мова» / А.В. Коленко //Молодий вчений № 11 (51) листопад, 2017. С. 339-342 1
4. Корнієнко, І.О. Професійні орієнтації в системі життєвих стратегій старшокласника //„Практична психологія та соціальна робота”. – 2006р. №5] 11
5. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность.- М., 1975. - С. 27. 7
6. Маслоу А.Г. Мотивация и личность / Маслоу А.Г. – СПб.: Евразия, 1999. – 478 с. 5
7. Михайленко Н. А. Компоненти готовності майбутніх учителів до творчої діяльності / Н. А. Михайленко // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки. – 2012. – № 22 (5). – С. 187-194. 6
8. Міхеєва Л. В. Формування мотивації вивчення педагогічних дисциплін майбутніми вчителями праці і професійного навчання : автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти»/ Л. В. Міхеєва. – Вінниця, 2005. – 20 с. 2
9. Нечитайло, И.И. Профессиональная консультация: Методические рекомендации – Одесса: ОНМЦОКИТ, 2003. – 52 с.] 10
10. Орлов, Ю.М. Самосознание и самовоспитание характера: Беседы психолога со старшеклассниками: Кн. для учащихся. – М.: Просвещение, 1987. – 224 с.

Навчальний тренінг як ефективна система професійної адаптації у вищій школі

Бондарєва Л.І. – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри освіти дорослих Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова; lubovbondareva@ukr.net

У статті розглядається актуальність проблеми проведення навчальних тренінгів як ефективної системи професійної адаптації у вищих навчальних закладах. При цьому важлива роль належить вивченню організаційно-педагогічних умов проведення цієї підготовки. Аналіз змісту організаційно-педагогічних умов доводить, що навчальний тренінг є ефективною системою практичної підготовки студентів, дає можливість формувати у них необхідні професійні і соціально-психологічні уміння та навички, дозволяючи майбутнім спеціалістам адаптуватися до реальних умов діяльності на підприємстві.

Ключові слова: педагогіка, професійна освіта, професійна адаптація, практична підготовка, навчальний тренінг, соціально-психологічні умови навчання студентів.

Вступ. Актуальність проблеми дослідження визначається головною метою професійної підготовки в вищих професійних закладах освіти - навчання професійній майстерності, тобто цілеспрямованій діяльності по створенню необхідних для життя людей матеріальних цінностей на виробництві.

Тому метою нашого дослідження постає вирішення питання по навчання студентів безпосередньо виробничій праці шляхом запровадження в навчальний процес вузу інтерактивного методу навчання – навчального тренінгу. Саме в таких навчальних умовах майбутні спеціалісти приходячи в трудове життя зможуть оволодівали досвідом практичної діяльності.

Ці тенденції об'єктивно зумовлюють значне зростання ролі педагогічної науки у пошуках оптимальних шляхів ефективності професійно-трудової діяльності майбутніх спеціалістів шляхом адаптації їх до реальних умов діяльності підприємства.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. 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); розробка та впровадження сучасних педагогічних технологій професійної підготовки фахівців (В.П. Беспалько, С.О. Сисоєва).

Останнім часом у працях науковців значна увага приділяється впровадженню активних методів навчання в педагогічний процес професійної, зокрема, тренінгової підготовки (Г.О. Ковальчук, О.В. Куклін, Т.Б. Поясок, Г.О. Швиданенко, О.І. Щербак).

Незважаючи на наявність значної кількості наукових досліджень, проблема підвищення ефективності системи професійної адаптації у вищих

закладах освіти ще недостатньо досліджено в теоретико-методологічному та методичному аспектах. Поза увагою дослідників залишилися проблеми розробки організаційно педагогічних засад використання навчального тренінгу у професійній підготовці майбутніх менеджерів організацій в економічному університеті, зокрема: розробка моделі навчального тренінгу визначення методики проведення навчального тренінгу, організаційно-педагогічних етапів розробки тренінгових програм, вимог до особистості викладача-тренера та його методичної підготовленості.

Виклад основного матеріалу. Корінна перебудова соціально-професійних відносин у процесі переходу до ринкових умов призвела до суттєвих змін як у головних завданнях системи освіти, так і в практичних і навчальних механізмах професійної адаптації майбутніх фахівців. Сам термін «професійна адаптація» - багатозначний і може тлумачитись дослідниками і в широкому значенні, як загальний процес активного «пристосування» молоді до сфери професійно-трудової діяльності (процес професіоналізації), і в більш вузькому значенні: як процес «пристосування» молоді до свого першого робочого місця на конкретному підприємстві [3, 4]. Тому ми вважаємо, що професійна адаптація визначається в навчальному процесі вищої професійної школи як самостійний етап практичного пристосування студентів до вимог майбутньої конкретної професійної діяльності.

У контексті досліджувальної проблеми вважаємо за потрібне стисло розглянути конкретний зміст поняття «професійна адаптація» та визначити, яким чином її можна враховувати в навчальному процесі. У науковій літературі найбільш поширеною і простою є теза про те, що виробнича адаптація має два аспекти: професійний (адаптація до професійної діяльності) та соціально-психологічний (адаптація до певної робочої групи). У свою чергу кожен з двох основних елементів – і професійна, і соціально-психологічна адаптація потребують конкретизації свого змісту через їх подальше розчленування на окремі функціональні компоненти.

На думку В. Васильєва, такими компонентами є [2, 25-36]: адаптація до загальних культурних цінностей та норм виробничої професійно-трудової діяльності (загальні принципи і норми виробничих та організаційно-управлінських відносин; певна структура професійно-трудової діяльності з визнаною суспільною думкою й ієрархією соціальної престижності різних професій, економічні принципи та критерії ефективності виробничої діяльності тощо). Оволодіння професійними техніко-технологічними операціями. Адаптація до фізичних умов та режиму праці на робочому місці. Адаптація до специфічних «фірмових» культурних норм і цінностей (організаційна та корпоративна (відносини із зовнішнім середовищем, певні уявлення про природу людини та мотиви її поведінки, орієнтації трудової діяльності, характер людських відносин) культури).

Адаптація до специфічних міжособистісних відносин у певній робочій групі. Професійна адаптація є єдністю ціннісно-нормативних, діяльнісних, психофізіологічних та соціально-психологічних аспектів. Усі вони тісно

пов'язані між собою і тісно взаємодіють, впливаючи на хід процесу професійної адаптації. Тому при адаптації головною проблемою є не стільки оволодіння конкретною професією, скільки активне взаємне пристосування спеціаліста та соціальної організації підприємства з перспективною орієнтацією на максимальний розвиток та ефективне використання індивідуального трудового потенціалу молодого спеціаліста. На етапі ж розвитку основної трудової кар'єри головною проблемою спеціалістів являється періодичне пристосування до нових видів професійної діяльності та нових робочих місць у межах підприємства. Ці проблеми враховуються в професійній підготовці вищих навчальних закладів у сучасних умовах економіки. Для реалізації основних завдань педагогічного процесу професійної адаптації використовуються певні набори організаційно-педагогічних методів.

Педагогічний процес професійної адаптації – це постійна взаємодія між педагогами та студентами, що регулюють цей процес, яка відбувається у певних соціально-економічних та соціокультурних умовах. Ці умови, і перш за все такі їх компоненти, як суспільні культурні цінності, певна нормативно-правова та науково-методична база профадаптаційної соціально-педагогічної діяльності, динаміка кон'юнктури на ринку праці тощо, суттєво впливають на стратегію та конкретні форми і методи взаємодії між суб'єктами педагогічного процесу.

Організаційно-педагогічні зусилля навчального процесу з метою здійснення професійної адаптації повинні спрямовуватись на пошук найбільш ефективних у специфічних умовах засобів розвитку, стимулювання активних самостійних зусиль студента для максимального розвитку свого особистісного трудового потенціалу та його найбільш ефективного використання і подальшого нарощування у процесі професійно-трудової діяльності. Одним з найперспективніших й найскладніших способів вирішення даної проблеми, ми вбачаємо в організації навчального тренінгу студентів в економічному університеті. У вищих навчальних закладах навчальні тренінги використовуються для: прискорення адаптації до умов практичної діяльності, їх швидкої "підгонки" під вимоги робочого місця і організації в цілому; усунення пробілів в професійній підготовці і переборювання неефективних форм поведінки; навчанню новим технологіям і методам праці; швидкої підготовки для роботи в новій посаді.

Таким чином, ми вважаємо, що навчальний тренінг створює такі організаційно-педагогічні умови в вищій економічній школі: забезпечує вузівський процес навчання можливостями, максимально моделюють (імітують) майбутню професійну діяльність спеціаліста; залучає студентів до різноманітних форм і методів пізнавальної діяльності, що активізують їхню самостійність, ініціативу, винахідливість, тобто створюють базу для розвитку творчих здібностей; цілеспрямовано виявляє й розвиває творчу індивідуальність майбутнього спеціаліста економічного профілю.

Тренінг передбачає собою плановірно здійснювану програму різноманітних вправ з метою формування і удосконалення вмінь і навичок, підвищення ефективності трудової діяльності [2, 76]. Практичний досвід

впровадження тренінгів в навчальний процес вищої школи дозволяє нам зазначити, що для підвищення ефективності тренінгу, необхідно враховувати наступні три важливі складові наукового обґрунтування тренінгової програми [4]. Аналіз потреби в тренінгу, тобто діагностика дефіциту важливих для навчання способів і зразків поведінки. Потреба повинна бути визначена в формі цілей та складових часток тренінгової програми. Підбір методів і технік, які найбільш сприятливі цілям тренінгу. Оцінка тренінгової програми, тобто вимір її результатів. У контексті досліджувальної проблеми вважаємо за потрібне стисло розглянути педагогічні особливості визначних етапів організації навчального тренінгу в вищих навчальних закладах.

Перший компонент забезпечення тренінгової програми - аналіз потреби в тренінгу, який здійснюється на трьох основних рівнях: всієї організації, робочого місця та окремого робітника [1, 72-73]. На думку авторів (Роджер Баклі, Джим Кейпл) формування цілей тренінгу – значить чітко викласти, які завдання зможуть виконати учасники після закінчення тренінгу (або по завершенню окремих стадій навчання), при яких умовах вони продемонструють свої уміння і навички та за яким стандартами буде здійснено їх виконання.

Аналіз потреби в тренінгу всієї організації відноситься до макрорівня ділової активності, які підвищують професійну майстерність, і мотиваційних та збільшують продуктивність праці. Великим попитом користуються на підприємствах тренінги з тематики управління персоналом. В управлінні персоналом навчальні тренінги застосовуються головним чином для професійної підготовки, адаптації і розвитку кар'єри персоналу.

Навчальні тренінги знаходять своє застосування на різних етапах підготовки і ділової кар'єри робітників. Для студентів найбільш перспективні навчальні тренінги і аутотренінги вольових і особливо лідерських якостей, самомотивації, соціальної компетентності: вміння слухати, тримати себе в колективі, публічно виступати, формувати ефективну модель взаємодії з колегами і керівництвом, конструктивно вирішувати конфліктні питання, переживати стресові ситуації, переборювати перешкоджаючі спілкуванню звички і манери поведінки.

Актуальною тематикою тренінгів на сучасному етапі є: організаційне лідерство, керівництво персоналом як різновид влади, важливі індивідуальні параметри ефективного керівництва, стилі керівництва, культуроорієнтоване керівництво, мотивація організаційної поведінки, ділові комунікації, управління конфліктами, методика наймання на роботу, оцінка персоналу.

Аналіз потреби в тренінгу на рівні робочого місця пояснює, які знання, навички та установки необхідні для виконання завдань, передбачених посадовими обов'язками або робочим місцем. Якщо характер виконаних робіт відображено в професіограмі або профілі робочого місця, виходить за рамки стандартних професій й кваліфікацій, то тоді потрібні тренінги, які заповнюють пробіли в професійній та психолого-педагогічній підготовці спеціалістів [5, 73].

Так для спеціалістів різних профілів особливу увагу заслуговують трудові якості майбутнього фахівця, серед яких певним чином виділяється

працелюбство. На думку О.С.Падалка, працелюбство розглядає з трьох сторін: вихідні ознаки (свідоме ставлення до праці, трудові звички, трудова мораль); прояв трудових ознак (трудова активність, старанність у праці, майстерність, спілкування під час трудової діяльності); діагностичні ознаки (потреба у трудовій діяльності, готовність до неї, свідоме виконання трудових обов'язків, спрямування на вдосконалення професійної діяльності) [5, 93-94].

Аналіз потреби в тренінгу окремих робітників дозволяє виявити розбіжності між знаннями, навичками та установками майбутніх спеціалістів відповідно їх професійному стану та науковій професіограмі. Якщо визначається певна невідповідність між повинним і фактичним станом, тоді необхідно усунути їх за допомогою тренінгу. Одним з найсучасніших тренінгових напрямків цього порядку є корпоративні тренінги, які забезпечують психологічну підтримку бізнесу, виробництву, торгівлі, освіті, фінансовій, творчій, благодійній чи іншій діяльності.

Другий компонент забезпечення тренінгової програми – вибір методів і технік, які найбільш відповідають цілям тренінгу. Тренінгові методи – це методи або способи навчання, які достатньо вже розглядалися (наприклад, рольові, ділові ігри, метод конкретної ситуації, мозкова атака, групова дискусія, виробниче навчання, тренінг з роботи в команді та ін.) Тренінгова техніка – характеризує загальний спосіб та особливості навчаючого впливу. Спеціалісти визначають чотири види основних тренінгових технік: інформаційну; симуляційну (імітаційну); вправи о практичному виконанні роботи (виробниче навчання); груподинамічні вправи [4, 74].

У контексті нашого дослідження розглянемо стисло особливості цих тренінгових технік. Для забезпечення потрібної орієнтації працівників або передачі необхідних даних використовується інформаційна техніка (показ навчальних фільмів, відеозаписи і застосування технічних засобів, які супроводжують лекції, інструктажі, конференції). Симуляційна техніка імітує робоче місце, організаційну ситуацію та вирішує проблеми трудових процесів. Методологічною основою симуляційної техніки тренінгу являється процес, який дозволяє відпрацювати безліч професійних умінь і навичок, спрямованих на такі сфери діяльності: освіта, менеджмент, маркетинг, бухгалтерський облік, фінансів, оподаткування, банківська справа, підприємницьке право, стратегічне й оперативне планування, розроблення проектів бізнес-планів і планів маркетингу для малого та середнього бізнесу; відпрацювання і реалізації плану власної горизонтальної і вертикальної кар'єри, включаючи особистісне успішне працевлаштування; розвиток творчих здібностей і формування морально-ціннісних основ та умінь їх застосовувати у майбутній професійній діяльності.

Для цієї техніки характерним є комплексний та системний підхід навчання, який дозволяє тренувати спеціаліста на рівні різних керівних ланках як по окремих напрямках діяльності, так і професії в цілому (наприклад, управління діяльністю як в рамках окремих структурних підрозділів, так і підприємством в цілому). Сучасним прикладом такої техніки є навчально-тренувальна фірма, яка впливає з двоїстості єдності навального і виробничого

процесів. Дослідниками (О.В. Куклін, О.І. Щербак) доведено, що українська НТФ являє собою комплекс сучасних освітніх технологій (метод імітаційного навчання, гнучке (flexible) навчання, модульне навчання, технології «Learning by doing», метод проблемно-орієнтовного навчання «Case method», ділові і рольові ігри), які моделюють реальну діяльність малого або середнього підприємства. Тренінгова техніка "вправ по практичному виконанню роботи" передбачає собою програми виробничого навчання учнів, новачків, перенавчання, трудової адаптації, які здійснюються безпосередньо на робочому місці, або в тренінгових центрах. Характерною особливістю цієї техніки є більш проста і нескладна операційна діяльність, яка здійснюється під керівництвом і контролем з боку керівника, що дає можливість не допустити помилки в роботі та швидше навчитися. Груподинамічні вправи призначені формувати і удосконалювати соціальну компетентність майбутніх спеціалістів. Відмінність груподинамічних вправ визначається тим, що вони побудовані не тільки на імітаційній техніці, скільки на вільній імпровізації учасників тренінгу, їх спонтанних діях, мотивованих мисленнях, які можуть змінювати ситуацію. Основним достоїнством цієї техніки є можливість імпровізації, розвиток творчих навичок, поведінкова гнучкість, більш вузька цільова направленість та висока ефективність навчання [4, 77-78].

Разом з тим, у навчальному процесі доцільно використовувати пролонговані форми групового навчання. Вони суттєве збільшують час на одне заняття та здійснюють розподіл групових ролей з урахуванням індивідуально-психологічних властивостей, що дає змогу здійснювати розгорнуту систему контролю та дозволяє високо оцінити внесок кожного учасника у груповий результат, здійснити рефлексивний аналіз ходу ігрової діяльності та результатів кожного учасника [3, 20]. За В.А. Козаковим, головним достоїнством такої форми підготовки є формування у студентів зразків-позитивів та зразків-заборони характеру поведінки, що акумулюють досвід успіху або застерігають від повтору невдач в майбутній професійній діяльності [3, 19].

Третій компонент забезпечення тренінгової програми – оцінка її ефективності, визначення результатів досягнення. Витрати, що пов'язані з проведенням тренінгу матеріального і людського ресурсу виправдані лише тоді, коли тренінгова програма знищує дефіцит знань, умінь та навичок, який було визначено за результатами аналізу потреби в навчанні. В якості критеріїв оцінки результативності тренінгу доцільно використовувати ті ж самі показники, які застосовувались для визначення потреби в тренінгу (якщо тренінг використовується в рамках загальної програми добору і адаптації персоналу, то це можуть бути показники даної програми). В.П. Пугачйов поділяє критерії оцінки на внутрішні і зовнішні. До внутрішніх критеріїв відносяться: оцінка корисності тренінгу самими учасниками та навчальний успіх, тобто досягнення учасників, які вони демонструють при виконанні тренінгових справ. Внутрішні критерії характеризують вплив тренінгу на реальний трудовий процес до яких відносяться: зміни в ефективності праці на робочому місці (збільшення продуктивності праці, підвищення якості та ін.) та вплив тренінгу на роботу

підрозділу (відділу, бригади), наприклад, зниження простою, витрат, уникнення конфліктів [4, 79].

Узагальнюючи викладений вище матеріал, ми можемо зробити висновок, що застосування навчального тренінгу як засобу професійної адаптації майбутнього спеціаліста дає можливість виділити ряд цінностей і життєвих установок, засвоєння яких допоможе студентам швидше увійти в економічний простір: самостійність, ініціатива, особистісна відповідальність за свою долю і добробут; готовність до конкуренції, ділового суперництва, перемог та програшів; нетерпимість до зла, насилля, сваволі і в той же час терпимість і повага до людей з іншими поглядами, стилем індивідуальної поведінки; повага до багатства, слави і влади, які здобуті власною працею, талантом, підприємництвом; повага до інтересів інших людей, готовність йти на розумний компроміс, добиватися консенсусу у процесі колективної взаємодії. Таким чином, проведене дослідження дозволило виявити наявність об'єктивних організаційно-педагогічних умов необхідних для проведення навчального тренінгу фахового спрямування в вищій школі, які підвищуючи навчально-пізнавальну активність студентів одночасно ще й здійснюють професійну адаптацію майбутніх спеціалістів до реальних умов діяльності підприємства.

Висновок. Разом з тим, ми хочемо зазначити, що вирішення тільки питань організаційно-педагогічних умов проведення навчального тренінгу студентів у вищій школі не вичерпують усіх питань щодо здійснення цих занять на високому професійно-педагогічному рівні. Досліджуючи дану проблему ми хотіли б зауважити, що тренінгова система навчання має певні складнощі застосування, які полягають в вирішенні проблем пов'язаних з імітацією реальних ситуацій, забезпеченням перенесення отриманих навичок на реальний трудовий процес та наявністю кваліфікованого тренерського складу, спеціальних приміщень, обладнання, значних фінансових витрат. Саме ці питання потребують подальшого вивчення та обґрунтування та при вирішенні в єдиному комплексі питань будуть сприяти формуванню у вищій професійній освіті фахівців з якостями, адекватними вимогам як сьогодення, так і майбутнього.

Список використаної літератури

1. Бакли Р. Теория и практика тренинга. / Р.Бакли, Д.Кейпл. - Питер, 2002. – 352 с.
2. Васильєв В.В. Система адаптації робітників до професійної діяльності. Монографія. / В.В. Васильєв. - Дніпропетровськ: Вид-во Дніпропетровського університету, 1999. - 293 с.
3. Козаков.В. Соціально-психологічні аспекти активної навчальної діяльності у професійній освіті / В. Козаков // Неперервна професійна освіта: теорія і практика: Науково-методичний журнал. - 2001. - Випуск 2. - С. 7-20.
4. Пугачев В.П. Тесты, деловые игры, тренинги в управлении персоналом: Учебник для студентов вузов. / В.П. Пугачев. - М.: Аспект Прогресс, 2001. – 285 с.
5. Падалка О.С. Професійно-економічна підготовка вчителя: Монографія. / О.С.Падалка. - К.: Четверта хвиля, 2001. - 312 с.

Розділ 11.

Проектна діяльність як інноваційний тренд розвитку Університету 4.0.

- Кропельницька С. О.** – кандидат економічних наук, доцент кафедри фінансів, директорка Проектно-освітнього центру «Агенти змін» ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»; skropelnytska@gmail.com
- Кондур О. С.** – доктор педагогічних наук, доцент; декан педагогічного факультету ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»; oxikon13@gmail.com
- Криховецька З. М.** – кандидат економічних наук, доцент кафедри фінансів ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»; zoryanakrykh@ukr.net
- Кулеша-Любінець М. М.** – кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної та клінічної психології ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»; lyubinets@ukr.net
- Мигович Т. М.** – кандидат економічних наук, доцент кафедри фінансів ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»; tmygovych@ukr.net

Розвиток сучасних закладів вищої освіти забезпечується впровадженням освітніх інновацій. Одним із пріоритетних напрямків діяльності закладів є активна проектна діяльність. В умовах глобалізації серед інноваційних технологій в проектній діяльності необхідно використовувати сучасні інформаційно-комунікаційні технології, зокрема хмарні, які дозволяють формувати ефективне і динамічне інформаційно-освітнє середовище, яке забезпечує активну взаємодію між усіма стейкхолдерами. Одним із напрямів реалізації значимості якості вищої освіти для соціуму запропоновано через соціальні проекти регіонального рівня.

Задля успішності проектної діяльності закладів вищої освіти виникає потреба у створенні в їх структурі проектних інституцій, які б провадили освітню, консультативну, дорадчу, супровідну роботу. Наведено приклад такої інституції, яка сама виникла як результат реалізації одного з проектів Прикарпатським національним університетом, - Проектно-освітній центр розвитку інновацій та інвестицій в регіоні «Агенти змін». Окрім супроводу проектної діяльності завдання Центру полягає у сприянні соціально-економічного розвитку об'єднаних територіальних громад та регіону завдяки використанню проектного підходу.

Ключові слова: інновації в освіті, проект, хмарні технології, заклад вищої освіти, соціальний проект.

Вступ. Ринок освітніх послуг є одним з найважливіших елементів національної інноваційної системи. Тому заклади вищої освіти (ЗВО), які обрали інноваційний шлях розвитку, стають конкурентоспроможними, лідерами на ринку освітніх послуг. За допомогою конкурентних механізмів ринок буквально сприяє участі в інноваційних процесах. Конкуренція, заснована на інноваціях, їх

якість і своєчасність є важливим параметром виживання ЗВО, слугує вирішальним чинником прискорення розроблення та реалізації нових наукових продуктів. Інноваційні ЗВО здатні швидко адаптуватися до змін. Тому інноваційна діяльність – це один з основних факторів їх конкурентоспроможності.

Виклад основного матеріалу. Інновації в освіті. Науковці у дефініції «інновації в освіті» виділяють чотири основні аспекти за змістом:

- 1) процес реалізації нової, альтернативної традиційній стратегії організації навчання,
- 2) орієнтація на реалізацію потенціалу особистості загалом;
- 3) спільні дії в процесі формування творчого інтуїтивного мислення;
- 4) сприяння актуалізації всіх форм розумової діяльності за умови провідної ролі продуктивного творчого мислення відносно непродуктивного та формально-логічного.

Інновації в освіті охоплюють науково-технологічні (результати наукових досліджень і розробок, що мають форму об'єктів інтелектуальної власності і передаються для впровадження і застосування у виробництві), соціальні (соціальна підтримка студентів і викладачів ЗВО; створення безпечних умов навчання та позанавчальної діяльності студентів, формування соціально відповідального ЗВО); юридичні інновації (автономія ЗВО, пропозиції з вдосконалення освітнього законодавства).

В інформаційному суспільстві на зміну класичним лекційно-семінарським заняттям прийшли сучасні проєктні, дискусійні, пошукові формати з високим ступенем самостійності та активності студентів. Сформувались нові когнітивні інститути – дослідницькі мережі, віртуальні лабораторії, які гнучко організовують ресурси ЗВО чи науково-дослідних установ для реалізації проєктів.

Освітні інновації – це сутність інноваційної освіти, завдяки якій створюється оптимальне і стійке навчально-організаційне, науково-методичне і нормативно-адміністративного середовище, яке забезпечує підтримку інноваційних підходів до освітнього процесу. До основних складових інноваційного розвитку ЗВО відносяться:

- упровадження інноваційних технологій у навчальний процес;
- студентоцентрованість освітнього процесу;
- удосконалення системи організації та управління вищої освіти;
- підвищення рівня кваліфікації кадрового потенціалу закладу вищої освіти;
- розвиток власного дослідницького потенціалу, виконання науково-дослідницьких робіт і випуск науково-інноваційної продукції;
- проведення маркетингової роботи з метою розширення ринків освітніх послуг та задоволення запитів споживачів.

На рівень конкурентоспроможності та показник інноваційності ЗВО суттєво впливають результати науково-дослідної роботи, зокрема, отримання патентів, участь у наукових проєктах, особливо із зарубіжними партнерами.

Науковці розглядають інновацію у трьох аспектах:

1) як науку та мистецтво управління інноваціями: «інновації – це нововведення, які виникають і мають майбутнє, що сприяє прогресивному і творчому розвитку. Інновації – це джерело, рушійна сила розвитку і саморозвитку». Інноваційний розвиток ЗВО – об’єктивний, цілеспрямований, незворотний процес, що розгортається в часі, процес переходу ЗВО з одного якісного стану в інший;

2) як вид діяльності: «інновації можливо розглядати як поєднання виробничих та інтелектуальних ресурсів, що сприяє створенню нових товарів і послуг, використовує передові методи виробництва, джерела сировини і технологій» [1];

3) як суб’єкт управління: управлінські інновації - це сучасні економічні, психологічні, діагностичні, інформаційні технології, які дають змогу створити відповідні умови для оперативного й ефективного прийняття керівником управлінського рішення.

Нами запропонована класифікація показників інноваційності внутрішнього середовища ЗВО: освітні інновації, управлінські інновації, ідеологічні інновації; соціальні інновації.

Реформи євроінтеграції, децентралізації, проєктний підхід до реалізації державної регіональної політики, перехід до збалансованого партнерства між центральними органами виконавчої влади, місцевою владою, бізнесом, громадою, наукою та інститутами громадянського суспільства зобов’язують соціум переорієнтовуватись у цьому суспільстві. Задля чого? Насамперед, задля розвитку нас самих – найвищої цінності суспільства – людини! Трансформація економіки знань у креативну економіку, що базується на підтримці талантів, творчого прориву, спонукає нас брати активну участь не тільки у візуалізації бачення розвитку, але й у його досягненні, створенні як інноваційного середовища та інфраструктури для працівників університетів, так і на забезпечення компетентнісного підходу до формування конкурентоспроможних на ринку праці фахівців.

Все це обумовлює необхідність узагальнення взаємозв’язків між складовими стратегічного розвитку ЗВО (рис.11.1).

Структура більшості університетів в Україні передбачає наявність навчально-наукових інститутів, факультетів та базових підрозділів – кафедр. Водночас існує також інфраструктура, яка доповнює діяльність основних структурних підрозділів. Залежно від ступеня розвитку ЗВОу вона може включати наукові парки, інноваційні бізнес-інкубатори, центри розвитку, школи, хаби, лекторії та інші сучасні платформи. Основними видами діяльності університету навчально-методична, організаційно-виховна, профорієнтаційна, науково-дослідна робота. Ефективність кожного виду діяльності залежить, насамперед, від їх взаємозв’язку, комплексності і системності їх здійснення, спрямованих на досягнення мети більш високого рівня – аж до реалізації місії університету. У такому розумінні діяльність кожного структурного підрозділу слід розглядати як окремі проєкти, що завжди пов’язані із стратегією діяльності і

є засобом реалізації стратегічних цілей, а через них – засобом досягнення місії ЗВО. Кожен проект слід розглядати з позицій загальної стратегії, як інструмент її реалізації, а стратегія впроваджуватися на засадах проєктного підходу до реалізації пріоритетів.

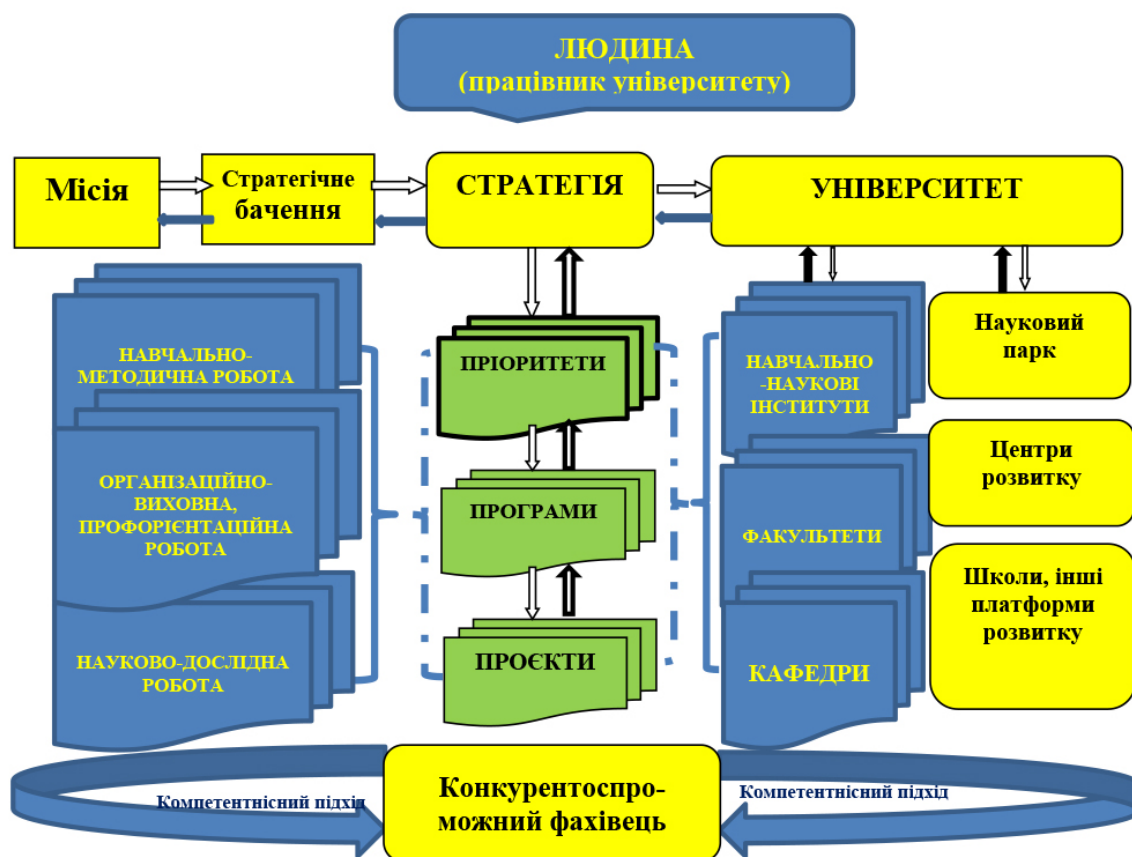


Рис. 11.1. Схема взаємозв'язку елементів стратегічного розвитку університету та його підрозділів*

Для ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» (далі – ПНУ) одним із стимулів до формування моделі взаємозв'язку складових елементів стратегічного розвитку університету стала перемога у конкурсі програми ЄС ЕРАЗМУС+ та отримання статусу єдиного серед ЗВО України як координатора і грантоотримувача проєкту, який передбачав модернізацією вищої освіти та інноваційних інструментів навчання і викладання, в т.ч. з урахуванням проєктного підходу.

Це змотивувало підсилення проєктно-грантової діяльності як кафедр, так і університету в цілому, і зумовило розробку концепції ще одного проєкту, а саме: проєкт «Створення проєктно-освітнього центру розвитку інновацій та інвестицій в регіоні» у партнерстві з Науковим парком «Прикарпатський університет». Проєкт став одним із переможців конкурсу секторальної бюджетної підтримки ЄС за програмою регіонального розвитку «Інноваційна економіка та інвестиції» у 2017 році. Конкурс з відбору проєктів регіонального розвитку, що можуть реалізовуватися за рахунок коштів державного бюджету, отриманих від Європейського Союзу, проводило Міністерство регіонального розвитку, будівництва та житлово-комунального господарства України (тепер – Міністерство розвитку громад і територій України – прим. авт.).

Головні цілі-результати цього проекту, з точки зору розвитку ЗВО та його структурних підрозділів, наступні:

- удосконалення методів планування стратегічного розвитку університету;
- структуризація напрямів проектної діяльності ЗВО через розробку Стратегій розвитку університету та його ключових підрозділів на 2020-2027 роки;
- впровадження елементів дуальної системи освіти та інших інноваційних інструментів навчання і практики для студентів різних спеціальностей.

Це допоможе окреслити стратегічне бачення – різносторонній оптимістичний погляд на розвиток університету в майбутньому і стати основою тих завдань, виконання яких буде визначено його стратегією [4].

Проект «Створення проектно-освітнього центру розвитку інновацій та інвестицій в регіоні «Агенти змін» Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника». Цільовими групами та бенефіціарами проекту є:

- суб'єкти підприємницької діяльності регіону (в основному суб'єкти МСБ) – удосконалення знань та навиків з УП, постійна інформаційно-консультативна підтримка Центром;
- органи державної влади, органи місцевого самоврядування – удосконалення знань та навиків працівників з УП в розрізі їх типів та джерел фінансування; створення збалансованого партнерства між центральними органами виконавчої влади, місцевою владою, наукою, бізнесом, громадою; підготовка та реалізація інтегрованих проектів розвитку.
- мешканці, представники громад, об'єднаних територіальних громад – удосконалення знань та навиків з УП, постійна інформаційно-консультативна підтримка Центром;
- інститути громадянського суспільства; заклади освітньої, соціальної, охорони здоров'я, культурно-мистецької сфери - удосконалення знань та навиків з УП, постійна інформаційно-консультативна підтримка Центром;
- студенти; аспіранти; науковці; викладачі; зацікавлені працівники університету – покращені знання та практичні навички з УП в розрізі їх типів та джерел фінансування;
- менеджмент університету – допомога у розробці стратегій розвитку підрозділів університету; постійна інформаційно-консультативна підтримка підрозділів Центром; забезпечення виробничої практики студентів підрозділів; спільна підготовка та реалізація якісних проектів;
- Науковий парк «Прикарпатський університет» – партнер проекту, співвиконавець, забезпечує інституційну сталість проекту в майбутньому;
- донори і донорські організації (грантодавці) – якісні проєктні пропозиції підрозділів університету та учасників Центру для освоєння коштів.

Реалізація проекту спрямована на:

- покращення інституційних умов розвитку інноваційної інфраструктури та розвитку потенціалу інноваційної діяльності;

- покращення якості та доступності послуг з удосконалення знань та підвищення рівня практичних навиків з управління проєктами (до 500 осіб прямих бенефіціарів з Івано-Франківської області), наближення їх до європейських стандартів;
- впровадження інноваційних технологій, комерціалізації наукових розробок, удосконалення методик та практик в рамках проєктів, які будуть реалізовані як результат діяльності Центру;
- надання поштовху для галузевого розвитку, формування та впровадження механізмів соціально-економічної самодостатності місцевих територіальних громад та регіону в цілому завдяки використанню проєктного підходу.

В умовах реалізації реформ євроінтеграції та децентралізації більшість регіонів України зіткнулись з проблемою відсутнього або недостатнього постійно функціонуючого інституційного та кваліфікованого кадрового забезпечення реалізації регіональної політики та управління регіональним розвитком з врахуванням проєктного підходу. ПНУ запропонував органам місцевого самоврядування в Івано-Франківській області вирішити цю проблему через створення Проєктно-освітнього центру розвитку інновацій та інвестицій в регіоні з бренд-назвою «Агенти змін» (далі – Центр).

