

МЕТОДОЛОГІЯ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ
ТА НАУКОВОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

МЕТОДОЛОГІЯ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ ТА НАУКОВОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

Колективна монографія



За загальною редакцією:
Рідей Н.М., Лузік Е.В.

Київ 2020

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

За загальною редакцією:

Рідей Н.М., Лузік Е.В.

***Методологія неперервної освіти та
наукового дослідження***

Колективна монографія

Київ 2020

УДК 37.044''405''1]:001.891

М 54

Рекомендовано до друку Вченою радою
Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова
(Протокол № 6 від 24 грудня 2020 р.)

Авторський колектив: Рідей Н.М., Лузік Е.В., Падалка Г.М., Боголюбов В.М., Лисецький Ю.М., Титова Н.М., Бобрицька В.І., Вайнола Р.Х., Яшник С.В., Семиченко В.А., Рахманов В.О., Павленко Д.Г., Слабецький О.М., Тимошенко В.І., Макієвський О.І., Шпотя Т.В., Піскунова Л.Е., Силадій І.М., Семенюк Ю.В., Алпатова О.В., Гамула І.А., Канова Л.П., Кокарєва А.М., Хоменко-Семенова Л.О., Ходунова В. Л., Васильєва Г.І., Василенко І.І., Волкова Л.С., Гончар О.А., Демченко Н.І., Білецька А.В., Осипенко О.Ю, Мельниченко І.А., Карпюк Д.Р., Кузьменко Є.А., Когут О.В., Козлюк О.С., Овчатова А.П., Проскурка Н.М., Петровська О.В., Порошук Д.П.

Рецензенти:

Слабко Володимир Миколайович – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри освіти дорослих Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова;

Кондур Оксана Созонтівна – доктор педагогічних наук, доцент, декан педагогічного факультету Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника;

Степаненко Людмила Михайлівна – доктор педагогічних наук, доцент, проректор з науково-педагогічної та виховної роботи Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв.

Методологія неперервної освіти та наукового дослідження : монографія; за ред. Н.М. Рідей, Е.В. Лузік. Київ: ТОВ ЦП «Компринт», 2020. 463 с.

ISBN

Коллективна наукова монографія орієнтована на науковців, викладачів, методистів-освітян, адміністраторів, керівників ЗВО та стейкхолдерів, представників різних соціальних груп, здобувачів освіти та учасників освітньо-наукових проєктів. Розкрито теоретико-методичні аспекти нарощення академічного потенціалу ноосферної освіти у проєктній діяльності. Актуалізовано національні інтереси держави для реалізації в умовах гібридних загроз. Здійснено структурно-функціональний аналіз цільового призначення майбутніх менеджерів з професійною компетентністю безпеки. Обґрунтовано ефективність структурно-функціонального підходу, у якості парадигми дослідження управління як соціально-психологічного феномену. Конкретизовано проблеми та перспективи професійної підготовки майбутніх фахівців з публічного управління до педагогічної діяльності та сучасні проблеми та перспективи формування методики комунікативної компетентності зв'язку в майбутніх менеджерів у закладах вищої освіти. Встановлено роль професійної підготовки менеджерів для удосконалення системи управління національної безпеки України. Представлено систему формування професійної майстерності викладачів для глобального виміру демократизації освіти. Конкретизовано визначальні ознаки та аспекти дистанційного навчання, в тому числі засобами медіатехнологій зі забезпеченням електронного навчання в умовах екологічних загроз.

Проаналізовано генезис розвитку пізнавальної активності дітей старшого дошкільного віку через екологічне виховання та позиції зарубіжних вчених впровадження інклюзивної освіти. Встановлено роль виховання морально-етичних цінностей у молодших школярів в системі STEM-освіти та необхідність формування іншомовних компетентностей у вчителів початкових класів для педагогічної діяльності в умовах змішаного навчання. Запропоновано педагогічні умови професійної іншомовної підготовки офіцерів збройних сил України, модель формування професійної компетентності майбутніх механіків до технічного сервісу, педагогічні технології для формування екологічної компетентності майбутніх архітекторів. Виокремлено напрями і тенденції розвитку вищої освіти в XXI столітті, освітні парадигми досвіду реалізації в теорії і практиці вищої школи. Презентовано моделі університетської системи освіти та інноваційні моделі освітньо-інформаційного середовища технічного університету, засади формування особистісної траєкторії успіху майбутнього фахівця в інформаційно-освітньому середовищі ЗВО. Проаналізовано моделі навчання та перспективи їх використання при підготовці практичних психологів. Встановлено роль толерантності при невизначеності особистісно-професійного становлення у підготовці авіаційних фахівців.

УДК 37.044''405''1]:001.891

© Н.М. Рідей, Е.В. Лузік 2020

Зміст	Стор.
Вступ	5
Розділ 1. Нарощення методологічного потенціалу ноосферної освіти у проектній діяльності (Рідей Н.М.)	9
Розділ 2. Науково-методичний супровід курсу «Е-навчання» у віддалених умовах організації професійної підготовки фахівців (Титова Н.М., Гончар О.А.)	23
Розділ 3. Структурно-функціональні характеристики управління як соціально-психологічного феномену освітньої політики з документовпорядженням (Яшник С.В., Карпюк Д.Р.)	33
Розділ 4. Досвід та аспекти організації форм дистанційного навчання в Україні (Піскунова Л.Е., Боголюбов В.М., Білецька А.В.)	47
Розділ 5. Педагогічні технології як чинник формування екологічної компетентності майбутніх архітекторів (Осипенко О.Ю.)	57
Розділ 6. Національні інтереси держави : реалізація в умовах гібридних загроз (Лисецький Ю.М., Семенюк Ю.В.)	69
Розділ 7. Проблеми та перспективи професійної підготовки майбутніх фахівців з публічного управління до педагогічної діяльності (Павленко Д.Г.)	77
Розділ 8. Сучасні проблеми та перспективи формування методики комунікативної компетентності зв'язку в майбутніх менеджерів у закладах вищої освіти (Тимошенко В.І.)	99
Розділ 9. Структурно-функціональний аналіз цільового призначення майбутніх менеджерів з професійною компетентністю безпеки (Слабецкий О.М.)	117
Розділ 10. Позиції зарубіжних вчених впровадження інклюзивної освіти (Васильєва Г.І.)	135
Розділ 11. Формування іншомовних компетентностей у вчителів початкових класів для педагогічної діяльності в умовах змішаного навчання (Рідей Н.М., Василенко І.І.)	143
Розділ 12. Виховання морально-етичних цінностей у молодших школярів в системі Stem-освіти (Рідей Н.М., Овчатова А.П.)	151
Розділ 13. Модель формування професійної компетентності майбутніх автомеханіків у процесі вивчення професійно орієнтованих дисциплін (Рідей Н.М., Макієвський О.І.)	159
Розділ 14. Педагогічні умови професійної іншомовної підготовки офіцерів збройних сил України (Канова Л.П., Рідей Н.М.)	173
Розділ 15. Розвиток пізнавальної активності дітей старшого дошкільного віку через екологічне виховання (Рідей Н.М., Волкова Л.С.)	181
Розділ 16. Професійна підготовка менеджерів для удосконалення системи управління національної безпеки України (Рідей, Н.М., Титова Н.М., Слабецкий О.М., Козлюк О.С.)	193

МЕТОДОЛОГІЯ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ ТА НАУКОВОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

Розділ 17. Теоретико-методичний аналіз професійної підготовки майбутніх фахівців засобами медіатехнологій (Шпотя Т.В.)	219
Розділ 18. Система формування професійної майстерності викладачів для глобального виміру демократизації освіти (Силадій І.М., Порошук Д.П., Гамула І.А.)	233
Розділ 19. Напрями і тенденції розвитку вищої освіти в ХХІ столітті (Лузік Е.В.)	243
Розділ 20. Освітні парадигми та їх реалізація в теорії і практиці вищої школи ХХІ століття: зарубіжний та вітчизняний досвід (Семиченко В. А.)	251
Розділ 21. Моделі університетської системи освіти ХХІ століття (вітчизняний та світовий досвід) (Лузік Е.В., Хоменко-Семенова Л.О.)	265
Розділ 22. Інноваційні моделі освітньо-інформаційного середовища технічного університету (Рахманов В.О.)	275
Розділ 23. Теоретичні основи організації навчального процесу в закладах вищої освіти (Семиченко В. А., Проскурка Н.М.)	295
Розділ 24. Теоретичні засади формування особистісної траєкторії успіху майбутнього фахівця в інформаційно-освітньому середовищі ЗВО (Лузік Е.В., Кокарєва А.М.)	321
Розділ 25. Об'єктивні та суб'єктивні передумови побудови моделі особистісно-професійного становлення майбутніх фахівців на засадах рефлексивного підходу (Семиченко В.А., Алпатова О.В.)	337
Розділ 26. Аналіз основних моделей навчання як перспектива їх використання при підготовці практичних психологів в ЗВТО (Кокарєва А.М.)	361
Розділ 27. Вплив толерантності до невизначеності на особистісно-професійне становлення у підготовці пілотів (авіаційних фахівців) (Лузік Е.В., Демченко Н.І.)	371
Розділ 28. Контент-аналіз тезаурусу кваліфікаційного призначення адміністративного апарату освітніх інституцій (Петровська О.В.)	391
Розділ 29. Методологічні підходи теоретичного тлумачення тезаурусу культури (Ходунова В.Л., Мельниченко І.А., Когут О.В.)	401
Розділ 29. Соціальне середовище закладу вищої освіти: фасилітаційні механізми виховання (Вайнола Р.Х.)	411
Розділ 30. Освітня політика у громадянському вихованні педагогічної еліти (Бобрицька В.І.)	427
Розділ 31. Національні пріоритети виховання молоді для орієнтирів здорового способу життя (Бобрицька В.І.)	439
Розділ 32. Освітні інновації у організації підготовки вчителів мистецтва (Падалка Г.М.)	453

Вступ

У колективній монографії представлено наукову (науково-технічну) мультидисциплінарну проектну діяльність щодо формування методології безпеки й якості життя на засадах формування системи ноосферної освіти, що полягає в обґрунтуванні, дослідженні, розробленні, впровадженні та апробації поліваріантних моделей сучасних та особливостей їх цільового призначення модернізованих систем підготовки фахівців і професіоналів нової формації, здатних протистояти глобальним екологічним викликам з метою забезпечення сталого цивілізаційного розвитку.

Визначено пріоритетні напрями політики національної безпеки, на яких мають бути зосереджені основні зусилля в конкретний історичний період розвитку країни та суспільства, встановлено, що важливим є побудова ієрархії національних інтересів. Схарактеризовано ступінь важливості інтересів, який визначається на основі оцінки нанесеної шкоди національній безпеці у разі неналежної реалізації того чи іншого державного інтересу, особливо в умовах зовнішньої агресії та ослаблення суспільних зв'язків, якості та ефективності функціонування державних і соціальних інститутів. Сформульовано та обґрунтовано теоретичні та методичні засади контент- та інтент-аналізу спадщини академічного потенціалу наукових шкіл менеджеризму, що сприяли формуванню професійної підготовки майбутніх фахівців з публічного управління до педагогічної діяльності. Сформульовано поняття «фахівець публічного управління» та специфіку «професійної компетентності фахівців з публічного управління», «професійна компетентність фахівців з публічного управління педагогічного спрямування», «педагогічна діяльність майбутнього фахівця з публічного управління». Здійснено проблемно-аксіологічний аналіз теоретико-методичного обґрунтування сентенції основних засад стратегії національної безпеки для встановлення необхідності впровадження в освітній процес професійної підготовки майбутніх фахівців – дефініцій «стратегія», «стратегічне планування та прогнозування» забезпечення національної безпеки. Встановлено класифікаційні ознаки семантики формування професійної компетентності безпеки у майбутніх менеджерів та обґрунтовано структуру професійної компетентності безпеки майбутніх менеджерів у ЗВО у системно-управлінських компонентах якості й безпеки та захисту особистої гідності випускника як суспільного провідника гарантій національних інтересів. Виокремлено класифікаційні ознаки семантики суб'єктів системи нацбезпеки, схарактеризовано стратегічний моніторинг безпеки з групуванням підходів до аналізу системи національної безпеки. Обґрунтовано систему аналізу та метрику оцінювання умов, чинників, стратегічних загроз та ризиків внутрішнього та зовнішнього навколишнього середовища з метою становлення стратегічного потенціалу та удосконалення методології його дослідження зі стратегічним прогнозуванням сценарію перспективного розвитку та планування захисту національних інтересів ефективності державного управління. Обґрунтовано, розроблено модель формування комунікативної компетентності зв'язку в майбутніх менеджерів у закладах вищої освіти у синергетиці підсистем;

рекомендовано організаційно-педагогічні умови формування комунікативної компетентності зв'язку – сприятливе інформаційно-комунікаційно-технологічне середовище студентоцентрованого навчання з портативністю освітніх програм, наукових та соціальних сервісів; гармонізація сфери освіти, науки й інноватики; система управління якістю в закладах вищої освіти зі засобами технічного регулювання на засадах освітньої політики. Удосконалено понятійно-категоріальний апарат щодо дослідження інформаційної безпеки у сфері освіти, науки й інноватики та комунікативної компетентності зв'язку в майбутніх менеджерів у закладах вищої освіти та зміст понять «компетентність», «професійна компетентність», «соціальна компетентність», «комунікативна компетентність», «комунікативна компетентність зв'язку», «інформаційно-комунікаційна безпека соціокультурних форм організації адміністрування професійної підготовки менеджерів». Обґрунтовано інформаційно-аналітичний базис організації соціо-культурних форм професійної підготовки майбутніх менеджерів та змістовно-методологічну інтеграцію дисциплін забезпечення професійної підготовки майбутніх менеджерів для комунікативної компетентності зв'язку.

Обґрунтовано релевантність структурно-функціонального підходу, у якості парадигми дослідження управління як соціально-психологічного феномену та його психосемантичного змісту. Теоретично обґрунтовано семантику формування професійної майстерності викладачів для глобального виміру демократизації освіти на аксіологічній платформі філософського бачення соціокультурної організації неперервної підготовки формування професійною майстерністю викладачів для глобального виміру демократизації освіти на основі людиноцентризму, студентоцентрованого навчання, створення психолого-педагогічного клімату, сприяння здобувачам освіти в отриманні сучасних наукових знань випереджувального характеру, інформаційного середовища освіти науки й інноватики заради майбутнього якості й безпеки життя соціуму в цілому, соціальних категорій здобувачів освіти, професійно зреалізованих та самозайнятих з квалітологічною пролонгацією саморозвитку та самосприйняття власних досягнень родиною, ближнім оточенням та відповідної оцінки професійного визнання.

Виділено основні аспекти навчання при різних формах дистанційного навчання. Здійснено моніторинг освітнього процесу з метою перевірки якості знань студентів різних спеціальностей, окреслено проблеми, з якими найчастіше зустрічаються викладачі під час роботи у віддалених умовах організації. Вивчено проблеми підготовки майбутніх фахівців засобами медіатехнологій, зокрема, надано тлумачення ключових складових в галузі медіаосвіти, розглянуто теоретичну базу дефініції медаграмотність. Запропоновано методика професійної підготовки майбутніх фахівців з медіатехнологій. Представлено науково-методичне забезпечення курсу «Е-навчання», який упроваджено у підготовку бакалаврів з професійної освіти у сфері документознавства. Схарактеризовано зміст та методика викладання нормативної дисципліни «Електронне навчання». Обґрунтовано інформаційно-

технологічне забезпечення курсу в умовах віддаленої організації професійної підготовки бакалаврів з професійної освіти у документознавства.

Теоретично обґрунтовано та здійснено перевірку шляхів особливостей формування пізнавальної активності дітей старшого віку в процесі екологічного виховання в дошкільних закладах. Вивчено теоретичні основи зарубіжних і вітчизняних дослідників з педагогічної проблематики, а саме методи та прийоми утворення активності пізнання у дітей старшого дошкільного віку в ході екологічного виховання, розкрито поняття «пізнавальна активність», «екологічне виховання», а також завдання екологічного виховання для дітей старшої групи. Проаналізовано дослідження зарубіжних учених та виявлено основні тенденції розвитку інклюзивного навчання, визначено соціально-освітніми умовами – орієнтація на формування освітнього інклюзивного соціокультурного середовища, розвиток філософії інклюзії в цілому, координація діяльності всіх учасників інклюзивного освітнього процесу, залучення батьків у інклюзивний освітній процес для максимальної допомоги учням з особливими освітніми потребами, індивідуалізація траєкторії освітнього процесу учнів з особливими освітніми потребами з розробкою індивідуального плану їх навчання, запропоновано концепції соціально-професійної спрямованості процесу підготовки і перепідготовки та підвищення кваліфікації працівників освіти в умовах інклюзивної освіти, орієнтованої на інтеграцію та гуманізацію освітнього процесу, заснованої на ідеях відкритого соціокультурного середовища. Розглянуто основні поняття морального виховання і морально етичної свідомості молодших школярів в умовах STEM-освіти. Визначено необхідність морально-етичного виховання як гарантію становлення повноцінної особистості з коректними моральними принципами у високотехнічному конкурентному світі. Визначено головні особливості процесу формування іншомовних компетентностей у майбутніх вчителів початкових класів в умовах змішаного навчання, окреслено основні компоненти та переваги змішаного навчання, яке є новою формою організації освітнього середовища та сприяє формуванню іншомовних компетентностей вчителів початкових класів.

Запропоновано сучасні організаційні, методичні, технологічні, психологічні та педагогічні умови професійної іншомовної підготовки офіцерів Збройних Сил України. Проаналізовано поняття «педагогічні умови» в рамках професійної підготовки військовослужбовців у вищих військових навчальних закладах.

Здійснено теоретичний аналіз професійної підготовки майбутніх архітекторів. Встановлено, що у галузі вищої архітектурної освіти потенціал сучасних педагогічних технологій використовується не повною мірою, а їх упровадження в освітній процес носить традиційний характер. Рекомендовано застосовувати не лише рефлексивного відтворення знань, а й самостійного оволодіння ними у процесі пізнавальної діяльності. Розглянуто методологічні підходи до архітектурної освіти щодо формування екологічної компетентної фахівця архітектора та їх ціннісно-змістовних екологічних установок. Доведено доцільність трансформації системи освіти та виховання екологічного мислення студентів, підтверджено їх визначальну

роль для усвідомлення внутрішнього й зовнішнього світу фахівця та духовної сфери загалом.

Сформульовано та науково обґрунтовано теоретико-методичні засади професійної підготовки майбутніх механіків до технічного сервісу у закладах освіти. Розроблено методики реалізації організаційно-педагогічних умов професійного формування у майбутніх механіків професійної компетентності до технічного сервісу. Сформульовано авторські тлумачення понять «технічний сервіс», «професійна компетентність до технічного сервісу у майбутніх механіків», «професійна підготовка майбутніх механіків до технічного сервісу».

Розкрито напрями і тенденції розвитку вищої освіти в XXI столітті та превалюючі освітні парадигми, зарубіжний та вітчизняний досвід їх реалізації в теорії і практиці вищої школи, моделі університетської системи освіти, інноваційні моделі освітньо-інформаційного середовища технічного університету, теоретичні основи організації освітнього процесу в закладах вищої освіти та засади формування особистісної траєкторії успіху майбутнього фахівця в інформаційно-освітньому середовищі, об'єктивні та суб'єктивні передумови побудови моделі особистісно-професійного становлення майбутніх фахівців на засадах рефлексивного підходу, здійснено аналіз основних моделей навчання як перспектив їх використання у підготовці практичних психологів в закладах вищої технічної освіти, конкретизовано роль впливу толерантності в умовах невизначеності особистісно-професійного становлення при підготовці авіаційних фахівців.

Отже, академічний доробок є поліпрофільним надбанням наукових шкіл Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова та Національного авіаційного університету, базується на достовірно доведених наукових результатах і буде корисним розлогій аудиторії користувачів.

Розділ 1.

Нарощення методологічного потенціалу ноосферної освіти у проектній діяльності

Рідей Н.М. – доктор педагогічних наук, професор екології, професор кафедри освіти дорослих факультету менеджменту освіти та науки Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, nataliia.ridei@gmail.com
ORCID ID: 0000-0002-5553-059X

Визначено, що наукова (науково-технічна) мультидисциплінарна проектна діяльність щодо формування методології безпеки й якості життя на засадах формування системи ноосферної освіти полягає в обґрунтуванні, дослідженні, розробленні, впровадженні та апробації поліваріантних моделей сучасних за особливостями їх цільового призначення та модернізованих систем підготовки фахівців і професіоналів нової формації, здатних протистояти глобальним екологічним викликам: передбачає реалізацію методології системного адміністративного управління архітектонікою поліваріантних моделей ноосферно-орієнтованої (на засадах безпеки й якості життя) підготовки, перепідготовки, підвищення кваліфікації та стажування вихователя – учителя – педагога – наставника – науково-педагогічного працівника – здобувача освіти; враховує принципи і підходи: ноосферний, квалітологічний, футуристичний, конструктивно-проблемний, ситуативно-інноваційний, діяльний та програмно-цільовий, нормативно-аксіологічний, культурологічний, системний, інформаційний, синергетичний, комплексний, проблемно-сценарний, структурно-функціональний, системно-генетичний і морфологічний, соціокультурний, як підходи наукового пізнання стану та розвитку системи; комплексні функції методології (критично-експертна, критеріально-індикативна, орієнтаційна (цілеспрямована), аналітично-релевантна – евристична, інструментально-технологічна, прогностична, світоглядна та футуристична, креативна), які спрямовані на передбачення, усунення та запобігання екологічним ризикам і небезпекам цивілізаційного розвитку; включає освітньо-наукові модулі – ноосферологія, методологія системного управління, квалітологія (безпека й якість життя), прогнозування та моделювання позитивного психо-емоційного розвитку; розроблення мережевих он-лайн воркшопів підготовки здобувачів освіти та наукових ступенів усіх категорій зацікавлених; об'єднує поліпрофільну семантику закладів вищої освіти та наукових установ у сферах – екологія, охорона навколишнього середовища та збалансоване природокористування, державне управління та публічне адміністрування, педагогіка, яка сприяє інституційній модернізації транскордонної взаємодії на глобальному, регіональному, національному й інституційному рівнях, а також адміністративного управління портативності науково-методичного та інформаційно-аналітичного мережевого матеріально-технічного забезпечення на засадах системи ноосферної освіти на принципах

автономності, доступності, неперервності, академічної мобільності, етики та доброчесності, природооцядності та здоров'язбереження націй у консорціумі університетів задля гарантій безпеки й якості життя у біосоціальному вимірі. Сформульовано у глобальному вимірі сучасні методологічні напрями досліджень безпеки й якості життя, схарактеризовано сучасний стан проблеми. Конкретизовано цільовий компонент актуалізованої наукової проблеми через суперечності, методи та засоби дослідження, визначено новизну та структуру сфери наукового дослідництва. У авторському тлумаченні представлено дефініцію «методологія безпеки й якості життя на засадах ноосферної освіти», виокремлено етапи дослідження, запропоновано гіпотезу наукового напрямку, його новизни та передбачено у висновках досягнення переваг результатів її релевантності.

Ключові слова: *Методологія системного управління (безпеки й якості життя), системи освіти, науки та інноватики, ноосферний цивілізаційний розвиток, безпека й якість життя, екологія людини та екологічна політика, квалітологія та освітня політика; мережеві об'єднання та асоціації, глобалізаційні екологічні виклики та небезпеки; соціо-екологічна комфортність довкілля, психо-емоційний інтелект розвитку людського потенціалу, соціально-економічний та еколого-безпечний добробут, гармонія сприйняття і відображення особистості в умовах біфуркації цивілізаційного розвитку; система ноосферної освіти з модульними кластерами безпеки і якості життя, екології людини, національної безпеки, ноосферології та квалітології.*

Вступ. *Методологія безпеки та якості життя на засадах функціонування системи ноосферної освіти трактується у авторському тлумаченні науковців як мультидисциплінарне (за галузями наук і знань) мультимодусне (на платформах за типами та на рівнях природокористування соціальної організації та політичної ангажованості на екосистемних, ноосферологічних принципах сталості майбутнього забезпечення прийдешніх поколінь) дослідження методології системного управління безпекою (за типами: особистості, суспільства, держави; видами: політична, економічна, соціальна, воєнна, екологічна, науково-технологічна, інформаційна; на рівнях: за діагностикою стану ситуації (інтерпритаторсько-ситуаційне оцінювання), за поширенням (просторово-географічним, адміністративно-територіальним, екосистемно-ареальним, субсидіарним територіально-громадянським), за функціями (галузево-семантичною, еко-системно-функціональною, акмеологічно-емоційно-інтелектуальною, асертивно-стабільно-адаптивною, синергетично-матричною, управлінсько-інституційною ієрархією) впровадження систем ноосферної освіти (за формами, типами, рівнями організації та семантикою освітньо-виховних, освітньо-наукових, дослідницьких закладів через геополітичні, державні та інституційні механізми публічного управління)) з гарантуванням усунення ризиків і небезпек життєдіяльності соціального виміру гарантій мобільності та пролонгованої зайнятості впродовж життя, рівноправної доступності та кваліфікаційної ефективності*

компетентнісної аксіолого-акмеологічної реалізації в умовах глобалізаційних екологічних викликів біфуркацій цивілізаційного розвитку й якості життя (ступінь задоволення духовних, культурних, теологічних і матеріальних, соціо-екологічних потреб та запитів життєздатності та захисту життя на Планеті, Людини й її нащадків у біосферно-соціальному, ноосферно-орієнтованому вимірі сталості, де якість життя оцінюється у співвідношенні запитів (прагнень задоволення щастя) до потреб розвитку людського потенціалу цивілізації щодо базових стандартизованих вимірів життєспроможності в умовах глобальних екологічних викликів біфуркацій планетарного масштабу (екологічного сліду націй), виокремлені у суб'єктивному самооцінюванні власного квалітологічного потенціалу самореалізації (здібності, здатності, якості, готовності, сформованості, компетентності) та зовнішнього моніторингу сприйняття спроможності акмеологічного потенціалу особистості Людини у біосферно-соціальній взаємодії; об'єктивно-суб'єктивна критеріальна метрика якості життя передбачає фізіологічні здоров'язберезувальні, безпеко-забезпечувальні параметри (за сумою показників параметрального оцінювання фізичного комфорту та дискомфорту життєдіяльності у системі навколишнього середовища, духовність особисті та її переконання шляхом сприйняття довкілля), психолого-емоційно-компенсаторний інтелект (психо-компенсаторна стабільність самосприйняття, самооцінювання, Я-концентрації, ноосферного мислення, біосприйняття та природоощадної емпатії в гармонії екологічної культури, психологічного здоров'я, прагнення жити та самовдосконалюватися) і соціальний добробут (синхронізація синергетичної соціальної взаємодії систем освіти, науки та інноватики в умовах пандемії, інклюзії, біфуркацій цивілізаційного розвитку – нерівності, соціальної незахищеності, без гарантій пролонгованої зайнятості та доживання за бажаними параметрами якості, побутова екологія, комфорт довкілля, безпека життєдіяльності, екологія людини, дозвіллева задоволеність, забезпечення доступу громадськості до екологічних інформаційних даних глобального, трансконтинентального, регіонального та локального масштабів щодо антропогенного навантаження та соціо-екологічних ситуацій, сукупність яких становить громадське соціально-екологічне здоров'я ноосферного розвитку цивілізації).

Мета дослідження – теоретико-методологічне обґрунтування аспектів функціонування системи ноосферної освіти для забезпечення безпеки й якості життя.

Завдання дослідження полягає у: обґрунтуванні сучасного тлумачення наукової проблеми в умовах глобальної біфуркації екологічних небезпек; здійсненні аналізу особливостей аспектів сучасного стану безпеки й якості життя; визначенні семантики функціонального призначення системи освіти при пандемії; дослідженні фундаментальних аспектів ноосферної освіти; обґрунтуванні необхідності започаткування транскордонних систем ноосферного розвитку життєзабезпечення майбутніх поколінь та потреби психолого-емоційного забезпечення модернізації освітньої парадигми сталості для безпеки й якості життя.

Виклад основного матеріалу. Глобальною науковою проблемою постають сучасні методологічні напрями досліджень: фундаментальних, конкретно-наукових, методології експертного оцінювання та системного управління безпекою та якістю життя в умовах цивілізаційних кризових викликів існування та адаптації суспільства. Наріжною постає соціокультурна форма формування та передачі сучасних наукових знань у вигляді портативних освітньо-наукових програм зі здобуття ноосферних компетентностей у ланцюгу вихователь – учитель – педагог – наставник – науково-педагогічний працівник. Сучасні професійні профілі, які у першу чергу передбачають усунення психологічних, соціально-економічних, правових ризиків психолого-педагогічного вигорання при детермінованій підготовці фахівців та професіоналів усіх категорій здобувачів освітніх, освітньо-наукових та наукових ступенів в умовах глобальних екологічних проблем, пандемії, відсутності гарантій національної безпеки та можливості академічної мобільності без гарантування майбутньої пролонгації працевлаштування, захисту сім'ї та здоров'я й відповідальності внутрішнього та зовнішнього адміністративного управління в сфері освіти, науки та інноватики, включаючи відповідальність держав і урядів. У зв'язку з вищезазначеним не лише Україна, як держава, а й усукупнення її екосистем (природних соціо-, урбо-, агро-, техно-) наземних та водних у типах природокористування (за видами та функціями) та члени ЄС, США, і також усі континенти потребують фахівців нової формації як трансляторів сучасних наукових знань, так і їх сприймачів – здобувачів освіти. Вищезазначене вимагає транскордонної інтеграції задля формування нових мережових форм систем ноосферної освіти задля забезпечення безпеки й якості життя прийдешніх поколінь.

Вперше буде розроблена, обґрунтована, впроваджена поліваріантна амплітуда моделей мережевої організації систем ноосферної освіти з ознаками безпеки й якості життя у ЗВО за спрямуваннями «Екологія, охорона навколишнього середовища та збалансоване природокористування», «Державне управління та публічне адміністрування», «Педагогіка». Планується удосконалити методологічні підходи та методологію експертного оцінювання функціонування та системного управління ноосферною освітою з ознаками безпеки й якості життя. Прогнозується розробити методіку академічного сервісу формування системи ноосферної освіти за умов глобальних екологічних проблем. Створити науково-методичну інформаційну базу даних провідних інституційних учасників проєкту щодо розроблених методик оцінювання стану розвитку та наслідків системи ноосферної освіти з ознаками безпеки й якості життя для забезпечення біосоціальної стабільності; Центр міжнародного академічного сервісу зі ЗВО-партнерами ЄС. Підготувати методичні рекомендації щодо модернізації структури ЗВО за сучасними вимогами організації мережевої форми системи ноосферної освіти. Започаткувати авторські курси провідних представників професорсько-викладацького складу учасників проєкту – «Ноосферологія», «Методологія системного управління», «Квалітологія»,

«Прогнозування та моделювання позитивного психо-емоційного розвитку». Розробити мережеві онлайн-воркшопи.

Методологія дослідження передбачає обґрунтування, розроблення, планування та реалізацію теоретико-методологічних аспектів функціонування системи ноосферної освіти для забезпечення безпеки й якості життя, ґрунтується на причинно-наслідковій просторово-часовій взаємодії програми та результатів теоретичних і експериментальних досліджень з науково-методичним матеріально-комунікаційним, програмним, науково-метричним комплексом забезпечення для формування інформаційно-достовірного базису подальшого створення планів, програм, проєктів, прогнозів, моделей, сценаріїв, а також практичного використання результатів дослідження. Методологія дослідження як система сучасних наукових знань про методи, методики, стандарти оцінювання (і їх забезпечення) застосовується до нових діагностованих якісних змін у змістовному їх наповненні.

Основні етапи даного дослідження передбачають: науково обґрунтовані процедури систематичного оцінювання; цілеспрямовані дослідження результатів і вивчення процесів (їх направленості, інтенсивності, якості перетворень, трансформації станів); стандартизація алгоритму оцінювання стратегічних планів і програм, порівняння з діючими методичними нормативами, які обумовлені завданнями для досягнення мети стратегічного планування до впровадження планів та програм з подальшим перетворенням цілей; вдосконалення стратегічних планів і програм згідно очікувань і відгуків зацікавлених сторін для поліпшення процесу їх реалізації на засадах прозорості, відкритості, відповідальності та звітності.

Науковий керівник проєкту – доктор педагогічних наук, професор, почесний доктор з екології НААН України Рідей Наталія Михайлівна з 09.2016 і по теперішній час працює на посаді професора кафедри освіти дорослих НПУ імені М.П. Драгоманова. Попередній досвід роботи: Державна екологічна академія післядипломної освіти та управління Міністерства екології і природних ресурсів України – заступник директора ДЗ ДЕА «НДЦ»; професор кафедри методології освіти для сталого розвитку; Київська обласна державна адміністрація, керівник апарату, шостий ранг державного службовця; НУБіП України – професор кафедри екології агросфери та екологічного контролю; проректор з навчальної і культурно-виховної роботи; декан факультету екології і біотехнології. Нагороджена почесною грамотою Національної служби посередництва і примирення, нагрудними знаками «За наукові та освітні досягнення» та «Відмінник освіти України». Очолює наукову школу «Неперервна освіта для сталого розвитку» й «Екологічна безпека та сталий розвиток територій». Проектна історія дослідництва налічує 10 державних та 6 міжнародних (TEMPUS-SMHES «QANTUS», TEMPUS «ENAGRA», JET «IBMBASMA», EM ACTION 1, 2 PARTNERSHIP «THE ERASMUS MUNDUS ACTION», USDA) проєктів у галузі транскордонної модернізації освітньо-наукових систем та екологічної безпеки сталості суспільного розвитку. Професоркою Н.М. Рідей здійснено професійну підготовку 4 докторів педагогічних наук зі спеціальностей 13.00.02 та 13.00.04 та 5

кандидатів наук у галузях педагогічних наук та екології зі спеціальностей 03.00.16, 13.00.06, 13.00.02 та 13.00.04. Має 476 наукових публікацій, серед них 11 монографій, 7 навчальних посібників, з них 6 мають гриф МОН України та інші. Білинська Марина Миколаївна доктор наук з державного управління, професор кафедри публічного управління та публічної служби, працює на посаді віце-президента НАДУ при Президентові України, завідувачка кафедри державного управління; помічник Президента УАНМ. Автор і співавтор більш ніж 200 наукових статей і книг з державного управління, зокрема 7 монографій з протидії корупції, розвитку системи охорони здоров'я, соціальної і гуманітарної політики в Україні, 10 посібників з підвищення кваліфікації державних службовців, локальний експерт Світового Банку з питань подолання бідності, заступник голови експертної ради МОН з державного управління, входила до робочих груп комітетів ВРУ із розробки ЗУ про державну службу, заслужений працівник освіти; державний службовець третього рангу, судовий експерт з правом проведення експертиз у сфері інтелектуальної власності. Напрями наукових досліджень: протидія корупції в системі охорони здоров'я, формування гендерно-чутливого публічного управління, оцінка національної резильєнтності в умовах політичних викликів і загроз. Сертифікатні програми: Harvard T.H.Chan School of Public Health – International Health System program – «Flagship Course on Health Systems reforms and Sustainable financing» – Certificated. NATO - Ukraine JWGDR Programme for Professional Development, English Language Course for Civil Servants - Level 2B – Certificated. «Didactic methods and Best-practice for local administration authorities» European Fall Academy, Otzenhausen, Germany – Certificated. Консультант 5 докторських та 18 кандидатських дисертацій, що успішно захищені у галузі науки «Державне управління» /галузі знань «Публічне управління і адміністрування». Боголюбов Володимир Миколайович доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри загальної екології та безпеки життєдіяльності НУБіП України; Національний університет «Кієво-Могилянська академія», доцент кафедри екології; Тернопільський державний педагогічний університет, доцент кафедри загально-технічних дисциплін; Науково-дослідний інститут електромеханічних приладів, інженер. Нагороджений нагрудним знаком «Відмінник освіти України», має почесні грамоти МОН України, подяки НМЦ аграрної освіти, Мін АП України та Національного еколого-натуралістичного центру учнівської молоді. Має 7 державних проєктів у галузі управління якістю поверхневого стоку урбанізованих і сільськогосподарських територій та екологічної безпеки сільськогосподарських населених пунктів. Професором Боголюбовим В.М. здійснено підготовку кандидата технічних наук (спеціальність 05.05.11). Науковець В.М. Боголюбов має 294 наукових публікації: серед них 10 монографій, 12 підручників, серед яких 6 мають гриф МОН України. Кульбіда Світлана Вікторівна доктор педагогічних наук, професор. Шлях зростання охопив: від мол. наук. співробітника до старшого наук. співробітника відділу сурдопедагогіки, заввіділу та головного наукового співробітника Інституту спеціальної педагогіки і психології імені М. Ярмаченка, старший викладач, доцент

кафедри сурдопедагогіки, логопедії НПУ імені М.П. Драгоманова; доцент кафедри психологічних дисциплін юридичного інституту МВС України; провідний науковий співробітник лабораторії методики професійного навчання ННЦ професійно-технічної освіти АПН України; професор кафедри спеціальної та інклюзивної освіти ННІ педагогіки і психології Сумського ДПУ імені А.С. Макаренка. Відомий в Україні фахівець у галузі корекційної педагогіки (13.00.03). Професійні інтереси полягають у забезпеченні осіб з особливими освітніми потребами, зокрема з глухотою в умовах сталого розвитку. Учасник міжнародних проєктів: «Інклюзивна освіта для дітей з особливими потребами в Україні» за підтримки Канади; Європейського проєкту «Spreadthesign». Список праць охоплює понад 200 найменувань: 2 монографії, понад 10 посібників, 3 жести́вників, 11 авторських свідоцтв, 7 підручників грифом МОН України, понад 150 статей. Кондур Оксана Созонтівна доктор педагогічних наук, кандидат фізико-математичних наук, доцент, декан педагогічного факультету Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника, нагороджена нагрудним знаком «Відмінник освіти України». У системі вищої освіти 30 років, з них 15 – на управлінських посадах. Проєктна історія дослідництва: міжнародний проєкт «Створення проєктно-освітнього центру розвитку інновацій та інвестицій в регіоні» у межах конкурсу секторальної бюджетної підтримки ЄС; дослідження в межах наукових тем «Теоретичні та методичні основи формування системи післядипломної освіти на засадах сталого розвитку», «Забезпечення якості надання освітніх послуг закладом вищої освіти: управлінсько-організаційний, методичний, економічний аспекти». Є фахівцем у галузі теорії та методики управління якістю освіти, освітнього менеджменту на засадах сталого розвитку, математичного моделювання соціально-економічних процесів. Має понад 160 наукових публікацій, серед них 11 монографій, 23 навчальних посібників, серед яких 12 мають гриф МОН України та інші. Титова Наталія Михайлівна доктор педагогічних наук, доцент, завідувача кафедри теорії та методики професійної підготовки НПУ імені М.П. Драгоманова. Попередній досвід роботи: НПУ імені М.П. Драгоманова від посади завідувача лабораторією до заступника декана інженерно-педагогічного факультету з наукової і виховної роботи. Підготовлено кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.02. Результати дослідження відображено у понад 80 публікаціях, серед них 3 монографії. Виконавець НДР: «Методика оцінювання навчальних досягнень та атестації студентів педагогічних університетів», «Науково-методичні засади управління якістю освіти в університетах», «Теорія і технологія навчання у системі професійної освіти», «Теоретичні та методичні основи формування системи післядипломної освіти на засадах сталого розвитку». Нагороджена Благословенною грамотою Патріарха Київського і всієї Руси-України Філарета. Любарець Владислава Вікторівна, доктор педагогічних наук, доцент НПУ імені М.П. Драгоманова, працює на посаді доцента кафедри менеджменту та інноваційних технологій соціокультурної діяльності; генеральний директор ТОВ «Універсальний освітній простір «АКЦЕНТ»; голова правління ГО «Школа юних лідерів громадянського суспільства». Підготовлено

кандидата педагогічних наук та керівництво 3 аспірантів за спеціальністю 13.00.04. Основні результати дослідження відображено у 110 наукових працях, серед яких 3 монографії, 48 статей (35 у фахових виданнях), 10 у зарубіжних; 4 авторських прав; розроблено електронний освітній ресурс «ACCENT» з грифом МОН України. Нагорнюк Оксана Миколаївна кандидат сільськогосподарських наук, доцент НУБіП України, науковий співробітник відділу підготовки наукових кадрів та МіЗ Інституту агроєкології і природокористування НААН, здобувач ступеню доктора наук, доцент кафедри екології, природничих і математичних наук КВНЗ «Вінницька академія неперервної освіти». Фахівець у галузі екологічної освіти і виховання, формування екологічної культури. Проектна історія НДР: «Розробити наукові основи збалансованого розвитку сільських територій»; «Теоретичні та методичні основи формування системи післядипломної освіти на засадах сталого розвитку». Має понад 200 наукових публікацій, серед них 6 монографій, 24 навчальних посібники (серед яких 1 з грифом МОН України). Білавич Галина Василівна доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника; головний редактор часопису «Гірська школа Українських Карпат», член редколегії журналу «Молодь і ринок», «Медична освіта». Автор понад 330 наукових праць, з них 9 проіндексовані у Scopus та Web of Science. Кашина Ганна Сергіївна кандидат педагогічних наук, доцент, працює на посаді доцента кафедри освіти дорослих НПУ імені М.П. Драгоманова. Працювала – Державна наукова установа «Інститут модернізації змісту освіти» МОН України, старший науковий співробітник, науковий консультант. Проектна історія участі виконавцем у міжнародному проекті за програмою ЄС Tempus. Має 91 наукову публікацію, серед них 7 монографій, 7 навчальних посібників.

Матеріально-технічне забезпечення наукової роботи є способом організації діяльності консорціуму, що дозволяє об'єднати зусилля науковців, які працюють над реалізацією завдань проекту з метою оптимізації фінансових, матеріальних і трудових ресурсів. У процесі ефективного виконання завдань наукової роботи групі науковців необхідний комплекс матеріально-технічних засобів, які будуть забезпечувати мережеву форму комунікації університетських консорціумів. Робота науковця з реалізації завдань проекту зобов'язує його до регулярного ведення проектної документації, створення презентаційних матеріалів, листування з іншими виконавцями наукової роботи – членами консорціуму. Крім того, за планом діяльності періодично науковці відряджаються на зустрічі з іншими виконавцями та потенційними членами консорціуму. Час, що проводиться поза робочим місцем науковця на зустрічах чи у відрядженнях займає від 30% до 70 % робочого часу (у межах проекту), при цьому найчастіше частина робочого дня проходить у дорозі або потребує необхідності виконати роботу поза робочим часом. Інтенсивна наукова діяльність передбачає наявність у науковця портативного персонального комп'ютера – ноутбука із необхідним сучасним системним та програмним забезпеченням. У результаті наради з експертами були обрані сучасні моделі ноутбуків, планшетів та

телефонів. Для висвітлення запланованої наукової роботи консорціуму планується створення та ведення інформаційного сайту й бази даних результатів напрацювань науковців. Забезпечення безперервного онлайн траншу доступу до інтерактивної інформації, її трансляції для авторів, учасників, експертів, здобувачів та слухачів поліваріантних моделей семантичної направленості за профілем ЗВО для забезпечення компетентності якості й безпеки життя цивілізаційного прогресу та розвитку людського потенціалу є необхідним придбання та налаштування серверу з об'ємом пам'яті до 2 ТВ з відповідною комплентацією. Для проведення зустрічей і нарад членів консорціуму та виконавців наукової діяльності необхідним є забезпечення конференц-залів інтерактивним мультимедійним комплексом. Після створення асамблеї і Центру міжнародного академічного сервісу дані технічні інформаційні та офісне забезпечення буде зrealізовано в межах університетського консорціуму інституційної взаємодії поліпрофільної семантики транскордлорнних моделей ноосферної освіти безпеки й якості життя наук екологія, охорона навколишнього середовища та збалансованого природокористування, державне управління та публічне адміністрування, педагогіка.

Витрати на оплату праці, включно з нарахуваннями найвищого академічного потенціалу університетського консорціуму передбачають фінансове забезпечення учасників проекту (8-ми докторів та 2-ох кандидатів наук) і становить 417 185,00 грн. 1-й р. та 959 517,00 грн. 2-й р. На забезпечення матеріалами, які необхідні для виконання робіт, крім спецустаткування, передбачено фінансування у розмірі 1 382 815,00 грн. на 1-й р. та 840 483,00 грн. на 2-й р. дослідження. У плані проекту передбачено прогнозовані витрати для авторів, учасників проекту, а також експертів внутрішнього та зовнішнього оцінювання та здобувачів і пошукачів прогнозованих послуг за процедурою самооцінювання представлена основоположними міжнародними та вітчизняними 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, програм якості; якістю в проектах; менеджменту якості, енергозбереження, працезохоронних заходів. Витрати на спецустаткування будуть направлені на забезпечення мережевої форми консорціумів передбачено обслуговування обладнання: Сервер двохпроцесорний TOWER PowerUp #30 Xeon E5 2680 v3/64 GB/HDD 1 TB x2 Raid/Int Video вартістю 40000 грн., блок живлення для роботи ИБП ENERGENIE EG-UPS-PS2000-01 - 5500 грн., для охолодження серверного приміщення кондиціонер Сплит-система Fujitsu ACF-18AH 13000 грн., роутери TP-LINK Archer C2300 – 4 шт. по 5000 грн. - 20000 грн., фільтр-подовжувач ColorWay 6 розеток/4 USB 2 м Black (CW-SHE64B) 6 шт. по 600 грн. – 3600 грн. Витрати й обслуговування серверу – 7000 грн., кондиціонера – 12000 грн., інтернету – 16400 грн. Для конференцій, нарад передбачено обладнання конференц зали: дисплей 75" SMART BOARD SBID-MX275-V2 вартістю 160000 грн., з кріпленням TV-STR CP502 вартістю 1400 грн., Led панелі 2 шт по 176000 грн. загалом 352000 та кріпленням для них 2 шт. по 1850 грн., загалом

3700 грн., презентер CANON PR500-R (2155C001) - 1100 грн., USB мікрофон кількістю 3 шт. по 1000 грн., загалом 3000 грн., камера Microsoft LifeCam Studio for Business (5WH-00002) кількістю 3 шт. по 2500 грн., загалом 7500 грн., акустична система SVEN HT-210 Black (F00180958) – 5000 грн., подовжувач Emos P19510 10м (3x1,0мм 2300W) - 2 шт. по 500 грн, загалом 1000 грн. Витрати та обслуговування панелей на 2 роки складає 3000 грн.; для техніко-аналітичного обладнання й інтелектуальну власність освітніх і наукових курсів системно-об'єднаних на інформаційних телекомунікаційних платформах і мережах задля забезпечення вільного доступу будь-якого споживача. Оплатити хостінг терміном на 2 роки – 10000 грн. та доменного імені для сайту – 1600 грн.; роботи з обслуговування сайту на 2 роки складають 10400 грн.; науковий потенціал учасників проєкту, витрати забезпечать їх мобільними, портативними засобами – ноутбуки, мобільні засоби зв'язку та пересування: телефон Apple iPhone 11 128GB PRODUCT кількістю 10 шт. по 30000 грн., загалом 300000 грн. та планшети APPLE iPad Air 3 Wi-Fi 4G 256GB Space Gray (MV0N2RK/A) - 5 шт. по 30500 грн., загалом 152500 грн. та обслуговування зв'язку та інтернету для 10 пристроїв терміном на 2 роки загалом 72000 грн. Для роботи науковців передбачено забезпечення їх ноутбуками Apple MacBook Pro 13" A2289 Retina 512GB 2020 (MXK72UA/A) Silver кількістю 5 шт. по 49000 грн. – 245000 грн. та Asus ZenBook Flip 15 UX563FD-A1027T (90NB0NT1-M00480) Gun Grey - 5 шт. по 49000 грн., загалом 245000 грн. та LOGITECH M185 Swifty Gray - 10 шт. по 400 грн., загалом 4000 грн., принтер МФУ HP Color Laser MFP 179fnw (4ZB97A) – 8400 грн., USB флеш накопичувач SANDISK 128GB у кількості 10 шт. по 600 грн., загалом 6000 грн., настільні лампи кількістю 3 шт. по 1000 грн., загалом 5000 грн. Трати на офісну техніку на 2 роки – 11900 грн.; забезпечення меблями – стіл 15000 грн. стільці 12 шт. по 4 000 грн., загалом 48000 грн., шафа – 10 000 грн. У витратах на службові відрядження передбачено 400 000,00 грн. 1-й р. та 800 000,00 грн. 2-й р. дослідження в межах України та за потребою транскордонної взаємодії. У зв'язку зі створенням Центру міжнародного академічного сервісу для забезпечення якості життя цивілізаційного розвитку передбачено мобільні комунікації вільного пересування інституційних учасників проєкту та асоційованих членів, які сприятимуть збору, узагальненню та систематизації даних національної безпеки за біосоціальним виміром: НАДУ України, університетів природоресурсної та природоохоронної галузей на зразок НУБіП України, ОДЕКУ, Національний університет «Львівська політехніка», ЛНАУ, ПДАА, ЧНУ ім. Ю. Федьковича, інклюзивно-орієнтованих закладів ІСПіП ім. М. Ярмаченка НАПН України, Інституту агроєкології і природокористування НААН України, регіонально-орієнтованих на принципах субсидіарності територіальних громад ПНУ ім. В. Стефаніка, КПНУ ім. І. Огієнко, ХДУ, КВНЗ «Вінницька академія неперервної освіти». Непрямі витрати передбачають оплату комунальних послуг для інституцій членів консорціуму Центру міжнародного академічного сервісу враховують погашення комунальних потреб 500 000,00 грн. на 1-й р. та 500 000,00

грн. на 2-й р. дослідження з усім необхідним укомплектуванням, враховуючи здійснення моніторингу якості й інших екологічних і соціально-гуманітарних вимірів. Інші витрати на виконання проекту становлять 1 100 000,00 грн. на 1-й р. і 1 300 000,00 грн на 2-й р. дослідження та передбачають матеріальні витрати на інституцій-партнерів консорціуму щодо сумісності засобів інформаційної мережі ліцензійного забезпечення антиплагіату. Плануються масові опитування в межах Орхузської та Талаурської конвенцій, вільного доступу громадськості та асоціацій університетів сталого розвитку та забезпечення здобувачів. У межах сфери державного управління передбачити витрати на відповідальність ЗВО на трансконтинентальному, регіональному, національному та локальному рівнях щодо підготовки державних службовців, відповідальних за національну безпеку в галузях держуправління освітою, медициною, суспільним розвитком, зі забезпечення право регулювання і захисту особистої інформації (електронна пошта, доступ до професійних даних та їх імпортування у незахищені соцмережі, а також членів їх родин, як найбільш незахищених категорій соціального впливу).

У ході наукової (науково-технічної) роботи заплановано системні мультидисциплінарні дослідження в сфері методології безпеки й якості життя на засадах формування системи ноосферної освіти та науково-технічні розробки, проведені з метою одержання наукового, науково-технічного (прикладного) результату у вигляді наукової (науково-технічної) продукції сучасних моделей ноосферної освіти у різних ЗВО з підготовки фахівців та професіоналів за профілем природоохоронної та природоресурсної, освітньо-наукової, управлінської та адміністративної діяльності. Передбачено розроблення положення, проведення громадського обговорення академічною спільнотою ЗВО-партнерів та створення на базі НПУ імені М.П. Драгоманова Центру міжнародного академічного сервісу для формування змістовного методологічного наповнення та колективних і індивідуальних методик експертного оцінювання стану та розвитку сучасних систем ноосферної освіти за пріоритетними мультидисциплінарними напрямками наукових досліджень у сфері безпеки й якості життя. Формування науково-методичної інформаційної бази даних на основі платформи «Освітній простір футуристичних наукових знань» у галузях наук екологія, охорона навколишнього середовища та збалансованого природокористування, державне управління та публічне адміністрування, педагогіка. Планується підготовка до друку колективних монографій «Поліваріантні моделі систем ноосферної освіти на засадах безпеки й якості життя», «Ноосферний підхід в умовах глобальних екологічних ризиків»; впровадження та апробація експериментальних авторських курсів в мережевих системах освіти, науки та інноватики для забезпечення сталих умов життєдіяльності прийдешніх поколінь; підготовка докторських дисертацій на тему «Демократизація освіти в епоху глобалізації» І.М. Силадій, «Публічне адміністрування у трицикловій системі ноосферної освіти» Н.М. Рідей та кандидатських, PhD здобувачів «Теорія та методика професійної підготовки майбутніх фахівців з публічного адміністрування»

Д.Г. Павленко, «Формування фахової компетентності майбутніх селекціонерів-генетиків у процесі вивчення професійно орієнтованих дисциплін» Н.П. Антіпова.

Авторські курси існують лише в іношомовних дотичних аналогах прикладного характеру. Залучення до проекту виконавців провідних докторів України різних галузей наук і знань сприятиме фундаментальності підготовки курсів дисциплін прогресивного рівня. Платформа «Освітній простір футуристичних наукових знань» - інвентаризація сучасних наукових даних сприятиме не лише активізації розвитку новітніх методологічних напрямів, а й забезпечить доступ громадськості до сучасних екологічних знань згідно вимог Орхуської конвенції. Методики експертного оцінювання стратегічних планів і програм сучасного цивілізаційного розвитку відсутні в Україні. Семантична направленість модернізованих систем освіти, науки та інноватики вимагає транскордонної трансформації, набуття мережевої форми організації сучасних моделей поліваріантності систем ноосферної освіти з ознаками безпеки й якості життя.

Методологія безпеки й якості життя на засадах формування системи ноосферної освіти реалізує на практиці забезпечення академічної мобільності, транскордонної взаємодії та соціальних правничих гарантій в межах взаємодії ЄС та трансконтинентальних взаємин, Європейської кредитно-трансферної системи, Азіатсько-тихоокеанської, Американської кредитно-накопичувальної систем задля формування мережевої системи ноосферної освіти в ім'я прийдешніх поколінь. Система ноосферної освіти формується в міжконтинентальній взаємодії університетських консорціумів у межах Талаурської угоди закладів сталого розвитку. Міжнародний тероризм, пандемія, маргеналізм відсутність якості життя й її безпеки вимагає відновлення сучасних модернізованих систем ноосферної освіти, які здатні забезпечити гарантії захисту соціального виміру і правової захищеності. Кожному члену суспільства повинно бути гарантовано доступ до наукового пізнання й освіти впродовж життя засобами портативних програм (освітніх, наукових, інформаційно-пізнавальних, публіцистичних) і наслідування між великою місією педагога-дослідника і його учнями, які методологічно формують професійні мультимодусні міждисциплінарні компетентності якості безпеки життя.

1. Можливі ризики нереальної взаємодії в умовах некоректного адміністративної взаємодії.

2. Відомчого глупства, некоректних тестувань системи антиплагіату та неідентифікативних засобів, кварталів тощо.

3. Незахищеності дітей в межах реформування системи освіти, які змушені тікати і навчатися за кордон.

4. Відсутності вільного вибору наукового пошуку в зв'язку з фінансовим обмеженням ЗВО, відомчого управління та непотрібних національних агентств.

Обсяг фінансування за окремими статтями витрат представлено у таблиці 1.1.

Загальні витрати на виконання проекту

Загальні витрати на виконання проекту	Рік 1, Грн.	Рік 2, Грн.
1. Прямі витрати		
1.1. Витрати на оплату праці, включно з нарахуваннями	417 185,00	959 517,00
1.2. Матеріали, необхідні для виконання робіт, крім спецустаткування	1 382 815,00	840 483,00
1.3. Спецустаткування (обладнання)	1 200 000,00	600 000,00
1.4. Витрати на службові відрядження	400 000,00	800 000,00
2. Непрямі витрати (не більше 10% від загального обсягу витрат)	500 000,00	500 000,00
3. Витрати на виконання проекту субвиконавцем	-	-
4. Інші витрати (за необхідності)	1 100 000,00	1 300 000,00
Разом*, грн	5 000 000,00	5 000 000,00

Висновки. Етапи виконання проекту (далі – ЕВП) та індикатори виконання.

Назва ЕВП № 1: Теоретико-методичне обґрунтування понятійно-категоріального апарату методології безпеки й якості життя на засадах мережевого формування системи ноосферної освіти, аналіз нормативно-правового та технічного регулювання традиційних систем неперервної освіти.

Цілі ЕВП: Розроблення статутних положень Центру міжнародного академічного сервісу, узгодження транскордонної взаємодії поліваріантних моделей освітньо-наукових систем. 1.Технічне забезпечення, закупівля, суміщення, розгортання мережі, координація ресурсів семантичних об'єктів інституцій, форм авторських колективів навчальних курсів, посібників, які вирішують питання формування компетентності безпеки якості й життя з постановки проблеми, здобуття якості й пролонгування зайнятості. 2. Методичні рекомендації аналізу дотичних проектів методик забезпечення поліваріантної взаємодії моделей систем ноосферної підготовки фахівців нової формації.

Заплановані завдання для ЕВП : 1.Техніко-економічний аналіз інформаційно-телекомунікаційної мережі системи ноосферної мережі з інвентаризованими даними методології експертного оцінювання для забезпечення сталості прийдешніх поколінь/ 2.Обґрунтування, розроблення поліваріантних моделей та проектування методичного забезпечення їх ефективної реалізації.

Індикатори виконання (який науковий або інший результат буде отримано на визначеному етапі). 1.Методика наукового пізнання якості й безпеки з експертним оцінюванням системи ноосферної освіти. 2. Підготовка до друку колективних монографій «Поліваріантні моделі систем ноосферної освіти на засадах безпеки й

якості життя», «Ноосферний підхід в умовах глобальних екологічних ризиків». 3. Впровадження та апробація експериментальних авторських курсів в мережових системах освіти, науки та інноватики для забезпечення сталих умов життєдіяльності прийдешніх поколінь.

Назва ЕВП № 2: Поліваріанті моделі ноосферної освіти задля безпеки й якості життя з пролонгованою зайнятістю реалізації людського потенціалу.

Цілі ЕВП: Формування міжінституційного консорціуму транскордонної модернізації систем ноосферної освіти на засадах безпеки і якості життя. 1. Досягнути сталості наукової розвідки (організаційний, логічний, порівняльний, функціональний) аналіз панівних методологічних парадигм безпеки якості й життя у академічному вимірі систем освіти, науки й інноватики на сучасному етапі цивілізаційного розвитку. 2. Набути футуристичного успіху потенційних можливостей та особливосте транскордонної інтеграції систем освіти, науки та інноватики глобального, регіонального та національного рівнів для модернізації на синхронізованих засадах системи ноосферної освіти за умов правової імплементації та технічного регулювання безпеки й якості життя. 3. Визначити класифікаційні ознаки національної семантики систем освіти, науки й інноватики ЗВО України задля обґрунтування, розроблення та впровадження уніфікованих методологічних засад безпеки якості й життя для формування системи ноосферної освіти. 4. Методологічно обґрунтувати статутну інституційну взаємодію мережевої форми організації системи ноосферної освіти задля розроблення формування та удосконалення методології безпеки якості й життя усіх категорій здобувачів освіти та надавачів освітньо-наукових послуг з метою забезпечення пролонгованої зайнятості позиттєвої взаємодії на засадах ноосферного підходу.

Заплановані завдання для ЕВП та організації, які їх виконують: 1. Розроблення макетів та узгодження наукових і навчальних програм, інвентаризація інформаційно-комунікаційних портативних платформ освіти, науки й інноватики впродовж життя. 2. Поліваріантні моделі системи ноосферної освіти задля безпеки й якості життя з гарантуванням соціального виміру. 3. Впровадження та синхронізація транскордонної і поліваріантної взаємодії моделей ноосферної освіти та їх апробація заради безпеки й якості життя прийдешній поколінь через наукове пізнання учителя і його послідовників. 4. Асамблея наукових результатів провідних учених у галузях наук екологія, охорона навколишнього середовища та збалансованого природокористування, державне управління та публічне адміністрування, педагогіка.

Індикатори виконання (який науковий або інший результат буде отримано на визначеному етапі): 1. Розроблення і теоретико-методологічне обґрунтування системної методології управління дослідженням безпеки й якості життя у системі ноосферної освіти. 2. Нормативно-правове регулювання транскордонної взаємодії систем ноосферної орієнтації з виміром безпеки й якості життя для пролонгованої реалізації людського потенціалу. 3. Впровадження і реалізація систем ноосферної підготовки наuczіння педагога і здобувача освіти в процесі наукового пізнання.

Розділ 2.

Науково-методичний супровід курсу «Е-навчання» у віддалених умовах організації професійної підготовки фахівців

Титова Н.М. – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри теорії та методики професійної підготовки Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова,
titnat2008@npu.edu.ua
ORCID ID: 0000-0002-9415-4427

Гончар О.А. – здобувач кафедри освіти дорослих факультету менеджменту освіти та науки Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова,
goa.rada.gov@gmail.com
ORCID ID: 0000-0003-4428-5856

Представлено науково-методичне забезпечення курсу «Е-навчання», який впроваджено у підготовку фахівців у сфері професійної освіти. Схарактеризовано зміст та методику викладання нормативної дисципліни «Електронне навчання». Обґрунтовано інформаційно-технологічне забезпечення курсу в умовах віддаленої організації професійної підготовки фахівців.

Ключові слова: професійна підготовка, електронне навчання, віддалені умови організації підготовки, підготовка фахівців.

Вступ. Професійна підготовка майбутніх фахівців має яскраво виражений семіотичний характер і актуалізація її у віддалених умовах організації забезпечується впровадженням в освітній процес навчальної дисципліни «Електронне навчання», яка має на меті вивчення та активне засвоєння здобувачами освіти основоположних підходів, принципів, прийомів організації електронного навчання (з англ. – e-learning) для формування знань, набуття умінь та навичок в подальшій професійній діяльності забезпечення сучасних вимог щодо організації освітнього процесу в закладах освіти. Завдання навчальної дисципліни «Електронне навчання» полягає у формуванні теоретичних і практичних положень про організацію електронного навчання; систематизацію способів засвоєння, відтворення та практичне оволодіння сучасними технологіями електронного, змішаного, дистанційного навчання. При цьому виокремлено, що здобувач освіти має знати: основні положення освітньої діяльності, способи одержання нових знань засобами електронного навчання; особливості організації самостійної роботи з електронними матеріалами за допомогою портативних засобів (смартфонів, планшетів тощо), персонального комп'ютера та інших електронних пристроїв та мережі Інтернет; експрес-діагностику та інструментарій, що дає змогу керувати інтелектуальним розвитком особистості;

особливості надання консультацій, порад, віддаленого доступу до освітнього контенту та можливості дистанційної взаємодії між учасниками освітнього процесу. Разом з тим майбутній фахівець у якості наставника має вміти: забезпечувати ефективний зворотній зв'язок між викладачем та здобувачами освіти (консалтингові послуги, тестування, форуми, чати тощо); реалізувати студентоцентрований підхід засобами електронного навчання; використовувати у процесі підготовки здобувачів освіти навчально-дидактичного матеріалу (електронні підручники, гіпер-посилання, ресурси Інтернет, тестові та інтерактивні завдання тощо); впроваджувати і використовувати сучасні технології та інструменти електронного навчання; оволодівати і популяризувати інноваційні освітні технології.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Здійснено контент-аналіз проблематики методологічних досліджень щодо професійної підготовки майбутніх фахівців у віддалених умовах її організації, що висвітлені у наукових працях: Р. Гуревич, Н. Тверезовської, С. Хоменка, В. Бикова, С. Семерікова, М. Розенберга (Marc Rosenberg), Е. Роззетт (Allison Rossett) (інформатизація та цифровізація освіти), А. Хуторского (дистантна чи дистанційна педагогіка), Н. Дем'яненко (тьюторинг) та інших вчених. Дослідження передового педагогічного досвіду дає змогу актуалізувати значення впровадження підходів, які базуються на прозорості, партисипатії та диверсифікації професійної підготовки майбутніх фахівців у закладах вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. Нині організація електронного навчання є найбільш затребуваною формою організації освітнього процесу в закладах освіти під час пандемії спричиненої Ковід-19. За допомогою освітніх платформ, веб-сайтів та внутрішніх мереж (Intranet), що успішно було апробовано і впроваджено заздалегідь до карантинних обмежень освітнього процесу у закладах освіти, навчання у дистанційній та змішаній формах стало традиційним і не потребує додаткового обґрунтування. Онлайн-коучинг, дискусійні форуми, за допомогою сервісів Гугл, Зум, засобами PowerPoint, відео- і аудіокліпів, посилань на веб-сайти і спільноти здобувачів освіти, додана реальність, онлайн-симулятори передбачають пошук інформації, формування банкінгу наукових знань, обмін та інтерпретацію даних, обмін та використання їх.

Базуючись на даних семіотики як сучасної науки про знакові системи, дослідження якої знаходяться на міждисциплінарному перетині наук лінгвістики, математики та логіки проведено компаративний контент-аналіз електронного навчання та запропоновано науково-методичне забезпечення курсу «Е-навчання» для підготовки фахівців у сфері професійної освіти.

Згідно проекту Сполучених Штатів Америки «Американська культура в контексті: збагачення для шкіл» (з англ. – American Culture in Context: Enrichment for Secondary Schools, ACCESS) здійснено системний аналіз організаційної архітектури дистанційної форми організації освіти. Встановлено, що інституційні структури урізноманітнені та укомплектовані відділеннями дистанційної підготовки в

класичних університетах, національних відкритих університетських інституцій на зразок Британських відкритих університетів (з англ. – British Open University); консорціумні університетські об'єднання з координації діяльності декількох закладів освіти; новітні Смарт-університети віртуальні за неформалізованим статусом визнання; навчальні центри дистанційної організації на зразок «Європейської школи кореспондентського навчання».

Інформаційний базис гіпотетичного простору сучасних наукових знань як семіосфера у Всесвіті з мережею Інтернет та завдяки можливостям технологічного потенціалу інтерактивних телекомунікацій, мультимедійних механізмів інформаційно-комунікаційних технологій дає змогу відображати у людській свідомості змістову архітектуру неоінформаційного середовища, а Інтернет є мережевим засобом перцептивних концептуальних значень і сенсів світової павутинної системи, до якої долучаються і отримують інформаційно-технологічний сервіс необмежена кількість зацікавлених користувачів. Ототожнення Інтернету з семіосферою та скарбницею для накопичення здобутків або відходів цілком обґрунтовано щодо вагомості та знецінення масиву інформаційних даних, які зачасту недостовірні або фейкові, а не лише корисні. В залежності від діаметральності віддаленості полюсів позитиву та негативу неоінформаційні моделі менеджеризму в закладах освіти консоліднують суб'єктів, спостерігачів, користувачів з навколишнім середовищем або відокремлюють їх із зовнішнім і предметним світом. Тому суб'єкт-суб'єктні відносини є раціонально ефективними лише за умови чітко визначеної особистої та громадянської позиції, адже можна втратити реальність власного буття і поставити під загрозу свою особисту ідентичність соціалізації у хмарно-мережевому просторі [1].

Обґрунтовано і впроваджено інформаційне студентоцентроване портативне середовище, яке сприяє у віддалених умовах організації професійної підготовки бакалаврів з професійної освіти у сфері документознавства, сформовано на платформі MOODLE (рис. 2.1), яке актуалізує:

- забезпечення ефективного зворотного зв'язку між викладачем та студентами, між самими студентами (консалтингові послуги, тестування, форуми, чати тощо);
- реалізація індивідуального підходу до кожного студента: викладач має змогу здійснювати диференційний підхід, оцінюючи навчальні досягнення студентів, враховуючи їхні індивідуальні
- потреби, а студенти, в свою чергу, обирати власний темп виконання дидактичних і методичних завдань, тестів, здійснювати підготовку до семінарських завдань тощо;
- створення атмосфери навчального суперництва, партисипатії;
- використання у процесі психолого-педагогічної підготовки навчально-дидактичного матеріалу (електронні підручники, гіпер-посилання, ресурси Інтернет, тестові завдання, кросворди тощо).

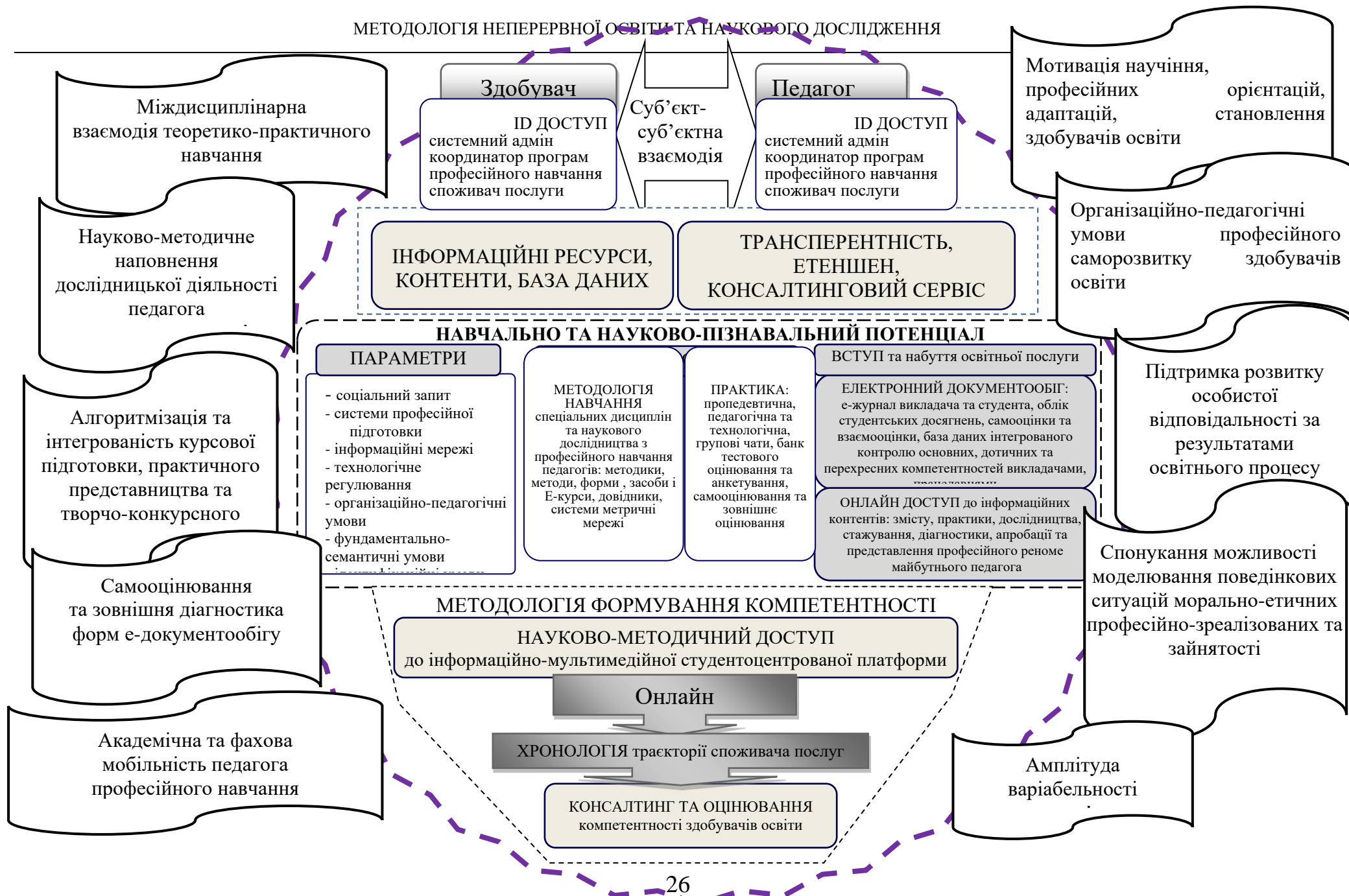


Рис. 2.1. Інформаційне студентоцентроване портативне середовище професійної підготовки майбутніх фахівців

Таким чином, створюється індивідуальна «база знань» та е-портфоліо кожного студента (споживача послуг середовища), тобто для викладача (координатора програм професійного навчання) є постійно доступними дані про результати оцінювання навчальних досягнень майбутніх фахівців, їхню навчальну активність/пасивність тощо.

Саме інформаційне студентоцентроване портативне середовище психолого-педагогічної підготовки фахівця 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 – студентові 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.

Вважаємо, що застосування інформаційного студентоцентрованого портативного середовища психолого-педагогічної підготовки майбутнього фахівця сприятиме:

- фіксації динаміки успішності студентів на всіх ступенях навчально-пізнавальної діяльності (пошук та опанування інформації, виконання практичної чи самостійної роботи тощо);
- адекватній діагностиці характеристики рівня навчальних досягнень майбутніх фахівців;
- заохоченню та розвитку у студентів механізму самооцінювання власних навчальних досягнень;
- створенню можливості студентові порівняти сформовану самооцінку з інтерпретацією викладача;
- постійному контакту між студентами та викладачем засобами інформаційно-комунікаційних технологій;
- забезпеченню відповідності вимогам кредитно-модульної технології навчання згідно з Болонським процесом;
- налагодженню зворотного зв'язку у співпраці студент–викладач у процесі оцінювання навчальних досягнень з психолого-педагогічної підготовки майбутніх фахівців, що в свою чергу забезпечує транспарентність в оцінювальній діяльності викладача закладу вищої освіти.

Одним зі складовим елементом інформаційного студентоцентрованого портативного середовища професійної підготовки фахівців є програма «Гаряча

картопля б» (з англ. – Hot Potatoes) [2, 3] . Мета цієї програми надати можливість створити інтерактивні вправи, що можуть бути імпортовані до будь-якого комп'ютера, оснащеного браузером та підключенням до Інтернету. При створенні вправ та для забезпечення їх інтерактивності використовувалися такі мови програмування, як: HTML і JavaScript, але користувачеві не має потреби володіти даними мовами, щоб послуговуватися цими програмами. Все, що необхідно зробити, це ввести дані для вправ (питання, відповіді, завдання з використанням текстової, графічної, аудіо- та відеоінформації), і натиснути на кнопку. Програма створить веб-сторінки, які можна буде завантажити на сервер. Змістове наповнення курсу «Електронне навчання» передбачає 2 змістові модулі:

Змістовий модуль 1. Теоретико-методичні аспекти електронного навчання.

Тема 1.1. Електронне навчання як дисципліна. Зміст, завдання основні дефініції.

Вступні положення. Виникнення і розвиток технологій електронного навчання у професійній освіті. Вимоги постіндустріального суспільства до технологій електронного навчання у професійній освіті. Сучасні педагогічні підходи до електронного навчання. Сучасні психологічно орієнтовані моделі освіти. Особливості особистісно орієнтованих технологій. Електронне навчання або е-навчання (з англ. – e-learning) – система організації професійної підготовки майбутніх фахівців за допомогою інформаційних, електронних технологій. Інформатичні системи для проектування, організації і підтримки дистанційних форм навчання. Їх функції та можливість використання у навчальному процесі закладу професійної (професійно-технічної) освіти.

Тема 1.2 Гугл-сервіси в освітній діяльності майбутніх фахівців.

Електронна пошта Gmail. Календар Google (електронний органайзер). Хмаро орієнтоване сховище даних Google Drive (Гугл Диск). Офісний пакет (документи, таблиці, презентації). Сервіси для підтримки позитивного іміджу закладу освіти та комунікації з громадськістю. Засоби синхронної комунікації (чати та відео-чати). Електронні опитування (анкети) [4].

Тема 1.3 Програмна оболонка «Гарячі картоплини» (Hot potatoes).

JQuiz – Вікторина (множинний вибір відповіді). JCloze – Заповнення пробілів. JCross – Кросворд. JMix – Відновлення послідовності. JMatch – Встановлення відповідності. Підготовка і розробка інтерактивних завдань відповідно до спеціальності.

Тема 1.4. Дидактичні можливості електронного навчання.

Переваги гіпертексту й електронного підручника над традиційним підручником. Застосування комп'ютерних технологій як інструментів пізнання. Комп'ютеризація і розвиток креативності здобувачів освіти. Проектування і реалізація навчання в мережі Інтернет і Інтранет. Принципи дистанційної освіти. Напрями досліджень можливостей дистанційного навчання.

Тема 1.5. Потужності освітніх платформи дистанційного навчання.

Платформа ATutor та її переваги [5]. Платформа Eliademy та її переваги [6]. Платформа Forma LMS та її переваги [7]. Платформа ILIAS та її переваги [8]. Платформа Origno та її переваги [9]. Платформа OLAT та її переваги [10]. Платформа mobiSchool та її переваги [11].

Тема 1.6. Використання QR-кодування у освітньому процесі.

QR-код (з англ. – quick response) дослівно означає «швидкий відгук» – матричний код (двовимірний штрих-код). Переваги використання QR-кодування. Інструменти для сканування QR-кодів. Генерування QR-коду.

Тема 1.7. MOODLE – модульне об'єктно-орієнтоване динамічне навчальне середовище.

MOODLE – модульне об'єктно-орієнтоване динамічне навчальне середовище та його основні функції. Характерні риси і принципи побудови електронного навчання: доступність, адаптованість, ефективність, довговічність, інтероперабельність, можливість багаторазового використання. Переваги і недоліки електронного навчання. Створення портфоліо на Гугл-диску. Наповнення методичним контентом відповідно до обраної спеціальності.

Зміст лабораторних робіт передбачає виконання майбутніми фахівцями інтерактивних завдань у програмі «Гарячі картоплини» (Hot Potatoes 7.0), саме: «Кросворд» (JCross), «Заповнення пробілів» (JCloze), «Встановлення послідовності» (JMix), «Встановлення відповідності» (JMatch), «Вікторина – питання з множинним вибором відповіді» (JQuiz). Оформлення Гугл-класу з контентом інтерактивних завдань. Використання QR-коду як елементів кодування інформації. Ознайомлення з MOODLE-середовищем.

Дослідження форм дистанційного навчання, а саме вивчення особливостей платформ дистанційної організації освітнього процесу – ATutor, Eliademy, Forma LMS, Origno, OLAT, mobiSchool потребує короткої характеристики кожної окремо.

Функції системи управління освітніми ресурсами ATutor для здобувача освіти полягають у: забезпеченні транспарентності навчального контенту згідно міжнародних стандартів IMS/ISO AccessForAll, що дає змогу налаштовувати освітнє середовище та інформаційний контент у відповідності до вимог здобувачів освіти; використанні соціальних мереж з метою розвитку тематичних групових контактів, налаштування мережевого профілю з метою об'єднання віддалених пристроїв користувачів групи; наданні актуальної інформації щодо результатів навчальних досягнень здобувачів освіти; забезпеченні надійності та безпеки профілів користувачів (зокрема шифрування паролів для входу в систему); можливості здійснювати керівництво онлайн-курсами як з позиції викладачів, так і з позиції здобувачів; налагоджені корпоративної пошти та портфоліо користувачів з демонстрацією фото-колекції; забезпеченні адаптивної навігації здобувачів освіти за допомогою глобальних, ієрархічних або послідовних інструментів навігації; формуванні робочих груп для кооперації зусиль над спільними проектами, участі у

дискусійних форумах, чатх, блогах, для консолідації та обміну ресурсами за допомогою сховища зберігання даних File Storage; можливості ведення групових блогів для публікації спільних/особистих повідомлень для учасників групи, так і для викладачів; наявності зворотного зв'язку для констатації успішного завершення, попередження або фіксації помилок, які необхідно виправити; налаштуванні персоніфікованого вибору функцій ATutor з метою управління налаштуваннями візуального контенту, адаптації до власного уподобання з елементами навігації та інших засобів навчання; забезпеченні автономного режиму перегляду інформаційного контенту ATutor з подальшим відслідкуванням проаналізованого матеріалу (Content Tracker); функціонування диспетчера тестів з метою моніторингу результативності навчальних досягнень здобувачів освіти та реалізації студентоцентрованої освітньої траєкторії здобувачів освіти; наявності інтерактивного глосарію, бази даних посилань, пошукової системи, зокрема в репозиторії (AContent) в автономному режимі.

Функції Eliademy як безкоштовного онлайн-середовища полягають у створенні, керуванні та публікації онлайн-курсів на кшталт її аналогів – Moodle, Bootstrap та інших технологій з відкритим кодом.

Функції системи управління освітніми ресурсами Forma LMS з відкритим вихідним кодом полягають у реалізації потреб внутрішнього корпоративного навчання формують асоціативний ряд на принципах залучення, спільного використання контенту та мережі.

Функції платформи ILIAS базуються на використанні вільного програмного забезпечення з метою підтримки організації освітнього процесу і що є прикметним доступно і безкоштовно для усіх здобувачів освіти користуватися ILIAS, сприяти формуванню подальшому розвитку особистості.

Функції системи управління навчанням Origino базуються на принципах тотальної транспарентності, партисипативної командної здобувачів освіти і викладачів для досягнення персоніфікованих амбітних навчальних цілей зі постійним інноваційним підходом щодо реалізації електронного навчання; має мобільний додаток для iOS и Android.

Функції веб-додатку OLAT (з англ. – Online Learning And Training) як системи управління онлайн-навчанням, викладанням та підготовки здобувачів освіти з відкритим кодом.

Функції системи mobiSchool надають широкий спектр інтерактивної багатоканальної освіти з використанням технології, яка відкриває доступ до освітнього вмісту для кожного добувача освіти без обмежень у просторі і часі.

Рекомендовано для створення командних ігрових ресурсів – Vaamboozle [17], для побудови інтерактивних модулів – LearningApps.org [18], для запису відео з екрану комп'ютера – iSpring Free Cam 8 [19].

Висновки. Розроблено інформаційне студентоцентроване портативне середовище психолого-педагогічної підготовки фахівців, що реалізовано на платформі MOODLE, за допомогою якого здійснено навчально-методичний супровід,

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, проєктів, 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.

Встановлено, що інформаційне студентоцентроване портативне середовище психолого-педагогічної підготовки педагога забезпечує зв'язок між студентом і викладачем синхронного (онлайн) і асинхронного (оффлайн) 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, вибирати 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 майбутніх фахівців, їх активність /пасивність тощо.

Список використаної літератури:

1. Титова Н.М. Теоретико-методичні основи психолого-педагогічної підготовки майбутніх педагогів професійного навчання: монографія. Київ: НПУ імені М.П.Драгоманова. 351 с.
2. Горячая картошка. Домашняя страница. [Електронний ресурс]. *Hot Potatoes. Home Page*. URL : <http://web.uvic.ca/hrd/hotpot/> (дата звернення 28.05.2020).
3. Бовтенко М.А. Методические материалы к курсу «Компьютерная лингводидактика». Рекомендации по созданию интерактивных упражнений с помощью универсальной программы-оболочки «Hot Potatoes» (Версия 6.0. 1998 - 2003) (для начинающих пользователей). Новосибирск, 2004.
4. Дронь В.В. Google-сервіси у навчальній діяльності викладачів : методичні рекомендації. Прилуцький агротехнічний коледж, 2016. [Електронний ресурс]. URL: <http://journal.osnova.com.ua/download/1-536-64294.pdf>. (дата звернення 23.03.2020).
5. ATutor – Learning Management System. [Електронний ресурс]. URL: <https://atutor.github.io/>. (дата звернення 23.03.2020).

6. eLearning Industry. Eliademy [Електронний ресурс]. URL: <https://elearningindustry.com/directory/elearning-software/eliademy> (дата звернення 23.03.2020).
7. About Forma LMS [Електронний ресурс]. URL: <https://www.formalms.org/> (дата звернення 23.03.2020).
8. ILIAS Open Source Learning Management System [Електронний ресурс]. URL: <https://www.ilias.de/> (дата звернення 23.03.2020).
9. OPIGNO Learning Management System & Expert Consultancy and Development Services #1 Drupal-Based Online Learning Management System. [Електронний ресурс]. URL: <https://www.opigno.org/> (дата звернення 23.03.2020).
10. OpenOlat - infinite learning. [Електронний ресурс]. URL: <https://olat.vcrp.de/dmz/> (дата звернення 23.03.2020).
11. Learn smarter. Learn better. Mobile learning redefined. [Електронний ресурс]. URL: <http://mobi-school.com/> (дата звернення 23.03.2020).
12. Хуторской А. В. Научно-практические предпосылки дистанционной педагогики. Открытое образование. 2001. № 2. С. 30–35.
13. Тренди освіти: як використовувати QR-коди у навчанні [Електронний ресурс]. URL: <https://naurok.com.ua/post/trendi-osviti-yak-vikoristovuvati-qr-kodi-u-navchanni> (дата звернення 23.03.2020).
14. Полат Е. С. Дистанционное обучение. Москва: Владос, 1998. 190 с.
15. Современные системы управления обучением [Електронний ресурс]. URL: <https://elearningindustry.com/directory/elearning-software/olat>. (дата звернення 23.03.2020).
16. Лотман Ю. М. Семиосфера. Санкт-Петербург: «Искусство-СПБ», 2000. 704 с.
17. Baamboozle [Електронний ресурс]. URL: <https://www.baamboozle.com> (дата звернення 23.03.2020).
18. LearningApps.org [Електронний ресурс]. URL: <https://learningapps.org/> (дата звернення 23.03.2020).
19. APPS24 [Електронний ресурс]. URL: <https://apps24.org/windows/multimedia/zapis-s-ekrana/ispring-free-cam> (дата звернення 23.03.2020).

Розділ 3.

Структурно-функціональні характеристики управління як соціально-психологічного феномену освітньої політики з документовпорядженням

Яшник С. В. – доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри психології Національний університет біоресурсів і природокористування України,
iashnyks@nubip.edu.ua
ORCID iD 0000-0003-2689-3954

Карпюк Д.Р. – інспектор відділу з навчально-виховної та наукової Академії рекреаційних технологій і права,
dombrovskih78@gmail.com
ORCID 0000-0001-5723-3479

Обґрунтовано ефективність структурно-функціонального підходу, у якості парадигми дослідження управління як соціально-психологічного феномену. Доведено необхідність констатації та подальшого розвитку психосемантичного змісту управління, яка дає можливість прослідкувати необхідні закономірності на моделях живої мови. Фіксується розуміння підпорядкування щодо підведення певної системи взаємодії між суб'єктом та об'єктом управління, який обумовлює певний порядок регуляції та саморегуляції. Зокрема вдалий підбір кадрів, забезпечення мотивації, надання можливості максимальної реалізації себе – якщо все це закладається в основу взаємодії керівника і колективу, то підпорядкування колективу керівникові викликатиме негативізм тільки у тих, хто не поділяє інтереси колективу. За дотримання сприятливих умов процес регуляції все більше зміщуватиметься у бік саморегуляції, хоча роль керівника, який здійснює зовнішню загальну координацію взаємодій колективу, контроль за дотриманням основних параметрів його функцій, захищає його інтереси у зовнішніх взаємодіях, все таки залишиться значимою.

Зроблено висновок, що управління як структурно-функціональний феномен висвітлює усю складність і багатофункціональність, означає його багаторівневність та взаємозалежність структурних компонентів між собою, окреслює міжсистемні зв'язки. З позицій структурно-функціонального підходу феномен управління розглядається як частина соціальної системи, яка впливає на функціонування всього суспільства.

Ключові слова: *структурно-функціональний підхід, психосемантичний підхід, управління, влада, менеджмент, управління людськими ресурсами, соціальна взаємодія, регуляція, саморегуляція.*

Вступ. Підвищення ефективності управлінської діяльності є особливо актуальними у сучасних умовах, оскільки відбуваються змістовні та організаційні реформи, пов'язані з вирішенням складних соціально-економічних проблем розбудови Української держави. Одним із чинників ефективного функціонування держави є наявність нової концепції щодо управлінської діяльності, а саме гнучкість й оптимальна адаптація фахівців до постійних змін зовнішнього середовища, впровадження сучасних технологій управління персоналом, підготовка й ефективне використання і нарощування ключового ресурсу – кваліфікованих управлінців.

Управління й менеджмент як наукова теорія розвивається прискореними темпами. Така увага є реакцією на соціальний запит, що сформувався зараз до даної категорії. Інтенсивний науково-технічний прогрес, лавиноподібне збільшення інформації, загострення конкуренції, глобальні соціально-політичні та економічні зміни, зростання обмежень, які накладає на виробничу діяльність екологічна ситуація, змушують шукати нові можливості організації праці та управління всіма сферами людської активності. Саме в управлінні вбачається ресурс оптимізації діяльності сучасної людини, який зможе реально допомогти їй у вирішенні складних проблем, що склалися на сьогоднішній день.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У теоретичному осмисленні будь-якого предмету пізнання важливу роль відіграє категоріальний апарат. Від того наскільки чіткими поняттями оперує людина залежить точність її мислення. Особливо це стосується теоретичного мислення. Як відзначають психосемантики, дослідження яких в психології останніх десятиліть набувають все більшої ваги, сприймання і усвідомлення світу людиною, її пам'ять, мислення і уява озброєні і одночасно обмежені тією конкретно-історичною системою значень, що несуть в собі сукупний суспільний досвід, яка притаманна тій чи іншій соціальній спільноті, тій чи іншій культурі.

Поняття «управління» дуже багатогранне. Виокремлюючи аспекти аналізу управління: генетичний, динамічний і структурно-функціональний, зупинимося на останньому. В основі структурно-функціонального аналізу управління лежить принцип виокремлення «одиниць» як структурно розчленованої цілості, де кожний елемент структури має певне функціональне призначення. Загальне при цьому розкладається на «одиниці», що містять у собі основні властивості, які характерні й для цілості.

Відтак структурно-функціональний підхід розкриває склад і будову змісту феномену управління в категоріях елементів, зв'язків, структури та функцій і визначає їх важливими попередніми умовами для розуміння і пояснення сутності й розвитку феномену. Основне завдання такого підходу полягає у визначенні відповідності між структурними елементами і функціями феномену та його сутністю. Розглядаючи управління крізь призму цього підходу, основна увага акцентується на базових засадах управління як елементах загальної структури, показниках управління, присутніх на різних рівнях його прояву, здійснюється зіставлення отриманої структури з теоретичною сутністю феномену управління. Відтак структура

управління, окрім основних її компонентів (постановка мети, інформаційне забезпечення, аналітична діяльність, вибір варіантів дій, реалізація рішень), набуває додаткових взаємозалежних складників: самоаналізу (рефлексії), саморегуляції, самовизначення, цілі, цінності, смисли, самореалізація, особистісних ресурсів. Іншим елементом аналізу у цьому підході є функціональна складова, обов'язкова умова для пояснення сутності управління. Зарубіжними та вітчизняними авторами визначено такі функції управління: організаційні (загально-організаційна, матеріально-технічного забезпечення, фінансово-економічного розвитку, обліку і контролю, політико-правова, соціальна, мотиваційна); специфічні (інформаційно-діагностична, розпорядчо-виконавська, соціального прогнозу); загальні (збереження здоров'я персоналу і навколишнього середовища, колективної згуртованості, професійної підготовки, соціальної мотивації). Відбиваючись крізь призму структурно-функціонального підходу, поняття управління набуває чіткішого визначення [13; 18; 23; 24].

Спробуємо виявити характеристики процесу управління, виходячи зі змісту поняття «управління», його семантики, його значення, яке фіксує ці характеристики. «Словник української мови» управління тлумачить як дію «за значенням управляти [21, с. 468].

Зрозуміло, що поняття управління походить від слів «правий», «правити», і т. ін. Для тлумачення цих слів скористаємось словником В. Даля «Толковый словарь», у якому досить широко вони представлені, враховуючі, що їх корені в українській та російській мовах співпадають [7]. Розгляд гнізда, за висловом В. Даля, цих слів дасть можливість виділити усереднене їх значення і зафіксувати відповідний йому психологічний зміст. Отже, «Правый – истинный. Право – уверенье в истине чего-либо; данная кем-либо и признанная обычаем власть. Право на что – основательность, законность. Правской – правдивый, истинный, подлинный, настоящий. Править – прямить, исправлять, выправлять, направлять; исполнять и совершать, соблюдая должное. Править службу – совершать по чину и обряду. Править именины – праздновать по обычаю. Править – управлять, распоряжаться, начальствовать, повелевать, давать направление, руководить. Государь правит царством, а хозяин домом своим. Кораблем правит по меткам. Править лошадьми – управлять вожжами. Правление по уровню пола. Правление городом. Правленье, правительство, начальство – по образу устройства своего и по качеству. Бразды правления – власть. Правила – чем правят, доска с отвесом. Правило – закон, основанье для действия. Правильный – к правилу относящийся. Правда – истинна на деле, во образе, во благе, правосудие, справедливость; праведность, законность, безгрешность. Правда Ярославлева – сборник узаконений, уставник, право суда, власть судить, карать и миловать. Правдовать – начальствовать, управлять, судить и рядить. Праведный – оправданный житием, правдивый на деле, безгрешный» (тут і далі матеріал подається із значними скороченнями).

Виклад основного матеріалу. У наведених тлумаченнях слів, пов'язаних з використання слова «правий» просліджуються позначення ряду провідних психічних процесів та їх характеристик. Першим можна назвати задавання певних орієнтирів життя людини, позначення основ її діяльності, виходячи з яких людина організує своє життя. Другим можна виділити соціальну заданість цих орієнтирів, яку людина визнає як норму свого існування. Третім бачиться свідоме визначення даних орієнтирів. Четвертим виступає усталений характер їх існування у свідомості людини. П'ятим процесом можна представити регулятивні функції пов'язані з цим орієнтиром. Шостим можна подати контроль за використанням згаданих орієнтирів. Усі ці психологічні характеристики підпадають під таке визначення управління. Управління – це свідомий вплив на організовані системи з метою збереження їх структури, утримування режиму їх функціонування, реалізації програм щодо зміни їх організації при потребі розвитку.

Доречно згадати, що старослов'янське «прав», від якого походить слово «управління», і наведені вище споріднені з ним слова, означає – обіт, присяга, правило, закон, договір. Тобто, управління передбачає діяльність, спрямовану на виконання соціальних обов'язків, що задаються людині системою стосунків, відношень, у тій спільноті, до якої вона належить. Відхилення від заданої таким чином діяльності людини спричинюють регулюючі дії збоку суб'єктів управління.

Для того щоб точніше уявити цю функцію управління звернемося знову до психосемантики, яка дає можливість прослідкувати необхідні нам закономірності на моделях живої мови. Завдяки підпорядкуванню відбувається підведення якоїсь системи взаємодії, об'єкта управлінні, певний порядок. Поняття «порядок» походить від слова «ряд». У В. Даля гніздо слів, пов'язаних зі словом «ряд», має такий вигляд. «Ряд – вереница, строй, предметы по одной черте, по порядку, чередом; последовательность, постепенность, порядок действий, случаев, обстоятельств; черед, очередь, распоряжение, управление, общественный порядок или устройство, все меры начальства для порядка, управный распорядок; суд и расправа («Поча Ярослав ряды рядити, держать суд»); условие, договор, торг и соглашение, обязательство по воле, взаимная сделка в торговле; раз, кон, число (первый ряд, второй ряд); дружка, ровня, подобный, подходящий, один другого стоящий. Рядить – править или управлять, заведовать, держать в порядке, готовится. Рядитель – кто судит и рядит по праву. Рядник – начальник, избранный в посредники, судья. Рядовой – к ряду относящийся. Рядовик – простой, рядовой человек, простолудин» [7]. Узагальнюючи зміст наведених понять, можна вийти на таке визначення ряду. Ряд – це послідовність однорідних елементів, предметів, об'єктів. Саме однорідних, с подібними характеристиками на основі яких утворюється ряд. Характеристикою може бути якась риса, якість, усталена властивість або їх система. Підпорядкування, управління здійснюється через збереження ряду та його розбудову, через доведення об'єкту до характеристик, що співпадають з елементами ряду. Якщо, наприклад, цими елементами є члени суспільства, то корекція їхньої поведінки, з ціллю формування якостей, усталених для членів даного суспільства бути процесом управління. Якщо

об'єкт, будучи в ряду, виступає з ряду, то вживаються санкції щодо вирівнювання порушених характеристик. А проста людина є рядовою, тому що вона нічим не видається, одна від одної, відтак повністю вписується в ряд. Якщо цього нема, то вона буде підпорядкована відповідними діями, скерована. Суттєвою також у визначені ряду є присутність послідовності. В межах обраного нами психосемантичного контексту розглянемо поняття «послідовність».

Поняття «послідовність» походить від слів «слід», «слідувати». Користуючись схожістю цих слів в українській та російських мовах знову скористаємося їх тлумачення словниками В. Даля [7]. «Следовать – 1. Идти следом, непосредственно за кем- чем-нибудь. 2. Руководиться чем-нибудь, поступать подобно кому-то (следовать моде, долгу, учителю). 3. Следует вывод. 4. Быть следствием, вытекать из чего-то. 5. Нужно, должно (работу следует закончить). 6. Причитаться к оплате (сколько с меня следует?). Следствие – то, что следует из чего-нибудь, вывод, результат чего-нибудь, выяснение обстоятельств связанных с преступлением. Следующий – наступающий вслед за чем-нибудь. След – остаток или признак чего-нибудь».

«Следить – искать по приметам или каким-либо признакам пути. След – признак, примета чего-либо прошлого, бывшего; улика или поличное; повод, причина, надобность, что следует, должно делать. Следь – вид, образ или подобие человека; стень, как виденье или двойник. Следовать – ехать следом. Следовать кому и чему – подражать, поступать по примеру чего, согласно с чем. Следовать из чего – быть следствием, заключение чего, как явление и причина его, зависеть от известных условий, явствовать из чего как необходимого, неизбежное дело или очевидность. Следует – должно, нужно, надо, надлежит, прилично, необходимо. Следствие – действие, розыск по делу. Последствие – то, что зачем неминуемо следует, конечное проявление действия, причины, поводы. Следствие – заключение, вывод» [С. 227].

Отже, слід – це прояв минулого в теперішньому, це ознаки, характеристики предмета (чого-небудь, кого-небудь), що існував раніше, які проявляються в актуальній діяльності людини. А «слідувати» означає орієнтуватися у своїх діях, вчинках, русі на слід, уподібнювання предмету чи процесу, які він представляє, актуалізацію їх властивостей у взаємодії з новим предметом, підлаштування останнього в якості попереднього предмету. Відповідно, «послідовність» можна розглядати як те, що утворилося в результаті слідування, спрямування виконуваної діяльності слідом, тобто, визначення відслідковуваними ознаками нової діяльності нового предмету. Послідовність постає у продуктах, які репродукують відтворюють предмет, представляють його знову і знову в нових предметах, формують собою ряд подібних предметів. Якщо людина сприймає слід як норму, як зразок, якому треба обов'язково слідувати, то він стає тим старослов'янським правом, що регулює діяльність людини, формує ряд її вчинків. У такий спосіб відбувається управління організованої активності людини.

Організація є результатом взаємодій компонентів об'єкту, що надають йому цілісності. Різні соціальні об'єкти можуть мати різні рівні і форми організації. В

різних соціальних утвореннях складається своя система взаємодій. Входження людини в нову спільноту спричинює слідування тим нормам, правилам, законам, які в сукупності представляють організацію всієї спільноти, забезпечують її стійке існування. Цілеспрямоване підпорядкування їм індивіда, є процесом підпорядкування індивіда організації і, відповідно, є управлінням. Цей процес здійснюється у свідомості індивіда. В ній відображено систему соціальних взаємодій. Проводячи рефлексію цих взаємодій, оцінюючи свої стосунки з іншими людьми збоку, індивід здійснює у своїй свідомості акти, які готують регуляцію своєї поведінки в даній спільноті. Саме через свідомість значною мірою реалізується управління індивідом збоку спільноти.

Свідомість моделює соціальні взаємодії. Вона породжується ними і, разом з тим, є їх носієм і перетворювачем. У свідомості формуються не тільки ті ідеальні структури, що відображають реальні взаємодії в соціумі, але й уявні теж. Завдяки останнім людина може розігрувати можливі варіанти взаємодій, моделювати їхні майбутні форми. Рефлексія та здатність до абстрагування, їх провідні властивості свідомості, забезпечують процес управління як збоку суб'єкта, так і збоку об'єкта. Збоку об'єкта це відбувається як відображення свідомістю індивіда соціальних регулятивів та підпорядкування їм своєї організації, слідування образам-зразкам соціальної поведінки. Збоку суб'єкта управління воно реалізується шляхом конструювання образів, що представляють вироблені соціальні орієнтири і способи їх реалізації та доведення до свідомості об'єкта. Звичайно, що такі образи мають суб'єктивний характер, доповнюються особливостями психіки того, хто здійснює процес управління. Здатність до рефлексії дає змогу здійснювати і самоуправління.

Завдяки соціальній природі свідомості процес управління завжди має певною мірою віртуальний характер [25].

У старослов'янському слові «прав» є значення і «договір». Підпорядкування себе представлений у договорі соціальній організації, що є моделлю певних форм поведінки, буде мати форму управління. Проте даний розгляд має дещо умовний характер. Умовність полягає в тому, що особистість не може бути відірваною від соціуму. Кожна особистість є трансформатором соціальних відносин, їх вузлом, носієм і повністю абстрагуватись від них – це значить позбавити людину людськості, тому що сама свідомість є соціальним утворенням, кожна особистість є представником соціуму, спільноти.

Для психології управління принциповим є розведення понять «управління» і «регуляція». Вони є досить близькими за змістом. «Регуляція» походить від латинського слова «regulo» – впорядковую. Ніби той самий зміст, що і у «управління». Але у визначеннях «регуляції», «регулятори» підкреслюється здатність до підтримання сталого значення регульованої величини або зміни її за певним законом, зрівнювання чогось згідно з якимось величинами, зразками, критеріями. В управлінні теж здійснюються такі функції, але в управлінні все це може не тільки виконуватись, але й задаватись, формуватись, плануватись. Можна сказати, що в управлінні вихідна правляча інформація формується до дії, до виконання, але

складовою в управлінні як ціль управління. А в регуляції ця інформація співпадає з виконанням. В управлінні підпорядкування здійснюється згідно певної структури, а в регулюванні самою структурою. Управління передбачає створення образу дії, регуляція – це реалізація цього образу. Управління здійснюється на основі фіксованої моделі об'єкта, регуляція є цією моделлю, представленою у технології, засобах. Регуляція є частиною управління, нижчою, виконавчою, формою суб'єктності.

Навіть у психологічних словниках іноді недостає точності в розмежуванні управління і регуляції, в недопущенні зведення одне до одного. В психологічному словнику К. Платонова дається таке визначення «управління». Управління – це функція організованих систем, яка забезпечує збереження її структури, підтримання режиму діяльності, реалізацію програми і цілі діяльності. Оцінюючи це визначення можна сказати, що воно має характер регуляції, оскільки не передбачає розвитку системи, що для управління є дуже важливим. Зазначимо також, що управління має цілеспрямований, свідомий характер. Тому, підпорядкування однієї організації (в широкому, не соціальному сенсі) іншій, як це відбувається у тварин, на рівні клітин можна назвати регуляцією, а не управлінням.

Якщо об'єктами управління є особистості або колективи, то управління набуває форму керівництва. Російською мовою «керівництво» – це «руководство». Цю паралель знову важливо відзначити, оскільки «руководство» досить наочно представляє функцію керівництва (голови) – волити руками. «Керівництво» теж пов'язано з дією руками, тільки не безпосередньо, а через кермо. Іноземне слово «менеджер» також прижилося в системі управлінських понять, але воно має більш вузьке значення, чим «управлінець». Поняття «менеджер» більше пов'язане з економічним управлінням, господарюванням, вмінням володіти чимось, виконувати якусь роботу.

Головною якістю управлінця, керівника, менеджера є здійснення впливів на об'єкт управління, тобто такої дії на нього, яка призвела б до його підпорядкування як суб'єкту управління. Історично з часів зародження людини як свідомої істоти вплив для здійснення керівництва мав спочатку фізичний характер. Лідер, який здійснював управлінські функції мав бути фізично сильнішим, вправнішим, мужнішим, мати кращу реакцію. З часом у керівника все більше цінувалась здатність для прийняття оптимальних рішень в організації життєдіяльності керованої їм групи. Все більшого значення набувала голова, розум. Недарма потім і до наших часів керівника часто називають головою, наприклад головою ради, підприємства. Вплив управлінця значною мірою став залежати від успішності його діяльності. Лідер спочатку був кращим в основній для групи діяльності. З часом сформувався пріоритет соціальної діяльності над індивідуальною.

Соціально-економічний розвиток призвів до спеціалізації видів діяльності і в тому числі управлінської. Разом з тим, відбулося розшарування в суспільстві згідно економічній могутності і відповідно змінилася здатність впливати на людей. За цією здатністю, тобто за владою, установлювались і ієрархічні стосунки в державі, які у

свою чергу мали проекцію і в інших соціальних ланках. Якщо до цього місце в суспільстві переважно визначалося індивідуальними особливостями кожного, то надалі воно все більше визначалося групами людей. Уже сама належність до такої групи давала владу людині, можливість впливати на інших, тримати інших у підпорядкуванні.

Вдамося ще раз до психосемантичного аналізу, російською мовою «підкорюватися» буде «подчиняться». Розглянемо знову гніздо понять, пов'язаних з цим терміном. За В. Далем [7] «чиниться – чупориться, важничать, жеманничать, заставлять почитать себя. Чин – учиненный для чего, устроенный порядок, устав, обряд, уряд. Степень на которой человек стоит в обществе, звание, сан, сословие, состояние. Чинный – наблюдающий чин, приличие, устав, обычаи общежития, степенный, пристойный, воздержанный, требующий соблюдения обряда, изысканной вежливости.» З наведених понять видно, що «подчинить» це і є правити, керувати згідно тієї влади, яка надається певним чином – ступеню у владних стосунках, ступеню прояву волі у суспільстві. «Дураку, что большому чину везде простор».

Управління розглядається як діяльність з упорядкування процесів, що мають місце у природі, техніці та суспільстві; усунення та дезорганізації й приведення в новий стан з урахуванням тенденцій їх розвитку та зміни середовища [19]. Основними підходами до тлумачення «управління» вбачаємо: системний (управління як система), процесний (управління як процес), ситуативно-технологічний (управління як технології, пов'язані з конкретною управлінською ситуацією).

Відповідно до природи систем (технічна, біологічна, соціальна), виокремлюють основні сфери управління: природне управління (управління процесами життєдіяльності живих організмів); механічне, технічне управління (управління технікою, машинами, технологічними процесами); соціальне управління (управління суспільними процесами, організаціями, людьми) за призначенням, специфічними особливостями, інтенсивністю здійснюваних управлінських функцій і операцій [3; 19; 22].

Управління суспільством має загальні аспекти, які принципово відрізняються від управління у живих організмах і живих системах. Як складна структура, управління передбачає залучення матеріальних і духовних процесів, відтак є специфічним видом людської діяльності. Оскільки суспільство розвивається як система, елементи якої знаходяться у взаємодії, управління ним характеризується комплексністю і цілісністю, є внутрішньою необхідністю для суспільства і для кожної з його частин. Тому ступінь організації механізмів управління є одним із істотних показників рівня розвитку як самого суспільства, так і кожної з його сфер [17].

У наукових працях (М. Амстронг [1], В. Афанасьєв [2], В. Вакунін [6], С. Кара-Мурза [171], А. Новіков [16], А. Гладишев [17], В. Рябченко [20]) управління розглядається як один із видів практичної діяльності, оскільки в організаційних (соціально-економічних) системах керівний орган і керована ним система виступають суб'єктами. Управлінська діяльність підпорядковується загальним закономірностям, властивим практичній діяльності, має свої стадії, етапи, структуру і характеристики, а

управління вважають «діяльністю з організації діяльності» [16, с. 336], наголошуючи на його рефлексивній природі. Пітер Ф. Друкер управління визначає як особливий вид діяльності, що перетворює неорганізований натовп на ефективну, цілеспрямовану і продуктивну групу [8].

Управління є галуззю наукового знання, яка вивчає об'єктивні закономірності; особливий вид діяльності; сукупність взаємопов'язаних елементів (мети, функції, організаційних структур, кадрів управління, методів) і підсистем управління, що взаємодіють між собою для досягнення головної мети діяльності організації; спосіб мислення управлінця; комплекс принципів, методів і правил; свідомий і цілеспрямований процес впливу на свідомість і поведінку людей [10, с. 263; 23, с. 87].

В. Абчук, А. Борисов, А. Воронцов тлумачать управління як «цілеспрямовані впливи на колективи людей для організації і координації їх діяльності в процесі виробництва» [4, с. 33]. Для забезпечення роботи системи управління у виробничій сфері необхідно володіти даними, що забезпечують ефективність управлінських впливів (планування, обліку і аналізу, регулювання): мета управління; ідеальна модель майбутнього функціонування об'єкта; модель фактичного стану об'єкта для порівняння із ідеальною моделлю; інформація, яка спрямована на усунення відхилення фактичної моделі від ідеальної.