Ідея створення Центру зародилась ще наприкінці 2016 року під час формування Регіональної експертної спільноти Всеукраїнської мережі фахівців і практиків з регіонального та місцевого розвитку РЕГІОНЕТ в Івано-Франківській області, координаторкою якої було обрано доцентку кафедри фінансів економічного факультету університету, ініціаторку даної проєктної пропозиції Світлану Кропельницьку.

Діяльність Центру спрямована на підтримку розвитку регіональної й місцевої економіки на основі ефективного використання наявного в університеті ресурсного потенціалу, насамперед існуючого кадрового (викладацького) та потенційного кадрового (студентів освітніх рівнів бакалавр та магістр в розрізі профільних спеціальностей підготовки).

Як показує світова практика, проєктно-освітні центри, офіси при університетах сприяють стимулюванню розвитку інноваційної інфраструктури, підтримці інноваційної діяльності та підвищенню конкурентоспроможності українських регіонів. Цю думку поділяв під час візиту до університету і заступник Міністра освіти і науки України попередньої каденції Роман Гребя, підкреслюючи важливість проєкту в рамках якого створено Центр: *«Саме через такі проєкти здійснюється поєднання двох ключових реформ – освітньої та реформи децентралізації. Коли на базі одного з найпотужніших університетів України створюється Проєктно-освітній офіс, в якому можуть навчити територіальні громади, як правильно управляти сучасними проєктами – це прекрасно. Я впевнений, що саме університети мають стати в центрі інновацій, забезпечувати сучасними знаннями керівників територіальних громад і тоді на нашу державу чекає величезний успіх. А це запорука того, що саме в цій країні треба навчатися, працювати і жити».*

Серед існуючих у світовій практиці консультаційної та управлінської моделей організації проектних центрів-офісів у ЗВО, в ПНУ застосовано консультаційну модель, яка передбачає підтримку проектів/проектної діяльності через розробку та впровадження підходів до управління проектами в організації без безпосереднього втручання в конкретні проекти. Ця модель характерна для класичних ЗВО, де є різноманіття інститутів, факультетів, кафедр та спеціальностей.



Рис. 11.2. Організаційно-управлінська структура проектно-освітнього центру «Агенти змін» ПНУ

Метою діяльності проектного офісу є створення нового напрямку комерціалізації результатів освітньої та наукової діяльності університету для підвищення якості підготовки проектів, просування інтелектуальної власності університету на національному та міжнародному ринках, залучення зовнішніх фінансових ресурсів для впровадження проектних ініціатив. Центр є структурним підрозділом ПНУ. Його діяльність спрямована на широке коло зацікавлених осіб від об'єднаних територіальних громад (ОТГ) і їх мешканців до інституцій громадянського суспільства та студентів, аспірантів, науковців університету, від підприємців до органів державної влади.



Рис. 11.3 Структура команди фахівців Центру «Агенти змін» ПНУ

Команда фахівців–консультантів Центру сформована з працівників університету, які закріплені за різними типами проектів: м'які/соціальні; тверді/інвестиційні; дослідницькі/інноваційні; проекти індивідуальної мобільності/партнерства; міжнародні/проекти регіонального та місцевого розвитку [2-7].



Рис. 11.4. Напрями діяльності Центру «Агенти змін» ПНУ

До базових завдань Центру належить: консультаційна підтримка проектів на кожному етапі їх реалізації; забезпечення ефективних комунікацій; розвиток та вдосконалення системи управління проектами; нагромадження досвіду з сфери управління, реалізації та звітності; управління портфелем проектів організації; управління ресурсами для проектів. Тобто Центр як підрозділ університету здійснює різні функції, пов'язані з централізацією, координацією та стандартизацією управління проектами.

Аналіз світового досвіду та наша внутрішня практика функціонування таких структур дозволяють стверджувати, що створення проектних офісів як інноваційних структур в складі ЗВО дасть можливість залучити потужний

кадровий потенціал університетів, а саме: фахівців, що мають досвід реалізації проєктів, сприятиме співпраці університетської науки з органами місцевого самоврядування в напрямі забезпечення регіонального розвитку.

Основні завдання Центру:

1.Покращення інституційних умов для розвитку інноваційної інфраструктури через створення проєктно-освітнього центру з розвитку інновацій та інвестицій в регіоні при науковому парку університету з метою надання консультаційно-освітніх, інформаційних послуг в сфері написання та управління проєктами (УП).

2. Підвищення рівня розвитку кадрового потенціалу інноваційної діяльності в регіоні через формування команди фахівців-тренерів Центру та удосконалення програмно-методичної складової системи управління проєктами для забезпечення проєктно-освітньої та інформаційно-консультаційної діяльності.

3.Удосконалення знань та набуття практичних навичок з УП через проведення консультаційно-освітніх заходів для студентів, аспірантів, науковців, працівників стратегічних відділів університету та органів місцевого самоврядування (ОМС), суб'єктів малого і середнього бізнесу (МСБ), громадських організацій (ГО), закладів освітньої, соціальної, культурно-мистецької сфери, охорони здоров'я тощо.

4.Удосконалення методів планування стратегічного розвитку університету та структуризація напрямів його проєктної діяльності через розробку Стратегій розвитку університету та його ключових підрозділів на 2021-2027 роки.

Результати-продукти/ефекти проєкту наступні:

1) створення і оснащення проєктно-освітній Центр «Агенти змін» ПНУ, покращення консалтингово-освітню складову розвитку інноваційної інфраструктури регіону;

2) створення веб-сайту та платформи Центру «Агенти змін» для розміщення інформаційних матеріалів та проведення вебінарів, онлайн-консультацій з УП, покращення можливості інформаційно-просвітницької діяльності з питань УП в регіоні;

3) формування команди фахівців з управління проєктами, підвищення рівня їх професійної компетентності для забезпечення проєктно-освітньої та інформаційно-консультаційної діяльності Центру;

4) розвиток кадрового потенціалу інноваційної діяльності в регіоні;

5) розроблення програмно-методичного забезпечення консультаційно-освітньої діяльності Центру за різними типами проєктів, удосконалення методичної бази з питань УП;

6) проведення очних та онлайн консультаційно-освітні заходів для цільових груп проєкту, покращено професійні вміння цільових груп з УП;

7) організація та забезпечення проходження студентами економічних та неекономічних спеціальностей виробничої практики у Центрі для здобути нові знання та вміння з УП; розроблення та схвалення планової документації зі стратегічного розвитку університету та його ключових структурних підрозділів

на базі проектного підходу на 2021-2027 роки; покращення структури проектної діяльності університету та методології стратегічного планування його розвитку.

Центром проведено низку тренінгів для тренерів із запрошенням експертів, які працюють на теренах як України, так і Європейського Союзу; десятки навчальних тренінгів, воркшопів, семінарів, круглих столів, вебінарів, он-лайн консультацій та тематичних зустрічей.

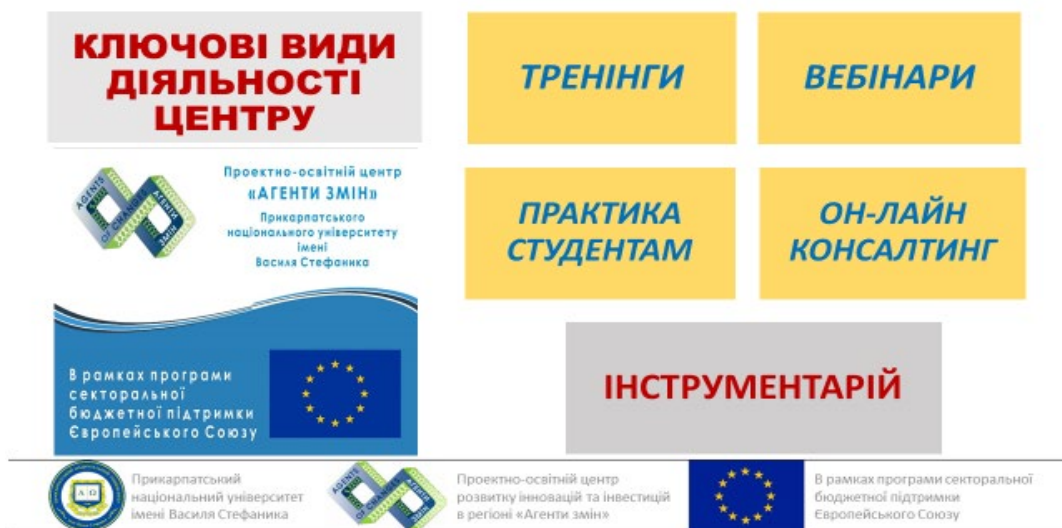


Рис. 11.5. Ключові види діяльності центру «Агенти змін» ПНУ

Серед досягнень Центру – пілотний проєкт спільно з кафедрою фінансів університету у Брошнів-Осадській та Яблунівській ОТГ, дві команди студентів-переможців конкурсу проєктів «Сьогодні креативна ідея – завтра реальна справа», два мікропроєкти, розроблених за консультування та/або авторства фахівців Агентів змін, що перемогли в рамках Програми транскордонного співробітництва Польща-Білорусь-Україна 2014-2020.

Фахівці проєкту організовують самостійно та беруть участь у різноманітних заходах за своїм профільним спрямуванням, проводять консультаційно-освітню роботу, виступають спікерами, модераторами та менторами спеціалізованих івентів, консультантами та співрозробниками проєктів розвитку як структурних підрозділів університету, так і територіальних громад області.

Вагомим результатом для Центру стало й підписання угод про співпрацю. Зокрема:

- з Науковим парком «Прикарпатський університет», що дозволить поширювати отримані знання та комерціалізувати наукові розробки студентів та науковців університету й регіону загалом;
- з Івано-Франківським регіональним відділенням «Асоціація міст України» та з 5-ма ОТГ Івано-Франківської області – для співпраці й активного залучення представників університету до реалізації реформи децентралізації.

Підписано ряд угод з міжнародними контрагентами, які теж працюють у проектно-освітній сфері:

- з Міжнародною культурно-освітньою асоціацією м. Чикаго (США),

- з Центральноєвропейською академією навчання та сертифікації м. Бидгощ (Республіка Польща),
- з Фундацією розвитку м. Жешув (Республіка Польща),
- з Вищою техніко-економічною школою ім. Броніслава Маркевича м. Ярослав (Республіка Польща).

Реалізації вищезазначених заходів сприяли, насамперед:

- сформована за кошти проєкту інноваційна матеріально-технічна база – сучасне приміщення, виділене університетом для реалізації проєкту і забезпечення сталості після завершення періоду його виконання, комп'ютерна техніка, інтерактивне обладнання, допоміжне обладнання та інструменти, якими оснащено тренінг-аудиторію, конференц-залу для масштабних заходів, аудиторії для вебінарів та онлайн-консультацій та інших видів діяльності, для яких створено Центр;
- програмно-методичні, презентаційні та інформаційні матеріали, в т.ч. записи вебінарів для поточної і майбутньої діяльності Центру, методичне забезпечення конкурсу проєктів, навчальної, виробничої та переддипломної практики у Центрі для студентів різних освітніх рівнів, що розроблено фахівцями команди проєкту.

У довгостроковій перспективі результати проєкту сприятимуть покращенню індексів інвестиційної привабливості та конкурентоспроможності регіону; збільшенню обсягів залучених грантових, бюджетних та інших розвиткових коштів для ОТГ, університету та інших цільових груп проєкту; підвищенню ступеня реалізації стратегій розвитку інституцій і регіону в цілому завдяки системному виконанню якісних проєктів; пришвидшенню темпів трансферу технологій; розвитку науково-інноваційного співробітництва державного сектору науки, вищих навчальних закладів з реальним сектором економіки; збільшенню (збереженню) робочих місць; збільшенню надходжень до бюджетів різних рівнів.

Проект є одним із переможців конкурсу «Кращі ініціативи жінок України для демократичного розвитку місцевих громад», який проводила Європейська асамблея жінок-депутатів у партнерстві з Представництвом Ради Європи в Україні, Асоціацією міст України та Всеукраїнським об'єднанням жінок-депутатів у номінаціях «ОСВІТА» / «НАУКОВА ДІЯЛЬНІСТЬ».

WEBEX CISCO MEETINGS як один із інноваційних засобів впровадження освітньої та проєктної діяльності. Для успішної реалізації різноманітних форм дуального навчання та здійснення проєктної діяльності в сучасному ЗВО необхідне *ефективне і динамічне інформаційно-освітнє середовище*, яке повинно забезпечити активну взаємодію між учасниками освітнього процесу. Гнучкість та відкритий зв'язок з процесом навчання в будь-який час може забезпечити он-лайн середовище, організоване на основі хмарних технологій, які дають можливість використання прикладних програм без установки і доступу до особистих файлів з будь-якого пристрою, який підключений до Інтернет мережі [9].

Загальні тенденції формування і розвитку хмаро орієнтованого освітньо-наукового середовища характеризують наступні риси [10]:

- розвиток персоніфікованих навчальних середовищ;
- значне пом'якшення або й зняття обмежень щодо доступу з будь-якого пристрою, в будь-якому місці і у будь-який час;
- удосконалення сервісів колективної роботи (відеоконференцзв'язку, доступу до спільного контенту);
- розвиток сервісно-орієнтованого підходу, збільшення кількості хмаро орієнтованих сервісів;
- запровадження уніфікованої ІКТ інфраструктури закладу освіти;
- використання як корпоративних, так і загальнодоступних ресурсів, інтеграція і оркестрування сервісів;
- розвиток гібридних сервісних моделей;
- поширення підходу «великих даних» при проєктуванні педагогічних ІКТ систем;
- зростання вимог до сумісності, надійності, безпеки та ін.;
- скорочення витрат на ліцензування і підтримування.

У даний час широкої популярності отримали хмаро орієнтовані системи навчання, які передбачають взаємодію учасників у реальному часі, засоби організації спільної роботи, персоніфікований доступ студента і викладача до спільного навчального простору, електронних ресурсів, програмного забезпечення, високоякісних засобів зв'язку, наприклад, Canvas, Google Classroom та інші). На рис.11.6 зображено модель хмарно-орієнтованої системи навчання [12].

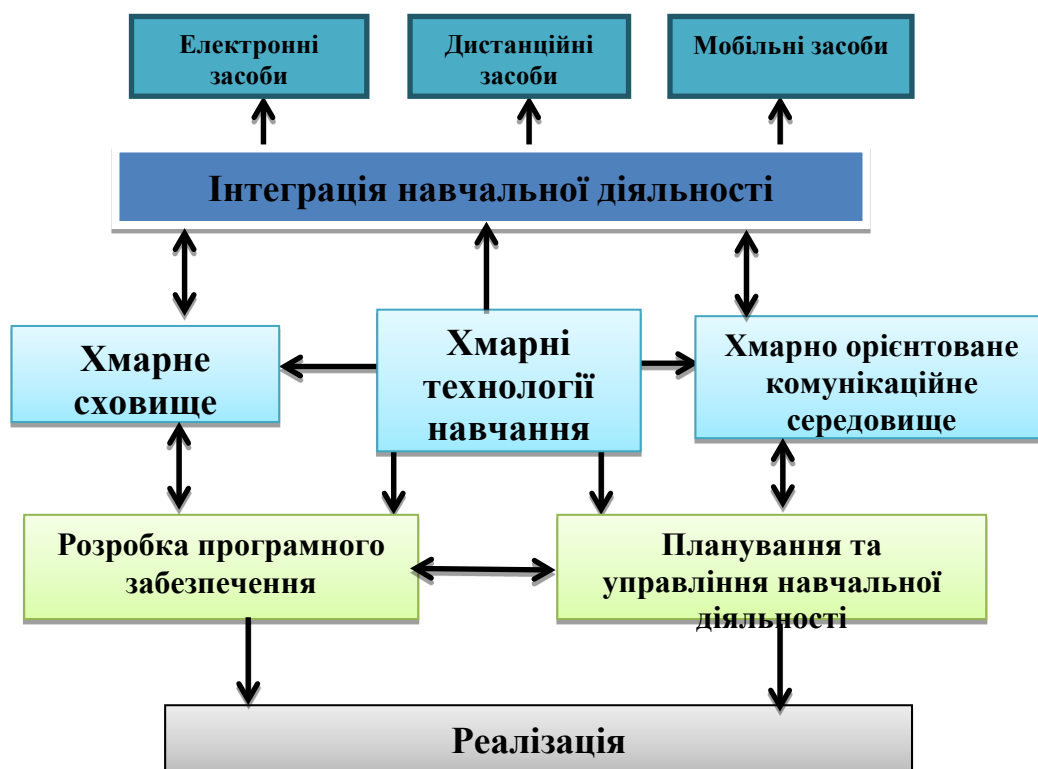


Рис. 11.6. Модель хмарно-орієнтованої системи навчання

В [13] наведено наступні переваги використання хмарних технологій:

- спрощення процесів встановлення, підтримки та ліцензійного обслуговування програмного забезпечення;
- гнучкість у використанні різних типів програмного забезпечення;
- можливість багатоканального поповнення колекцій навчальних ресурсів та організації масового відкритого доступу;
- здешевлення обладнання;
- спрощення організації процесів громіздких розрахунків та підтримка великих масивів даних;
- мобільність навчання.

В рамках реалізації проекту Агентів змін ПНУ здійснено запуск ресурсу *ru.webex.com*, який забезпечує доступ до хмарної платформи *Cisco WebEx Meetings* на основі програмного продукту *Cisco Collaboration Flex Plan* для проведення навчальних та консалтингових заходів (вебінарів, онлайн консалтинг тощо) в режимі реального часу. Підвидом даного сайту є тематичний інтернет-сайт, зокрема, «Розробка інформаційної бази даних студентів/аспірантів ПНУ в розрізі «спеціальностей підготовки фахівців та населених пунктів їх проживання», що передбачає подібні переліченим вище види діяльності.

Головна мета онлайн-ресурсу – це створення швидкої комунікаційної системи для цільових груп проекту, насамперед студентів ПНУ та ОТГ Івано-Франківської області з метою оперативного реагування на запити громад, формування баз практик у громадах області та забезпечення вакантних місць кадровим потенціалом університету з числа випускників та/або студентів передвипускних курсів, аспірантів університету.

Можна припустити, що і в подальшому розвиток комп'ютерно-орієнтованих засобів навчання буде відбуватися в напрямі вдосконалення моделей знання, що закладено в їх основу [11]. Тобто ці засоби набуватимуть все більше інтелектуалізації, наблизатимуться до моделювання цілісних фрагментів навчального простору та окремих типів навчальної взаємодії. Такі ІТ-технології вже стали необхідністю при застосуванні елементів дистанційної освіти, організації нарад, консультацій, контрольних заходів. У зв'язку з цим можна виявити важливу тенденцію - зростання ролі інформаційно-цифрової компетентності всіх учасників освітнього процесу для успішного розвитку та впровадження нових технологій навчання.

Соціальне проєктування – шлях до соціальних інновацій. В ринковій економіці перманентними є процеси конкуренції в усіх секторах економіки, які викликають необхідність з однієї сторони відповідати вимогам споживачів, з іншої – здійснювати пошук інноваційних підходів діяльності та нових джерел її фінансування. В соціальній сфері ці завдання можна вирішити за рахунок розробки та реалізації соціальних проєктів.

Соціальне проєктування можна трактувати як конструювання соціальної дійсності. Соціальне проєктування – це науково-теоретична і, водночас, практична діяльність зі створення проєктів розвитку соціальних систем,

інститутів, об'єктів на основі соціального передбачення, прогнозування та планування їх соціальних якостей і властивостей.

Соціальний проєкт – це сконструйоване ініціатором проєкту соціальне нововведення, метою якого є створення, модернізація або підтримання в змінному середовищі матеріальної чи духовної цінності, яке має просторово-часові та ресурсні межі і вплив якого на людей визнається позитивним соціальним значенням. Соціальний проєкт – це і комплексний план заходів, що передбачає вкладення ресурсів (інформаційних, фінансових, інтелектуальних, матеріальних, управлінських та ін.), спрямований на досягнення якісно нового соціального ефекту (зростання рівня і якості життя населення, забезпечення зайнятості, підтримка галузей соціальної сфери, запобігання соціальним конфліктам тощо) і здійснюваний у певний термін.

Соціальні проєкти розробляються в освіті задля надання допомоги дітям, школярам, молоді; в сфері охорони здоров'я населення задля пропагування здорового способу життя; в сфері охорони навколишнього середовища задля вирішення екологічних проблем та допомоги тваринам; у сфері функціонування громад задля поліпшення якості життя людей; в соціальній сфері задля надання допомоги особам похилого віку, безхатькам, поліпшення безпеки, надання допомоги військовослужбовцям, мігрантам тощо.

Обсяг і характер соціальних проєктів демонструє рівень розвитку соціальної відповідальності організації, зокрема, та громади, загалом.

Громада (організація) в ході реалізації соціальних проєктів може мати декілька цілей: як розвиток толерантного, доброго та освіченого суспільства, так і власну вигоду (прибуток, висвітлення у ЗМІ, імідж соціально відповідального бізнесу). Найчастіше у сучасних соціальних проєктах гармонійно поєднуються обидві цілі.

Кожен соціальний проєкт можна аналізувати за різними критеріями: об'єкт проєктованих змін; характер змін; напрямок діяльності; особливості фінансування; масштаб фінансування; термін реалізації; територія. Загалом виділяють інноваційний, підтримуючий; спонсорський, інвестиційний, кредитний, бюджетний, грантовий, благодійний, за рахунок коштів організації, за рахунок членських внесків, не потребує фінансування; короткостроковий, середньостроковий, довгостроковий; мікропроєкт, малий проєкт, мегапроєкт; освітній, науково-технічний, культурний, політичний; міжнародний, національний, регіональний, обласний, міський (районний), селищний проєкт тощо.

Зауважимо, що до загальних ознак проєктів належить їх цільовий характер, скоординованість діяльності проєктної групи, обмеженість часового ресурсу у реалізації, інноваційність та визначена відповідальність. Проте, на нашу думку, соціальні проєкти, як такі, що реалізуються здебільшого як некомерційні, мають такі специфічні ознаки як унікальність (неповторність), тимчасовий характер, суперечливість, багатовекторність розвитку соціального об'єкту, множинність факторів його буття.

Важливою особливою ознакою сучасного соціального проєкту є ефект поширення, тобто соціальні проєкти реалізуються задля вирішення соціальної проблеми, що, в свою чергу, спричиняє поштовх до покращення економічного добробуту. Цей факт підтверджується тим, що соціальне проєктування перейшло у площину управління й доволі актуальним питанням на разі є формування ефективної системи соціального менеджменту, як функціональної підсистеми, об'єктом якої є персонал підприємства, а цільова спрямованість – забезпечення ефективного використання трудового потенціалу, розвиток персоналу та максимально можливе задоволення потреб працівників шляхом побудови та реалізації дієвої соціальної та кадрової політики на підприємстві, спрямованої на регулювання соціальних процесів та отримання відповідного соціального й економічного ефекту.

Основним елементом соціальних систем будь-якого ступеня складності й масштабу є людина з її потребами й інтересами, своїм баченням світу, ціннісними орієнтаціями. Ось чому разом із загальними умовами утворення та існування системи соціального менеджменту додається ще одна обов'язкова умова – наявність загальних цілей, що відіграють вирішальне значення для спільної діяльності людей [14; 15].

Таким чином, виклики сьогодення, коли одержувачі освітніх послуг живуть в епоху технологізації комунікацій, важливо, щоб університет був своєрідним інтелектуальним парком з можливістю здійснення освітньої діяльності із застосуванням онлайн-сервісів. Така форма роботи сприятиме підвищенню якості освіти в університеті та забезпечить розвиток особистості протягом усього життя.

Фахівцями Центру було проконсультовано та прийнято участь у розробці ряду соціальних проєктів. Серед них такі, як Лікар Свято; Школа юного фінансиста; *Харчова безпека учнів (на базі Івано-Франківської загальноосвітньої школи І-ІІІ ступенів № 12 ім. Івана Франка)*, створення мобільної групи з надання соціально-правової та психологічної допомоги молодій сім'ї («Освіта молодій сім'ї») та ін.

Спільно із Івано-Франківським регіональним відділенням Асоціації міст України Центр провів конкурс студентських проєктів «Сьогодні креативна ідея – завтра реальна справа». Його переможцями стали проєкти як Кемпінгово-наметове містечко «Байки Бойка» та Інноваційний ресурсний простір «Щасливі люди». Детальніше про ці проєкти відеоролики у рубриці «ІСТОРІЇ УСПІХУ» на сайті: <http://agencyzmin.pnu.edu.ua/ua/stories>.

Актуальним у світі та в Україні є впровадження в університетах навчальних дисциплін з проєктного менеджменту, де особливий акцент робиться на проєктах соціального спрямування. Студенти, досліджуючи у своїх проєктах теми розвитку екологічної свідомості, толерантності, інноваційних технологій, безпеки, гендерної рівності, охорони здоров'я тощо, сприяють, таким чином, підвищенню морального рівня суспільства та формуванню зрілої особистості з критичним мисленням та високим рівнем професійних компетентностей. Обсяг і

зміст соціальних проєктів демонструє рівень розвитку соціальної відповідальності суспільства, загалом.

У ПНУ уже чотири роки успішно реалізується соціальний проєкт «Лікар Свято», мета якого – покращити психоемоційний стан хворих дітей, їх родичів (опікунів), які перебувають у стаціонарних відділеннях лікувального закладу шляхом проведення веселих казкових вистав та ігор, арт-терапії, спілкування; виховання в активній молоді міста толерантності, співчуття до чужого горя, креативності та критичного мислення.

Даний проєкт почав діяти на базі Івано-Франківської обласної дитячої клінічної лікарні з лютого 2015 року. Керівником проєкту «Лікар Свято» є кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної та клінічної психології ПНУ Мирослава Кулеша-Любінець. Волонтерами проєкту «Лікар Свято» є студенти університету, які у веселих костюмах відвідують пацієнтів дитячої лікарні, даруючи радість та невеличкі подарунки. Це своєрідний психологічний супровід засобами сміху, ігротерапії, казкотерапії, арттерапії, що хоч трохи відволікає хворих дітей, їх батьків (опікунів) від лікарняних буднів та знижує у них рівень психоемоційної напруги.

Для ефективної роботи студенти проходять навчання у Школі волонтера соціального проєкту «Лікар Свято». Заняття у формі тренінгів, дискусій, які організовує кандидат психологічних наук Мирослава Кулеша-Любінець, спрямовані на підвищення рівня знань молоді про психологію хворої дитини, техніки зниження бар'єрів міжособистісного спілкування з батьками хворих дітей, медичним персоналом; формування навичок індивідуальної та групової взаємодії з хворими дітьми залежно від віку та нозологічної форми. Також на заняттях студенти вивчають особливості психоемоційного стану та етапи адаптації дітей різного віку, які перебувають на стаціонарному лікуванні; переваги використання іграшки, казки, художніх творів як засобу зниження тривоги та ефективної взаємодії з дітьми в умовах лікарні. Заняття проходять як очно, так і у формі онлайн-навчання. Студенти університету не тільки активно беруть участь у волонтерських проєктах, а й спільно з викладачами розробляють та втілюють проєктні ідеї соціального спрямування.

Розвиток України як самодостатньої європейської держави не можливий без вирішення значної кількості проблем соціального характеру. Оскільки фінансування їх вирішення зазвичай не приносить прибутку у грошовому виразі, тому дуже часто соціальна сфера розглядається як другорядна. Проте в сучасних умовах ефективність економіки та функціонування держави визначається саме рівнем життя населення, впровадженням раціональних форм організації життя людей з точки зору умов праці, побуту, відпочинку, розвитку особистості, її відтворення. Тому використання новітніх підходів та цифрових технологій у вирішенні завдань соціального характеру дозволяє досягти результат за короткий термін, здійснювати цілеспрямований вплив на різноманітні об'єкти, вийти за рамки стандартних структур та процесів.

Дослідницькі проєкти у забезпеченні інноваційності та конкурентоспроможності ЗВО. Університет, надаючи послуги, знання, навички,

повинен адаптуватися до ситуацій постійних змін, бо готують студентів до потреб глобального економічного, політичного та соціального світу. Водночас сам заклад вищої освіти має розвивати інноваційний потенціал, оскільки у цьому не тільки джерело його конкурентної переваги, але й необхідна умова виживання.

ЗВО безпосередньо впливає на всі три полюси «трикутника знань» (рис.11.7), що робить вищу освіту одним з визначальних аспектів, який необхідно враховувати при плануванні стратегії досліджень та розвитку країни, бо сфера досліджень та розробок є двигуном, який сприяє конкурентоспроможності та зростанню в сучасному глобалізованому світі.

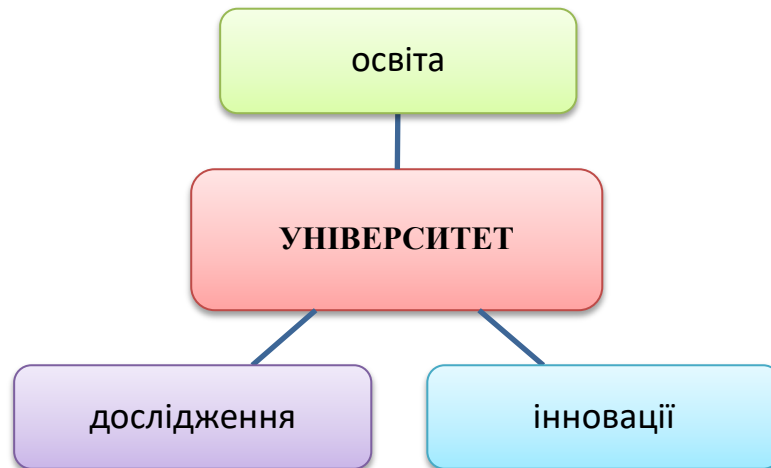


Рис. 11.7. Університет у системі «трикутника знань»

Адже інвестиції в наукові дослідження та інновації є запорукою досягнення прогресу на всіх рівнях. Тому університет потребує перетворення на *агента інновацій та розвитку*.

Для послідовної й стратегічної адаптації до змін університет повинен перейти на проектно-орієнтовану модель організації. Усі типи проектів стосуються інновацій. І проектна діяльність формує здатність закладу адаптуватися до змін та брати участь у змаганні з конкурентоспроможності, зокрема реагувати на глобальні виклики швидко, по-новаторськи і методологічно обґрунтовано.

У сучасному світовому освітньому просторі все частіше успішними стають ті ЗВО, які активно поєднують надання базових освітніх послуг із новітніми науковими проектами і технологіями. Розробка ефективних наукових дослідницьких проектів та участь в різноманітних грантових програмах, які організовують вітчизняні та зарубіжні донори, є ключовим фактором конкурентоспроможності ЗВО. Основними складовими, які її забезпечують, є активізація науково-педагогічного потенціалу у проектній діяльності із залученням талановитих студентів.

У сучасному світі на фінансування науково-дослідницьких проектів університетів надаються гранти різноманітних видів (рис 11.8).

ТИПИ ДОСЛІДНИЦЬКИХ ГРАНТІВ

Гранти на:

1. індивідуальні дослідження
2. дослідження університетам
3. доступ до бібліотек
4. проведення конференцій
5. розвиток зв'язків між приватним бізнесом та університетами
6. встановлення зарубіжних контактів.
7. відрядження у наукових цілях,
8. участь в конференціях
9. персональний розвиток науковця.
10. фінансування написання дисертацій

Стипендії:

1. для головних наукових дослідників (Principal Investigator).
2. постдокторські.
3. для аспірантів (postgraduate).
4. для студентів та докторантів .
5. для молодих науковців

Нагороди різного роду, в тому числі – молодим ученим.

Криховецька З.М., Кондрат О.С.



Прикарпатський
національний університет
імені Василя Стефаника



Проектно-освітній центр
розвитку інновацій та інвестицій
в регіоні «Агенти змін»



В рамках програми секторальної
бюджетної підтримки
Європейського Союзу

Рис. 11.8. Типи дослідницьких проєктів

Великою перевагою грантових програм є конкурсний відбір проєктів, що дозволяє обирати найбільш оптимальний спосіб вирішення проблеми, оскільки обирається найбільш життєздатний, найефективніший проєкт.

Це породжує здорову конкуренцію між науковцями, та стимулює до розробки ефективних проєктів, спрямованих на вирішення актуальних проблем.

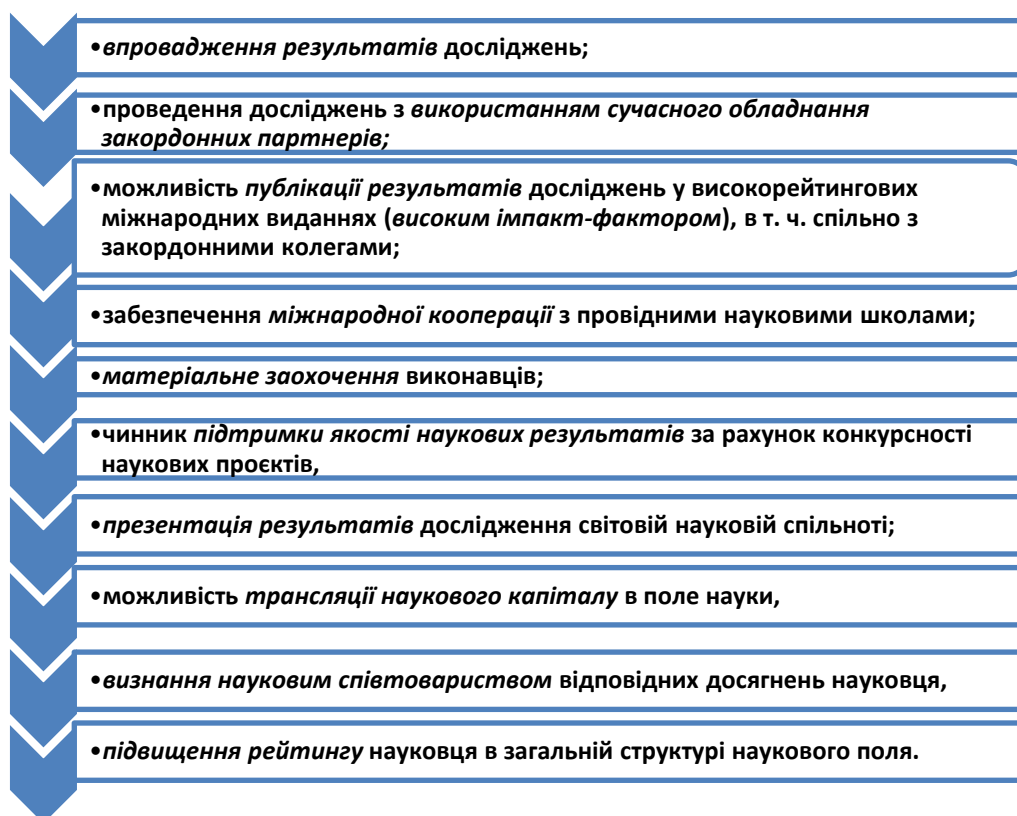


Рис. 11.9. Переваги участі дослідницьких проєктів у конкурсних програмах

ПНУ інтенсивно нарощує потенціал проектної діяльності. За останні 10 років має досвід співробітництва з певними фондами та програмами фінансування: Еразмус+КА2, Еразмус + Жан Моне, Вишеградський фонд, TEMPUS, RBU (трансгранична програма «Польща – Білорусь – Україна»), Держбюджетна підтримка, МОН (в т.ч. гранти молодим вченим), Бюджет участі м.Івано-Франківська, інші джерела.

Розробка та реалізація дослідницьких проєктів, в свою чергу, впливає на активізацію інноваційної діяльності суб'єктів економіки, а це – на підвищення конкурентоспроможності української економіки та продуктивності праці.

Національна система вищої освіти України має значний потенціал для свого розвитку, більш продуктивне використання якого за відповідної грантової підтримки може стати фундаментом для становлення в нашій країні конкурентоспроможних університетів.

Роздаткові матеріали

ОСНОВНІ МІЖНАРОДНІ НАУКОВІ ГРАНТОВІ ПРОГРАМИ

- Конкурси рамкової програми **ЕС Horizon 2020** (Компонент 1 Передова наука. Компонент 2 Індустріальне лідерство. Компонент 3 Відповідь на соціальні виклики) <http://ec.europa.eu/programmes/horizon2020/en>
- Програми **Європейського наукового фонду** (European Science Foundation) -розвиток актуальних наукових досліджень, що мають практичне спрямування. <http://www.esf.org/>
- Програми **Японської спілки сприяння науці** (Japan Society for the Promotion of Science (JSPS)). Основне завдання програм – сприяння розвитку освіти та наукових досліджень, міжнародна співпраця наукових та науково-дослідницьких установ з провідними промисловими підприємствами. Пріоритетні напрямки: математика, фізика, хімія, біологія, сільське господарство, медицина, соціальні науки, гуманітарні дослідження <http://www.jsps.go.jp/english/e-ab/index.html>
- **EUREKA** — міжнародна європейська **інноваційна** науково-технічна програма, створена для здійснення **досліджень** та **розробок конкурентоспроможних** на **світовому ринку**. <http://www.eurekanetwork.org/>

Криховецька З.М., Кондур О.С.



Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника



Проектно-освітній центр розвитку інновацій та інвестицій в регіоні «Агенти змін»



В рамках програми секторальної бюджетної підтримки Європейського Союзу

Рис. 11.10-1. Основні міжнародні і наукові програми

Роздаткові матеріали

ОСНОВНІ МІЖНАРОДНІ НАУКОВІ ГРАНТОВІ ПРОГРАМИ

- Програми міжнародного **Вишеградського фонду** (International Visegrad Fund) метою Фонду є сприяння розвитку більшості співробітництва між країнами Вишеградської групи (V4), а також країнами, які не є членами Євросоюзу в Східній Європі, на Західних Балканах і Південному Кавказі. Грантоотримувачами можуть виступати неурядові організації, муніципальним організації, університети. <http://www.visegradfund.org>
- Програми **Державного фонду фундаментальних досліджень** - налагодження та підтримка міжнародного наукового співробітництва та фундаментальних наукових досліджень у галузі природничих, технічних і гуманітарних наук. <http://www.dffd.gov.ua/index.php/uk/>
- Програма **НАТО «Наука заради миру і безпеки»** (Science for Peace and Security) - проєкти в галузі цивільної науки і технологій з тематики безпеки. www.nato.int/science/
- Міжнародний фонд **"Відродження"** (МФВ) фінансує природничі науки; освіту. Види підтримки: гранти на видавничу діяльність, підготовку семінарів, конференцій, проведення літніх таборів, на поїздки, експедиції, польові роботи; придбання літератури (бібліотеки і відеотеки). [www: http://www.irf.kiev.ua/programs/edu/int/](http://www.irf.kiev.ua/programs/edu/int/)

Криховецька З.М., Кондур О.С.



Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника



Проектно-освітній центр розвитку інновацій та інвестицій в регіоні «Агенти змін»



В рамках програми секторальної бюджетної підтримки Європейського Союзу

Рис. 11.10-2. Основні міжнародні і наукові програми

Висновки. Імплементация інноваційних інструментів, проєктів, рішень в діяльність ПНУ сприяла тому, що він володіє основними характеристиками університету майбутнього – університету 4.0:

- поширення мережевих організацій;
- університет – інтелектуальний парк з індивідуальними траєкторіями, як для учнів, так і для співробітників.
- виробництво гібридного інтелекту колективу;
- університет забезпечує розвиток людини на протязі усього життя;
- технологізація комунікацій;
- «матеріальна база» – аудиторії, бібліотеки, лабораторії, бізнес-інкубатори, технопарки, громадські центри, інфраструктура комунікацій та телекомунікацій;
- є впливовим науково-експертним ресурсом в менеджмент та бізнес-освіті в Україні;
- просуває використання сучасних ІТ-інструментів у навчальному процесі та управлінні освітніми установами;
- консолідує, представляє та захищає інтереси українських вузів;
- сприяє акредитації освітніх програм, що відповідають запитам українського бізнесу;
- шукає нові форми та методи педагогічної майстерності;
- формує авторитет викладача, коуча, ментора бізнес-менеджмент дисциплін.

Університет здійснює значний внесок в розвиток економіки регіону через:

- підготовку фахівців, готових до власного підприємницькому старту, а також до роботи в умовах ризику і невизначеності в малому, особливо технологічному, бізнесі;
- підвищення частки інноваційного малого бізнесу;
- забезпечення синергії від проведених в університеті досліджень, виникнення значного потоку коштів від реалізації патентів, ліцензій, пов'язаних послуг, які додають фінансові можливості для розвитку університету;
- корпоративні дослідницькі програми, в яких університет інтегрується з бізнесом і спільними лабораторіям, що збільшує швидкість комерціалізації нових ідей.

ПНУ – це унікальний майданчик, де об'єднуються освіта і наука, бізнес, органи державної, місцевої влади й об'єднаних територіальних громад, інституції громадянського суспільства. До співпраці залучені всі учасники освітнього процесу: і студенти, і викладачі, і адміністративні співробітники. В університеті народжуються не тільки технологічні стартапи, а дуже часто соціальні інновації. Саме з цих позицій університет 4.0 є точкою росту і розвитку цілих територій і окремих секторів економіки.

Список використаної літератури

1. Кондур О.С. Управління якістю освітніх систем в умовах глобалізації: теорія, методика організації, практика : монографія. Івано-Франківськ : НАІР, 2018. 488 с.
2. «Агенти змін» – проєктно-освітня платформа розвитку регіону. URL:

- <https://pnu.edu.ua/blog/2019/01/23/агенти-змін-проектно-освітня-плат/>
3. Кропельницька С. О. Роль Прикарпатського національного університету як мозкового центру реформ у посиленні інституційної спроможності розвитку територіальних громад регіону. *Актуальні проблеми розвитку економіки регіону: науковий журнал* / [за ред. І.Г. Ткачук]. – Івано-Франківськ: Вид-во Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника, 2018. – Вип.14. – Том 2.
 4. Кропельницька. С.О. Проектна діяльність структурних підрозділів університету у контексті стратегічного розвитку університетів. *Project approach and educational innovations in the context of integration into the European education area: the collection of materials of the international scientific and practical conference* (March 21, 2018, Lodz) [Electronic resource]. – Poland: Lodz, 2018. – P.127-130
 5. Кропельницька Світлана, Цепенда Ігор. Створення проектно-освітнього центру розвитку інновацій та інвестицій в регіоні. *Стратегія розвитку. Часопис всеукраїнської мережі фахівців і практиків з регіонального та місцевого розвитку РЕГІОНЕТ*. 2018. №7. С.34-35
 6. Кропельницька Світлана, Цепенда Ігор. Агенти змін Івано-Франківської області. *Стратегія розвитку. Часопис всеукраїнської мережі фахівців і практиків з регіонального та місцевого розвитку РЕГІОНЕТ*. 2019. №11. С.32-33
 7. Кропельницька С. О. Нові підходи до відбору проектів стратегічного розвитку територій для державного фінансування. / *Вісник Прикарпатського національного університету. Економіка*. – Івано-Франківськ: Вид-во Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника, 2015. – Вип. XI. – С.262-270.
 8. Кропельницька С.О., Криховецька З.М. Проектно-освітні інституції ЗВО – інноваційні структури розвитку регіону./ *Актуальні проблеми інноваційної діяльності та трансферу технологій : матеріали II Всеукраїнської науково-практичної конференції, з міжнародною участю, смт Сергіївка, Білгород-Дністровський р-н, Одеська обл., 24-26 червня 2019 р.* // МОН України; УкрІНТЕІ; Одеський національний економічний університет. – К. : УкрІНТЕІ, 2019. – С.65-67
 9. Гісь І. Хмарні технології як засіб формування інноваційного освітнього середовища: методичні рекомендації . Луцьк, 2016. 56 с.
 10. Шишкіна М. П. Формування і розвиток хмаро орієнтованого освітньо-наукового середовища вищого навчального закладу : монографія. Київ : УкрІНТЕІ, 2015. 256 с.
 11. Шишкіна М. П. Еволюція засобів та підходів до моделювання знання у сфері освіти. Інформаційні технології і засоби навчання. 2008. Вип. 1 (5). URL: <https://bit.ly/2DNeq1I> (дата звернення: 11.06.2018).
 12. Садовий М.І., Трифонова О.М., Хомутенко М.В. Методика формування уявлень про сучасну наукову картину світу в хмаро орієнтованому навчальному середовищі. *Вісник Черкаського університету*. 2016. № 7. <https://bit.ly/2tmpI71>
 13. Шишкіна М. П. Використання перспективних інформаційно-технологічних платформ е-навчання в інженерній освіті / М. П. Шишкіна // *Збірник наукових*

праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.
– Умань, 2011. – Ч. 3. – С. 319-326.

14. Кропельницька С.О., Мигович Т.М., Кулеша-Любінець М.М. Розроблення та реалізація соціальних проєктів в Україні. *Держава та регіони. Серія: Економіка та підприємництво*. 2019. № 1 (106). С.37-43.
15. Кропельницька С.О., Мигович Т.М., Кулеша-Любінець М.М. Проєктно-орієнтоване управління у соціальній сфері. *Перспективні шляхи розвитку наукових знань (частина I): Матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції*. м.Київ, 26-27 січня 2019 року. – Київ: МЦНД, 2019. – С.17.

Розділ 12.

Educational and methodological support of the food industry of future technicians-technologists professional training process

*Bakhmat N.V. – doctor of pedagogic sciences, professor of the department of theory and
methods of primary education Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohienko
University; bahger.teacher@gmail.com*

The article considers modern aspects of professional training of future technicians-technologists of the food industry, in particular educational and methodical support of the educational process. The modern requirements to educational and methodical maintenance of professional training of future technicians-technologists of the food industry caused by tendencies of development of a society and requirements of the present are analyzed, features of using forms of educational and cognitive activity of future experts in the conditions of higher education institutions are offered.

Key words: technician-technologist, food industry, professional training, educational and methodical providing, forms of education.

Навчально-методичне забезпечення харчової промисловості процесу професійного навчання майбутніх техніків-технологів

*Бахмат Н.В. – доктор педагогічних наук, професор кафедри теорії та методики
початкової освіти Кам'янець-Подільського національного
університету імені Івана Огієнка; bahger.teacher@gmail.com*

У статті розглядаються сучасні аспекти професійної підготовки майбутніх техніків-технологів харчової промисловості, зокрема навчально-методичне забезпечення навчального процесу. Проаналізовано сучасні вимоги до навчально-методичного забезпечення професійної підготовки майбутніх техніків-технологів харчової промисловості, зумовлені тенденціями розвитку суспільства та вимогами сучасності, особливості використання форм навчально-пізнавальної діяльності майбутніх фахівців пропонуються умови ЗВО.

Ключові слова: технік-технолог, харчова промисловість, професійна підготовка, навчально-методичне забезпечення, форми навчання.

Introduction. Formulation of the problem. The analysis of the food industry technicians-technologists professional training situation testifies the inconsistency of their practical training with the requirements of employers, namely: insufficient ability to positively resolve conflict situations; uncertainty in the implementation of professional actions; insufficient skills to develop technological solutions, to make their calculation. This indicates the need to use professionally-oriented forms of educational and cognitive activities in the training of junior specialists in the food industry.

The main trends in the food industry that affect the market of educational services are:

- creation, improvement and implementation of legal and regulatory framework;
- increasing the volume and improving the quality of food products, restructuring the production base at the modern technical and technological level;
- change in the structure of funding sources and technologies for food production (bakery, confectionery and pasta);
- development of small business on the basis of unification of constructive elements;
- improving market approaches to addressing the issues of providing the population with bakery products, confectionery and pasta;
- modernization of the food industry base.

The study of professional training of specialists in various fields is given some attention both in pedagogical theory and in practice, in particular, the problems of didactics of professional education are revealed by Yu. Dolishniy, S. Zlupko and others; K. Sabiryanova and P. Sorokina studied the professional mobility of future professionals in the changing labor market; V. Lektorsky and V. Shvyrev in their works for the first time put forward the thesis of the heterogeneity of methodology, namely, scientists have identified two levels of methodological analysis - philosophical and special-scientific.

As for methodology as a science V. Sadovsky noted, "In essence, the methodology of science is a set of epistemological problems that have emerged from the general theory of knowledge and have the purpose of a special analysis of scientific knowledge" [11]. P. Kopnin emphasized that "the logic of scientific research is not a simple application of the method of materialist dialectics, but appears as a special theoretical field of knowledge that has its object and its basic concepts" [6]. The researcher distinguishes between general philosophical methodology, on the one hand, and partial methodology, on the other, which prevents excessive expansion of philosophy due to methodological problems related to special areas of research, including educational and methodological support for training of future professionals.

Concerning the theoretical and methodological bases of training specialists for the food industry through the prism of didactics, the scientific works of A. Sokolov, L. Heifetz, A. Shklyar and others became relevant.

At the same time, due to the great achievements of the outlined problem, the problem of educational and methodological support and professionally-oriented forms of educational and cognitive activity in the professional training of future technicians-technologists of the food industry remains insufficiently researched. Therefore, the topic of the research is relevant and promising.

Aim and tasks. The purpose of the article is to analyze scientific achievements in the field of professional training of the food industry technicians-technologists, in particular educational and methodical support of educational process, as well as systematization of professionally-oriented forms of educational-cognitive activity of future specialists of, in particular the food industry technicians-technologists.

According to the purpose the following tasks of article are defined:

- to analyze the problem of the food industry technicians-technologists professional training;

- to determine the essence of professional training of future professionals in the food industry in terms of higher education;
- to systematize the professionally-oriented forms of educational and cognitive activity of future specialists of the food industry, in particular technicians-technologists in food production.

Research results. One of the features of the current stage of professional education development is the training of workers and specialists in the food industry, which is developing rapidly in a market economy of Ukraine.

In market conditions, the emergence of a large number of medium and small enterprises of the food industry there is a need for professionally mobile, highly skilled workers and well-educated professionals capable of creative and proactive professional activity, rapid adaptation to ever-changing production conditions.

The existing system of training of workers and specialists in the food industry does not reflect the new requirements of socio-economic development; interests of the individual, society and the state; achievements of modern pedagogical science and professional education, while in the conditions of development of market relations the training of workers and specialists in the food industry acquires exceptionally great social and economic significance.

As we noted earlier, domestic scientists pay attention to the study of the problem of professional training of future professionals, in particular such aspects as: methodological foundations of modern philosophy of education (V. Andrushchenko, V. Volovik, V. Kremen, etc.); development of theoretical principles of functioning of pedagogical systems (A. Alekseyuk, V. Lugovyi, S. Maksymyuk, V. Ortynsky, M. Fitsula, etc.); trends in the development of higher education (V. Besspalko, N. Volkova, S. Goncharenko, M. Yevtukh, K. Korsak, O. Funtikova, etc.); problems of continuing professional education (V. Bereka, V. Beschastny, S. Vitvytska, G. Grebenyuk, T. Desyatov, A. Ligotsky, S. Sysoeva, etc.); problems of formation of professional competence of students (N. Bakhmat, O. Brusentseva, T. Burlaenko, O. Dubinina, O. Gura, O. Zhuk, M. Morozova, O. Murashko, O. Postoeva, etc.)

Today, the profession of food production technician is one of the most popular in the labor market. According to the dean of the Faculty of Food Technology of the Trier High School, Günther Lubbe, "The demand for specialists in the field of food production is stable, our graduates find jobs relatively quickly." One of the most needed professions in the labor market is the profession of food production technologist [9]. Therefore, the professional training of technicians-technologists of the food industry is given much attention, in particular the organization of educational and methodological support of the educational process.

As you know, the content of education is determined by the educational and professional training program, structural and logical scheme of training, curricula of disciplines, other regulations and is reflected in the relevant textbooks, manuals, teaching materials, teaching aids in organizing the educational process.

The content of education is reflected in curricula, programs, textbooks, manuals, other didactic materials, i.e. in the structure of methodological support of the educational process. Requirements for the content and quality of education are set by

the state and change in accordance with changes in the level of development of the society.

Innovative educational processes of training competitive graduates require the creation of optimal organizational and pedagogical conditions for the formation and development of professional activity of students at each level, based on the target settings of training specialists of different levels of education and qualifications.

The main place among the forms of professional training should be occupied by those that ensure the development of creative potential of the individual, teach the future specialist to acquire knowledge independently, provide a close connection with practice. This indicates the need to use professionally-oriented forms of educational and cognitive activities in the training of future professionals.

Choosing forms of training future professionals in the food industry for professional activities, the teacher, first of all, must find those that will help to fully acquaint all participants in the learning process with the characteristics of the employee in this area, with the requirements of this type of work to the general level. and special training of the future specialist, the level of development of his personal and professional qualities.

The organizational form of learning is considered as a form of interaction between teacher and students in the learning process [1, p. 151], a special structure of the educational process, the nature of which is determined by the content of education, methods, techniques, means of teachers and students [11, p. 385].

Professional orientation is defined as a scientific and practical system of preparing young people, mostly students, for free and conscious professional self-determination [8, p. 160].

Guided by pedagogical concepts, we consider professionally oriented forms of educational and cognitive activities of future food industry professionals as those aimed at generating interest and positive attitude to future professional activities, reproducing real working conditions to solve specific professional tasks and problems, promoting professional competence, readiness of the future specialist to perform professional actions.

The practice of training future professionals in the food industry shows that the professional orientation of educational and cognitive activities is the lever on which you can significantly increase the motivation to study disciplines, improve professional knowledge and skills, as well as the quality of training with quality training (educational content, textbooks, materials for independent education, reference notes, etc.).

Thus, defining professionally-oriented forms of education, we proceeded from the fact that in the process of professional training of future technicians-technologists in food production should in some way influence the modeling of real professional activity.

Forms of training such as professional business and role-playing games, classes with analysis and modeling of typical and atypical production situations, educational creative projects, excursions and industrial training and internships today come to the

fore, as they allow more productive and effective training of future professionals to future professional activity.

The method of analysis of problematic production situations is that in the educational process the teacher creates problematic situations that may arise in professional activities. An in-depth analysis of the situation and making the appropriate optimal decision in these conditions is required from the student. Analysis of problem situations performs many different functions, serves as a tool for finding study, evaluation and selection, training, education, development, psychological training. The value of this method is that in the process of solving a problematic professional situation, students use their experience, apply analysis, acquire professional knowledge by solving the problem, rather than passive listening to information, learn to use the knowledge in practice.

Problem situations, i.e. the description of events, phenomena that reflect the practical activities of the future technician-technologist in food production, perform a number of tasks: help the student to realize himself as a subject of professional activity; contribute to the formation of the ability to apply experience in typical situations, to anticipate problems in atypical and non-standard situations that arise (or arise) in real practice; allow to optimize the process of formation of professional communication skills; will reveal the personal (creative) potential of the student; promote the development of personal professionally significant qualities; will bring theoretical knowledge closer to the real professional activity of the future technologist in food production; will allow the use of interdisciplinary connections, involving knowledge of physics as a basis for technical subjects. Peculiarities of using problem situations are, in our opinion, that it is advisable for them to take real stories from the practice and experience of students.

We believe that the effectiveness of the analysis of problematic production situations is possible if: the description of the situation corresponds to the content and methodology of the topic; clearly and articulated; reproduces the actual course of processes and phenomena that take place in professional activities; causes cognitive needs and encourages students to intellectual activity; takes into account the level of knowledge and capabilities of students, include creative abilities and life experience; does not contain the teacher's comments, his emotional attitude to the situation, but only some instructions are needed to make a decision.

The method of problem situations analysis includes the following stages: 1) introduction to the problem under study; 2) presentation of the professional situation; 3) studying the situation and preparing a decision. Applicants write their answers and suggestions on the board; 4) group discussion, which includes three phases: determining the direction of discussions throughout the discussion and its nature; discussion of the accepted decisions, their estimation taking into account the requirements which have been defined in the first phase; final formulation of the group decision; 5) final conversation.

Analysis of mistakes made by students in solving problematic production situations during the lesson, reduces the likelihood of their recurrence in practice. For a better perception of the situational exercise, you can watch some episodes of training

and internships on various professional topics, filmed by students or masters of industrial training during the internship. This view requires the appropriate equipment: a video camera, TV and a variety of gadgets.

An effective type of professional training is imitation or game. Today, a food production technologist must not only know everything, but also be a good organizer, be able to work with people, have the peculiarities of a market economy, and so on. Therefore, the active form of training is business games and game simulation of production situations. They logically continue the learning process in terms of simulating the production process. The future specialist acquires and improves the ability to develop and apply solutions in a particular situation [2; 3; 5].

Business game contributes not only to the consolidation, deepening, systematization of students' knowledge, but also affects the formation of appropriate attitude to this knowledge, development of activity, creative thinking, practice not only professional skills in communication, but also the acquisition of business skills: ability to adapt in a group, to understand the motives and interests of other participants in the game, to make decisions independently, to improve the skills of group interaction.

Classes in the form of professional and business game involves the following stages: 1) preparatory (choice of topic taking into account its relevance, definition of goals and objectives, game development); 2) types (notification of the rules of the game and review of the game); 3) preparation for the game (acquaintance with the roles, distribution of roles between students, taking into account knowledge, diligence and desires, defining the functions of each student, evaluation criteria and accounting for results); 4) conducting the game (independent work of students, finding optimal solutions, checking them, presentation of creative works, counting points); 5) discussion of the game (analysis of the game, making changes, etc.).

In the course of the research it was established that the topics of professional and business games can be different, depending on the topic and purpose of the lesson. Thus, in the training of technicians-technologists in food production, business games are held on the topics: "Principles of founding the production of a new food product", "Excursion to food production" (using multimedia), "Workplace technician-technologist", "Exhibition food products", etc.

Criteria for selecting professional situations are: methodological significance and feasibility, problematic, relevance, normativeness, frequency of repetition. Professional business game allows each student to feel like a subject of the educational process, to identify and develop their personality. This is due to the fact that the game is the realization of the student's desires to show their abilities and suitability for future professional activities.

Among the active teaching methods used in practical classes, a special place is occupied by game modeling of typical and atypical production situations. The subject of game modeling also depends on the topic and purpose of the lesson. For example: "Heat treatment of food".

Modeling of the situation can be in several variants: 1 variant – obtaining complete information about the volume, conditions and quality of food production and technological processes; Option 2 – a description of the principles of operation of

technological lines for food production; Option 3 – consideration of specific technological situations.

It is necessary to provide students with the possibility of a positive effect in the implementation of game modeling of professional situations in the study of physics. Students will be ready to model situations if they perceive the topic of the situation as personally significant and can relate it to their professional needs and personal values when studying the material. Thus, simulation of situations will allow the student in the future to quickly adapt to specific working conditions.

An important form of educational and cognitive activity is the independent research work of students. It is this way of activity that leads students either to obtain a completely new, previously unknown to him knowledge, or to deepen and improve existing knowledge. There is an appropriation of knowledge and experience of their creative use, which means that mental development and improvement of its practical training is carried out.

In our opinion, the development of independent creative projects by future specialists is a necessary condition for their professional training and effective knowledge of physics. The use of the project method as a pedagogical technology contributes to the self-realization of the student's personality, allows to establish himself in the correct choice of future profession.

The possibility of widespread use of project-based learning as a technology can be explained by the clear structure of its stages, a set of forms, methods and tools of learning that lead to a guaranteed result with minimal time and effort of project participants.

A result of project-based learning is a creative educational project that has a certain novelty, professional significance, performed under the guidance of a teacher and submitted for defense to the expert council. The essence of this technology is that: 1) students are grouped into small groups (taking into account the level of training, desires, opportunities for communication in extracurricular time) and work creatively to perform professionally important for them project task; 2) the teacher proposes tasks for each group, acquaints the members of the group with their rights and responsibilities, criteria for evaluating the activities of students, provides the necessary advice, monitors the activities of students, creates conditions for successful work; 3) intermediate results of work on the project are presented by students at a seminar, which can be held in the form of a conference, scientific seminar; 4) the final result of the work, the form of which is chosen by the applicants themselves (project competition, role play, creative report, oral presentation, etc.) is submitted for consideration and evaluation to the expert council, and can be presented at a practical lesson. Thus, the project-based learning involves the organization, management and control of the learning process.

Conclusions and prospects for further research. Thus, the essence of professional training of future professionals in the food industry in terms of higher education is to form a person who has professionally oriented knowledge, skills and abilities and plans to reach the top of professionalism in the food industry.

Summing up, it should be noted that in the training of technicians-technologists of the food industry more attention should be paid to the development of skills in working with technological equipment, where educational and methodological support of the educational process and knowledge are especially important.

We came to the conclusion that high-quality educational and methodical support and application of various professionally-oriented forms of education promotes creation of conditions for deep and full mastering by future specialists of educational material, the decision of educational and professional problems, development of creative and organizational abilities of applicants of higher education. activities, the ability to apply effective forms of work, contribute to the formation of interest in professional activities.

References:

1. Batyshev S. Ya. Scientific organization of the educational process. 3rd ed. Profpedagogika, M.: Vyssh. school, 1980, 456 p.
2. Bakhmat N.V. Professional mobility of future professionals in the field of tourism, Bulletin of postgraduate education. Issue 11 (40) "Series" Pedagogical Sciences "(Category" B ")", Kyiv, 2020, pp. 40-52
3. Burlaenko T.I. Nauczanie poprzez grę w kształtowaniu kompetencji ekonomicznej przyszłych menedżerów oświaty », ROCZNIK POLSKO-UKRAIŃSKI XVIII, edited by prof. Jana Długosza in Częstochowa, p. 389-399.
4. Volkova V.V. Formation of professional orientation of students - managers at the initial stage of training (on the material of the English language): dis. for the degree of Cand. ped. Science: special. 13.00.01 / Valentina Viktorivna Volkova, K., 2000, 205 p.
5. State standard of professional education for the training of junior specialists "technologist for food production", Kyiv, 2006, 55 p.
6. Kopnin P.V. Dialectics, logic, science, M, Science, 1973, P. 121
7. Kukh A.M. Formation of skills of self-control of students in physics Coll. Science. works of KPDP, Kam.- Podilsky, 1998, P.35-41.
8. Pedagogical technologies in continuing professional education: Monograph / S.O.Sysoeva, S.M.Aleksyuk and others; Ed. S.A. Sysoeva, K., VIPOL, 2001, 502p.
9. Profession "with taste": food production technologist. Access mode: <https://www.dw.com/uk/%D0%BF%D1%80%D0%BE%D1%84%D0%B5%D1%81%D1%96%D1%8F-%D0%B7%D1%96-%D1%81%D0%BC%D0%B0%D0%BA%D0%BE%D0%BC-%D1%82%D0%B5%D1%85%D0%BD%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B3-%D1%85%D0%B0%D1%80%D1%87%D0%BE%D0%B2%D0%BE%D0%B3%D0%BE-%D0%B2%D0%B8%D1%80%D0%BE%D0%B1%D0%BD%D0%B8%D1%86%D1%82%D0%B2%D0%B0/a-15925518>.
10. Sadovsky V.N. Problems of methodology of deductive theories, Questions of philosophy. 1963, № 3, p. 64
11. Ukrainian Soviet Encyclopedia. Edition 2. Vol.9, Kyiv, 1983, 560 p.

Розділ 13.

Освіта в період викликів і криз: актуалізація підходів

Дікова-Фаворська О.М. – доктор соціологічних наук, професор кафедри суспільно-гуманітарних наук Житомирського інституту післядипломної педагогічної освіти; favorska@gmail.com

Для забезпечення гармонійної життєдіяльності особистості необхідно формувати відповідний спосіб життя, який би став основою довготривалого ощадливого гармонійного розвитку людства. Жодна управлінська парадигма не реалізується ефективно, якщо не буде сформовано систему цінностей, гармонійного світосприйняття. Особистості та її місця в Природі. Сама ідея побудови суспільства сталого розвитку трактується як розвиток, який задовольняє потреби сучасності, але не ставить під загрозу здатність майбутніх поколінь задовольняти свої потреби. Тобто, покращення якості людського життя має відбуватися при збереженні сталості підтримуючих екосистем. Поняття Сталий розвиток маємо розуміти як стратегію виживання при значному прогресі цивілізації та сучасних технологій за умов ощадливого ставлення до навколишнього середовища, зокрема Біосфери.

Ключові слова: освіта в період кризи, COVID-19, світова пандемія, концепції сталого розвитку, еко-соціальний компонент в освіті, інклюзивна освіта.

Вступ. Основні положення Концепції сталого розвитку передбачають, що в центрі уваги мають бути люди та їх право на здорове і плідне життя в гармонії з природою. Охорона навколишнього середовища має стати невід'ємним компонентом розвитку соціуму, і це збереження має розраховуватися не тільки на сьогодні і зараз, а , в першу чергу, на майбутні покоління, тому економія та безпечні ресурси використання, застосування інноваційних екозберігаючих технологій має бути в пріоритеті. Реалізація цих положень можлива лише при спільній діяльності, партнерській взаємодії всіх акторів суспільних процесів в інтересах сталого розвитку. Викорінення бідності, дискримінації на всіх рівнях, збереження здоров'я людей та забезпечення гідного рівня життя – головні завдання сучасності , окреслені вищезазначеною Концепцією .

В світі, що наповнений екологічними проблемами, політичною нестабільністю, економічними кризами та певною деформацією ціннісних орієнтирів, найголовнішим ресурсом людини виступає здоров'я, оскільки будь-яке просування особистості, згідно життєвої стратегії, пов'язано з навантаженням на організм. Відповіддю на навантаження виступає мобілізація ресурсів (тілесних, нервово- психічних тощо) та напруження захисних сил для пристосування до змін і вирішення життєвих завдань Агресивні фактори середовища існування сучасної людини можна поділити на економічні, техногенні, зокрема екологічні, політичні, соціальні, які актуалізують проблему збереження та захисту здоров'я. Поява нового вірусу COVID-19, світова пандемія, що привнесла глобальні зміни у всіх соціально-економічних процесах, в тому числі – в освіті , засвідчили низький рівень готовності до виклику на всіх

рівнях – від держави до окремого громадянина. В цьому контексті збереження та захист здоров'я все більше набуває значення і як індивідуальна, і як глобальна проблема.

Напрацювання засобів боротьби із захворюваннями, а також засоби щодо захисту здоров'я, які мають бути інституціалізовані завдяки розвитку сучасної медицини потребують часу та певних ресурсів. В цій ситуації на перший план виступає освіта як соціальний інститут, що має забезпечити необхідну підготовку для формування нової культури виживання, соціальної відповідальності задля виходу із ситуації, що склалася.

Нові випадки зухвалого ставлення до Природи, що, в тому числі, стали причиною повеней, які зруйнували не тільки помешкання людей, а й змінили їх майновий і соціальний статус, дезорганізували не тільки побут, але і життєву ситуацію родин. Ці події свідчать про низький рівень екологічної культури, екологічної відповідальності, що гальмує розвиток суспільства, руйнує і знищує її природні скарби, знецінює національне ставлення до природних багатств країни. До цього треба недосконалість або невиконання комплексної державної політики щодо зазначеного питання.

Виклад основного матеріалу. Враховуючи вищесказане, розуміємо, що сьогодні, як ніколи, актуалізується *еко-соціальний компонент* в освіті, під яким розуміється вирішення завдань у подоланні різного роду кризових ситуацій від появи нових видів захворювань до екологічних катастроф. забезпечення реалізації вищезгаданого компонента має відбуватися через формування свідомої життєвої позиції, системи цінностей, потужної екологічної складової в загальній культурі світу. Сучасна екологічна освіта це – безперервний комплексний процес формування екологічного світогляду, екологічної свідомості та культури всіх верств населення, соціальних груп і суспільства в цілому. Це процес засвоєння знань про закони функціонування, життєдіяльності всього живого, екологічних систем і ролі людини у збереженні природного середовища, процес екологічного виховання і навчання, засвоєння професійних знань, умінь, необхідних для природоохоронної діяльності.

Екологічна культура – культура цілісного світосприйняття, культура, в якій збалансовані свобода особистості, вибір та відповідальність за неї, культура толерантності, культура, спрямована на взаємодію, пошук виходу з кризових ситуацій, пошук варіантів діалогу з людьми та Природою. Таким чином, екологічна освіта формує цілісне сприйняття світу як окремої людини, так і соціуму в цілому. Екологічна культура виступає пріоритетною складовою в концепції Сталого розвитку.

В цьому контексті великого значення набуває вища освіта, зокрема система підвищення кваліфікації та перепідготовки педагогічних працівників, адже в складних умовах кризи в авангард виходить підготовлений, компетентний, впевнений в собі та озброєний новими знаннями та навичками фахівець – суб'єкт нових соціокультурних реалій. Реалізуючи положення Освіти для Сталого розвитку маємо готувати педагогічного працівника, здатного розуміти та відчувати зміни як суспільного, так і природного характеру та вміти

діяти в нових умовах, адекватно реагуючи на виклики; усвідомлювати місце особистості Природі, ролі її відповідальності, за процеси урбанізації та технологізації та впливу цих процесів на навколишнє середовище. Адже Освіта для Сталого розвитку передбачає забезпечення подальшого сталого розвитку суспільства, економіки та навколишнього середовища.

В умовах, що пов'язані з поширенням процесів глобалізації, технологічними змінами, новими організаційними структурами, новими формами організації праці, особливим способом життєдіяльності в умовах пандемії, який характеризується тривалим перебуванням в замкнутому просторі, обмеженням пересування, зокрема прогулянок на свіжому повітрі, віртуальне спілкування як із службових потреб, так і для особистих, що обумовило збільшення тривожності, стресу, емоційного напруження, і як наслідок збільшення проявів домашнього насильства, набувають особливого значення професійні здібності та індивідуально- психологічні здатності педагогічних працівників. Адже саме вони виступають гарантами емоційної, соціальної стабільності в ситуації, що склалася.

Глобальна програма дій з освіти в інтересах сталого розвитку [1] спрямована на здійснення та розширення масштабів конкретної діяльності в галузі освіти сталого розвитку (ОСР). Вона покликана внести суттєвий доробок в порядок денний на період після 2015 року. Освіта, в документах ООН, визначається як “ вирішальний фактор змін» [2; 3], тому модернізація надання освітніх послуг педагогічним працівникам з вищою освітою набуває нового значення в реаліях сьогодення.

У своїй теорії освіти П. Бурдьє , прибічник позиції, що центральне місце у відтворенні суспільства належить системі освіти, не використовує поняття соціалізації, а вводить дефініцію *відтворення*, де, наприклад, відносини між вчителем і учнем означають передачу, переробку і засвоєння того *символічного капіталу*, який має вирішальне значення для набуття високого соціального положення.

Для пояснення відтворення класових інтересів П. Бурдьє розробив поняття капіталу, за допомогою якого він характеризує боротьбу за символічні цінності за економічним принципом: економічний, культурний, соціальний. Так, до *економічного капіталу* можна віднести володіння матеріальними благами, до яких, виходячи з їхньої ролі загального еквіваленту будь-якого товару, можна віднести гроші, що допомагають посісти переважне місце в соціальному полі, а також і будь-який товар в широкому розумінні цього слова. *Культурним капіталом* особистості можна назвати освіту, а також той культурний рівень індивіда, який дістався йому у спадок від його сім'ї і був засвоєний в процесі соціалізації. *Соціальний капітал* – ресурси, пов'язані з приналежністю до групи: мережа мобілізаційних зв'язків, якими не можна скористатися інакше, як через посередництво групи, що володіє певною владою і здатна бути корисною (сім'я, друзі, церква, заклади культури та спорту тощо). *Символічний капітал* – різновид соціального, пов'язаний з володінням певним авторитетом, репутацією; це капітал визнання групою рівних і зовнішніми інстанціями. В цьому контексті,

знання та інформація виступають джерелом і влади, і високого статусу в суспільстві. А оскільки знання можна отримати за допомогою освіти, то саме вона є головним чинником у придбанні культурного, соціального та інших капіталів у сучасному суспільстві.

Сукупність всіх соціальних відносин не є щось аморфне і однорідне, вона наділена обумовленою структурою. Дана обставина привела П. Бурдьє до формування поняття «поле», що розуміється як відносно замкнена і автономна підсистема соціальних відносин. Поле- це місце прояву сил, відносно незалежний простір, структурований опозиціями, які не можна звести до однієї лише «класової боротьби»; воно є особливим місцем, де виявляються найрізноманітніші ставки боротьби, але частіше всього в перетвореному вигляді.

Виходячи з цих позицій, Бурдьє розглядає освіту як особливого роду ринок, поле, де відбувається інтенсивне інвестування соціального капіталу. У результаті освітніх процесів, соціальний капітал набуває якості, що мають відношення до індивідуального простору особистості (ціннісні орієнтації, компетенція, знання, смак, інформованість тощо). Також для Бурдьє «устремління до накопичення знань і навичок невіддільно від пошуку визнання і бажання створити собі ім'я» [4].