Економічна сфера розглядає управління як стратегію формування довгострокових цілей розвитку, визначення якісних і кількісних шляхів їх досягнення; частину управлінської діяльності щодо напрацювання шляхів і способів реалізації поставлених цілей, які забезпечують узгодженість рішень в системі управління. Основними характеристиками стратегії управління визначено вибір напрямів розвитку організації; постановка мети організації в ближніх і дальніх перспективах; орієнтація на зміни; врахування особливостей, місця і ролі середовища; врахування і використання всіх можливостей для виживання у коротко– та довготривалій перспективі; вдосконалення техніки та технології як основного ресурсу виживання тощо [9, с. 51; 14, с. 195].

Поняття управління розглядається і як похідна гносеологічної, світоглядної, інформаційної, креативної функцій, та обумовлюється особливостями міжособистісних стосунків у спілкуванні, системою ціннісних орієнтацій, можливостями творчої самореалізації особистості. Складовими управлінської культури виступають три групи ознак:

1) професійні (професіоналізм, співпраця з підлеглими, організаторські здібності);

2) демократизм, гуманізм, активність, відповідальність, повага і довіра до людей, працездатність, мобільність;

3) аксіологічні ознаки управлінської культури (орієнтація на позитивний кінцевий результат управлінської діяльності, ціннісні стосунки (повага, тактовність, моральність, толерантність, комунікативна компетентність) [5, с. 100-101].

Розмежують поняття «управління» і «менеджмент», оскільки вони мають специфіку у змісті, об'єкті та завданнях [13; 19; 24].

Застосувавши метод лінгво-семантичного та синергетичного аналізу основних термінів, К. Жатько розкриває зміст менеджменту відповідно до світоглядно-методологічного потенціалу, зазначаючи, що соціальна філософія фактично досліджує людину в якості «manager» (здійснює управлінську діяльність організації) як процесу самопізнавальної самоорганізації, постійний суспільно-управлінський менеджмент [11, с. 126-128, 132].

Сутність управління і менеджменту в соціальних системах зводиться до досягнення цілей за допомогою інших людей, отже їх потрібно розглядати у нероздільній єдності. Поняття «управління» вважають більш широкою категорією щодо поняття «менеджмент». У широкому сенсі управління – це функція будь-якої системи, що спрямована як на збереження своїх основних властивостей та попереднього режиму функціонування, так і на переведення його в інший режим у відповідності до цілей управління, що передбачає виконання певних програм, які забезпечують функціонування системи, сприяючи її розвитку та досягнення цілей. Під управлінням розуміють також вид діяльності, що забезпечує ефективне та продуктивне досягнення організацією цілей шляхом планування, організації діяльності, здійснення лідерства (керівництва) та контролю за організаційними ресурсами [13; 18; 24].

«Менеджмент» світові наукові джерела трактують досить широко. У фундаментальному словнику англійської мови Оксфордського університету, «менеджмент» визначається як спосіб поводження із людьми; мистецтво управління; спеціальний метод і навички адміністрування, орган управління, адміністративна одиниця. У словнику іноземних слів [26] «менеджмент» перекладається як «управління виробництвом», «сукупність принципів, методів, засобів, форм управління виробництвом з метою підвищення його ефективності і прибутковості»; співвідноситься із значенням «керування людьми», що розкривається поняттями «вміння володіти», «управління», «завідування», «керівництво», «дирекція», «адміністрація».

Менеджмент є універсальним поняттям, яке тлумачать через усвідомлені й цілеспрямовані взаємодії суб'єкта і об'єкта, де ключовим елементом є людина, тому частково менеджмент – це вміння менеджера досягати поставленої мети, враховуючи мотивацію, можливості інших фахівців та способів їх діяльності.

Менеджмент тлумачать як вид управління, дотичний до різних аспектів діяльності керівника, а управління охоплює всю сукупність людських взаємин і передбачає керівництво людьми і відносинами в системі ділового спілкування та взаємодії, координацію й організацію їх діяльності, ефективне використання засобів, спрямованих на виконання накреслених цілей і запланованих завдань організації раціональним, гуманним, економічним і правовим шляхом [3, с. 11-12; 9, с. 51; 24, с. 10].

В. Мова, Т. Гаврилко, Л. Панасенко розглядають менеджмент як структурну одиницю культури сучасної людини, оскільки він має свою теорію, традиції, інструментарій і практику; керівництво «сумісною людською діяльністю, а не роботою машин і механізмів, не індивідуальною працею як такою, взятою ізольовано від її соціально-економічного оточення» [15, с. 27]. Отже, менеджмент тлумачать як специфічний вид управлінської діяльності, пов'язаний з організацією дій задля досягнення мети підприємства відповідно до його специфічних функцій та основних вимог до діяльності самого менеджера. Менеджмент доцільно характеризувати відповідно до його специфічних і базових функцій, які передбачають інтеграцію всіх ресурсів для досягнення завдань організації, а саме: цілепокладання; організацію (діяльності, рішень, відношень); мотивацію і комунікацію; визначення одиниць виміру і показників діяльності (оцінка, аналіз і інтерпретація результатів); сприяння розвитку персоналу і забезпечення саморозвитку як суб'єкта управління.

Серед основних вимог до діяльності менеджера виокремлюють готовність розділяти відповідальність за успіх підприємства. Це обумовлює низку завдань, що постають перед менеджером: створення системи чи її нових властивостей (порядку із хаосу); вироблення і впровадження раціонально узгоджених дій та рішень. Призначення менеджера полягає в оптимізації довірених йому ресурсів (виробничих, фінансових, людських) для отримання найкращих результатів, найбільшого ефекту «з найменшими затратами при контрольованих опосередкованих наслідках» [15, с. 28].

Основною інтегральною функцією менеджменту вважають управління людськими ресурсами, оскільки персонал є складовою цінностей і основним елементом системи управління (М. Амстронг [1], П. Друкер [8], В. Лозниця [13], В. Мова [15], Є. Ходаківський, Ю. Богоявленська [24]).

Сучасне розуміння управління організацією зміщує акценти на визнання ролі управління людськими ресурсами, передбачаючи діловий підхід до їх використання та розкриття резервних можливостей, що корелюється з ефективністю діяльності організації в конкурентних умовах. Методологія управління людськими ресурсами ґрунтується на визнанні працівників найціннішим активом організації; розумінні необхідності розробки стратегії роботи з людськими ресурсами з урахуванням важливості довгострокових завдань та розвитку організаційної культури; взаємозв'язку економічної ефективності організації з управлінням людськими ресурсами; розумінні оптимальних умов використання людських ресурсів, зокрема вивільнення творчого потенціалу особистості, заохочення новаторства, командного духу; зміщенні акцентів із сліпого підпорядкування та послуху на формування відданості цінностям організації тощо [1, с. 572-573].

У психологічних стосунках значимість людини фіксується її авторитетом. Високий авторитет мають лідери груп, організацій. Але керівнику важко бути лідером. Це пояснюється тим, що керівник займає проміжне місце у стосунках держави і колективу. Тому керівнику у своїй діяльності нерідко доводиться приймати компромісні рішення, а це не завжди влаштовує колектив. Наразі авторитет керівника

все більше залежить від його стратегічного мислення та його компетентності при вирішенні проблем спрямування економічного розвитку організації, вміння використовувати для цього необхідну інформацію. Отож, однією з основних функцій управлінця залишається вибір орієнтирів і вони повинні бути такими, щоб організація розвивалася оптимально. Правити керівнику, спираючись більше на силові характеристики, як це було в тоталітарні часи, стає непопулярним. Хоча воля керівника завжди є однією з найбільш цінних його якостей. Інша річ, на подолання яких труднощів вона задіяна. У старослов'янському «праві» як договорі можна побачити оптимальну модель побудови стосунків керівника і підлеглого, коли обидва максимально зацікавлені у розвитку організації, до якої вони належать.

Вдалих підбір кадрів керівником, забезпечення їм доброї мотивації, надання можливості творчого вияву себе, максимальної реалізації себе, виховання кадрів, сприяння їхньому професійному зростанню, створення для них нормального психологічного клімату – якщо все це закладається в основу взаємодії керівника і колективу, то підпорядкування колективу керівникові викликати негативізм тільки у тих, хто не поділяє інтереси колективу. За таких умов процес регуляції все більше зміщуватиметься у бік саморегуляції, хоча роль керівника, який здійснює зовнішню загальну координацію взаємодій колективу, контроль за дотриманням основних параметрів його функцій, захищає його інтереси у зовнішніх взаємодіях, все таки залишиться значимою.

Висновки. Відтак визначення управління як структурно-функціонального феномену висвітлює усю складність і багатофункціональність, означає його багаторівневність та взаємозалежність його структурних компонентів між собою, окреслюють міжсистемні зв'язки. З позицій структурно-функціонального підходу феномен управління розглядається як частина соціальної системи, яка впливає на функціонування всього суспільства.

Список використаної літератури :

1. Амстронг М. Менеджмент: методы и приемы / пер. с англ. изд. Київ: Знання-Прес, 2006. 876 с.
2. Афанасьев В. Г. Социальная информация и управление обществом. Москва: Политическая литература, 1975. 408 с.
3. Бех Ю. В. Філософський модус загальної теорії управління: монографія. К.: Видво НПУ імені М.П. Драгоманова, 2013. 476 с.
4. Борисов В. А., Воронцов А. В. Система управления организацией. Санкт-Петербург: Перспектива, 2010. 335 с.
5. Благун М. Н. Методологія соціально-функціонального управління загальноосвітнім навчальним закладом: дис... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Нац. пед. у-т імені М.П. Драгоманова. Київ, 2015. – 389 с.
6. Вакунин В. И., Багдасарян В. Э., Куликов В. И, Сулакшин С. С. Вариативность и цикличность глобального социального развития человечества: монография. Москва: Научный эксперт, 2009. 464 с.

7. Даль В. Толковый словарь живого великорусского языка. <http://slovardalja.net>.
8. Друкер П. Задачи менеджмента в XXI веке. Москва: Вильямс. 2000. 282 с.
9. Евтихов О. В. Стратегия и приемы лидерства: теория и практика. Санкт-Петербург: Речь, 2007. 238 с.
10. Етика ділових відносин: навчальний посібник / О.Й. Лесько, М.Д. Прищак, О.Б. Залюбківська. Вінниця: ВНТУ, 2011. 309 с.
11. Жадько К. В. Соціально-філософський зміст поняття «менеджмент». *Гуманітарний вісник ЗДА*. Запоріжжя, 2011. № 44. С. 126-133.
12. Кара-Мурза С. Г. Подрыв рационального мышления и рефлексивное управление. *Рефлексивные процессы и управление: Международный научно-практический междисциплинарный журнал*. № 2. 2003. Т. 3. С. 16-35.
13. Лозниця В. С. Психологія менеджменту. Теорія і практика: навч. посіб. Київ: Тов «Увпк «Ексоб», 2001. 512 с.
14. Мардаровский Ф. З., Кузьминов А. В., Орлов В.Н. Технология и культура управления в отрасли связи. Одесса: ИПРЭИ НАН Украины. 2000. 268 с.
15. Мова В. В., Гаврилко Т. А., Панасенко Л. И. Управленческая деятельность руководителя (менеджера); конспект лекцій. Київ: КМУГА, 1994. 84 с.
16. Новиков А. М. Методология. Москва: СИН-ТЕГ. 668 с.
17. Основы социального управления: учеб. пособ. / А.Г. Гладышев, В.Н. Иванов, В.И. Патрушев и др. под ред. В.Н. Иванова. Москва: Высш. шк., 2001. 271 с.
18. Психология менеджмента: учеб. для вузов / Под ред. Г.С. Никифорова. 2-е изд., доп. и перераб. Санкт-Петербург: Питер, 2004. 639 с.
19. Рибак В. О., Рябченко. В. І. Управління лісогосподарським виробництвом: навч. посіб. Київ: Фітосоціоцентр, 2014. 472 с.
20. Рябченко В. І. Світоглядно-методологічні засади формування й використання потягійно-термінологічного апарату в науковій, освітній та суспільно-практичній діяльності: монографія. Київ: Фітосоціоцентр, 2011. 468 с.
21. Словник української мови: в 11 томах. Т. 10. 1979. Режим доступу: <http://sum.in.ua/s/upravlinnja>
22. Социальное управление: понятие, общие черты, виды, элементы: http://www.e-reading.club/chapter.php/97336/4/Makareiko_-_Administrativnoe_pravo.html
23. Федоренко В. Г. Основы менеджменту: підручник. Київ: «Алерта», 2007. 420 с.
24. Ходаківський Є.І., Богоявленська Ю.В., Грабар Т.П. Психологія управління. Підручник. 3-тє вид. перероб. та доп. Київ: Центр учбової літератури, 2011. 664 с.

25. Яшник С.В., Омельченко Л.М., Костюк Д.А. Психологія управління: навч. посіб. К.: НУБіП України, 2020. 345 с.

26. Oxford English Dictionary, second edition, edited by John Simpson and Edmund Weiner, Clarendon Press, 1989, twenty volumes, hardcover

Розділ 4.

Досвід та аспекти організації форм дистанційного навчання в Україні

Піскунова Л.Е. – кандидат сільськогосподарських наук, доцент кафедри загальної екології та безпеки життєдіяльності Національний університет біоресурсів і природокористування України,
piskunova2712@ukr.net
ORCID ID: 0000-0002-6351-0660

Боголюбов В.М. – доктор педагогічних наук, професор кафедри загальної екології та безпеки життєдіяльності Національний університет біоресурсів і природокористування України,
volbog@ukr.net
ORCID ID: 0000-0001-5181-6892

Білецька А.В. – кандидат філософських наук, молодший науковий співробітник (науково-дослідний відділ) Науковий центр дистанційного навчання Національний університет оборони України імені Івана Черняхівського,
alonabv@ukr.net

Виділено основні аспекти навчання при різних формах дистанційного навчання. Проведено моніторинг освітнього процесу та перевірки якості знань студентів різних спеціальностей, окреслено проблеми, з якими найчастіше зустрічаються викладачі під час віддаленої роботи.

Ключові слова: онлайн програми, сучасні телекомунікації, інформаційне освітнє середовище, освітній процес, методичні та структурно-функціональні вимоги, електронні курси, програмно-технічна архітектура, е-освітній кластер.

Вступ. Новий вид біологічної «агресії» поставив перед навчальними закладами практично всіх країн світу нове глобальне завдання – необхідність забезпечення доступу до вищої освіти, виходячи із сьогоденних реалій, оскільки для будь-якої країни найголовніший ресурс, це висококваліфіковане і фізично активне й здорове населення.

Більше року світ і Україна живе в іншій реальності, яка перевернула уявлення про здобуття знань і оцінювання досягнень студентів. Події останніх місяців показали, що дистанційна форма навчання, яка використовує онлайн програми та створює за допомогою сучасних телекомунікацій інформаційне освітнє середовище, якнайкраще підходить в умовах вимушеного карантину для всіх представників освітнього процесу, а також дає змогу забезпечити навчання.

За останній період ми пересвідчилися, що дистанційна форма освітнього процесу розширює і оновлює роль викладача, робить його наставником-консультантом (свого роду тьютором¹), який повинен (і має змогу) не просто координувати навчальний процес, але й постійно удосконалювати свої курси. Останнє, в свою чергу, спонукає до пошуку нових інструментів та використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій.

Літературний огляд і постановка проблеми. Нині існує багато підходів до визначення поняття «дистанційне навчання». Це поняття було сформульоване такими вченими, як М. Томпсон, М. Мур, А. Кларк, і Д. Кіган. Кожен із цих авторів підкреслював окремий аспект цього методу [5]. Дистанційне навчання (Distance Learning, Distance Education) – це така форма організації освітнього процесу, основою якої є самостійна робота людини, яка навчається. Дистанційне навчання передбачає таку організацію навчального процесу, коли студент навчається самостійно за розробленою викладачем програмою і віддалений від нього у просторі чи в часі, однак може вести діалог з ним за допомогою засобів телекомунікації [4].

Значних зусиль до формування системи дистанційного навчання доклали вчені С. Архангельський, Ю. Бабанський, С. Гончаренко, С. Батишев О. Кірсанов, Ч. Куписевич, І. Огородніков, О.Пехота, Л. Романишина, Г. Сікорський, І. Харламов; психологи Б. Ананьєв, Г. Балл, В. Виговський, М. Данилов та інші, у творчому доробку яких аналізується процес індивідуалізації особистісно орієнтованого навчання.

Але зовсім мало робіт, щодо дистанційного навчання в умовах вимушеного карантину. Таким чином, відсутність даних, а саме порівняльна характеристика різних форм дистанційного навчання, обумовили вибір теми даного дослідження.

Мета і задачі дослідження. Наш досвід роботи на навчально-інформаційному порталі² НУБіП більше вісьми років. Після створення та опанування електронних навчальних ресурсів, багато часу і зусиль було приділено забезпеченню відповідності цих курсів сучасним критеріям науково-змістовних, методичних та структурно-функціональних вимог. Така організація навчального процесу в університеті забезпечила перехід з аудиторного навчання на дистанційне плавно, виважено і досить креативно.

Метою даної статті є виділення найважливіших аспектів різних форм дистанційного навчання, а також здійснення моніторингу підготовки та якості знань студентів різних факультетів і виявлення проблем, з якими зіштовхуються викладачі під час віддаленої роботи.

Виклад основного матеріалу. Для виділення основних аспектів різних реалій навчання були взяті дані вивчення матеріалу з дисципліни «Безпека праці та

¹ Тьютор - це така людина, яка може допомогти іншій особі зрозуміти самого себе. Ми часто несвідомо, не знаючи теоретичних основ тьюторингу, є мотиваторами, натхненниками чи людиною, яка в потрібний час підтримає, для якогось учня: <http://education-ua.org/ua/articles/1289-tyutorstvo-yak-forma-pedagogichnogo-suprovodu-rukhu-uchnya-za-individualnoyu-osvitnoyu-traektorieyu>

²Навчально-інформаційному портал НУБіП: <https://elearn.nubip.edu.ua/>

життєдіяльності» студентами, що навчались у першому семестрі 2019-2020 навчального року:

- на педагогічному факультеті – спеціальність «Соціальна педагогіка»(СП), 3 курс;
- на факультеті інформаційних технологій – спеціальність «Економічна кібернетика» (Екк) - 3 курс;
- на юридичному факультеті – спеціальність «Право», (1 курс);
- на економічному факультеті – спеціальність «Підприємництво, торгівля та біржова діяльність» (БД) - 1 курс;
- на факультеті харчових технологій та управління якістю продукції АПК(ХТІ) – 4 курс.

В цілому, за перший семестр були опрацьовані результати успішності 263 студентів. В другому семестрі на курс дисципліни «Безпека праці та життєдіяльності» було зараховано 286 студентів:

- економічний факультет, 1 курс, спеціальності – «Економіка підприємства» (ЕКО), «Облік і аудит» (ОіА), «Фінанси, банківська справа та страхування» ФіК;
- лісогосподарський факультет, спеціальність «Садово-паркове господарство» – 1-й та 2-й курси;
- факультет інформаційних технологій, спеціальність «Комп'ютерна інженерія» (КІ) - 3-й курс; н
- навчально-науковий інститут енергетики, автоматики і енергозбереження, спеціальність «Автоматизація і комп'ютерно-інтегровані технології»(АКіТ) - 1-й курс.

У першому семестрі навчання студентів відбувалось у звичайному режимі з використанням платформи Elearn Навчально-інформаційного порталу - кількість відвідувань і терміни здачі робіт практично не відрізнялись від активності і успішності студентів в аудиторії. В кожній групі, з перших днів занять в середньому 25% студентів завжди готувались до занять, не пропускали ні лекцій ні практичних і, зазвичай, все вчасно здавали на платформі elearn. Ще приблизно 30 % - студенти, які дещо затягували з термінами здачі робіт, але, врешті-решт, виконували поставлені задачі. У всіх інших студентів прокидалась нестерпна жага до навчання тільки перед проміжною атестацією, або за тиждень до початку сесії.

Як правило, динаміка проходження матеріалу студентами різних курсів суттєво відрізняється незалежно від спеціальності (табл. 4.1). Студенти першого курсу працювали більш активно і вчасно пересилали виконання завдання. Тому, навіть за тиждень до залікової сесії 90% першокурсників справились з завданнями. Студенти третіх курсів, як було сказано, вище, згадували про навчання під час проміжної атестації (45%) та перед сесією (60%).

Таблиця 4.1.

Успішність студентів на платформі elearn у 1 семестрі.

1 семестр																		
Факультет	№ робіт	Вересень				Жовтень				Листопад				Грудень				
		тижні	I	II	III	IV	I	II	III	IV	I	II	III	IV	I	II	III	IV
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
Екк (Економічна кібернетика) 3 курс	1*		10*	15*	18	18	23	43	44	44	46	47	47	48	98			
	2				15	14	14	23	24	42	43	43	43	44	97			
	3					15	15	18	20	25	34	35	36	41	96			
	4							10	25	26	46	47	47	48	92			
	5									15	15	16	30	36	94			
	6										15	20	21	28	93			
	7											35	36	43	98			
	8													26	93			
	С1*					15	15	15	15	15	15	45	45	45	90			
	С2					24	24	24	24	24	24	40	41	41	67			
Право(юридичний ф-т)- 1 курс:	1	9	23	24	26	34	84	96	98	98	98	98	98	98	98	98		
	2			24	25	30	32	32	78	90	98	98	98	98	98	99		
	3					22	39	60	64	89	66	74	97	97	97	99		
	4							28	43	45	89	97	98	98	98	98		
	5									27	29	34	96	98	98	98		
	6										27	34	76	90	98	98		
	7											28	46	86	89	97		
	8													27	90	98		
	С1					25	45	50	67	67	68	68	70	75	78	88		
	С2											54	55	60	67	70		

* % зданих робіт

**Нумерація практичних робіт

*** Самостійні роботи, що необов'язкові для виконання

В другому семестрі залишається тенденція успішності – студенти першого курсу показують кращі результати, як із терміном здачі так і з якістю виконаних робіт. Але, навчання студентів, загалом, відрізняється плавністю, а терміни здачі робіт практично відповідають встановленому графіку навчального процесу (табл.4.2 та рис 4.1).

Успішність студентів залишається стабільною – 25%-28% слухачів у кожній групі показують відмінні знання щодо відповідності поставленим завданням і опрацюванню лекційного матеріалу даної теми.

Потрібно зазначити, що до переходу на повне дистанційне навчання ми провчили півтора місяця -і студенти опрацювали 3 практичних заняття і прослухали 3 лекції. Якщо звернути увагу на криву, що характеризує успішність студентів за спеціальністю «Автоматизація і комп'ютерно-інтегровані технології» помітна знижена активність студентів протягом всього семестру. Саме ця група студентів познайомилась з викладачем і почала працювати тільки після введення карантину.

Таблиця 4.2

2.Успішність студентів на платформі elearn у 2 семестрі.

2 семестр																	
		Лютий				Березень				Квітень				Травень			
Факультет	тижні	I	II	III	IV	I	II	III	IV	I	II	III	IV	I	II	III	IV
	№ робіт	1		2		3	C ₁	4		5	6	7		8	C ₂		
Лг (лісове господарство) I курс;	1	8	22	24	67	35	85	89	89	89	89	89	89	89	95		
	2			23	25	32	34	36	92	92	92	92	92	92	98		
	3					28	40	60	97	97	97	97	97	97	97		
	4							28	41	97	97	97	97	97	97		
	5									27	30	97	97	97	98		
	6										27	90	90	90	98		
	7											28	46	89	94		
	8													22	86		
	C1						35	39	57	68	70	71	76	79	90		
C2								28	29	29	30	30	34	47			
АКІТ «Автоматизація і комп'ютерно-інтегровані	1										20	34	37	49	98		
	2											18	39	65	97		
	3													45	90		
	4													48	90		
	5													36	97		
	6													20	87		
	7													15	67		
	8													22	78		
	C1											5	15	20	23		
C2											13	14	23	24			

Таким чином, низька активність студентів при віддаленій формі навчання може пояснюватись цілим комплексом факторів - це і відсутність образу викладача, який забезпечує формування творчої атмосфери в групі та, найголовніше, незрозумілий студентам алгоритм подальшого навчання.

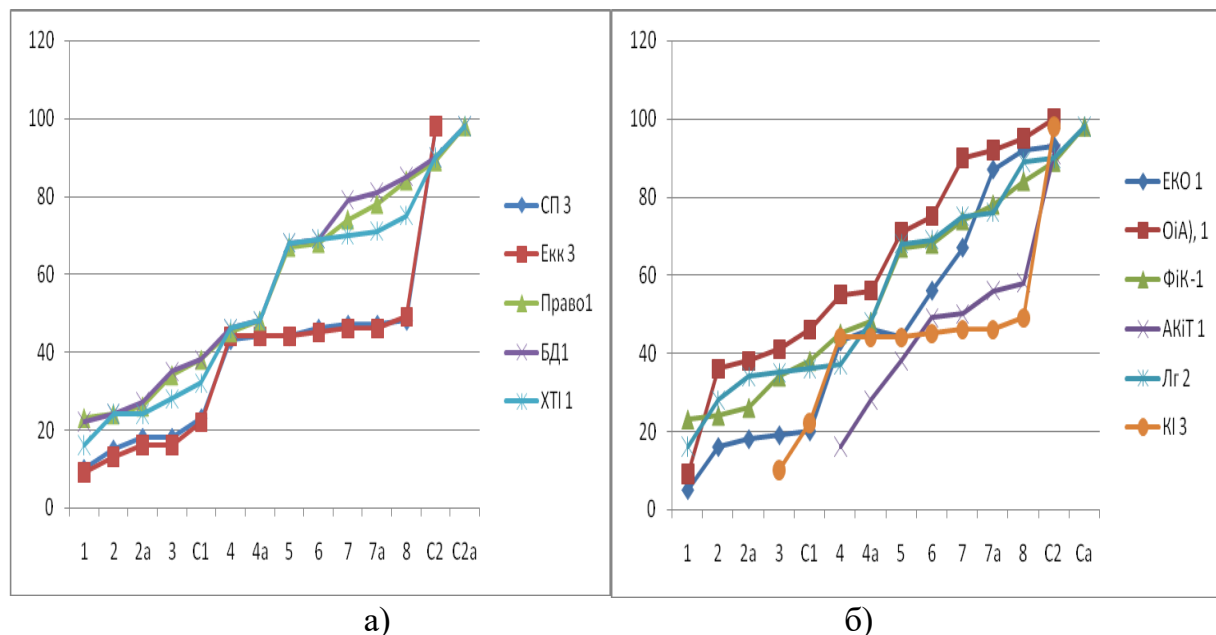


Рис. 4.1. Порівняльна оцінка успішності навчання студентів у I (а) та II (б) семестрах

В такій же ситуації відбувалось і навчання студентів спеціальності «Комп'ютерна інженерія». Але те, що це 3-й курс і у студентів набагато більший досвід роботи з навчально-інформаційним порталом, процес включення в роботу відбувався набагато швидше.

Наступним етапом досліджень було виявлення характерних недоліків навчання в режимі повного дистанціювання. На протязі всього семестру відмічена складність розуміння студентами завдань, що призводило до збільшення навантаження на викладачів (студенти частіше виходили на прямий контакт через Viber і телефон, розпитуючи про виконання тих чи інших завдань). Щодо професійної компетентності або ж відповідності курсу критеріям науково-змістовних, методичних, структурно-функціональних вимог сумнівів не виникає, так, як незалежно від курсу та спеціальності 25%-28% студентів з кожної групи без жодних запитань і вчасно надсилають виконання завдання. Від студентів 3 курсу жодного питання не надходило. По кількості запитань першість займають студенти першого курсу. Спрацьовує принцип, який ми назвали «принцип 12 класу». Студенти перших курсів «залишаються» у стінах школи, де навчальний матеріал подається, дещо в іншому руслі. Про це свідчить також і збільшенні активності слухачів після проведення відеолекцій. У процесі дистанційного навчання найчастіше використовуються хмарні сервіси на платформі ZOOM, так, як безкоштовна версія програми ZOOM дозволяє проводити відеоконференції та вебінари, має зручну інтеграцію з багатьма сучасними технологіями, які використовуються у дистанційному навчанні, зокрема платформою

Moodle [3]. Тому, якщо до введення карантину студенти працювали на навчальному порталі elearn.nubip.edu, то під час віддаленої роботи дуже легко адаптувались до відеолекцій, практично не змінюючи алгоритму роботи (рис. 4.2).

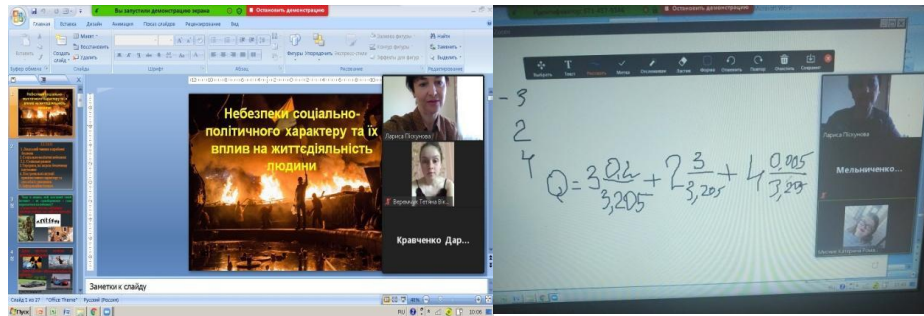


Рис. 4. 2. Фрагменти відеолекцій на платформі Moodle

Якщо в перший тиждень після запровадження карантину відмічалась низька активність студентів (не враховуючи ті «золоті» 28% студентів, що продовжували показувати свої знання, не зважаючи на зовнішні фактори), то після першої ж відеолекції активність студентів збільшилась майже вдвічі.

Для викладачів однією із багатьох переваг дистанційного навчання на платформі Elearn є можливість швидкого онлайн-поширення актуальної для студентів інформації. Для слухачів дисципліни на курсі в розділі «Новини» надходить повідомлення про чергові відеолекції (як правило, інформацію про новини через різні сервіси студенти «бачать» у своїх смартфонах). Зазвичай, попередньо час і день проведення лекції обговорюється з групами через старост. В умовах карантину логічно було назначати відеолекції та вебінари за розкладом. Відмічено, що кількість студентів, які були присутні на лекції зростала, якщо за день, або, навіть, за кілька годин, було нагадування викладача старостам, або повідомлення у Viber-групах, особливо серед студентів 1 курсу. Це, ще раз доводить, що при наявності мотивації і бажання забезпечити якісне навчання, студенти молодших курсів потребують окремої уваги і більших витрат часу на підготовку до занять. Надіятись на свідомість та самостійність студентів та їх самодисципліну, поки що, рано.

Варто зупинитись на недоліках дистанційного навчання, на які звертають увагу науковці та викладачі - це, в першу чергу, проблема надійного технічного та програмного забезпечення, яке повинно забезпечувати можливість своєчасного і повноцінного доступу до інформації за допомогою сучасних і по можливості недорогих пристроїв (смартфонів, ноутбуків і планшетів) [2, 3]. В НУБіПі було завчасно врегульовано питання обов'язковості розробки і сертифікації електронного навчального курсу для кожної дисципліни, а також віддаленого доступу до цього курсу. В університеті створенні всі умови для розвитку як цифрової компетентності викладачів, так і створена матеріально-технічна база для впровадження інформаційних технологій в науково-освітню діяльність [2]. Не вирішеним повною мірою аспектом озвученої проблеми залишається забезпечення сучасними персональними комп'ютерами чи смартфонами з якісним доступом до мережі Інтернет. Окремі заяви студентів, а саме, невчасної здачі робіт, або, взагалі

неможливості навчання онлайн – не більш ніж маніпуляції. З багатьма групами ми тримаємо зв'язок у вайбер-групах, тому наскільки часто студенти в мережі дуже легко перевірити. Як було сказано вище, аудиторно студенти працювали півтора місяця. І саме ті студенти, які пропускали заняття та не працювали в інформаційному середовищі найбільше нарікали на відсутність забезпечення доступу до Інтернет телекомунікацій.

Однією з найважливіших проблем навчання в системі дистанційної освіти є якість самого процесу. В більшості випадків воно визначається рівнем засвоєння теоретичного матеріалу, який студент отримує при самостійному читанні слайд-лекцій. Не є секретом, що деякі студенти відкладають цю роботу на «кращі часи», а іноді і зовсім не читають лекцій. Щоб усунути такі негаразди, необхідно організовувати постійний і діючий контроль за допомогою спеціально підготовлених тестів. Поряд із звичайними тестами з завданнями закритого типу, доцільно застосовувати і такі форми контролю, які б дозволяли давати при тестуванні розгорнуту відповідь (відкриті та інтегративні тести).

При підведенні кінцевих результатів ми звернули особливу увагу на успішність студентів при здачі екзаменів та заліків. Саме, зазначений вище фактор продуманих тестів, показав всю проблему самостійної підготовки студентів. На жаль, як свідчать результати (рис. 4.3-4.4), порівняно з першим у весняному семестрі студенти показали набагато гірші результати успішності.

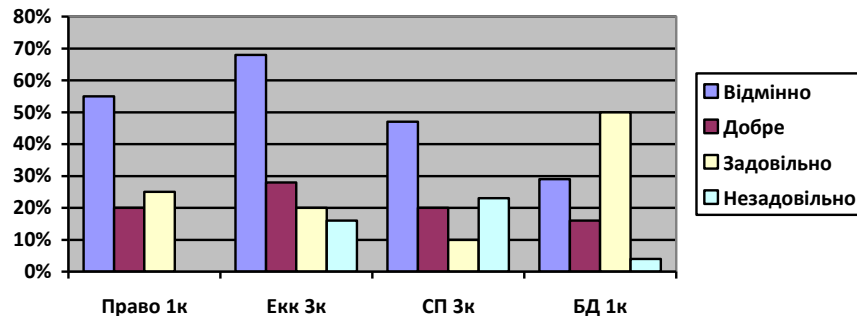


Рис.4.3. Атестаційна успішність студентів різних факультетів I семестру

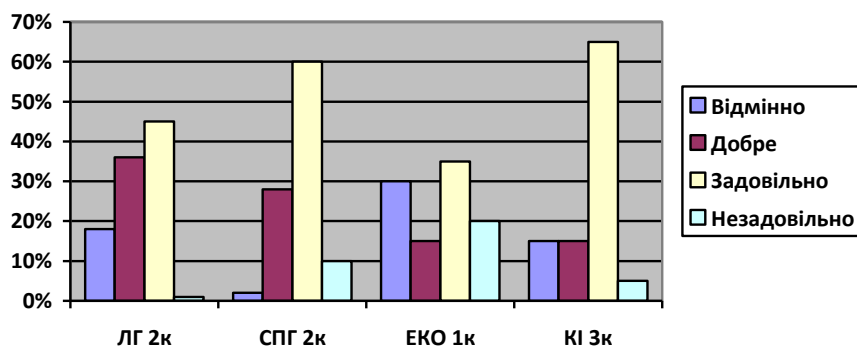


Рис.4.4. Атестаційна успішність студентів різних факультетів II семестру

При моніторингу відповідей на залікові питання, особливо теоретичного матеріалу, відмічена недостатність підготовки. Велика кількість студентів, користуючись можливістю безмірним доступом до Інтернет – джерел, давали невірні, необдумані відповіді, що пояснювалось небажанням працювати з теоретичним матеріалом. І, хоча, були проведені всі відеолекції, що відповідали календарному плані, але, по-перше відсоток студентів, присутніх на лекціях був набагато меншим, по-друге тільки незначна кількість студентів після відеолекцій, самостійно, перероблювали, доопрацьовували пройдений матеріал.

Під час повного дистанціювання проведений експеримент з групами студентів 1-3 курсів. Декілька груп студентів слухали лекційний матеріал, без лектора(викладач не вмикав камеру). Для інших груп камера вмикалась. Зазначимо, що групи відбирались, виходячи із попередньої порівняльної оцінки знань, групи, які не бачили лектора. попередньо показували кращі знання і при опитуванні і при проходженні модульних контрольних робіт. Після закінчення експерименту, при проведенні усної співбесіди у групах із «сліпим» прослуховуванням лекцій, навіть відмінники показували набагато гірші знання.

Тому, на нашу думку, спрацював один із недоліків дистанційного навчання – не було прямого очного спілкування між студентами та викладачем і, надалі, подання матеріалу викладачем позбавлялось емоційного забарвлення.

Із наведених вище результатів роботи, також доцільно зупинитись на впровадженні повноцінного дистанційного навчання в університеті, яке гальмується слабким проробленням методологічних та психолого-педагогічних особливостей дистанційної освіти, дуже високими вимогами до «віртуального» викладача. Опустимо вміння користуватися засобами інформаційних і комунікаційних технологій. Виділимо фактор певної недостатньої кваліфікації викладачів та проблему їх підготовки та перепідготовки, консерватизм та не готовність до нововведень. Саме в університеті, в положенні про облік і планування педагогічного навантаження враховуються години, витрачені не лише на створення та оновлення електронних навчальних курсів, а й їх використання у процесі навчання студентів. Це створює мотиваційний рівень як до розробки дистанційного курсів, так і до роботи з дистанційними технологіями.

Незважаючи великий досвід роботи з різними курсами в дистанційному режимі, існує необхідність постійних правок і оновлень для кожної дисципліни, особливо враховуючи особливості віддаленого навчання в умовах жорсткого карантину. Зазвичай, поєднання дистанційних методів і аудиторної роботи - це не тільки складно, але і забирає багато особистого часу. Але, в надзвичайних умовах карантину, стратегія університету на впровадження інформаційних технологій в навчальний процес у поєднанні з професіоналізмом і самовіддачею викладачів факультету Інформаційних технологій з вдосконалення е-освітнього кластеру університету дозволило з честю вирішити всі проблеми не знижуючи якість навчального процесу.

Висновки. За результатами проведених досліджень встановлено: при порівнянні з аудиторним навчанням студентів навчання при повному дистанціюванні відрізнялось більшою плавністю та організованістю; результати дистанційного навчання залежать від здатності студентів до самостійної роботи, їх свідомості та самодисципліни; наявність постійного контролю з боку викладача підвищує продуктивність і якість дистанційного навчання; результати успішності при дистанційному навчанні набагато нижчі, ніж при очному; дистанційна освіта позитивно впливає на студента, збільшуючи його творчий та інтелектуальний потенціал за рахунок самоорганізації, прагнення до знань, уміння володіти комп'ютерною технікою і самостійно приймати відповідальні рішення; система дистанційного навчання не є протидією стосовно існуючих очної та заочної форм навчання, не заперечує наявні освітні тенденції і, виходячи із сьогоденного надзвичайного стану інтегрується в ці системи, доповнюючи і розвиваючи їх.

Висока кваліфікація викладачів при віддаленому дистанційному навчанні забезпечується багаторічною продуманою стратегією університету та постійною модернізацією та вдосконаленням електронних курсів.

Список використаної літератури:

1. Самолюк Н. Актуальність і проблемність дистанційного навчання [Електронний ресурс].- Режим доступу: <http://ena.lp.edu.ua/bitstream/ntb/10662/1/14.pdf>
2. Ніколаєнко С., Глазунова О., Мокрієв М. Спеціально для Agroportal.ua: Карантин навчання не перешкода - з досвіду дистанційного навчання в НУБіП України [Електронний ресурс] / Режим доступу: <https://nubip.edu.ua/node/75078>
3. Демида Б. Системи дистанційного навчання: огляд, аналіз, вибір / Б. Демида, С. Сагайдак, І. Копил, 2011. [Електронний ресурс] / Режим доступу: <http://ena.lp.edu.ua/bitstream/ntb/10662/1/14.pdf>.
4. Триндаде А. Р. Информационные и коммуникационные технологии и развитие человеческих ресурсов / А. Р. Триндаде // Дистанционное образование. – 2000. – № 2. – С. 5–9.
5. Хассон В. Дж. Критерії якості дистанційної освіти / В. Дж. Хассон, Е. К. Вотермен // Вища освіта. – 2004. – № 1. – С. 92-99.
6. Що таке ZOOM. [Електронний ресурс] / Режим доступу: https://24tv.ua/techno/dodatok_zoom_yak_zavantazhiti_yak_pratsyuye_zoom_reyestratsiya_n1307075

Розділ 5.

Педагогічні технології як чинник формування екологічної компетентності майбутніх архітекторів

Осипенко О.Ю. – завідувач лабораторії «Інноваційні технології архітектурного проектування» кафедри архітектури факультету архітектури, будівництва та дизайну Національний авіаційний університет, sladova090857@gmail.com
ORCID ID: 0000-0002-1020-5144

Теоретичний аналіз професійної підготовки майбутніх архітекторів дозволив установити, що у галузі вищої архітектурної освіти потенціал сучасних педагогічних технологій використовується не повністю, а їх упровадження в навчальний процес носить часто традиційний характер. Разом з тим, їх можливості дозволяють вирішувати не лише виклад знань і їх рефлексивне відтворення, а самостійне оволодіння ними у процесі пізнавальної діяльності. Імітаційні методи охоплюють ділові ігри професійного та системно-конструктивного напрямку: «метод лабіринту дій», «круглого столу». Професійні ділові ігри спрямовані на імітаційне моделювання реальних процесів і механізмів, що мають місце у практичній екологічній діяльності.

Метод «круглого столу» використовується для проведення міждисциплінарних занять із метою обговорення складних теоретико-практичних проблем, пов'язаних із збереженням та охороною навколишнього природного середовища. Він формує у студентів навички комунікабельності, професійні й творчі здібності, розвиває швидкість та гнучкість мислення, наполегливість, екологічну ініціативність та винахідливість.

У статті розглянуто методологічні підходи архітектурної освіти щодо формування екологічної компетентності фахівця архітектора - ціннісно-змістовних екологічних установок як ідеологія сучасної екологічної освіти. Освітній процес спрямовується на особистісне спілкування викладача зі студентом, ґрунтується на почуттях, переживаннях, емоціях, тому розглянуті освітні технології не мають використовуватись як самостійні методичні прийоми; їх варто інтегрувати відповідно до поставлених цілей і завдань навчального процесу.

Кожна інноваційна технологія у руках конкретного педагога реалізується по-різному, оскільки неминучий прояв особистісної компоненти, особливостей контингенту студентів, загального настрою й психологічного клімату в групі. Результати звичайно будуть відмінними, проте близькими до середнього індексу, що характеризує саму педагогічну технологію. Остання забарвлюється властивостями особистостей, але не визначається ними. Тому вважаємо, що застосовувати освітні педагогічні технології треба комплексно, а не поодинокі.

Доведено доцільність трансформації системи виховання, освіти, мислення студентів, підтверджена визначальна роль екологічної освіти, як усвідомлення внутрішнього й зовнішнього світу фахівця та духовної сфери загалом.

Ключові слова: професійна компетентність майбутнього архітектора; екологічна компетентність майбутнього архітектора; інформаційно-комунікативна компетентність майбутнього архітектора; інноваційні педагогічні технології.

Вступ. На початку ХХІ ст. активно почала розроблятися нова філософія освіти, де переосмислено та узагальнено прогресивні ідеї: концепція ноосфери, процеси глобалізації, філософія кордоцентризму, наскрізної життєтворчості, діалог культур, вплив космосу на життя людини, біосфери, планети у цілому тощо [2]. Вони стали підґрунтям для педагогічної інноватики – науки про систему оновлених взаємовідносин між учасниками педагогічного процесу, де новизна упроваджується у навчально-виховний та управлінський сектори для покращення економічного, соціального, екологічного, науково-технічного й інших ефектів та як процедура їх постійного оновлення [3].

Показниками інноваційної діяльності є: застосування інноваційних методик, створення та використання навчальних та науково-методичних посібників, проєктна діяльність, міжнародні зв'язки, експериментальна діяльність, розробка і впровадження авторських освітніх інновацій; конкурентоспроможність закладу освіти, інвестування, комп'ютерна підтримка, зв'язки з науковими закладами, зростання рівня матеріально-технічної бази, надання додаткових освітніх послуг, внутрішня система професійного удосконалення педагогічних кадрів, особистісно зорієнтований навчально-виховний процес.

Інновації на сучасному етапі розвитку суспільства характерні для будь-якої професійної діяльності, тому природно, є предметом вивчення, аналізу й широкого застосування, на що звертає увагу В. Кремень та визначає інновації як «суспільно-необхідну творчість, без якої не може відбутись результативно будь-який суспільний процес, у тому числі й освітній» [7, с.3].

У наш час висувуються нові вимоги до фахівця: не лише діяти, а й мислити по-новому, тому у навчанні відходять від традиційних методів, а упроваджують принципово інші – методи активного навчання. Серед основних питань, що стосуються використання інноваційних технологій навчання, це пошук шляхів органічного поєднання, взаємоузгодження традиційних методів з інноваційними щодо інтенсифікації та активізації навчального процесу для забезпечення формування професійної компетентності та важливих особистісних якостей майбутнього архітектора.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасній педагогічній літературі детально досліджуються й обговорюються інноваційні педагогічні технології [4; 5; 12; 14]; серед них центральне місце посідають педагогічні методи, спрямовані на активізацію навчально-пізнавальної діяльності студентів [8; 9; 11; 14]. У джерелах знаходимо різні думки щодо шляхів модернізації навчального процесу у ЗВО. Перший – упровадження інновацій у рамках традиційної системи (безболісний, але малоефективний). Другий – упровадження інновацій, що частково або епізодично

порушують елементи традиційної системи. Третій – руйнування традиційної системи шляхом заміни новою (складний, довготривалий, але якщо пройшов стадію попередньої перевірки в умовах експерименту, то перспективний) [13, с.68].

На нашу думку, важливою відмінністю інтерактивних форм навчання є розвиток ініціативності студента, яку стимулює педагог із позиції партнера, коли процес і результат професійної підготовки набуває особистісно орієнтованого спрямування. Використання інтерактивних форм навчання – один із важливих напрямків удосконалення підготовки студентів у ЗВО. Термін «інтерактивне навчання» трактується по-різному: деякі фахівців пов'язують його з розвитком інтернет-технологій, комп'ютерних мереж, ресурсів Інтернет і завдячують діалоговій формі взаємодії - з комп'ютером або людиною. У перекладі з іноземної мови «інтерактивний» - interact (inter – взаємний, act – діяти).

Використання методів інтерактивного навчання можливе на різних етапах навчально-виховного процесу залежно від структури та завдань кожного етапу: підготовчого, основного та завершального. Метою використання інтерактивних методів на підготовчому етапі є створення атмосфери порозуміння, емоційного комфорту, виявлення очікувань учасників, усвідомлення основної ідеї та теми. На основному етапі методи інтерактивного навчання спрямовані на забезпечення максимально успішного засвоєння інформації. На завершальному етапі - спрямовані на закріплення матеріалу і встановлення зворотного зв'язку.

Методи активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів ефективно поєднуються з іншими загальнодидактичними підходами: пояснювально-ілюстративним, репродуктивним, проблемним, пошуковим, дослідницьким. Вони доповнюються та урізноманітнюються, а також органічно вписуються у педагогічний процес та відповідають умовам освітнього середовища університетів. Цей прогресивний напрям у педагогіці дає змогу гармонізувати співвідношення аудиторного навчання під керівництвом викладача, застосовувати ІКТ та вдосконалювати СРС задля розвитку гнучкості мислення, адаптованості до будь-яких ситуацій, ініціативності, самостійності у прийнятті рішень і уміння працювати в колективі, творчо підходити до розв'язання проблем.

Слід відзначити, що сьогодні у навчально-виховному процесі недостатньо враховується дія особистісного чинника, а також процесів інтеграції, диференціації та глобалізації. Майже не створюються умови для рефлексії результатів власної діяльності майбутніх архітекторів і прийняття рішень у процесі розв'язання еколого орієнтованих навчальних ситуацій. Тобто, при формуванні професійної компетентності не приділяється увага розвитку екологічної компетентності, що на сьогодні є однією з базових, разом з інформаційно-комунікативною, при підготовці майбутніх архітекторів у ЗВО.

Виклад основного матеріалу. В умовах сьогодення значно розширились можливості зацікавленої, професійно орієнтованої взаємодії викладача та студента завдяки новим формам організації навчальної діяльності – індивідуальній, СРС,

використанню методів інтерактивного навчання: ділових ігор, тренінгів, проєктів, дискусій тощо. У будь-якому варіанті кожний учасник має безліч можливостей реалізувати власну активність, продемонструвати позицію, виявити особисте ставлення.

Застосовуючи методи активного навчання викладачеві слід брати до уваги психологічні й вікові особливості студентів. Інколи у них виникає страх, що у процесі використання інтерактивних методів виявиться їхня неграмотність у порівнянні з іншими студентами і у очах одногрупників вони виглядатимуть гіршими. Водночас, студентів можуть турбувати сумніви щодо власних здібностей, які гальмуватимуть проведення заняття. У такій ситуації на перший план виходить майстерність викладача, здатність його мотивувати до активної роботи, що допоможуть подолати бар'єри страху та невпевненості.

До методів інтерактивного навчання слід віднести: проблемний виклад матеріалу, евристичну бесіду, творчу пошукову роботу, кейсовий метод, ситуаційну методику кейс-стаді, мультимедійні лекції, сучасні мережеві технології, інтерактивні технології, відеокурси, електронні бібліотеки та підручники. Виклики інформаційного суспільства різноманітні й висувають певні вимоги до системи освіти, яка має орієнтуватись на нові умови, коли більшого впливу набуває інформація, що надає майбутнім архітекторам можливість працювати у інтерактивному режимі, реалізуючи творчі ідеї у віртуальному й реальному просторах. Останнє значною мірою зумовлено швидким розвитком ІКТ.

У педагогічних технологіях виділяють такі сутнісні ознаки: постановка мети; визначення змісту навчання відповідно до мети й завдань; окреслення методів і форм навчальної діяльності; визначення методів і форм роботи викладача; орієнтація мети, змісту, методів, форм навчання на досягнення результатів; оцінка поточних результатів, коригування навчання, спрямоване на досягнення мети; підсумкова оцінка результатів [8, с.290-292].

Поняття «технологія» походить від грецьких слів *techne* і *logos*, що означають «вчення про процес», тому термін «технології» тісно пов'язаний з поняттям процесу. Під процесом розуміємо послідовну зміну зв'язаних та закономірно послідовних станів (етапів, стадій), що є безперервним рухом до вибраної стратегії, спрямованої на досягнення мети, що реалізується у сукупності певних дій. Останні являють собою різноманітні способи, засоби, методи та прийоми. Під технологією розуміють, також, суму знань щодо проведення тих або інших процесів. Розвиток технологій може проходити як еволюційно, так і новаторським шляхом.

Інноваційні педагогічні технології розглядаються нами як засіб, за допомогою якого може бути реалізована система сучасної екологічної освіти, зокрема: розвиток у майбутніх архітекторів стійкої мотивації до навчальної діяльності, здатність до рефлексії й самооцінки власного прогресу та прояву професійної екологічної ініціативи, тобто формування повноцінної екологічної компетентності.

Необхідність застосування сучасних ІКТ у екологічному навчанні очевидна й

незаперечно: хто вмів й ефективно володіє технологіями й інформацією, мислить по новому, той принципово інакше підходить до оцінювання проблем та способів їх подолання, до організації особистої творчої діяльності. У рамках екологічної освіти ІКТ допускають використання комплексу технічного, навчально-методичного, програмного й організаційного забезпечення на комп'ютерній основі, цифрових навчальних ресурсів, до яких відносяться інтерактивні дошки, принтери, проєкційні засоби та пристрої для уведення графічної інформації, цифрові підручники.

Тобто, можливості, що надаються сучасними ІКТ для системи екологічного навчання майбутнім архітекторам, є наступними:

1. *Пошук інформації* – використовуються інтернет-ресурси, диски, відео- й аудіоносії. Викладачі застосовують навчальну інформацію для підготовки до занять, а студенти підбирають інформацію екологічного змісту для написання рефератів, доповідей, курсових і дипломних робіт.

2. *Зберігання інформації* – накопичуються фотоальбоми у електронному вигляді; творчі роботи студентів і викладачів: портфоліо, відеоархіви, сайти тощо.

3. *Оброблення інформації* – створюються бази даних співробітників і вихованців: анкет, діаграм, графіків процесу моніторингу динаміки тих чи інших подій освітньої еколого орієнтованої діяльності.

4. *Представлення інформації* – презентації та інші демонстраційні форми, створення відеофільмів, видавнича діяльність тощо.

5. *Засоби комунікації* – веб-сайти, електронна пошта, форуми, проведення телеконференцій тощо.

Упровадження інтернет-ресурсів у освітній процес реалізується через формування інформаційно-комунікативних компетентностей майбутніх архітекторів у сфері мережевих технологій: опанування поняттями, теоретичними й прикладними знаннями; прийомами роботи з основними сервісами Інтернет і технологіями пошуку інформації у мережі; інструментами підготовки ілюстрацій, створення мультимедійних презентацій і веб-сторінок.

Швидкі темпи розвитку телекомунікаційних мереж і створення на початку ХХІ ст. Web 2.0 загострили питання використання сучасних комп'ютерних, телекомунікаційних та інформаційних технологій у освіті, зокрема виникла необхідність оцінити їх роль у сучасному навчальному середовищі та створити єдину базу їх застосування.

Соціальні сервіси Web 2.0 – це мережеве програмне забезпечення, що підтримує групові взаємодії абсолютно нового характеру, що включають персональні дії учасників; записи думок, заміток, нотування текстів: «Живий журнал», «Блог» або «ВікіВікі»; розміщення посилань на Інтернет-ресурси і їх рейтинг: «Делішес»; розміщення фотографій та книг (ілюстрацій): «Ськрібд»; відео-сервіси «Ютуб», «Відеоблог»; компіляція на одній сторінці з різних Інтернет-сервісів; географічні сервіси: «Земля Гугл», «Вікіманія», сервіси на їх основі (так звані мешапи (з англ. mash up - месиво): «Панораміо» – відображення фотографій на картах «Гугл»,

моделювання об'єктів у 3D («Скетчуп»); обмін повідомленнями: месенджери, електронні RSS-розсилки, «Скайп») [6, с.285].