Освіта- це поле, яке орієнтує індивіда на власне відтворення, а також на відтворення домінуючої моделі культури. Зміни в полі освіти відображалися через зв'язок структури поля і зовнішніх змін.

П. Бурдьє вважає, що дії індивіда завжди носять соціальний і колективний характер. Оскільки людина протягом життя може існувати в різних соціальних сферах, то стереотип її поведінки і мислення формується на основі досвіду. Цей досвід отримується в різних сферах життєдіяльності людини і має назву габітус!!!! Бурдьє відзначає, що індивід протягом життя може свідомо впливати на габітус і своїм габітусом формувати структуру суспільства. Габітус формується у колективних полях соціальної конкуренції. Для того, щоб індивід мав можливість досягти успіху у полі конкуренції і зайняти високе положення, він повинен засвоїти різні підходи і необхідний об'єм домінуючих в полі форм капіталу. У системі освіти придбання капіталу можливе через процес кодування, який характеризується як символічна мова, за допомогою якої відбувається кодифікування її учасників. Поняття «кодифікувати» введено Бурдьє, воно означає – одночасно надавати форму і дотримуватися формальностей [4].

Виходячи з вищевикладеного, можемо стверджувати, що педагогічна практика реалізує модель освіти і сприяє підтримці «символічного порядку». Так, наприклад, самі цінності не змінюються, трансформуються інтереси, оскільки вони визначають цілі і залежать від змін навколишнього середовища. Проте цінності, заковані в системі освіти, коригують вибір засобів для досягнення мети.

Кодифікування Бурдьє розкриває через взаємини практики і освіти. Він виділяє в освітньому процесі формальну (видиму) педагогіку, називаючи її *академізмом* і відділяючи її від *природного практичного* знання. Освіта виступає середовищем і ареною для вироблення власного соціокоду. Проте навіть

незначні зміни, що відбуваються між очікуваними ролями і створюваними соціокодами, ведуть до виникнення нових практик, і, в свою чергу, до формування нових очікуваних ролей. Якщо код є межею системи, то *соціокод* – це регулятор системи. Через соціокод людина ідентифікує себе з певним соціальним шаром, певним інтелектуальним рівнем, з певними світоглядними позиціями, культурами тощо. Саме тут простежується культуротворча сутність освіти.

Ухвалені людиною в процесі виховання цінності і норми відображають її інтереси і складають власний соціокод. Соціокод не можна надати, він будується у особистості нею самою в тому середовищі, в якому вона знаходиться; соціокод є своєрідним віддзеркаленням соціальних практик. Унікальність кожного соціокоду індивіда забезпечує трансформацію соціальних практик, надаючи в очікувані ролі нові компоненти. Якщо ж кодифікуючий комплекс, що виявляє наочно сутнісне наповнення освіти, відповідає часу і запитам суспільства, то інститут освіти є могутнім джерелом розвитку суспільства. Освіта, реагуючи на виклики часу, обов'язково буде відтворювати цінності, норми і формувати соціокод індивіда. При цьому, за термінологією Т. Парсонса, цінність буде виступати як бажаний стандарт, норма – як визначальний стандарт, а соціокод – як стандарт, що реалізується [5].

Таким чином, використовуючи тріаду П. Бурдьє стосовно соціокультурного підходу, можна зробити висновок, що в процесі освіти на індивідуальному рівні відбувається зміна об'ємів капіталу (засвоєння ролей за допомогою видимої і невидимої педагогіки), і разом з ним – соціального положення, яке виявляється в габітусі, а на колективному рівні, на рівні соціальних відносин у положенні поля.

Повертаючись до актуальності Концепції Освіти для сталого розвитку через теорію П. Бурдьє акцентуємо увагу на необхідності формування світогляду особистості, що ґрунтується на розумінні та прийнятті загальної культури світу, вихованню на засадах глибокої моралі, що представлена в загальнолюдській системі цінностей.

Розглядаючи потенціал підвищення кваліфікації та перепідготовки педагогічних кадрів в умовах реформування, маємо визначити складові процесу задля формування готовності для роботи в нових умовах, зокрема під час пандемії, яка змусила систему освіти переорєнтуватися на віддалений формат навчання. Тривалість та невизначеність навчального процесу в умовах пандемії відкрила проблемні місця в діяльності педагогів всіх рівнів. В першу чергу, педагогічні працівники виявилися неготовими до роботи з сучасними освітніми платформами, що мали забезпечити якісний навчальний процес. Рівень медіаграмотності, рівень володіння комп'ютером, за оцінками самих педагогів, не дозволив їм організувати навчальний процес відповідно до вимог. До цієї ситуації треба додати проблеми із забезпеченням гаджетами учнів, а в деяких, непоодиноких випадках, і самих вчителів та покриттям швидкісним інтернетом населених пунктів, зокрема сільської місцевості. Організація дистанційного навчання в період карантину на час пандемії COVID-19 сформувала ще один

виклик в управлінні навчальним процесом. Це – забезпечення здоров'язберігаючої складової навчання. Стрес, викликаний новими умовами навчання, привів до того, що саме питання збереження здоров'я, як фізичного, так і психічного не стало пріоритетним в процесі. Організатори навчання, від управлінців до конкретних виконавців – педагогічних працівників, не забезпечили контролю за часом перебування перед монітором учнів різних вікових категорій, не надали рекомендацій батькам і учням щодо режиму дня навчання та відпочинку, що призвело до перевантаження, втоми, поглиблення хворобливих станів та роздратування як учням так і їх батькам. Треба відзначити, що саме батьки взяли на себе тягар дистанційного навчання, не маючи на те а ні відповідної підготовки, а ні необхідних рекомендацій, забезпечуючи системну роботу своїх дітей. Маємо визнати, що період з березня по червень 2020 року увійде в історію освіти України як період стрімкого переходу до домашньої форми навчання з локальним консультуванням педагогічних працівників. Таким чином, маємо визнати необхідність введення складової з підготовки до роботи у віддаленому (дистанційному) форматі в закладах системи підвищення кваліфікації педагогічних працівників. Цей курс має передбачати не тільки поглиблення знань з комп'ютерного мистецтва, а і, в першу чергу, формування уяви про забезпечення здоров'я учнів під час ізоляції. Вміння планувати робочий час учнів, з урахуванням їх вікових особливостей, поєднання різних видів роботи, в тому числі і рухливих, має стати ключовими вимогами при плануванні навчання. Особливої уваги потребує інформаційна підготовка педагогів в період пандемії. Спрямованість на дбайливе ставлення до власного здоров'я, здоров'я близьких та людей з групи ризику має бути пріоритетним у формуванні психологічної установки. Важливим залишається і екологічний аспект у виховному процесі в нових умовах навчання. Аналіз регіональної та світової екологічної ситуації в умовах пандемії- нові виклики щодо забруднення навколишнього середовища засобами особистісного захисту та їх наслідки для Природи мають бути в центрі уваги всіх суб'єктів навчального процесу.

Особливу групу тих, хто навчається, складають особи з функціональними обмеженнями здоров'я – інвалідністю та особливими освітніми потребами. Час карантину засвідчив повну неготовність, відстороненість як вчителів, асистентів вчителів та керівництва навчальних закладів до викликів організації навчання в умовах інклюзії.

Ідея інклюзивної освіти сформувалася під впливом кардинальних змін у суспільній свідомості розуміння прав Людини, її гідності, ідентичності та індивідуальності. Цьому сприяла поява соціальних і культурних змін у ставленні до осіб, що мають глибокі порушення здоров'я та розвитку. Інклюзивна освіта стає важливим кроком в становленні та розвитку людей з особливими освітніми потребами як індивідуальних особистостей.

Інклюзивна освіта – процес розвитку загальної освіти, який передбачає доступність освіти для всіх через створення необхідних умов з урахуванням

потреб кожної особистості для забезпечення якісної освіти згідно прав кожної людини, виключаючи будь які прояви дискримінації.

Дитина, яка має функціональні обмеження здоров'я (ФОЗ) потребує розширеної соціалізації, розвитку, доступу до всіх видів комунікації, що в майбутньому допоможе їй підготуватися до подальшого активного життя та виконання всіх соціальних ролей. Освіта дітей з ФОЗ виступає одним з факторів побудови інклюзивного суспільства, в якому кожна дитина зможе відчути свою приналежність, важливість присутності та участі у всіх соціальних процесах. Ідеологія інклюзії ґрунтується на ідеї суспільства, в якому інститути сприяють інтересам всіх членів суспільства, забезпечення рівності їх прав, що виступає профілактикою соціальної дезадаптації осіб з функціональними обмеженнями здоров'я та зростання негативного ставлення до них з боку тих, хто не має ніяких обмежень.

На думку більшості вітчизняних і зарубіжних дослідників, успіх інклюзії залежить від комплексу *педагогічних і психологічних ресурсів*: професійної компетентності педагога, змісту та структури навчальних планів і програм підготовки та перепідготовки, підвищення кваліфікації спеціалістів, створення спеціально організованого інклюзивного освітнього середовища. В цьому контексті набирає ваги *управлінський ресурс*, адже саме від мистецтва організації інклюзивного навчання залежить результат ефективності технології інклюзії.

Проте сучасний стан організації інклюзивного навчання свідчить про наявність низки суттєвих проблем:

- законодавчо не визначено, який рівень глибини нозології дозволяє дитині навчатися в масовій школі, перебуваючи в системі координат певного інтелектуального та емоційного навантаження. Який рівень затримки інтелектуального розвитку є допустимим для перебування в інклюзивних класах? Чи можуть діти з глибокими психічними розладами бути зарахованими до масової школи?

- Матеріальна база закладів загальної середньої освіти, в більшості випадків, лише умовно забезпечує безбар'єрне середовище.

- Кадрове забезпечення освітнього процесу не відповідає запитам і нормативним вимогам – вчителі не мають відповідної освіти та перепідготовки для роботи в інклюзивних класах, асистентами вчителів часто-густо стають випадкові спеціалісти-вчителі, які на поточний навчальний рік не мають годин за своєю спеціалізацією і тому погоджуються на посаду асистента, не маючи ані відповідної підготовки, ані бажання занурюватися в специфіку роботи асистента учня, супроводжуючи дитину, яка потребує професійної чутливості та кваліфікаційної допомоги.

Термін «інклюзія» було прийнято у 1994 році на Всесвітній конференції по освіті осіб з особливими потребами. Відповідно до Саламанської Декларації «Основний принцип інклюзивної школи полягає в тому, що всі діти мають навчатися спільно у всіх випадках, коли це є можливим, незважаючи ні на які труднощі або відмінності, що існують між ними. В рамках інклюзивних шкіл діти з ООП мають отримувати будь-яку додаткову допомогу, яка може бути їм

необхідна для забезпечення ефективного навчання. Інклюзивна школа є найефективнішим засобом, що гарантує солідарність між дітьми з особливими освітніми потребами та їх ровесниками» [6].

Проте масовий перехід до спільного (інклюзивного) навчання дітей з ООП та інвалідністю в умовах типових освітніх закладів потребує вирішення низки проблем не тільки педагогічного, а, перш за все, соціального характеру.

Необхідно враховувати, що діти з ООП та діти з інвалідністю складають доволі різномірну соціальну групу, що обумовлено особливостями обмежень, пов'язаних з конкретною нозологією (хворобою), яка і окреслює обмеження життєдіяльності: порушення руху, зору, слуху, мови, особливості ментального сприйняття тощо. Таким чином, ці особливості потребують в кожному окремому випадку спеціальної моделі супроводу. Якщо розглядати інклюзію як соціальний інститут, маємо враховувати специфіку кожної категорії досліджуваної соціальної групи.

Особливу складність в повсякденній практиці викликає робота з категоріями учнів, що мають розлади аутичного спектру та порушення інтелекту. В цих випадках інклюзивна форма навчання де-юре, реалізована формально, де-факто – навчання здійснюється за програмою спеціальної освіти. І в цьому контексті *найважливіша складова – взаємодія дитини з ООП та дитини з інвалідністю зі здоровими (типовими) однолітками, задоволення потреби у повноцінній комунікації та створення умов для повноцінної соціалізації дитини з функціональними обмеженнями здоров'я.*

Висновки. Таким чином, будуючи систему інклюзивного навчання на рівні масового впровадження, необхідно мати чітку уяву про зміст інклюзії не тільки на теоретичному рівні, а, перш за все, на рівні соціальних практик.

В Україні масове впровадження інклюзії відбулося в контексті певного «управлінського диктату», без відповідної підготовки кадрів, без створення необхідних архітектурних, транспортних, організаційних умов, так необхідних для “безбар’єрного середовища”. Суб’єкти освітнього процесу не набули певної психолого-педагогічної підготовки для роботи з технологією інклюзії, тому тривога та упередженість фахівців, залучених до процесу, виправдана та зрозуміла.

При цьому увага щодо аналізу соціальних проблем інклюзивного освітнього процесу не стала пріоритетом в роботі управлінців освіти вищого рівня. Не обговорюються проблеми фактичної неготовності учнів до інклюзивного навчання з причини їх фізичного стану, а також проблеми адаптації освітнього простору з урахуванням специфіки окремих порушень здоров'я учнів з інвалідністю.

Побудова спільного освітнього простору в інклюзивній школі передбачає в певному сенсі єдині освітні стандарти як для типових учнів, так і для учнів з ООП та інвалідністю. Проте, за спостереженнями, враховуючи особливості навчального процесу в школах, реальний стан професійного кадрового забезпечення, таке завдання практично є дуже важко виконуваним стосовно дітей з глибокими порушеннями, зокрема інтелекту.

Усвідомлюючи сучасні виклики, маємо запропонувати актуалізований формат організації навчального процесу, який передбачатиме переформатування змісту освіти, перехід до інтерактивних методів, сучасних технологій, зокрема з використанням комп'ютерних технологій, без яких організація віддаленого навчання неможлива. Ситуація потребує і певного перегляду підходів до формування компетенцій педагогічних працівників, які потребують уточнення та актуалізації. Зокрема надзвичайно важливою, в цьому контексті, є переорієнтація побудову *наскрізної еко-соціальної компетенції* педагога.

Ця універсальна (наскрізна) компетенція, яка має на меті нести ідею Сталого розвитку, реалізує здатність залучати кожного до реалізації завдань збереження як власного здоров'я так і Природи, частиною якої представлена Особистість. Вона розуміється як сукупність взаємопов'язаних компонентів всіх груп компетенцій педагога, що дозволить ставити, вирішувати світоглядні, методологічні та ціннісно- змістові завдання самоідентифікації, самовизначення, самоактуалізації, саморозвитку в суспільстві, що прямує шляхом Сталого розвитку.

В компетентнісному підході зміст освіти для Сталого розвитку формується навколо:

- *ключових* (загальнокультурних, інформаційних, особистісних, в тому числі комунікативних, компетенцій);
- *екологічних* (наскрізних, що об'єднані загальними основами культури Сталого розвитку);
- *специфічних* для освіти для Сталого розвитку (цілісний підхід, орієнтований на інтерактивне мислення і практику; передбачення змін, аналіз досвіду минулого та використання цього досвіду у побудові повсякденних практик; реалізація перетворень).

Задля вирішення поставлених завдань необхідно визначитися з методами навчання (фасилітації, тьюторства) в аудиторії дорослих. Маємо відходити від лекційних видів роботи, розуміючи склад аудиторії та очікувані результати діяльності.

В освітньому процесі мають домінувати:

- *кооперативне навчання*, що формує, на засадах колективної співпраці, позитивну залежність від успіху команди, відповідальність за групову роботу, соціальну компетентність, вміння працювати в команді на засадах довіри та поваги, і вміння висловлювати, відстоювати власну думку у неконфліктний спосіб;
- *міждисциплінарна складова*, яка забезпечує максимальне змістове наповнення теми з урахуванням обмеженості часу в період курсової підготовки;
- *пошукова активність* задля успішного виконання квестових завдань, евристичних міні проектів тощо;
- *навчання на засадах системно-діяльнісного підходу*;
- *розвиток емоційного інтелекту*, що дозволить сформулювати суспільну та особисту чутливість як реакцію на негативні факти стосовно навколишнього середовища;

- навчання, побудоване на розвитку *критичного мислення*.

Реалізація Концепції освіти для Сталого розвитку вимагає комплексного підходу, який передбачає :

- розробки відповідної *державної програми*, зокрема *освітньої політики*;
- глибокої *наукової підтримки* в розробці, коригуванні та моніторингу Концепції на національному рівні, що буде чутливою до ситуації сьогодення з урахуванням ресурсів для забезпечення виконання;
- створення умов для побудови майданчика інноваційних *практик*, які демонструватимуть успіхи та проблемні позиції в реалізації Концепції Освіти для Сталого розвитку.

Використання всіх форм екологічної та соціальної активності суб'єктів освітнього процесу мають забезпечити:

- формування громадянської позиції щодо ставлення до навколишнього середовища;
- виховання свідомого сприйняття важливості здорового способу життя, зокрема правильного, корисного харчування;
- гнучкість до інноваційних процесів, які забезпечують розвиток цивілізації та дотримання та збереження традицій, які дозволять підтримувати стан соціального та психологічного комфорту в світі, що стрімко змінюється;
- глибоке розуміння глобальних процесів, викликів, зокрема пандемії, що сприятиме опрацюванню алгоритму безпечних дій в умовах криз.

Список використаної літератури:

1. Стратегия ЕЭК ООН для образования в интересах устойчивого развития. URL: <http://www.ustoichivo.ru/biblio/view/145.html>
2. Проект Международного плана мероприятий в рамках Десятилетия образования в интересах устойчивого развития Организации Объединенных Наций // URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001390/139023r.pdf> 12 ;
3. Итоговый документ Конференции ООН по устойчивому развитию «Будущее, которого мы хотим» // URL: <http://www.un.org/ru/sustainablefuture>
4. Бурдые П. Практический смысл / Пер. с французского: А.Т. Бикбов, К.Д. Вознесенская, С.М. Зенкин, Н.А. Шматко, Отв. ред. пер. и послесл. Н.А. Шматко. – СПб: Алетейя, 2001. – 563 с.
5. Парсонс Т. Система современных обществ = The system of modern societies : монография / Т.Парсонс; Пер. с англ. А. Д. Ковалев, Л. А. Седов; Науч. ред. пер. М. С. Ковалев. – учеб. изд. – М.: Аспект Пресс, 1998. – 270 с.
6. Саламанская Декларация и рамки действий по образованию лиц с особыми потребностями // Всемирная конференция по образованию лиц с особыми потребностями: доступ и качество. - Саламанка, Испания, 7-10 июня 1994 г.

Розділ 14.

Оцінка ефективності управління навчально-методичною діяльністю системи післядипломної освіти

Кашина Г.С. – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри освіти дорослих, факультет менеджменту освіти та науки Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова;
g.kashina@npu.edu.ua

Савельєв В.Л. – доктор історичних наук, професор, декан факультету менеджменту освіти та науки Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова; fmon@ukr.net

В статті представлено практично корисний досвід метрики оцінювання ефективності управління навчально-методичною діяльністю системи післядипломної освіти. Конкретизовано мету науково-методичної роботи в системі післядипломної освіти, представлено організаційну структуру системи методичної роботи, здійснено аналіз фінансово-економічного і матеріально-технічного забезпечення та оцінювання рівня організації науково-методичної роботи.

Ключові слова: управління, післядипломна освіта, навчально-методична діяльність,

Вступ. Свого часу К.Д. Ушинський зазначав, що «у вихованні все повинно ґрунтуватися на особистості вихователя, тому що виховна сила виливається лише з живого джерела людської особистості. Інструкції, статuti, програми — справа другорядна, і чим їх менше, тим краще. Ніякий штучний організм закладу, яким би хитрим він не був, не може замінити особистість у справі виховання» [10]. Ці слова і сьогодні залишаються актуальними. А тому важливим чинником підвищення якості освіти є високий рівень компетентності педагога, який, у свою чергу, залежить від ефективності системи науково-методичної роботи закладів вищої освіти.

Постійне оновлення змісту, технологій освіти обумовлює необхідність систематичного оновлення форм організації, методів і змісту науково-методичної роботи. Але, на жаль, процеси удосконалення методичної роботи відбуваються повільно, а тому не задовольняють сучасних вимог до підвищення кваліфікації педагогічних працівників. Недостатньо реалізуються можливості діагностико-прогностичного підходу до організації методичної роботи, спостерігається багато формалізму, що пов'язано з дотриманням застарілих традицій, звичок, показників оцінки ефективності роботи з персоналом. Ці причини і зумовлюють актуальність проблеми оновлення науково-методичної роботи в закладах вищої освіти.

Актуальність останніх досліджень і публікацій. Визначенню поняття «методична робота» приділялось достатньо уваги в наукових дослідженнях. Так, М. Поташник відзначає: «Під методичною роботою ми розуміємо цілісну, засновану на досягненнях науки, передового досвіду і конкретному аналізі утруднень учителів, систему взаємозалежних мір, дій і заходів, спрямованих на

всебічне підвищення професійної майстерності кожного вчителя й вихователя, на узагальнення і розвиток творчого потенціалу педагогічного колективу в цілому, а в остаточному підсумку – на досягнення оптимальних результатів освіти, виховання» [4, с. 53].

Ряд інших дослідників виділяють методичну роботу як провідний фактор становлення методичної компетентності, що є важливою складовою професійної компетентності педагогів [3, с. 86].

Розглядаючи методичну сторону роботи педагога, А. Столяренко вказує на те, що за старою традицією вона зводилася до методів, причому найчастіше до методів навчання. «Пізніше стали говорити про методику роботи, методичну роботу, а останнім часом — усе більше і про педагогічну техніку, педагогічні технології, методичні системи» [8, с. 118]. На жаль, недостатньо уваги автор приділяє кінцевій меті методичної роботи в вищому навчальному закладі — підвищенню якості освіти учнів в цілому.

За визначенням С. Гончарової «науково-методична діяльність являє собою специфічний тип освітньої діяльності, змістом якої є системна єдність створення методу, його апробації, впровадження методу (одержання методик), застосування методик» [1, с. 93]. Розроблено модель науково-методичної діяльності, що включає в себе три «простори діяльності»: простір створення методів, простір поширення і впровадження методів (одержання методики), простір застосування методик.

Приділяючи основну увагу організаційному моделювання системи управління методичною роботою В.С. Пікельна визначає - «Система у власне управлінні методичною роботою – це сукупність взаємопов'язаних і повторюваних у часі способів впливу. Диференціація управління методичною роботою стає ефективною за умови поєднання індивідуальних, групових і колективних її форм [7, с. 30]. Автор пропонує для використання організаційну модель оперативного управління методичною роботою (ОМОУ). Проте дана модель передбачає використання майже всіх можливих форм організації методичної роботи, що не завжди відповідає конкретній ситуації, цілям окремого педагога, навчального закладу.

Проблемам управління науково-методичною роботою в університеті, зокрема визначенню її ефективності, присвятив чимало праць і відомий дослідник І. Жерносек: «Під ефективністю ми розуміємо співвідношення між досягнутими результатами та цілями (завданнями) даної діяльності з урахуванням інтелектуальних та фізичних зусиль, часу, матеріальних і фінансових ресурсів, витрачених на їх досягнення» [2, с. 117]. Автор наводить критерії якості й ефективності науково-методичної роботи:

- масовий розвиток творчої активності педагогічних кадрів;
- підвищення рівня теоретичної і науково-практичної підготовки педагогічних кадрів;
- активне застосування науково-педагогічних знань і передового педагогічного досвіду у практичній діяльності;
- підвищення рівня загальної і педагогічної культури педагогічних кадрів;

- поглиблення знань учнів, удосконалення їхніх моральних якостей.

Проте використання наведених критеріїв видається проблематичним у зв'язку з відсутністю чітких механізмів (моделей) оцінювання.

Чимало уваги в наукових дослідженнях приділяється і проблемі вивчення, узагальнення і впровадження ефективного (передового, прогресивного) педагогічного досвіду. Практика свідчить, що більшість форм організації цієї діяльності використовується вже на протязі майже століття, суттєво не змінюючись. Так, Ткач А. В. відзначає, що у другій половині ХХ століття використовувались такі шляхи вивчення і розповсюдження передового педагогічного досвіду, як:

- взаємовідвідування та обговорення відкритих уроків;
- вивчення шкільної документації, творчих звітів, аналіз творчих робіт учнів;
- організація виставок, ярмарок педагогічної творчості;
- обговорення методичних проблем на засіданнях методичних об'єднань, педагогічної ради, конференціях, педагогічних читаннях тощо;
- опис кращого досвіду в засобах масової інформації, узагальнення власного досвіду [9, с. 29].

Таким чином, проблемам організації науково-методичної роботи школи приділяється багато уваги в наукових дослідженнях і в минулі роки, і в наші дні. Проте у більшості випадків не враховуються тенденції сьогодення: зміна мотивів діяльності педагогічних працівників, оновлення нормативної бази здійснення методичної роботи (зокрема в процесі атестації педагогічних працівників), упровадження особистісно зорієнтованого підходу до освіти й управління, підвищення ролі самоосвітньої діяльності педагогів, орієнтація діяльності освітніх установ на кінцевий результат, що використовуються для підвищення якості освіти учнів. Тому актуальною є проблема оновлення системи науково-методичної роботи вищої школи, управління нею, зокрема її організація.

Викладання основного матеріалу. Аналіз основних досліджень проблеми дозволяє визначити організацію науково-методичної роботи у системі післядипломної освіти як систему управлінських впливів на рівень професійної компетентності викладачів, результатом підвищення якого є якість освіти педагогів. У менеджменті під організацією як функцією управління розуміють створення (побудову) структури, необхідної для досягнення цілей діяльності. З цієї точки зору важливими елементами оновлення організації науково-методичної роботи в системі післядипломної освіти є:

- оновлення нормативного забезпечення методичної роботи школи, відмова від застарілих форм організації методичної роботи, створення (за необхідності) нових структурних підрозділів;
- переорієнтація системоутворюючих елементів з роботи над єдиною методичною темою (проблемою) на самоосвітню діяльність педагогів;
- підвищення ролі якості освіти учнів як основного критерію ефективності науково-методичної роботи;

- оновлення цілей і змісту діяльності педагогічної ради, науковометодичних рад, творчих груп, атестаційних комісій, інших структурних елементів системи методичної роботи школи;
- організація науково-дослідницької роботи педагогів як сучасного важливого напрямку методичної діяльності;
- оновлення інформаційного забезпечення науково-методичної роботи з урахуванням сучасних інформаційно-комунікаційних технологій.

Безумовно, осучаснення системи науково-методичної роботи не передбачає абсолютну відмову від уже перевірених форм організації і методів управління методичною роботою. А тому, як і раніше, основним змістом методичної роботи залишаються психолого-педагогічні засади освітньої діяльності і сучасні освітні технології. Доведена практикою й ефективність основних форм методичної роботи (індивідуальних, групових, колективних) за умови оптимального їх використання відповідно до мети і змісту діяльності. Але потребують удосконалення окремі напрямки науково-методичної роботи і система оцінювання її ефективності. У зв'язку з цим ми пропонуємо в нашій статті окремі рекомендації щодо оновлення методичної роботи в сучасній системі післядипломної освіти:

1. Мета науково-методичної роботи в системі післядипломної освіти. Більшість дослідників проблеми визначають мету науково-методичної роботи як «формування професійно-педагогічної культури педагогів» [2, с. 5], «постійне підвищення методичної майстерності без відриву від основної роботи» [7, с. 4], «ріст рівня педагогічної майстерності вчителя і педагогічного колективу» [6, с. 6]. У той же час стає зрозумілим те, що основне завдання вищої школи – надання якісних освітніх послуг студентам, а не підвищення професійної майстерності педагогів. Іншими словами, формування професійної педагогічної компетентності має бути засобом (одним з основних) досягнення головної мети – якісної освіти. Отже, як при побудові системи науково-методичної роботи, так і при оцінюванні її ефективності пріоритет потрібно надати впливу цієї діяльності на якість освіти студентів.

2. Побудова структури методичної роботи. Організаційна структура системи методичної роботи має будуватися виключно за результатами діагностичних досліджень мотивів праці педагогів, утруднень, професійних інтересів. Діагностичні дослідження повинні охоплювати як побажання педагогів щодо підвищення їх професійної компетентності, так і результати оцінювання педагогічної майстерності адміністрацією закладу освіти, колегами, здобувачами освіти. Основним показником результативності діагностичних досліджень має стати визначення пріоритетних мотивів професійного розвитку педагогів, інтересів щодо напрямків і форм удосконалення педагогічної діяльності, рівня професійної компетентності педагогів. На основі результатів діагностики необхідно створити різні гнучкі тимчасові професійні об'єднання педагогів. Такими об'єднаннями можуть бути групи:

Таким чином, на зміну постійним структурним підрозділам у системі науково-методичної роботи (методичні об'єднання, школи підвищення

педагогічної майстерності, творчі групи тощо) прийдуть тимчасові професійні об'єднання педагогів, створені для реалізації певної цілі, визначеної за результатами діагностики. Вони будуть тимчасовими, адже інтереси, утруднення, проблеми, рівень професійної компетентності педагогів з часом не можуть не змінюватися. На жаль, аналіз структури методичної роботи багатьох навчальних закладів свідчить про її незмінність протягом багатьох років.

Слід зауважити, що у більшості випадків діяльність (а навіть і наявність методичних об'єднань) не обумовлена потребами конкретного навчального закладу і педагогічного колективу. У багатьох зарубіжних освітніх системах, наприклад, створюють об'єднання педагогів не за предметом викладання, а за контингентом учнів, у яких викладає певна група педагогів. Вони й об'єднуються задля того, щоб разом знаходити оптимальні шляхи педагогічного впливу; методи, прийоми навчання відносно конкретної групи школярів. Іншими словами, діяльність таких об'єднань спрямована на покращення умов навчання дітей, а не умов праці викладачів.

Згадаємо ще про одну розповсюджену структуру в системі методичної роботи — науково-методичну раду. Відсутність чіткого положення про цей структурний підрозділ, в якому б розмежувалися функції власне науково-методичної ради, педагогічної ради, методичних об'єднань, творчих груп тощо призводить до переобтяження системи, дублювання, що є причиною неефективного управління методичною роботою.

Потребує вдосконалення і діяльність навчально-методичних кабінетів. З одного боку, положеннями про методичні кабінеті передбачена суттєва за обсягом діяльність, що зумовлює наявність окремих працівників кабінету. У вузі ж фінансування такої роботи не передбачено, отже необхідно розробляти власне положення про методичний кабінет, передбачивши розподіл повноважень між існуючими штатними одиницями.

Робота над єдиною методичною проблемою (темою). До недавнього часу саме єдина (для навчального закладу, району, області) методична тема (проблема) була системоутворюючим елементом науково-методичної роботи школи. Існував (та й існує) певний алгоритм її реалізації, проте ніким не обґрунтована необхідність такої проблеми, її актуальність і ефективність. Важко сформулювати таку проблему, яка б була актуальною для всіх педагогів школи, тим більше регіону. А тому часто робота над єдиною науковометодичною темою здійснюється формально, на це витрачається час, відволікаються ресурси, які могли б використовуватися на інші корисні справи. Отже, ще одним напрямком оновлення методичної роботи може стати її орієнтація не на єдину методичну тему, а на самоосвітню діяльність педагогів, коли кожен учитель обирає для роботи свою тему, що є для нього актуальною. У такому випадку значно підвищиться і результативність роботи, і мотивація педагога до підвищення своєї методичної компетентності.

3. Фінансово-економічне і матеріально-технічне забезпечення методичної роботи. У менеджменті існує неписане правило: якщо діяльність не фінансується, вона не здійснюється. Щодо методичної роботи ми маємо

парадоксальну ситуацію: традиційно їй приділяється багато уваги (семінари, професійні конкурси, численні засідання тощо), а фінансування взагалі не передбачено. Адже в системі післядипломної освіти немає посад методиста, заступника директора з науково-методичної роботи, навіть лаборанта з цих питань (на відміну, скажімо, від виховної роботи чи психологічного забезпечення). Не передбачені й інші джерела фінансування (проведення методичних заходів, організація конкурсів тощо), а тому важливим напрямком удосконалення методичної роботи в наявних умовах є широке використання преміального фонду, доплат, можливостей атестації педагогічних працівників, інші опосередковані засоби мотивації педагогів до науково-методичної роботи.

Суттєвим чинником підвищення ефективності методичної роботи є створення умов для педагогів, перш за все, вільний доступ до інформації, зокрема до Інтернету. Не повністю використовуються і адміністративні ресурси, адже для результативної методичної роботи необхідний час.

Проте головним чинником впливу на мотивованість педагогів щодо підвищення своєї професійної майстерності є оцінка їх роботи. Не випадково в управлінців існує приказка: що оцінюється, те й розвивається. Тож ще одним напрямком покращення методичної роботи в вузі є зміна критеріїв оцінювання педагогічної праці і створення дієвої системи оцінки рівня науковометодичної роботи в вищого навчального закладу.

4. Оцінювання рівня організації науково-методичної роботи. У науковій літературі можна зустріти чимало критеріїв оцінки рівня організації науково-методичної роботи:

- взаємозв'язок та інтеграція всіх ланок методичної діяльності, її форм і методів, дослідно-експериментальної і методичної роботи;
- систематичність і безперервність в організації всіх форм науково-методичної роботи;
- оптимальне поєднання теоретичних і практичних, індивідуальних, групових і колективних форм організації роботи;
- підвищення професійної майстерності педагогів;
- оцінка результатів за кінцевими результатами педагогічної праці (рівень освіченості, вихованості і розвитку дітей);
- своєчасне забезпечення педагогічних кадрів науково-педагогічною і навчально-методичною інформацією;
- оптимальність: зростання майстерності педагогів відбувається без витрат зайвих ресурсів;
- задоволеність учителів своїми успіхами, рівнем кваліфікації, результатами праці.

Безумовно, всі ці критерії заслуговують на увагу і можуть використовуватися в управлінській практиці, проте певною мірою відбувається плутанина в оцінюванні процесу, умов і результатів.

Висновки. Таким чином, основними шляхами підвищення ефективності управління науково-методичною роботою є:

- створення нормативно-правових, кадрових, організаційно-педагогічних умов, фінансово-економічних, матеріально-технічних умов організації методичної роботи;

- стимулювання педагогів до підвищення кваліфікації, мотивація творчості.

Основними напрямками удосконалення системи науково-методичної роботи можна вважати:

- обґрунтування мети методичної роботи в навчальному закладі;
- побудова оптимальної структури системи науково-методичної роботи;
- створення ефективної системи оцінювання методичної компетентності, результатів педагогічної праці, рівня науково-методичної роботи в загальноосвітньому навчальному закладі.

Список використаних джерел:

1. Гончарова С. Ж. Методическая деятельность: сущность, проблемы, организация / С. Ж. Гончарова. – Новокузнецк : ИПК, 1999. – 72 с.
2. Жерносек І. П. Організація науково-методичної роботи в системі післядипломної освіти / І.П.Жерносек. – Х. : Основа, 2006. – 128 с.
3. Загрянная Т. А. Становление научно-методической компетентности педагогов в процессе профессиональной деятельности [Электронный ресурс] : дисс. канд. пед. наук / Т. А. Загрянная. – СПб : РГБ, 2006. – 178 с.
4. Методическая работа в школе: организация и управление / под общ. ред. М. М. Поташника. – М. : Дидактика, 1991. – 192 с.
5. Методична робота в системі післядипломної освіти / укл. В. В. Григораш. – Х. : Основа, 2009. – 304 с.
6. Павлютенков Є. М. Організація методичної роботи / Є. М.Павлютенков. – Харків : Основа, 2005. – 80 с.
7. Пікельна В. С. Управління школою : в 2-х ч. / В. С. Пікельна. – Х. : Основа, 2004. – Ч. 2. – 112 с.
8. Столяренко А.М. Общая педагогика : учеб. пособ. для студентов вузов / А. М. Столяренко. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2006. – 479 с.
9. Ткач А. В. Практика вивчення і розповсюдження передового педагогічного досвіду / А. В. Ткач // Педагогіка та психологія: збірник наукових праць / за заг. ред. І. Ф. Прокопенка, В. І. Лозової. – Харків : Апостроф, 2012. – Вип. 41. – 237 с.
10. Ушинский К. Д. Педагогические статьи 1857–1861 гг. / К. Д. Ушинский. – М. = Л., 1948. – 650 с.

Розділ 15.**Методика організації освітньо-наукового процесу професійної підготовки майбутніх економістів банківської справи для підприємницької діяльності**

Кліна Ю.В. – здобувачка кафедри освіти дорослих факультету менеджменту освіти та науки Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова; yu.klipa@gmail.com

Степаненко Л.М. – кандидат педагогічних наук, доцент, проректор з науково-педагогічної та виховної роботи Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв; stepanenkolm@ukr.net

Слабецький О.М. – здобувач кафедри освіти дорослих факультету менеджменту освіти та науки Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова; ukraviatekstil@gmail.com

У ході дослідження розроблено структурно-логічну схему соціально-економічного замовлення на підготовку майбутніх економістів банківської справи для підприємницької діяльності (за сферами працевлаштування). Встановлено специфіку професійної підготовки майбутніх економістів банківської справи для підприємницької діяльності як складний науково-методологічний комплекс організації освітньо-наукового процесу обумовлений семантикою: цільового призначення ЗВО у типах організації, видах спрямування та на рівнях організаційно-управлінської взаємодії з партнерами (внутрішніми та зовнішніми); особливостей задоволення соціо-економічного попиту суспільства та галузей за економічними видами діяльності у банківському обслуговуванні підприємців в різних функціональних та структурно-організаційних категоріях. Здійснено системний аналіз підходів та принципів організації професійної підготовки майбутніх економістів банківської справи з компетентностями для підприємницької діяльності.

Розроблено методику організації освітньо-наукового процесу професійної підготовки майбутніх економістів банківської справи для підприємницької діяльності, модель організації освітньо-наукового процесу професійної підготовки майбутніх економістів банківської справи для підприємницької діяльності, що включає компоненти: організаційно-цільовий, методично-організаційний, змістовно-методологічно-дидактичний та результативний. Результати експериментального дослідження підтвердили ефективність запропонованої методики та моделі.

Ключові слова: організація освітньо-наукового процесу, професійна підготовка майбутніх економістів, банківська справа, підприємницька діяльність, теорія та методика професійної освіти, економічна безпека.

Вступ. Модернізаційні зміни трансформації систем професійної підготовки висококваліфікованих кадрів і майбутніх економістів, зокрема на сучасному етапі цивільного розвитку відображені у концепціях «Економіки, заснованої на знаннях» (з англ. – Know- ledgebase economy), «Суспільства знань» (з англ. – Knowledge sociaty) як «економіки знань» та «інтелектуальної економіки».

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Науково-теоретичним підґрунтям для дослідження стратегем економіки знань професійної підготовки майбутніх фахівців і гармонізації освітньо-наукового процесу забезпечення конкурентоспроможності високо-кваліфікованих фахівців зі економічної безпеки вважають доробки, відповідно в ланцюгу викладення Д. Белла, М. Кастельса, Д. Куа, Р. Круфорда, Г. Сакайї, Дж. Ходжсона, А. Гальчинського, В. Гейця, А. Кінаха, В. Семиноженко; застосування методів економічного управління системами об'єктів управління – С. Будаговською, О. Кілієвичем, М. Павловським, О. Падалка; механізмів економічної безпеки – О. Беляєва, М. Диби, В. Кириленко. Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що наукові проблеми професійної підготовки майбутніх економістів для підприємницької діяльності ґрунтуються на положеннях і висновках наступних концепцій: фундаментально-філософської освіти (В. Андрущенко, Б. Бернштайн, О. Шпенглер, А. Ярошенко та ін.), концепції професійної підготовки (А. Алексюк, Н. Дем'яненко, О. Васюк, В. Євдокимов, В. Козаков, Т. Крилова, В. Кузь, В. Лозовецька, Л. Нічуговська, Н. Ничкало, В. Олійник, П. Підкасистий, О. Романовський, Л. Суценко, В. Сиротюк, О. Ярошенко), дидактичних концепцій (В. Бондар, Л. Вовк, І. Шапошнікова), економіко-педагогічних концепцій модернізації освітнього процесу викладання економічних дисциплін (Л. Коновалова), аналіз чинників економічної соціалізації особистості для професійного становлення (Н. Левицька) та інших учених. Дослідженню проблеми формування професіоналів, які інноваційно вирішують завдання присвячені роботи у аспектах: методологічні засади сучасної філософії освіти (І. Зязюн, В. Кремень); теорії неперервної професійної освіти (С. Гончаренко, Р. Гуревич, А. Гуржій, М. Корець, В. Поліщук); теоріям – компетентнісного підходу (В. Байденко, Н. Бібік, Е. Зеєр, О. Пометун), діяльнісного підходу до освітнього процесу (Б. Ананьєв, Є. Берн, Л. Виготський, Н. Гришина, Г. Костюк, О. Леонтьєв, Л. Макаренко, О. Матвієнко, С. Рубінштейн).

Мета дослідження полягає у обґрунтуванні теоретико-методичних засад, розробленні та експериментальній перевірці моделі та методики організації освітньо-наукового процесу професійної підготовки майбутніх економістів для підприємницької діяльності у закладах вищої освіти.

Відповідно до мети визначено завдання дослідження:

1. здійснити аксіологічний аналіз понятійно-категоріального апарату наукової проблеми потреби професійної підготовки майбутніх економістів з компетентностями для підприємницької діяльності у філософській, психолого-педагогічній, науково-методичній та економічній літературі;

2. встановити специфіку та проаналізувати підходи й принципи до організації освітньо-наукового процесу професійної підготовки майбутніх економістів для підприємницької діяльності у ЗВО на основі інституційного та системного аналізу;

3. розробити та науково обґрунтувати методику організації освітньо-наукового процесу професійної підготовки майбутніх економістів банківської

справи для підприємницької діяльності зі застосуванням портфельного та причинно-наслідкового підходів;

4. обґрунтувати, розробити та верифікувати модель організації освітньо-наукового процесу професійної підготовки майбутніх економістів банківської справи з компетентностями для підприємницької діяльності;

5. експериментально перевірити ефективність моделі та методики організації освітньо-наукового процесу професійної підготовки майбутніх економістів для підприємницької діяльності у ЗВО з експертним оцінюванням.

Для розв'язання поставлених завдань на різних етапах дослідження використовувалися методи: *загальні теоретичні* – теоретико-методологічний аналіз наукової літератури з проблем структурування освітньо-наукового процесу професійної підготовки майбутніх економістів для підприємницької діяльності; класифікація та систематизація теоретичних даних практично-корисного досвіду для встановлення особливостей підготовки; *спеціальні теоретичні методи аналізу* – аксіологічний та інституційний; системний, портфельний та причинно-наслідковий; проблемний; прогностичний та аналіз ефективності забезпечують досягнення цілей (теоретичних і методичних засад підготовки економістів; характеристики понятійно-категоріального апарату педагогічного дослідження, специфіки, підходів та принципів фахової підготовки, розробки методики та проектування моделі організації процесу, педагогічний експеримент, перевірка ефективності моделі та методики); *організації процесу підготовки за видами діяльності*: пізнавальної, навчально-дослідної, науково-методичної, випробувально-пошукової, технологічної, інструментально-практичної, стажування; *пізнавально-діяльнісні*: стимулювання, інтерактивно-ситуаційні, джерельності інформації, логіки пізнання та сприйняття, моніторингового контролю та самоконтролю, бінарні комбіновані; *емпіричні методи та методики дослідження*: діагностичний, спостереження, бесіди, інтерв'ювання, анкетування (закрите, відкрите, вибіркове); науковий експеримент (етапи – діагностико-мотиваційний, скринінговий, констатувальний, формувальний, результативний); *статистичної обробки даних*, що забезпечили достовірність результатів дослідницької діяльності.

Виклад основного матеріалу.

Теоретико-методологічний аналіз філософської, економічної, психолого-педагогічної джерельної бази підтвердив недостатню обґрунтованість тлумачення професійної підготовки майбутніх економістів банківської справи, зокрема у напрямках філософії освіти, соціології, інформатики, кібернетики та специфікації компетенцій у системному комплексі компетентності для підприємницької діяльності.

Встановлено, що необхідність професійного формування майбутніх фахівців у сфері загальної та прикладної економіки в умовах глобалізації. Модернізація освітньо-наукового процесу професійної підготовки майбутніх економістів ґрунтується на принципах сервісу соціо-економічного обслуговування підприємництва різноманітних форм власності, ринкового ціноутворення, договірних взаємин між суб'єктами господарювання, обмеження

державного регулювання бізнесу; характеризується гнучкістю, імплементацією міжнародним стандартам і правовим регулюванням та набуває особливостей семантики тенденцій удосконалення освітньо-наукового процесу до майбутньої професійної діяльності, адже зміна економічних ринків безпосередньо впливає на систему освіти. Розроблено структурно-логічну схему соціально-економічного замовлення на підготовку майбутніх економістів банківської справи для підприємницької діяльності (за сферами працевлаштування) 01 Освіта/Педагогіка, 05 Соціальні та поведінкові науки, 07 Управління та адміністрування, в напрямках системного аналізу якості економічної безпеки 015 Професійна освіта (економіка, бухгалтерський облік, організація виробництва), 051 Економіка, 072 Фінанси, банківська справа та страхування (фінанси, банківська справа та страхування, підприємництво, торгівля та біржова діяльність, банківська справа та фінансові технології, облік та бізнес), зорієнтованих на рівнях критеріїв, індикаторів та механізмів економічної безпеки щодо стратегічного управління соціально-економічним розвитком, на прикладну економіку (природокористування, екологічний аудит, економіку агробізнесу, міста та урбанізації, туризму та рекреації), економічну безпеку та бізнес аналітику (економічну кібернетику та цифрову економіку, інформаційні технології та програмування, економіку підприємств, зовнішню економічну діяльність), соціальну економіку та безпеку (управління персоналом та праці, бізнес-економіку підприємницько-комерційної діяльності, банківської справи).

Здійснено системний аналіз підходів та принципів організації професійної підготовки майбутніх економістів банківської справи з компетентностями для підприємницької діяльності. Результати аналізу досягнуто завдяки підбору системи парадигмально-превалюючих підходів до організації освітньо-наукового процесу професійної підготовки економістів на даному етапі цивілізаційного розвитку: пізнавально-діяльнісного (теорія та методика науково-пізнавальної діяльності особистості); ситуаційного (варіативність методики організації діяльності, доцільність й ефективність якої залежить від врахування особливостей конкретної ситуації); сценарного (сукупність сценарних методів, які спрямовані на прогнозування діяльності, експертизу для стабілізації умов економічної ситуації); виміру та зниження бідності (аналіз масштабів стану бідності сконцентровано у понятті «депривація», яке визначає суспільне становище особистості в силу його соціально-сімейних, пізнавально-інтелектуальних, психоемоційних, генетично-фізичних, духовних, когнітивно-сенсорних норм та відхилень); прийняття управлінських рішень (регламентованих методологією управління, що визначає перелік загальних інструкцій щодо організації управління з метою забезпечення балансу компонентів); програмно-цільового (інноваційні засоби економіко-математичного моделювання, прогнозування, мережевого планування, фінансового аналізу та інвестиційного проектування); компетентнісного (методологічна орієнтованість освітньо-наукового процесу на досягнення інтегральної релевантності навчання), якими є базові, визначальні, ключові (забезпечують наступність і послідовність самовдосконалення та саморозвитку

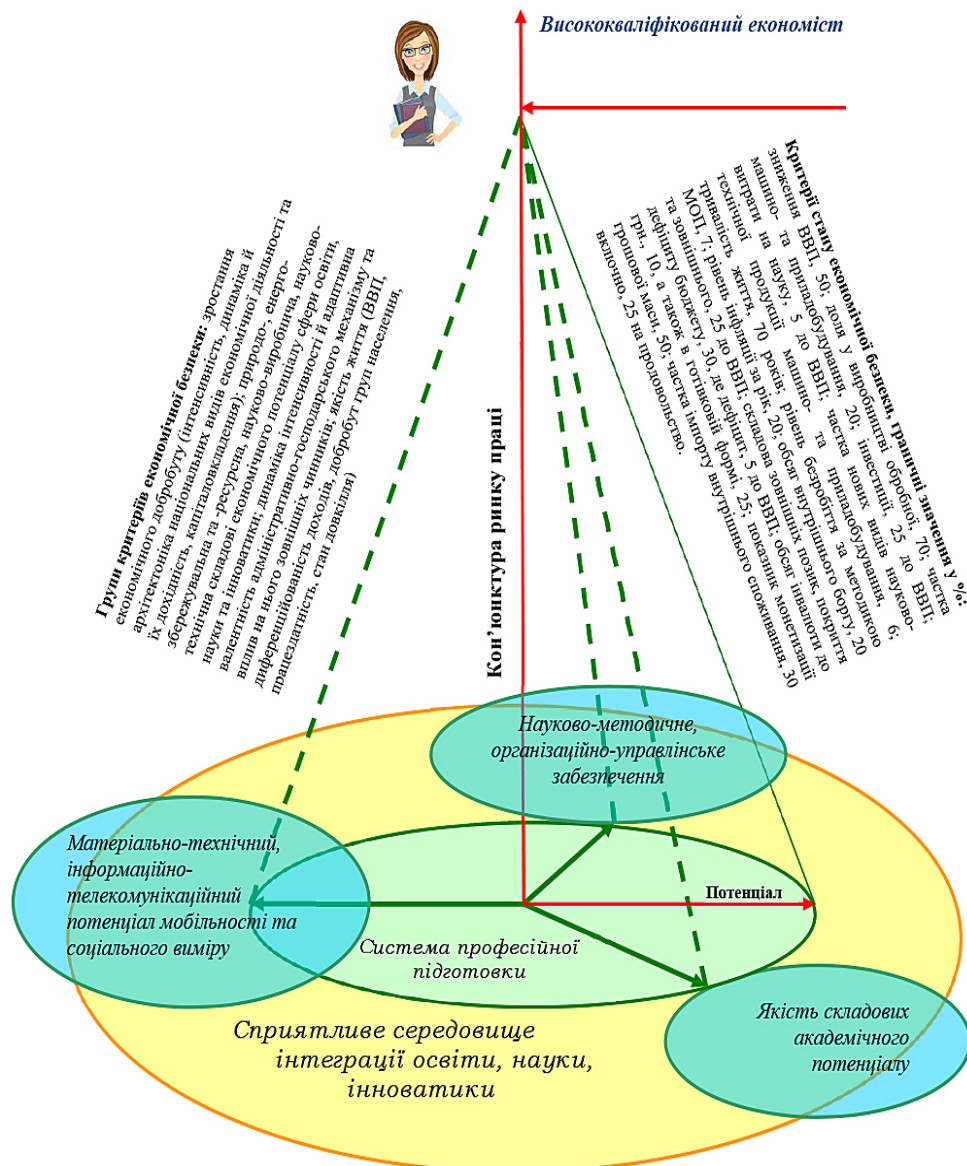
впродовж життя) та прикладні міждисциплінарні компетентності сформовані у здобувачів освіти.

Принципи постають фундаментом вихідних засад або основних положень стратегії наукових теорій, пошуку наукового пізнання, гіпотетичних ідей, якими здатні оволодіти здобувачі освіти для удосконалення та універсифікації актуальної значимості професійної підготовки за умов відображення змістовно-сутнісної наповненості наукового дослідження. Виокремлено, найбільш дотичні до дослідження принципи: інформаційно-діяльнісний, наукового пізнання, управління якістю, процесний, раціональної організації управління, розробки програм.

«Професійна підготовка майбутніх економістів банківської справи для підприємницької діяльності» на нашу думку передбачає: здобуття кваліфікації фінансиста, бухгалтера, фахівця в сфері страхування, підприємництва, торгівлі та біржової діяльності системи державних або кооперативних банків у напрямках галузей знань 01 Освіта/Педагогіка, 05 Соціальні та поведінкові науки, 07 Управління та адміністрування; процес та результат професійного становлення та розвитку особистості з ноосферними, квалітологічними компетентностями підприємницького сервісу за видами економічної діяльності та бізнесу; форм організації освітньо-наукового процесу профільних ЗВО з удосконаленням професійної майстерності в функціонально-цільових середовищах адаптації та саморозвитку професійної зайнятості.

Методика організації освітньо-наукового процесу професійної підготовки майбутніх економістів банківської справи для підприємницької діяльності обґрунтована у триаді трактування. Перше, як: *система синхронізованих методів*: організації процесу підготовки – організаційно-розпорядчі, адміністративні (організації технічного регламентування, нормування, планування та проектування, адміністративного впливу – соціальні, психолого-педагогічні, морально-етичні, управління, нормативно-правові, фінансово-економічні, науково-методичні та інформаційно-освітні; організаційно-стабілізуючі – загально-організаційні, функціональні, посадові) за видами діяльності (навчально-науково-пізнавальної, науково-дослідної проектно-пошукової, науково-методичної, процесно-технологічної, аналітико-інструментально-практичної, професійного стажування); пізнавально-діяльнісні (мотиваційного стимулювання, полігонні лабораторні, інтерактивно-ситуаційні, джерельного базису інформації, логіки наукового пізнання та сприйняття сучасних наукових знань, моніторингу, нагляду, контролю та самоконтролю, бінарні, матричні комбіновані); наукові методи аналізу (аксіологічний, інституційний, компаративний, кластерний, системний, SWOT, портфельний, причинно-наслідковий, по критеріям «затрати-зиски», кейс-метод, проблемний, ефективності, прогностичний); *засобів* (графічно-демонстраційні на різних інформаційно-комунікаційних носіях, телекомунікаційні, інтерактивні, технічні, лабораторно-інструментальні (АСК, ІС та ІБ), науково-методичні та нормативно- та законодавчо-регулятивні); *форм* (за дидактичною метою – теоретичного, практичного, комбінованого освітньо-наукового процесу, за

місцем провадження – навчально-виховні, науково-дослідні, виробничо-технологічні, інституційно-стажувальні, за комплектацією здобувачів освіти (у групах) – індивідуальні, комплексно-групові, в малих та експертних групах, творчо-лабораторні). Структура підготовки дає змогу охопити увесь процес підготовки студента, якому властиві цілісність та конкретність підструктурних частин, наявність інтегративних зв'язків між ними, початок та кінцевий результат ефективності діяльності її архітекτονіки у взаєминах внутрішньої синхронізації. Обґрунтовано та візуалізовано на рис. 15.1 організаційно-педагогічні умови соціально-економічного спрямування професійної підготовки висококваліфікованих економістів (групи критеріїв та індикатори стану системи економічної безпеки, оцінка ефективності її функціонування).



Оцінка ефективності функціонування системи економічної безпеки: встановлення ризиків, небезпек та загроз національного, регіонального та локального системного рівнів; методологія розроблення комплексних критеріїв оцінювання рівнів економічної безпеки; розробка параметральних критеріїв оцінювання економічної безпеки держави; формування ключових базових компонентів надсистем безпеки, до яких входять критерії економічної безпеки (граничні значення, коефіцієнти, індикатори); формування інтегрованого показника відображення стану економічної безпеки держави, системи освіти, науки та інноватики.

Рис. 15.1 Організаційно-педагогічні умови соціально-економічного спрямування професійної підготовки висококваліфікованих економістів

Друге, як: *спосіб організації процесу професійної підготовки* здобувачів освіти для галузей економіки (за видами економічної діяльності), банківської справи та їх розвитку через сервіс підприємницької діяльності; обумовлений закономірностями гармонізації структури системи організації на принципах (дотичних у дослідженні – інформаційно-діяльнісний, наукового пізнання, управління якістю, процесний, раціональної організації управління, розробки програм; потенційних – планування та прийняття управлінських рішень, суспільного управління, організації адміністративного менеджменту); цілісності методологічного змісту процесу формування (у функціях призначення: аксіологічно-мотиваційній, скринінгово-діагностичній, академічно-методологічній, прогнозувально-моделювальній, ідентифікаційно-закріплювальній, моніторинго-коригувальній) у майбутніх економістів банківської справи з компетентністю для підприємницької діяльності.

Третє, як: *академічний сервіс формування сприятливого середовища інтеграції освіти, науки й інноватики* шляхом забезпечення ефективності організаційно-педагогічних умов (науково-методичне, організаційно-управлінське забезпечення; матеріально-технічний, інформаційно-телекомунікаційний потенціал мобільності та соціального виміру; якість складових академічної спадщини) соціально-економічного спрямування професійної підготовки висококваліфікованих економістів з компетентностями для підприємницької діяльності.

Розкрито компоненти професійної підготовки здобувачів-економістів банківської справи для майбутньої підприємницької діяльності та спроектовано її модель. Педагогічне дослідження мало за мету – обґрунтувати теоретико-методичні засади й експериментально перевірити модель організації освітньо-наукового процесу професійної підготовки майбутніх економістів банківської справи для підприємництва (рис. 15.2), що обумовлено соціально-економічним замовленням на підготовку економістів з компетентностями підприємництва для сфери банківської діяльності. Організаційно-цільовий компонент моделі включає стратегічну мету соціально-економічного замовлення – удосконалення професійної підготовки висококваліфікованих економістів банківської справи для підприємництва; завдання процесу професійної підготовки – теоретично обґрунтувати та методично забезпечити синхронізацію компонентів освітньо-наукового процесу на принципах академічної доброчесності, мобільності та соціального виміру забезпечення добробуту усіх учасників та зацікавлених сторін задля позитивної динаміки сформованості компетентності для підприємницької діяльності на засадах економічної безпеки банківської справи у майбутніх фахівців – здобувачів освіти у ЗВО; а також принципи, підходи та функції. Методично-організаційний компонент – методи, форми, засоби (методика організації освітньо-наукового процесу) та механізми формування компетентності для підприємницької діяльності на засадах економічної безпеки у майбутніх фахівців через удосконалення стратегічного управління соціо-економічним розвитком систем (механізми державний та його платформа, регіональний механізм (складові – системний моніторинг якості, об'єктивність

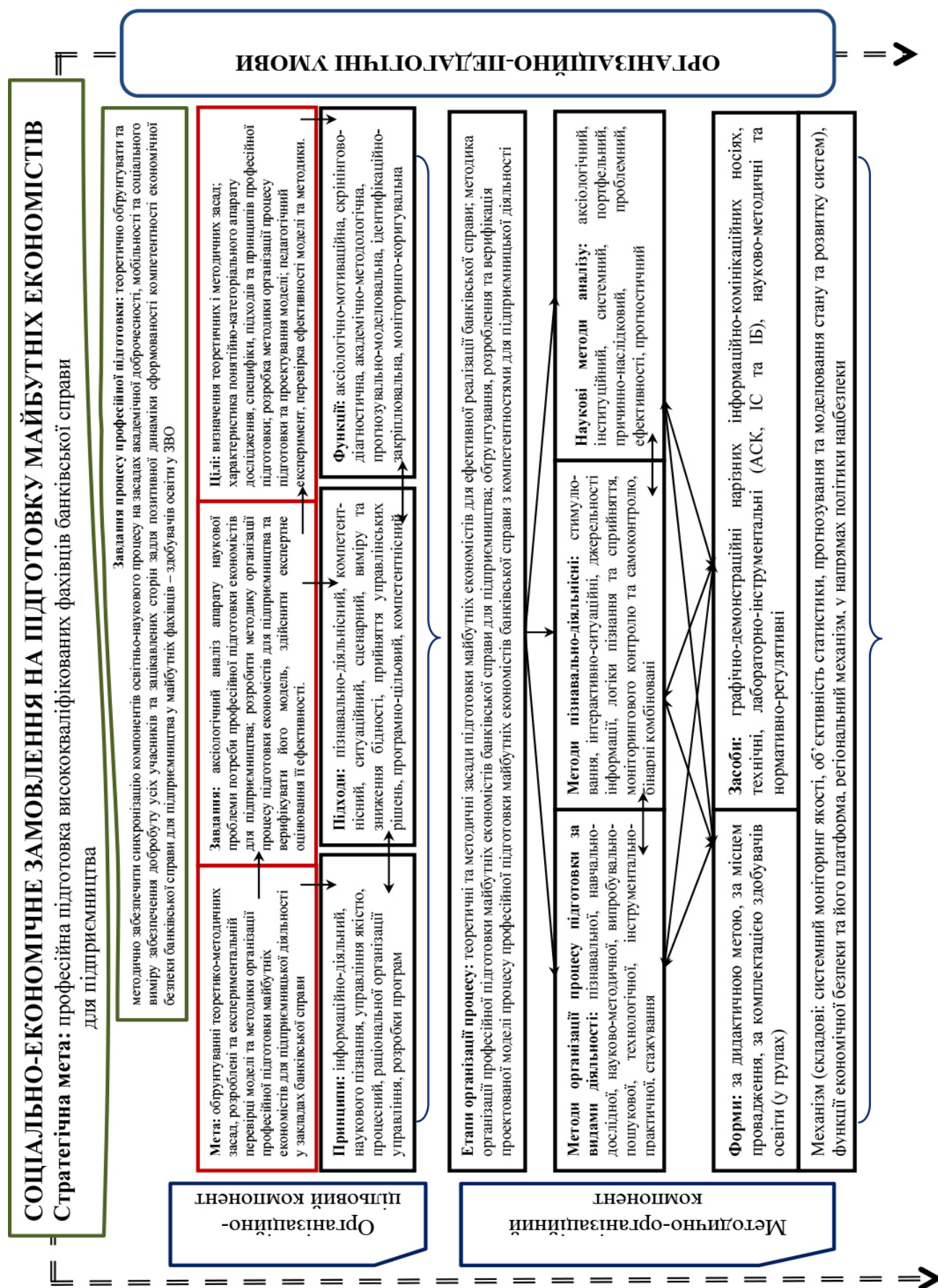


Рис. 15.2 Модель організації освітньо-наукового процесу професійної підготовки майбутніх економістів

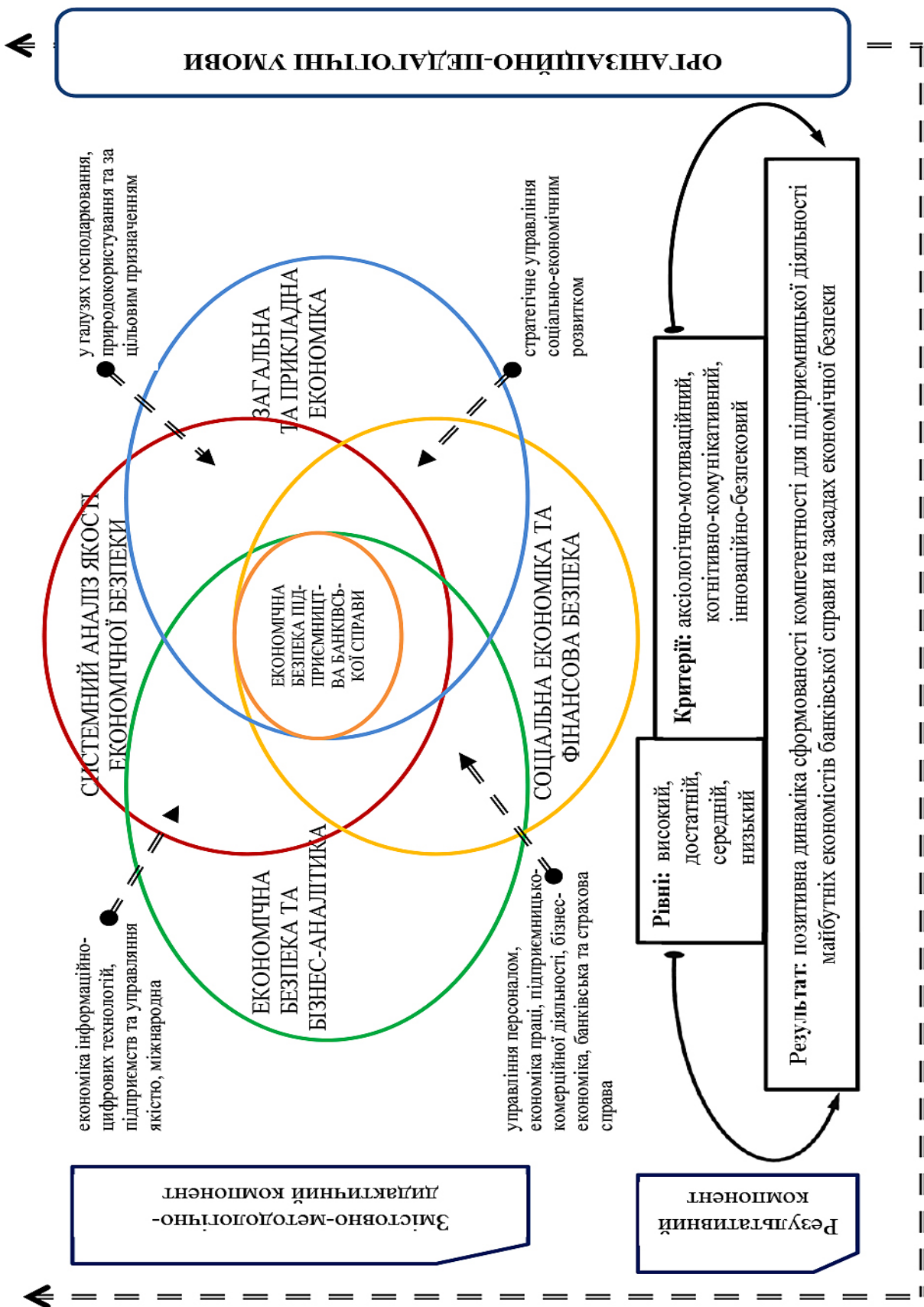


Рис. 15.2 Модель організації освітньо-наукового процесу професійної підготовки майбутніх економістів

статистики, прогнозування та моделювання стану та розвитку систем), функції економічної безпеки, напрями політики нацбезпеки).

Змістовно-методологічно-дидактичний компонент передбачає врахування системного освітнього модуля щодо формування економічної безпеки для підприємництва у банківській справі в сферах: системний аналіз якості економічної безпеки (економіка – бухгалтерський облік, організація виробництва, інформаційно-цифрових технологій, підприємств та управління якістю, міжнародна, підприємництво, торгівля та біржова діяльність); загальна та прикладна економіка (у галузях господарювання, природокористування та за цільовим призначенням – економіка природокористування та біоекономіка, агробізнесу та агротрейдингу, міста та урбаністики, готельно-ресторанної справи); соціальна економіка та фінансова безпека (управління персоналом, економіка праці, підприємницько-комерційної діяльності, бізнес-економіка, банківська та страхова справа); економічна безпека та бізнес-аналітика (кібернетика, цифровізація та програмування, зовнішньо-економічна діяльність) для стратегічного управління соціально-економічним розвитком.

Результативний компонент за критеріями (аксіологічно-мотиваційний, когнітивно-комунікативний, інноваційно-безпековий), рівнями (високий, достатній, середній, низький) та результатом (позитивна динаміка сформованості компетентності для підприємницької діяльності фахівців банківської справи на засадах економічної безпеки). Розроблення, обґрунтування та експериментальне впровадження моделі організації освітньо-наукового процесу професійної підготовки майбутніх економістів банківської справи для підприємництва здійснювалося у етапах зреалізованого педагогічного дослідження: діагностико-мотиваційним – у встановленні мотивів майбутніх економістів невизначеного профілю професійних прагнень; скринінговим – ідентифікація базового компетентнісного рівня здобувачів освіти; констатувальним – визначення компетентності за критеріями на рівнях за показниками сформованості фахової компетентності студентів експериментальних (ЕГ) та контрольних (КГ) груп; формувальним – щодо забезпечення, посилення перспективного професійного потенціалу завдяки запровадженій методиці організації освітньо-наукового процесу, науково-методичним розробкам; результативним – аналіз результатів експертного оцінювання.

У ході діагностико-мотиваційного етапу експерименту перевірено стан мотивації студентів орієнтованої на досягнення успіху або очікуваний страх невдачі (анкетування за модифікованим питальником А. Реана) в аспектах соціально-психологічної діагностики розвитку особистості щодо імовірно модельованих сценаріїв вирішення професійних завдань, виконавської дисципліни, відповідального ставлення до службових доручень, корпоративної етики та колективної роботи при здійсненні майбутньої фахової діяльності з'ясовано, що серед узагальнених стійких мотивів особистості прагнення досягти перемоги та успіху має більшу амплітуду зацікавлення та спрямованості на професійні досягнення, ніж на побоювання поразки. Це свідчить про

переважання позитивно-моделюючих стратегій власних траєкторій успіху серед респондентів контингенту здобувачів освіти. У експерименті брали участь загалом 789 здобувачів освіти, які дали згоду на оцінювання результатів навчання. Серед них 395 осіб належали до контрольних груп та 394 експериментальних груп.

Для організації скринінгового етапу розроблено протокол висхідних компетенцій у тріаді зрізу знань, умінь, навичок, здатностей, здібностей та спроможностей їх сформованості у здобувачів освіти економічної галузі банківського обслуговування підприємницької діяльності. Протокол скринінгу вхідного контролю висхідних компетенцій підприємництва у майбутніх фахівців економічної сфери банківського обслуговування враховує тріаду обов'язкових складових освітнього модуля проміжного та кінцевого контролю за сформованістю компетентностей для підприємницької діяльності системи оцінювання методики організації освітньо-наукового процесу їх професійної підготовки. Тріада освітніх складових модуля включає: компетенції підприємництва, банківського обслуговування (справи) та загальної та прикладної економіки, які оцінено за рівнями: низький (D), середній (C), достатній (B), високий (A). Скринінговий етап педагогічного дослідження засвідчив стабільність достатнього і середнього рівнів сформованих компетенцій (в першу чергу загальних та прикладних економічних) у сегменті економіки підприємництва, комерціалізації, оплати праці та соціальних гарантій, а також розуміння нерозривних взаємин економічних, соціальних і глобальних екологічних проблем. У сегменті оцінювання загальних та прикладних економічних компетенцій найбільш стійкими вважаємо складові, які здобувачами освіти віднесено до категорій сімейно-побутової, комерційної, прикладної функціональної економіки (переважно мікро-), які віднесені до середнього та достатнього рівня. Незначним переважанням синхронізованих компетенцій схарактеризовано низький та високий рівні.

Констатувальний етап педагогічного дослідження передбачав встановлення фактичного стану та рівня сформованості (за розробленою картою оцінювання динаміки сформованості компетентностей) у майбутніх економістів банківської справи компетентностей для підприємницької діяльності за критеріями (аксіологічно-мотиваційним, когнітивно-комунікативним, інноваційно-безпековим) та рівнями (низький, середній, достатній, високий). Оцінювання динаміки сформованості компетентностей у студентів експериментальних груп здійснювалося в умовах застосування методики та моделі організації освітньо-наукового процесу професійної підготовки майбутніх економістів банківської справи для підприємництва, у контрольних – за традиційними. Запропоновані методика та модель верифікувалися за критеріальною та експертною процедурою оцінювання. За даними анкетування рівень сформованості у здобувачів освіти компетентностей на констатувальному етапі був однаковий (рис. 15.3).

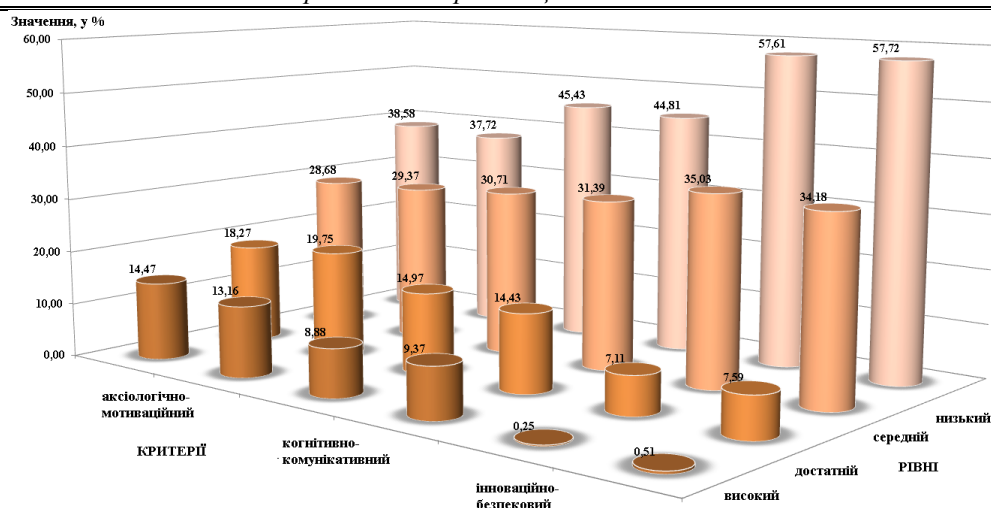


Рис. 15.3. Рівні сформованості компетентностей для підприємницької діяльності у майбутніх економістів на констатувальному етапі у ЕГ та КГ

З метою аналізу отриманих результатів обчислювався відсотковий ранговий показник (PR). Чим він вищий, тим вищий рівень сформованості компетентностей для підприємницької діяльності у майбутніх економістів банківської справи (рис. 15.4).