Для реалізації екологічного навчання Інтернет надає додаткові можливості: участь у online-конференціях, консультації у реальному часі, отримання інформації для рефератів, доповідей тощо. У списку літератури представлені основні веб-сайти, що використовувались у роботі зі студентами під час проведення дисертаційного дослідження. Скажімо, викладач видає майбутнім архітекторам індивідуальні завдання за певними темами з адресами Інтернет. Студенти шукають відповіді на поставлені питання у першій половині заняття, у другій - розбившись на пари, аргументують власні точки зору з тих або інших питань. Інтерактивне спілкування студентів відбувається у «чатах», а не в усній формі [6, с.282].

Практика свідчить, що за допомогою ІКТ реалізується методологічна основа формування професійної компетентності фахівців різних галузей. Студенти ЗВО мають можливість використовувати широкий спектр засобів комунікації, оброблення й збереження інформації: персональні комп'ютери, Інтернет, кабельне й супутникове телебачення, мобільний зв'язок тощо. Отже, традиційне навчання закономірно відступає або зазнає змін на усіх стадіях навчального процесу: підготовка курсів, проведення занять, виконання домашніх завдань, підготовка атестаційних робіт. Крім того, телебачення (ефірне, кабельне, цифрове, високої роздільної здатності, чіткості, інтерактивне, через мережу Інтернет, фільми онлайн, відео за запитом) занурює студента у віртуальну реальність, що є інтелектуальним продуктом, який можна бачити й чути.

ІР-телебаченням прийнято називати цифрову технологію багатопрограмного інтерактивного телевізійного мовлення в ІР-мережі за допомогою пакетної передачі відеоданих за ІР-протоколом (Video over IP). На відміну від традиційних видів цифрового телебачення (ефірного, кабельного й супутникового) IPTV – повністю інтерактивний сервіс, що функціонує у рамках мультисервісних мереж. Технологія IPTV не має обмежень за кількістю каналів і якістю трансльованого контенту. За допомогою телебачення можна передати інформацію найефективніше, тобто так, що вона буде оптимально засвоєна студентом, істотно розширить творче поле майбутнього архітектора, об'єднає зусилля у отриманні знань. Віртуальна реальність, з точки зору інтересу студента, має більшу цінність, ніж традиційне заняття, оскільки потужно активізує пізнавальну мотивацію майбутнього фахівця.

Отже, ІКТ мають яскраво виражені відмінності від традиційних технологій і є не простим додатком до методичних систем навчання; вони вносять суттєві корективи в усі її компоненти: мету, зміст, методи, засоби та організаційні форми навчання і можуть застосовуватись у освітньому процесі лише за умов: розроблення відповідних дидактичних, методичних і педагогічних технологій; наявності необхідного програмного забезпечення; об'єднання окремих персональних комп'ютерів у локальну мережу з підключенням до глобального Інтернету. Пояснювально-репродуктивні технології навчання не в змозі забезпечити розвиток і

саморозвиток студентів, на що орієнтується проблемне навчання, яке передбачає наявність особливого, внутрішньо суперечливого, проблемного змісту. Однак, проблема, перш за все, має сформуватись у свідомості майбутнього архітектора.

Технологія навчання, що ґрунтується на принципі рольової перспективи, включає поетапний характер і складається з компонентів: *цільового* – передбачає постановку дидактичної мети, проектування рольової діяльності та прогнозування очікуваних результатів; *процесуального* – містить актуалізацію знань, умінь, практичні дії, спрямованих на вирішення навчального завдання; *оцінного* – передбачає аналіз і оцінку (самооцінку) виконання завдання-ролі, з'ясування причин розбіжності одержаного результату з прогнозованою перспективою, подолання помилок, постановку нових перспектив. Виділення етапів у організації навчального процесу дає можливість стимулювати у студентів потребу в творчості, прагненні ставити й самостійно вирішувати навчальні завдання, відпрацьовувати професійні дії у процесі виконання різних ролей, виробляти активну позицію.

Технологія випереджального навчання незаслужено мало застосовується у сучасному освітньому процесі, оскільки класична дидактика орієнтована на навчання від відомого до невідомого: йди, так би мовити, уперед, дивлячись назад. Нова дидактика, не заперечуючи шлях від відомого до невідомого, обґрунтовує принцип перехресної діяльності викладача, на межі якої постають випереджальні завдання, спостереження, експерименти. Останні, у своїй сукупності, сприяють ефективній підготовці студента до сприйняття нового матеріалу, активізують пізнавальну діяльність, підвищують мотивацію до навчання та виконують інші педагогічні функції.

На відміну від двохлінійної логічної структури заняття, характерної для великоблочного навчання, випереджальна технологія має трьохлінійну структуру: заняття включає матеріал, що вивчався раніше, так і наступний. Складається нова система понять у дидактиці, розкриваючи суть випередження: частоту, довжину або дальність випередження (ближнє – у межах заняття, середнє – у межах системи занять, далеке – у межах навчального курсу, міжпредметне випередження).

Технологія інтеграційної освіти є засобом одержання нових представлень на стикові традиційних предметних знань і спрямована на розвиток ерудиції студента, який володіє цілісним світоглядом, здатен самостійно систематизувати наявні знання і нетрадиційно підходити до вирішення різних проблем, оновлювати спеціалізацію у навчанні.

У останнє десятиліття з'явилося чимало нових освітніх технологій, серед яких, як зазначено у «Білій книзі національної освіти України» [1], такі: діалогові, діагностичні, активні, інтерактивні, дистанційні, комп'ютерні, мультимедійні, телекомунікаційні, тренінгові, проєктні, модульні, колективні (у малих групах), індивідуальні (самостійні). Усі вищезазначені технології спрямовуються на підвищення ефективності навчального процесу, надання йому випереджального характеру. Особливо це стосується дистанційного навчання, що дозволяє зробити освіту

доступною та безперервною упродовж життя. Розглянуті освітні технології, так чи інакше, є особистісно орієнтованими.

Для організації активної діяльності студента необхідно докорінно змінити позицію студента у процесі навчання з пасивного, споглядального поглинача наукової інформації на творчого здобувача знань, у перетворювача того, що вивчається, для якого головним є не сума знань і засвоєних істин, а розвиток творчого інтелекту, гнучкого мислення. Кейс-метод, або ситуаційний аналіз, є однією з продуктивних технологій, що сприяє активізації пізнавальної самостійності студентів.

На думку Ю. Сурміна «кейс-метод є різновидом аналізу, який формує особливий, неповторний зміст аналітичної діяльності та допускає підключення різноманітних видів, необхідних для осмислення ситуації. Чим ширший арсенал використовуваних методів, тим значніші його навчальні можливості» [10, с.52-53]. Суть його полягає у тому, що студентам пропонують осмислити реальну життєву ситуацію, опис якої водночас відображає не лише будь-яку практичну проблему, а й актуалізує певний комплекс знань, що необхідно засвоїти у процесі вирішення проблеми, яка не має однозначних розв'язків.

Методи практичного навчання за рівнем самостійно-пізнавальної діяльності ґрунтуються на послідовній і цілеспрямованій постановці проблемних екологічних завдань, до яких відносять проблемно-інформаційний, проблемно-пошуковий та дослідницький методи, що розвивають здібності до професійно-практичної діяльності упродовж навчально-виховного процесу. Проблемно-інформаційний метод передбачає створення викладачем екологічної ситуації, для реалізації якої застосовують різні підходи, зокрема популяційний, екосистемний, еволюційний, історичний чи експериментальний, що дають найбільш характерну інформацію. Цей метод допомагає активізувати у студентів мислення та спрямовує увагу на проблематику нових досліджень.

Проблемно-пошуковий метод передбачає створення викладачем екологічної ситуації, для вирішення якої застосовують різні екологічні методи дослідження та засоби здійснення, зокрема фізичні, біологічні, хімічні, мікробіологічні, екологотоксикологічні, наземні, радіоекологічні тощо. Він спрямовує студентів до послідовного та цілеспрямованого вирішення екологічної проблематики, стимулює екологічну свідомість та пізнавальну діяльність.

Дослідницький метод спонукає студентів до науково-дослідницької діяльності, систематизації результатів проведеної науково-практичної роботи, а також до самостійного осмислення способів пізнання навколишнього світу, одержання об'єктивних фактів та їх тлумачення, вчить студентів самостійно опрацьовувати наукові джерела, проводити спостереження, здійснювати експериментально-дослідницькі проекти, виконувати інші дії пошукового характеру. Для цих методів характерні такі характеристики, як ініціативність, самостійність, творчий пошук, що виявляються в науково-дослідницькій та професійно-практичній діяльності.

Навчання за допомогою аналізу є складним процесом: на першому етапі

відбувається ознайомлення студентів з текстом кейса, робиться це за кілька днів до його обговорення. Час на підготовку визначається обсягом і складністю завдання: принципово важливим є те, щоб теоретичний курс, на якому базується кейс, був прочитаний і опрацьований студентами заздалегідь. На другому етапі передбачається організація обговорення, тобто формулювання питань, акцентування уваги студентів на обговоренні. Запитання готують заздалегідь і пропонують студентам разом із самим кейсом. На початку заняття визначають зміст обговорення, знайомлять із запитаннями.

Третій етап – це управління дискусією. Він допускає активізацію тих учасників, які не беруть участь у обговоренні, та стримування надмірно активних, які концентрують увагу на собі. Окрім особистісного аспекту управління, можна виділити проблемний аспект, що полягає у виокремленні тих або інших питань. Важливий аспект діяльності викладача – це управління емоціями учасників, а головне полягає у підтримці емоційного тону обговорення і недопущення конфліктів. Оцінювання учасників відбувається на четвертому етапі й може здійснюватись двома способами: перший - допускає підрахунок активних проявів учасників, другий - орієнтований на оцінку змісту виступів окремих студентів.

Наступний етап допускає підведення підсумків дискусії, аналіз її перебігу й оцінювання учасників. Робота студента з кейсом вимагає дві фази. Перша - позааудиторна робота, мета якої полягає у самостійній підготовці до іншої фази - аудиторного аналізу. Кейс у цьому випадку виступає для студента дещо нетиповим домашнім завданням. Первинний етап допускає виокремлення основного змісту і несуттєвих аспектів, що часто маскують основні риси проблемної ситуації. На цьому етапі студенти вимушені проводити самостійний пошук шляхів вирішення проблеми, тобто відбувається включення творчого ставлення до навчального матеріалу, формування навичок самостійного і дедуктивного мислення.

Друга фаза допускає представлення результатів аналізу кейса і його складових, де розвиваються такі якості, як воля, переконання, цілеспрямованість. Крім того, виробляються навички публічного спілкування, утвердження власного іміджу, що є необхідною умовою успішної діяльності фахівця у сучасному суспільстві. Практичні методи допомагають студентові одержати інформацію за допомогою відповідних вправ (виробничих, творчо-пошукових, лабораторних та дослідно-експериментальних робіт (про це йде мова у розробленому спецкурсі). Особливість практичних методів полягає у тому, що студенти отримують навички з екологічних досліджень різних об'єктів, методології проведення експериментально-дослідницьких та виробничих робіт.

Формуванню навичок екологічної компетентності сприяють польові фауністичні та біоценологічні дослідження, розрахунки первинної продуктивності екосистем, визначення їх флористичного складу; встановлення меж стійкості виду та його ставлення до екологічних чинників; аналіз стосунків між особинами, які належать до різних видів угруповання організмів. Практичні методи спрямовані на

досягнення логічного завершення пізнавального процесу стосовно певної теми чи розділу дослідження.

За ступенем активізації творчості студентів можна виокремити імітаційні методи, що передбачають, головним чином, не виклад знань і їх відтворення, а самостійне оволодіння ними у процесі пізнавальної діяльності. Імітаційні методи охоплюють ділові ігри професійного та системно-конструктивного напрямку: «метод лабіринту дій», «круглого столу». Професійні ділові ігри спрямовані на імітаційне моделювання реальних процесів і механізмів, що мають місце у практичній екологічній діяльності. Ділові ігри системно-конструктивного напрямку, окрім моделювання реальної екологічної ситуації, дають змогу моделювати певні об'єкти, процеси, механізми з метою їх експериментального дослідження.

Метод «круглого столу» використовується для проведення міждисциплінарних занять із метою обговорення складних теоретико-практичних проблем, пов'язаних із збереженням та охороною навколишнього природного середовища. Він формує у студентів навички комунікабельності, професійні й творчі здібності, розвиває швидкість та гнучкість мислення, наполегливість, екологічну ініціативність та винахідливість.

Метод «лабіринту дій» удосконалює вміння працювати з різноманітною інформацією в умовах обмеженої її кількості та часу, формує навички правильно оцінювати обстановку, вибирати певну лінію поведінки, приймати правильне і своєчасне рішення в екологічних дослідженнях.

Висновки. Таким чином, формування ціннісно-змістовних екологічних установок студента розглядається у нашому дослідженні як ідеологія екологічної освіти, цінністю якої є унікальність особистості, яка прагне максимальної реалізації можливостей, відкрита для сприйняття нового досвіду, здатна усвідомлювати відповідальний вибір та процес власного розвитку. Вона шукає індивідуальне місце у світі, реалізуючи потенції, закладені від народження. Освітній процес спрямовується на особистісне спілкування викладача зі студентом, ґрунтується на почуттях, переживаннях, емоціях, тому розглянуті освітні технології не мають використовуватись як самостійні методичні прийоми. Їх варто інтегрувати відповідно до поставлених цілей і завдань навчального процесу.

Кожна інноваційна технологія у руках конкретного педагога реалізується по-різному, оскільки неминуча наявність особистісної компоненти викладача, особливостей контингенту студентів, загального настрою й психологічного клімату в групі. Результати, досягнуті викладачами, будуть відмінними, проте близькими до середнього індексу, що характеризує саму педагогічну технологію. Тобто, остання забарвлюється властивостями особистостей, але не визначається ними. Тому вважаємо, що застосовувати освітні технології треба комплексно, а не поодинокі.

Використання електронних навчальних матеріалів із екології забезпечує реалізацію інтегрованих технологій безперервного навчання, розвиток професійного аналітичного й логічного мислення, набуття дослідницьких і проєктних навичок,

ефективне упровадження наукових та інженерних розробок у навчальний процес, постійний розвиток єдиної навчально-лабораторної й наукової бази, зниження витрат на навчальне обладнання за одночасного підвищення ефективності навчання.

Підсумовуючи сказане, зазначимо, що використання ІКТ у процесі підготовки майбутніх архітекторів значно розширює можливості викладача, спрямовує студентів на свідоме засвоєння знань, розвиток пізнавальної діяльності, відповідних професійно-екологічних і особистісних якостей, що, зрештою, призводить до формування кваліфікованого фахівця архітектурного профілю, який володіє сучасним екологічним світоглядом, професійною мобільністю, конкурентоспроможністю, високою екологічною компетентністю та готовий швидко й успішно адаптуватись до нових змін у суспільстві.

Список використаної літератури :

1. Біла книга національної освіти України / [Алексеєнко Т. Ф., Аніщенко В. М., Балл Г. О. та ін.]; за заг. ред. акад. В. Г. Кременя; НАПН України. Київ : Інформ. системи, 2010. 342 с.
2. Білявський Г. О., Фурдуй Р. С. Основи екологічних знань : підручник. Київ : Либідь, 1997. 288 с.
3. Даниленко Л. І. Наукове підґрунтя інноваційних процесів в освіті // [Електронний ресурс]. *Народна освіта*. 2007. № 1. Режим доступу до журн.: <http://www.narodnaosvita.kiev.ua/vupysku/1/statti/2danulenko/2danulenko.htm>.
4. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посіб. Київ : Академвидав, 2004. 352 с.
5. Драйден Г., Вос Дж. Революція в навчанні ; перекл. з англ. М. Олійник. Львів : Літопис, 2005. 542 с.
6. Комп'ютерно орієнтовані засоби та мультимедійні технології навчання : навч. посіб. / Р. С. Гуревич, О. В. Шестопалюк, Л. Л. Коношевський, О. Л. Коношевський; за редакцією проф. О. В. Шестопалюка. Вінниця : ТОВ Фірма "Планер", 2012. 619 с.
7. Кремень В. Г. Освіта в умовах інноваційного розвитку суспільства // *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми* : зб. наук. пр. Вип. 23. Київ-Вінниця : ТОВ фірма "Планер", 2010. С. 3-10.
8. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка : навч. посіб. Київ : ВАТ "БКФ", 2007. 656 с.
9. Полат Є. С. Нові педагогічні та інформаційні технології в системі освіти // Педагогічна майстерність: хрестоматія: навч. посіб. / [упоряд. І. А. Зязюн, Н. Г. Базилевич, Т. Г. Дмитренко та ін.]; за ред. І. А. Зязюна. Київ : Вища шк., 2006. С. 480-484.
10. Ситуационный анализ, или Анатомия Кейс-метода / Под ред. д-ра социологических наук, проф. Сурмина Ю. П. Київ : Центр инноваций и развития, 2002. 286 с.

11. Софій Н., Кузьменко В. Сто і один метод активного навчання // *Професійний журнал для вчителів "Відкритий урок"*. [Електронний ресурс]. Режим доступу : <http://osvita.ua/school/theory/1360/?list=0>.
12. Хуторской А. В. Педагогическая инноватика: учеб. пособ. Для студ. высш. учеб. Заведений. Москва : Издательский центр "Академия", 2008. 256 с.
13. Обітько М. Г. Особистісно-орієнтована професійна підготовка майбутнього вчителя: теоретико-методологічний аспект. Черкаси : Брама – Україна, 2006. 560 с.
14. Ягупов В. В. Педагогіка: навч. посіб. Київ : Либідь, 2002. 560 с.

Розділ 6.

Національні інтереси держави: реалізація в умовах гібридних загроз

Лисецький Ю. М. – доктор технічних наук, генеральний директор ДП «ЕС ЕНД ТІ УКРАЇНА»,

Yurii.Lysetskyi@snt.ua

ORCID ID: 0000-0002-5080-1856

Семенюк Ю. В. – кандидат політичних наук, начальник відділу системного аналізу ДП «ЕС ЕНД ТІ УКРАЇНА»;

snik71083@gmail.com

ORCID ID: 0000-0002-9415-4427

Визначено пріоритетні напрями політики національної безпеки, на яких мають бути зосереджені основні зусилля в конкретний історичний період розвитку країни та суспільства, встановлено, що важливим є побудова ієрархії національних інтересів. Схарактеризовано ступінь важливості інтересів, який визначається на основі оцінки нанесеної шкоди національній безпеці у разі неналежної реалізації того чи іншого інтересу, особливо в умовах зовнішньої агресії та ослаблення суспільних зв'язків і якості та ефективності функціонування державних і соціальних інститутів.

Ключові слова: *гібридні загрози, національні інтереси, національна безпека, Українська держава.*

Вступ. Переважна більшість підходів щодо забезпечення національної безпеки базується на усвідомленні та реалізації на державному і міжнародному рівнях концепції національних інтересів. Сферою, де знаходять прояв інтереси, є політика. Вона визначається різними детермінантами. Серед них, зокрема: рівень та особливості культурного, соціально-економічного та суспільно-політичного розвитку; географічне положення країни; ресурсні можливості держави; національно-історичні традиції; потреби забезпечення суверенітету та територіальної цілісності. Саме вказані детермінанти і знаходять своє відображення в національних інтересах, а останні – у законах, концепціях, стратегіях, інших нормативних актах, як об'єктивні потреби розвитку суспільства. Першоосновою національних інтересів є потреби розвитку та безпеки суспільства і держави. Тому за своєю суттю та спрямованістю вони зорієнтовані на забезпечення виживання та прогресивного розвитку й тією чи іншою мірою лідерства особи, суспільства, держави. Тільки через призму їх реалізації та захисту можуть та повинні розглядатися всі проблеми пов'язані із забезпеченням національної безпеки.

Аналіз Різні аспекти національної безпеці досліджувалися як зарубіжними так вітчизняними вченими та експертами [1–4] та іншими. Але питанням реалізації

національних інтересів в умовах гібридних загроз приділялось недостатньо уваги, тому задача їх дослідження є актуальною.

Зміст національних інтересів зумовлює, якою має бути політика та стратегія національної безпеки. Для визначення пріоритетних напрямків політики національної безпеки, на яких мають бути зосереджені основні зусилля в конкретний історичний період розвитку країни та суспільства, важливим є побудова ієрархії національних інтересів для чого визначають ступінь їх важливості, як правило на основі оцінки збитку (шкоди) національній безпеці у разі неналежної реалізації того чи іншого інтересу. З огляду на сказане розрізняють інтереси виживання, життєво важливі, важливі та периферійні національні інтереси. Особливо акцентуючи увагу на інтересах виживання та життєво важливих.

Ієрархія національних інтересів є ключовим чинником при прийнятті управлінських рішень суб'єктами державного управління національною безпекою. За її відсутності було б неможливим існування тієї чи іншої комбінації управлінських впливів і внаслідок цього процес вибору оптимального управлінського рішення не мав би логічного завершення.

Життєво важливими національними інтересами України, зокрема, є:

- дотримання прав і свобод людини і громадянина;
- забезпечення суверенітету України, її територіальної цілісності, недоторканності державного кордону, демократичного конституційного ладу, верховенства права;
- забезпечення конкурентоспроможності держави та економічного добробуту населення шляхом всебічного розвитку людського, науково-технічного, інноваційного потенціалів країни;
- збереження і розвиток духовних і культурних цінностей суспільства;
- удосконалення механізмів реалізації конституційного принципу розподілу влади на законодавчу, виконавчу і судову;
- створення безпечних умов життєдіяльності, захисту навколишнього природного середовища;
- створення умов для сприйняття Української держави міжнародним співтовариством як повноцінного і рівноправного його члена.

Виклад основного матеріалу. Реалізація національних інтересів в умовах гібридної війни повинна здійснюватися за сімома основними напрямками.

1. *Захист та дотримання прав і свобод людини і громадянина вимагає реалізації наступних дій:*

- розширення сфер суспільного виробництва для мінімізації безробіття і суттєвого підвищення заробітних плат у всіх сферах народного господарства для підняття матеріального рівня громадян України, а також поглиблення пенсійної реформи з запуском фондового ринку, які будуть спроможні дати належні джерела матеріальних надходжень для громадян непрацездатного віку;

- створення умов для повернення в Україну та реінтеграції в суспільство трудових мігрантів та членів їхніх сімей та визначення стратегії державної міграційної політики;

- законодавча і матеріальна реалізація забезпечення майнових і громадянських прав вимушених переселенців для їх успішної адаптації на нових місцях помешкання;

- реформування освітньої сфери відповідно світовим тенденціями розвитку соціально- економічної сфери, узгодження знань і навичок, які здобувають ті, хто навчається, з реальними життєвими потребами; прискорення процесів оновлення професійних знань і навичок, приведення у відповідність структури підготовки кадрів до потреб і запитів економіки з врахуванням вимог четвертої технічної та енергетичної революцій та того освітнього аспекту, що ключовими індикаторами ефективності освітньої системи будь-якої країни є доступність і якість освіти, а також синхронізацією освітньої трансформації з реформою місцевого самоврядування;

- реформа системи охорони здоров'я, яка має вирішити низку питань: а) винайдення суспільно-економічного балансу між бізнесом і соціальним аспектом щодо надання послуг в цій сфері; б) запуск декількорівневої системи медичного страхування; в) реформування системи підготовки та ліцензування лікарів та молодшого медичного персоналу; г) створення системи охорони здоров'я на основі раціоналізація та доступність медичних послуг в різних регіонах країни; д) запровадження системи профілактики стану здоров'я громадян;

- модернізація житлово-комунальної сфери в умовах реформи децентралізації, яка передбачає: а) переведення системи надання ЖКП на ринкові засади, тобто запровадження конкурентних засад щодо їх надання; б) подолання розриву між механізмами діяльності комунального та експлуатаційно-ремонтного господарства, що обслуговує житлову сферу, процесів на ринку будівництва, перепродажу та оренди житла, функціонування проектно-планових архітектурних та містобудівних структур, дорожньо-транспортних структур, організацій із благоустрою та побутового обслуговування; в) налагодження дієвого контролю за дотриманням норм при будівництві та експлуатації об'єктів створюють високий ризик виникнення надзвичайних ситуацій зі спричиненням шкоди життю та здоров'ю населення країни; г) подолання опору щодо утворення ОСББ;

- реформа системи соціальних послуг для створення умов надання допомоги вразливим категоріям населення долати складні життєві обставин, попереджати їх виникнення та створювати умови для самостійного розв'язання їх життєвих проблем, чим посилюють захист їх конституційних прав та свобод, забезпечується повага до кожної людини та її гідності, яка ґрунтується на таких принципах: а) поглиблення адресності державної соціальної допомоги; б) заміна окремих пільг на соціальні послуги; в) перехід від бюджетного фінансування відповідних державних установ до програмного фінансування на конкурсних засадах громадських організацій, які надаватимуть такі послуги; г) посилення ролі місцевого

рівня влади в наданні соціальних послуг та передача їм повноважень щодо планування, фінансування та організації надання соціальних послуг.

2. Забезпечення суверенітету України, її територіальної цілісності, недоторканності державного кордону, демократичного конституційного ладу, верховенства права.

Передусім, джерелом такої загрози для України є РФ і російські окупаційні війська та незаконні збройні формування, що діють на тимчасово окупованих територіях. Крім підтримки РФ терористичної діяльності на тимчасово окупованих територіях України, високий рівень терористичної та диверсійної загрози з боку агресора залишається для стратегічних об'єктів державного значення, та інших об'єктів критичної інфраструктури, розташованих як у районі проведення операції Об'єднаних сил, так і поза її межами. Після анексії РФ Криму та окупації окремих районів Донецької та Луганської областей питання подвійного громадянства перетворилися на фактор негативного впливу на національну безпеку України. Країна-агресор намагається надзвичайно активно маніпулювати інститутом громадянства, використовуючи його як елемент гібридної війни.

Незважаючи на вжиті нашою державою захисні обмежувальні заходи, зокрема, в інформаційній сфері, керівництво РФ не відмовилося від спроб посилення свого впливу на населення нашої держави. Передусім, у їх фокусі залишаються східні й південні області України, які мають велике значення в багатьох аспектах: політичному, військовому, економічному, науково-інтелектуальному, і зокрема, з погляду можливості прокладання сухопутного коридору до Кримського півострову та Придністров'я, а також повного відрізання доступу України до Чорного моря. Продовжується й перешкодження РФ заходам української сторони з охорони державного кордону та незаконне здійснення промислової діяльності в акваторіях Азовського й Чорного морів та у виключній (морській) економічній зоні України.

3. Створення безпечних умов життєдіяльності, захисту навколишнього природного середовища.

Загрози у сфері екологічної безпеки посилюються через високий рівень техногенного навантаження на земельні, водні, біотичні, мінерально-сировинні ресурси України. Незважаючи на певний спад виробництва в Україні, залишається стабільно високим забруднення атмосферного повітря великих міст і промислових населених пунктів у державі. Основними забруднювачами атмосферного повітря залишаються підприємства добувної й переробної промисловості, постачання електроенергії, газу, викиди забруднюючих речовин яких становлять понад 90 % від загального обсягу викидів в атмосферне повітря в Україні. Серед основних причин, що зумовлюють незадовільний стан якості атмосферного повітря в населених пунктах, можна виокремити недотримання підприємствами режиму експлуатації пилогазоочисного обладнання, невиконання заходів щодо скорочення обсягів викидів забруднюючих речовин в атмосферне повітря стаціонарними джерелами забруднення з метою досягнення встановлених нормативів граничнодопустимих викидів, низькі

темпи впровадження новітніх технологій і значне збільшення кількості індивідуального автомобільного транспорту.

4. Забезпечення конкурентоспроможності держави та економічного добробуту населення шляхом всебічного розвитку людського, науково-технічного, інноваційного потенціалів країни.

Україна в порівнянні з багатьма іншими країнами має конкурентні переваги. До таких відноситься: вигідне географічне розташування країни та запаси природних ресурсів; потужна матеріально-технічна та наукова база, кваліфіковані трудові ресурси. Однак реалізація національних конкурентних переваг ускладнюється неефективністю їх використання. Адже головний показник конкурентоспроможності країни на світовому ринку – рівень ефективності використання всіх економічних ресурсів і насамперед праці.

Для характеристики конкурентоспроможності національної економіки беруть до уваги модель життєвого циклу факторів конкурентоспроможності національної економіки. Вона включає:

- стадію факторів виробництва (зручні транспортні маршрути, дешева робоча сила та сировина, місткий споживчий ринок);
- стадію інвестицій (інвестування в розвиток освіти та нових технологій, розвиток інформаційної інфраструктури);
- стадію нововведень (інновації в освіту; розвиток інформаційно-комп'ютерних технологій; розширення доступу компаній до венчурного капіталу; якість управління країною та компаніями; ефективну політику залучення прямих іноземних інвестицій та ін.);
- стадію нагромадження.

Індекс глобальної конкурентоспроможності складається з більш ніж 100 змінних, що згруповані у 12 контрольних показників («Інституції», «Інфраструктура», «Макроекономічне середовище», «Охорона здоров'я та початкова освіта», «Вища освіта і професійна підготовка», «Ефективність ринку товарів», «Ефективність ринку праці», «Розвиток фінансового ринку», «Технологічна готовність», «Розмір ринку», «Відповідність бізнесу сучасним вимогам» та «Інноваційний потенціал») за 3 основними групами субіндексів: «Основні вимоги», «Підсилювачі продуктивності» та «Інновації та фактори вдосконалення».

Підвищення конкурентоспроможності національної економіки України для участі у глобальному процесі без наукомісткої продукції підприємств на світовому ринку неможливе. Темпи розвитку науково-технічного прогресу держави у свою чергу, залежить від державної політики в сфері науки та освіти. Загалом конкурентні переваги можна здобути шляхом отримання пільг, дотацій із державного бюджету, заниженого курсу національної валюти, прямого чи прихованого субсидування галузей, отримання тіньових прибутків, ефективної експлуатації вичерпних природних та екологічних ресурсів тощо. Україна та з небагатьох держав, що має усі можливості за певний час стати державою з високим показником

конкурентоспроможності національної економіки та брати активну участь у процесі глобалізації [5].

Від рівня конкурентоспроможності національної економіки прямопропорційно залежить рівень всебічного розвитку людського, науково-технічного, інноваційного потенціалів країни, які, у свою чергу, впливає на рівень конкурентоспроможності країни.

5. Збереження і розвиток духовних і культурних цінностей суспільства.

До культурних цінностей належать об'єкти матеріальної і духовної культури, що мають художнє, історичне, етнографічне та наукове значення. Унікальні цінності матеріальної та духовної культури, а також культурні цінності, що мають виняткове історичне значення для формування національної самосвідомості українського народу, визнаються об'єктами національного культурного надбання і заносяться до Державного реєстру національного культурного надбання. Основою існування і розвитку будь-якого суспільства, національної спільноти, держави виступає відповідна система цінностей як своєрідний моральний орієнтир загальносуспільного поступу, завдяки якій і навколо якої зорганізується життя всього соціуму. Духовні цінності формують загальнонаціональний суспільний ідеал, єдину національну ідею, загальновизнану ідеологію державотворення, розвинену національну самосвідомість.

У національній свідомості українського суспільства поки що несформована значуща для всіх громадян України узагальнена система цінностей, без якої важко сподіватися на можливість швидкої національної консолідації.

Вирішення цього завдання має здійснюватися засобами реалізації державної гуманітарної політики, шляхом суспільного діалогу, гармонійної та активної взаємодії органів державної влади, громадських організацій, наукових закладів з метою формування об'єднаного духовного простору української нації [6].

6. Удосконалення механізмів реалізації конституційного принципу розподілу влади на законодавчу, виконавчу і судову.

Світовий досвід підтверджує, що надійним засобом усунення негативних явищ, котрі виникають під час організації та функціонування державної влади, є система стримувань і противаг, за допомогою якої взаємодіють різні гілки влади у процесі вирішення ними загальнодержавних питань. Конституція України також закріпила найзагальніші теоретичні положення, на котрих ґрунтується механізм — стримувань і противаг. Водночас перманентне загострення парламентсько-урядової кризи впродовж років незалежності, що на сучасному етапі переросла у системну політичну кризу, засвідчує, що дієвий механізм функціонування згаданої системи не сформовано. Серед основних проблем взаємодії між виконавчою та законодавчою гілками влади в Україні виокремимо: незбалансований характер системи влади; зниження політичного впливу Верховної Ради як представницького органу; відсутність ефективних механізмів впливу парламенту на систему виконавчої влади та політичного зв'язку між ВР України (депутатською більшістю) і КМ України як передумови їх конструктивної взаємодії; недостатність і неефективність системи

стримувань і противаг між Президентом та ВР України, відсутність дієвих механізмів парламентського контролю [7].

7. Створення умов для сприйняття Української держави міжнародним співтовариством повноцінним і рівноправним членом.

В цьому контексті слід наголосити, що розширення і поглиблення міжнародних відносин України з іншими державами, а також поглиблення інтеграції України у міжнародну політику, економіку та інші сфери міждержавного інтеграційного співробітництва, зокрема в рамках ЄС та в умовах зовнішньої агресії - викликає нагальну необхідність вдосконалення організаційно-правового регулювання зовнішньополітичної діяльності України у сфері забезпечення національної безпеки держави, а саме: поглиблення конституційно-правового забезпечення зовнішньополітичної діяльності держави; удосконалення механізму координації зовнішньополітичної діяльності державних органів і посадових осіб, наділених повноваженнями у сфері зовнішньої політики і міжнародних відносин та забезпечення національної безпеки у зовнішньополітичній сфері; підвищення злагодженості функціонування всього механізму здійснення зовнішньої політики держави в умовах зовнішньої агресії; проведення комплексної інвентаризації чинних угод і домовленостей у сфері зовнішніх відносин з РФ [8].

Висновки. Нині в Україні існує безліч зовнішніх, а також внутрішніх загроз та викликів щодо задоволення цілісного комплексу провідних національних інтересів. Для визначення пріоритетних напрямків політики національної безпеки, на яких мають бути зосереджені основні зусилля в конкретний історичний період розвитку країни та суспільства, важливим є побудова ієрархії національних інтересів. Як правило, для цього визначають ступінь важливості інтересів, яка визначається на основі оцінки нанесеної шкоди національній безпеці у разі неналежної реалізації того чи іншого інтересу, особливо в умовах зовнішньої агресії та ослаблення суспільних зв'язків і якості та ефективності функціонування державних і соціальних інститутів.

Список використаної літератури:

1. Глазов О.В. Національна безпека: сутність, ознаки, концепція та геополітичні чинники. Політологія. Наукові праці. 2011. Вип. 143, Т. 155. С. 42–46.
2. Ліпкан В.А., Ліпкан О.С., Яковенко О.О. Національна і міжнародна безпека в визначеннях та поняттях. К.: Текст, 2006. 256 с.
3. Мартинюк В. Гібридні загрози Україні і суспільна безпека. Досвід ЄС і східного партнерства. Київ, 2018. 106 с.
4. Світова гібридна війна: український фронт: монографія / за заг. ред. В.П. Горбуліна. К.: НІСД, 2017. 496 с.
5. Побережець О.В., Макаревич Г.В. Забезпечення конкурентоспроможності національної економіки України в умовах глобалізації. URL: <http://www.economy.nayka.com.ua/?op=1&z=5669>.
6. Карлова В.В. Духовні цінності в структурі національної свідомості : українські реалії. URL: <http://academy.gov.ua/ej/ej11/txts/10kvvsur.pdf> .

7. Сорока С. Аналіз механізмів взаємодії Верховної Ради України та Кабінету Міністрів України в контексті сучасного конституційного розвитку держави. URL: [http://www.dbuara.dp.ua/zbirnik/2011-02\(6\)/11ssvkrd.pdf](http://www.dbuara.dp.ua/zbirnik/2011-02(6)/11ssvkrd.pdf) .

8. Сіцинський Н.А. Концептуальні принципи зовнішньополітичної діяльності України та її нормативно-правове наповнення. URL: http://www.investplan.com.ua/pdf/5_2017/21.pdf .

Розділ 7.

Проблеми та перспективи професійної підготовки майбутніх фахівців з публічного управління до педагогічної діяльності

Павленко Д.Г. – аспірант кафедри освіти дорослих факультету менеджменту освіти та науки Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова,
pauls.10102012@gmail.com
ORCID ID: 0000-0002-1310-738X

Сформульовано та обґрунтовано теоретичні та методичні засади контент-та інтен-аналізу спадщини академічного потенціалу наукових шкіл менеджеризму, що сприяли формуванню професійної підготовки майбутніх фахівців з публічного управління до педагогічної діяльності; розроблено та обґрунтовано методика та модель організації професійної підготовки майбутніх фахівців з публічного управління до педагогічної діяльності; структуру та визначення професійної компетентності майбутніх фахівців з публічного управління, визначено критерії, показники та схарактеризовано рівні її сформованості у розроблених управлінсько-педагогічних умовах, удосконалено та конкретизовано семантику організації професійної підготовки майбутніх фахівців з публічного управління до педагогічної діяльності на основі івент-аналізу зі застосуванням казуальності діяльнісного, процесного та квалітологічного підходів; сформульовано поняття «фахівець публічного управління» та специфіку «професійної компетентності фахівців з публічного управління», «професійна компетентність фахівців з публічного управління педагогічного спрямування», «педагогічна діяльність майбутнього фахівця з публічного управління»; обґрунтовано, розроблено та верифіковано ефективність моделі організації професійної підготовки майбутніх фахівців з публічного управління до педагогічної діяльності з експертним оцінюванням. Здійснено аксіологічний аналіз наукового тезаурусу професійної підготовки майбутніх фахівців з публічного управління, представлено та популяризується академічний потенціал менеджеризму наукових шкіл професійної підготовки майбутніх фахівців у сфері управління; розкрито нормативно-правове регулювання сфери управління галузевого призначення соціо-культурних форм організації. Здійснено добір методологічних підходів і принципів наукового пізнання, менеджеризму, публічного управління та організації професійної підготовки майбутніх фахівців до педагогічної діяльності у закладах вищої освіти; обґрунтовано спроможність форм, методів та засобів організації професійної підготовки майбутніх фахівців з публічного управління до педагогічної діяльності в умовах глобалізаційних викликів; забезпечено науково-методичне обґрунтування змістового наповнення професійної підготовки майбутніх фахівців з публічного управління до педагогічної діяльності в управлінсько-педагогічних умовах. Здійснено планування та реалізація педагогічного експерименту за етапами, обґрунтування та проектування моделі організації професійної підготовки

майбутніх фахівців з публічного управління, її експериментальну перевірку та верифікацію з експертним оцінюванням.

Ключові слова: професійна підготовка, майбутні фахівці з публічного управління, адміністрування, методика організації освітнього процесу, педагогічна діяльність, професійна компетентність.

Вступ. Актуалізація теорії та методики професійної підготовки майбутніх фахівців з публічного управління до педагогічної діяльності полягає в необхідності суспільних трансформацій міжнародної інтеграції академічного потенціалу України, забезпечення імплементації правового та технічного регулювання соціо-культурних форм у сфері освіти, науки й інноватики в глобальному вимірі мобільності, соціальних і правових гарантій усіх учасників освітнього процесу та зацікавлених сторін з метою ноосферної розбудови державотворення, забезпечення державного суверенітету, суспільної злагоди та гармонізації сфер життєдіяльності з необхідною якістю й безпекою життя громадян України на засадах стратегії освіти для сталого розвитку впродовж життя з пролонгованою зайнятістю фахівців галузей 07 «Управління та адміністрування» та 28 «Публічне управління та адміністрування». Стратегію уможливлення модернізації освітньо-наукових систем професійної підготовки майбутніх фахівців з публічного управління та досягнення мети формування їх професійної компетентності у закладах вищої освіти (далі – ЗВО) визначено у співпраці міжнародних мереж інституційної інтеграції: Фонду відновлення та стійкості (з англ. – Recovery and Resilience Facility, далі – Facility) підтримки реформ та інвестицій можливостей екологічної та цифрової політики розвитку щодо пом'якшення соціо-економічного впливу пандемії на безпеку й якість життя; Європейського інституту публічного адміністрування (з англ. – European Institute of Public Administration, далі – EIPA) зі наданням практичних компетентностей ефективного управління та політики, компаративістики з аналітикою перспектив розвитку для розбудови національних мереж (у програмах Using REACT-EU and the RRF While Implementing the New Structural Funds Programmes, 2021-2027); Європейського визнання громадського сектора (з англ. – European public sector award, далі – EPSA) як платформи для досягнення суспільних переваг європейською мережею досконалості державного сектору; Європейської мережі публічного адміністрування (з англ. – European Public Administration Network, далі – EUPAN) неформальної спілки генеральних дирекцій, відповідальних за публічне управління зі Стратегією (з англ. – EUPAN Strategy Paper 2019–2022) пошуку ефективних способів відбору пріоритетних тем для спільного порядку денного у XXI ст., яка сприяє розробці загальних інструментів, заходів та консенсусу; Європейських магістерських студій (з англ. – Master of European Legal Studies (MELS online) 2021-2023) у партнерстві з консорціумами та експертами в академічному та професійному середовищі організації та пропагування магістерських програм з управління й адміністрування Європейського центру університетів (CEU).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичні та методичні основи концептуалізації складають адміністративно-управлінські, психолого-педагогічні,

суспільно-політичні, соціально-економічні, еколого-безпекові та квалітологічні категорії методологічного обґрунтування академічної спадщини педагогічної розвідки. Методологічним аспектам публічного управління присвячені доробки Г. Вара-Аррібаса, Д. Бурдіна щодо ролі регіональних парламентів, методології інтеграції транскордонного виміру та аналізу субсидіарності; А. Хайхлінгер та Дж. Ванебо впровадженню інформаційно-телекомунікаційних технологій в державному управлінні в Європі та електронному урядуванню; Кайнч Ланге, С. та М. Кайдінг формуванню потенціалу інституційної та політичної ролі регіонів для міжінституційної співпраці; Г. Вара-Аррібаса, Б. Steible, М. Unfried розподілу повноважень ЄС : держав, регіонів та місцевої влади, моніторингу багаторівневого управління (MLG); С. Demmke, М. Bovens, Т. Henökl, Т. Moilanen управлінню конфліктами інтересів держслужбовців. Методологію системного управління досліджували науковці-фундатори в аспектах формування і розвитку професійних компетентностей – В. Афанасьєв, 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.

Фундаментально-філософські засади методології системного управління сферою освіти, науки та педагогічної інноватики вивчали В. Андрущенко, В. Бондарь, В. Бех, які в основу методологічних ідей покладено праці класиків української державності М. Драгоманова, М. Грушевського, В. Винниченка, Б. Кістяковського, Д. Потебні; теорію та практику самоменеджменту вивчали Н. Лукашевич, А. Хроленко, Б. Швальбе, В. Шейнов, В. Шикун; аспекти самоосвіти та професійної мобільності – А. Алексюк, Н. Протасова, С. Хаджирадєва, П. Надолішній, О. Брайченко, В. Зінкевічус, В. Светличний, І. Шпекторенко, С. Яроміч, С. Фурман, М. Фіцула; її освітньо-технологічної активації Л. Губарева, І. Беляєва, Є. Шукліна, І. Шамова; позитивні практики підготовки держслужбовців і фахівців з публічного управління в провідних закладах освіти ЄС досліджено у доробках Р. Піганьоль, М. Савікович, К. Ердманн, парадигми фахової підготовки та формування професійної компетентності О. Мельников, С. Хаджирадєва, Н. Демедишина, у галузі професійної освіти В. Боголюбов, В. Бобрицька, Н. Дем'яненко, О. Васюк, О. Кондур, М. Корець, Е. Лузік, В. Мадзігон, О. Матвієнко, В. Петрук, Н. Рідей, Т. Саєнко, О. Семеніхіна, Л. Сущенко, Н. Титова методики навчання І. Жерноклеєв, Л. Макаренко, Л. Сидорчук, В. Сиротюк, В. Слабко, Т. Підгорна, С. Яшанов, удосконалення підвищення їх кваліфікації П. Назимко, Л. Рогіна, Л. Ліщенко, стандартизація підготовки Ж. Таланова, В. Чмига, адміністративну поведінку, способи прийняття адміністративних рішень Н. Карданская, Г. Саймон.

Мета дослідження полягає в обґрунтуванні теоретичних і методичних засад, розробці й експериментальній перевірці моделі організації освітнього процесу професійної підготовки майбутніх фахівців з публічного управління до педагогічної діяльності. Об'єкт дослідження – професійна підготовка майбутніх фахівців з

публічного управління. Предмет дослідження – зміст, форми, методи організації освітнього процесу професійної підготовки майбутніх фахівців з публічного управління до педагогічної діяльності.

Виклад основного матеріалу. Аргументовано за етапами контент-аналізу теоретико-методичний фактаж обґрунтування суспільно-політичної відповідальності системного управління з ідентифікацією класифікаційних категорій освітньо-політичних проблем, встановленню складності ситуацій, прогнозуванню та моделюванню організації освітнього процесу професійної підготовки майбутніх фахівців з публічного управління до педагогічної діяльності у аспектах емерджентної системності їх застосування з цільовим компонентом методології педагогічного дослідження та організації навчання спеціальних дисциплін, які застосовано на практиці з надійною достовірністю релевантності. Аналіз моделей інституцій публічного управління та державної служби засвідчив, що значною мірою реалізація завдань і функцій виконання посадових обов'язків і повноважень в інтересах громадянського суспільства на засадах сталого розвитку залежить від національних традицій і досвіду передових демократичних зразків [1].

Наукові доробки учених Б. Боссарта, Б. Гурне, К. Демке, С. Озірської, Є. Черноног засвідчили, що кар'єрні моделі державних організаційно-правових і соціально-економічних інститутів, які превалювали (у Королівствах – Данії, Іспанії; Республіках – Французькій, Словацькій, Турецькій, Болгарії, Словенії, Кіпру, Федеративній Республіці Німеччина) практично зникли у традиційному трактуванні. Дослідницька спадщина науковців, які вивчають позитивний досвід підготовки фахівців державної служби, муніципалітету, публічного управління зауважує, що на противагу кар'єрної моделі, постає відкрита – посадова, яка діє у Королівствах – Нідерландів, Швеції, Сполучених Штатах Америки (далі – США), Республіках – Фінляндській, Естонській та характеризується ознаками прозорості, довіри, а саме – контрактні умови не обмежують приватне право зайнятості, усунені соціальні бар'єри працевлаштування, визнання освіти, наявних знань та професійного досвіду для служби (в тому числі приватно-підприємницького), професійна мобільність, негарантована зайнятість, службове просування, обов'язкове пенсійне забезпечення, оплата не ангажована стажем і кар'єрний ріст за результатами роботи. Сучасною моделлю варто вважати комбіновано-інтегроване поєднання в національних системах державного, муніципального публічного управління декількох моделей у Об'єднаному Британському Королівстві, Угорщині, Республіках – Італійській, Латвійській, Литовській, Чеській, Мальти, Польщі з елементами кар'єрної відкритості централізації. В Україні, яка також прагне опанувати дану модель, наріжними визначено проблеми деполітизації та необхідності професіоналізації управлінської еліти. Проблеми професійної підготовки фахівців з публічного управління розлого досліджено у працях О. Баранської, Д. Бассарта і К. Демке, Н. Колісніченко, Н. Протасової, М. Білинської, Ю. Поленського, О. Руденко, Ж. Таланової, В. Чмиги. Виокремлено моделі професійної підготовки – англосаксонську, французьку,

німецьку. Англосаксонська модель реалізується переважно в університетах. У США, Об'єднаному Британському Королівстві, Канаді щорічно готують за ступенями та рівнями з домінуванням правової підготовки асоціатів (молодших бакалаврів 2 р.), бакалаврів (до 4-х, переважно 3,5 р.), магістрантів (до 2-х р.), докторів філософії (3 р.), в тому числі зі стажуванням і підвищенням кваліфікації зі сертифікацією до року. Майбутні фахівці з публічного управління мають змогу навчатися в спеціально-уповноважених закладах і отримати професійні компетентності для здобуття кваліфікації (після складання кваліфікаційного випробування в установі майбутнього працевлаштування зі присвоєнням I-III класу (I – розлогих, II і III – спеціальних можливостей за цільовим призначенням проектів і їх когнітивної психокомпенсаторної, дипломатичної відповідності)). У Франції функціонує система професійної дослужбової підготовки трьох категорій фахівців з публічного управління (А – об'єднує представників керівного апарату зі встановленими вимогами вищої спеціальної освіти ліценціату з дипломом університету, В – профільного публічного управління, С – загального регулювання). У першій половині XX ст. створено Національну школу адміністрації (з франц. – Ecole nationale d'Administration, ENA) для підготовки вищих адміністративних кадрів з розгалуженням регіональних адміністративних інституцій (з франц. – Instituts Régionaux d'Administration, IRA), які готують адмін-аташе (від 1 р. до 3-х зі 4-ма практиками зі проведенням аудиту та захистом звітів на іспиті).

Виявлено, що Федеративна Республіка Німеччини не повністю відійшла від кар'єрної моделі та відрізняється як галуззю підготовки і «поетапним добором» (2-а іспити для здобувачів спеціальної підготовки та практика у федеральних або земельних (консолідаційних) управліннях). Посадові ранги об'єднані в кар'єрні (з нім. – Laufbahn) за рівнями – простий, середній, підвищений, високий, які рівнозначні у здобутті, коли для простого достатньо закінчення середньої школи публічних службовців (з нім. – Hauptschule), а для високого – навчання в університеті зі стажуванням для екзаменування та допуску підготовчої служби 0,5-3 р. та переходу до випробувальної служби терміном 1-3 р. У постсоціалістичних країнах поєднують англосаксонську та французьку моделі 3-х р. підготовки бакалаврів у Вищій школі публічної адміністрації (з пол. – Wyższa Szkoła Administracji Publicznej, WSAP) та 2-х р. магістратури у Національній школі публічного адміністрування (з пол. – Krajowa Szkoła Administracji Publicznej im. Prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej Lecha Kaczyńskiego, KSAP) з закінченою вищою освітою магістрантів, віком до 35-ти, знанням однієї з найбільш поширених іноземних мов, стажем роботи в органах публічного управління. В Україні нині зреалізовано англосаксонську модель. Встановлено, що концепції менеджеризму як теорії управління підготовки в умовах конкурентоспроможності фахівців з публічного управління з реалізацією стратегем плюралізму парадигм сталості та методології системного управління нею базуються на основі підходів і принципів; тлумачення «публічного менеджменту» як семантики керування людьми, так і функціональних, психолого-педагогічних категорій, які

реалізують організаційно-управлінські процедури в ЗВО є також апаратом управління, інтегрованим модулем професійно-орієнтованих і спеціальних дисциплін підготовки майбутніх фахівців, а також галуззю наукового пізнання та професійної реалізації зайнятості та розвитку управлінської еліти [2, 3].

Івент-аналіз як вид системного аналізу науково-методичного та інформаційно-аналітичного потенціалу фондів джерельної бази дав змогу схарактеризувати проблеми та перспективи розвитку соціокультурних форм професійної підготовки майбутніх фахівців як системоутворюючих осередків публічного управління їх модернізацією у ЗВО для гармонізації соціально-політичних взаємин у суспільстві з метою забезпечення сталого розвитку; конкретизовано нормативно-правове та технічне регулювання сфери управління освіти, науки й інноватики галузевого призначення соціокультурних форм організації професійної підготовки майбутніх фахів з публічного управління. Проаналізовано засоби технічного регулювання професійною підготовкою майбутніх фахівців з публічного управління (раніше галузі знань 1501 «Державне управління» спеціальності 8.15010002 «Державна служба», з 2015 року (наказ МОН України № 266 від 29 квітня 2015 р.) галузь знань 07 «Управління та адміністрування» спеціальність 074 «Публічне управління та адміністрування», з 2016 р. на підставі Постанови КМУ (згідно наказів МОН України № 1172 від 29.10.2018 р. та № 1001 від 04.08.2020 р.) визначено галузь знань 28 «Публічне управління та адміністрування» спеціальності 281 «Публічне управління та адміністрування». Згідно з чинною редакцією Національного класифікатора України: Класифікатор професій (ДК 003:2010 в редакції від 26.10.2017) та International Standard Classification of Occupations 2008 (ISCO-08) випускник з професійними кваліфікаціями у сфері «Публічне управління та адміністрування» має достатню палітру професійної зайнятості. Скринінг бази інтен-аналізу забезпечив збір, узагальнення та систематизацію даних виступів, соціальних пабліків, які засвідчили порушення політичної рівноваги у освітній сфері [4].

Конкретизовано у авторському баченні, що педагогічна діяльність як вид системно-організованої соціокультурної діяльності, яка орієнтована на формування систем сучасних наукових знань та професійних компетентностей ноосферного світогляду, розвитку позитивно-емоційного інтелекту, креативних та конативних здібностей, вияву та розкриття психо-емоційно-вольових та/або фізичних якостей у здобувачів освіти зі здорового способу, безпеки й якості життя, збереження цілісної єдності та природовідповідності Світу, епікурійства, альтруїзму розумної достатності, обмеження матеріального з превалюванням культурної елітарності духовного; спроможних здатностей педагогічної майстерності, новаторства, академічної риторики, консалтингово-дорадчого сервісу, просвітництва, агітації, пропагування, соціокультурного інформаційно-комунікаційного та науково-метричного комунікування учасниками освітньо-наукового процесу пізнання в умовах педагогічної інноватики, неодидактики, антикризового управління суспільним розвитком, транскордонної синергетики взаємодії освітньо-наукових систем

неперервної підготовки впродовж життя на засадах сталого розвитку суспільства та буферних систем планети Земля з повноваженнями до здійснення та біосоціальної відповідальності особи, яка провадить або пропагує окрім суспільно прийнятих та державних обмежень для визначеного переліку осіб в інституційній архітектоніці сфери освіти, науки й інноватики або самозайнятих у приватному секторі освітнього підприємництва згідно трудових чи цивільно-правових угод.