Результати експериментального дослідження підтвердили ефективність запропонованої методики та моделі. Так, приріст здобувачів освіти з компетентностями для підприємницької діяльності (у %), які досягли високого рівня за аксіологічно-мотиваційним критерієм склав у експериментальних групах +8,12 (контрольних – +1,77), достатнього – відповідно +12,44 (+3,04), середнього – +3,05 (+1,52), низького – -23,60 (-6,33); за когнітивно-комунікативним критерієм високого рівня досягли студенти експериментальних груп +7,61 (контрольних – +1,52), достатнього – +10,66 (+2,53), середнього – +2,54 (+1,01), низького – -20,81 (-5,06); за інноваційно-безпековим критерієм високого рівня досягли студенти експериментальних груп +6,85 (+1,27), достатнього – +10,41 (+2,28), середнього – +2,03 (+0,76), низького – -19,29 (-4,30).

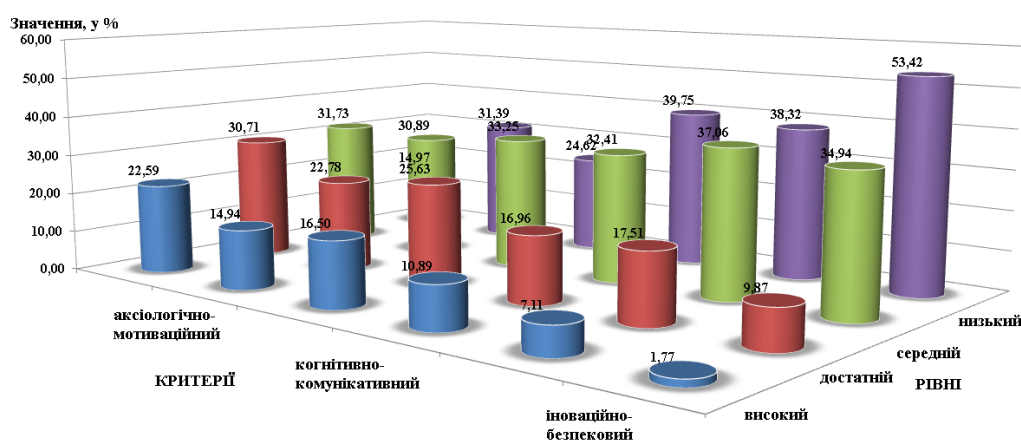


Рис. 15.4. Рівні сформованості компетентностей для підприємницької діяльності у майбутніх економістів банківської справи на формуальному етапі у ЕГ та КГ

Алгоритм експертного оцінювання впроваджено для встановлення достовірності ефективності застосованої методики та моделі. Експертні заключення проводили згідно протоколу експертизи щодо позитивної динаміки сформованості компетентностей для підприємницької діяльності у майбутніх економістів банківської справи та підтвердили результативність професійної підготовки за 100-бальною шкалою, яку оцінили в 83 бали. Отже, можна зробити висновок про те, що застосування методики та моделі організації освітньо-наукового процесу професійної підготовки майбутніх економістів банківської справи сприяє позитивній динаміці сформованості компетентності для підприємницької діяльності.

Висновки. Встановлено у ході аксіологічного аналізу, що дотримання міжнародних і вітчизняних аспектів гарантування економічної безпеки забезпечує розвиток консалтингово-дорадчих сервісів для підприємництва (корпоративного та індивідуального). Здійснено обґрунтування сучасних підходів (пізнавально-діяльнісний, ситуаційний, сценарний, підхід до виміру та зниження бідності, прийняття управлінських рішень, програмно-цільовий), розкрито принципи (інформаційно-діяльнісний, наукового пізнання, управління якістю, раціональної організації управління, розробки програм). Визначено, що система підготовки у сприятливому середовищі інтеграції освіти, науки та інноватики забезпечує професійний потенціал зайнятості висококваліфікованих економістів згідно кон'юнктури ринку праці. Запропоновано методологічний зміст професійної підготовки майбутніх економістів банківської справи з компетентностями для підприємницької діяльності. У авторському трактуванні сформульовано поняття «економічна безпека», як державна система регулювання комплексу заходів уповноважених державних органів, які виступають гарантами національної безпеки економічних пріоритетів, забезпечують добробут і задоволення соціо-економічного замовлення суспільства без порушення норм права щодо сталості меж витривалості (до зовнішніх та внутрішніх загроз) суспільних систем на встановлених рівнях управління та регулювання, а також у просторово-часовому вимірі.

Визначено, що «специфіка професійної підготовки майбутніх економістів банківської справи для підприємницької діяльності» – це складний науково-методологічний комплекс організації освітньо-наукового процесу обумовлений семантикою: цільового призначення ЗВО у типах організації, видах спрямування та на рівнях організаційно-управлінської взаємодії з партнерами (внутрішніми та зовнішніми); особливостей задоволення соціо-економічного попиту суспільства та галузей за економічними видами діяльності у банківському обслуговуванні підприємств в різних функціональних та структурно-організаційних категоріях (індивідуальних, корпоративних, асоціативних, консорціумних – регіональних, національних, транснаціональних та транскордонних); категорій функціональних груп здобувачів освіти в сфері загальної (бухгалтерський облік, організація виробництва, фінанси та кредит, банківська справа та страхування, підприємництво, торгівля та страхова діяльність, економіка підприємств, бізнесу, підприємницько-комерційної діяльності, кадрового менеджменту, інформаційно-

телекомунікаційного сервісу та програмування) та прикладної (біоекономіки та природокористування, екологічного та природозаповідного аудиту, аграрного бізнесу та агротрейдингу, урбоекономіки, економіки рекреаційної та дозвілльової діяльності, туризму та готельно-ресторанного бізнесу) видів економіки та їх банківського обслуговування (державних та кооперативних банків, банківських операцій та послуг, особливостей організації банківських систем, координації НБУ, регламентів розрахунково-касових операцій, особливостей фінансового та комерційного кредитування, процедур та операцій немонетизованих ресурсів банківського забезпечення (включаючи лізингові та іпотечні), банківського регулювання валютообігу, інноватики (в першу чергу інформаційно-комунікаційної та мережевої) та банківського маркетингу) спрямованих на забезпечення національної безпеки, в цілому, та економічної безпеки, зокрема, для забезпечення стратегічного управління соціально-економічним розвитком через системний аналіз якості та бізнес-аналітику (міжнародну, підприємств, цифрову економіку та кібернетику).

Розроблено та обґрунтовано методику організації освітньо-наукового процесу професійної підготовки майбутніх економістів банківської справи з компетентностями для підприємницької діяльності. Методологічний зміст професійної підготовки майбутніх економістів банківської справи з компетентностями для підприємницької діяльності включає: фундаментальні основи поняття економічної безпеки держави (національні економічні пріоритети, соціально-економічного розвитку, економічна безпека в умовах глобалізації, оцінка рівнів безпеки держави, критерії та індикатори безпеки держави); внутрішні компоненти економічної безпеки України (види – енергетична та ресурсно-сировинна, науково-технологічна, інвестиційна, фінансова, продовольча, безпека потенціалу людського розвитку); зовнішньоекономічна безпека (види – експортна, імпортна, зовнішня безпека міжнародного капіталу обігу та трудової міграції); модель інноваційного формування економічної безпеки державного розвитку (модернізація соціо-економічних систем, інформаційна безпека суб'єктів інноваційної діяльності); інституалізація умов формування економічної безпеки (інституційна архітектура соціально-економічного розвитку, інституціональні деструкти, правові гарантії впровадження концепції національної економічної безпеки України); безпека якості життя (види – біосоціальна, екологічна, безпека життєдіяльності).

Сформульовано, що професійна підготовка майбутніх економістів банківської справи для підприємницької діяльності – організація освітньо-наукового процесу у компонентах науково-методичного забезпечення організаційно-цільового, методично-організаційного, змістовно-методологічно-дидактичного та результативного (релевантності позитивної динаміки сформованості компетентності для підприємницької діяльності майбутніх економістів банківської справи на засадах економічної безпеки) для здобуття початкових висхідних: базових компетентностей загальної та прикладної економіки з мікроекономіки проблем господарської діяльності та витратності

економічних ресурсів; регулювання типів економічних систем – традиційної, ринкової, комбінованої та змішаної; відповідності банківського сервісу законодавчому регулюванню індивідуального ринкового та сукупного попиту й поведінки споживачів, пропозицій та логіки бізнесу; з організації, становлення та функціонування фірми й акціонерних спільнот, економічного обґрунтування підприємницького проекту; з ідентифікації монополії та захисту конкуренції; з визначення ринкового попиту і пропозицій, ціноутворення; з діагностики виникнення, форм і функцій грошового обігу; з регулювання ринків праці та їх соціальних проблем; з встановлення джерел сімейних прибутків та сімейної економіки при врахуванні інфляції; з оцінювання нерівноправності прибутків і їх наслідків та оподаткування; з регулювання ринку фінансового капіталу, землі та природних ресурсів, приватної власності та її економічного оцінювання; макроекономіки економічних проблем безробіття; законодавчого регулювання грошової маси; економічного зростання та розвитку; визначення економічних державних завдань та регулювання державними фінансами; організації міжнародної торгівлі; міжнародної економіки, глобальних економічних проблем в умовах планетарних екологічних викликів; семантичних компетентностей фахівців банківської справи з дотримання та реалізації принципів регулювання та безпеки банківської справи; ідентифікації та порівняння структурно-організаційної архітектури банків, їх операцій і послуг; становлення та функціонування банківської системи (в т.ч. асоціації комерційних банків); універсалізації та спеціалізації банківського обслуговування; фінансування, посередництва, кредитування, субсидіації; операціонізму фінансовими ресурсами; виконання організаційно-розрахункових процедур, з управління активами та пасивами; організації функціонування банківської кредитної системи; регулювання немонетизованих об'єктів банківських угод; здійснення операцій з цінними паперами, лізингу та іпотекування, валютообміну; з банківських інновацій, та маркетингу; з функціонування системи віртуальних платежів; цільових компетентностей підприємницької діяльності зі змісту організаційних форм бізнесу, функцій підприємництва та здатностей підприємця; з культури та етики, організації та форм підприємств, як господарських суб'єктів; з обізнаності застосування складових підприємницького успіху і «дерева цілей» комерційної фірми; планування та рекламування бізнесу; з ідентифікації груп підприємців та застосуванні індивідуального підходу банківського сервісу; зі забезпеченням рівнів сформованості за аксіологічно-мотиваційним, когнітивно-комунікативним та інноваційно-безпековим критеріями параметрального оцінювання з метою досягнення відповідно у ланцюгу достатнього (володіють категоріальним апаратом при вирішенні завдань; мають виражені практичні якості фахового здійснення економічної діяльності в оптимально-заданих умовах; достатня сформованість компетентності для підприємницької діяльності за визначеними процедурами регламентів; застосування власного підходу до банківського сервісу для підприємців; цілеспрямована економічна діяльність з програмним забезпеченням операцій обслуговування підприємців; практичні здатності

прогнозування та моделювання стану й розвитку економічних систем) та високого (позитивна сформованість компетентностей підприємництва, виражена у економічних спроможностях, інноваційної винахідливості в умовах змодельованої професійної діяльності системного управління інституціями та системами) зі сформованими професійно-орієнтованими (соціально-філософськими, мовленнєвими, теоретико-правовими, соціально-економічними, стратегічного управління соціо-економічним розвитком, економічного управління, семантичними, організаційними, інформаційно-технологічними, педагогічними, психологічними, методики навчання, риторики та етики професійного спілкування, міжнародних комунікацій, соціально-екологічними, безпеки життєдіяльності) та спеціальними (економічної безпеки, системного аналізу якості, науково-дослідними, планування та проектування, професійно-практичними, економіко-математичного моделювання, математичної статистики, політ-економічними, економічного урядування, обліку, аудиту та фінансів, технічного регулювання, оподаткування, інвестування, економічного аналізу, професійно-педагогічними, страхування, методики організації професійного навчання, організації Е-навчання, менеджменту, маркетингу; національної та міжнародної, проектної та регіональної, бізнес кібернетики та цифрової економіки, економіки підприємства; підприємницько-комерційної діяльності, банківської справи, кредитування; управління персоналом та кадрами, витратами, якістю; економічного моделювання та прогнозування, конфліктології, обґрунтування рішень та ризиків) компетентностями.

Теоретично обґрунтовано і спроектовано модель організації освітньо-наукового процесу професійної підготовки майбутніх економістів банківської справи для підприємництва. Оцінювання компетентності за низьким і високим рівнями щодо сформованості економічної культури та етики, спроможності рекламування власних підприємницьких ідей у здійсненні економічної діяльності підтвердило недостатню спроможність прогнозованої підприємницької діяльності у здобувачів освіти. Стійкі тенденції сформованості компетентності для підприємницької діяльності у майбутніх економістів діагностовано щодо компетенцій банківського обслуговування наслідують соціо-економічну валентність сприйняття, усвідомлення та їх відтворення на середньому та достатньому рівнях у переважній більшості, окрім специфічних компетенцій низького та високого рівнів щодо універсалізації та спеціалізації банків, запобігання ризиків та встановлення перспектив їх розвитку; банківського маркетингу; банківських інновацій, життєвого циклу та семантики їх видів; регулювання немонетизованих об'єктів банківських угод; функціонування системи віртуальних платежів банківського обслуговування інтерактивного бізнесу, безпеки банківських систем, управління ризиками та оцінювання фінансового стану.

Верифіковано проектовану модель організації освітньо-наукового процесу професійної підготовки майбутніх економістів банківської справи з компетентностями для підприємницької діяльності. Підтвердження вірогідності експериментальних даних здійснено за формулою Лапласа. Отримані дані з

ймовірністю $P_n(K) = 0,96$ дали змогу підтвердити ефективність розробленої методики та моделі, оскільки отримане значення лежить в діапазоні статистичної достовірності $0,91 \leq P_n(K) \leq 1$. Таким чином, за теорією ймовірності було експериментально підтверджено їх актуальність та ефективність.

Список використаної літератури:

1. Мультимодусні засади післядипломної освіти для сталого розвитку: колективна монографія / за заг. редакцією Н.М. Рідей, В.П. Сергієнко. Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2017. 634 с.
2. 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.
3. Титова Н.М. Теоретико-методичні основи психолого-педагогічної підготовки майбутніх педагогів професійного навчання: монографія. Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2018. 351 с.
4. Економічна безпека держави: сутність та напрями формування: монографія / за ред. д-ра екон. наук, проф. Л. С. Шевченко. Харків: Право, 2009. 312 с.
5. Соціальна економіка: навчальний посібник /кол. авт. О.О.Беляєв, М.І.Дибя, В.І.Кириленко, О.М.Комяков, О.В.Сінельник. Київ: КНЕУ, 2005.
6. Економіка підприємства: навчальний посібник / уклад. Н.В. Романченко, Т.В. Кожемякіна, К.В. Пічик. Київ: НаУКМА, 2018. 343 с.
7. Банківські операції: Підручник / за ред. д.е.н., проф. О.В. Дзюблюка. Тернопіль: Вид-во ТНЕУ «Економічна думка», 2009. 696 с.
8. Саймон Г. Адміністративна поведінка: Дослідження прийняття рішень в організаціях, що виконують адміністративні функції. пер. з англ. Київ: АртЕк, 2001. 408 с.;
9. Телешун С.О., Рейтерович І.В. Політична аналітика в державному управлінні : навч.-метод. Матеріали. Київ: НАДУ, 2013. 36 с.
10. Телешун С. О. Державний устрій України: проблеми політики теорії і практики. Івано-Франківськ : Лілея-НВ, 2000. 318 с.

Розділ 16.

Освітній процес професійної підготовки формування фахової компетентності селекціонерів-генетиків

Антіпова Н.П. – здобувачка кафедри освіти дорослих факультету менеджменту освіти та науки Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова; natanti1@gmail.com

Обґрунтовано теоретико-методичні засади та представлено експериментальна перевірка моделі формування фахової компетентності майбутніх селекціонерів-генетиків у процесі вивчення професійно-орієнтованих дисциплін. Проведено проблемний аналіз теоретико-методологічних засад формування фахової компетентності майбутніх селекціонерів-генетиків та розкрито роль наукових шкіл у розвитку програм професійної підготовки. Розкрито специфіку, методичні особливості, зміст та структуру формування фахової компетентності майбутніх селекціонерів-генетиків у процесі вивчення професійно-орієнтованих дисциплін. Здійснено системний аналіз принципів та підходів підготовки майбутніх селекціонерів-генетиків для формування фахової компетентності до професійної діяльності. Розроблено методику організації проблемних інтегрованих лекцій та методику організації практичної підготовки для формування фахової компетентності майбутніх селекціонерів-генетиків; структурно-логічну схему підготовки майбутніх селекціонерів-генетиків, що включає компоненти: організаційно-цільовий, семантично-методичний, методологічний, адміністративно-науково-пошуковий, результативний. Розроблено, обґрунтовано та експериментально перевірено модель формування фахової компетентності з селекції та генетики (згідно Європейських кваліфікаційних рамок методики – Квантус) у студентів закладаів вищої освіти.

Ключові слова: фахова компетентність, майбутні селекціонери-генетики, професійно-орієнтовані дисципліни.

Вступ. Стратегічним завданням сучасної науки та вищої освіти є вирішення соціально важливих проблем забезпечення всіх сфер суспільного життя висококваліфікованими фахівцями, здатними адаптуватися та самовдосконалюватися у мінливому професійному середовищі, і тому професійна вища освіта займає особливе місце у розвитку країни, від якості якої залежить конкурентоздатність випускників закладів вищої освіти (далі – ЗВО) на вітчизняному та міжнародному ринках праці, що вимагає формування фахової компетентності у майбутніх селекціонерів-генетиків і пошуку ефективних шляхів її забезпечення. Вирішення наукової проблеми дослідження залежить від впровадження в освітній процес ЗВО інноваційних підходів до організації навчання та дослідництва на базі компетентнісного підходу з врахуванням сучасних детермінант глобальних екологічних викликів якості та безпеки життя.

Дослідження базується на нормативно-правових документах, а саме – *глобальних*: стратегії діяльності ЮНЕСКО у сфері освіти, програм – «Освіта для всіх», «Демократизація освіти», «Розробка та втілення політики в галузі освіти», «Освіта, підготовка кадрів і суспільство»; стратегії освіти для сталого розвитку

Європейської економічної комісії ООН, стратегічній програмі Європейського Союзу «Освіта і навчання 2020», стратегії Європейського простору вищої освіти (ЄВПО) до 2020 р.; національних стратегій та планів розвитку: освіти в Україні на період до 2021 р., Національній доктрині розвитку освіти, Стратегії розвитку аграрного сектору економіки до 2020 р., Сталого розвитку «Україна-2020» та до 2030 р.; концепціях – «Нова українська школа» (2016 р.), розвитку професійної освіти і навчання в Україні (2010-2020 рр.), регіональної системи освіти для сталого розвитку, розвитку педагогічної, екологічної, неперервної, післядипломної, професійно-технічної освіти, медіаосвіти, цифрової економіки та суспільства; розвитку освіти України на період 2015-2025 рр., реформування і розвитку аграрної освіти та науки (2011 р.).

Підґрунтя правочинного регулювання охоплення дисертаційної роботи полягає у забезпеченні відповідності професійної підготовки фахівців у ЗВО згідно законодавчих вимог у галузях *освіти і науки* про: освіту (2017 р.); вищу освіту (2014 р.); наукову і науково-технічну діяльність (2015 р.); доступ до публічної інформації (2011 р.); інноваційну діяльність (2002 р.); технічні регламенти та оцінку відповідності (2015 р.); основні засади державного нагляду (контролю) у сфері господарської діяльності (2007 р.); Постанови Кабінету Міністрів України (далі – КМУ): «Про затвердження Національної рамки кваліфікацій» (2011 р.), «Про затвердження критеріїв, за якими оцінюється ступінь ризику від провадження господарської діяльності у сфері освітньої діяльності» (2018 р.); Наказ Міністерства аграрної політики України № 217 «Про розвиток системи аграрної освіти та удосконалення підготовки кадрів для агропромислового комплексу» (2007 р.); Закон України «Про охорону прав на сорти рослин» (1993 р.); Положення про Міністерство аграрної політики та продовольства України (2015 р.), Накази Міністерства аграрної політики України: №576 «Про затвердження Інструкції щодо забезпечення дослідними зразками експертизи заявки на сорти рослин» (2017 р.), №110 «Про затвердження Правил складання та подання заявки на сорт рослин» (2018 р.); Постанови КМУ: № 755 «Про затвердження Порядку ведення реєстру патентів на сорти рослин», № 756 «Про затвердження Порядку затребування зразків посадкового матеріалу батьківських компонентів об'єкта заявки», № 757 «Про затвердження Порядку ведення реєстру заявок на сорти рослин», № 774 «Про затвердження Порядку ведення Державного реєстру сортів рослин, придатних для поширення в Україні» (2018 р.).

Метрика використання стандартів ISO технічного регламентування міжнародного та національного вимірів у професійній підготовці майбутніх фахівців екологічної, біотехнологічної й аграрної сфери у ЗВО базується на: системі управління якістю ISO 9001; процедурах покращення ISO 9004; вимогах до випробувальних лабораторій ISO 17025 при проведенні досліджень; соціальній відповідальності ISO 26000, SA 8000; менеджменті безпеки харчової продукції ISO 22000, HACCP, FSSC; менеджменті охорони праці OHSAS 18001; екологічному менеджменті ISO 14001; відповідності підготовки за ДК 003:2010.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проблемі формування фахової компетентності при підготовці фахівців за різними напрямками присвятили свої праці вітчизняні вчені – Г. Білявський, Н. Бордюг, В. Ісаєнко (формування професійно-практичної компетентності фахівців з управління природокористуванням); Г. Дмух, А. Касперський, М. Корець, Д. Костюк, Є. Кулюкіна, В. Мадзігон, Л. Макаренко, В. Петрук, Л. Сидорчук, В. Сиротюк, В. Слабко, В. Тименко, О. Торубара, С. Яшанов (формування професійної компетентності фахівців електротехнічного, технічного та технологічного напрямів); Н. Болюбаш, Г. Дмитренко, Г. Єльнікова, Л. Калініна, В. Маслов, В. Свистун, А. Чміль (формування управлінської компетентності); Г. Білецька, В. Боголюбов, Н. Рідей, С. Степаненко, О. Ярошенко (формування професійної компетентності майбутніх екологів); О. Матвієнко, Л. Сущенко (формування фахової компетентності майбутніх учителів); Н. Дем'яненко (формування фахової компетентності викладача ЗВО, тьютора, андрагога, герогога); Н. Титова (формування спеціальної психолого-педагогічної фахової компетентності у майбутніх педагогів професійного навчання); М. Ляшенко (формування фахової компетентності з підприємництва); О. Васюк, В. Кручек, О. Ткаченко, С. Штангей (формування фахової компетентності майбутніх фахівців агросфери); В. Бобрицька (формування здоров'язберігаючих компетенцій фахівців у процесі вивчення природничих наук). Деяким аспектам формування фахової компетентності при підготовці фахівців природоохоронної та агросфери присвячені праці І. Бендери, Л. Вікторової, О. Глазунової, Н. Демешкант, Н. Журавської, Л. Кліх, П. Лузана, В. Манька, М. Пригодія, Т. Саєнко, Н. Тверезовської, С. Яшник.

Незважаючи на наявність досить масштабних і різнопланових наукових праць, проблема формування фахової компетентності майбутніх селекціонерів-генетиків залишається дослідженою не в повній мірі.

Мета дослідження полягає в обґрунтуванні теоретико-методичних засад та експериментальній перевірці моделі та методики організації освітнього процесу формування фахової компетентності майбутніх селекціонерів-генетиків у процесі вивчення професійно-орієнтованих дисциплін.

Для досягнення зазначеної мети були поставлені такі завдання дослідження:

1. Здійснити проблемний аналіз теоретико-методологічних аспектів формування фахової компетентності майбутніх селекціонерів-генетиків та розкрити роль наукових шкіл у розвитку програм їх професійної підготовки.
2. Розкрити семантику формування фахової компетентності майбутніх селекціонерів-генетиків (специфіку, її методичні особливості, зміст та структуру) у процесі вивчення професійно-орієнтованих дисциплін.
3. Обґрунтувати та розробити структурно-логічну схему та модель формування фахової компетентності з селекції та генетики (згідно Європейських кваліфікаційних рамок методики – Квантус (з англ. – Quantus)) у студентів ЗВО.
4. Розробити методику організації освітнього процесу професійної підготовки майбутніх селекціонерів-генетиків для формування їх фахової

компетентності (проблемних інтегрованих лекцій (далі – ПІЛ) та її практичної складової).

5. Експериментально перевірити ефективність моделі формування фахової компетентності у професійній підготовці майбутніх селекціонерів-генетиків.

Для вирішення поставлених завдань, досягнення мети було використано методи дослідження, а саме – *теоретичні*: проблемний аналіз для вивчення теоретико-методологічних аспектів формування фахової компетентності майбутніх селекціонерів-генетиків (діагностика та усунення суперечностей між назрілою науковою проблемою та необхідністю суспільних дій складності вирішення завдань її реалізації та недостатніми умовами організації систем професійної освіти); *евристичні*: логічний пошук (ускладнені прийоми та способи вирішення проблем дослідження стану та розвитку систем професійної підготовки, пов'язані з науковим пізнанням суті об'єктів дослідження та їх застосування); *екстраполяції* прогностичних оцінок щодо тенденцій розвитку професійної підготовки майбутніх селекціонерів-генетиків у процесі вивчення професійно-орієнтованих дисциплін; *емпіричні*: тестування, анкетування, опитування та спостереження за учасниками освітнього процесу професійної підготовки (ефективність методик організації освітнього процесу ПІЛ та практичної складової) майбутніх селекціонерів-генетиків щодо діагностування мотивації та встановлення сформованості їх фахової компетентності; *статистичні*: обробка результатів педагогічного експерименту, кількісний та якісний аналіз отриманих експериментальних даних.

Виклад основного матеріалу. Встановлено, що наукові школи зі селекції та генетики, як складова частина академічної спадщини, мають вплив на розвиток наукового потенціалу ЗВО, сприяють становленню освітніх, освітньо-професійних та освітньо-наукових програм підготовки майбутніх селекціонерів-генетиків. Розвиток наукових шкіл спонукав до впровадження сучасних наукових знань у процесі підготовки висококваліфікованих фахівців, кадрового забезпечення як університетської науки та освіти, так і науково-дослідних стаціонарів та установ; сприяв залученню випускників і викладачів до науково-дослідних проектів перспективного характеру, мобільності педагогічних, науково-педагогічних працівників, науковців, молодих дослідників, розвитку ступеневості, наскрізності теоретичної та практичної неперервної професійної підготовки майбутніх селекціонерів-генетиків. Виокремлено провідні наукові школи з селекції та генетики у галузі рослинництва та спеціалізації, за якими ведеться підготовка майбутніх бакалаврів та магістрів селекціонерів-генетиків у ЗВО: з генетики сільськогосподарських культур, селекції та насінництва (Уманський національний університет садівництва – розробка біотехнологічних методів в селекції агрокультур, плодових і ягідних), з селекції, насінництва польових та плодових культур (Національний університет біоресурсів і природокористування України – використання біологічного різноманіття як джерел господарсько-цінних ознак та створення нових донорів для селекції сучасних сортів та гібридів), з селекції та насінництва картоплі, озимої пшениці (Білоцерківський національний аграрний університет – створення та екологічне

випробування сортів і гібридів польових культур з високою врожайністю та адаптивністю), з селекції та генетики сільськогосподарських рослин (Харківський національний аграрний університет ім. В.В. Докучаєва – селекція та генетика польових культур), з селекції зернових культур (Полтавська державна аграрна академія – селекція зернових культур, екологічне рослинництво, насінництво і насіннезнавство), з використання селекційно-насінницьких і технологічних засобів інтенсифікації виробництва для підвищення продуктивності та якості врожаю картоплі; предселекції та селекції картоплі; з виведення високоврожайних, скоростиглих сортів та гібридів соняшнику (Сумський національний аграрний університет – селекція та насінництво стратегічних культур), з еколого-адаптивної селекції зернобобових культур (Вінницький національний аграрний університет – селекція стратегічних культур, насінництва і насіннезнавства), з генетики, селекції та насінництва картоплі (Львівський національний аграрний університет – генетика та насінництво, картоплярство), з селекції та насінництва овочевих і зеленних (Одеський державний аграрний університет – селекція нетрадиційних культур), з селекції та генетики в рослинництві баштових та зернових (Херсонський державний аграрний університет – селекція та біотехнологія рослинництва).

Схарактеризовано національні традиції та досвід формування фахової компетентності майбутніх селекціонерів-генетиків у ЗВО; здійснено аналіз теоретико-методологічного базису їх розвитку у контексті компетентнісного підходу в Україні та за кордоном; уточнено поняття «компетентність» та «професійна компетентність».

Розкрито сутність «методика організації освітнього процесу професійної підготовки майбутніх селекціонерів-генетиків», «фахова діяльність селекціонерів-генетиків».

Методику організації освітнього процесу професійної підготовки майбутніх селекціонерів-генетиків для формування фахової компетентності розглядаємо як:

- *методику навчання професійно-орієнтованих дисциплін у сферах «Агрономія», «Екологія», «Біотехнологія» у професійній бакалаврській та магістерській підготовці для формування фахової компетентності зі селекції та генетики, що передбачає сукупність методів навчання за видами освітньо-наукової пізнавальної діяльності: навчальної, науково-дослідної, науково-методичної, проектно-конструкторської, виробничо-технічної, методології практики та експертного оцінювання і стажування на першому робочому місці;*

- *систему науково-обґрунтованих методів наукової та навчально-пізнавальної діяльності: стимулювання, мотивації – освітньо-наукові стимулюючі, заохочувальні, акмеологічно-аксіологічні, нативні (плєнари, пізнавальні ігри, дискусії, бесіди, діалоги, інтерв'ювання, анкетування); інтерактивні – краєзнавчі (експедиційно-пошукові, тематично-аналітичні), проблемних сценаріїв (за типами природокористування та галузями призначення, експериментальні, науково-дослідницькі, апробаційні), мозкової атаки (індивідуальні, гіпотетичні та колективні); проблемні – наземних та водних*

систем, системного аналізу якості складових довкілля, моделювання, прогнозування розвитку систем різного рівня й упорядкування; *за джерелом інформації* – словесно-дидактичні (діалоги, бесіди, есе, он-лайн форуми міжособистісного спілкування), візуально-естетичні (наочні ілюстрації, нативні спостереження, моделювання, макетування), практичні (виробничо-інституційні, виробничо-технологічні, стажування, творчо-пошукові, розрахунково-практичні, лабораторні, польові, експериментально-дослідні); *за ступенем творчої активності* – імітаційні (професійні ділові ігри, фахові рольові сценарії); *наукового пізнання наставника та здобувача освітніх та освітньо-наукових послуг* – науково-аналітичні (ідентифікації та поділу на складові системного аналізу якості, систематизації, узагальнення, класифікації); *за рівнем самостійного пізнання* – акмеології Я-пізнання та Всесвіту, проблемно-інформаційні (бібліографічні, дистанційної діагностики), проблемно-пошукові (екологічні, селекційно-генетичні, біотехнологічні лабораторні, експедиційні), науково-дослідницькі (експериментальні, випробувальні, проектно-конструкторські), вхідного контролю та самооцінювання релевантності результатів (теоретичного, дослідницького, самостійного, практичного, експертного); *бінарні* – наочно-практичні, експедиційно-експериментальні, лабораторно-дослідні, виробничо-випробувальні, проектно-пошукові.

- *методику забезпечення циклів професійно-орієнтованих дисциплін*: фахової (самостійного вибору ЗВО та здобувача освітньої, освітньо-професійної та освітньо-наукової послуг; практично-фахового; фундаментально-наукового; суспільно-політичного; соціально-економічного; прикладного) та спеціальної підготовки (самостійного вибору ЗВО та здобувача освітньої послуги; природничо-науково-професійно-практичного; спеціально спрямованої підготовки за галузями);

- *спосіб формування професійно-практичної діяльності майбутніх селекціонерів-генетиків*: науково-дослідної, навчально-наукової, пошукової, моделюючої, інструментально-аналітичної, проєктної, планувальної; зумовлений закономірностями збалансованості та гармонізації завдань і цілей практичного навчання, виробничо-інституційного стажування та наукового дослідництва у здобувачів освіти.

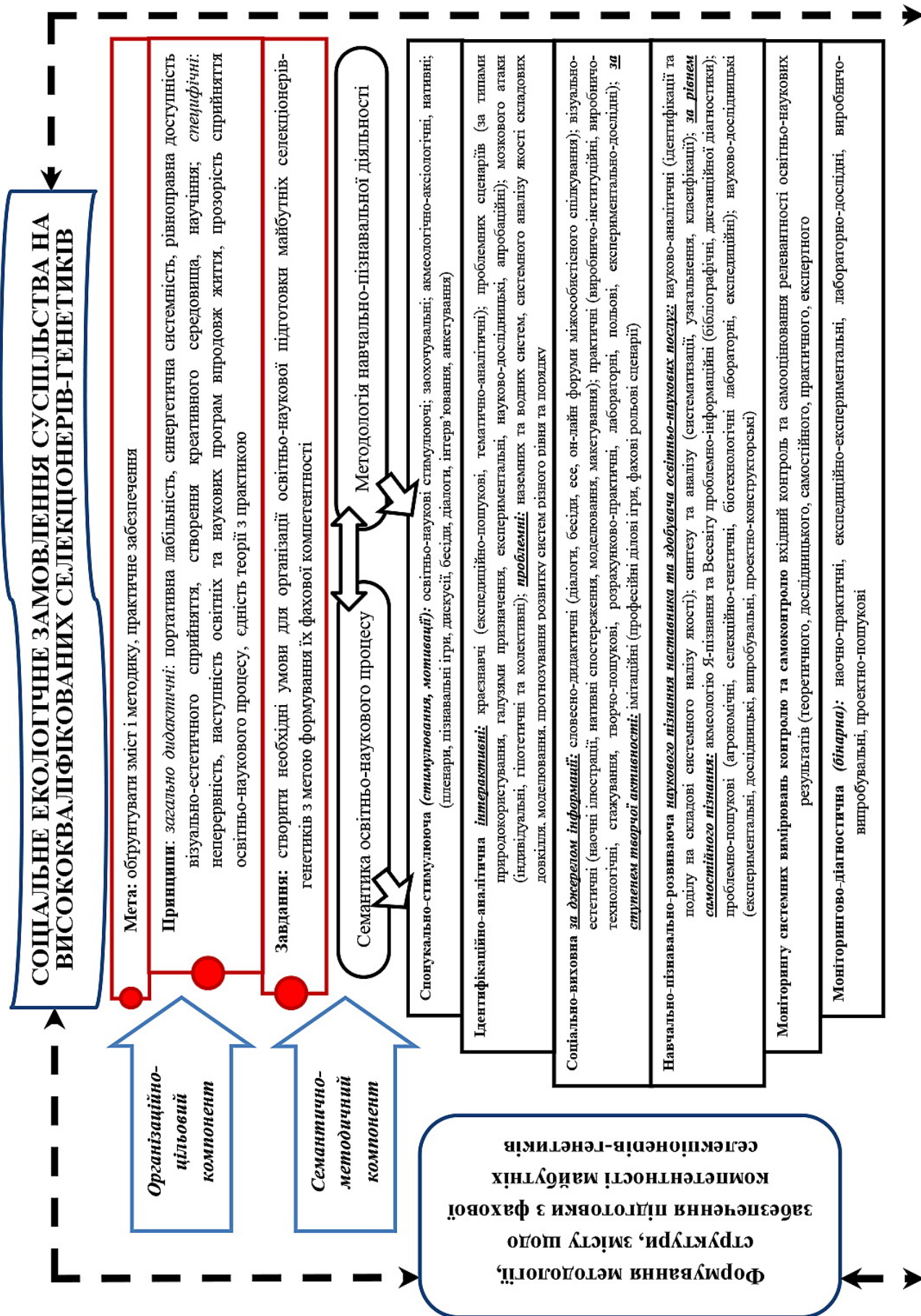
Фахову діяльність селекціонерів-генетиків визначено як процес, що передбачає володіння: 1) управлінськими здатностями, які включають комунікативні, наукові, психолого-педагогічні, професійно-практичні, інтелектуальні; важливими фаховими якостями, до яких належать фундаментальні та прикладні міждисциплінарні наукові знання, цілеспрямованість, інтуїтивність, ініціативність, відповідальність, самодостатність, креативність, аналітичне екосистемне мислення; вміннями та навичками аргументувати та відстоювати свою точку зору за допомогою конструктивного діалогу; приймати самостійні селекційно-генетичні, біотехнологічні, природоохоронні рішення; брати на себе відповідальність за екологічну та біогенетичну безпеку навколишнього середовища; селекційно-генетичного, селекційно-насінницького контролю (стандартизації, сертифікації,

ліцензування, інспектування, експертизи); 2) з готовністю до виконання фахових науково-дослідних, виробничих, проектних, нормативно-регулятивних (з селекційно-генетичної стандартизації, сертифікації, ліцензування), контрольно-експертних, управлінських завдань; передбачення й усунення запобігання надзвичайних ситуацій техногенного та природного характеру, біологічного, селекційно-генетичного планування, розробки та впровадження нових агробіо-, екобіотехнологій (ресурсоощадних, екологічнобезпечних), нових сортів та гібридів агрокультур (високоврожайних, стійких до хвороб та шкідників); 3) з фахово-практичною компетентністю – ефективно здійснювати фахову, виробничо-технологічну, біо- та екологічнобезпечну діяльність.