Розроблено методіку організації освітнього процесу професійної підготовки майбутніх фахівців з публічного управління до педагогічної діяльності, яку обґрунтовано у аспектах синергетичного поєднання у інституційній триангуляції її трактування як комплексу методів: 1) реалізації забезпечення навчально-науково-пізнавальної та практично-стажувальної діяльності: за джерелом інформації семантики академічного потенціалу ЗВО; рівнем креативності; логікою пізнання; ступенем асиміляції самопізнання; також науково-дослідницькі; моніторингу та самоконтролю – скринінгу, проміжного, кінцевого нагляду, релевантності, контролю якості, експертні; поліоб'єктні, інтегровані; 2) адміністративного управління кадровим забезпеченням освітнього процесу наказові, організаційно-управлінські процедури, документаційно-організаційно-розпорядчі, організаційно-стабілізуючі; соціально-психологічні; економічні, правові, державно-управлінські на рівні управління конфліктами інтересів (Я-особові – індивідуального впливу на особу; структурні – профілактики, прогнозування, усунення та запобігання організаційних конфліктів; міжособисті за стилями поведінки; персональні – поведінкою особи та відповідності академічних ролей співробітництва – міжособистої співпраці; нейтреалізуючі – відгуку на агресивну поведінку); 3) навчання професійно-орієнтованих, фахових і спеціальних дисциплін галузей науки і знань; словесні/дидактичні – відтворюючі, інтегративно-систематизуючі, евристичні; художні, описові, науково-популярні, візуально-образотворчі, музично-партитурі, тактильно-чуттєві; лекції; інструктажі; практично-стажувальні – вправи; роботи; 4) аксіологічної вмотивованості формування пізнавальних інтересів – методи створення ситуації новизни навчального матеріалу, орієнтування та життєвий практично-корисний досвід, емоційно-морального стимулювання, спонуки, зацікавлення, емоційного запалу та заохочення сплеску настрою, пізнавальних ігор, сценаріїв, проектів, функціональних груп; 5) спеціальної презентації матеріалу проблемного навчання – домінант традиційно-готових знань, дослідницької самостійної активності; семантики навчально-науково-пізнавальної діяльності – роз'яснювально-ілюстративні, інформаційно-рецептивні, репродуктивно-відтворюючі, ускладнено-проблемні, евристичні – частково пошукові, науково-дослідницькі; 6) організації навчання на робочому місці (за локацією сфер працевлаштування) наслідування копіювання; наставництва управління (менеджера/адміністратора), демонстрація-інструктаж – організаційно-управлінських процедур, регламентів технологічного регулювання якості й безпеки професійної діяльності та її впливу, делегування повноважень і завдань; 7) організації навчання за

робочим місцем – рольові ігри за прикладом, навчально-тренінгові управлінські ситуації; моделювання середовища роботи, групової сенситивності, персональної самоідентифікації навичок, умінь, майстерності співпраці з соціальним психологом, тьютором, коучем, консультантом; лекції – монологи, самонавчання й самовдосконалення; засоби забезпечення: 1) освітнього процесу професійної підготовки – просторово-метричні; технологічні, технічні, методологічні та техніко-регулятивні; 2) аналітичної діяльності для публічного управління та адміністрування: інтелектуально-інформаційно-аналітичний інструментарій, комплекс технологій, методів збору й обробки інформації про об'єкт управління (соціальні, політичні, економічні, освітні процеси ЗВО); технологічні – спеціальних прийомів їх діагностики, аналізу та систематизації з оцінюванням наслідків прийняття адміністративно-управлінських рішень – моніторинг ситуацій, експертно-аналітичне оцінювання, інвентаризація первинної інформації, автоматизація систем підтримки досліджень з інформаційно-програмним інструментарієм; синхронізованих форм: 1) організації освітнього процесу – індивідуально-персоніфіковані для здобувачів освітньої послуг і користувачів соціально-просвітницьких, пропагандистських, дослідно-пошукових портативних програм, загально- та мікро-групової комплектації – лабораторно-творчі, інформаційно-аналітичні, практичні, моніторингові, прогнозу та моделювання стану та розвитку систем; місця дислокації – виховні, науково-дослідницькі; практично-стажувальні; цільової дидактики; унормовані – традиційна, змішана, мережева, дистанційна, мобільна; 2) форми посадової та службової орієнтації виконання функцій органів публічного управління – патронатна, партійна; організації кадрового контролю та нагляду; за повноваженнями доступу та мобільності фахівця – закрита та відкрита зі застосуванням спеціальних конкурсних іспитів відбору кандидатів на посаду, делегуванням повноважень набору окремим керівникам на рівнях публічного управління, кваліфікаційною відповідністю претендентів на посади визначеного управлінського рівня, метрикою оцінювання ефективності публічної діяльності, використанням критеріїв досягнень для кадрового росту, можливість звільнення за неадекватні показники профдіяльності.

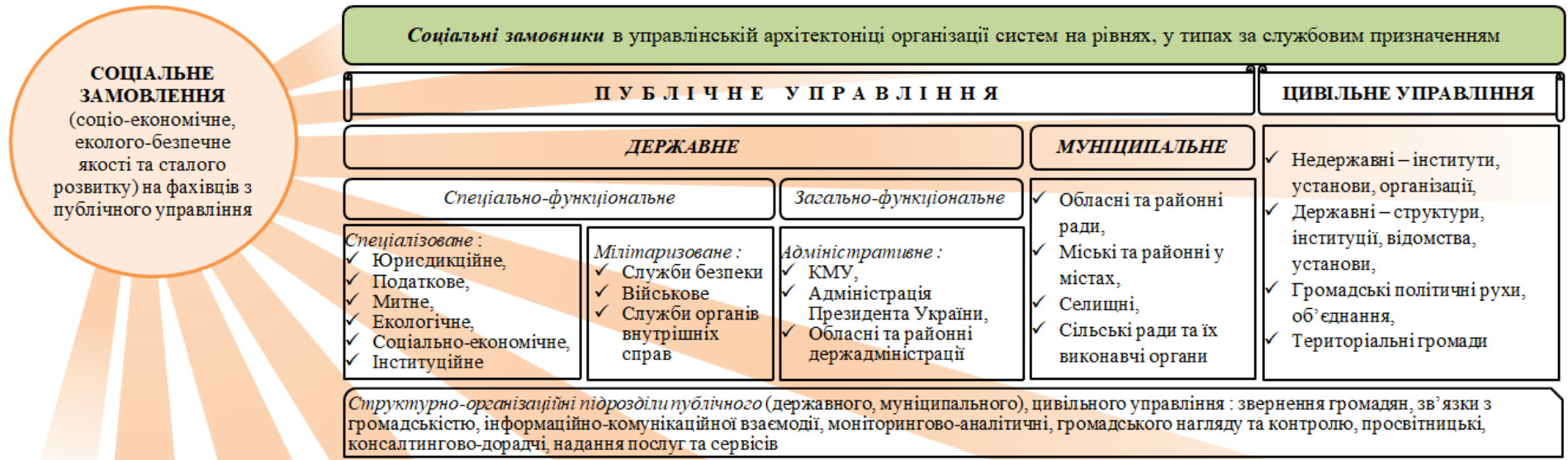
Як спосіб організації освітнього процесу змістового наповнення професійної підготовки майбутніх фахівців у галузі знань 28 «Публічне управління та адміністрування» за видами управління – державне (загально-адміністративне та спеціально-функціональне спеціалізоване, мілітаризоване), муніципальне, цивільне (державне, недержавне, громадське, територіальне): головне, корпоративне, персоналом, професіоналізацією фахівців, апаратне, квалітологічне; на рівнях системної організації управління: цільового; трансформацією, інноватикою, конфліктами, працею, проектами, процесами, якістю, релевантністю управлінських технологій. Розроблено структурно-логічний алгоритм змістового наповнення організації освітнього процесу професійної підготовки майбутніх фахівців з публічного управління до педагогічної діяльності (рис. 7.1).

Якості – менеджмент скоординованих дій на контроль за системною діяльністю установи зі політики якості, яка охоплює стратегічні напрями та цілі установи сформульовані в формалізованих регламентах документівпорядження найвищим керівництвом; функціях – планування ресурсозабезпечення для досягнення бажаної якості, моніторингу, забезпечення (уконплектування та сформованість переконань, що вимоги до якості можуть бути виконанні та задоволені), поліпшення (створення впевненості, що вимоги технічного регулювання якості дотримані), через впровадження моделей якості



Рис. 7.1 Структурно-логічний алгоритм змістового наповнення організації освітнього процесу професійної підготовки майбутніх фахівців з публічного управління до педагогічної діяльності

Проаналізовано найбільш поширені стандартизовані моделі організаційної досконалості Європейського фонду управління якістю (з англ. – European Foundation for Quality Management, EFQM), під патронатом якого у діяльність європейських органів публічного управління розлого впроваджена «Рамкова схема оцінювання» (з англ. – Common assessment Framework, CAF) розроблена Інноваційною публічно сервісною групою Інновацій публічного сервісу (з англ. – Innovative Public Services Group) включає категорії критеріїв уможливлення (управління ресурсним та людським потенціалом та процесами та змінами стратегії планування, партнерська співпраця, лідерство), результати (кадрового персоналу, орієнтовані на клієнта-споживача, суспільні та основні релевантності). Конкретизовано, що існує палітра основних моделей – діагностичного оцінювання, самооцінювання та набуття найвищої якості (досягнення цілей/результатів, клієнтоорієнтованих на споживача, стейкхолдеро-направлених на зацікавлені сторони з числа суб'єктів (з англ. – PLAN-DO), на яких впливає управлінська діяльність), оцінювання ефективності публічного управління – ефективної організації за індикаторами внутрішніх організаційних чинників та результатів трансформацій (Р. Лайкерта), проста модель ефективності за співвідношенням ресурсовитратності та кінцевим продуктом (Дж. Чайлда і М. Кларксона), моделі оцінювання публічних інституцій – передбачають нагляд за інформаційними та фінансовими потоками, мережами та контролюванням інформаційних джерел поширення і фінансування моделі управління з оцінюванням результатів цілей на нормативах впровадження системи управління якістю. Педагогічне дослідження ґрунтувалося на положеннях методики оцінювання якості управління адміністративним реформуванням – Інституту Світового банку за показником «агреговано-синергетичним індивідуальної діагностики управління територіями» в межах огляду показників дослідження державного регулювання в країні (з англ. – Governance Research Indicator Country Snapshot, GRIS), а також методики оцінювання за Програмою підтримки удосконалення врядування та менеджменту (за ініціативи «Організації економічної співдружності ЄС» (з англ. – Support for Improvement in Governance and Management, SIGMA), нині Центр адаптації публічної та державної служби до стандартів ЄС) за інтегративними показниками ефективності реформування держуправління має цілі – довести до установ публічного управління квалітологічні принципи з усвідомленням ролі самооцінювання та переходу від планування до виконання (з англ. – PLAN-DO) реалізації циклу план-виконання-перевірка-дії-коригування (з англ. – Plan-Do- Check-Act), стати інструментом діагностики для поліпшення показників, здійснювати функції підтримки та синергетики моделей управління якістю, сприяти навчанню та нововведенням (бенчмаркінгу – з англ. bench-leaning) у системі публічного управління між установами за підтримки товариства CAF (з англ. – CAFcommunity) та доступності електронних ресурсів (з англ. – CAF e-tool) на базі стандартів ISO (9000 та 14000), аудиту та бенч-навчання [5]. Розроблено, обґрунтовано й експериментально перевірено модель організації професійної підготовки майбутніх фахівців з публічного управління до педагогічної діяльності (рис.7.2).



МЕТОДОЛОГІЯ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ ТА НАУКОВОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

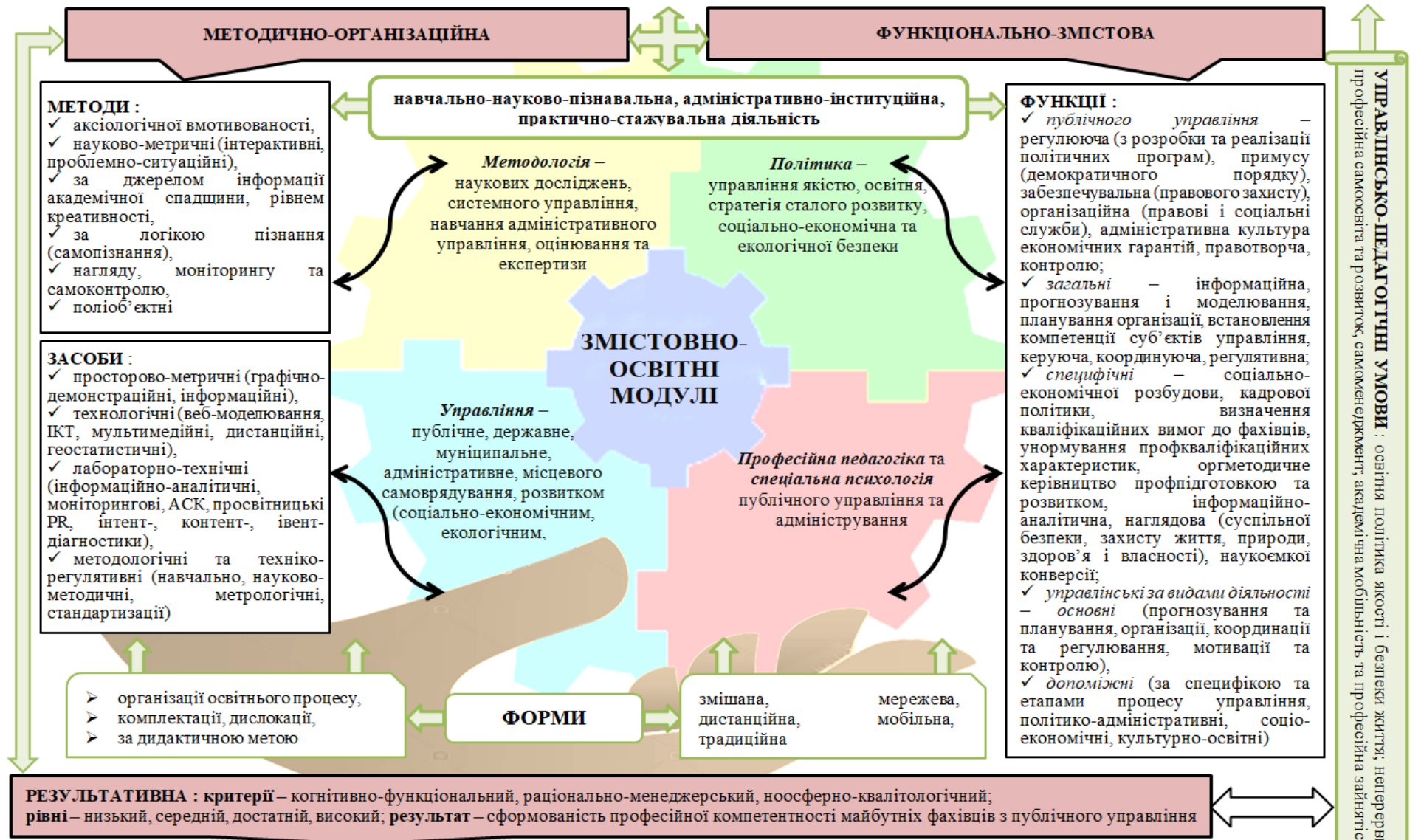


Рис.7.2 Модель організації професійної підготовки майбутніх фахівців з публічного управління до педагогічної діяльності

Педагогічне дослідження спрямовано на досягнення мети *стратегічного* значення – забезпечення якості життя усіх учасників освітнього процесу та зацікавлених сторін при гармонізації соціально-політичної взаємодії систем управління соціокультурними формами неперервної підготовки та розвитку на засадах сталості, а також *цільового призначення* щодо формування професійної компетентності у майбутніх фахівців з публічного управління на теоретичних і методичних засадах методології системного управління; впровадження методики організації освітнього процесу професійної підготовки у ЗВО у *стратегічно-цільовій* підсистемі, яка базується на парадигмальних підходах – ноосферологічний, квалітологічний, нового публічного менеджменту, до прийняття управлінських рішень, наукових, публічного управління та підходах організації освітнього процесу – інноваційний, синергетичний, навчально-науково-пізнавально-діяльнісний, менеджеризму, компетентнісний аналітико-діагностичний керівного впливу, особистісно-орієнтований студенто-центричний; тріади принципів – *загальних* публічного управління, державного управління, структурних, «Чандлера», організації виконавчої влади, *спеціальних* прийняття управлінських рішень, раціональної структури управління, універсальності управління та *функціональних організації освітнього процесу*.

Стратегічно-цільова підсистема професійної підготовки майбутніх фахівців з публічного управління покликана реалізувати місію задоволення потреб соціального замовлення на фахівців з публічного управління в управлінській архітектоніці організації систем на рівнях, у типах за службовим призначенням для підрозділів і відділів публічного, цивільного управління: звернення громадян, зв'язків з громадськістю, інформаційно-комунікаційної взаємодії, моніторингово-аналітичних, громадського нагляду та контролю, просвітницьких, консалтингово-дорадчих зі надання послуг та сервісів.

Встановлено, що формування професійної компетентності у майбутніх фахівців з публічного управління у ЗВО нарощується за рахунок розроблення методики організації освітнього процесу з науково-методичним забезпеченням та впровадженням однойменної моделі в управлінсько-педагогічних умовах функціональної реалізації (освітня політика якості й безпеки життя; неперервна професійна самоосвіта та розвиток, самоменеджмент; академічна мобільність та професійна) для досягнення релевантності, достовірності та доведеності даних дослідження.

Синергетичну взаємодію підсистем професійної підготовки забезпечено емерджентною цілісністю методично-організаційної та функціонально-змістової підсистем реалізації – навчально-науково-пізнавально, адміністративно-інституційна, практично-стажувальна діяльність у формах організації освітнього процесу за комплектацією, дислокацією та дидактичною метою (змішана, мережева, дистанційна, мобільна, традиційна) методологічного базису рекомендованих та апробованих змістовно-освітніх модулів «Методологія – наукових досліджень,

системного управління, навчання адміністративного управління, оцінювання та експертизи», «Політика – управління якістю освіти, стратегія сталого розвитку, соціально-економічна та екологічної безпеки», «Управління – публічне, державне, муніципальне адміністративне, місцевого самоврядування, розвитком (соціально-економічним, екологічним, інституційним, безпеки)» та «Професійна педагогіка та спеціальна психологія публічного управління та адміністрування», ефективність яких підтверджена експертним оцінюванням.

Модель організації професійної підготовки майбутніх фахівців з публічного управління до педагогічної діяльності активізується в амплітуді функціонального призначення майбутньої професійної зайнятості. Апробація моделі розрахована на активацію функцій дуальної реалізації професійної підготовки згідно особливостей : *публічного управління* – регулююча, примусу, забезпечувальна, організаційна, адміністративна культура економічних гарантій, правотворча, контролю; *загальні* – інформаційна, прогнозування і моделювання, планування організації, встановлення компетенції суб'єктів управління, керуюча, координуюча, регулятивна; *специфічні* – соціально-економічної розбудови, кадрової політики, визначення кваліфікаційних вимог до фахівців, унормування професійних кваліфікаційних характеристик, організаційно-методичне керівництво професійною підготовкою та розвитком, інформаційно-аналітична, наглядова, наукоємкої конверсії; *управлінські за видами діяльності* – основні, допоміжні.

Методика організації освітнього процесу професійної підготовки ґрунтується на системному комплексі *методів* : аксіологічної вмотивованості, науково-метричні, за джерелом інформації академічної спадщини, рівнем креативності, за логікою пізнання, нагляду, моніторингу та самоконтролю, поліоб'єктні зі застосуванням сучасних *засобів* навчально-науково-пізнавальної, консалтингово-дорадчої та практично-стажувальної діяльності : просторово-метричні, технологічні, лабораторно-технічні, методологічні та техніко-регулятивні; *форми* навчально-науково-пізнавальної, адміністративно-інституційної, практично-стажувальної діяльності в організації освітнього процесу за комплектацією, дислокацією та дидактичною метою – змішана, мережева, дистанційна, мобільна, традиційна.

Педагогічну розвідку сплановано у *етапах* дослідження – *професійно-орієнтований (лідерсько-ідентифікаційний), селективний (скрінінговий), констатувальний, адміністративно-формульвальний, релевантний*. Експериментальною площадкою обрано Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, Національний авіаційний університет, Бердянський державний педагогічний університет, Національна академія державного управління при Президенті України, Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника, Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди.

Для проведення дослідження методом випадкових величин було вибрано вибірккову сукупність кількості здобувачів освіти із числа наявних, яка склала 709

особи, з них в експериментальних групах (далі – ЕГ) були задіяні 354 особи, контрольних (далі – КГ) – 355 особи. На *професійно-орієнтованому – лідерсько-ідентифікаційному етапі* здійснено діагностику прагнення реалізації стилю управління за удосконаленою методикою «Визначення стилю керівництва колективом» В. Захарова, А. Журавльова у здобувачів освіти, які за результатами ідентифіковано у категоріях за лідерським стилем – авторитарно-директивний (28 %), поблажливо-ліберальний (46 %) та демократично-толерантний (26 %), відмічено, що перша і остання категорія майже рівноцінні, а превалююча – поблажливо-ліберального стилю, що свідчить про певну індивідуальність реципієнтів анкетування за розробленим матричним питальником.

На *селективно-скринінговому етапі* здійснено аналіз часткових орієнтацій на формування професійну компетентність майбутніх фахівців з публічного управління за методикою ідентифікації інтегрально-синергетичного, загально-державного та муніципального, спеціально-публічно-управлінського та цивільного, а також педагогічно-орієнтованого сегментів технічного регулювання (нерегламентованого в стандарті вищої освіти) галузі знань 28 «Публічне управління та адміністрування» спеціальності 281 «Публічне управління та адміністрування» контингенту здобувачів освіти, залучених до педагогічного експерименту (за визначеними рівнями).

Отримані дані етапу педагогічного дослідження засвідчили стабільність високого, достатнього, середнього і низького рівнів складових професійної компетентності у майбутніх фахівців з публічного управління, які аліквотно ідентично розподілено ЕГ та КГ. На *констатувальному етапі* експерименту рівень сформованості професійної компетентності майбутніх фахівців з публічного управління до педагогічної діяльності у ЕГ та КГ перевірено та отримано результати, які є аліквотно-однорідними. Розглянемо рівні сформованості професійної компетентності майбутніх фахівців з публічного управління до педагогічної діяльності на *адміністративно-формуальному етапі* експерименту (табл. 7.1).

Таблиця 7.1

Показники рівнів сформованості професійної компетентності майбутніх фахівців з публічного управління до педагогічної діяльності в ЕГ і КГ на адміністративно-формуальному етапі експерименту

Критерії	когнітивно-функціональний				раціонально-менеджерський				ноосферно-квалітологічний			
	ЕГ		КГ		ЕГ		КГ		ЕГ		КГ	
Рівні	К-сть осіб	%	К-сть осіб	%	К-сть осіб	%	К-сть осіб	%	К-сть осіб	%	К-сть осіб	%
Високий	68	19,2	45	12,8	55	15,6	26	7,2	69	19,5	19	5,4
Достатній	115	32,4	86	24,3	115	32,4	90	25,4	126	35,6	52	14,6
Середній	108	30,5	113	31,8	104	29,3	108	30,5	87	24,7	115	32,5
Низький	63	17,9	111	31,1	80	22,7	131	36,9	72	20,2	169	47,5

Отже, високого рівня сформованості професійної компетентності за *когнітивно-функціональним критерієм* досягли 19,2% здобувачів освіти у ЕГ порівняно з 12,8% у

МЕТОДОЛОГІЯ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ ТА НАУКОВОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

КГ. Достатнього рівня досягли 32,4% майбутніх фахівців з публічного управління в ЕГ, 24,3% – КГ. Середнього рівня досягли відповідно – 30,5% і 31,8% здобувачів освіти. Позитивним є зниження низького рівня у здобувачів освіти ЕГ, який склав 17,9% (КГ – 31,1%). За *раціонально-менеджерським критерієм* високого рівня досягли 15,6% майбутніх фахівців з публічного управління в ЕГ, а у КГ цей рівень суттєво не змінився і становив 7,2%. Достатній рівень у здобувачів освіти ЕГ зріс до 32,4%, проте у КГ склав 25,4%. Середнього рівня досягли 29,3% студентів ЕГ, відповідно КГ – 30,5%. Низького рівня сформованості професійної компетентності за результатами дослідження досягли 22,7% студентів ЕГ і 36,9% – КГ.

Формування професійної компетентності майбутніх фахівців з публічного управління до педагогічної діяльності за *ноосферно-квалітологічним критерієм* у процесі експерименту встановлено суттєве збільшення високого та достатнього рівня у ЕГ порівняно із КГ, що склало відповідно 19,5% (5,4%) та 35,6% (14,6%). Середній рівень після експерименту суттєво не змінився, як у здобувачів освіти ЕГ (24,7%), так і КГ (32,5%). Динаміку рівнів сформованості професійної компетентності майбутніх фахівців з публічного управління до педагогічної діяльності КГ і ЕГ до (на констатувальному етапі) і після (на адміністративно-формуальному етапі) проведення дослідження представлено на рисунках 7.3 та 7.4.

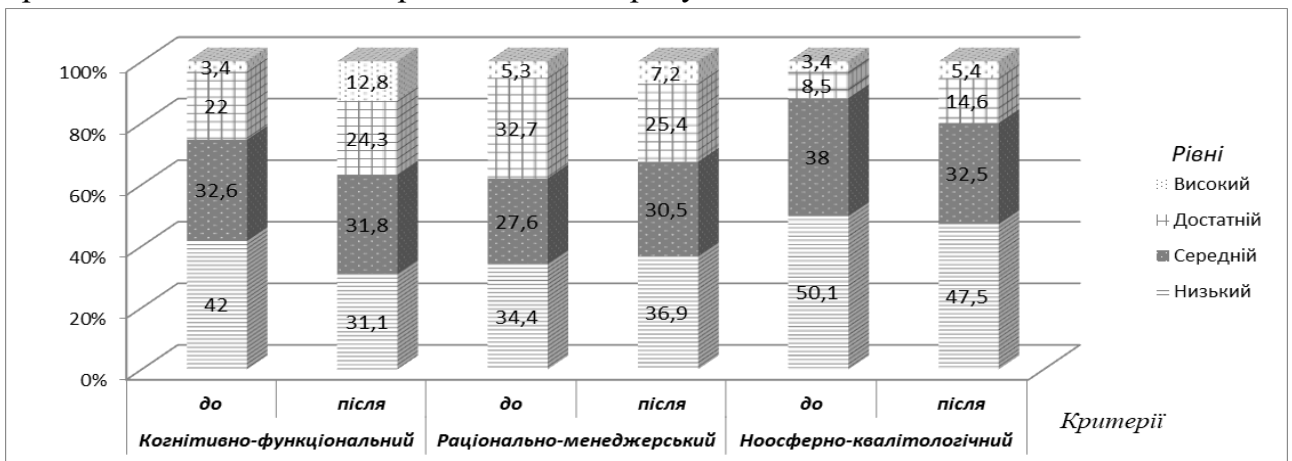


Рис. 7.3 Рівні сформованості професійної компетентності у майбутніх фахівців з публічного управління до педагогічної діяльності у КГ до і після експерименту

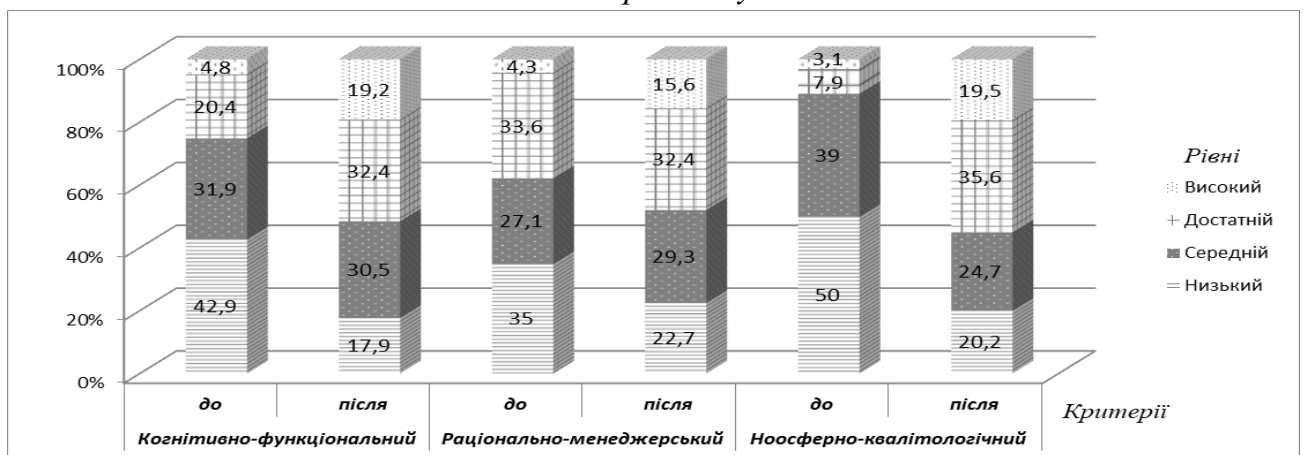


Рис. 7.4 Рівні сформованості професійної компетентності майбутніх фахівців з публічного управління до педагогічної діяльності у ЕГ до і після експерименту

На *релевантному* етапі досягнуто мету експерименту – визначення ефективності застосування розробленої методики та моделі організації професійної підготовки майбутніх фахівців з публічного управління до педагогічної діяльності шляхом оцінювання рівня сформованості їх професійної компетентності (низький, середній, достатній та високий) на основі розроблених критеріїв (когнітивно-функціональний, раціонально-менеджерський, ноосферно-квалітологічний) до початку та після проведення експерименту.

Підтвердження вірогідності даних дослідження досягнуто за локальною формулою Лапласа. Процедура експертного оцінювання здійснено для встановлення достовірності ефективності застосованої методики та моделі. Експертні висновки у вигляді протоколу діагностики сформованості професійної компетентності майбутніх фахівців з публічного управління до педагогічної діяльності засвідчили релевантність отриманих даних за сто бальною шкалою та схвалено (87 балів). Отже, можна зробити висновок про те, що застосування методики та моделі організації освітнього процесу професійної підготовки майбутніх фахівців з публічного управління до педагогічної діяльності сприяє сформованості їх професійної компетентності.

Висновки. Здійснено аксіологічний аналіз наукового тезаурусу професійної підготовки майбутніх фахівців з публічного управління та сформульовано поняття «*фахівець з публічного управління (в тому числі адміністрування)*», що використовують в розлоговому тлумаченні – особа, яка обіймає в установленому порядку закріпленому правовими актами посади у державних установах (органах держави, організаціях та підприємствах) та у вузькому – особа, яка займає посаду у держ-, адміністрації за рахунок державного бюджету; формулювання поняття визначається як похідне від «публічної служби», яка політично-орієнтована на вирішення державних завдань і функцій, робота в громадських руках, об'єднаннях (в тому числі політичних, органах держ-, адміністрації) і недержавних інституціях та міжнародних представництвах, організаціях, а також в структурах місцевого самоврядування та територіальних громадах; ідентифікують як публічних управлінців і адміністраторів, державних і публічних службовців, фахівців патронату для виконання адміністративно-політичних, господарських, природоохоронних, безпекових, захисних та економічних функцій в адміністративно-політичній та соціокультурній сферах публічного та державного управління суспільної діяльності в межах повноважень з метою дотримання і захисту прав громадян шляхом організації освітнього процесу професійної підготовки фахівців з публічного управління до педагогічної діяльності.

Встановлено, що *професійна компетентність фахівців з публічного управління* залежить від сфери працевлаштування (соціальна, технологічна, урбаністична, політична, економічна, безпеки, оборони, захисту, аграрна та природнича) і типів професійного середовища (комунікативне, конвекційне, науково-дослідне, соціальне,

підприємницьке, освітнє-просвітницьке), професійних ситуацій у середовищі праці, корпоративного психо-емоційного клімату, мотивації, організаційної політики якості й безпеки, а також інноваційної стратегії розвитку установи, динаміки та інтенсивності змін сфери працевлаштування; змісту, форм і методів набуття професійних компетенцій як складових компетентності та їх відповідності професійно-кваліфікаційним характеристикам задоволення якості, потреб і вимог соціально-економічного та екологічного замовлення суспільства на підготовку майбутніх фахівців до педагогічної діяльності.

Встановлено семантику організації професійної підготовки майбутніх фахівців з публічного управління до педагогічної діяльності на основі системного, інституційного та івент-аналізу, яка полягає у організації процесу та забезпеченні релевантності формування їх професійної компетентності при реалізації розробленої та обґрунтованої методики у системі неперервної освіти орієнтованої за особливостями: *регіональних* адміністративно-територіального, територіально-громадянського, екосистемного управління як підготовкою, так і галузевою й інституційною направленістю сфер працевлаштування; *інституційних* структур, типів, форм організації ЗВО та стейкхолдерів за видами, рівнями публічного управління; *глобалізаційних* екологічних проблем, соціального виміру та правового захисту академічної мобільності у напрямках модернізації освітньо-наукових систем на засадах сталого розвитку зі забезпеченням якості й безпеки життя здобувачів освіти та професійно зайнятих на рівнях, ступенях, у сферах підготовки та професійного розвитку.

Сформульовано, що «професійна компетентність фахівців з публічного управління» з педагогічного спрямування – динамічно інтегрована комбінація сучасних наукових (управлінських, педагогічних, політичних, психологічних) знань, умінь та навичок, ділового стилю мислення, академічно-інтелектуального світогляду гуманістичних, демократичних, екосистемних цінностей і особистих якостей самодостатностей, автономностей, самості та мобільності, яка визначає професійно-управлінські здатності та спроможності публічного управління організацією освітнього процесу у сфері освіти, науки й інноватики та відповідальності за прийняття управлінських і освітньо-політичних рішень соціокультурної гармонізації соціальних, освітньо-наукових систем при провадженні професійно-управлінської, педагогічної та/або подальшої навчальної діяльності для професійного розвитку та зайнятості впродовж життя.

Теоретично обґрунтовано та систематизовано *структуру* професійної компетентності фахівців з публічного управління як комплекс якостей специфічних ознак та характеристик спроможності фахівця реалізовувати функції публічного управління та адміністрування згідно державних та інституційних повноважень сфери поширення за призначенням у відповідності кваліфікаційної атестації визначеної законодавством – тріадності компонентних особистісних, персоніфіковано-інтелектуальних, фахових, ділових властивостей особистості з діловою активністю, спрямованістю, вмотивованої комунікативної поведінки, схильністю до прийняття

управлінсько-доцільних рішень у сфері освіти, науки й інноватики як складової соціокультурного простору; персонального інтелекту з академічністю системно-аналітичного мислення, позитивно-інтелектуального налаштування вирішення управлінських завдань організації освітнього процесу професійної підготовки; фаху ділового та вольового стилів розумово-риторичного, писемно-мовленевого реноме, працездатності, стресо-емоційної стійкості для професійної реалізації педагогічної діяльності за специфікою сфер працевлаштування.

Визначено та обґрунтовано критерії сформованості професійної компетентності майбутніх фахівців з публічного управління до педагогічної діяльності за встановленими рівнями її оцінювання, а саме : низький – мінімально-можливого діагностування за когнітивно-функціональним критерієм (відсутність системних знань та пізнавального інтересу у сфері управління освітою, наукою й інноватикою та майбутньої педагогічної зайнятості, знань зі змісту та семантики організації освітнього процесу неперервної підготовки у ЗВО за цільовим призначенням публічного управління), за раціонально-менеджерським (відсутність ознак сформованості професійної готовності застосовувати управлінські та педагогічні уміння та навички управління педагогічною діяльністю, несформовані менеджерські здатності раціонального розподілу ресурсного забезпечення професійної підготовки), за ноосферно-квалітологічним (недостатня спроможність застосування системно-управлінських знань, умінь та навичок, низька готовність до організації освітнього процесу підготовки, слабо ідентифіковані здатності до педагогічної діяльності та вирішення управлінських завдань у визначених умовах професіоналізації, несвідоме ставлення до сталого розвитку та необхідності організації забезпечення якості освіти).

У подальшому за логікою представлення критеріїв, відповідно : середній – семантична орієнтація природничо-наукових та суспільно-політичних професійно-орієнтованих знань для педагогічної діяльності майбутнього фахівця-управлінця; релевантність освітнього процесу професійної підготовки за галузями науки і знань менеджменту, педагогіки та психології, політики для професіоналізації майбутньої діяльності без переконливої здатності до її функціонального здійснення у різних середовищах працевлаштування; другого (задовільно-раціональна менеджерська здатність до фахової публічної діяльності з виявом управлінських (оптимальних, раціональних, мінімізації витрат, адміністративних) вмінь та навичок для самостійного вирішення завдань публічного управління в сфері освіти, науки й інноватики), третього (задовільна спроможність до організаційно-управлінської діяльності з елементами Я-ідентифікації професійного реноме як учасника освітнього та рівноправного партнера управлінського процесів забезпечення політики якості й безпеки життя у публічній взаємодії ЗВО); достатній – володіють професійним тезаурусом та вокабуляром для вирішення управлінських завдань педагогічної діяльності у галузі публічного управління сферою освіти, науки й інноватики; достатньо сформовані практичні знання, уміння і навички її фахового здійснення в оптимально-заданих управлінсько-педагогічних умовах, другого (достатній рівень професійно-орієнтованих здатностей для педагогічної

діяльності за організаційно-управлінськими процедурами адміністративного управління ЗВО зі застосуванням підходів публічного управління, програмно-цільового, синергетичного менеджеризму до організації навчально-наукової пізнавальної діяльності з дотриманням вимог технічного регулювання раціонального функціонування ЗВО), третього (ноосферно-орієнтована семантика управлінської діяльності зі застосуванням професійних спроможностей забезпечення публічного управління майбутніми фахівцями у педагогічних практиках інституційної взаємодії зі стейкхолдерами з прогнозуванням, моделюванням стану й розвитку соціокультурних форм організації освітнього процесу та управлінням забезпечення якості); високий – сформований комплекс професійних знань, умінь та навичок майбутніх фахівців з публічного управління до професійно-практичного здійснення педагогічної діяльності за функціональним призначенням в умовах впровадження, моніторингу метрики ефективності систем управління якістю професійної підготовки в ЗВО та організації публічного управління модернізацією соціокультурних форм національної та транскордонної взаємодії, та їх імплементації до Світового простору освіти, науки й інноватики; другого (професійні здатності публічного управління для вирішення традиційних, спеціальних та інноваційних педагогічних завдань організації освітнього процесу, обґрунтування застосування стандартних методик, форм, засобів та методів та модернізованих удосконалених складових забезпечення раціональної структури адміністративного менеджменту з добором ефективних портативних програм та сервісів у професійній підготовці згідно сучасних вимог соціального замовлення на професійно-підготовлених управлінців публічної сфери); третього (сформованість професійної компетентності публічного управління для педагогічної діяльності в динамічних умовах глобальних викликів згідно запитів цільових категорій соціальних груп, виражена у структурних складових якостей, здібностей, готовності, спроможностей та відповідальності за здійснення організаційно-управлінських рішень в сфері організації соціо-культурних форм та їх позитивно-модельованого впливу на суспільний розвиток, забезпечення політики якості й безпеки життя при реалізації потенціалу академічної спадщини наукових шкіл ЗВО на засадах сталості). Визначено та розкрито управлінсько-педагогічні умови ефективної реалізації методики та моделі організації процесу професійної підготовки майбутніх фахівців з публічного управління до педагогічної діяльності: освітня політика якості та безпеки життя; неперервність професійної самоосвіти, розвитку та самоменеджменту; академічна мобільність і професійна зайнятість.

Розроблено та науково обґрунтовано модель організації професійної підготовки майбутніх фахівців з публічного управління до педагогічної діяльності за соціо-економічним та екологічнобезпечним замовленням на фахівців публічного управління (державного, муніципального та цивільного) до педагогічної діяльності у складових підсистемах організації освітнього процесу – стратегічно-цільовій (мета, підходи, принципи), методично-організаційній (форми, методи, засоби) зі розробленими змістовно-освітніми модулями «Методологія – наукових досліджень, системного

управління, навчання адміністративного управління, оцінювання та експертизи», «Політика – управління якістю освіти, стратегія сталого розвитку, соціально-економічна та екологічної безпеки», «Управління – публічне, державне, муніципальне, адміністративне, місцевого самоврядування, сталим розвитком» та «Професійна педагогіка та спеціальна психологія публічного управління та адміністрування», функціонально-змістовій (функції) та результативній (критерії, рівні, результат) для сформованості професійної компетентності майбутніх фахівців з публічного управління до педагогічної діяльності. Експериментально перевірено ефективність моделі та методики організації професійної підготовки майбутніх фахівців з публічного управління до педагогічної діяльності з експертним оцінюванням, підтверджено вірогідність отриманих даних за локальною формулою Лапласа з ймовірністю $P_n(K)$ $P_n(K) = 0,972$, оскільки отримане значення лежить в діапазоні статистичної достовірності $0,95 \leq P_n(K) P_n(K) \leq 1$, що за теорією ймовірності актуалізує ефективність моделі.

Отже, можна зробити висновок про ефективність моделі та методики організації професійної підготовки майбутніх фахівців з публічного управління до педагогічної діяльності з експертним оцінюванням їх ефективності.

Список використаної літератури:

1. Павленко Д. Г. Теоретико-методичні аспекти професійної підготовки майбутніх фахівців з публічного управління. Стратегія післядипломної освіти для сталого розвитку: колективна монографія / за ред. Н. М. Рідей. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018. С. 57-68.
2. Павленко Д. Г. До питання професійної підготовки майбутніх фахівців з публічного управління у педагогічних закладах вищої освіти. *Молодь та ринок*. 2020. № 6-7(185-186). С. 173-177.
3. Pavlenko D. Theoretical and methodological aspects of the relevance of professional training of future specialists in public administration. *Scientific journal paradigm of knowledge*. 2020. № 5 (43) PP. 173–186.
4. Ridei N., Pavlenko D., Plakhotnik O., Gorokhova T., Popova A. Concept of forming the company innovation strategy. *Academy of Strategic Management Journal*. 18 (Special Issue 1), 2019. p. 1-6
5. 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.
6. Воронько О.А. Керівні кадри: державна політика та система управління: навчальний посібник для студентів, слухачів із спец. «Держ. Управління», «Держ. Служба»; Українська Академія держ. управління при Президентові України. Київ: Вид-во УАДУ. 2000. 152 с.
7. Гончарук Н.Т. Керівний персонал у сфері державної служби України: формування та розвиток: монографія. Національна академія державного управління

при Президентіві України, Дніпропетр. регіон. ін-т держ. упр. Дніпропетровськ: ДРІДУ НАДУ. 2007. 238 с.

8. The Recovery and Resilience Facility = Фонд восстановления и устойчивости [Електронний ресурс]. *European Commission*. Режим доступу : https://ec.europa.eu/info/business-economy-euro/recovery-coronavirus/recovery-and-resilience-facility_en (дата звернення 23.10.2020).

9. European Institute of Public Administration = Європейський інститут публічного управління [Електронний ресурс]. *EIPA*. Режим доступу : <https://www.eipa.eu/> (дата звернення 23.10.2020).

10. Master of European Legal Studies (MELS online) 2021-2023) [Електронний ресурс]. *EIPA*. Режим доступу : <https://www.eipa.eu/portfolio/master-of-european-legal-studies-mels-online/> (дата звернення 23.10.2020).

11. European public sector award = Нагорода європейського громадського сектору [Електронний ресурс]. *EPSA*. Режим доступу : <https://www.epsa2019.eu/> (дата звернення 23.10.2020).

12. Using REACT-EU and the RRF while Implementing the New Structural Funds Programmes, 2021-2027 [Електронний ресурс]. *EIPA*. Режим доступу : <https://www.eipa.eu/product/new-structural-funds-programmes/> (дата звернення 23.10.2020).

13. EUPAN – European Public Administration Network 2027 [Електронний ресурс]. *EUPAN*. Режим доступу : <https://www.eupan.eu/> (дата звернення 23.10.2020).

14. EUPAN Strategy Paper July 2019 – June 2022 [Електронний ресурс]. *EUPAN*. Режим доступу : <https://www.eupan.eu/wp-content/uploads/2019/06/EUPAN-Strategy-Paper-2019-2022.pdf> (дата звернення 23.10.2020).

15. REACT-EU [Електронний ресурс]. *European Commission*. Режим доступу : https://ec.europa.eu/regional_policy/en/newsroom/coronavirus-response/react-eu (дата звернення 23.10.2020).

16. Central European University [Електронний ресурс]. *CEU*. Режим доступу : <https://www.ceu.edu/> (дата звернення 23.10.2020).

17. The New Cohesion Policy Regulations 2021-2027 and Implementing New Structural Funds Programmes. [Електронний ресурс]. *EIPA*. Режим доступу : <https://www.eipa.eu/product/implementing-new-regulations-eu-structural-funds-programmes/> (дата звернення 23.10.2020).

18. Data Protection: Refresher and Advanced Course for DPOs and Data Protection Experts. [Електронний ресурс]. *EIPA*. Режим доступу : <https://www.eipa.eu/product/data-protection-refresher-2/> (дата звернення 23.10.2020).

19. Understanding EU Decision-Making: Principles, Procedures, Practice (+ preliminary module). [Електронний ресурс]. *EIPA*. Режим доступу : <https://www.eipa.eu/product/eu-decision-making-course-module/> (дата звернення 23.10.2020).

Розділ 8.

Сучасні проблеми та перспективи формування методики комунікативної компетентності зв'язку в майбутніх менеджерів у закладах вищої освіти

Тимошенко В.І. – аспірантка кафедри освіти дорослих факультету менеджменту освіти та науки Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова,
tymoshenko_vi@ukr.net
ORCID ID: 0000-0001-6379-0204

Обґрунтовано, розроблено та експериментально верифіковано модель формування комунікативної компетентності зв'язку в майбутніх менеджерів у закладах вищої освіти у синергетиці підсистем (функціонально-цільова, змістовно-методологічна, організаційно-технологічна та релевантна); виявлено організаційно-педагогічні умови формування комунікативної компетентності зв'язку – сприятливе інформаційно-комунікаційно-технологічне середовище студентоцентрованого навчання з портативністю освітніх програм, наукових та соціальних сервісів; гармонізація сфери освіти, науки й інноватики; система управління якістю в закладах вищої освіти зі засобами технічного регулювання на засадах освітньої політики; конкретизовано «дерево цілей» щодо забезпечення інформаційно-комунікаційного суверенітету зв'язку соціокультурних форм з адмініструванням професійною підготовкою менеджерів в закладах вищої освіти. Уточнено та удосконалено понятійно-категоріальний апарат, що належить до наукового тезаурусу та вокабуляру щодо інформаційної безпеки у сфері освіти, науки й інноватики апарату дослідження комунікативної компетентності зв'язку в майбутніх менеджерів у закладах вищої освіти; зміст понять «компетентність», «професійна компетентність», «соціальна компетентність», «комунікативна компетентність», «комунікативна компетентність зв'язку», «інформаційно-комунікаційна безпека соціокультурних форм організації адміністрування професійної підготовки менеджерів»; критерії – комунікаційно-мотиваційний, партисипативно-конативний та інформаційно-ноосферний та рівні – середній, достатній, високий для сформованості комунікативної компетентності зв'язку в майбутніх менеджерів у закладах вищої освіти; освітньо-змістові модулі дисциплін для майбутніх менеджерів – менеджменту та освітньої політики, методології наукового дослідження та навчання професійно-орієнтованих, фахових та спеціальних дисциплін; форми, методи та засоби для організації навчально-науково-пізнавальної діяльності та місцем дислокації за дидактичною метою. Обґрунтовано нормативно-правове та технічне регулювання інформаційної безпеки та гарантії доступу до інформаційних даних, понятійно-категоріальний апарат дослідження комунікаційних компетентностей в умовах Болонського процесу. Здійснено аналіз

практично-корисного досвіду комунікативної взаємодії в умовах транскордонної модернізації та глобальних ризиків трансформації освітньо-наукових систем професійної підготовки фахівців. Розроблено науково-методичне забезпечення професійної підготовки майбутніх менеджерів, обґрунтовано інформаційно-аналітичний базис організації соціо-культурних форм професійної підготовки майбутніх менеджерів та змістовно-методологічну інтеграцію дисциплін забезпечення професійної підготовки майбутніх менеджерів для комунікативної компетентності зв'язку. Підтверджено ефективність моделі формування комунікативної компетентності зв'язку в майбутніх менеджерів у ЗВО та методика інформаційно-аналітичної організації соціо-культурних форм професійної підготовки майбутніх менеджерів з експертним оцінюванням.

Ключові слова: *комунікативна компетентність зв'язку, професійна підготовка майбутніх менеджерів, організація освітнього процесу, теорія та методика професійної освіти.*

Вступ. У законодавстві України визначено першочергові пріоритети з питань реалізації Національної програми інформатизації, у тому числі створення нормативно-правової бази інформаційно-технологічного забезпечення, зі системою захисту авторських прав та персональних особистих даних включно, розроблення національних стандартів у галузі цифровізації економіки та освіти, науки й інноватики, формування інформаційно-телекомунікаційної інфраструктури, мережево-платформної організації інституційної життєдіяльності, насамперед з гармонізацією змішаних і мережевих форм магістралей передачі сучасних наукових інформаційних даних, системної розбудови новітніх трансляційних каналів, волокно-оптичних і супутникових систем інтерактивного онлайн-зв'язку, розбудови архітектоніки комп'ютерно-організованої мережі системи освіти, науки й інноватики та академічної культури як загальної компоненти світової мережі науково-метричних Інтернет-ресурсів, забезпечення заходів інформаційної безпеки соціокультурних, освітньо-наукових форм та систем, вебо- та науково-метричного потенціалу академічних шкіл закладів вищої освіти (далі – ЗВО), в тому числі персонального захисту інформаційних даних особи як-то здобувача освіти, наукових та соціальних сервісів, учасників освітнього процесу, також зацікавлених сторін системи менеджменту якості освіти та наукового дослідництва й інших ангажованих представників професійної зайнятості впродовж життя менеджерів з комунікативними компетентностями зв'язку (далі – ККЗ). У контексті глобальних соціальних, економічних, технологічних та демографічних змін суспільство потребує системних і скоординованих змін у галузях культури, професійної зайнятості та розвитку технологічного забезпечення через цифрову трансформацію, які надають можливості створення новітніх та уможливають трансформацію традиційних освітніх моделей, модернізують діяльність ЗВО через зміни у стратегічних напрямках та освітньо-аксіологічних пропозиціях студентоцентрованого навчання. Запровадження цифрової трансформації освітньої галузі дає можливість керувати

змiнами, якi сприяють еволюцiї освiтнiх моделей; iнновацiйний пiдхiд до впровадження ефективних методiв навчання, можливостей розкриття академiчного потенцiалу через наслiдування досвiду прiоритетних напрямiв наукових дослiджень, iнтеграцiї освiтньо-цифрових локальних та глобальних освiтньо-наукових архiтектур для квалiтологiї управлiнської взаємодiї в ЗВО на засадах сталостi

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Науково-теоретичний базис дослідження формування ККЗ в майбутніх менеджерів у ЗВО представлено у доробках науковців : В. Андрущенко, В. Бех, В. Биков, А. Гуржій, В. Кремень, В. Мадзігон, В. Сидоренко (*філософії освіти, освітньої, гуманітарної та соціальної політики та дидактики вищої школи*); М. Корець, Е. Лузік, В. Сиротюк, О. Тимошенко, О. Шапран, В. Петрук (*професійна підготовка майбутніх фахівців*); Г. Білявський, В. Боголюбов, В. Горлинський, Н. Демишкант, Л. Мельник, Л. Моїсєєв, Н. Рідей (*неперервна освіта впродовж життя та для сталого розвитку*); В. Бондарь, Л. Вовк, Н. Дем'яненко (*теорія фундаментальної педагогіки*), О. Матвієнко, О. Биковська (*професійна підготовка та виховання*); О. Глазунова, Р. Гуревич, М. Жалдак, Ю. Жук, В. Кручек, Є. Машбиць, Н. Морзе, О. Семеніхіна, С. Семеріков, В. Слабко, О. Спирін, Н. Тверезовська, Ю. Триус, С. Яшанов (*інформаційні технології в освіті та її цифровізація*); О. Кондур (*професійна підготовка фахівців із якості освіти*); М. Марусинець, С. Ставицька, Н. Титова (*психолого-педагогічні аспекти професійної підготовки*); У. Дж. Дункан, Дж.Е. Мея, Ф.Дж. Рьотлісбергер, Г.А. Саймон, Р. Лікерт, Ф. Фідлер, П. Лоренс, Дж. Лорц (*основоположні ідеї менеджменту*); О. Ельбрехт, В. Жигірь, О. Ключко, Т. Коваль, О. Повстин, С. Яшник (*професійна підготовка менеджерів та фахівців з управління семантичного призначення*); А. Аверін, В. Бакуменко, М. Білінська, М. Братко, Г. Гончарук, Л. Гогіна, Р. Дяків, Л. Калініна, С. Князєв, В. Малиновський, Н. Протасова, В. Трощинський (*сфера адміністрування ЗВО*); Н. Алюшин, О. Антонов, М. Армстронг, П. Бокселл, Т. Василевська, Д. Геберт, Н. Демедишина, С. Загороднюк, Л. Знікіна, В. Князєв, А. Ліпенцев, О. Оболенський, О. Овчарук, Л. Пашко, А. Рачинський, М. Рудакевич, І. Слісаренко, С. Сьомін, В. Токовенко, В. Черевко (*комунікативна компетентність майбутніх менеджерів, в тому числі складових адміністративно-організаційних, інформаційно-комунікаційних та управлінських*); Б. Ананьєв, І. Булах (*психологія ділового спілкування*). Актуальними є дослідження психолого-педагогічних та філософського-фундаментальних джерел у ході *контент-аналізу* (Б. Берельсон, П. Мэйрінг, К. Нойендорф, А. Кумар, П. Дж. Стоун, К. Кріппендорф, М. Уайт, Е. Марш, С. Стемлер, Х. Іоффе, Л. Ярдлі) та *івент-аналізу* інформаційного базису даних ретроспективи розвитку освітньо-політичних явищ (І. Артёмов, В. Бакуменко, К. Боришполец, С. Вировий, С. Лейсі, І. Рейтерович, Д. Ріфф, С. Сьомін, С. Телешун, О. Титаренко, Б. Уотсон, Ф. Фіко); *планування освітнього процесу* (Ф. Анрі); дослідження *суб'єкт-об'єктних та суб'єкт-суб'єктних взаємин* (Л. Бакстер), в тому числі теоретико-методичного забезпечення *професійних комунікацій зв'язку у системах ЗВО з динамічною*

структурою (Я. Корнага, О. Кузьмінська, І. Харченко); *способів кодування* аналізованих текстів (К. Карлі) та візуалізованих образів (П. Белл) у *соціальній взаємодії* учасників системних процесів (Б. Прасад); методології організації хмаро орієнтованого освітньо-наукового середовища (О. Глазунова, Т. Волошина, С. Литвинова, М. Шишкіна).

Мета дослідження полягає в теоретичному та методичному обґрунтуванні освітнього процесу формування комунікативної компетентності зв'язку в професійній підготовці менеджерів у закладах вищої освіти. Об'єкт дослідження – професійна підготовка майбутніх менеджерів у закладах вищої освіти. Предмет дослідження – процес формування комунікативної компетентності зв'язку в майбутніх менеджерів у закладах вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. Систематизовано вокабуляр щодо інформаційної безпеки у сфері освіти, науки й інноватики, яку тлумачимо у авторському баченні дефініції: «інформаційно-комунікаційна безпека соціокультурних форм організації адміністрування професійною підготовки менеджерів» – цілісна система процесно-апаратного, програмного, інформаційно-технологічного забезпечення організаційних нормативно-правових та техніко-регулятивних засобів, орієнтованих на забезпечення захисту: інформаційного простору держави, спільнот, суспільної діяльності та окремих громадян з гарантуванням власної гідності та національної самоідентичності від несанкціонованого порушення рубежів витривалості цілісної єдності інформаційно-аналітичної системи самобутності з небажаним впливом дисгармонізації гомеостазу; транскордонних, регіональних і національних інформаційно-комунікаційних ресурсів зв'язку, семантичне призначення інформаційно-телекомунікаційних систем професійної підготовки, поінформування та просвітництва розлогої амплітуди категорій громадськості, яким гарантовано право доступу до будь-якої інформації, особливо навчально-науково-пізнавальної в галузях наук та знань менеджеризму системної суспільної діяльності на засадах сталості; є невід'ємною складовою державного суверенітету й національної безпеки, що характеризує стан державної захищеності національних інтересів інформаційної сфери налагодження комунікативної гармонізації зовнішньо-внутрішньої взаємодії зв'язків з передбаченням, усуненням та запобіганням загроз системного характеру. Об'єктами інформаційно-комунікаційної безпеки соціокультурних форм організації управління професійної підготовки є управлінська свідомість та відповідальність, психо-компенсаторна здатність менеджерів з адекватно-врівноваженою психікою, інформаційно-комунікаційні системи зв'язку, що складають інформаційну архітектуру сфери освіти, науки й інноватики та суспільної системної діяльності на засадах сталості, розвитку державних інтересів; відповідно суб'єктами є: системи державного регулювання семантичного призначення інформаційно-комунікаційного зв'язку за типами, рівнями, орієнтацією, що реалізують свої функції через відповідні органи державної влади шляхом створення системи забезпечення інформаційно-комунікаційної безпеки громадян, суспільних або інституційних форм організації й

об'єднань, які наділені повноваженнями зі забезпечення згідно нормативно-правового та технічного регулювання транскордонної імплементації та чинного законодавства.

Сформульовано визначення «комунікативна компетенція зв'язку» – когнітивний комплекс знань, умінь та навичок комунікативної взаємодії інформаційно-комунікаційного спілкування (мовленнєве, математичне, кодово-знакове, синхронної природовідповідності, трансцендентне, інтерактивно-перцептивне, вербально-невербальне, тактильне, органолептичне, акустичне (паралінгвістичні, екстралінгвістичні)), що одночасно забезпечує набір стратегічних комунікацій у майбутнього менеджера з дотриманням правил Конвенції та міжнародних постулатів «Міжнародного Білля про права Людини», захисту особистого простору та персональних даних.

Конкретизовано у ході теоретичних та методичних засад трактування поняття «компетентність», яку формулюємо як спроможна здатність професійної реалізації набутих сучасних наукових знань при виконанні системної діяльності комунікативної взаємодії певного комплексу фахових робіт менеджменту інтенсифікації виконання зі забезпеченням управління якістю та ефективністю освітнього процесу релевантності за функціональним призначенням. Тлумачення компетентного фахівця неподільно пов'язано з компетентністю або з його фаховою спроможністю щодо професійного вирішення завдань галузі науки та знань менеджменту сфери освіти, науки й інноватики та її інформаційно-технологічного забезпечення. Теоретичні засади тлумачення компетентності обґрунтовано у наукових працях Л. Балабанової, О. Сардак, О. Оболенського, Н. Нижника, С. Хаджирадевої, Д. Дзвінчука. Компетентність менеджера векторизується у сферах застосування бізнесу, менеджменту, публічного управління та рівнях їх організації. За видами компетентності зв'язку в менеджерів поділяються на складові компетентності як якості посадової особи щодо ефективного забезпечення відповідності індивідуального професійного потенціалу; «професійна компетентність», яка включає інформаційно-технологічну комунікативну підготовленість при забезпеченні функціонального професіоналізму менеджера зі спеціалізацією майбутньої сфери зайнятості; «соціальна компетентність» віддзеркалює комунікативні взаємини процесів професійної діяльності та характеризують уміння майбутніх менеджерів до корпоративної взаємодії, ефективної комунікації координаційно-субординаційної архітектоніки інституціональної організації задля досягнення часткових цілей та стратегічної мети місії установи, ґрунтується на комунікативних можливостях управління виявляти ділову культуру академічного спілкування та мобільності.

Завдяки методологічному обґрунтуванню наукового тезаурусу дисертаційного дослідження конкретизовано визначення «комунікативна компетентність» зі застосуванням засобів вербально-невербального характеру задля досягнення стратегічної мети комунікативної взаємодії у професійно-проблемних ситуаціях, що виокремлюється як критерій комунікативної готовності майбутнього менеджера з інформаційно-комунікаційними здатностями налагодження зв'язку професійної

комунікативної взаємодії; інтегрованим результатом сформованості є динамічний комплекс комунікативних якостей, здібностей, здатностей, знань, умінь, навичок, готовності, сформованості, спроможності та відповідальності, які необхідні та оптимально достатні для забезпечення комунікативного зв'язку у виконанні функціонально-цільових професійних завдань майбутніми менеджерами (комунікативними виявами яких є мультимодусна компонентність зв'язку, семантична динаміка, доступність та відкритість універсалізації засобів інформаційно-технологічного забезпечення). Комунікативна компетентність складається з видів мовних, мовленнєвих, культурно-етичних, академічно-комунікативних, що віддзеркалюють пануючі парадигми превалювання галузей науки і знань, комунікативні уміння та навички у контексті професійної взаємодії функціонального призначення, системно-комунікативні дії зв'язку як алгоритмізовано-послідовні етапи реалізації комунікативних умінь і навичок реалізації системно-професійної управлінської діяльності.

Застосування методу контент-аналізу забезпечило імітаційне уявлення щодо об'єкту дослідження у ході безпосереднього спостереження; використано як методику інтенсивного аналізу змістовно-методологічної частини конкретно заявленої ІКТ-ресурсної бази; зреалізовано для пошуку оперативної інформації наукового тезаурусу, текстових документів, в тому числі радіо, телетрансляційного зв'язку; включає стандартизовані освітньо-управлінські процедури ідентифікації категорій відхилень в інтересах дослідження щодо частоти кількісно-якісних варіантів параметрального оцінювання категорій змістовних складових, які можуть бути використані в елементарних компонентах ІКТ-комп'ютерних програм для забезпечення професійної підготовки майбутніх менеджерів. Здійснено методичне обґрунтування актуалізації підготовки майбутніх фахівців засобами ІКТ-забезпечення ЗВО. Конкретизовано напрями наукових шкіл фундаторів контент- та івент-аналізу ІКТ-забезпечення ЗВО. Систематизовано ІКТ-ресурсну базу: системи підтримки прийняття рішень; ІКТ-інструменти для створення інтерактивного контент-діалогу зі здобувачами освіти та для створення веб-сторінок; платформи управління навчанням; інструментарій для створення електронних курсів та для розроблення й обробки відео-контенту; сервіси для створення презентацій та роботи зі звуковими файлами; інформаційно-методичні ресурси науково-технічної діяльності та дослідництва (програмні продукти); інструменти корпоративної роботи в освітньому процесі; відпрацювання навичок програмування; створення візуально-графічного контенту.

Івент-аналіз здійснено з метою аналізування подвійного ряду обробки інформаційного базису комунікативної взаємодії організації адміністративного управління у ЗВО, що визначається за класифікаційними ознаками: менеджерського превалювання суб'єктного явища лідерства; функціонально-цільового призначення суб'єкта управління; організаційно-управлінських впливів на об'єкт, стосовно якого суб'єкт діє; транспарентності у послідовності системи аналітико-інформаційного абрису моніторингу стану та розвитку прогнозування та моделювання систем різного рівня за типами, також у видах організації цільового призначення. Розроблено структурно-

функціональну схему реалізації організаційно-педагогічних умов формування ККЗ в майбутніх менеджерів у ЗВО.

У ході контент- та івент-аналізу встановлено, що основними засобами технічного регулювання є міжнародні стандарти : *загального впливу* комунікативної взаємодії у системі управління якістю в сфері освіти щодо регулювання безпеки, ресурсозбереження, працеворони, інформаційного захисту, верифікації лабораторно-випробувальної діяльності та її достовірного доведення, екологічного та енергетичного керування з гарантуванням соціальної відповідальності як гармонізованих та ратифікованих у нормативно-правових документах імплементації України до світових організацій регулювання якості та їх стандартизації; *спеціального впливу* інформаційно-аналітичного базису забезпечення комунікативної взаємодії в системах різного рівня, типів організації й управління за цільовим призначенням та у різних видах природокористування (соціо-культурних форм, освітньо-наукових систем – біо-соціальних, урбо-, техно-, агро-призначення), як міжнародні стандарти Консорціуму відкритих геопросторових даних (з англ. – Open Geospatial Consortium, OGC), які регламентують вимоги технічного регулювання. Стандарти загального та спеціального впливу технічного регулювання сприятливого інформаційно-комунікаційно-технологічного (далі – ІКТ) середовища студентоцентрованого навчання портативних освітніх програм, наукових та соціальних сервісів академічного потенціалу ЗВО, які забезпечують відповідність професійної підготовки та організації освітнього процесу з ІКТ-забезпеченням згідно міжнародних і державних вимог ліцензування та акредитації щодо формування ККЗ в майбутніх менеджерів за умов гармонізації сфери освіти, науки й інноватики.

Розроблено, обґрунтовано та експериментально перевірено модель формування ККЗ в майбутніх менеджерів у ЗВО (рис. 8.1) згідно запитів соціально-економічного замовлення для гармонізації сфери освіти, науки й інноватики та суспільної діяльності для сталого розвитку у *функціонально-цільовій підсистемі* зреалізованих засад методологічних *принципів* – наукового пізнання системної методології, організації освітнього процесу, навчально-пізнавальної діяльності, системного аналізу якості; *семантики професійної підготовки* : адміністрування процесом професійної підготовки, навчально-науково-пізнавальної діяльності, комунікативного зв'язку.

Обґрунтовано змістовно-методологічну підсистему з розробленими освітньо-змістовими модулями дисциплін технологічного забезпечення для менеджерів інформаційно-комунікаційного зв'язку (інформаційно-аналітичний моніторинг освітнього процесу, інформаційно-технологічне забезпечення, ІКТ в освіті та суспільній діяльності); менеджменту та освітньої політики (освітній менеджмент та політика, комунікативний менеджмент, кадровий менеджмент, менеджмент сфери інфокомунікацій, комп'ютерна інженерія та програмне забезпечення, телекомунікація та радіотехніка, інформаційно-технологічний маркетинг та підприємництво); *методології наукового дослідження та навчання професійно-орієнтованих, фахових та спеціальних дисциплін* (галузі знань 073 Менеджмент – методології педагогічного,

МЕТОДОЛОГІЯ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ ТА НАУКОВОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

Соціально-економічне замовлення на професійну підготовку менеджерів інформаційно-комунікаційної сфери з комунікативною компетентністю зв'язку для гармонізації сфери освіти, науки й інноватики та оптимізації суспільної діяльності для

МЕТА : формування комунікативної компетентності зв'язку в майбутніх менеджерів у процесі професійної підготовки в ЗВО

ПІДХОДИ : *методологічні* – системний, структурно-функціональний, програмно-цільовий, інформаційно-інноваційний; *навчальні* – транспарентний, партисипативний, диверсифікаційний (реноваційний), бігвінальний, управління якістю

ПРИНЦИПИ наукового пізнання системної методології : фундаментально-філософські, загально- та конкретно-наукові; *організації освітнього процесу :* наступності, наскрізності, послідовності, неперервності, систематичності, прогностичності та інноваційності; *навчально-пізнавальної діяльності :* історичної ретроспективи галузей науки та знань, потенціалу рівня пізнання, за – сферами системної методології, світоглядності, епохою методології науки; *системного аналізу якості :* системної ієрархії, елементаризму, загальної взаємодії розвитку, цілісності, системності, формалізму, нормативності, цілепокладання

ФУНКЦІЇ : *адміністрування процесом професійної підготовки* – маркетингова, організаційна, мотиваційно-аксіо-акмеологічна, системно-регулятивна, планувально-стратегічна, аудиту, моніторингу та нагляду, експертна, комунікативна, управління кадровими суперечностями, асертивна, публічного зв'язку; *навчально-науково-пізнавальної діяльності* – спонукально-мобілізуєча, ідентифікаційно-скринінгова, методологічна формуально-змістова, прогнозувально-сценарна та системно-модельюєча, діагностико-закріплювальна, моніторингово-метрична-коригувальна, адміністративно-управлінська, інформаційно-аналітична, результативно-експертна; *комунікативного зв'язку* – рівноправної доступності (достойних здобувачів за вимогами освітнього процесу організації професійної підготовки) до інформаційно-аналітичних платформ комунікативної взаємодії ЗВО (суб'єкт-об'єктної, суб'єкт-суб'єктної), достовірного доведення інформаційного базису, прогнозувально-модельюєча для систем різного типу та рівня організації за цільовим призначенням, діагностично-експертна та соціометрична стану та розвитку систем (освітньо-наукових систем ЗВО, соціальних громадських пабліків)

ОСВІТНЬО-ЗМІСТОВІ МОДУЛІ: *дисциплін технологічного забезпечення для менеджерів інформаційно-комунікаційного зв'язку* (інформаційно-аналітичний моніторинг освітнього процесу, інформаційно-технологічне забезпечення, ІКТ в освіті та суспільній діяльності); *менеджменту та освітньої політики* (освітній менеджмент та політика, комунікативний менеджмент, кадровий менеджмент, менеджмент сфери інфокомунікацій, комп'ютерна інженерія та програмного забезпечення, телекомунікація та радіотехніка, інформаційно-технологічний маркетинг та підприємництво); *методології наукового дослідження та навчання професійно-орієнтованих, фахових та спеціальних дисциплін* (галузі знань 073 Менеджмент – методології педагогічного, соціального психолого-комунікативного, публічного управління, інформаційно-цифрового, системного аналізу якості складових компонентів методики дослідження), статистика, економіка підприємства, методики навчання телекомунікаційної інженерії, інформаційно-комунікаційної техніки зв'язку та електровз'язку, поштового зв'язку, технології обчислення та програмування, інформаційно-аналітичного моніторингу, освітнього моніторингу та метрики політики якості, логістика комунікативного зв'язку, Інтернет-маркетинг, етика ділових комунікацій менеджменту, дитовика (спічрайтинг, дипломатичний менеджмент)

Освітні технології : інформаційні – фіксації пам'яті інформаційно-аналітичних об'єктів даних, наукової педагогічної майстерності, організації адміністрування системно-процесного забезпечення управління якістю, цільової семантики та антикризового менеджменту процесу професійної підготовки, інтенсивності свідомого сприйняття інформаційно-аналітичного базису та його метаболізму для моделювання якості релевантності профпідготовки менеджерів у ЗВО

ІКТ управління: *об'єктами* виробничо-економічної, державної, місцевого самоврядування, соціокультурними формами; *суб'єктами* державного адміністрування, місцевого самоврядування, громадського-політичного руху, підприємництва; за механізмами соціально-економічного ринкового управління організаційного управління соціокультурної організації; *видами оргструктур* дивізіональні, трансляційні, маніфестні – горизонтальні й калейдоскопічні, функціональні; *частково управлінські :* побудова «дерева цілей» стратегічного планування процесу професійної підготовки, архітектоніки та безпеки управління якістю, установою, ЗВО, аудиторський контролінг, кадровий менеджмент, професійна підготовка та розвиток управлінських кадрів, нарощення академічного потенціалу, документознавство та електронне врядування документообігу, функціонування інформаційно-аналітичних центрів академічного сервісу

Алгоритми технологічної організації освітнього процесу : *інформаційно-аналітичний* (інформаційно-аналітичний та проблемно-ситуаційний аналіз організації професійної підготовки та інформаційно-комунікаційної взаємодії в сфері освіти, науки й інноватики та суспільного розвитку; встановлення адміністративського впливу; прогнозування та моделювання стратегічних засад плану розвитку установи, аналіз засобів і ІКТ здійснення адмінрішень, встановлення обсягів ресурсного потенціалу календарно-тематичного плану дотримання реалізації стратегічної програми системної діяльності, аналіз релевантності та ефективності впровадження ІКТ), *адміністративно-організаційний* (адміністрування організаційно-правового та технічно-регулятивного забезпечення; оприлюднення та обговорення в громадських органах та місцевого самоврядування, організація забезпечення управлінських рішень стратегічного плану процесу професійної підготовки менеджерів у ЗВО), *релевантний* (адміннагляд за виконанням та оперативним інформуванням зацікавлених сторін освітнього процесу професійної підготовки, метрика оцінювання її ефективності, узагальнення, систематизація даних освітнього моніторингу політики якості, коригування та поліпшення процесу профпідготовки у ЗВО)

Функціонально-цільова

Змістовно-методологічна

Організаційно-технологічна

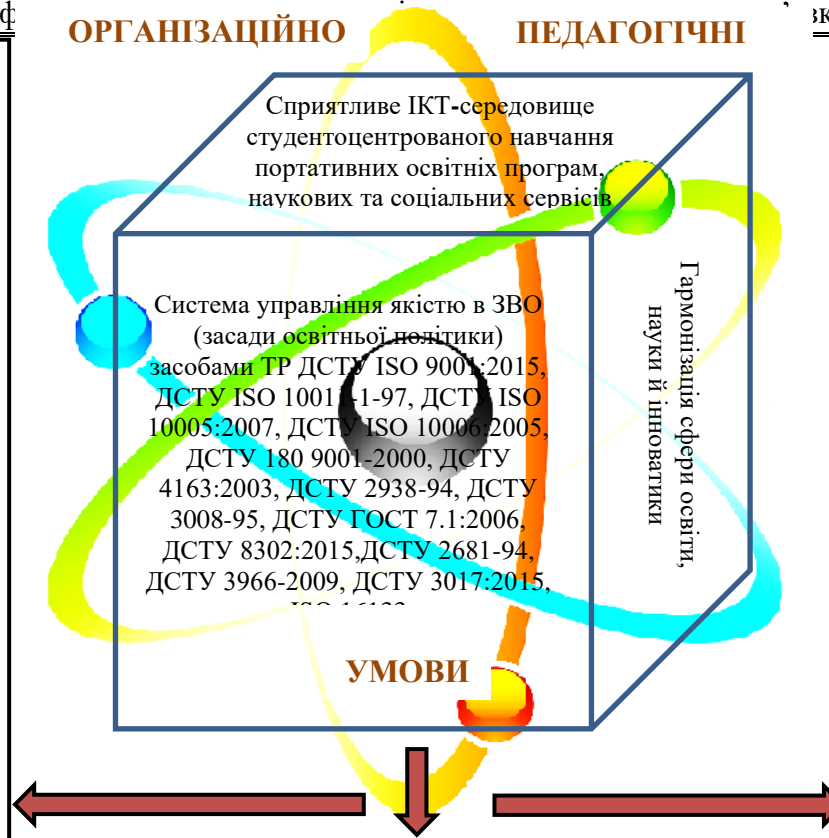
ПІДСИСТЕМИ

учасні проблеми та перспективи ф

ЗАСОБИ : навчально-пізнавальної діяльності № D-наочно-демонстраційні для прогнозування, на рівнях моделювання діаграм, архітектонічні схеми, графіки, структурно-логічні, функціональні та організаційні, імітаційні моделі, постери, абрисы, вокабуляри, есе, формули; технічні інформаційно-телекомунікаційні платформи та дистанційні системи інформаційного доступу, освітньо-змістовні модулі, мультимедійні проблемні лекції та інтегративно-аналітичні, інформаційно-аналітичні, практико-моделюючі заняття статистичні та дистанційні системи, силабуси; обладнання та прилади технічного забезпечення, процеси та апарати лабораторного обладнання; нормативно-регулятивні метричні платформи, підручники, навчальні посібники, практикуми, довідники, збірники стандартів і правового та технічного регулювання, науково-методичні рекомендації з навчальних і виробничих практик для забезпечення системної методології адміністративного управління; **ІКТ** технічні (техніка комп'ютерна та мультимедійна – стереогарнітура, проектор, цифрова камера; апаратні гаджети, інтерактивні сенсорні; програмне забезпечення операційних систем, пакетних портативних прикладних програм, програмні засоби лінгводидактичні програми-словники, перекладачі, текстові редактори, браузеры, тренажери й тести; освітні сервіси Інтернет, інформаційно-методичні ресурси; мережні засоби комунікації; **апаратні складові зв'язку :** вводу-виводу інформації, для забезпечення комунікативності та її перетворення, архівування масивів інформаційно-аналітичного базису, банкінгу великих обсягів інформації, пристрої маніпулювання та моделювання текстово-графічного, аудіовізуального інформаційного контенту; **програмні складові зв'язку :** системи програмно-машинної графічної візуалізації, програмні навчально-пізнавального призначення, інформаційні мережі, сучасні засоби зв'язку на локальному і глобальному рівнях, операційні системи та пакети прикладних програм; **ТР**

Релевантна підсистема – сформованість комунікативної компетентності зв'язку в майбутніх менеджерів

ОРГАНІЗАЦІЙНО ПЕДАГОГІЧНІ



ФОРМИ організації адміністративної професійної підготовки семантично направленості : маніфестна-декларативна (авторитарної взаємодії), трансляційна-лінійна (координаційно-субординаційна), дивізональна (прямого підпорядкування), калейдоскопічна змішана (хмарна), мобільна дистанційна (пазлової синхронізації); **за організацією навчально-науково-пізнавальної діяльності:** індивідуальні, навчально-пізнавальні дослідницькі, за комплексністю групові інформаційно-аналітичні, лабораторні, творчі проблемні науково-дослідні лабораторії, прогнозно-моделювальні академічного потенціалу наукових шкіл; **за місцем дислокації :** освітньо-виховні, науково-дослідні, виробничо-технологічні, інституційно-організаційно-практичні стажувально-адаптивні процеси; аудиторні; позакласної організації (випробувальні полігони, дослідні ділянки); краєзнавчі, етнографічні, експедиційні; **за дидактичною метою:** теоретичні (аудиторні, лабораторно-практичні та семінарські, круглі столи, форуми, тренінги, колоквіуми); практичні (розрахунково-графічні лабораторно-практичні роботи, інтерактивні семінари та воркшопи, навчально-науково-дослідні колоквіуми, технологічні практики, інституційне стажування, академічна мобільність); бікомбіновані (самостійні, курсові, дипломні роботи, проекти, науково-практичні доповіді, олімпіади,

зв'язку в майбутніх менеджерів у закладах вищої освіти

МЕТОДИ навчально-науково-пізнавальної діяльності: **навчально-пізнавальні** (мотиваційного інтересу, пізнавально-спонукальні, акмеологічно-заохочувальні, інтерактивно-ігрової взаємодії, експертно-оцінювальних дискурсів, проблемні та сценарні бесіди, діалоги, інтерв'ю, графічні, логічні тести на умозаключення, виключення та перехресні матричні); **науково-метричні** (інтерактивні, проблемно-сценарні, експедиційно-краєзнавчі, фольклористичні, етнічні – експертно-аналітичні, дослідницькі з апробацією; мозкових атак – колективних, персоналізованих, репродуктивних, моніторингово-діагностичних освітньої політики якості); **науково-дослідні** (етіології наукових шкіл фундаментально-філософських, загально-та конкретно-наукових, в тому числі експертного оцінювання, практики та управління), **прогностичні** (навчально-пізнавальної та науково-пізнавальної прогностики стану та моделювання систем різного рівня і типу організації та походження); **конструкторсько-проектувальні** (інформаційно-технологічного забезпечення комунікативної взаємодії навчальних та наукових проектів пізнавальної діяльності); **освітньо-виховні** (за генезисом інформаційно-аналітичного базису комунікативної взаємодії інформаційно-комунікаційних потоків адміністративної організації професійної підготовки менеджерів у ЗВО – мовленнєвої дидактики (дискурси, бесіди та діалоги, опуси, перекази, психолого-педагогічні есе, методологічні круглі столи, працехоронні БЖД-квалітологічні семінари зі сертифікацією; наочні XD-модифікації унаочненого представлення, реперної геолокації, ID-паспорту та картографування, прив'язки торгової марки); **лабораторно-аналітичного випробування** (стаціонарно-модельного, полігонного, організаційно-інституційного стажування, педагогічно-творчі, графічно-моделюючі, моделювально-систематизуючі, метрологічно-стандартизуючі, візуально-імітаційні, проекційно-моделюючі); **ідентифікаційно-закріплювальні** (зовнішнього моніторингу та самооцінювання: скринінгу вхідної, зовнішньої, прямої, дотичної, безпосередньої, опосередкованої взаємодії зв'язку (теоретичної, самостійної, практичної), атестаційного, проміжного, кінцевого, результативного, контролю якості, експертної, контролю); **діагностико-коригувальні** (полімультимодусні, наочно-практично-презентаційні, краєзнавчо-експедиційно-експериментальні, проектно-конструкторські, виробничо-випробувальні, інституційні трансляційні

Рис. 8.1 Модель формування комунікативної компетентності зв'язку в майбутніх менеджерів у ЗВО

соціального психолого-комунікативного, публічного управління, інформаційно-цифрового, системного аналізу якості складових компонентів методики дослідження, статистика, економіка підприємства, методики навчання телекомунікаційної інженерії, інформаційно-комунікаційної техніки зв'язку та електрозв'язку, поштового зв'язку, технології обчислення та програмування, інформаційно-аналітичного моніторингу, освітнього моніторингу та метрики політики якості, логістика комунікативного зв'язку, Інтернет-маркетинг, етика ділових комунікацій менеджменту, риторика).

Конкретизовано згідно методу Форда *організаційно-технологічну підсистему* у складових компонентах системно-процесної реалізації освітніх технологій, ІКТ-управління, частково-управлінських процедур реалізації академічного потенціалу ЗВО, алгоритми технологічної організації освітнього процесу – інформаційно-аналітичний та адміністративно-організаційний, релевантний інституційні регламенти ЗВО. Інформаційно-технологічна та методично-організаційна тріада організаційно-технологічної підсистеми синергетичної взаємодії засобів (навчально-пізнавальної, ІКТ, апаратних та програмних складових зв'язку, технічного регулювання), методів навчально-науково-пізнавальної діяльності (навчально-пізнавальні, науково-метричні, науково-дослідні, прогностичні, конструкторсько-проектувальні, освітньо-виховні, лабораторно-аналітичного випробування, ідентифікаційно-закріплювальні, діагностико-коригувальні), форм організації адміністративного управління професійної цільової підготовки (маніфестно-декларативна, трансляційно-лінійна, калейдоскопічна, мобільна), за організацією навчально-науково-пізнавальної діяльності, місцем дислокації за дидактичною метою. Експериментальною базою для педагогічного експерименту стали Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка, Бердянський державний педагогічний університет, Державний вищий навчальний заклад «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди», Державний університет телекомунікацій. На етапах педагогічного дослідження (спонукально-мотиваційний комунікативної взаємодії, аудиту, констатувальний, формувально-конативний і релевантний) в експерименті брали участь 296 осіб.

Етап спонукально мотиваційний комунікативної взаємодії передбачав перевірку стану мотиваційної рефлексії студентів спрямованої на забезпечення успіху (мети) або острах невиконання завдань її досягнення (за удосконаленою анкетною А. Реана) в аспектах діагностики позитивного психологічного ставлення до комунікування під час здійснення професійної діяльності та розвитку менеджерів у програмованих умовах прогнозів та сценаріїв виконання плану інформаційно-технологічного комунікативного забезпечення ЗВО та формування корпоративної культури формування ККЗ у майбутніх менеджерів, належного ставлення до посадових обов'язків, ділової етики та командної роботи встановлено, що серед систематизованих спонук і мотивів здобувачів освіти у прагненні успіху має переважну більшість зацікавлених та функціонально-орієнтованих на професійні досягнення з рефлексивним відгуком, ніж на острах невдачі. Завдяки модифікованій методиці діагностики мотиваційного рівня забезпечення соціального

комунікування та подолання фрустрації (за Л. Вассерманом і В. Бойко) зі застосованим рубриковим питальником ідентифікували ступінь невдоволення – взаємодією, що дало змогу оцінити його соціально-комунікативне забезпечення життєдіяльності особистості з результатами відсоткового поділу (у %) дуже високого рівня – 17, підвищеного – 20, помірного – 18, невизначеного – 15, пониженого – 10, дуже низький і відсутнього задоволення за рівнем склали у сумі 20 % респондентів.

Етап аудиту був присвячений скринінгу складових ККЗ у майбутніх менеджерів за аудиторською діагностикою інтегральних, загальних та спеціальних компонентів за рівнями – середнім, достатнім та високим, який дав змогу виокремити та діагностувати професійні здатності, вміння, навички та спроможності згідно державних стандартів галузі знань 07 «Управління та адміністрування» спеціальності 073 «Менеджмент» контингенту здобувачів освіти, залучених до педагогічного експерименту. Етап аудиту педагогічного дослідження засвідчив стабільність високого, достатнього і середнього рівнів складових ККЗ в майбутніх менеджерів, що синхронізовано та рівноважно розподілено між експериментальними (далі – ЕГ) та контрольними (далі – КГ) групами. *Констатувальний* етап передбачав встановлення фактичного стану вхідного рівня сформованості ККЗ у майбутніх менеджерів у ЗВО за вище заявленими критеріями. За даними анкетування рівні сформованості складових ККЗ у здобувачів освіти на констатувальному етапі був майже аліквотний (табл. 8.1).

Таблиця 8.1

Рівні сформованості ККЗ в майбутніх менеджерів у ЗВО на констатувальному етапі експерименту у ЕГ та КГ

Рівні	Критерії											
	Комунікаційно-мотиваційний				Партисипативно-конативний				Інформаційно-ноосферний			
	ЕГ		КГ		ЕГ		КГ		ЕГ		КГ	
	К-сть осіб	%	К-сть осіб	%	К-сть осіб	%	К-сть осіб	%	К-сть осіб	%	К-сть осіб	%
Високий	48	32,17	47	31,77	36	24,39	39	26,67	19	12,54	20	13,67
Достатній	35	23,82	39	26,33	53	35,50	51	34,43	54	36,84	61	41,33
Середній	65	44,01	62	41,90	59	40,11	58	38,90	75	50,62	67	45,00
Усього	148	100	148	100	148	100	148	100	148	100	148	100

Однорідність вибраних для формування етапу педагогічного експерименту груп підтверджено критерієм узгодженості К. Пірсона на рівні достовірності 0,95. Перевірка рівнів сформованості ККЗ в майбутніх менеджерів у ЗВО на *формуально-конативному етапі* за комунікаційно-мотиваційним критерієм досліджувалась у контексті позитивного впливу розроблених освітньо-змістовних модулів дисциплін (технічного забезпечення, менеджменту та освітньої політики, методології наукового дослідження та навчання професійно-орієнтованих, фахових та спеціальних дисциплін) на дельту приросту рівнів.

Узагальнення результатів формуально-конативного етапу педагогічного експерименту засвідчило динаміку трансформації рівнів сформованості ККЗ в майбутніх менеджерів у ЗВО в ЕГ (табл. 8.2).

**Рівні сформованості ККЗ в майбутніх менеджерів у ЗВО
на формуально-конативному етапі експерименту у ЕГ та КГ, у %**

Групи	Критерії	Рівні								
		Високий			Достатній			Середній		
		до	після	Δ	до	після	Δ	до	після	Δ
ЕГ	Комунікаційно-мотиваційний	32,17	64,50	+32,33	23,82	30,85	+7,03	44,01	4,65	-39,36
КГ		31,77	37,38	+5,61	26,33	36,50	+10,17	41,90	26,12	-15,78
ЕГ	Партисипативно-конативний	24,39	51,00	+26,61	35,50	36,00	+0,50	40,11	13,00	-27,11
КГ		26,67	28,85	+2,18	34,43	41,46	+7,03	38,90	29,69	-9,21
ЕГ	Інформаційно-ноосферний	12,54	45,15	+32,61	36,84	44,15	+7,31	50,62	10,70	-39,92
КГ		13,67	18,97	+5,30	41,33	44,00	+2,67	45,00	37,03	-7,97

Суттєві відмінності отриманих результатів в групах ЕГ і КГ та між ними за всіма критеріями підтверджено критерієм К. Пірсона (χ^2) з надійної ймовірністю 0,95 на користь групи ЕГ, що доводить ефективність розробленої моделі формування ККЗ в майбутніх менеджерів у ЗВО.

Релевантний етап дослідження організовано у алгоритмі експертного оцінювання впровадження та встановлення достовірності ефективності застосованих модулів та моделі. Експертні заключення, що проводились згідно протоколу експертизи динаміки сформованості компетентності зв'язку в майбутніх менеджерів, підтвердили позитивні результати професійної підготовки за 100-бальною шкалою, яку оцінили в 85 балів. Таким чином, застосування комплексу освітньо-змістовних модулів організації освітнього процесу професійної підготовки майбутніх менеджерів у розробленій моделі, яка забезпечила синергізм обґрунтованих науково-методичних та інформаційно-технологічних підсистем, підтверджує суттєве підвищення у ЕГ (35,46%) ніж у КГ (10,99%) високого та достатнього рівнів сформованості ККЗ у майбутніх менеджерів.

Висновки. Встановлено у ході контент- та івент-аналізу тезаурусу та вокабуляра сфери інформаційної безпеки освіти, науки й інноватики понятійно-категоріальний апарат дослідження ККЗ в майбутніх менеджерів у ЗВО, що індикатором її сформованості є організація процесу професійної підготовки майбутніх менеджерів у ЗВО. Теоретичні та методичні засади професійної підготовки майбутніх менеджерів сформульовано у розумінні: спеціальної професійно-орієнтованої фахової підготовки з інформаційно-телекомунікаційним забезпеченням комунікативної взаємодії за функціонально-цільовим призначенням у комунікативних типах суспільних взаємин та на рівнях організації комунікації передачі інформаційно-аналітичних даних на засадах сталої гармонізації сфери освіти, науки й інноватики; базується на підходах – методологічних (системний, структурно-функціональний, програмно-цільовий, інформаційно-інноваційний) і навчально-пізнавальних (транспарентний, партисипативний, диверсифікаційний (реноваційний), бінгвінальний, управління якістю), принципах – наукового пізнання системної методології (фундаментально-філософські, загально- та конкретно-наукові, науки), організації освітнього процесу (наступності,

наскрізності, послідовності, неперервності, систематичності, прогностичності та інноваційності), навчально-пізнавальної діяльності (історичної ретроспективи галузей науки і знань, потенціалу рівня пізнання, за – сферами системної методології, світоглядності, епохою методології науки), системного аналізу (системної ієрархії, елементаризму, загальної взаємодії розвитку, цілісності, системності, формалізму, нормативності, цілепокладання); менеджер інформаційно-комунікаційного зв'язку нової формації – професійно мобільний фахівець, який прогресивно й інноваційно мислить, налаштований на діяльність у команді з персональною відповідальністю, умотивований на позитивний результат виконання професійно орієнтованих комунікативних завдань гармонізації суспільної діяльності у сфері освіти, науки й інноватики; професійна підготовка майбутніх менеджерів персоніфікується організаційно-педагогічними умовами; актуалізація студентоцентрованого ІКТ-середовища зі сприятливими засобами технологічного забезпечення уможливорює акомодацию мультимодусності, полісемантики, наступності, послідовності, контекстності, зв'язку теорії з практикою наукового пізнання між надавачем і здобувачем освітньо-наукових портативно-студентоцентрованих послуг мережевого, змішаного, мобільного та дистанційного навчання дивізіональної, трансляційної, калейдоскопічної, маніфестної форм організації освітнього процесу.

Розроблено науково-методичне забезпечення професійної підготовки майбутніх менеджерів, яке полягає у науково-обґрунтованому комплексі змістовно-методологічного наповнення компонентів (навчально-науково-пізнавальної теоретичної та практико-стажувальної на першому робочому місці) організації освітнього процесу для здобувачів старших курсів як майбутніх менеджерів з ККЗ і з учасниками, зацікавленими сторонами, стейкхолдерами, категоріями громадськості та цільових аудиторій вмотивованих у професійному розвитку системно-управлінської діяльності ІКТ-забезпечення гармонізації сфери освіти, науки й інноватики академічного потенціалу спроможності ЗВО за умов дотримання відповідності міжнародних та національних стандартів глобального виміру мобільності та соціальної відповідальності. Запропоноване науково-методичне забезпечення (освітньо-змістовні модулі семантичного призначення адміністративного процесом професійної підготовки навчально-науково-пізнавальної діяльності комунікативної системно-процесної взаємодії якістю релевантності зі сформованістю ККЗ в менеджерів у дисциплінах технологічного забезпечення освітнього менеджменту та політики, методології наукового пізнання та навчання професійно-орієнтованих, фахових та спеціальних дисциплін), які апробовано у процесі організації інформаційно-аналітичного базису цілісності організаційно-технологічного реалізації соціо-культурних форм професійної підготовки майбутніх менеджерів.

Теоретично обґрунтовано зміст і структуру визначення «ККЗ в майбутніх менеджерів», яка систематизує комплекс якостей, здібностей, здатностей, готовності, сформованості, спроможностей та відповідальності за професійну діяльність та розвиток зайнятості впродовж життя. *Професійно-важливими* якостями, зокрема – адміністративної організації, ініціативного волевиявлення з адекватним

вольтеаризмом, лідерства, суспільної системної діяльності, цілеспрямованої семантики, перфекціонізму, педантизму та прагматизму, оптимізму, достовірності доведених намірів, пунктуальності, природовідповідності взаємодії Людини-Суспільства-Природи-Професійного середовища, перцептивності, топонімізму, футуристичного світосприйняття; *здібностей*: до інформаційно-аналітичної системно-методологічної діяльності, мисленневої ментальності світобачення, системного аналізу якості складових середовища та соціо-культурних форм його організації у наукометричному вимірі представлення професійного реноме майбутнього менеджера інформаційно-комунікаційної сфери адміністрування освітньою політикою якості ЗВО, прогностично-моделювальних зі стратегії розвитку освітньо-наукових систем; володіння *системно-інформаційно-комунікаційними здатностями менеджеризму*, зокрема адміністративними, організаційно-процесними, психолого-педагогічними, навчально-науково-дослідницько-пізнавальними, позитивного інтелекту, комунікативними, академічної доброчесності, квалітологічними системно-аналітичними, управління сталістю соціо-економічного, еколого-безпечного розвитку систем, типів, рівнів організації суб'єктно-об'єктної та суб'єкт-суб'єктної взаємодії зв'язку; *знаннями, уміннями та навичками* забезпечувати доведену аргументацію інформаційно-аналітичного базису даних, який забезпечує комунікативну взаємодію між менеджером-транслятором та суб'єктами гарантованого доступу до інформації щодо безпеки якості життя, висловлювати та відстоювати власні умовиводи управління інформаційно-комунікаційними зв'язками адміністрування організації освітнього процесу професійної підготовки; менеджменту адекватного акмеологічного рішення самості інформаційно-комунікаційного адмінвпливу; знання професійної відповідальності із безпеки життєдіяльності, довкілля, суспільного розвитку та якості життя з пролонгованою зайнятістю менеджерів, інституційної архітектоніки функціональності виробничо-господарської системної діяльності; прогностики та моделювання стану та розвитку систем різного рівня, типу та цільового призначення організації, проектно-конструктивні інформаційно-аналітичного стратегічного планування комунікатики, маркетингу та дизайну взаємодії соціо-культурних форм професійної підготовки у адміністративно-територіальних, господарчих і природозахисних системах; наукової метрики освітнього моніторингу, нагляду за сталістю (технологічної паспортизації, інформаційно-аналітичного аудиту, професійного профілювання менеджеризму), комунікативно-кваліфікаційного визнання та інформаційно-комунікаційної реалізації менеджерів, академічної мобільності глобального виміру усіх учасників освітнього процесу згідно зі засобами технічного регулювання, експертного інспектування систем щодо прогнозування, запобігання та усунення професійних ризиків інформаційно-комунікаційного дискомфорту з порушенням комунікативної взаємодії субординаційно-координаційної організації адміністрування зв'язків – внутрішніх, зовнішніх, міжсистемних і надсистемних їх рівноважної збалансованості для уникнення деструкції небезпек деградації витривалості та геомесазу системи; *готовність* до виконання професійних психолого-педагогічних, соціально-економічних, еколого-безпечних,

організаційних адміністративних регламентів інформаційно-технологічного забезпечення, навчально-науково-пізнавальних аспектів професійної спрямованості інформаційно-комунікаційного зв'язку соціо-культурних форм організації сфери освіти, науки й інноватики; *сформованість комунікативної компетентності* з конкретно-наукової методології комунікативного забезпечення освітнього процесу професійної підготовки через методику наукових досліджень та навчання професійно-орієнтованих, спеціальних та фахових дисциплін у галузі соціальної взаємодії та управління нею, методології менеджеризму, освітнього менеджменту, політики якості та безпеки життя, системного аналізу якості складових академічного простору освіти, науки й інноватики, стратегічного планування, освітнього маркетингу та технологій управління соціокультурними формами організації професійної підготовки в ЗВО, фундаментальної та професійно-орієнтованої психолого-педагогічної галузі науки та знань, управління якістю систем у ЗВО, освітнього аудиту, моделювання та прогнозування, нагляду, проектування та конструювання моделей систем професійної підготовки соціально-педагогічних систем, організації адміністративних системних процесів освітньої політики якості і безпеки життя з пролонгованою зайнятістю; соціальна та біо-геосферна *відповідальність* сталості майбутніх менеджерів – відповідальність природоохоронної спадщини національної самоідентичності та автентики походження, природовідповідності краєзнавчого походження, громадянська та цивільна відповідальність перед соціумом та потенційною спроможністю прийдешніх поколінь за управлінсько-орієнтовані рішення сталості, соціокультурна інформаційно-комунікаційна гармонізація системної суспільної та природошанобливої діяльності спроможної забезпечити існування наступного покоління зі збереженням біосферного фонду.

Розроблено та обґрунтовано критерії встановлення ККЗ в майбутніх менеджерів у ЗВО за рівнями метрики її сформованості визначено у релевантній підсистемі. Відповідно за критеріями (комунікаційно-мотиваційний, партисипативно-конативний, інформаційно-ноосферний) *середній* мінімально оптимального рівня взаємодії суб'єкт-суб'єктної та суб'єкт-об'єктної взаємодії – *комунікаційно-мотиваційного* критерію (аксіолого-акмеологічна зацікавленість у фаховій реалізації достойно рівноправного контингенту цільових категорій здобувачів освіти у реалізації можливостей професійної зайнятості, комунікативний вияв взаємодії між учасниками процесу профпідготовки); *партисипативно-конативного* (сприйнятно-конативна здатність партисипативного усвідомлення профпідготовки менеджерів з виявом комунікативних компетентностей для вирішення ІКТ-завдань гармонізації процесу професійної реалізації); *інформаційно-ноосферного* (комунікативні здатності до алгоритмізованої ноосферно-спроможної діяльності гармонізації сфери освіти, науки й інноватики з пролонгованою зайнятістю вияву інноваційної раціоналізації без порушень принципів системної безпеки зі застосуванням підходів вирішення USB-проблем, інтерактивної перцепції, профайлінгу, емоційного інтелекту засобами ІКТ-зв'язку).

Надалі у структурно-логічному ланцюгу викладу за рівнями у критеріях, відповідно: *достатнього* суспільного доступу рівноправності здобувачів освіти в соціально-глобальному виміру академічної мобільності першого критерію (володіння вокабуляром комунікативної взаємодії, професійно-категоріального апарату для вирішення ІКТ-завдань сфери зв'язку з асертивною спроможністю антикризового управління якістю освітньої політики); другого (раціонально-оптимальна сформованість ККЗ для ІКТ-діяльності за технічними регламентами нормативно-правового регулювання); третього (семантика організації процесу профпідготовки до системної ІКТ-діяльності з програмним забезпеченням обслуговування сфери освіти, науки й інноватики з практичними спроможностями комунікативного прогнозування та моделювання стану розвитку соціокультурних форм); *високого* ноосферно-квалітологічної креативної реалізації пролонгованої зайнятості менеджерів першого критерію (сформованість комунікативних компетентностей розвитку систем нелінійного характеру організації профпідготовки у ЗВО); другого (сформованість компетентностей у здатностях адміністративного вирішення проблемно-специфічних завдань особистісного вибору форм само- освіти, менеджменту, організації та вдосконалення згідно інноваційних методик колсантингово-дорадчих сервісів ІК-зв'язку правового та технічного регулювання управління); третього (релевантність сформованості комунікативної компетентності майбутніх менеджерів у профпідготовці, виражена у соціо-економічних, еколого-безпечних спроможностях сталості адміністративного впливу на соціо-культурні форми ЗВО з реалізацією академічного потенціалу).

Симбіотично-консолідує архітектоніку формування ККЗ в майбутніх менеджерів у ЗВО уможливають обґрунтовані та виокремлені організаційно-педагогічні умови – сприятливе ІКТ-середовище студентоцентрованого навчання портативних освітніх програм наукових та соціальних сервісів (хмаро орієнтованого покриття, яке масштабується в залежності від типу системного каталогу, кодифікації типів доступу та знаково-символічного представлення атрибутів інформації, реперу локації за мовою георозмітки імпульсу датчика, служби сервісів семантики доступу, планування простих можливостей та дескрипторів картування інформаційного потенціалу, вебметричні сервіси покриття та функціоналу у контексті обслуговування доступу до ІТЗ), гармонізація сфери освіти, науки й інноватики (глобального транскордонного, регіонального, національного академічного потенціалу наукової спадщини та мобільності учасників академічної спільноти (включаючи здобувачів освіти, споживачів наукових та соціальних сервісів, керівників адміністраторів та широких верств зацікавлених у просвітництві комунікативної взаємодії), у нарощенні, розробленні сучасних методологічних напрямів превалюючих парадигм суспільного розвитку на засадах сталості з пролонгованою зайнятістю впродовж життя), впровадження та реалізації політики ЗВО у системі управління якістю освіти, безпеки, ресурсозбереження, працехороних, інформаційного захисту, верифікації лабораторно-випробувальної діяльності та її достовірного доведення, екологічного та енергетичного керування з гарантуванням соціальної відповідальності (забезпечення відповідності нормативно-

правових та соціальних гарантій захисту учасників освітнього процесу, майбутніх фахівців і професійнозайнятих без порушення рубежів витривалості біосоціальних систем і соціо-культурних форм безпеки життєдіяльності та життєспроможності у ході професійного розвитку, соціально-побутової, дозвілєвої та особистої реалізації).

Верифіковано модель формування ККЗ в майбутніх менеджерів у ЗВО. Підтвердження вірогідності експериментальних даних здійснено за критерієм Пірсона (χ^2). Під час формувально-конативного етапу педагогічного експерименту виявлено, що для $\alpha=0,05$ всі спостережувані значення критерію χ^2 перевищують його критичне значення, отже з достовірністю 95% можна стверджувати, що у майбутніх менеджерів експериментальної групи (в порівнянні з контрольною групою) відбувся суттєвий (на 24,47%) приріст високого та достатнього рівнів сформованості ККЗ. Результати дослідження дали підстави обґрунтувати пропозиції щодо перспектив професійної підготовки майбутніх менеджерів зв'язку у ЗВО.

Список використаної літератури:

1. Тимошенко В. І. Семантичні аспекти формування комунікативних компетентностей зв'язку в майбутніх менеджерів у ЗВО. Стратегія післядипломної освіти для сталого розвитку : колективна монографія / за ред. Н. М. Рідей. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018. С. 83–101.

2. Тимошенко В. І. Обґрунтування моделі формування комунікативної компетентності зв'язку в майбутніх менеджерів у закладах вищої освіти. *Молодь та ринок*. 2020. № 6-7 (185-186). С. 182–187.

3. Tymoshenko V. Actualization of training of future specialists by means of information and telecommunication support in educational institutions = Актуалізація підготовки майбутніх фахівців засобами інформаційно-телекомунікаційного забезпечення закладів освіти. *Scientific journal paradigm of knowledge*. 2020. № 5(43) PP. 138–154.

4. Титова Н.М. Теоретико-методичні основи психолого-педагогічної підготовки майбутніх педагогів професійного навчання: монографія. Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2018. 351 с.

5. Tytova N.M. Transparency in teaching vocational training teacher as a pedagogical problem. *Topical questions of contemporary science: collection of scientific articles*. Aspekt Publishing of Budget Printing Center, Taunton, United States of America, 2017. P. 478-481.

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

7. Robinson M.A., Sparrow P.R., Clegg C., Birdi K. Forecasting future competency requirements: a three-phase methodology. *Personnel Review*, 2007. Vol. 36, № 1, pp. 65-90.

8. Kheirandish M., Avilagh H.A., Nazemi N. An empirical study of the pathology of organizational communications based on three branches model: A case study. *Arab Economic and Business Journal*, 2017. Vol. 12, Issue 2, PP. 81-92.

9. Tunay Taş, Özlem Khan On the Models of Communicative Competence. *Proceedings of GLOBETSONline: International Conference on Education, Technology and Science* (June 5-6, 2020). pp.86-96.
10. Tymoshenko V., Pavlenko D., Slabetskyi O. Pedagogical research into effectiveness of training future administrators and managers at institutions of higher education=Педагогічні розвідки ефективності підготовки майбутніх адміністраторів та менеджерів у закладах вищої освіти. *International Journal of Education and Science*. 2020. Vol. 3, № 4. PP. 41.
11. Boxall P. *Twenty-First-Century Fiction : A Critical Introduction* . Cambridge : Cambridge University Press, 2013. 275 p.
12. Kast Fremont E., Rosenzweig James E. *Organization and management : A Systems and Contingency Approach*. 4th ed. MCGRAWHILL BOOK COMPANY, 1985. 720 p.
13. Fombrun C., Shanley M. What's In a Name? Reputation Building and Corporate Strategy. *Academy of Management Journal*, 1990. № 33(2). P. 233–256.
14. Zozuliak-Sluchyk R., Tytova N., Kozliuk O., Salata H., Ridei N., Yashnyk S., Litvinchuk S. Anthology of Forms of Management of Students' Cognitive Activity Institutions of Higher Education in the Use of Modern Information Technologies. *Systematic Reviews in Pharmacy*. 2021. 12(1). PP. 235-241.
15. Riffe D., Lacy St., Fico. Fr. G. Analyzing media messages: using quantitative content analysis in research. 1. Content analysis (Communication). 2. Mass media—Research—Methodology. 3. Mass media—Statistical methods. I. Lacy, Stephen, 1948– II. Fico, Frederick. III. Title. IV. LEA's communication series. 2nd ed. LAWRENCE ERLBAUM ASSOCIATES, PUBLISHERS Mahwah, New Jersey London, 2005. p. 251

Розділ 9.

Структурно-функціональний аналіз цільового призначення майбутніх менеджерів з професійною компетентністю безпеки

Слабецький О.М. – аспірант кафедри освіти дорослих факультету менеджменту освіти та науки Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова,
ukrivatekstil@gmail.com
ORCID ID: 0000-0001-7955-9904

Здійснено проблемно-аксіологічний аналіз теоретико-методичного обґрунтування сентенції основних засад стратегії національної безпеки для встановлення необхідності впровадження в освітній процес професійної підготовки майбутніх фахівців – дефініцій «стратегія», «стратегічне планування та прогнозування» забезпечення національної безпеки. Встановлено класифікаційні ознаки семантики формування професійної компетентності безпеки у майбутніх менеджерів та обґрунтовано структуру професійної компетентності безпеки майбутніх менеджерів у ЗВО у системно-управлінських компонентах якості й безпеки та захисту особистої гідності випускника як суспільного провідника гарантій національних інтересів, що передбачає: важливими якостями менеджерами, а саме: активної громадянської та соціальної позиції ноосферизму та біогеосферної відповідальності, аналітичний потенціал інтелекту, інтенсивності засвоєння об'єму специфічної інформації захисного характеру та її втаємниченого зберігання, відданої працездатності, ділового мовлення без поширення інформаційного поля щодо якості й безпеки, виконавська дисциплінованість, гедонізм та жага до життя, ініціативність новаторства, комунікабельність, мультимодусність менеджеризму, організованість та вольова наполегливість, стресокомпенсаторність, футуристична інтуїтивність та оптимізм моделювання на позитив ефективних результатів, енергійна цілеспрямованість та самовідданість національним ідеалам незалежності держави; емерджентно-управлінськими здатностями, а саме: організаційно-безпековими, квалітологічними, адміністративно-управлінськими, самоменеджменту, системно-аналітичного мислення, світоглядного бачення, стратегічного партнерства, здатність переконувати, менеджменту та маркетингу освітньо-наукових послуг та сервісів, психолого-педагогічними, креативного та конативного сприйняття дійсності, комунікативними убезпечення (особистого та корпоративного у взаємодії); уміннями й навичками вибору, обґрунтування та розроблення способів, механізмів, методів управління якістю й безпекою архітектонічної структури соціокультурних форм на рівнях, за призначенням та у видах системного управління, дипломатичного менеджменту, антикризового управління, конфлікт-менеджменту інтересів безпеки, інформаційно-комунікаційного управління доступом до відкритої інформації та її оприлюднення та

непохитності збереження втаємниченої, управління і забезпечення якості організації освітнього процесу, контент-, івент-, інтен-аналізу, оцінювання релевантності та визнання навчальних здобутків, методів експертного сторітеллінгу, прогностики та моделювання, системного аналізу якості складових довкілля та цивілізаційного розвитку, логістики, підприємництва, організації дилерських мереж для встановлення попиту на послуги та наукові продукти, складання комерційних пропозицій, рекламування, документозабезпечення та підготовки договорів, спілкування з людьми та тайм-менеджменту; готовність до професійних стратегічно-управлінських, науково-пізнавальних, екосистемно-безпекових, соціально-захисних, правового захисту, проектно- конструкторських тактичних, виробничо-технологічних, наглядово-контрольних, експертно-аналітичних, нормативно-технічно-регулятивних, квалітологічних, просвітницьких завдань у сфері безпеки та управління якістю на засадах стратегії сталого розвитку; сформованість професійної компетентності безпеки з методології наукового пізнання та навчання професійно-орієнтованих, фахових та спеціальних дисциплін у галузі безпеки та управління нею у транскордонному, національному, регіональному та локальному вимірі інституційної та персональної взаємодії.