Методика організації освітнього процесу професійної підготовки майбутніх селекціонерів-генетиків визначено у авторському тлумаченні як комплекс умов, заходів, дій та вимог за характером: організаційно-управлінського (змістових, структурних; кадрового, інформаційного, матеріально-технічного, фінансового забезпечення); організаційно-методичного (науково-методичне забезпечення освітнього процесу); організаційно-педагогічного, що спрямовані на наскрізність, безперервність, наступність та послідовність, а також передбачають формування фахових компетентностей (трансгосподарних ключових, основних базових, фахових, теоретико-аналітичних, професійно-орієнтованої та спеціально-практичної підготовки; гуманітарних, соціально-економічних, політичних професійних, освітніх, академічних, фундаментальних (природничо-наукових), професійно-практичних, спеціальних професійно-практичних компетентностей) з отриманням практичного досвіду фахово орієнтованої діяльності у відповідності до сучасних вимог.

У результаті дослідження розроблено та обґрунтовано схеми: структурно-організаційну з формування фахової компетентності бакалаврів та магістрів селекціонерів-генетиків у структурі та змісті наповнення за семантикою в галузі рослинництва; структурно-організаційну викладання селекційно-генетичних ППЛ для формування фахових компетентностей (НМК ППЛ); структурно-логічну зі організації професійної підготовки майбутніх селекціонерів-генетиків (рис. 16.1); розроблено рамки галузевої кваліфікації (згідно Європейських кваліфікаційних рамок методики – проекту ЄС Квантус).

Розроблено, обґрунтовано та експериментально перевірено модель формування фахової компетентності майбутніх селекціонерів-генетиків у процесі вивчення професійно-орієнтованих дисциплін (рис. 16.2). Педагогічне дослідження мало за мету обґрунтувати теоретико-методичні аспекти та експериментальної перевірки розробленої моделі, що обумовлено замовленням суспільства на конкурентноспроможних фахівців, професійно-підготовлених до селекційно-генетичної діяльності. У ході педагогічного експерименту перевірено припущення, що сформованість фахових компетентностей здобувачів освіти до професійної діяльності збільшиться за рахунок впровадження моделі формування фахової компетентності майбутніх селекціонерів-генетиків (з методиками організації НМК ППЛ та практичною складовою) у вивченні



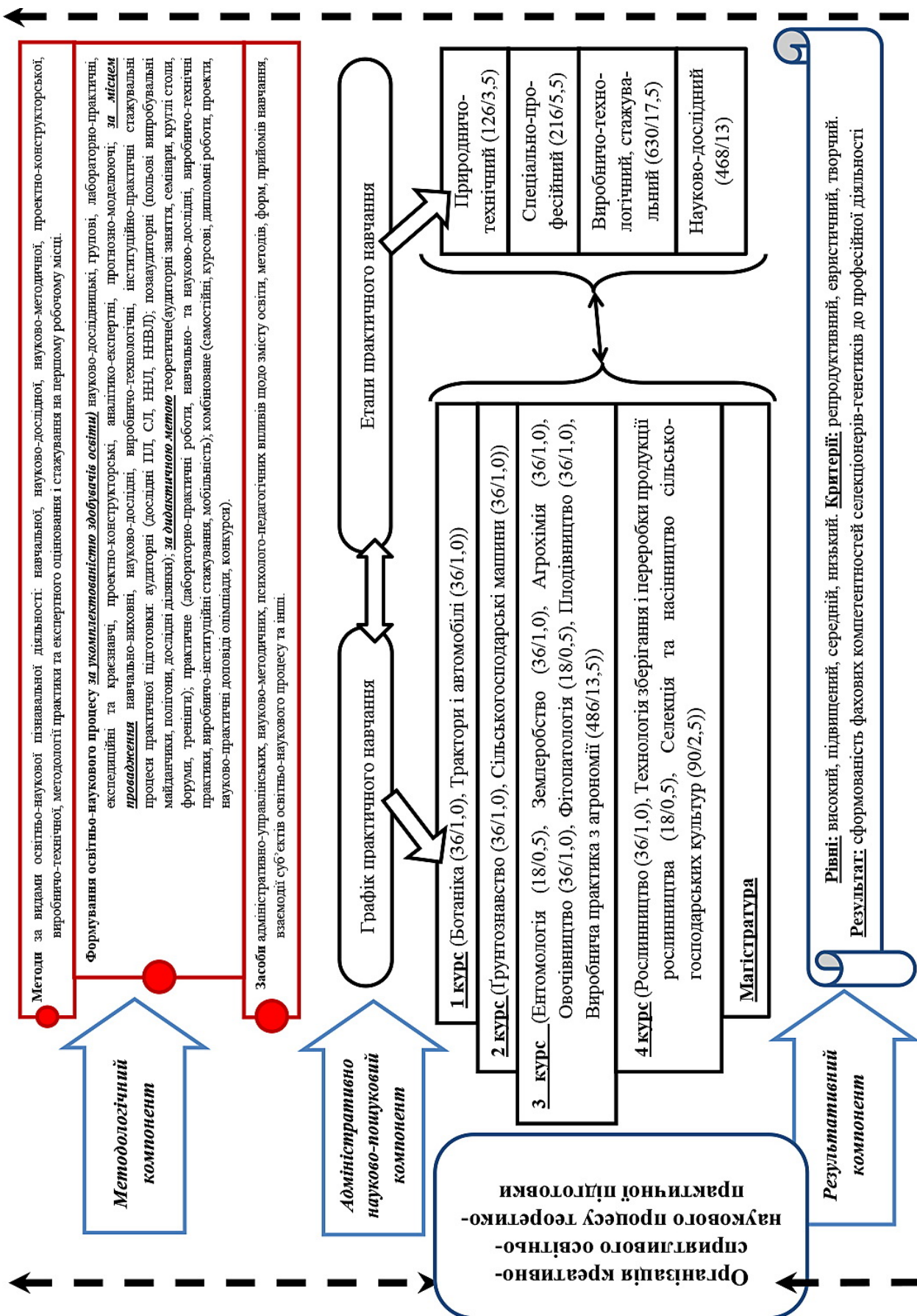


Рис. 16.1 Структурно-логічна схема підготовки майбутніх селекціонерів-генетиків

професійно-орієнтованих дисциплін. Експериментальна перевірка проєктованої моделі здійснювалася в два етапи (констатувальний та формувальний) педагогічного експерименту; використовувались методи дослідження: аналіз документації, вивчення педагогічного досвіду, спостереження, анкетування, контрольні зрізи, аналіз результатів методів математичної статистики.

У ході педагогічного експерименту перевірено припущення, що сформованість фахових компетентностей здобувачів освіти до професійної діяльності збільшиться за рахунок впровадження моделі формування фахової компетентності майбутніх селекціонерів-генетиків (з методиками організації НМК ПЛ та практичною складовою) у вивченні професійно-орієнтованих дисциплін. Експериментальна перевірка проєктованої моделі здійснювалася в два етапи (констатувальний та формувальний) педагогічного експерименту; використовувались методи дослідження: аналіз документації, вивчення педагогічного досвіду, спостереження, анкетування, контрольні зрізи, аналіз результатів методів математичної статистики.

Дослідження динаміки сформованості фахової компетентності майбутніх селекціонерів-генетиків здійснювали за критеріальною підсистемою за заданою шкалою оцінок з репродуктивного, евристичного та творчого та рівнями – низьким, середнім, підвищеним і високим.

Під час констатувального етапу дослідження сформованості фахової компетентності майбутніх селекціонерів-генетиків у процесі вивчення професійно-орієнтованих дисциплін виявлено репрезентативність вибірки та однорідність груп за допомогою анкетування (з врахуванням похибки щодо адекватності під час самооцінки) та вхідний рівень контролю за компетентністю майбутніх селекціонерів-генетиків. За допустиму похибку прийнято показник значущості адекватних відповідей – коефіцієнт рангової кореляції Спірмена, за допомогою якого з'ясовано зв'язок між ознаками в групах. Також використано в дослідженні статистичний критерій Пірсона (χ^2), на рівні надійності 0,95. Результати констатувального етапу надали змогу зробити висновок, що групи для формувального етапу є однорідними за рівнями сформованості критеріїв фахової компетентності майбутніх селекціонерів-генетиків. Вибіркова сукупність складала 1269 особи (бакалаври-агрономи) і 85 (магістри селекціонери-генетики), з них в експериментальних групах (ЕГ) було задіяно відповідно 634 та 42 особи, у контрольних (КГ) – 635 та 43 особи.

Студенти ЕГ навчалися за розробленою авторською методикою, КГ – за традиційною. Формувальний етап педагогічного експерименту проходив у природних умовах освітнього процесу. Аналіз, який було здійснено за результатами педагогічного експерименту, дав можливість оцінити ефективність теоретичних та методичних положень запропонованої авторської методики організації освітнього процесу (НМК ПЛ та практичної складової), які впроваджені в освітньому процесі професійної підготовки майбутніх селекціонерів-генетиків. Результати рівнів сформованості фахової компетентності студентів КГ і ЕГ на формувальному етапі педагогічного експерименту свідчать про суттєвість змін фахової компетентності в ЕГ по

відношенню до результатів КГ. Результати експериментального дослідження підтвердили ефективність запропонованої методики та моделі. Так, приріст здобувачів освіти зі сформованістю фахових компетентностей (у %) склав відповідно: за репродуктивним критерієм – високий рівень +7,5, підвищений



Рис. 16.2 Модель формування фахової компетентності майбутніх селекціонерів-генетиків

+4,8; за евристичним – високий +6,4, підвищений +3,3, середній +4,7; за творчим – високий +5,9, підвищений +2,9, середній +3,7.

Приріст здобувачів освіти (магістрів) зі сформованістю фахових компетентностей (у %) склав відповідно: за репродуктивним критерієм – високий рівень +12,4, підвищений +16,0, середній +9,7; за евристичним критерієм – високий рівень +12,4, підвищений +14,1; за творчим критерієм – високий рівень +16,0, підвищений +15,8, також підтверджується зростання показників КГ у порівнянні з ЕГ за середнім рівнем по критеріях: репродуктивний +9,7, евристичний +6,0, творчий +18,8.

Рівні сформованості фахової компетентності з методики організації практичної підготовки у бакалаврів та магістрів КГ й ЕГ на формувальному етапі експерименту суттєво змінилися.

Приріст здобувачів освіти зі сформованістю фахових компетентностей (у %), склав відповідно: за репродуктивним критерієм – високий рівень +4,8, підвищений +4,7, середній +1,9; за евристичним критерієм – високий рівень +6,1, підвищений +6,8, середній +0,2; за творчим критерієм – високий рівень +4,8, підвищений +5,6.

Показники рівнів за критеріями сформованості фахових компетентностей (у %), склав відповідно: за репродуктивним критерієм – високий рівень +19,7, підвищений +21,5; за евристичним – високий рівень +12,4, підвищений +17,6; за творчим – високий рівень +14,2, підвищений +16,0.

З метою підтвердження суттєвості відмінностей в отриманих результатах використано критерій узгодженості Пірсона (χ^2). Висунуто нульову гіпотезу H_0 : за досліджуваною ознакою отримані результати у групах відрізняються *несуттєво* і альтернативну до неї H_1 – групи за досліджуваною ознакою відрізняються *суттєво*.

За даними розрахунку фактичне значення статистичного критерію χ^2 суттєвості відмінності результатів сформованості фахових компетентностей майбутніх селекціонерів-генетиків в ЕГ та КГ, становить відповідно до критеріїв репродуктивного – 28,4; евристичного – 27,0; творчого – 23,8:

$$\chi^2_{\text{факт.}} (28,4; 27,0; 23,8) > \chi_{\text{крит.}} (7,815),$$

отже нульова гіпотеза H_0 відхиляється і приймається альтернативна – H_1 . Згідно критерію Пірсона, використаного на рівні значущості $\alpha=0,05$, тобто з достовірністю 95%, результати свідчать на користь групи ЕГ та теоретичних і методичних положень запропонованої авторської методики організації освітнього процесу (НМК ПЛ та практичної складової) професійної підготовки бакалаврів та магістрів селекціонерів-генетиків.

Висновки. Здійснено проблемний аналіз теоретико-методологічних аспектів формування фахової компетентності майбутніх селекціонерів-генетиків за кордоном та в Україні; виокремлено та конкретизовано терміни «компетенція», «компетентність» та «професійна компетентність» за фаховим спрямуванням. Встановлено, що проблема реалізації компетентнісного підходу у вищій освіті України досліджувалася ученими в таких основних напрямках: нормативно-правові та теоретико-методологічні шляхи інтеграції компетентнісного підходу у вищу освіту та діяльність ЗВО; методологічні проблеми визначення компетентності випускників ЗВО.

Розкрито поняття «наукова школа» та встановлено їх класифікацію за типами (класична, дисциплінарна та проблемна). Описано історію заснування та науково-дослідну діяльність фундаторів селекційно-генетичних наукових шкіл, а також їх сучасні досягнення та перспективи. Встановлено, що селекційно-генетичні школи вітчизняних ЗВО відіграли значну роль у розвитку програм професійної підготовки засновниками-фундаторами: з селекції, генетики та насінництва сільськогосподарських рослин (В. Юр'єв, І.Чучмій), польових та плодових культур (М. Зеленський), картоплі та озимої пшениці (М. Молоцький), зернових культур (В. Тищенко), з використання селекційно-насінницьких і технологічних засобів інтенсифікації виробництва для підвищення продуктивності та якості врожаю картоплі; предселекції та селекції картоплі; з виведення високоврожайних, скоростиглих сортів та гібридів соняшнику (Н. Кожушко, А. Подгаєцький, О. Жатов), з еколого-адаптивної селекції зернобобових культур (В. Шерепітко), з генетики, селекції та насінництва стратегічних культур (І. Нечипорчук, В. Пильнєв, В. Базалій, В.Орлюк).

Розкрито семантику формування фахової компетентності майбутніх селекціонерів-генетиків (специфіку, її методичні особливості, зміст та структуру) у процесі вивчення професійно-орієнтованих дисциплін. За результатами структурно-функціонального та структурно-порівняльного аналізу, галузевих стандартів і планів підготовки розроблено рамки галузевої кваліфікації для бакалаврів та магістрів селекціонерів-генетиків (за методикою 544524-TEMPUS-1-2013-1-PL-TEMPUS-SMHES «Рамка кваліфікацій в галузі наук про навколишнє середовище в українських університетах» – Квантус), розроблено та обґрунтовано структурно-організаційну схему формування фахової компетентності майбутніх селекціонерів-генетиків; системно-структурну схему змісту формування фахової компетентності зі селекції та генетики в галузі рослинництва. Розкрито сутність понять «фахова діяльність селекціонерів-генетиків», «методика організації освітнього процесу професійної підготовки майбутніх селекціонерів-генетиків».

Обґрунтовано та розроблено структурно-логічну схему та модель формування фахової компетентності з селекції та генетики у студентів ЗВО, яка включає компоненти: організаційно-цільовий (мета, принципи, завдання), семантично-методичний (специфіка освітнього процесу та методології навчально-пізнавальної діяльності за функціями: спонукально-стимулююча, ідентифікаційно-аналітична, соціально-виховна, навчально-пізнавально-розвиваюча, моніторингу системних вимірювань контролю та самоконтролю, бінарної), методологічний (методи, форми та засоби за видами організації освітнього процесу), адміністративно-науково-пошуковий (у етапах та змісті практичного навчання: природничо-технічний, спеціально-професійний, виробничо-технологічний, науково-дослідний) та результативний.

Модель формування фахової компетентності майбутніх селекціонерів-генетиків об'єднує мету та завдання, підходи, принципи, методи, форми, засоби та педагогічні умови (формування методології, структури, змісту забезпечення підготовки фахової компетентності майбутніх селекціонерів-генетиків;

організації креативно-сприятливого освітньо-наукового процесу теоретико-практичної підготовки) фахової компетентності майбутніх фахівців у циклах фахової та спеціальної підготовки під час здобуття базової та повної вищої освіти; критерії та рівні сформованості фахових компетентностей. Основні підходи формування фахової компетентності здобувачів освіти: системно-методологічний, морфологічний, структурно-функціональний, проблемно-ситуаційний, сценарний, системно-генетичний, соціокультурний, аксіологічно-акмеологічний та квалітологічний. Основні принципи формування компетентності майбутніх фахівців: загальнодидактичні – портативна лабільність, синергетична системність, рівноправна доступність візуально-естетичного сприйняття, створення креативного середовища, научіння; специфічні – неперервність, наступність освітніх та наукових програм впродовж життя, прозорість сприйняття освітнього процесу, єдність теорії з практикою.

Розроблено методику організації освітнього процесу професійної підготовки майбутніх селекціонерів-генетиків для формування їх фахової компетентності, у компонентах теоретичного (НМК ПЛ та практичної складової) професійної підготовки здобувачів освіти. Обґрунтовано структурно-організаційну схему викладання селекційно-генетичних ПЛ для формування фахової компетентності в процесі вивчення професійно-орієнтованих дисциплін; виокремлено типи лекцій за структурно-логічною схемою організації (теоретико-фундаментальні, інформаційно-аналітичні, практично-методологічні); встановлено годинне навантаження, план, мету та завдання розроблено структуру і зміст авторського НМК ПЛ. Виокремлено функціональні групи фахових компетентностей у професійній підготовці майбутніх селекціонерів-генетиків бакалавріату (транскурсорні ключові, базові основні фахові, фахові теоретико-аналітичні, фахові професійно-орієнтованої та спеціальної практичної підготовки), а також специфічних фахових у магістратурі (гуманітарні, соціально-економічні, політичні професійні; фундаментальні (природничо-наукові) та професійно-практичні та спеціальні зі сталості біосфери та соціального розвитку).

Аналіз, який було здійснено за результатами педагогічного експерименту, дав можливість оцінити ефективність моделі формування фахової компетентності майбутніх селекціонерів-генетиків у ході вивчення професійно-орієнтованих дисциплін; теоретичних та методичних положень запропонованої авторської методики організації освітнього процесу (НМК ПЛ та практичної складової) професійної підготовки бакалаврів та магістрів селекціонерів-генетиків. Дослідження динаміки сформованості компонентів фахової компетентності майбутніх селекціонерів-генетиків (бакалаврів та магістрів) на початку формувального етапу експерименту, згідно з висунутою статистичною гіпотезою H_0 – (за ознакою отримані результати в групах відрізняються несуттєво) і альтернативну до неї H_1 – (групи за ознакою відрізняються суттєво) та критерію Пірсона використаного на рівні значущості $\alpha=0,05$, тобто з достовірністю результатів 95%, показали, що сформованість компонентів фахової компетентності у групах ЕГ та КГ є суттєвим, що свідчить на користь

результатів групи ЕГ та теоретичних та методичних положень запропонованої авторської методики організації освітнього процесу ППЛ та практичної підготовки, які використовувались у освітньому процесі підготовки бакалаврів та магістрів селекціонерів-генетиків.

Список використаної літератури:

1. Антіпова Н. П., Рідей Н. М., Антіпов І. О. Розробка науково-методичного комплексу формування фахової компетентності селекціонерів-генетиків у системі неперервної підготовки. *Управління системами післядипломної освіти для сталого розвитку* : колективна монографія / за заг. редакцією Н. М. Рідей. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2019. С. 632-672.
2. Антипова Н. П. Анализ влияния аграрных научных школ на развитие учебных программ. *Проблемы современного педагогического образования*. 2014. Вып. 45. Ч. 5. С. 9-15.
3. Антіпова Н. П. Сутність поняття «компетентнісний підхід» в науково-педагогічній літературі. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України*. Київ, 2014. № 199. Ч. 1. С. 28-32.
4. Антіпова Н. Теоретичний аналіз понятійно-категоріального апарату компетентнісного підходу в професійній освіті. *Нова педагогічна думка*. 2015. № 2 (82). С. 28-31.
5. Антіпова Н., Рідей Н., Антіпов І. Формування фахової компетентності у бакалаврів селекціонерів-генетиків. *Нова педагогічна думка*. 2015. № 3 (83). С. 78-83.
6. Антіпова Н., Рідей Н., Антіпов І. Формування фахової компетентностей із селекції та генетики агрокультур у майбутніх агрономів-дослідників. *Нова педагогічна думка*. 2016. № 2 (86). С. 76-83.
7. Антіпова Н., Рідей Н., Антіпов І. Пропозиції з розробки галузевої рамки кваліфікацій селекціонерів-генетиків. *Вища школа*. 2015. № 11-12. С. 108-119.
8. Антіпова Н. П., Рідей Н. М., Антіпов І. О. Організація порівняльно-педагогічного аналізу методичного забезпечення диференціації підготовки майбутніх селекціонерів-генетиків. *Вісник Черкаського університету. Серія : Педагогічні науки*. 2016. № 13. С. 45-66.
9. Антіпова Н. П., Рідей Н. М., Антіпов І. О. Формування науково-дослідницької компетентності майбутніх селекціонерів-генетиків у ході практичної підготовки. *ScienceRise*. 2016. № 3/5(20). С. 8-13.

Розділ 17.**Про доречність прогресу в культурі та філософії**

Яценко О.Д. – кандидат філософських наук, доцент кафедри методології науки та міжнародної освіти факультет менеджменту освіти та науки Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова; yatsenkood@gmail.com

Здійснюється філософський аналіз концепту «прогрес» та оцінюється можливість його застосування щодо філософії як такої. Проаналізовано специфіку змін у змісті та характері сучасної філософії з огляду на вплив цивілізаційно-технічного прогресу.

Ключові слова: великодушність, екзистенція, легітимність, «машина бажань», нарратив, «тіло без органів», суб'єктивна сингулярність, шизоаналіз.

Вступ. У сучасному гуманітарному знанні вже стало певною традицією оцінювати стан культури, а отже і науки, суспільства та особи як кризовий, перехідний, нестабільний та ін. Для обґрунтування такої позиції наведена суттєва аргументаційна та фактологічна база. Доволі очевидною каузальною основою ситуації, що склалася, можна назвати широко розповсюджену позитивістську ідеологію прогресу. Зі смертю Абсолюту, постульованої Ф. Ніцше, суб'єкт отримує всі повноваження щодо облаштування світу згідно із власним волевиявленням. А оскільки основною атрибутивною рисою суб'єкту є раціональність, про що вельми красномовно свідчить історія західноєвропейської метафізики, то характер цього облаштування автоматично набуває позитивного значення та оптимістичного телеологічного змісту. Однак результат реалізації свободи волі суб'єкту виявляється дещо неочікуваним і непередбачуваним. І тоді постає гостра необхідність саме філософської, цілісно світоглядної рефлексії над динамікою соціокультурних змін сучасності.

Сформулюємо ряд питань, які при всій очевидності та актуальності, залишаються без відповідей:

- Чи можливий прогрес у культурі (а отже, і в філософії, її, тобто культури, породженні та квінтесенції);
- Що взагалі є прогрес: рух від «гіршого» до «кращого», який заданий невідомо яким арґіогі; або перехід в «інше», чий аксіологічний статус далеко не самоочевидний;
- Чи є філософія «відповідальною» за метаморфози соціуму, або ж її функція(до речі, необов'язкова) стримано або захоплено фіксувати та розплутувати різомі, дискурси, мовленнєві ігри, і жити серед нескінченного поширення простору текстів.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. У своїй, вже названій класичною, роботі «Стан постмодерна» (1979 р.) Ж. Ліотар ставить питання про легітимність філософії, оскільки остання у своїй класичній (від античності до Гегеля) та некласичній (марксизм, психоаналіз, екзистенціалізм, філософія життя) традиціях сформулювала метанарратив, що обґрунтовує філософію влади, а звідси, забезпечила її, влади, легітимність. Оскільки влада, згідно з Ліотаром, об'єктивної легітимності не має, остільки алібі втрачає і філософія. Ії,

філософії, сутністю та функцією проголошується концептуальне обґрунтування дискурсу влади, що робить можливим реалізацію самого феномену володарювання. Легітимність філософії також міф, що дозріває в надрах згадуваного вище метанарративу. Тому здійснимо тезаурусний аналіз понятійно-категоріального апарату дослідження.

Виділення раніше невиділених частин. Мета: дослідити концепт «прогресу» та оцінити можливість його застосування у філософії, здійснити культурологічний аналіз специфіки змін у змісті та характері сучасної філософії з огляду на вплив цивілізаційно-технічного прогресу для встановлення доречності прогресу в культурі та філософії.

Виклад основного матеріалу. Дефінітивно позбавлений універсальї простір хаосмосу представляє собою конгломерат окремих локальностей, в межах кожної з яких влада і філософія взаємно обумовлюють одна одне. З цього витікає кілька наслідків:

По-перше, скинувши з себе (цілком добровільно) статус мета-науки філософія набуває такого ступеню свободи, що може ставити соціальні діагнози, не турбуючись про успішність лікування. Тобто, на сучасному етапі філософія й надалі залишається своєрідним виходом за межі наявного буття, адже філософія є, передусім, рефлексія. Отже, за сутністю є протилежною ідеології. Проте така диференціація можлива лише за умови наявності маркованого простору для виявлення бінарних опозицій. Апогей суб'єктивізму, апогей свободи, а отже, апогей влади декларує релятивність будь-якого маркованого простору. Тому покликанням філософа стає «творення концептів», як переконують Ж. Дельоз та Ф. Гваттарі в знаменитій роботі «Що таке філософія?» Цікаво, що автори педантично аналізують механізм філософствування як творення концептів, а дійсно метафізичні питання «з якої причини» та «для якої мети» здійснюється подібна діяльність красномовно примовчують. Цілком логічно, бо метафізика у механізм або механізацію не вписується.

По-друге, викликає сумнів та проголошується не обов'язковими системність і концептуальність філософської класики разом з «бритвою Оккама»: процедури деконструкції та мовленнєвих ігор нескінченно привабливі у своїй вільній метафоричності, алюзіях, смислових складках. Філософія еволюціонує (мутує, прогресує?) в естетику. Умовність маркування стирає межі диференціації науки та філософії, філософії та мистецтва. Філософія, легковажно відмовляючись від строгості, категоріальності мислення, трансформується в літературу, есеїстку, вільний жанр оформлення думки. Конкретні науки, охоплені евристичним пафосом, все більше віддаляються від світоглядної філософської парадигми, декларуючи свою автономність. Натомість, досягаючи грандіозних успіхів у вирішенні конкретних задач, окремі науки виявляються безсилими перед необхідністю комплексного осмислення отриманої інформації, переведення її на аксіологічний, дійсно культурний рівень рефлексії. Ситуацію можна охарактеризувати знаменитим афоризмом Геракліта: «багато знань розуму не навчає». Ситуацію у сучасному науковому товаристві є підстави порівняти із визначення абсурду як розмови сліпого з глухим: у кожного своя правда, але діалог неможливий. Кількісний показник інформації

зростає у геометричній прогресії, а якісної її абсорбції не відбувається. Втрачено медіатор комунікації, а тому показовою метафорою сучасності стає самотність у натовпі.

По-третє, кінець «епохи наративів» означає кінець епохи цілісного опису реальності, тобто наявного буття, оскільки буття (навіть наявне) позначене тисячоліттями метафізики, яка явно стоїть на шляху прогресу філософії. Напевне, саме прагненням прогресу, виходу на новий рівень філософствування, пояснюється маніакальне прагнення постмодернізму до негації метафізики. Специфіка метафізичного знання полягає не у позитивному рішенні складних задач, не у створенні чергової дескриптивної інтерпретації реальності. Метафізика як метод пізнання полягає у виокремленні фундаментальних протиріч, в координатах яких і відбувається смислоутворення, тобто простір культури. Пізнання – не результат, не інформація, а спосіб життя, спосіб буття людини у світі. Отже, метафізику навряд чи можливо назвати хоча б одним зі шляхів, що веде людство до світлого майбутнього. Цілком зрозуміло, що метафізика з ідеєю прогресу, м'яко кажучи, суперечать одна одній. Слід зазначити, що метафізика неодноразово ставала об'єктом нищівної критики. Адже забагато незручностей витікає із самого факту її існування. Проте знову і знову історія вносить свої корективи і реанімує метафізику.

Історія доволі часто зіштовхує дати, парадоксальним чином поєднуючи полярні події. У 1976 р. йде з життя М. Гайдеггер, засновник фундаментальної онтології та ініціатор «лінгвістичного повороту», коли мова крізь мовчання вловлює Буття і дає йому бути в могутності поетичного мовлення. Але не до мови у гайдеггерівському розумінні, коли на початку 80-х складається зусиллями Дельоза і Гваттарі проект шизоаналізу, де людина і соціум представлені в якості «машини бажань», в порівнянні з якою ніцшеанська «воля до влади» виглядає як наївна пастораль. Буття і машина бажань? Ці персонажі з різних Галактик, тим більш, що машина наочна, а Буття – метафізична примара. Автори шизоаналізу беззаперечно праві у наступному: якщо із людської сутності видалити метафізичне підґрунтя, те, що залишиться, сміливо можна називати машиною бажань. Соціокультура зникає у зв'язку з відсутністю попиту та перевтілюється в настільну гру кочевників Го. Найвищою цінністю, що надає хоч який-небудь сенс всьому цьому дійству проголошується «тіло без органів», тобто капітал. Залишається лише запитати: Чи бажаєте Ви жити у такому світі? Прогрес філософії триває...

І знову про зіткнення дат. У 1979 р. М. К. Мамардашвілі читає студентам ВГІК курс лекцій про сучасну європейську філософію. Аудиторія не філософська, і Мамардашвілі, не поринаючи у терени спеціальної термінології, прагне пояснити сутність філософії як такої, у тому числі і сучасної йому. Вражає наростаюча актуальність висловлених ідей більше ніж сорокарічної давнини. Наведемо деякі з них. «Світ існує незалежно від нас, і він набагато більший за нас і від нас вимагає прийняття, або, як говорив Декарт, великодушності. Що таке «великодушність»? Великодушність – це велика душа. А велика душа – це душа, здатна вмістити інше і не здригнутись» [3, с.14]. Ось вам і «машина бажань». І далі: «...Філософське знання ... не повідомляється.

Воно є особистісний акт, якому можливо допомогти, але не більше» [3, с.15]. Далі ще більш конкретно: «Філософія пов'язана з феноменом особистості. Якщо є особистість, це означає, що здійснився певний філософський акт, знає про це особистість, або не знає» [3, с.17].

Можна, звичайно, говорити про вимушену ізоляцію Мамардашвілі, як й інших крупних радянських філософів того періоду від «магістралей» європейської філософської думки. Проте у його випадку це не так. Мамардашвілі за визначенням людина світу. І хай там що, а французька філософія йому, знавцю та аналітику творчості М. Пруста відома як нікому іншому.

Наведемо цитату, яка відразу ж у 1979 р. (рік виходу «Стану постмодерну») пропонує «погляд з гори»: «Можна дати наступне грубе визначення всього пафосу сучасної європейської філософії. (перед цим я говорив: в цілому сучасна ситуація характеризується феноменом ідеологічних соціальних структур, ідеологічних соціальних рухів). Цей пафос є анти-ідеологічний пафос, тобто спроба в ідеологічній ситуації зорієнтувати людину так, щоб вона могла в собі призупиняти дію ідеологічних механізмів (курсив наш – В.С.), могла завойовувати та займати певну позицію, яка з ідеологічних механізмів не витікає, або, навпаки, ними навіть забороняється. Коротше говорячи, це знову ситуація очищення свідомості і розуму, але вже очищення їх від ідеологічних елементів та ідеологічних структур» [3, с.35-36].

У прямому зв'язку з вищевказаним знаходиться ключова для Мамардашвілі теза: «Мислення про буття є спосіб буття того, хто мислить» [3, с.86]. Пригадаємо гайдеггерівське «забуття Буття», за яким – відразу – обрив у Ніщо.

Отже, культура не існує у вигляді суспільної свідомості, або особливого простору ідеальних сутностей. Також необґрунтованим буде порівняння феномену культури із музеєм досягнень історії людства. Культуру, скоріше, можна порівняти із горизонтом трансценденції, що примушує людину долати саму себе, руйнуючи кордони наявного буття у пошуку метафізичних цінностей. Маршрут цього шляху скласти неможливо. Кожен змушений самостійно викарбовувати власну позицію, на що звернув увагу ще Сократ на зорі європейської культури. Тому культура, а отже і філософія, виключно персоніфікована. І якщо замінити поняття особистості поняттям суб'єктивної сингулярності, як це робить шизоаналіз, філософія втрачає легітимність, а культура – здоровий глузд.

Некласична філософія в якості пріоритетного завдання визначила звільнення людини від нищівного впливу ідеологічних механізмів та соціальних стереотипів. Таку спрямованість легко зрозуміти: історія XX ст. рясніє кривавими прикладами перемоги ідеології над особистістю. Але особистість без ідеології навряд чи можлива. Справа, по суті, полягає в індивідуальній відповідальності, виваженій рефлексивній позиції замість прийняття «готових рецептів» та «продуктивних алгоритмів» досягнення блага.

Отже, постмодерністи у своїй первинно-класичній, радикальній іпостасі були, повторимо, відмінними діагностами. На ідеологічну винуватість філософії

вказали точно. Це був акт сміливий, але безвихідний. Адже й ідеологія втрачала прямолінійну, в дусі тоталітарних міфологем, спрямованість. Вона, ідеологія, пішла у простір віртуальної реальності й набула там насправді якості всепроникної радіації. Ідеологія набула інтимності безпосереднього спілкування, ставши неголосною рекламою, перепискою у чаті, блогом, зверненням до всіх, тобто в нікуди. Ідеологію пригнічення постмодерн якщо й не зруйнував як явище, то вже точно позбавив легітимності існування. Але світ не терпить пустоти, й відбувається становлення нового типу ідеології – ідеології зваблення, задоволених потреб та комфортного добробуту. Прогрес відбувся як невинний рост Іт-технологій, цивілізаційний прорив, що милостиво залишає культурі резервації для «ігор у бісер».

Будемо справедливі. Пізній постмодерн в особах К. Апеля та Ю. Габермаса чітко відчув наслідки делегітимізації філософії (читай, культури), постулюючи ідеї «комунікативної етики» і можливості рівноправного спілкування усіх з усіма. Таким чином, спостерігається цікавий перехід від початкового естетичного бенкету постмодерну до імперативу етики. Остання, у будь-якому випадку, є самообмеження, в тому числі, й цивілізаційно-технологічне. Вона також є пошук мови, що виражає смисли та утримує простір розуміння. Адже необмежена свобода закономірно трансформується у свавілля, нестримний егоїзм, а отже призводить до ізоляції особи. Продуктивним полем, що повною мірою сприяє зростанню гіпер-егоїзму, є суспільство споживання та найдивовижніший його атракціон – віртуальна реальність. Проте філософії давно відомо, що зворотною стороною свободи є необхідність. І свобода особистості закінчується там, де починається свобода Іншого. Лінійність прогресу, слід відмітити, досить складно пов'язати із свідомим обмеженням. Його, прогресу, цільова установка полягає в іншому. Можливо саме тому М. Гайдеггер так проникливо застерігає проти захоплення технікою, а найсуттєвішою рисою екзистенції називає турботу, а не експлуатацію, маніпуляцію або успішність.