Розроблено та науково обґрунтовано модель формування професійної компетентності безпеки майбутніх менеджерів у ЗВО, що ґрунтується на методологічних підходах, принципах, і підходах та принципах організації освітнього процесу діпло-підготовки, покликана задовольняти суспільно-політичне замовлення на висококваліфікованих управлінців; спроектована у контентах – цільовому, кондиційному, семантичному, методичний (триада комплексу методів; засобів; синхронізованих форм), релевантний (критерії, рівні та показники сформованості професійної компетентності безпеки майбутніх менеджерів у ЗВО) в визначених організаційно-педагогічних умовах. Визначено критерії, показники та схарактеризовано рівні сформованості професійної компетентності безпеки у майбутніх менеджерів у ЗВО у розроблених організаційно-педагогічних умовах – безпека організації освітнього процесу у ЗВО, стратегії педагогічної інноватики та безпеки національного суверенітету України за галузями.

Ключові слова: професійна компетентність безпеки, майбутні менеджери, заклади вищої освіти, професійна та діпло- підготовка, науково-методичне забезпечення організації освітнього процесу.

Вступ. Актуальність теми дослідження полягає в життєво необхідній суспільній потребі людської цивілізації у забезпеченні задоволення очікуваної якості й безпеки особи, громадянина без залежності до державних інтересів, глобальних викликів як космополіта зі гарантуванням вільного волевиявлення прав і свобод соціальних гарантій, екологічної природоресурсної та природоохоронної безпеки, академічної мобільності професійної зайнятості (свободи слова; самоідентичності – без обмежень вікових, гендерних, расових, релігійних, матеріальних, ідеологічних; свободи вибору

напряму наукового пізнання та методології реалізації траєкторії успіху – особистого шляху самоосвіти, самоменеджменту професійного розвитку у ієрархії управління сферою безпеки; свободи аксіо-акмеологічного волевиявлення; свободи вибору); необхідності задоволення суспільних потреб у соціально-економічних і екологічнобезпечних гарантіях сталого розвитку цивілізації, суспільства, окремої людини як цілісного Всесвіту ментально-футуристичного світогляду емерджентної належності буття на базисі реалізації академічного потенціалу сфери освіти, науки й інноватики щодо підготовки висококваліфікованих кадрів з професійними компетентностями безпеки у майбутніх менеджерів у закладах вищої освіти (далі – ЗВО).

Педагогічне дослідження актуалізує практичні шляхи та механізми реалізації згідно правового регулювання Закону України від 28 лютого 2019 року № 2697-VIII «Основні засади (стратегія) державної екологічної політики України на період до 2030 року», розпорядження КМУ від 24 липня 2013 року № 1071 «Енергетична стратегія України на період до 2030 р.», парадигмальних проєктів безпеки національного рівня – Указ Президента України від 14 вересня 2020 року № 392/2020 «Стратегія національної безпеки України» у напрямках стратегем: Людського розвитку; Воєнної безпеки України; Громадської безпеки та цивільного захисту України; Розвитку оборонно-промислового комплексу України; Економічної безпеки; Енергетичної безпеки; Екологічної безпеки та адаптації до зміни клімату; Біобезпеки та біологічного захисту; Інформаційної безпеки; Кібербезпеки; Зовнішньополітичної діяльності; Забезпечення державної безпеки; Інтегрованого управління кордонами; Продовольчої безпеки; Національної розвідувальної програми України. Ґрунтується на фундаментальних положеннях Конституції України (1996), Законів України: «Про освіту» (2017), «Про дошкільну освіту» (2001), «Про повну загальну середню освіту» (2020), «Про позашкільну освіту» (2000), «Про вищу освіту» (2014), «Про професійну (професійно-технічну) освіту» (1998), «Про основні засади (стратегію) державної екологічної політики України на період до 2020 року» (2010), «Про державну службу» (2015), «Про 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); «Про наукову і науково-технічну діяльність» (2015), «Про технічні регламенти та оцінку відповідності» (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), «Право інтелектуальної власності» (2003); концептуальному баченні – розвитку освіти України (2016), розвитку педагогічної освіти (2018), розвитку інклюзивної освіти (2010), профільного навчання в старшій школі (2013), національно-патріотичного виховання дітей та молоді (2015), підготовки фахівців за дуальною формою здобуття освіти (2018), розвитку цифрової економіки та

суспільства України на 2018-2020 роки (2018), розвитку громадянської освіти в Україні (2018), реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року (2016), упровадження медіаосвіти в Україні (2016), популяризації України у світі та просування інтересів України у світовому інформаційному просторі (2016), 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), технічного захисту інформації в Україні (1997). В зв'язку з уникненням грифу таємного доступу та закритої тематики педагогічної розвідки тезаурус наукового пізнання розглядається розлого з уможливленням подальших напрацювань окремих питань системної проблематики від особистого захисту до цивільного, сімейно-побутового та пов'язаного з виконанням службових обов'язків згідно табеля рангів та громадянської зайнятості. Педагогічне дослідження спроможне вирішити незахищені сегменти організації освітнього процесу професійної підготовки майбутніх менеджерів у дуальному феномені формування і забезпечення захисту кожного учасника, послідовників, стейкхолдерів для забезпечення позитивного впливу майбутніх випускників на гармонізацію цивільного розвитку на засадах сталості, а також формування потенціалу розвитку індивідуальної спроможності та індексу людського розвитку з категоріями щастя згідно вимог і параметральної метрики головного комітету ЮНЕСКО для власного захисту, його забезпечення в родині та здатності проєкції суспільного впливу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Основоположні засади навчання стратегічному управлінню належить доробку провідних фундаторів алефіїчної науки, такі як О. Виханський, національним аспектам теорії та політики безпеки А. Возженікова, національної безпеки В. Горбулін, А. Качинський, міжнародної і національної безпеки у тлумачно-довідникових вокабулярах термінів та концептуальні дефініції її тлумачення, в тому числі в дипломатичних аспектах геополітики і національної безпеки, державної політики та основ стратегічного планування її забезпечення Г. Ситник, В. Богданович, М. Єжеєв, державного управління сектором безпеки і оборони та воєнної безпеки у теоретичних, практичних і стратегічних аспектах О. Бодрук, І. Романов, О. Ільяшов, Ф. Саганюк, фундаментальні аспекти наукового пізнання методології стратегічного планування у сфері державного управління забезпеченням національної безпеки з державним управлінням обороноздатності А. Семенченко, І. Свида; в сфері професійної освіти та її забезпечення щодо соціальної і гуманітарної політики В. Трощинський, протидії корупції в системі охорони здоров'я, формування гендерно-чутливого публічного управління, оцінки національної резильєнтності в умовах політичних викликів і загроз М. Білинська, економічної політики та врядування Н. Олійник, суспільного розвитку і суспільно-владних відносин Л. Гонюкова, глобалістики, євроінтеграції та управління національною безпекою Р. Марутян, соціальної та гуманітарної безпеки, проектного

інноваційного менеджменту та управління проектами, соціального та економічного прогнозування С. Борисевич, інформаційної політики, пропаганди та контрпропаганди, інформаційної війни, стратегічних комунікацій, цифрових трансформацій та врядування органів публічної влади О. Карпенко, Н. Савченко, політичної аналітики та прогнозування, управління, розвитку громадянського суспільства, проблем національної безпеки, конфліктології, питань внутрішньої та публічної політики, архетипіки публічного управління, національної безпеки, гендерної/соціальної/вікової/педагогічної психології С. Телешун, Е. Афонін, засад реформування територіальної організації влади, її децентралізації і модернізації системи публічного управління у сфері освіти, науки й інноватики О. Пухкал.

Мета дослідження полягає в обґрунтуванні теоретичних і методичних аспектів забезпечення, розроблення й експериментальної верифікації проектової моделі формування професійної компетентності безпеки майбутніх менеджерів у закладах вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. Здійснено проблемно-аксіологічний аналіз тезаурусу професійної діпло-підготовки майбутніх менеджерів за сферами суспільної діяльності на теоретичних і методичних засадах системного аналізу, сінектики, менеджеризму у правовій, психолого-педагогічній та управлінській літературі для обґрунтування аспектів педагогічної інноватики. Сформульовано авторське бачення поняття «діпло-підготовка» (діпло з грец. – διπλό, подвійна) майбутніх менеджерів – система професійної підготовки управлінських кадрів подвійно-сфокусована на формування професійної компетентності безпеки майбутнього фахівця та її забезпечення для персонального захисту усіх учасників освітнього процесу, реверсного впливу на гармонізацію системно-управлінської суспільної діяльності на засадах сталого розвитку; процес формування професійної компетентності безпеки у майбутніх менеджерів інноваційними засобами, методами та формами інституційної організації професійної підготовки; методологія наукового пізнання та навчання спеціальних дисциплін за галузями наук і знань в сфері безпеки (з грец. – ασφάλεια) : персональної (акмеологічної), інтелектуальної (академічної), суспільної (соціальної, екологічної, економічної, інституційної), політичної, воєнної, кібер-безпеки, національної безпеки держави та захисту її суверенітету. Встановлено семантику державного регулювання національною безпекою, визначено системоутворюючі функції державного управління національною безпекою – цілеорієнтовані, організаційно-управлінські, субординаційно-координаційні, контрольно-наглядові, планувальні та технічно-регулюючі впливи суб'єктів управління безпекою, які спрямовані на реалізацію національних інтересів суверенітету України. Розкрито функції за масштабом поширення, які охоплюють соціально-економічну, суспільно-гуманітарну то політичну сфери за цільовою стратегією прагнуть забезпечити відповідальний рівень захисту національних інтересів для створення належних умов формування та розвитку людини у процесі професійної підготовки зі забезпеченням академічно-комфортних умов бажаної якості і безпеки, орієнтованих на розбудову

сталого суспільства та держави, зі запобіганням і усуненням нівелювання їх ролі в міжнародних інтересах державної спроможності представлення національних інтересів за рівнем ієрархії менеджменту, які виокремлено за реалізацією – стратегічного (Верховна Рада, Президент, КМУ, РНБО), стратегічно-відомчого оперативного (міністерства та відомства), оперативно-адміністративного управління (державної адміністрації, місцеві) і за державно-адміністративним і місцевим управлінням, а також згідно предмету здійснення – гарантозабезпечуючі – консультаційних прав і свобод громадян, духовні морально-етичні, історико-культурні академічної культури – інтелектуальні, предметні – матеріальні суспільні цінності; суверенні – конституційний уклад, держаний суверенітет, національна недоторканість, територіальна цілісність; природоохоронні та природоресурсні – навколишнього природного середовища; кібер-захисту – інформаційно-технологічні; безпосередні, нативні – життя людини, власність громадян сімейні, родові-сімейні, релігійні, андрагогічні, етнічні, мовні, інклюзивні, меншостно-притаманної ідентичності (самовизначення) за метою – створення нормативно-правового базису національної безпеки, модернізації та удосконалення архітекτονіки (структурно-організаційної, функціональної) та кадрового й фінансово-матеріального формування безпекової сфери; організації системи запобігання, передбачення, усунення та нейтралізації ризиків і загроз державних та національних інтересів, включаючи підготовку кадрів і силових активів із засобів для застосування та в сфері безпеки; за сферою моніторингу стану безпеки виокремлено пріоритетні напрями вивчення – суспільно-логічний, соціально-економічний, воєнний, екологічний, здоров'язберігаючий, мобільності та зайнятості, транспортної, комунікаційної, гендерної, кіднепінгової з дисбалансовими та дестабілізуючими чинниками з врахуванням конфлікт-ризиків та їх казуальності.

Встановлено, ризики системного характеру організації освітнього процесу у ЗВО, які порушують межі витривалості системи професійної підготовки майбутніх менеджерів, у наростаючому потенціалі дискредитують право учасників процесу на соціальний захист з правовими гарантіями здобуття освіти, вільного обрання напряму наукового пошуку, професійного розвитку та пролонгованої зайнятості: свободу спілкування та академічних комунікацій для самоосвіти та самоменеджменту, свободу волевиявлення власної думки та обґрунтованих умозаклучень, свободу вироблення та прийняття управлінсько-адміністративних рішень – інституційного, громадсько-локального, галузевого, екосистемного характеру здійснення управлінського впливу; особисту свободу самоідентифікації, національної самовизначеності, обрання кола міжособистих та професійних взаємин гармонізації соціально-побутової, навчально-науково-пізнавальної сфери публічного управління; свободу громадянської участі у самоврядуванні та абдикації у сфері освіти, науки й інноватики.

Провідною ідеєю педагогічної проблематики дослідження та забезпечення діпло-підготовки майбутніх менеджерів для формування професійної компетентності

безпеки в ЗВО є обґрунтування її структури у системно-управлінських компонентах якості й безпеки та захисту особистої гідності випускника як суспільного провідника гарантій національних інтересів, що передбачає володіння: важливими якостями менеджерами, емерджентно-управлінськими здатностями, уміннями й навичками, готовністю та сформованістю професійної компетентності безпеки з методології наукового пізнання та навчання професійно-орієнтованих, фахових та спеціальних дисциплін у галузі безпеки та управління нею у транскордонному, національному, регіональному та локальному вимірі інституційної та персональної взаємодії. Встановлено та розкрито цільову семантику державного регулювання національної безпеки, яка орієнтована на необхідність задоволення суспільно-політичного замовлення – на майбутніх менеджерів з професійною компетентністю безпеки у змістовому наповненні проблемно-інтегрованого модуля «Управління безпекою соціокультурних форм організації освітнього процесу ЗВО».

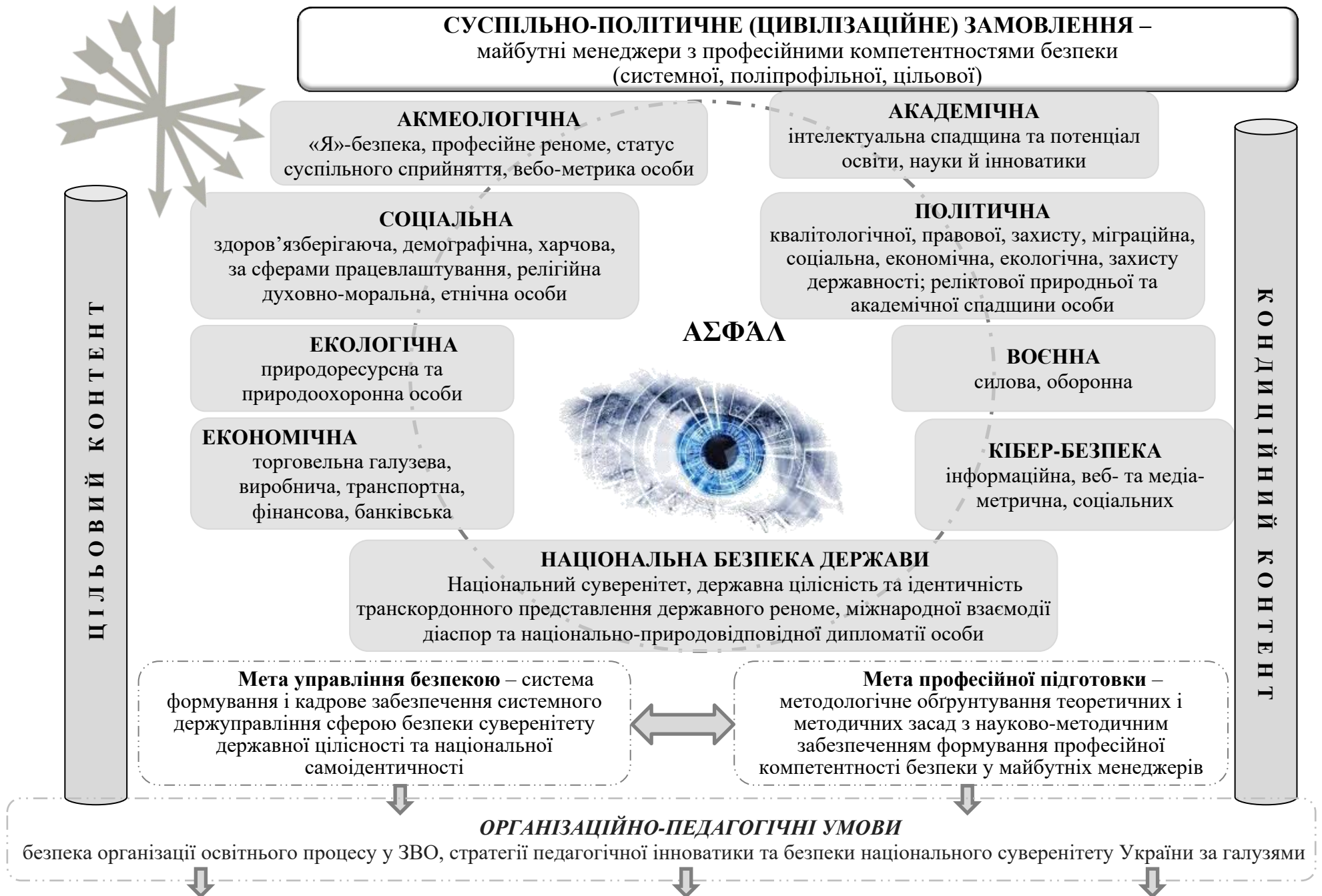
Синергетичний синтез поліпрофільної векторності та інтенсивності міжсистемної гармонізації у сферах безпеки як-то : *персональна безпека простору* (навколишнього середовища – природного, соціального, інформаційно-технологічного, професійного, сімейно-побутового), особиста автономність, вияв волі, свободи (вибору, слова, реалізації, волевиявлення, напряду наукового пізнання), обрання професійного іміджу та його вебо-, науково-метричне представлення, відповідність та/або суспільне сприйняття акмеологічної самовизначенності та самоідентичності «Я»-безпеки, професійного реноме, статусу суспільного сприйняття, вебо-метрики особи; *науково-технічна, інституційно-дослідницька безпека* едхократичної спроможності, академічної інтелектуальної спадщини та потенціалу освіти, науки й інноватики, мобільності, соціального та правового гарантування для учасників академічної спільноти, діючих фундаторів та послідовників шкіл менеджеризму та здобувачів освіти різних цільових категорій соціальних груп (рівноправної доступності достойних, тих, хто потребує та прагне, а також представників інклюзивних, конфесійних, гендерних, за походженням) у саморозвитку та самоменеджменті студентів, слухачів, курсистів без вікових обмежень неперервності освіти та пролонгованої зайнятості впродовж життя на засадах сталості, в тому числі зацікавлених споживачів портативних освітніх та наукових програм, дорадчо-консультаційних, інформаційно-технологічних, телекомунікаційних та соціальних сервісів, збереження інституційного реноме та відтворення академічного інтелектуального потенціалу; *природоресурсна та природоохоронна* глобальна екологічна безпека геосфер, біосоціогеосферної взаємодії, урбо-, техно-, агро-сфер, природних та антропогенно-змінених наземних і водних екосистем та їх біологічного та ландшафтного різноманіття, безпека життєдіяльності й якості життя, харчування, екотрофології, соціально-побутова; *політична* – квалітологічної, правової, захисту, міграційна, соціальна, економічна, екологічна, захисту державності; *реліктової природної та академічної спадщини, інтелектуального потенціалу нації; військова* – наука передбачення, усунення та

запобігання веденню війни як найвищий прояв воєнного мистецтва, частина військової справи дослідження невідповідностей ризиків та небезпек щодо еволюційних закономірностей уникнення війни, також системно-стратегічної взаємодії наддержавних коаліцій, воєнно-стратегічних поглядів держав щодо гарантування безпеки оборони стратегічних рівнів військово-коаліційної силової та оборонної доктрини; *кібер-безпека* – забезпечення рівноважного стану системи інформаційних відносин за якого виникає спроможність успішно і безперервного розвитку за умов інтенсивного впливу зовнішніх і внутрішніх чинників, позитивного та деструктивного інформаційного впливу, веб- та медіа-метрична, соціальних комунікацій з ознаками – сталого розвитку зі набуттям новітніх оптимальних якостей з мінімізацією матеріальних та інтелектуальних ресурсів, безперервністю, компенсаторною стійкістю до впливу зовнішніх деструктивів, в тому числі незворотність розвитку та інтенсивність, здатність саморегуляції; забезпечуються у соціумі встановленням стану динамічної рівноваги між чинниками деструкції та стабілізації, домінування безпекових чинників над конфліктологічними, установлене та системно-виявлені локалізованих джерел небезпек, здатність динамічно трансформуватися, щоб інтенсивність реакції системи превалювала над активністю джерел загроз, редукція зовнішніх і внутрішніх небезпек до рівня інституціональних конфліктів; *галузева безпека* – національними інтересами держави, орієнтована на гарантування захисту прав та свобод за видами економічної діяльності країни від деструктивних зовнішніх та внутрішніх економічних невідповідностей і ризиків небезпек, що призводять до деградації та збалансованості соціально-економічних систем національної безпеки України, які призводять до ускладнення та кризового економічного стану й катастрофічного рівня розвитку економіки з погіршенням матеріального забезпечення, родинного статку, екологічної безпеки й якості життя й спричиняє соціально-економічні та екологічні біфуркації природних та антропогенно-змінених екосистем з нарощенням конфліктологічного потенціалу суспільно-політичного балансу України, що загрожує існуванню політичної системи; класифікують як економічну – торговельно галузеву, виробничу, транспортну, фінансову, банківську; *соціальна* – сукупність механізмів її забезпечення як комплексу нормативного, правового, техніко-регулятивного та інституційного характеру, який орієнтовано на реалізацію державних інтересів соціальної сфери щодо запобігання соціальним загрозам, ліквідації наслідків та досягнення соціально-економічної та екологічної сталості, яка гармонізує досягнення соціальних стратегем, комплекс соціальних взаємин і комунікацій для забезпечення фізіологічних, соціальних, духовно-естетичних, рекреаційних та екологічних потреб людини в об'ємі необхідному для підтримки та забезпечення відповідного рівня якості гідного життя громадянина України (урегульованість статків, гарантій соціального захисту, охорони здоров'я та демографічного благополуччя, відтворення населення та працездатного потенціалу, розвиток сфери освіти, науки й інноватики, забезпечення місцем проживання та державного захисту особистого простору); реалізується через стратегії соціальної

безпеки, прогнозування, виявлення, оцінювання соціальних загроз, організація запобігання та усунення небезпек з ліквідацією деградаційних чинників, міжнародна імплементація до нормативно-правової бази міждержавної співпраці, яку націлено на забезпечення соціального комфорту та самопочуття особи, подолання бідності та забезпечення добробуту, формування стійких підприємницьких інтересів у пересічних громадян; реалізація механізму соціальної безпеки здійснюється у процесі формування інтегрованого комплексу організаційно-управлінських процедур основних положень, стратегій соціальної безпеки держави, що полягає в удосконаленні концепції законодавчої та нормативно-правової нормотворчості, забезпечення методології оцінювання соціального виміру безпеки, соціальної політики зі передбачення та усунення соціальних загроз і створення механізмів саморегуляції соцбезпеки (здоров'язберігаюча, демографічна, харчова, за сферами працевлаштування, релігійна духовно-моральна, етнічна); *національна безпека* держави полягає у забезпеченні Національного суверенітету, державної цілісності та ідентичності транскордонного представлення державного реноме, міжнародній взаємодії діаспор та національно-природовідповідній дипломатії.

Підготовлено та апробовано комплекс науково-методичного забезпечення формування професійної компетентності безпеки у майбутніх менеджерів у ЗВО. Розроблено модель формування професійної компетентності безпеки майбутніх менеджерів у ЗВО (рис. 9.1). Стратегічна мета управління безпекою – система формування та кадрове забезпечення системного управління сферою безпеки суверенітету державної цілісності та національної самоідентичності; мета професійної підготовки – методологічне обґрунтування теоретичних і методичних засад інформаційно-аналітичного та технологічного забезпечення формування професійної компетентності безпеки майбутніх менеджерів.

Семантичний контент моделі формування професійної компетентності безпеки у майбутніх менеджерів у ЗВО розкрито у підходах, принципах і функціях, а саме : підходи до прийняття управлінських рішень, аналізу роботи керівників, формулюванні мети, загально- (ситуаційний, сценарний, синергетичний програмно-цільовий) та конкретно-наукові (державного та публічного управління, системного аналізу якості управління безпекою); принципи державного управління, Чандлера, інформаційно-аналітичної діяльності, організації виконавчої влади та діяльності керівників, наукового пізнання, планування та прийняття управлінських рішень, раціональної організації та структури управління, суспільного управління та управління якістю, розробки програм; функції управління безпекою – цілеорієнтовані, організаційно-управлінські, субординаційно-координаційні, контрольні-наглядові, планувальні та технічно-регулюючі впливи суб'єктів управління безпекою : за масштабом поширення; за рівнем ієрархії реалізації; за метою; за сферою моніторингу стану безпеки; за пріоритетністю стратегем; функції організації освітнього процесу – формування професійної компетентності безпеки майбутніх менеджерів у закладах вищої освіти : загально-управлінські – основні за видами



Структурно-функціональний аналіз цільового призначення майбутніх менеджерів
з професійною компетентністю безпеки

С Е М А Н Т И Ч Н И Й К О Н Т Е Н Т Д І П Л О - П І Д Г О Т О В К И

КОНДИЦІЙНИЙ
КОНТЕНТ

ПІДХОДИ до прийняття управлінських рішень, аналізу роботи керівників, формулюванн мети, загально- (ситуаційний, сценарний, синергетичний програмно-цільовий) та конкретно-наукові (державного та публічного управління, системного аналізу якості управління безпекою).

ПРИНЦИПИ державного управління, Чандлера, інформаційно-аналітичної діяльності, організації виконавчої влади та діяльності керівників, наукового пізнання, планування та прийняття управлінських рішень, раціональної організації та структури управління, суспільного управління й управління якістю, розробки програм

ФУНКЦІЇ управління безпекою – цілеорієнтовані, організаційно-управлінські, субординаційно-координаційні, контрольні-наглядові, планувальні та технічно-регулюючі впливи суб'єктів управління безпекою : за масштабом поширення; за рівнем ієрархії реалізації; за метою; за сферою моніторингу стану безпеки; за пріоритетністю стратегем;

ФУНКЦІЇ організації освітнього процесу – формування професійної компетентності безпеки майбутніх менеджерів у закладах вищої освіти : загально-управлінські – основні за видами навчально-науково-пізнавальної діяльності (прогнозування та планування, координації, регулювання, мотиваційно-наглядова, діагностична), спеціальні (розподілу повноважень та семантики на рівнях управління)

ПІДХОДИ : методологічні інноваційний, синергетичний, навчально-науково-пізнавально-діяльнісний, менеджеризму, компетентнісний, аналітико-діагностичний керівного впливу, особистісно-орієнтований студентоцентричний

ПРИНЦИПИ : організації освітнього процесу (неперервності освіти впродовж життя, систематичності та відповідності науковій теорії, послідовності внутрішньо- і міжпредметного зв'язку, прогностичності компетентності зорієнтованої на профдіяльність та інноваційність, доступності, зв'язку з життям, єдності науки, навчання та практики, андрагогічності, елективності, портативності)

ЗАСОБИ забезпечення освітнього процесу професійної підготовки – просторово-метричні (графічно-демонстраційні, інформаційні – формули, моделі, схеми, постери, плакати); технологічні – веб-моделювання, ІКТ, мультимедійні, дистанційні, гео-інформаційні, статистичні (системні)), технічні (інформаційно-аналітичні, моніторингові, АСК, просвітницькі, PR, інтен-т, контент-, івент-діагностики), методологічні та техніко-регулятивні (навчально-науково-методичні, метрологічні, стандартизації)

М Е Т О Д И Ч Н И Й
К О Н Т Е Н Т



КОМПЛЕКС МЕТОДІВ забезпечення навчально-науково-пізнавальної та практично-стажувальної діяльності – за джерелом інформації академічного потенціалу ЗВО (словесні – пояснення, діалоги, бесіди, розповіді, інструктажі, дискусії, лекції, есе; наочні – ілюстрації, спостереження, вебметричні демонстрування, моделювання, проектування, макетування мультимедійні; практичні – лабораторні, розрахунково-графічні, полігонні, експериментально-дослідні, проектні, картографічні техніко-регулюючі, стажувально-адаптаційні, інституційно-апробаційні;

за рівнем креативності (імітаційні – ділові ігри, «лабіринт дій», дискурси, сценарії проєкції; дизайну – геоінформаційні, прогнозування варіантів розвитку систем, подій, проектно-конструкторські, моделювання, проектні);

за логікою пізнання (аналітичні – деструктуризації, деталізації, діагностичні, ідентифікаційні; дедукції – програмні, комплексні, ситуаційні, цільові; індукції – порівняння, дотичності, ідентичності; системного аналізу – узагальнення та систематизації, компаративістики, компіляції; за ступенем самопізнання (ситуаційно-інформаційні – науково-метричні, екосистемні, геосистемні, бібліографічні, генноінженерні, психологічні, соціальні, біосоціального, екологічного сліду); науково-дослідницькі (проектно-наукові, експериментально-випробувальні, моніторингові, експедиційно-краєзнавчі);

моніторингу та самоконтролю – скринінгу (вхідного – теоретичної, самостійної, практичної підготовки), проміжного, кінцевого нагляду, релевантності, контролю якості, експертного; поліоб'єктні, інтегровані – бінарні наочно-практичні, лабораторно-аналітичні, конструкторсько-випробувальні, проектно-макетові, експедиційно-польові, краєзнавчо-територіальні

Р Е З У Л Т А Т И В Н И Й К О Н Т Е Н Т

Критерії – акмеологічно-мотиваційний, аксіологічно-когнітивний, дивергентний;
Рівні – низький, достатній, середній рівноважний, високий збалансований;
Результат – сформованість професійної компетентності безпеки у менеджерів

СИНХРОНІЗОВАНІ ФОРМИ організації освітнього процесу – індивідуально-персоніфіковані для здобувачів освітньої послуг і користувачів соціально-просвітницьких, пропагандистських, дослідно-пошукових портативних програм, загально- та мікро-групової комплектації – лабораторно-творчі, інформаційно-аналітичні, практичні, моніторингові, прогнозу та моделювання стану та розвитку систем (біо-, соціо-, гео-, природних і антропогенно-змінених на рівнях публічного управління/ адміністрування за цільовим призначенням); місця дислокації – виховні (пропагандистські, дозвіллеві, рекреаційні, волонтерські, патронажу), науково-дослідницькі (інституційної архітектоники управлінської ієрархії експертно-аналітичних інституцій, проектно-конструкторських бюро за локацією науково-експериментальних установ; ІКТ-мереж взаємодії з громадськістю і зовнішніми партнерами, органами самоврядування, ЗМІ, зацікавленими сторонами організації освітнього процесу ЗВО); практично-стажувальні (професійно-адаптаційні за середовищами працевлаштування – недержавні, державні інституції, громадські рухи, територіально-громадські органи цивільного управління; обласні, районні, міські, селищні органи виконавчої влади муніципального управління; спеціалізовані – юридичні, податкові, екологічні, митні, соціально-економічні; мілітаризовані – спеціально-функціонального управління; адміністративні – національного, парламентського, вищого адміністративного, обласного та районного рівня – загально-функціонального управління); цільової дидактики (теоретичні, практичні, інтегровані); унормовані – традиційна, змішана, мережева, дистанційна, мобільна

Рис. 9.1. Модель формування професійної компетентності безпеки у майбутніх менеджерів у ЗВО

навчально-науково-пізнавальної діяльності (прогнозування та планування, координації, регулювання, мотиваційно-наглядова, діагностична), спеціальні (розподілу повноважень та семантики на рівнях управління); підходи: інноваційний, синергетичний, навчально-науково-пізнавально-діяльнісний, менеджеризму, компетентнісний, аналітико-діагностичний керівного впливу, особистісно-орієнтований студентоцентричний; принципи: організації освітнього процесу (неперервності освіти впродовж життя, систематичності та відповідності науковій теорії, послідовності внутрішньо- і міжпредметного зв'язку, прогностичності компетентності зорієнтованої на профдіяльність та інноваційність, доступності, зв'язку з життям, єдності науки, навчання та практики, андрагогічності, елективності, портативності).

Методичний контент розробленої моделі реалізується через засоби, методи та синхронізовані форми: засоби забезпечення освітнього процесу професійної підготовки – просторово-метричні (графічно-демонстраційні, інформаційні – формули, моделі, схеми, постери, плакати); технологічні – веб-моделювання, ІКТ, мультимедійні, дистанційні, гео-інформаційні, статистичні (системні)), технічні (інформаційно-аналітичні, моніторингові, АСК, просвітницькі, PR, інтент-, контент-, івент-діагностики), методологічні та техніко-регулятивні (навчально-науково-методичні, метрологічні, стандартизації); комплекс методів забезпечення навчально-науково-пізнавальної та практично-стажувальної діяльності – за джерелом інформації академічного потенціалу ЗВО (словесні – пояснення, діалоги, бесіди, розповіді, інструктажі, дискусії, лекції, есе; наочні – ілюстрації, спостереження, вебметричні демонстрування, моделювання, проектування, макетування мультимедійні; практичні – лабораторні, розрахунково-графічні, полігонні, експериментально-дослідні, проектні, картографічні техніко-регулюючі, стажувально-адаптаційні, інституційно-апробаційні; за рівнем креативності (імітаційні – ділові ігри, «лабіринт дій», дискурси, сценарії проєкцій; дизайну – геоінформаційні, прогнозування варіантів розвитку систем, подій, проектно-конструкторські, моделювання, проектні); за логікою пізнання (аналітичні – деструктизації, деталізації, діагностичні, ідентифікаційні; дедукції – програмні, комплексні, ситуаційні, цільові; індукції – порівняння, дотичності, ідентичності; системного аналізу – узагальнення та систематизації, компаративістики, компіляції; за ступенем самопізнання (ситуаційно-інформаційні – науково-метричні, екосистемні, геосистемні, бібліографічні, генноінженерні, психологічні, соціальні, біосоціального, екологічного сліду); науково-дослідницькі (проектно-наукові, експериментально-випробувальні, моніторингові, експедиційно-краєзнавчі); моніторингу та самоконтролю – скринінгу (вхідного – теоретичної, самостійної, практичної підготовки), проміжного, кінцевого нагляду, релевантності, контролю якості, експертного; поліоб'єктні, інтегровані – бінарні наочно-практичні, лабораторно-аналітичні, конструкторсько-випробувальні, проектно-макетові, експедиційно-польові, краєзнавчо-територіальні; синхронізовані форми організації освітнього процесу – індивідуально-персоніфіковані для здобувачів освітньої послуг і користувачів соціально-просвітницьких, пропагандистських,

дослідно-пошукових портативних програм, загально- та мікро-групової комплектації – лабораторно-творчі, інформаційно-аналітичні, практичні, моніторингові, прогнозу та моделювання стану та розвитку систем (біо-, соціо-, гео-, природних і антропогенно-змінених на рівнях публічного управління/ адміністрування за цільовим призначенням); місця дислокації – виховні (пропагандистські, дозвілєві, рекреаційні, волонтерські, патронажу), науково-дослідницькі (інституційної архітектоники управлінської ієрархії експертно-аналітичних інституцій, проектно-конструкторських бюро за локацією науково-експериментальних установ; ІКТ-мереж взаємодії з громадськістю та зовнішніми партнерами, органами самоврядування, ЗМІ, зацікавленими сторонами організації освітнього процесу ЗВО); практично-стажувальні (професійно-адаптаційні за середовищами працевлаштування – недержавні, державні інституції, громадські рухи, територіально-громадські органи цивільного управління; обласні, районні, міські, селищні органи виконавчої влади муніципального управління; спеціалізовані – юридичні, податкові, екологічні, митні, соціально-економічні; мілітаризовані – спеціально-функціонального управління; адміністративні – національного, парламентського, вищого адміністративного, обласного та районного рівня – загально-функціонального управління); цільової дидактики (теоретичні, практичні, інтегровані); унормовані – традиційна, змішана, мережева, дистанційна, мобільна;

Результативний контент обґрунтований у критеріях – акмеологічно-мотиваційний, аксіологічно-когнітивний, дивергентний, рівнях – достатній, середній рівноважний, високий збалансований із програмованим результатом – сформованість професійної компетентності безпеки у менеджерів. Організаційно-педагогічні умови – безпеки організації освітнього процесу у ЗВО, стратегії педагогічної інноватики та безпеки національного суверенітету України за галузями. Експериментальною базою для педагогічного експерименту стали НПУ імені М.П. Драгоманова, ДЗВО «Університет менеджменту освіти», Бердянський державний педагогічний університет, Національний авіаційний університет, Національний університету біоресурсів та природокористування. На етапах педагогічного дослідження (мотиваційний, моніторингово-констатувальний, формувальний і релевантний) в експерименті брали участь 267 осіб, серед них залучено до контрольних груп (далі – КГ) 132 осіб та експериментальних груп (далі – ЕГ) 137 осіб. У ході педагогічного експерименту перевірено припущення, що професійна компетентність безпеки у майбутніх менеджерів зростатиме за рахунок удосконалення комплексу науково-методичного забезпечення та впровадження запропонованої моделі за галуззю знань 07 Управління та адміністрування спеціальності 073 Менеджмент освітнього ступеня «Бакалавр» у визначених організаційно-педагогічних умовах. На *мотиваційну* етапі дослідження передбачалось визначення основних поведінкових модифікацій «Я-сприйняття» та «Я-реюме» за удосконаленою методикою «Q-ранжування» В. Стефансона діагностики превалюючих тенденцій поведінки в колективі та власного уявлення про себе. На *моніторингово-констатувальному* етапі здійснено

моніторинг оцінювання сформованості професійної компетентності безпеки у майбутніх менеджерів за визначеними рівнями та критеріальним апаратом (рис. 9.2).

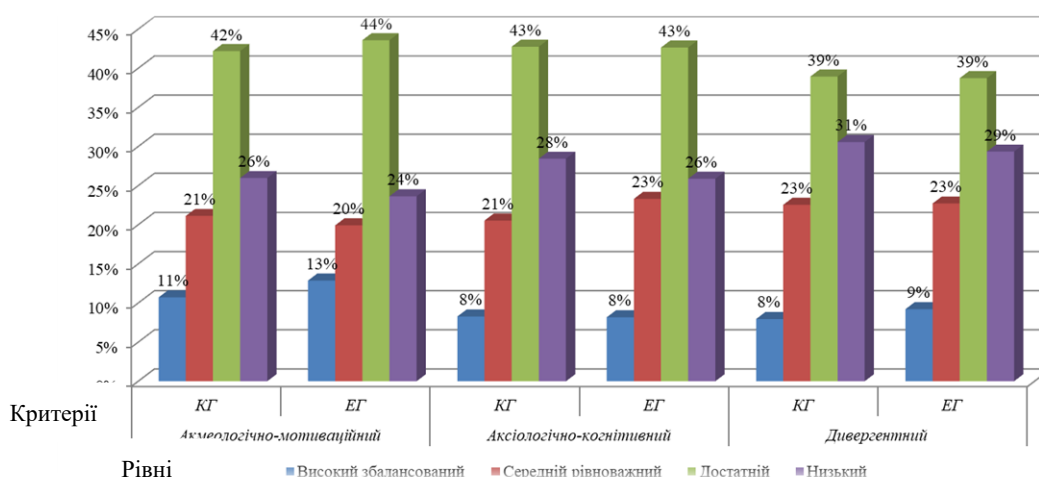


Рис. 9.2. Показники рівнів сформованості професійної компетентності безпеки у майбутніх менеджерів КГ і ЕГ на моніторингово-констатувальному етапі експерименту

На *формульовальному* етапі отримано результати дослідження, що підтвердило ефективність моделі формування професійної компетентності безпеки у майбутніх менеджерів у ЗВО (рис. 9.3).

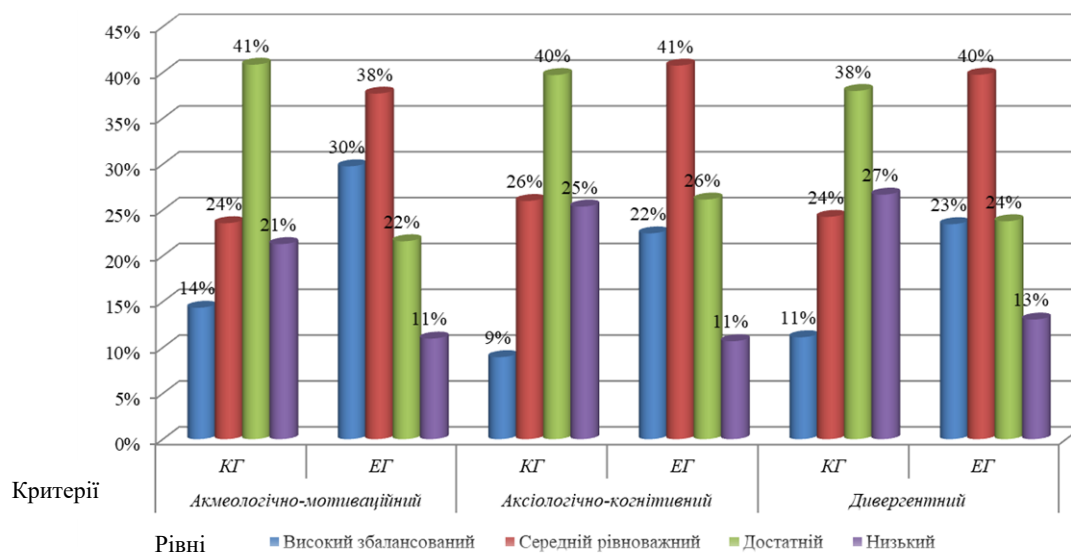


Рис. 9.3. Показники рівнів сформованості професійної компетентності безпеки у майбутніх менеджерів КГ і ЕГ на формульовальному етапі експерименту

Оскільки, за *акмеологічно-мотиваційним* критерієм динаміка високого збалансованого рівня сформованості професійної компетентності безпеки у майбутніх менеджерів склала +17 % (ЕГ), +3 % (КГ); середнього рівноважного рівня +18% (ЕГ) та +3 % (КГ), достатнього – -22% (ЕГ) та – -1 % (КГ), низького – -13 % (ЕГ) та -5 % (КГ); за *аксіологічно-когнітивним* критерієм на високому збалансованому рівні – +14 % (ЕГ) та +1 % (КГ), середньому рівноважному – +18% (ЕГ) та +5 % (КГ), достатньому – -17 % (ЕГ) та -3 % (КГ), низькому – -15 % (ЕГ) та -3 % (КГ); за *дивергентним* критерієм відповідно на високому збалансованому рівні – +14 % (ЕГ) та

+ 3 %(КГ), середньому рівноважному – +17 %(ЕГ) та +1 %(КГ), достатньому – -15 %(ЕГ) та -1% (КГ), низькому – -16 %(ЕГ) та -3 %(КГ). Узагальнення результатів *формульованого* етапу педагогічного експерименту з використанням χ^2 -критерію Пірсона засвідчило позитивну динаміку трансформації рівнів сформованості професійної компетентності безпеки в майбутніх менеджерів у ЗВО в ЕГ. *Релевантний етап дослідження* підтверджено алгоритмом експертного оцінювання у розроблених картках висновків заключень експертів щодо впровадження та встановлення достовірності ефективності однойменної моделі з проблемно-інтегрованим модулем «Управління безпекою соціокультурних форм організації освітнього процесу ЗВО».

Висновки. Здійснено у ході проблемно-аксіологічного аналізу теоретико-методичне обґрунтування сентенції основних засад стратегії національної безпеки для встановлення необхідності впровадження в освітній процес професійної підготовки майбутніх фахівців – дефініцій «стратегія», «стратегічне планування та прогнозування» забезпечення національної безпеки. Тлумачення поняття «стратегія» розглянуто за категоріями філософсько-фундаментального бачення та технологічно-семантичного уявлення перспективного управління спрямованого розвитку майбутніх сценаріїв прогнозування та планування під керівництвом фахівців з професійними компетентностями безпеки; як процес регульованої послідовності стратегій планування для забезпечення ефективності досягнення цілей політики організації; як система корпоративних цінностей формування світогляду, поведінки, визначено ділової та громадянської позиції, амплітуди варіабельності взірців моделей функціонування установи, забезпечення збалансованості, планування; як технологію стратегічного планування та принцип; як стратегічний підхід публічного та адміністративного менеджменту; як конструктивізм процедур менеджменту з технічним регулюванням. Виокремлено аспекти: стратегічного прогнозування – передбачення, скринінг інформаційних даних системного аналізу стану та перспективного розвитку з оцінюванням ризиків і небезпек у сфері гарантування безпеки як функції суб'єктів організації соціокультурних форм ЗВО, які забезпечують підготовку менеджерів для охорони національної безпеки держави за умов встановлення казуальності на засадах сталості, футуризму, інноватики та квалітології для обґрунтування та розроблення стратегії запобігання; стратегічного планування як функції управління й реалізації політики безпеки, яка передбачає визначення стратегічної мети, цілей та завдань у системі державно-управлінських заходів захисту національного суверенітету, гарантування збереження державних інтересів у сферах – політичній, економічній, соціальній, військовій, здоров'язбереження, екологічній, освіти, науки й інноватики, інформаційній, торговій, харчовій та безпеки життєдіяльності й їх досягнення на засадах сталого розвитку України як держави з гармонізованою позицією національної самовизначеності та партнерської співпраці на міжнародному рівні з дотриманням умов збалансованої врівноваженості інтересів захисту та забезпечення соціальних стандартів особи, громадянина, суспільства і країни.

Встановлено класифікаційні ознаки семантики формування професійної компетентності безпеки у майбутніх менеджерів у ЗВО та обґрунтовано структуру їх професійної компетентності безпеки у системно-управлінських компонентах якості й безпеки та захисту особистої гідності випускника як суспільного провідника гарантій національних інтересів, що передбачає володіння – *важливими якостями менеджера* з активною громадянською та соціальною позиціями ноосферизму та біогеосферної відповідальності, аналітичним потенціалом інтелекту, інтенсивністю засвоєння об'єму специфічної інформації захисного характеру та її втаємниченого зберігання, відданою працездатністю, діловим мовленням без поширення інформаційного поля щодо якості й безпеки, виконавською дисциплінованістю, гедонізмом та зі жагою до життя, ініціативністю новаторства, комунікабельністю, мультимодусністю менеджеризму, організованістю та вольовою наполегливістю, стресокompенсаторністю, футуристичною інтуїтивністю та оптимізмом моделювання на позитив ефективних результатів, енергійною цілеспрямованістю та самовідданістю національним ідеалам незалежності держави; – *емеджментно-управлінськими здатностями*, а саме: організаційно-безпековими, квалітологічними, адміністративно-управлінськими, самоменеджменту, системно-аналітичного мислення, світоглядного бачення, стратегічного партнерства, здатністю переконувати, менеджменту та маркетингу освітньо-наукових послуг та сервісів, психолого-педагогічними, креативного та конативного сприйняття дійсності, комунікативного убезпечення (особистого та корпоративного у взаємодії); – *уміннями й навичками* вибору, обґрунтування та розроблення способів, механізмів, методів управління якістю й безпекою архітектонічної структури соціокультурних форм (на рівнях, за призначенням та у видах) системного управління, дипломатичного менеджменту, антикризового управління, конфлікт-менеджменту інтересів безпеки, інформаційно-комунікаційного управління доступом до відкритої інформації, її оприлюднення та непохитності збереження втаємниченої, управління та забезпечення якості організації освітнього процесу, контент-, івент-, інтент-аналізу, оцінювання релевантності та визнання навчальних здобутків, методів експертного сторітеллінгу, прогностики та моделювання, системного аналізу якості складових доквілля та цивілізаційного розвитку, логістики, підприємництва, організації дилерських мереж для встановлення попиту на послуги та наукові продукти, складання комерційних пропозицій, рекламування, документозабезпечення та підготовки договорів, спілкування з людьми та тайм-менеджменту; *готовність* до професійних стратегічно-управлінських, науково-пізнавальних, екосистемно-безпекових, соціально-захисних, правового захисту, проектно-конструкторських тактичних, виробничо-технологічних, наглядово-контрольних, експертно-аналітичних, нормативно-технічно-регулятивних, квалітологічних, просвітницьких завдань у сфері безпеки й управління якістю на засадах стратегії сталого розвитку; – *сформованість професійної компетентності безпеки* з методології наукового пізнання та навчання професійно-орієнтованих, фахових та спеціальних дисциплін у галузі безпеки (персональної (акмеологічної), інтелектуальної (академічної), суспільної (соціальної, екологічної, економічної,

інституційної), політичної, воєнної, кібер-безпеки, національної безпеки держави та захисту її суверенітету) та управління нею (державного, публічного, адміністративного, мілітаризованого, муніципального та цивільного) у транскордонному, національному, регіональному та локальному вимірі інституційної та персональної взаємодії.

Розкрито специфіку професійної компетентності безпеки майбутніх менеджерів – передбачення (прогнозування), ідентифікації вияву (скринінгу), запобігання й усунення, нейтралізації, нівелювання ризиків і загроз національним інтересам та порушень масштабів меж чинного законодавства прямо залежні від застосування сил і засобів силового впливу примусового характеру в сферах безпеки суспільства та держави за пріоритетністю стратегем – планування та моделювання своєчасної діагностики та нейтралізації загроз національних інтересів з розлогою реалізацією забезпечення якості та потенціалу національної безпеки. Розкрито у аспектах: асиміляції взаємоузгодженості національної аксіології державних і міжнародних інтересів безпеки; методології оцінювання, акредитації системи управління релевантності інформаційно-технологічного базису прямої дотичності та зворотньої взаємодії реципієнтів; у проєкціях футуризму передбачення державної універсифікації національної безпеки (закономірних тенденції формально-процедурного управління та операбельності); дискурсу семантики питань глобалізації цивілізаційних проблем і біосоціальних викликів щодо забезпечення демократизації, глобальної безпеки, дотримання соціальних гарантій і правового захисту особистих свобод волевияву; громадянськості суспільних інститутів забезпечення національної безпеки; системного аналізу якості структурно-організаційних і функціональних структурних компонентів безпеки для реалізації концепцій і стратегем прийняття та досягнення доцільних управлінсько-безпекових рішень і процедур із врахуванням національних інтересів й імідж потенціалу держави та її захисту й обороноздатності. Визначено критерії (акмеологічно-мотиваційний, аксіологічно-когнітивний та дивергентний), показники та схарактеризовано рівні сформованості професійної компетентності безпеки у майбутніх менеджерів у ЗВО у розроблених організаційно-педагогічних умовах – безпека організації освітнього процесу у ЗВО, стратегії педагогічної інноватики та безпеки національного суверенітету України за галузями.

Розроблено та науково обґрунтовано модель формування професійної компетентності безпеки майбутніх менеджерів у ЗВО, що ґрунтується на методологічних підходах, принципах і підходах та принципах організації освітнього процесу діпло-підготовки, покликана задовольняти суспільно-політичне замовлення на висококваліфікованих управлінців; спроектована у контентах – цільовому (поєднує стратегічну мету управління безпекою та мету професійної підготовки), кондиційному (функціонально асимілює системну, поліпрофільну та цільову спрямованість у видах безпеки – акмеологічної, академічної, соціальної, екологічної, економічної, інституційної, політичної, воєнної, кібер-безпеки, національної безпеки

держави та захисту її суверенітету), семантичному (систематизує функції – управління безпекою, за масштабом поширення, за рівнем ієрархії реалізації, за метою, за сферою моніторингу стану безпеки; за пріоритетністю стратегем та організації освітнього процесу – загально-управлінські, спеціальні), методичному (триада комплексу методів – забезпечення навчально-науково-пізнавальної та практично-стажувальної діяльності – за джерелом інформації, за рівнем креативності, за логікою пізнання, моніторингу та самоконтролю; засобів – забезпечення освітнього процесу професійної підготовки – просторово-метричні; технологічні, технічні, методологічні та техніко-регулятивні; синхронізованих форм – організації освітнього процесу – індивідуально-персоніфіковані, загально- та мікро-групової комплектації; місця дислокації – виховні, науково-дослідницькі, ІКТ-мереж взаємодії з громадськістю і зовнішніми партнерами, практично-стажувальні цільової дидактики, унормовані – традиційна, змішана, мережева, дистанційна, мобільна), релевантному (критерії, рівні та показники сформованості професійної компетентності безпеки майбутніх менеджерів у ЗВО) в визначених організаційно-педагогічних умовах. Результати педагогічного експерименту підтвердили ефективність розробленої моделі формування професійної компетентності безпеки у майбутніх менеджерів у ЗВО.

Список використаної літератури:

1. Слабецький О. М. Методологічні засади організації процесу підготовки майбутніх менеджерів з компетентностями безпеки в умовах глобальних ризиків. Стратегія післядипломної освіти для сталого розвитку : колективна монографія / за ред. Н. М. Рідей. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018. С. 69-84.
2. Слабецький О. М. Інноватика формування стратегії безпеки в контексті професійної підготовки. *Молодь та ринок*. 2020. № 6-7(185–186). С. 177–181.
3. Slabetskyi O. On the issue of national security strategy: a thesaurus of concepts of strategic planning and forecasting. *Scientific journal paradigm of knowledge*. 2020. № 5(43) pp. 187–200.
4. Мультимодусні засади післядипломної освіти для сталого розвитку : колективна монографія / за заг. редакцією Рідей Н.М., Сергієнко В.П. Київ : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2017. 634 с.
5. Ridei N., Pavlenko D., Plakhotnik O., Gorokhova T., Popova A. Concept of forming the company innovation strategy. *Academy of Strategic Management Journal*. 18 (Special Issue 1), 2019. p. 1-6

Розділ 10.