Називаючи мову оселею буття, М. Гайдеггер намагається перевести увагу сучасників з матеріального, предметного, або мовою метафізики, сущого на рівень Буття, тобто духовного, якісно інший порівняно із суб'єкт-об'єктними опозиціями. Як і більшість видатних мислителів, М. Гайдеггер створює філософію автономної, тобто самотньої особистості, яка веде діалог із різномасштабним співрозмовником – Всесвітом. Інша міра світовідношення формує іншу людину – операційного, функціонального, заклопотаного вирішенням нагальних проблем споживача. Подібний образ яскраво змальовує В. Пелєвін у романі «Generation П». Такий індивід ковзає поверхнею буденності. Мова ж є явище культури за визначенням, оскільки первинно апелює до сутності. Вона може кодифікуватися, тобто існувати в інших логіко-математичних структурах, наприклад, у цифрових, але це вторинно по відношенню до сутності та її не змінює. І не випадково пізній постмодерн акцентований у комунікативній етиці. Адже смилотворення можливе лише у становленні, діалозі, розширенні меж наявного буття. Специфіка сучасної комунікації полягає у життєво важливій необхідності почути Іншого, зрозуміти

Іншого, прийняти Інше в свою душу. Успіх цієї кампанії стає запорукою та умовою виживання людства. Лінійність прогресу призводить людство на край прірви. Заспокійлива дія естетизованого простору сучасної соціокультури виконує свою функцію. А філософія, квінтесенція культури, замість виконання одвічного призначення орієнтування у життєвому світі «подала у відставку», тобто позбавила себе легітимності. Технологічно досконала та піднесена демонстрація ескапізму перед викликом, що кидає світобудова тому, хто її пізнає.

Отже, філософія постмодернізму є філософією прогресу як технологічно-цивілізаційного феномену, що легітимізує його за рахунок делегітимізації власне філософії. Філософія ж як «мислення про буття» та «спосіб буття» не є суб'єктом прогресу. Саме тому Платон, Кант і Гайдеггер – сучасники у тому сенсі, в якому вони є персоналіями, що утримують культуру та її «великий час».

Пошуки комунікативної етики вельми плідні, й у випадку конструктивного ходу подій відноситься вже не до сфери соціальної діагностики, а до сфери соціальної терапії. Остання зазіхає якщо не на великодушність, то принаймні на терпимість.

Проте епоха пост-постмодернізму триває. Наведемо два різномасштабні, але показові факти.

У липні 2012 р. Санкт-Петербурзі завершився Міжнародний економічний форум, на якому неодноразово лунав заклик: необхідно виростити Іт-покоління. Цікаво, атрибутивні характеристики цього покоління проголошені не були. На наш погляд, у пізній постмодерністській традиції більш доречно було б говорити про нано-покоління. Тим більш, що його характеристик точно ніхто не вимагає. І реалії сьогодення переконливо засвідчують звернення цього запиту про віртуальний спосіб людського життя у симулятивній дійсності. Та інший факт. Смерть засновника корпорації Apple Стіва Джобса «просунутий» світ оплакував так, що сама ця подія стала культовим актом. Масштаб цього дійства порівнювали із вбивством Джона Кеннеді та кончиною Майкла Джексона. Ні в якому разі не применшуючи досягнень покійного Джобса в області високих технологій, зауважимо, що нано-покоління, покоління гаджетів непомітно виросло і набуло способу буття.

Висновок. Дозріває нова метафізика – буття у соціальних мережах. Прогрес триває та набирає обертів. Та чи здатна культура витримати тотальний виклик надшвидких трансформацій?

Список використаної літератури:

1. Делез Ж., Гваттари Ф. Что такое философия? \\\Перевод с французского С. Н. Зенкина. - "Институт экспериментальной социологии", Москва Издательство -АЛТЕИЯ-, Санкт-Петербург , 1998
2. Лиотар Ж.-Ф. Состояние постмодерна. // Перевод с французского Н. А. Шматко «Институт экспериментальной социологии». - Издательство «АЛТЕИЯ», - Санкт-Петербург, 1998.
3. Мамардашвили М.К. Очерк современной европейской философии. – С.-П., 2012.
4. Пелевин В. Generation П. Издательство Вагриус, - М., 2003

Розділ 18.**Соціальне партнерство як основа державно-громадського управління освітою: досвід зарубіжних країн**

Огієнко О.І. – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка; головний науковий співробітник відділу зарубіжних систем педагогічної освіти і освіти дорослих Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України; el.ogienko@gmail.com

У статті розкрито педагогічні аспекти соціального партнерства як основа державно-громадського управління освітою з огляду на зарубіжний практично корисний досвід. Встановлено, що модель децентралізованого централізму в управлінні освітою дорослих як модель соціального партнерства в системі освіти, науки й інноватики відповідає політичним та економічним умовам розвитку країни.

Ключові слова: соціальне партнерство, державно-громадське управління освітою, освітня політика

Вступ. Сучасний етап розвитку суспільства характеризується динамічними змінами в усіх сферах соціально-економічного, науково-технічного та культурного життя. У зв'язку з цим підвищується значущість освіти, яка здатна забезпечити самореалізацію дорослої людини, задовольнити освітні потреби як людини, так і суспільства та держави в цілому. Це актуалізує формування освітньої політики, що зумовлює особливості функціонування та управління освітою.

До основних факторів, які визначають цілі управління освітою, відносяться освітні потреби суспільства, держави, виробництва, різних організацій, окремих людей. Тому, управління освітою розглядають як діяльність державних, регіональних та муніципальних (місцевих) органів влади, суспільних організацій та громадян, що спрямована на формування та здійснення освітньої політики з метою забезпечення прав громадян на неперервну освіту, більш повне задоволення їх освітніх потреб, розвиток освіти як соціального інституту.

Для України реформування системи освіти, зокрема, управління освітою є одним з найважливіших завдань, яке потребує негайного вирішення. Вважаємо, що аналіз та узагальнення зарубіжного досвіду, зокрема, скандинавського, буде цьому сприяти. Зазначимо, що скандинавські країни мають тривалі традиції та надбання щодо управління системою освіти, які базуються на врахуванні особливостей скандинавського менталітету та гуманістичних цінностях, що особливо важливо та є визначальним при розвитку української системи освіти. Особлива увага приділяється соціальному партнерству в управлінні освітою, що впливає на ефективність функціонування системи освіти, забезпечуючи її гнучкість та динамічність, здатність адекватно реагувати на сучасні соціальні та особистісні освітні потреби. Тому дослідження механізмів соціального

партнерства в управлінні освітою зарубіжних країнах є актуальним та необхідним.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Різні аспекти управління освітою досліджували українські (І. Іванюк, В.Корженко, В.Кушнір, В.Луговий, В.Кремень, В. Луговий, Н.Ничкало, Н.Протасова та ін.) і зарубіжні вчені (Ф.Ван Вагт, Дж.Вайс, Б.Гінзбург, Дж.Груф, Дж.Івек, Б.Кларк, П.Маасет, Г.Нів, К.Моррісон та ін.). Зазначена проблема активно досліджувалися у контексті порівняльних досліджень, що репрезентують різні країни світу, такими вченими як Н. Авшенюк, Н.Абашкіна, Л. Пуховська, А. Сбруєва, та ін. Проблеми державно-суспільного управління освітою розглядаються у роботах Я. Гречки, Л. Гаєвської, В.Грабовського, В.Кременя, С. Ніколаєнко, Г.Тодосової та ін.

Наші розвідки [1; 3; 4; 6] засвідчують, що формування освітньої політики у зарубіжних країнах відбувається у відповідності з соціально-економічними цілями розвитку, розумінням освіти як рушійної сили суспільного прогресу та конкурентноздатності. Наприклад, важливим принципом формування освітньої політики у скандинавських країнах є залучення людей у формування та здійснення освітньої політики, що розглядається як важлива передумова активної участі громадян у державних справах демократичного суспільства. Це забезпечує тісний зв'язок освіти з структурами громадянського суспільства [4]. Крім цього, можна виділити такі принципи освітньої політики скандинавських країн: пріоритет людських цінностей; пріоритет вільного розвитку особистості; формування громадянськості, поваги до прав і свобод громадян, любові до своєї країни, сім'ї, оточуючому середовищу, тощо; рівність у доступу до освіти; адаптованість системи освіти до рівнів та особливостей підготовки тих, хто навчається; свобода та плюралізм; демократичний, суспільно - державний характер управління.

Дотримання цих принципів гарантує встановлення на основі суспільної згоди конкретних цілей та завдань розвитку системи освіти та втілення їх у життя шляхом узгоджених дій держави та суспільства. Це досягається завдяки ефективному управлінню системою освіти дорослих.

Виклад основного матеріалу. В організації управління освітою приймають участь не тільки органи державної влади, муніципалітетів, а і місцева спільнота, різні суспільні організації, окремі групи населення, професійні групи тощо, які виступають водночас у деяких іпостасях: як законодавці, що встановлюють правові основи функціонування та розвитку освіти; як фінансисти освіти; як замовники та споживачі кадрів, що готує система освіти; як координатори діяльності стосовно функціонуванню системи освіти; як політична сила, що здатна у значній мірі визначати відношення всього суспільства до проблем розвитку освіти.

Підкреслимо, що акцент при організації управління системою освіти робиться на розвитку місцевої ініціативи, тому скандинавська система освіти традиційно характеризувалася як національна система, яка базується на місцевої ініціативі та регулюється на муніципальному рівні. Державні органи не володіють виконавчої владою. Пріоритет, у цьому питанні, мають муніципальні

органи, які наділені широкою автономією щодо розвитку освіти та розподілу фінансування. На державні органи покладена відповідальність за розробку загальної стратегії розвитку системи освіти, визначення національних цілей, надання фінансової підтримки та контроль. У Данії, наприклад, реформа 2001 року встановила розподілену відповідальність стосовно освіти між державними, регіональними та місцевими органами влади, а у Швеції та Норвегії домінуючими є муніципалітети [14; 15].

Підкреслимо, що суттєвий вплив на подальший розвиток освіти у цих країнах, мав відхід від державного управління системою освіти та перехід до децентралізації в управління освіти [2; 8].

На думку М. Брау (M. Bray) існує два основних виміри децентралізації: функціональна та територіальна децентралізація. Перша відноситься до змін у розподілі повноважень між паралельними владами, а друга – до перерозподілу контролю між органами управління в залежності від їх географічного розташування: від уряду до муніципалітетів. [10, с. 208]. На його думку, можна виділяти декілька підкатегорій та варіантів децентралізації. Наприклад, перерозподіл повноважень між міністерствами, між місцевими органами влади тощо. Фактична повна децентралізація відбувається при передачі повноважень між рівнями, наприклад, від центрального до регіонального, від регіонального до окружного, від окружного до місцевого, від місцевого до рівня навчальних закладів [13].

Управління освітою у скандинавських країнах відрізняється досить високим рівнем децентралізації, яка означає такий перерозподіл функцій та повноважень між центральними, регіональними та муніципальними органами управління, який забезпечує високу ініціативу та самостійність на місцях, узгодження державних, регіональних та муніципальних інтересів. Водночас, децентралізація управління спрощує структуру, скорочує чисельність апарату управління, забезпечує та активізує самоуправляємість освітніх структур у системі освіти дорослих. Тому, ми вважаємо, що одним з основних принципів управління скандинавською системою освіти є принцип самоуправління. За цим принципом, наприклад, надається широка автономія навчальним закладам, що передбачає їх повну фінансову, господарчу та професійну самостійність.

Поряд з принципом самоуправління важливим є принцип цілеспрямованості, який орієнтує процес управління системою освіти на інтереси особистості, суспільства та держави. З ним тісно пов'язаний принцип узгодження державних, регіональних, муніципальних інтересів, без якого неможливо проведення єдиної освітньої політики та забезпечення ефективного управління освітою.

Принцип демократизації проходить червоною стрічкою через діяльність різних управлінських структур у країнах і в управління системою освіти відіграє головну роль, забезпечуючи вплив громадськості на процес управління та прийняття рішень.

Принцип демократизації узгоджується з принципом партнерства суб'єктів управління, якими є органи центральної, регіональної та муніципальної влади,

суспільні об'єднання, організації освіти, соціальні партнери. Це дає можливість гнучко та оперативно реагувати на всі зміни, які відбуваються у суспільстві та керуватися формулою «економіка – соціальні відношення – освіта», що, у свою чергу, дає можливість орієнтуватися не тільки на потреби економіки, а й враховувати соціальне замовлення суспільства, надавати рівні можливості для одержання освіти всім верстам населення.

Вважаємо, що для скандинавської системи освіти базовим виступає принцип суспільно-державного характеру управління, який означає, що управлінська діяльність здійснюється усіма структурами громадянського суспільства в скандинавських країнах як державними, так і громадськими, до останніх відносяться добровільно сформовані освітні асоціації, об'єднання громадян різного спрямування, організації, рухи, які вільні від урядового контролю та можуть впливати на освітню політику в освіті. Тому, він забезпечує: відкритість освіти для громадськості; врахування інтересів та освітніх потреб широкого кола населення; залучення людей до обговорення, ініціювання пропозицій та прийняття рішень у сфері освіти; дієву, активну участь громадськості в соуправлінні навчальними закладами та місцевому самоуправлінні; вплив суспільства на якість освіти та її доступність; підвищення ефективності діяльності навчальних закладів освіти і всієї системи загалом; динамічність та адаптованість до вимог сьогодення; розвиток соціального партнерства.

Таким чином, централізація управління освітою дивним чином сполучається з максимальною децентралізацією та самостійністю місцевих органів при формуванні структури освіти. Держава фактично позбавлена виконавчих повноважень та повноважень оперативного управління, воно здійснює лише загальне законодавче регулювання та значну частину фінансування. Водночас, Міністерства освіти та відомства проводять контроль за діяльністю муніципалітетів стосовно освіти, а на регіональному рівні (рівні округів) існує спеціальний колегіальний орган – контрольний комітет.

Вивчаючи організацію управління скандинавською системою освіти, ми прийшли до висновку, що для скандинавських країн характерно гармонійне поєднання децентралізації та централізації в управлінні освітою. Мова йде про модель децентралізованого централізму в управлінні освітою. Проте, перехід до неї здійснюється досить повільними темпами та, на відміну, наприклад, від англійської системи управління освітою, коло функцій місцевої влади стосовно розвитку освіти не зменшується, а, навпаки, з одного боку, посилюється її відповідальність перед державними органами, а з іншого - посилюється контроль за розподілом фінансів та якістю освіти з боку державних органів. Це стосується й управління освітою дорослих, тому, побоювання Пітера Джарвіса, що втручання центрального уряду у сектор освіти дорослих перетворить її у суто професійний, ринково-орієнтований сектор, який дбає тільки про інтереси економіки та нехтує духовними і культурними потребами громадян, не мають підстав у контексті розвитку системи освіти дорослих у скандинавських країнах [12].

Зактуалізуємо на тому, що в управлінні освітою особливе значення має соціальне партнерство.

Концепція соціального партнерства розроблялася європейськими дослідниками як метод цивілізованого вирішення соціально-трудових конфліктів. Проте, соціальне партнерство виступає як багатфункціональний, полісуб'єктний феномен, який використовується у різних сферах соціального життя. У широкому значенні, соціальне партнерство розуміють як об'єднання зусиль осіб чи організацій для вирішення загальних цілей чи задля досягнення значущої для всіх цілі.

Об'єктивними чинниками соціального партнерства в освіті стають глибинні зміни, які відбуваються у галузі праці та зайнятості, необхідність вирішення економічних проблем та підтримки конкурентноздатності підприємств та держави, в цілому, на тлі швидкого розвитку технологій; потреба у постійному навчанні дорослого населення з метою набуття професійних компетенцій у відповідності з вимогами ринку праці, які швидко змінюються. У цьому контексті соціальне партнерство розглядається як засіб вирішення протиріч між освітою та ринком праці, як механізм розвитку та адекватного функціонування системи освіти дорослих. Водночас, компетентнісний підхід можна розглядати як спробу привести у відповідність освіту та потреби ринку праці, тобто компетентнісний підхід тісно пов'язаний та зумовлений запитом на освіту з боку роботодавців – тих, кому потрібен компетентний спеціаліст [11].

Тому, під соціальним партнерством, у контексті нашого дослідження, ми розуміємо особливий тип взаємодії, філософію взаємовідносин та взаємодію системи освіти дорослих з суб'єктами та інститутами ринку праці, державними та місцевими органами влади, суспільними організаціями, яка носить взаємовигідний та ефективний характер та спрямована на узгодження та реалізацію інтересів усіх учасників цього процесу. Звідси, провідною метою соціального партнерства у галузі освіти дорослих є спрямування колективних зусиль на підвищення ефективності навчання, досягнення рівного доступу до навчання та стійкого розвитку навчання з врахуванням потреб особистості, підприємств, суспільства та держави задля стійкого соціально-економічного розвитку та у межах концепції освіти впродовж життя.

Формування інституту соціального партнерства у системі освіти зарубіжних країн зумовлюється такими факторами: необхідністю зняття протиріч між ринком праці та ринком освітніх послуг; законодавчим закріпленням автономії освітніх закладів; диверсифікацією джерел фінансування; структурними змінами в системі освіти; глобалізацією та інтернаціоналізацією; зміною цілей освіти: від освіти на все життя до освіти впродовж життя; прагненням підвищення якості освіти, мобільності людини, розвитком освіти впродовж життя.

Зазначимо, що за класифікацією Міжнародної Організації Праці до соціальних партнерів у галузі професійної освіти відносять: окремих громадян, сім'ї, спільноту (державні навчальні заклади та їх мережі, їх керівництво), приватні структури, які опікуються навчанням, суспільні структури (асоціації,

об'єднання), робітників та їх організації (усіх рівнів), роботодавців та їх організації (всіх рівнів), державу. Це означає, що суб'єктами соціального партнерства в системі освіти дорослих можуть виступати: навчальні заклади, громадяни, роботодавці, органи державної влади, органи місцевого самоврядування. Зазвичай, їх об'єднують у державний сектор, недержавний сектор, бізнес-структури. Така методика отримала назву «трипартизму».

Останнім часом, набула поширення концепція міжсекторного соціального партнерства, яка у якості предмету партнерства розглядає увесь спектр соціальних проблем. Таке партнерство функціонує як конструктивна взаємодія організацій з двох чи трьох секторів (державна, бізнес, некомерційний сектор) у вирішенні соціальних проблем, забезпечуючи синергетичний ефект від «об'єднання» різних ресурсів та вигідне кожній із сторін [9, с.15].

Аналіз зарубіжного досвіду показав, що існує декілька провідних моделей соціального партнерства у галузі освіти. Критерієм їх виділення став ступень децентралізації /централізації управління освітою: ліберальна модель, яка відповідає децентралізованому управлінню (Велика Британія); модель державного втручання при централізованому управлінні (Франція); некооперативна модель при децентралізованому централізмі в управлінні (Швеція, Данія, Фінляндія, Норвегія, Ісландія); «змішана» модель, яка поєднує у соціальному партнерстві характеристики попередніх моделей (Німеччина).

Вивчення скандинавського досвіду соціального партнерства доводить ефективність некооперативної моделі, за якою діяльність соціальних партнерів у галузі освіти має законодавче підкріплення та відбувається на національному (державному, регіональному, муніципальному рівнях), наднаціональному (у межах скандинавського регіону) та міжнародному рівнях.

На міжнародному рівні скандинавські країни залучені у соціальне партнерство, яке здійснюється у чотирьох напрямках: неперервна професійна освіта; професійна орієнтація молоді та дорослих; професійні кваліфікації, включаючи прогнози та аналіз запитів та пропозицій умінь на ринку праці та взаємне визнання та прозорість документів про освіту та навчання; ресурси та фінансування. Саме соціальне партнерство забезпечує розвиток скандинавської системи освіти дорослих у відповідності з вимогами, які висуває міжнародна спільнота до підготовки компетентного спеціаліста. Це збільшує мобільність дорослої людини, активізує її суспільну діяльність щодо розбудови громадянського суспільства. Свідомість успішності такого партнерства є міжнародні програми та проекти, що проводяться під егідою міжнародних організацій, наприклад, Програма GRUNDTVIG.

На наднаціональному рівні соціальне партнерство в освіті дорослих відбувається через Північну Раду, яка була створена у 1952 році та Раду Міністрів Північної Європи, що працює з 1971 року. Стратегічними завданнями соціального партнерства, на цьому рівні, є: освіта впродовж життя та компетентність, ратифікація особистісної та професійної компетентності (розвиток методології ратифікації неформальної освіти тощо); якість, індикатори, ефективність інвестицій в освіту дорослих; співпраця, що

спрямована на конкурентоспроможність у роботі та у громадянському суспільстві (навчання на робочому місці, навчання у громадянському суспільстві, навчання незаможних верст населення, тощо); співпраця задля особистісного розвитку громадян та демократичного суспільства, розвиток через підготовку вчителів для дорослих та розвиток методології освіти (групове навчання, гнучке навчання та ІТ, громадянська освіта, навчання для стійкого розвитку, тощо).

На національному рівні соціальне партнерство відбувається на трьох рівнях: державному, регіональному чи міжсекторному та локальному (місцевому) та рівні організацій. На державному рівні функціонування здійснюється через Міністерства освіти та інші національні комітети. Наприклад, у Данії державний рівень представлений Міністерством освіти та Консультативною Радою з професійної освіти (REU). Міністерство освіти відповідає за формування загальної освітньої політики та гарантує відповідність освіти дорослих вимогам ринку. Водночас, Міністерство Освіти несе відповідальність та здійснює контроль за якістю освіти, наданням більшої автономії навчальним закладам у відповідності з реформами 1989 року (гнучкішими стали навчальні плани, програми, враховувалися особливості місцевої специфіки та вимог ринку праці), 1996 року (посилювалася гнучкість навчальних програм та їх компетентнісна орієнтованість), 2000 року (затверджувалося нове бачення навчального процесу, з більшої свободою вибору та можливостями навчання як для вчителя, так і для учнів). Консультативна Рада з професійної освіти (REU) концентрується на загальних національних проблемах професійної освіти дорослих Данії. У своїй діяльності Рада керується положеннями Закону про професійну освіту (The Act on Vocational Education and Training LBK no. 561 of 06/06/2007), Інструкцією про професійну освіту (The Regulation on Vocational Education and Training (Main regulation no. 1518 of 13/12/2007), Законом про інституції, що надають професійну освіту (The Act on Institutions Providing Vocational Education and Training (LBK no. 136 of 01/03/2006), Законом про прозорість та відкритість навчання (The Act on Transparency and Openness (LBK no. 880 of 19/09/2005), Законом про можливість освітнього та професійного вибору (LBK no. 770 of 27/06/2007). До складу Консультативної Ради з професійної освіти (REU) входять 25 представників соціальних партнерів, керівники навчальних закладів, вчителі. Її основна мета – консультування Міністерства Освіти з питань професійної освіти, у тому числі, професійної освіти дорослих, визначення поточних тенденцій на ринку праці, здійснювання контролю за навчальними програмами, розробка рекомендації щодо їх вдосконалення [14].

Міжсекторному рівню відповідають Профспілкові комітети, до складу яких входять роботодавці та службовці в однаковій кількості. Кожен комітет відповідає за одну чи декілька кваліфікацій. Так, у 2008 році було створено 120 комітетів. Одна з їх головних цілей – завдяки участі соціальних партнерів гарантувати актуальність та якість програм навчання, їх відповідність вимогам ринку праці. Профспілкові комітети не тільки відповідають за адаптованість

програм, але і здійснюють контроль за розвитком умінь та навичок, які повинні формуватися у тих, хто навчається на основі запропонованих програм та розробляють рекомендації щодо їх вдосконалення. Водночас, профспілкові комітети можуть рекомендувати розробку нових програм та вилучення застарілих. Тобто, присутність соціальних партнерів у профспілкових комітетах повинна гарантувати, що навчальні програми відповідають потребам ринку праці на національному (державному) та локальному рівнях. Іншим важливим аспектом їх діяльності є надання дозволу на освітню діяльність підприємствам та навчальним закладам з підготовки та перепідготовки кадрів. Комітет контролює наявність в організації організаційного, методичного, матеріально-технічного забезпечення для підготовки кваліфікованого спеціаліста.

Особливістю організації міжсекторного соціального партнерства у професійній освіті Данії є розподіл відповідальності між Міністерством Освіти та соціальними партнерами ринку праці: Міністерство освіти відповідає за надання знань з базової освіти, а соціальні партнери за навчання для ринку праці. Місцеві (локальні) навчальні комітети складаються з членів, які представляють профспілкові комітети. Вони призначаються Профспілковим комітетом, але за рекомендацією місцевих філіалів підприємств чи організацій. Місцеві навчальні комітети включають також представників навчальних закладів, вчителів, та тих, хто навчається. Основною їх функцією є консультування та встановлення контакту між навчальними закладами та місцевим ринком праці.

На рівні компаній приділяється велика увага ідентифікації поточних та необхідних у майбутньому компетентностей робітника. Для цього проводять щорічне інтерв'ю роботодавця та службовця. Після аналізу його результатів, визначають потреби у набутті тієї чи іншої компетентності. Приблизно 75% службовців, які проходять інтерв'ю отримують можливість пройти курс навчання [14].

Аналіз законодавчої бази освіти та наукової літератури показує, що на регіональному та місцевому рівнях соціальне партнерство виступає інструментом стратегічного управління скандинавською системою освіти. При цьому використовуються моделі стратегічного та оперативного соціального партнерства. Оскільки стратегію необхідно розглядати як провідний напрямок руху організації, що визначає довгострокові глобальні цілі та їх досягнення, то стратегічне соціальне партнерство спрямоване на: формування цілей довгострокової взаємодії; розробку певної стратегії; створення органів (комітетів, рад тощо), які здійснювали б взаємодію між партнерами на регіональному та місцевому рівнях; збір та аналіз інформації щодо ринку праці.

Оперативна модель соціального партнерства спрямовується на визначення компетентностей, якими повинен володіти учасник ринку праці; організацію навчання на робочому місці; створення та реалізацію сумісних програм та проектів, які спрямовані на регіональний та місцевий розвиток освіти дорослих; залучення інвестицій. Прикладом реалізації оперативного соціального партнерства у Фінляндії є створення національної системи підготовки

інструкторів з навчання на робочому місці; реалізація проектів щодо розробці програм навчання на робочому місці для конкретної галузі виробництва; ініціювання проектів із залученням виробників обладнання та матеріалів задля набуття відповідних практичних умінь тими, хто навчається у роботі з новим обладнанням; організація секцій трудового життя. Основними завданнями секцій трудового життя є постійна взаємодія між конкретними сферами економіки та навчальними закладами освіти дорослих, що досягається рівним представництвом у секції робітників певної галузі та освіти дорослих. Це дозволяє прогнозувати потреби у компетентностях конкретної сфери виробництва, розробляти відповідні навчальні програми, здійснювати моніторинг практичних умінь та навичок [7].

У Швеції, у контексті оперативного соціального партнерства створюються специфічні центри технологій. До того ж, в одному муніципалітеті це може бути центр з досить великим штатом співробітників та значними економічними ресурси, а в іншому – його може представляти одна людина, яка опікується контактами між освітніми закладами та бізнесовими структурами. Такі центри фінансуються провайдерами освіти дорослих, муніципалітетами та бізнес-структурами, мають сучасне обладнання, яке дозволяє розширити надання освітніх послуг дорослим та підвищити його якість. Починаючи з 90-х років держава виділяє спеціальні гранти на розвиток таких центрів. Такими потужними центрами є Центр розвитку та освіти у Нікепінгу та Катринехольмі, де є можливість познайомитися з новими технологіями, підвищити кваліфікацію [15].

Проведений аналіз стратегічного та оперативного соціального партнерства у зарубіжних систем освіти дорослих дозволяє розглядати його як синергетичний механізм, що забезпечує динамізм та гнучкість освіти в адаптації її до швидкоплинних вимог соціуму та ринку праці.

Висновок. Проведене дослідження дозволило зробити умовиводи: державно-громадське управління освітою забезпечує більш повне задоволення освітніх потреб людини, суспільства та держави; гармонійне поєднання децентралізації та централізації в управлінні освітою зумовлює застосування моделі децентралізованого централізму в управлінні освітою дорослих; існуючі моделі соціального партнерства в освіті відповідають політичним та економічним умовам розвитку країни; політика соціального партнерства в освіті сприяє розвитку та поглибленню демократії, утвердженню цивілізаційних форм узгодження різноманітних інтересів різних соціальних груп, формуванню відкритого демократичного громадянського суспільства. Соціальне партнерство є важливою передумовою для формування, адаптації та відновлення висококваліфікованої робочої сили в умовах швидких технологічних змін; створенню гнучкої та динамічної системи освіти. Соціальне партнерство як синергетичний механізм державно-громадське управління управління забезпечує вибір освітньої стратегії у системі освіти, яка орієнтована на тенденції ринку праці, розробку програм самоорганізації, гнучкість та мобільність, саморозвиток та адаптаційність структур системи освіти,

організацію навчального процесу (розробку навчального плану, навчальних програм, методів навчання тощо) у відповідності з вимогами ринку. Соціальне партнерство в освіті виконує такі функції: інформаційно-аналітичну; фінансово-матеріальну, інформаційно-дорадчу, інформаційно-координуючу, інформаційно-консультуючу, інформативно-комунікативну. Зарубіжний досвід соціального партнерства у державно-громадському управлінні освітою може стати у нагоді при розбудові української системи освіти, формуванні законодавчої бази, створенні організаційних структур, які представляють інтереси держави, освіти, бізнес-структур тощо.

Проведене дослідження не вичерпує зазначену проблему. Особливо перспективним може бути дослідження моделей фінансування системи освіти на основі соціального партнерства.

Список використаної літератури.

1. Гаєвська Л. Методологічне забезпечення дослідження розвитку державно-громадського управління освітою в історичній ретроспективі / Л. Гаєвська // Економіка та держава — 2009. — № 7. — С. 106—109
2. Гречка Я. Р. Самоврядування в навчальних закладах Польщі як важливий компонент державно-громадського управління освітою / Я. Р. Гречка // Державне управління та місцеве самоврядування: наук. вісн. — Вип. 4(6), 2008. — С. 294—303.
3. Децентралізація управління професійно-технічною освітою: монографія / В. І. Свистун, Д. Д. Айстраханов, Г. В. Єльнікова [та ін.]. — К. : Педагогічна думка, 2012. — 356 с.
4. Іванюк І. В. Освітня політика. - К.: Таксон, 2006. — 226с.
5. Кремень В. Г. Державно-громадська модель управління освітніми змінами / В. Г. Кремень // Директор школи. - 2001. - № 4.
6. Ніколаєнко С. М. Теоретико-методологічні основи управління інноваційним розвитком системи освіти України: монографія / С. М. Ніколаєнко. — К. : Київ. нац. торг.-екон. ун-т, 2008. — 321с.
7. Олейникова О. Н. Социальное партнерство в сфере профессионального образования. — М.: Центр изучения проблем профессионального образования, 2001. — 87с.
8. Тодосова Г. І. Обґрунтування моделі державно-громадського управління освітою / Г. І. Тодосова // Науковий вісник Академії муніципального управління — 2013. — Вип. 4. — С. 351—358.
9. Якимец В. Н., Никовская Л. И., Коновалова Л. Н. Теория и практика межсекторного социального партнерства в России. М.: ГУУ, 2004.- 286с.
10. Bray M. Control of Education: Issues and Tensions in Centralization and Decentralization. In Arnove R. F., Torres C. A. (Eds.) Comparative Education. The Dialectic of the Global and the Local. - Boulder: Rowman & Littlefield Publishers Inc., 1999. — P.207-232
11. Halvorsen H. Role of social partners in the development of training. Paper presented at the role of social partners in establishment and management of a continuing training system and the financing of vocational education and training, ETF Seminar, Bucharest, 2-3 October, 1998

12. Jarvis P. *Adult Education and the State. Towards a policy of Adult Education.* – London: Routledge, 1993. – 165p.
13. Jóhannesson I. Á., Geirsdóttir G., Finnbogason G.E. Modern Educational Sagas: legitimating of ideas and practices in Icelandic education // *Scandinavian Journal of Educational Research.* – 2002. V. 46(3). – P.265 –282
14. *The Danish Vocational Education and Training System* by Pia Cort, 2nd edition. – Copenhagen: Danish Ministry of Education, 2008. – 58p.
15. *Vocational education and training in Sweden* by K. Abrahamsson. Monograph. – Stockholm: Swedish Council for Work Life Research, 2000. – 139p.
16. Winterton J. A comparative analysis of social partnership approaches to vocational training in Europe. In: Montanheiro L., Haigh B., Morris D., Hrovatin N. (Eds) *Public and Private Sector Partnerships: Fostering Enterprise* PAVIC Publications, Sheffield, 1998, pp.685-96.

Зміст	Стор.
Вступ	3
Розділ 1. Формування науково-методичної компетентності викладачів у системі післядипломної педагогічної освіти на засадах сталості <i>(Толочко С. В.)</i>	7
Розділ 2. Професійна підготовка фахівців із якості освіти у вищій школі <i>(Кондур О.С., Рідей Н. М., Панченко Л. М., Санига О. В.)</i>	50
Розділ 3. Екологічна етика і освіта для сталого розвитку <i>(Боголюбов В.М., Рідей Н.М., Андрущенко Т. В.)</i>	83
Розділ 4. Професійний розвиток правової компетентності адміністраторів ЗВО у системі післядипломної освіти на засадах сталого розвитку <i>(Богуцький Ю.П., Рідей Н.М., Павленко Д.Г., Гуменюк А.Г.)</i>	102
Розділ 5. Концепція та стратегія психолого-педагогічної підготовки педагогів професійного навчання <i>(Тимова Н.М., Жижек Т.А., Тимошенко В.І.)</i>	128
Розділ 6. Підготовка фахівців природоохоронної галузі до екологічного моніторингу у системі післядипломної освіти <i>(Бордюг Н.С.)</i>	153
Розділ 7. Професійна підготовка майбутніх менеджерів соціокультурної діяльності в умовах інформаційно-освітнього середовища академічного простору <i>(Любарець В.В., Літовка-Деменіна С.Г., Родіонова Н.І.)</i>	189
Розділ 8. Освітній простір для всіх (застосування компетентнісного і білінгвального підходів в умовах модернізації освітньої діяльності) <i>(Кульбіда С.В.)</i>	229
Розділ 9. Самореалізації та інноватика як основа евристичного навчання в сучасній педагогічній науці	257
Концепції творчої самореалізації як основи евристичного навчання в сучасній педагогічній науці Сполучених Штатів Америки <i>(Сірик Л. М., Кацєро О. К.)</i>	257
Тенденції розвитку полікультурної освіти в Сполучених Штатах Америки <i>(Сірик Л. М.)</i>	274
Розділ 10. Практичні аспекти мотивації формування риторики та роль тренінгів професійної адаптації у вищій школі	285
Формування виконавської майстерності майбутніх бакалаврів з акторського мистецтва драматичного театру і кіно у фаховій підготовці <i>(Матвієнко О.В., Коленко А. В., Полянська К. В.)</i>	285
Мотивація як головний чинник процесу формування виконавської майстерності акторів <i>(Коленко А.В.)</i>	301
Навчальний тренінг як ефективна система професійної	312

адаптації у вищій школі <i>(Бондарєва Л.І.)</i>	
Розділ 11. Проектна діяльність як інноваційний тренд розвитку Університету 4.0. <i>(Кропельницька С.О., Кондур О.С., Криховецька З.М., Кулеша-Любінець М.М., Мигович Т.М.)</i>	319
Розділ 12. Educational and methodological support of the food industry of future technicians-technologists professional training process <i>(Bakhmat N.V.)</i>	341
Розділ 13. Освіта в період викликів і криз: актуалізація підходів <i>(Дікова-Фаворська О.М.)</i>	349
Розділ 14. Оцінка ефективності управління навчально-методичною діяльністю системи післядипломної освіти <i>(Кашина Г.С., Савельєв В.Л.)</i>	359
Розділ 15. Методика організації освітньо-наукового процесу професійної підготовки майбутніх економістів банківської справи для підприємницької діяльності <i>(Кліна Ю.В., Степаненко Л.М., Слабецький О.М.)</i>	366
Розділ 16. Освітній процес професійної підготовки формування фахової компетентності селекціонерів-генетиків <i>(Антіпова Н.П.)</i>	381
Розділ 17. Про доречність прогресу в культурі та філософії <i>(Яценко О.Д.)</i>	396
Розділ 18. Соціальне партнерство як основа державно-громадського управління освітою: досвід зарубіжних країн <i>(Огієнко О.І.)</i>	402

Наукове видання

СТРАТЕГІЯ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ ДЛЯ СТАЛОГО РОЗВИТКУ

Колективна монографія

за загальною редакцією: Рідей Н.М., Панченко Л.М.



Підписано до друку 10.11.2020 р. Формат 60х84/16.

Папір офісний. Гарнітура Times New Roman.

Ум. др. арк. 24,18. Обл.-вид. арк. 33,31

Наклад 350 прим. Зам. № 169.

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