Позиції зарубіжних вчених впровадження інклюзивної освіти

Васильєва Г. І. – провідний інспектор відділу матеріально-технічного забезпечення управління освіти Дніпровської районної в місті Києві державної адміністрації,

vgi1501@gmail.com

ORCID ID: 0000-0002-1215-6972

У змістовому наповненні статті здійснено теоретико-методологічний та практичний досвід інклюзивного навчання. Проаналізовані дослідження зарубіжних учених Великобританії, Канади, США, Росії та інших країн. На основі їх наукових позицій виявлені основні тенденції розвитку інклюзивного навчання, визначеного соціально-освітніми умовами: орієнтація на формування освітнього інклюзивного соціокультурного середовища; розвиток філософії інклюзії в цілому; координація діяльності всіх учасників інклюзивного освітнього процесу, залучення батьків у інклюзивний навчальний процес для максимальної допомоги учням з особливими освітніми потребами; індивідуалізація траєкторії освітнього процесу учнів з особливими освітніми потребами з розробкою індивідуального плану їх навчання; розроблення концепції соціально-професійної спрямованості процесу підготовки і перепідготовки та підвищення кваліфікації працівників освіти в умовах інклюзивної освіти, орієнтованої на інтеграцію та гуманізацію освітнього процесу, заснованої на ідеях відкритого соціокультурного середовища.

***Ключові слова:** інклюзивна освіта, працівники освіти, учень з особливими освітніми потребами, тьютор, інклюзивне соціокультурне середовище.*

***Вступ.** Інклюзивне освітнє соціокультурне середовище як педагогічне явище має на увазі таку організацію освітнього процесу, при якій всі учні, незалежно від їх фізичних, психічних та інших особливостей, навчаються разом зі здоровими однолітками. Значущим умовою при цьому стає входження учнів з ООП в освітнє соціокультурне середовище, що потребує надання специфічної педагогічної підтримки. Аналізуючи інклюзивну освіту як соціальний феномен, багато вчених говорять про необхідність формування в суспільстві особливої культури відносин до осіб з ООП, створення умов для соціалізації та максимально можливої самореалізації їх у соціумі [18].*

Інклюзивна освіта зможе змінити ставлення суспільства до людей з особливими потребами, що в свою чергу дасть їм можливість стати його повноправними членами. Відзначимо, що ідеї інклюзивної освіти як шляху підвищення якості життя для осіб з особливими потребами надає правову підтримку держава.

Інклюзивна освіта зможе змінити ставлення суспільства до людей з особливими потребами, що в свою чергу дасть їм можливість стати його повноправними членами. Відзначимо, що ідеї інклюзивної освіти як шляху підвищення якості життя для осіб з

особливими потребами надає правову підтримку держава. Нормативно-правова база з питань інклюзивної освіти (Закон України «Про внесення змін до деяких законів України про освіту щодо організації інклюзивного навчання» [3]; Закон України від «Про внесення змін до Закону України «Про освіту» щодо особливостей доступу осіб з особливими освітніми потребами до освітніх послуг» [4]) націлена на більш широке включення осіб з особливими потребами в соціальні процеси, про що свідчать ряд законодавчих актів, наказів, листів Міністерства освіти і науки України, адаптовані і корекційно-розвивальні освітні програми.

Інклюзивне навчання, перш за все, - забезпечення права кожної особистості на освіту, що зазначено в вітчизняних документах (у Конституції України, у Законі України «Про освіту» [1] та ін.), та у міжнародних документах, ратифікованих Україною (у статті 23 Конвенції ООН про права дитини [5]). Закон України «Про загальну середню освіту» Закон України «Про загальну середню освіту» [2] містить основні терміни, пов'язані з інклюзивним навчанням: інклюзивне навчання, індивідуальна програма розвитку, діти з особливими освітніми потребами, універсальний дизайн та ін.

Проблеми освіти осіб з особливими потребами (ООП) привертають увагу все більшої кількості вчених та фахівців світового рівня, оскільки освіта – це сфера життя суспільства, яка відповідає за розвиток людства. В даний час можливості реалізації права на освіту учнів з ООП пов'язані з наявністю комплексу проблем правового, науково-педагогічного, організаційно-методичного та соціально-психологічного характеру.

Соціально-освітні передумови, які продиктовані необхідністю включення учнів з ООП в освітнє соціокультурне середовище, а саме: гуманізація суспільства і реалізація принципу рівних можливостей в освіті для всіх, «соціальна» модель розуміння інклюзії, «зміна цільових установок в сфері освіти від «знаннєвих» до компетентнісних, включення батьків в освітній процес як його активних суб'єктів» [18].

Соціальна діяльність учасників освітнього середовища демонструє відповідні моделі поведінки учнів з ООП, які б мотивували їх до розвитку та цілеспрямованого використання нових знань і умінь.

Взаємодія учасників освітнього процесу з ООП та іншими претендентами освіти сприяє формуванню між ними дружніх відносин. Завдяки такій взаємодії суб'єкти освітньої діяльності здатні природно сприймати і толерантно ставитися до людських відмінностей, розвивається чуйність і готовність взаємодії і до взаємодопомоги. І головною фігурою в інклюзивну освіту є асистент вчителя, одним із завдань якого є полегшення соціалізації та адаптації ООП в освітньому середовищі.

Широке вживання терміна «особи з особливими потребами» ініціювала Саламанська Декларація, опублікована в 1994 році, де і представлені його основне визначення «особливі потреби», які стосуються всіх дітей і молодих людей, чий потреби залежать від різної фізичної або розумової недостатності, або труднощів,

пов'язаних з навчанням. Багато людей відчувають труднощі в навчанні і, таким чином, мають спеціальні освітні потреби на певних етапах свого навчання» [8].

Найбільш поширене і прийнятне стандартне визначення «особливих потреб», зокрема в країнах Європейського Співтовариства, представлені в Міжнародній класифікації стандартів освіти (International Standard Classification of Education): «Особливі навчальні потреби мають особи, навчання яких вимагає додаткових ресурсів. Додатковими ресурсами можуть бути: персонал (для надання допомоги в процесі навчання); матеріали (різні засоби навчання, в тому числі допоміжні і корекційні); фінансові (бюджетні асигнування для отримання додаткових спеціальних послуг)» [8].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Багато зарубіжних вчених та практиків відзначають взаємозв'язок ідей інклюзивної освіти з соціокультурною діяльністю (Sh. Benjamin, S. Carrington, J. Collins, J. Corbett, K. Hall, M. Nind, R. Robinson, K. Sheehy і ін.). Так, J. Corbett вказує, що в разі, коли освітнє середовище школи претендує стати інклюзивним, виникає необхідність вивчення певних соціокультурних груп.

Як зазначає учений J. Corbett [11]:

- по-перше, особистісні переконання, невпевненість та страхи працівників освіти щодо здібностей, особливостей учнів з особливими освітніми потребами (ОПП);
- по-друге, упередження дітей з нормованим психофізичним розвитком по відношенню до однолітків з ОПП;
- по-третє, толерантність до об'єднання тих груп учнів, які становлять соціокультурну меншість.

Кожен з аспектів, виокремлених J. Corbett [11], являє собою задачу, рішення якої забезпечує соціокультурне середовище інклюзивної освіти.

У працях ряду зарубіжних дослідників зазначається, що інклюзія сприяє розвитку у учнів з ООП соціокультурної компетентності (E. Fitzsimons, S. Guerin, Sh. Hardiman, J. Tossebro, C. Wendelborg і ін.), водночас у учнів груп (класів) відбувається формування толерантного ставлення до особистості з різними відмінностями у розвитку (R. Bond, E. Castagnera, D. Kam Pun Wong і ін.) [10;16]. При цьому соціокультурна компетентність розуміється авторами багатозначно – як соціальні, емоційні, когнітивні і поведінкові навички, які необхідні учневі для успішної соціальної адаптації.

Англійські педагоги R. Bond і E. Castagnera відзначають, що ефективність інклюзивної освіти досягається завдяки використанню урізноманітненого методичного супроводу учнів з ООП. Дана підтримка залучає у освітній процес не тільки учнів з нормальним психофізичним розвитком та учителя, а й тьютора («Тьюторство над класом» (Class-Wide Peer Tutoring, CWPT) и «крос-вікове Тьюторство»). «Тьюторство над класом» передбачає, що будь-який учень може на якийсь час стати тьютором. Педагоги описують чотири типи відносин, які сприятимуть ефективному супроводу і взаємодії в класі: вимога, прийняття, відмова і

надання допомоги. У свою чергу, «крос-вікове Тьюторство» полягає в тому, що роль супроводжуючого віддається більш старшому за віком учню [16].

Розвиваючи ідею про необхідність різноманітних способів підтримки і різних стратегій організації інклюзивної освіти, американські дослідники V.Volonino, N. Zigmond пропонують кілька варіантів спільного навчання. Ці автори вважають, що успішність інклюзії забезпечується за рахунок:

- надання учням з ООП спеціально підготовленого учителя та при необхідності асистента учителя інклюзивного навчання супроводжуючого цих учнів;
- «розподільного простору навчання», при якому учні з ООП можуть переходити від одного учителя до іншого з метою освоєння різних освітніх програм;
- «паралельного навчання», що вимагає від учителів спільного складання плану освітньої діяльності. Однак при цьому учителі визначають свою стратегію роботи з кожною групою учнів – в залежності від наявності або відсутності порушень в розвитку;
- «альтернативного навчання», яке передбачає можливість інтенсивного навчання дітей з ООП в умовах меншої кількості учнів на одного вчителя, в той час як інший вчитель працює з великою групою;
- «командного викладання», при якому вчителі чергуються у проведенні індивідуальних занять [17].

Цікавий підхід французького вченого S. Gilman, який вважає, що інклюзивна освіта спрямована на інтеграцію учнів з ООП в освітнє середовище класу з можливістю використання проектно-орієнтованого навчання «Reggio Emilia» [9]. S. Gilman вказує, що інклюзивна освіта має базуватися на наступних принципах: дитина - це людина, а будь-яка людина заслуговує на повагу; кожна дитина вчиться: рухатись, слухати, бачити, спілкуватись, і в цьому його не можна обмежувати; потрібно дозволити статися розвитку за рахунок активної взаємодії з оточуючими в соціокультурному середовищі.

Використання проекту як основного методу навчання в рамках даного підходу дозволяє формулювати завдання, виходячи з інтересів і особливостей дитини, а також дає можливість реалізації індивідуального і групового навчання, задіяння як різних працівників освітнього середовища так і включення батьків в цей процес. Важливо при однакових цілях навчання для всіх учнів враховувати індивідуальні способи їх досягнення, тобто з урахуванням особливостей розвитку кожної дитини [8].

У дослідженнях A. Broderick, H. Mehta-Parekh і D. Kim Reid [7] відзначається, що траєкторія інклюзивної освіти будується на ретельному плануванні. Ухвалення інклюзивної освіти, на думку дослідників, полягає в розумінні учителями цінності кожного учня. Автори приходять до висновку, що адекватне поєднання фізичного та соціально-емоційного наповнення середовища сприяють ефективному плануванню інклюзії в освітньому процесі. Важливою складовою є диференціація інструкцій для учнів з ООП.

Багато зарубіжних дослідників вказують, що головний успіх інклюзивної освіти полягає в розробці та реалізації індивідуальних навчальних планів (J.Kurth, A.M. Mastergeorge і ін.). Автори вважають, що індивідуальний навчальний план є потужним інструментом в умовах інклюзії, але в той же час не можна обмежувати розвиток учнів з ООП академічних навчальних навичок [11].

На використання гнучкого планування та альтернативних методик орієнтуються канадські і американські дослідники, прерогативою в організації освітнього середовища інклюзивної освіти відзначають індивідуалізацію навчання. Наприклад, така технологія як MAPS (Making Action Plans, від англ. - «системне виготовлення планів дій»), на думку вчених, дозволяє планувати інклюзивну освіту учнів з важкими порушеннями. Це забезпечується за рахунок колегіального планування, тобто всіма учасниками освітнього процесу [18].

Технологія альтернативного планування PATH (Planning Alternative Tomorrows With Hope - «планування альтернативних завтрашніх надій») також спрямована на супровід учнів ООП з важкими порушеннями в розвитку і являє собою алгоритм кроків: визначення провідної мрії і бажання дитини, постановка мети, оцінка актуальних можливостей для досягнення мети, визначення учасників, підбір критеріїв оцінки результатів, проведення перших кроків, оцінка успіхів дитини один раз на місяць, оцінка досягнень через 3 місяці [18].

Ще одна технологія - COACH (Choosing Options Accommodations for Children – «вибір варіантів допомоги проживання учнів ООП») застосовується в навчанні учнів ООП з важкими і множинними порушеннями в розвитку. В основі цієї технології лежить навчання учнів ООП самообслуговування і визначення індивідуальної допомоги дитині в побутових умовах життя [16].

У всіх перерахованих технологіях спостерігається загальна позиція - це опора на здорові сторони особистості з ОВЗ та планування траєкторії його індивідуального розвитку.

Аналізуючи зарубіжні технології і стратегії організації інклюзивної освіти, необхідно зауважити, що її розвиток в різних країнах – це ланцюг: від формування громадянської позиції, спрямованої на реалізацію права на освіту учнів з ООП, до розробки нормативно-правових актів та обговорення в зацікавлених колах проблеми організації інклюзії.

Висновок. Проаналізувавши результати досліджень і наукові позиції зарубіжних вчених, ми виділили основні тенденції розвитку інклюзивної освіти за кордоном:

- орієнтація на формування в освітній установі інклюзивного соціокультурного середовища, в основі якого лежить прийняття учнів з ООП, а також філософії інклюзії в цілому;
- використання в інклюзивній практиці різних технологій і стратегій підтримки дітей з ООП;
- координація діяльності всіх учасників освітнього процесу з включенням батьків в інклюзивне освітнє середовище для максимальної допомоги учням з ООП;

- спеціальна підготовка працівників освіти до роботи в умовах інклюзивного середовища;

- підтримка інклюзивної навчання її партнерами різного роду соціальних організацій та психолого-педагогічних служб;

- індивідуалізація освітньої програми для включення учнів з ООП в освітній процес та розробка індивідуальної траєкторії їх розвитку.

Аналіз наукових публікацій, що містять питання теорії і практики діяльності працівників інклюзивної освіти, а також вивчення змісту навчально-методичних матеріалів професійної перепідготовки і курсів підвищення кваліфікації дозволили виявити крутий проблем підготовки педагогів:

- недостатня увага до формування у педагогів особистісних установок на інклюзію і соціальну значимість її організації;

- недостатній взаємозв'язок цілей, змісту і технології підготовки вчителів, вихователів та інших педагогічних працівників до реалізації ідей інклюзивної освіти в відповідно до реальних умов, в яких вони працюють;

- відсутність у змісті підготовки взаємозв'язку між особистісної, теоретичної і практичної складовими, спрямованими на розвиток у педагогів здатності вирішувати професійно значущі, соціально детерміновані і все більш ускладнюються завдання;

- недостатня гнучкість і мобільність в організації підготовки, що заважає вчасно перетворювати педагогам власну професійну діяльність з урахуванням різноманітної структури порушень у дітей з ОВЗ;

- відсутність безперервного науково-методичного супроводу педагогів при виникненні професійних ускладнень, пов'язаних з організацією спільного навчання, виявленні особливих освітніх потреб дітей з ОВЗ, конструюванні корекційно-освітнього процесу, організації взаємодії та партнерських відносин з усіма суб'єктами освіти.

В подальшому виникає необхідність розроблення концепції соціально-професійної спрямованості процесу підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації працівників освіти в інклюзії, орієнтованої на інтеграцію та гуманізацію освітнього процесу, заснованої на ідеях відкритого соціокультурного середовища.

Список використаної літератури:

1. Закон України «Про освіту» (2017 р.). URL: <https://www.osvita-konotop.gov.ua/zakon-ukra%D1%97ni-vid-05-09-2017-2145-viii-pro-osvitu.html>

2. Закон України «Про загальну середню освіту» Закон України «Про загальну середню освіту». URL: https://kodeksy.com.ua/pro_zagal_nu_serednyu_osvitu/statja-6.htm

3. Закон України від 05.06.2014 № 1324-VII «Про внесення змін до деяких законів України про освіту щодо організації інклюзивного навчання». URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1324-18>

4. Закон України від 23.05.2017 № 2053-VIII «Про внесення змін до Закону України «Про освіту» щодо особливостей доступу осіб з особливими освітніми потребами до освітніх послуг». URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2053-19>
5. Конвенція про права дитини (схваленими резолюцією [50/155 Генеральної Асамблеї ООН](#) від 21 грудня 1995 року) URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_021
6. Колупаєва А.А. (2009) Инклюзивное образование: реалии та перспективы: Монографія. – К.: «Саммит-Книга». –272 с.
7. Alicia Broderick , Heeral Mehta-Parekh, D. Kim Reid. Differentiating Instruction for Disabled Students in Inclusive Classrooms. Дифференциация инструкций для учеников с ограниченными возможностями здоровья в инклюзивных классах]. [Электронный ресурс]: Theory Into Practice, 44:3, 194-202. URL: http://dx.doi.org/10.1207/s15430421tip4403_3 (дата обращения: 14.05.2013).
8. Verovckina Ja., Liubarets V. (2020) Journal of planning the work of an assistant teacher of educational institutions with an inclusive form of education. Київ : Міленіум, 2020. 90 p. Kyiv.
9. Inclusion of a child with special needs: learning through the Reggio Emilia approach [Electronic resource]: Theory Into Practice, 46: 1, 23-31. URL: <http://dx.doi.org/10.1080/00405840709336545> (access date: 28.08.2014).
10. Bond R. Peer Supports and Inclusive Education : An Underutilized Resource / R. Bond, E. Castagnera // Theory Into Practice. – 2006. – Vol. 45. – No 3. – P. 58– 78.
11. Corbet, J. Inclusive education and school culture [Инклюзивное образование и школьная культура] [Электронный ресурс]: Jenny Corbet // International Journal of Inclusive Education. 1999. Vol. 3, No. 1. P. 53-61. URL: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/136031199285183> (дата обращения: 17.08.2013).
12. Jennifer Kurth1 and Ann M. Mastergeorge. Individual Education Plan Goals and Services for Adolescents With Autism: Impact of Age and Educational Setting [Постановка целей и услуги для подростков с аутизмом в рамках Индивидуального Образовательного Плана: влияние возраста и учебной установки]. [Электронный ресурс]: The Journal of Special Education 44(3) 146–160 URL: <http://sed.sagepub.com/content/44/3/146> (дата обращения: 05.08.2013).
13. Neville Thomas J. 40 yeas towards school inclusion in the us: lessons learned and the promise of the future / J.Neville Thomas // Инклюзивное образование: практика, исследования, методология: сб. материалов II Междунар. науч.-практ. конф. / отв. ред.: С.В. Алехина. – Москва: Буки Веди, 2013. – С. 673-679.
14. Porter, J. Special educational needs and inclusion in a broader context. Learning needs and difficulties among children of primary school age: definition, identification, provision and issues / J. Porter, H. Daniels // Инклюзивное образование: практика, исследования, методология: сб. материалов II Междунар. науч.-практ. конф. / отв. ред.: С.В. Алехина. – Москва: Буки Веди, 2013. С. 679-683.

15. D. Giving Parents a Voice: A Qualitative Study of the Challenges Experienced by Parents of Children With Disabilities. [Электронный ресурс]: // Rehabilitation Psychology. - 2010. - Vol. 55, Iss. 2. - P. 139 – 150. - Mode of access: <http://www.feedage.com/feeds/23568/rehabilitation-psychology-vol-54-iss-4> (дата обращения: 17.12.2013).

16. Kam Pun Wong D. Do contacts make a difference? The effects of mainstreaming on student attitudes toward people with disabilities / D. Kam Pun Wong// Research In Developmental Disabilities. – 2008. – Vol. 29. – P. 56–68.

17. Victoria Volonino, Naomi Zigmond. Promoting Research-Based Practices Through Inclusion? [Внедрение основанной на научных исследованиях практики в инклюзивное образование]. [Электронный ресурс]: Theory Into Practice, 46:4, 291- 300 URL: <http://dx.doi.org/10.1080/00405840701593873> (дата обращения: 27.03.2013).

18. Liubarets V., Vasilieva G., Verovckina Ja. (2017) Differentiated approach in inclusive education // Education of persons with special needs: ways of development: collection. Science. works for ed. VV Zasenko, AA Kolupaeva. Kyiv: Nasha Drukarnia LLC. Vip. 13. pp. 150-156.

Розділ 11.

Формування іншомовних компетентностей у вчителів початкових класів для педагогічної діяльності в умовах змішаного навчання

Рідей Н.М. – доктор педагогічних наук, професор екології, професор кафедри освіти дорослих факультету менеджменту освіти та науки Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, nataliia.ridei@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-5553-059X

Василенко І.І. – PhD-студентка кафедри освіти дорослих факультету менеджменту освіти та науки Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, 20a.i.vasylenko@std.npu.edu.ua, ORCID ID: 0000-0001-8327-5613

У статті дано визначення, теоретично обґрунтовано та перераховано головні особливості процесу формування іншомовних компетентностей у майбутніх вчителів початкових класів в умовах змішаного навчання. Окреслено основні компоненти та переваги змішаного навчання, яке являє собою нову організацію освітнього середовища, що сприяє формуванню іншомовних компетентностей вчителів початкових класів.

Ключові слова: *іншомовна компетентність, змішане навчання, вчитель початкових класів.*

Вступ. Нові виклики, які постають перед закладами вищої освіти України, зумовлені вимогами суспільства щодо якості підготовки сучасних фахівців, зокрема, майбутніх учителів початкової школи. Інформатизація освітнього простору, активний розвиток технологій в останні роки сприяли тому, що сьогодні шкільна освіта не може стояти осторонь від процесу інформатизації суспільства і потребує вчителя нової формації, який володіє низкою професійних компетентностей. Слід зазначити, що в цьому аспекті здібність до реалізації комунікації засобами іноземної мови є однією з головних, адже зміна ролі освіти в сучасному світі, потреба постійно навчатись та вдосконалювати професійні вміння в умовах глобалізації, інтенсивність розвитку сучасного суспільства сприяють розвитку іншомовного спілкування, збільшенню професійних контактів, розширенню міжнародної співпраці й мобільності.

В Національній стратегії розвитку освіти в Україні одним із стратегічних напрямів розвитку освіти є «модернізація структури, змісту та організації освіти на засадах компетентнісного підходу» [13]. Завданням сучасної вищої школи є

підготовка компетентного фахівця, який володіє знаннями, вміннями, високими моральними якостями.

Також слід зазначити, що в умовах всесвітньої боротьби з пандемією важливим стає пошук таких форм навчання, які б задовольнили суспільство. Сучасний викладач має бути готовим до різних форм навчання, щоб максимально охопити всіх студентів: і тих, хто навчається в аудиторії, і тих, хто змушений бути на ізоляції. Американське товариство навчання і розвитку вже давно визнало змішане навчання як один з найпопулярніших освітніх трендів, як перспективну стратегію поширення знань у цифрову епоху [8]. Саме тому ми розглянемо формування іншомовних компетентностей у вчителя початкової школи саме в умовах змішаного навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Педагогічні, психологічні і методичні аспекти щодо передумов формування іншомовної компетентності майбутніх учителів, достатньо широко висвітлено в науково-педагогічній літературі та періодичних виданнях (А. Басіна, В. Буренко, Н. Бідюк, Н. Ізорія, Н. Сура, Вишневський, Н. Гальскова, Н. Гез, В. Куліш, С. Ніколаєва, Є. Маслико, В. Редько, П. Сисоев, В. Яніна та інші). Увага науковців зосереджена на аналізі теоретичної бази формування комунікативної компетенції майбутніх фахівців з іноземних мов, викладання іноземних мов у ЗВО згідно засад особистісно-орієнтованого навчання, формування іншомовної комунікативної та методичної компетентностей студентів майбутніх учителів відповідно до вимог сучасних професійно-кваліфікаційних стандартів навчання та ін.

Також існує низка наукових досліджень, які сприяють модернізації процесу професійно-орієнтованого комунікативного навчання і проводяться за такими напрямками: інноваційні підходи до вивчення іноземної мови у підготовці фахівців (О. Авксентьєва, Т. Ваколук, О. Письменна, О. Плотнікова, О. Пометун, Л. Рабійчук, Л. Черноватий); організація аудиторної та самостійної роботи студентів з іноземної мови (О. Бігич, Н. Бориско, Н. Гез, І. Задорожна, Н. Маєр, О. Тарнопільський, L. Dam. E. Mасаго); навчання презентації іноземною мовою (Ю. Авсюкевич, І. Зимня, Б. Кукса).

Особливості, моделі та організацію змішаного навчання розглядають такі вчені як М. Driscoll, Charles R. Graham, J Rooney, J. Carman, D. Garrison, G. Moore, П. Москал, Л. Данькевич, Б. Шуневич, Н. Рашевська, А. Андрєєв, В. Биков, Н. Корсунська, В. Солдаткін. Однак, на наш погляд, численні дослідження як вітчизняних, так і зарубіжних науковців все ж таки не вичерпують усіх аспектів саме формування іншомовної компетентності в умовах змішаного навчання.

Постановка завдання. Метою статті є теоретичне обґрунтування формування іншомовних компетентностей у вчителів початкової школи в умовах змішаного навчання.

Виклад основного матеріалу. Аналіз наукової літератури дозволив визначити іншомовну професійну компетентність як інтегративне особистісно-професійне утворення, яке реалізується в психологічній готовності особистості до виконання успішної, продуктивної і ефективної професійної діяльності з використанням засобів іноземної мови або в умовах іншомовної культури і забезпечує можливість

ефективної взаємодії з навколишнім середовищем. Термін «іншомовна професійна компетентність» розглядається у сучасних дослідженнях, як знання мови, високий рівень практичного володіння, як вербальними, так і невербальними її засобами, а також досвід володіння мовою на варіативно-адаптивному рівні в залежності від конкретної мовної ситуації. Таким чином, іншомовна компетентність – це комплекс знань, умінь, навичок, які дозволяють успішно використовувати іноземну мову як у професійній діяльності, так і для самоосвіти і саморозвитку особистості. Отже, сьогодні в умовах соціально-економічних змін, що відбуваються в Україні, постійного процесу диференціації та інтеграції різних видів людської діяльності потрібні нові підходи до підготовки кадрів, які б сформували у випускників вузу високу конкурентоспроможність, можливості пошуку своєї «ніші» на ринку праці [12].

В проаналізованій літературі іншомовна комунікативна компетентність розглядається, з одного боку, як здатність здійснювати іншомовне спілкування, правильно використовуючи систему мовних, мовленнєвих і стилістичних норм, а також правил комунікативної поведінки, відповідно до ситуації спілкування, а з іншого, як готовність до іншомовного спілкування. Зокрема, Н.М. Бідюк визначає іншомовну комунікативну компетентність як сукупність здібностей, знань, умінь, навичок, ставлень, цінностей, ініціатив та комунікативного досвіду особистості, необхідних для розуміння чужих та продукування власних програм мовленнєвої поведінки, адекватних цілям, сферам, ситуаціям спілкування [9].

Іншомовну комунікативну компетентність Н.М. Ізорія тлумачить як інтегральну особистісно-професійну якість людини з певним рівнем мовної освіти, яка реалізується у готовності на певній основі до успішної, продуктивної та ефективної діяльності з використанням комунікативних та інформативних можливостей іноземної мови, забезпечує можливість ефективної взаємодії з оточуючим середовищем за допомогою відповідних мовних компетенцій [11, с. 4]. Іншомовну комунікативну компетентність розглядають також як володіння певною системою умінь і навичок міжособистісного спілкування, достатніх для досягнення поставленої суб'єктом комунікативної мети. Таким чином, іншомовна комунікативна компетентність охоплює як мовні та мовленнєві навички та вміння, так і навички соціально-психологічні, що забезпечують ефективну взаємодію з людьми і полегшують розв'язання міжособистісних проблем.

Процес викладання іноземної мови у закладі вищої освіти педагогічного профілю повинен здійснюватись паралельно з формуванням професійної компетентності майбутнього вчителя, що дасть можливість майбутнім фахівцям як спілкуватись із зарубіжними колегами, так і здійснювати професійну діяльність в умовах іншомовного суспільства. Процес формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх фахівців повинен бути спрямованим не лише на формування у студентів здатності до практичного використання іноземної мови у різноманітних ситуаціях, але й до міжкультурного спілкування. За визначенням Н.А.

Сури, іншомовна професійно-орієнтована комунікація – процес, у межах якого забезпечується потенційна здатність комунікантів реалізувати обмін інформацією іноземною мовою, а також самостійно здійснювати пошук, накопичення й розширення обсягу професійно значущих знань у процесі природного іншомовного професійно-орієнтованого спілкування із зарубіжними фахівцями [14]. Таким чином, іншомовна комунікативна компетентність постає як особливий вид професійної компетенції, яка визначається як готовність та здібність до оволодіння предметними, науковими знаннями в професійному спілкуванні.

Головними особливостями процесу формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів є: використання мови відповідно до даного соціально спрямованого контексту; залучення студентів до ситуативного спілкування, максимально наближеного до реальних життєвих ситуацій; зміна функції викладача, який стає активним координатором навчальної діяльності студентів, їхнім порадицею, співрозмовником та учасником процесу навчання; використання різноманітних видів навчальної діяльності, зокрема: парних і групових видів діяльності, рольових ігор, проектних і проблемних завдань; широке використання автентичних матеріалів. Набуття іншомовної комунікативної компетентності дозволить майбутньому вчителю початкових класів виконувати різні види робіт з автентичною фаховою літературою, а саме: розуміти та інтерпретувати зміст, вміти отримати необхідну інформацію, перекласти або реферувати необхідний матеріал; здійснювати спілкування на діалогічному рівні в межах фахової тематики, а також володіти зв'язним монологічним мовленням на рівні як самостійно підготовленого, так і не підготовленого висловлювання, розуміти діалогічне та монологічне мовлення в межах фахової тематики; володіти навичками двостороннього усного і письмового перекладу; знати основи ведення ділової документації іноземною мовою; використовувати фахові словники та довідкову літературу; вміти стисло та точно висловлювати думки обома мовами; вміти використовувати засоби сучасних інформаційних технологій під час спілкування та передачі інформації. Засобами формування іншомовної компетентності, що готують студентів до практичної діяльності є: моделювання педагогічних ситуацій; моделювання ситуацій професійної діяльності; застосування ігор (сюжетно-рольової гри, гри-драматизації, ділової гри); сучасні інтерактивні технології; ділові ігри.

Пошук оптимального змісту та формування іншомовних компетентностей у вчителів початкових класів вимагає від викладача використання онлайн-технологій, що дозволяє робити навчання більш мобільним, та відповідає викликам сьогодення, а саме: асинхронне Інтернет навчання (з англ. – *Asynchronous Online Learning*) відбувається не в режимі реального часу (взаємодія зазвичай відбувається через дошки для обговорень, блоги та месенджери); синхронне Інтернет навчання (з англ. – *Synchronous Online Learning*) вимагає від викладача та всіх студентів, які навчаються, одночасно взаємодіяти в Інтернеті, дозволяють студентам брати участь у навчанні на відстані в режимі реального часу; змішане навчання (з англ. – *Hybrid Learning* або *Blended Learning*) відоме як гібридне навчання, є навчальним

середовищем, яке дозволяє здійснювати як особисту, так і онлайн-взаємодію, де учасники навчального процесу поєднують як очну форму навчання, так і комунікацію у дистанційному режимі. У нашому дослідженні, враховуючи всесвітню пандемію COVID-19, де необхідність поєднання очної і дистанційної форм навчання стає всі більш актуальною, ми зупинились саме на змішаному навчанні.

Термін «змішане навчання» останнім часом на слуху як у царині корпоративного навчання, так і у вищій освіті. Все частіше й частіше поняття «змішане навчання» і «змішаний підхід» використовуються, коли йдеться мова про інноваційні технології у навчанні іноземних мов, зокрема англійської. Проаналізувавши значну кількість наукової літератури, ми можемо стверджувати, що існує низка трактувань змішаного навчання. У «Глосарії з дистанційної освіти» змішане навчання окреслюється як об'єднання у навчальному процесі двох чи більше способів, форм і методів навчання: очного та дистанційного; синхронного та асинхронного; формального та неформального; самоосвіти [10].

На перший погляд, основна відмінність змішаного навчання від звичайної системи – активне використання технологій, щоб знайти матеріал і отримати нові знання. Так, технології стають повноцінною частиною навчального процесу. Проте йдеться також і про поєднання різних підходів, способів подачі матеріалу, видів роботи. Наприклад, частина інформації розподіляється на групову роботу, частина – на самостійне вивчення. Це не залежить від того, відбувається це в аудиторії чи дистанційно.

Переведення частини процесу в онлайн відрізняє змішане навчання від звичної для України системи. Наприклад, студенти можуть опрацьовувати теоретичну частину вдома, переглядаючи відео та вивчаючи супровідні матеріали. Після цього на парі з викладачем виконують практичні вправи або працюють у групах над проектом. За такої моделі викладачі стають модераторами освітнього процесу. Формування іншомовних компетентностей під час такої системи навчання особливо ефективно, адже студенти можуть у своєму темпі виконати самостійно завдання, а потім вже разом з усіма попрактикувати мову у спілкуванні і виконанні колективних завдань.

Змішане навчання — не тотожне електронному (або онлайн-) навчанню. Онлайн-навчання не передбачає особистої комунікації між студентами і викладачем. Це водночас його основна перевага і недолік у порівнянні зі змішаним навчанням. Адже студенти, які навчаються онлайн, не мають можливості особисто спілкуватись і розвивати навички роботи в команді. Натомість система змішаного навчання дозволяє вирішити цю проблему.

У своїй праці Джеред Карман окреслює основні компоненти змішаного навчання [3]:

1. Живі події. По суті, «живе спілкування» передбачає частину звичної роботи «в аудиторії» з викладачами та іншими студентами. Залежно від системи змішаного навчання у конкретному випадку кількість та тип офлайн-

активності будуть різними. Проте, вона — необхідна як частина навчального процесу.

2. **Онлайн-контент (самостійне навчання).** Під час такого типу роботи студент самостійно опрацьовує матеріали у зручному для нього (неї) темпі та місці. Важливо, щоб викладачі надавали повні та зрозумілі інструкції щодо тієї роботи, яку має самостійно зробити студент.

3. **Співпраця.** Поєднує два ключових елементи: робота з одногурпниками і робота з викладачами. Завдяки роботі з одногурпниками студенти можуть знаходити нові рішення та ділитися отриманим досвідом та знаннями. Через особисту роботу з викладачем студент може отримувати відповіді на індивідуальні запитання та уточнювати незрозумілі моменти. Така модель повинна бути створена для конкретного типу навчання та курсу. Важливо, що подібна співпраця може відбуватися як в аудиторії під час виконання групових завдань, так і через електронну пошту чи соціальні мережі.

4. **Оцінка.** Студенти можуть стежити за своїм прогресом, а викладачі натомість — оцінювати їхні знання та корегувати процес навчання через індивідуальне інструктування.

5. **Додаткові матеріали.** Додаткові матеріали можуть охоплювати роздруковані матеріали, схеми, корисні ресурси тощо.

Дослідник у сфері освіти, автор посібника по впровадженню змішаного навчання Чарльз Грехем виділяє три основні переваги системи такого навчання:

1. **Покращення навчального процесу.** Змішане навчання може дати можливість навчальним стратегіям, які важко застосувати у традиційних умовах. Ці стратегії можуть призвести до поліпшення залучення студентів та підвищення результатів навчання.

2. **Збільшений доступ та гнучкість.** Змішане викладання може забезпечити більшу гнучкість та доступ до навчального досвіду, розширюючи навчання поза межами аудиторії.

3. **Підвищена економічна ефективність.** Змішане навчання також може призвести до певної економічної ефективності з точки зору часу та грошей як для викладачів, так і для студентів [6].

Висновки. Основною метою педагогічних закладів вищої освіти має стати підготовка нового покоління вчителів початкової школи, готових працювати з учнями за новими стандартами. Однією з ключових якостей таких учителів має бути іншомовна комунікативна компетентність. Проаналізувавши наукову літературу, ми дали визначення іншомовній компетентності, окреслили особливості процесу формування іншомовної компетентності майбутніх учителів, а також розглянули основні особливості, компоненти і переваги змішаного навчання.

Ми дійшли висновку, що процес формування іншомовної комунікативної компетентності повинен бути спрямований не лише на озброєння майбутніх фахівців системою знань, вмінь та навичок, необхідних для ефективного здійснення іншомовної комунікації, але й на формування глибоко осмисленої, комунікативно-

компетентної позиції майбутнього вчителя, що дасть можливість майбутньому фахівцеві самовизначатися, саморозвиватися й самовдосконалюватися в єдиному європейському освітньому просторі.

Підсумовуючи, ми можемо стверджувати, що навчання майбутніх учителів початкової школи в умовах змішаного навчання являє собою нову організацію освітнього середовища, сприяє формуванню іншомовних компетентностей, які мають великі потенційні можливості в сучасному суспільстві та надає змогу не переривати навчальний процес у випадку непередбачених ситуацій.

Список використаної літератури:

1. Anderson T., Dron J. Three generations of distance education pedagogy. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*. 2010. Vol. 12. № 3.

2. Berg G.A., Simonson M. Distance learning. *Encyclopedia Britannica*. 2016. [Electronic resource] URL: <http://www.britannica.com/topic/distance-learning> (viewed on 20.05.2020).

3. Carman J.M. Blended learning design: Five key ingredients [Electronic resource] // Sameer's Research Wiki. 2005. — URL: https://www.it.iitb.ac.in/~s1000brains/rswork/dokuwiki/media/5_ingredients_of_blended_learning_design.pdf (viewed on 01.07.2020).

4. Clark R.E. Five common but questionable principles of multimedia learning / Clark, R.E., Feldon D.F. 2005.

5. Garrison D. Blended learning in Higher Education: Framework, Principles, and Guidelines / Garrison D., Vaughan, Norman. 2008.

6. K-12 Blended Teaching: A Guide to Personalized Learning and Online Integration // Charles R. Graham, Jered Borup, Cecil R. Short, Leanna Archambault [Electronic resource] // EdTech Books. 2019. URL: <http://bit.ly/k12blended-v1-1b-pdf> (viewed on 01.07.2020).

7. Moore G.M., Anderson W. Handbook of Distance Education. 2nd ed. Psychology Press, 2012.

8. Rooney J.E. Blending learning opportunities to enhance educational programming and meetings // *Association Management*. 2003. Vol. vol. 55. No. 5. pp. 26–32.

9. Бідюк Н.М. Комунікативна компетентність майбутнього вчителя філолога: зміст та структура/ *Інформаційно-комунікаційні технології в сучасній освіті: досвід, проблеми, перспективи*: Збірник наукових праць третьої Міжнародної науково-практичної конференції (12 – 14 листопада 2012р.). Львів. 2012. С. 158 – 160.

10. Глосарій з дистанційної освіти [Електронний ресурс]/ URL: www.websoft.ru.

11. Изория Н.М. Формирование иноязычной компетентности будущих специалистов сферы туризма в вузах культуры и искусств : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования». Москва. 2008. 24 с.

12. Микитенко Н.О. Формування іншомовної професійної компетентності майбутніх фахівців у процесі вивчення іноземної мови для спеціальних цілей. *Матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції «Проблеми та перспективи лінгвістичних досліджень в умовах глобалізаційних процесів»*, 15–16 жовтня 2009 р. Тернопіль: ТНЕУ, 2009. С. 207–208.

13. Указ Президента України від 25.06.2013 р. № 344/2013 «Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року» [Електронний ресурс] . Верховна рада України. 2013. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/344/2013> (дата звернення 01.07.2019).

14. Сура Н.А. Іншомовна професійна компетентність: головні принципи та компоненти процесу навчання професійно-орієнтованого спілкування. *Вісник Луганськ. держ. пед. ун-ту ім. Т. Г. Шевченка*. 2003. Т. 4. № 60. С. 190 – 192.

Розділ 12.

Виховання морально-етичних цінностей у молодших школярів в системі STEM-освіти

Рідей Н.М. – доктор педагогічних наук, професор екології, професор кафедри освіти дорослих факультету менеджменту освіти та науки Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, nataliia.ridei@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-5553-059X

Овчатова А.П. – PhD-студентка кафедри освіти дорослих факультету менеджменту освіти та науки Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, ovchatovan@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-2098-8031

Стаття присвячена розгляду основних понять морального виховання і морально етичної свідомості молодших школярів в умовах STEM-освіти. Розглянуто необхідність морально-етичного виховання як гарантію становлення повноцінної особистості з коректними моральними принципами у високотехнічному конкурентному світі, у т.ч. й в освітньому середовищі. Підкреслено, що морально-етичне виховання є безперервним процесом, який починається з народження людини і триває до кінця життя. У дослідженні акцентовано увагу на тому, що одним із основних компонентів навчального процесу повинно бути моральне виховання школярів, якому у контексті STEM-освіти необхідно відвести належне місце.

Ключові слова: моральне-етичне виховання, морально-етична свідомість, STEM-освіта, моральні цінності, екологічне виховання.

Вступ. Проблеми хвилюючі наше суспільство залишаються незмінними з невеликим відступленням що сучасний світ не стоїть на місці і розвиток високотехнологічному безупинно рухається в перед. На рівні з цим розвитком і постають нові вимоги до нашого високотехнічного середовища і соціуму в якому ми перебуваємо. Разом з появою нових програм і методів навчання і швидким розвитком стоїть також на пріоритетному місці моральне-етичне виховання нашого майбутнього покоління. Ключовою проблематикою цього дослідження визначаємо спробу зрозуміти місце морально-етичних цінностей в процесі інтеграції принципів STEM-освіти в контексті впровадження концепції нової української школи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У вітчизняній та зарубіжній літературі проблема морально-етичного виховання описана достатньо широко. Вивченням цього питання займалися Данилюк А.Я., Захарченко М.В., Миронова І.Ю. та інші. Солдатенков А.Д. трактує морально-етичне виховання як педагогічну

діяльність, спрямовану на формування духовного світу дитини, яка включає в себе всі компоненти особистості. Однак, Грибоєдова Т.П. вбачає духовно-моральне виховання у діяльності педагога, метою якої є становлення духовності і моральності, в основі яких закладено осмислення власних мотивів та цінностей. Петракова Т.І. визначає морально-етичне виховання як процес цілеспрямованого зовнішнього та внутрішнього впливу на духовність особистості. Даний вплив спирається на систему цінностей, яка вже закладена у зміст освіти та відображається у позиції вчителя. Його показниками, на думку автора, можуть бути: реакція на педагогічний вплив і рівень розвитку самосвідомості учнів, багатство духовних запитів, сформованість морально-етичних цінностей. Однак, у згаданих та інших дослідженнях не достатнього розглянуто питання виховання морально-етичних цінностей у молодших школярів в системі STEM-освіти. Тому **метою** дослідження визначаємо огляд концепції морально-етичного виховання молодших школярів в умовах провадження STEM-освіти в Україні.

Постановка завдання. Починаючи з 90-х років XIX ст. в Україні відбулися вагомі позитивні зміни в шкільній освіті, які є неминучим під час значних політичних та соціальних перетворень. Зазначмо, що більшість явищ в історії залишають неприємний відбиток на суспільній моралі, громадянській свідомості, відношенні людей один до одного, до суспільства, держави й закону. Під час зміни ціннісних орієнтирів відбувається порушення духовної єдності народу і суспільства в цілому. Разом із цим розмиваються життєві цінності молодих людей, відбувається нуліфікація цінностей старшого покоління, а також деформуються багато традиційних для країни моральних норм. Морально-етичне зміцнення суспільства, його консолідація перед внутрішніми та зовнішніми викликами, підвищення довіри громадян до органів влади та майбутнього своєї країни є аспектами, які мають провідну роль у становленні держави. Формування системи цінностей особистості відбувається не тільки в родині, а й також в неформальних спільнотах, в сфері освіти, відпочинку, масової інформації та мистецтва. Проте, найбільш системно на морально-етичний розвиток дитини впливає шкільна освіта

Виклад основного матеріалу. Поняття морально-етичний розвиток особистості інтерпретується як здійснюване в процесі соціалізації послідовне розширення і зміцнення ціннісно-сислової сфери особистості, формування здатності людини оцінювати і свідомо вибудовувати на основі традиційних моральних норм і моральних ідеалів ставлення до себе, інших людей, суспільства, держави, Батьківщини, світу в цілому.

Деякі дослідники пояснюють морально-етичне виховання як педагогічний процес, спрямований на засвоєння учнями моральних норм і правил, формування їх духовних, моральних і естетичних почуттів, а також систематичне формування високоморальної свідомості. Таким чином перехід особистості з нижчого рівня на рівень постійного саморозвитку та самовдосконалення є метою педагогічного процесу Левчук Д.А. називає морально-етичне вихованням допомогою становленню особистості та формуванню у неї моральних почуттів, моральної позиції, моральності

(терпіння, милосердя, незлобивості), моральної поведінки, слухняності, доброї волі. Результатом морально-етичного виховання є сформований спосіб життя людини.

Отже, у поняття «морально-етичне виховання» немає точного визначення. Дослідники розходяться у його трактуванні, так як існують різноманітні підходи до пояснення природи самої духовності. Духовність визначають як психологічний стан людини, кінцевий результат прилучення особистості до загальнолюдських, етнічних та релігійних цінностей, як здатність до саморозвитку та спробу людини знайти вищий сенс свого існування.

У визначенні суті морально-етичного виховання повинні мати місце здатність особистості до саморозвитку та орієнтованість на вищі духовні цінності. Готовність самої особистості дотримуватись загальноприйнятих цінностей і норм у своєму повсякденному житті є ще однією важливою частиною терміну «морально-етичне виховання». Ми розглядаємо морально-етичне виховання молодшого школяра як педагогічно організований процес, здійснюваний у навчальній та поза навчальній діяльності, спрямований на засвоєння і прийняття учнями традиційних моральних норм та ідеалів, розвиток духовних, естетичних і моральних почуттів. Формування цілісної особистості є головною метою морально-етичного виховання. Розвинута морально-етична свідомість вміщує у собі знання про купу моральних принципів і, одночасно з цим, постійне осмислення свого морально-етичного стану. Рушійною силою розвитку духовної свідомості виступає моральне мислення, яке розглядається як процес осмислення моральних ситуацій.

Завдання морально-етичного виховання передбачають виховання в дитині громадянськості і поваги до прав, обов'язків і свобод людини, прості уявлення дитини про політичний устрій держави, про його основні закони, а також його інститути, і роль, яку вони грають в житті суспільства, знання про основні права та обов'язки громадян України, усвідомлення значення активної ролі кожної людини в суспільстві, шанобливе ставлення до української мови і культури, уявлення про народ України, про його історичну долю та єдність, повагу до людей, які захищають нашу Батьківщину, негативне ставлення до недотримання вимог і правил порядку, до невиконання людиною своїх обов'язків [10, с. 3].

Виховання морально-етичних почуттів на початковому етапі передбачає невелике уявлення про національні українські цінності, розуміння відмінностей хороших вчинків і поганих, знання про правила поведінки у суспільстві, елементарні знання про релігійну картину світу, роль традиційних релігій в розвитку держави, дбайливе ставлення до всього живого, знання правил культури мовлення і поведінки, вміння зізнатися в скоєнні поганого вчинку, виховання працьовитості, творчого ставлення до життя, праці і навчання.

Морально-етичне виховання також вміщує початкові знання про основну ролі освіти, значення творчості в житті суспільства, уявлення про деякі основні професії, свідоме ставлення до навчання, початкові вміння колективної роботи, прояви дисциплінованості, послідовності і наполегливості у виконанні навчальних завдань,

уважне ставлення до результатів своєї праці, а також праці інших людей. Формування ціннісного ставлення до здоров'я та здорового способу життя вміщує свідоме ставлення до свого здоров'я та здоров'я інших людей, найпростіше уявлення про єдність і взаємовплив різних сфер здоров'я людини, найпростіше уявлення про вплив моральності на стан здоров'я, розуміння важливості спорту для здоров'я людини, її освіти, праці і творчості.

Екологічне виховання дітей передбачає прищеплення інтересу до природи, наявність елементарного досвіду природоохоронної діяльності та бережливе ставлення до тварин і рослин. Естетичне виховання вміщує ціннісне ставлення до всього прекрасного. Насамперед, через елементарні уявлення про душевну і фізичну красу людей, які включають розвиток естетичних ідеалів, підвищення інтересу до художньої творчості та прагнення до акуратного зовнішнього вигляду. У сфері інтеграції цілісного підходу лежать положення про створення комфортних умов для розвитку духовного життя людини. Морально-етичне виховання – це виховання, що об'єднує в собі мету, принципи, зміст і методи духовного і морального начала. Воно передбачає залучення дітей до однієї з існуючих систем духовних цінностей. У педагогічній літературі молодшим шкільним віком прийнято вважати період розвитку дитини з 6 до 10 років [8, с. 18].

Дослідники виявили, що у різні вікові періоди дитини наявні відмінні можливості для морально-етичного виховання. Дитина, підліток чи юнак – всі вони по-різному сприймають однакові методи виховання. Морально-етичне виховання займає одне з провідних місць у формуванні всебічно розвиненої особистості. Розглядаючи питання духовно-морального виховання дітей молодшого шкільного віку, потрібно враховувати їх вікові та психологічні особливості. Такі як схильність до гри, неможливість довго займатися одноманітною і монотонною діяльністю, сформованість дітей про моральні норми на низькому рівні пов'язана з невеликим досвідом.

У малому віці душа відкрита до емоційних впливів, саме тоді доцільно розкрити перед дітьми загальнолюдські норми моральності. Формування свідомої, самостійної і активної особистості є одним з головних завдань морально-етичного виховання. При включенні до навчальної діяльності школярі вчаться цілеспрямовано діяти. Все частіше при вирішенні розумових і моральних проблем школярі застосовують досвід набутий раніше. У моральній свідомості молодших школярів переважають наказові елементи підкріплені вказівками, порадами і вимогами вчителя. При оцінці поведінки діти виходять, в основному, з того, що не треба робити. Завдяки цьому вони зауважують найменші відхилення від встановлених правил і негайно розповідають про них вчителю [7, с. 278].

У програмі початкової загальної освіти наявна програма морально-етичного виховання учнів. У цьому документі йдеться про те, що метою морально-етичного розвитку і виховання є соціально-педагогічна підтримка становлення і розвиток високоморального, компетентного і творчого громадянина, який переживає за долю

країни як свою особисту та усвідомлює відповідальність за сьогодення і майбуття своєї Батьківщини.

Виходячи з поставлених суспільством і державою пріоритетів морально-етичного виховання, потрібно приділити особливу увагу проблемі розвитку морально-етичних цінностей у підростаючого покоління. Важливу роль необхідно віддати педагогічним умовам, що сприяють розвитку морально-етичних цінностей у дитини. Останніми називають характеристики середовища, в якому розвивається дитина. Сукупність всіх умов утворює середовище проживання, а в ньому виділяються підсистеми біологічних, психологічних і соціальних умов.

Умови розвитку діляться на достатні та необхідні. Необхідні умови – це внутрішня об'єктивна закономірність виникнення, існування і результативності розвитку учнів. Достатні умови скріплені з причинами, підставами і протиріччями розвитку. Повна відсутність або нестача необхідних і достатніх умов призводить до припинення або уповільнення розвитку учнів. Ряд дослідників вважають, що духовне і моральне виховання не може існувати самостійно від освітнього процесу. При цьому позаурочна діяльність вчителя і дітей відіграє одну з провідних ролей. Вона повинна бути практичною і зведеною в систему. У процесі зростання, дитина, відчуває глибинні переживання від усвідомлення емоційного зв'язку зі своїми рідними і у зв'язку з цим, зможе розвинути почуття патріотизму до своєї країни.

Головним завданням педагога є розвиток у дитини ціннісного ставлення до всього рідного. Знайомство з культурою свого регіону стає важливим виховання любові до своєї Батьківщини. Засобом виховання любові до своєї країни може бути відвідування історичних пам'яток, музеїв, театрів та виставок. Наочність має величезне значення, адже створює умови для ілюстративного закріплення навчального та виховного матеріалу у свідомості дітей.

Знайомство учнів з місцевими традиціями чинить позитивний вплив на розвиток міжкультурного діалогу між різними частинами держави, посилює їх інтерес до ментальності один одного. Прищеплення екологічної культури виділяється окремим пунктом, що говорить про велику увагу громадськості до цих питань, адже збереження навколишнього світу є одним з аспектів любові до власної країни [6, с. 15].

Перш ніж пояснити необхідність застосування технології STEM-освіти для формування морально-етичних цінностей у молодших школярів, зупинимося на визначенні поняття «STEM-освіта». Воно зародилося у Сполучених Штатах Америки в 90-х роках ХХ століття, коли провідні компанії відчули гостру нестачу висококваліфікованих фахівців у певних областях науки. На засіданні Національного наукового фонду США з питань наукової освіти була запропонована і прийнята аббревіатура «STEM». Даний акронім об'єднує терміни: Science – наука, Technology – технологія, Engineering – інженерія, Math – математика. Виникають різні варіації аббревіатури, особливу популярність набирає «STEAM», в якому додана велика літера терміну «Art», в перекладі на українську мову – мистецтво.

Однак суттєвої різниці між акронімами немає, вони мають на увазі одне – об'єднання ряду наук, спрямованих на розвиток високих технологій, інновацій, що забезпечують потребу в підготовлених науково-інженерних кадрах. В акронімі «STEAM» підкреслюється важливість креативності та творчих здібностей для сучасних інноваційних технологій.

У 2009 році конгрес США прийняв закон «Про координацію дій в області STEM-освіти», відповідно до якого по всій країні були створені державні й комерційні організації з розвитку STEM-освіти. Багато країн, що розвивають високотехнологічне виробництво, підхопили ініціативу США і всіляко підтримують розвиток STEM-освіти. Серед таких країн є Фінляндія, Великобританія, Казахстан та багато інших. Деякі з них приступили до розробки навчальної програми під назвою K-12 STEM, що дозволяє реалізовувати принципи даного напрямку в освіті з першого до останнього класу [5, с. 99].

Україна також відчуває гостру з проблему в нестачі висококваліфікованих фахівців у інженерних та комп'ютерних галузях. Наша країна підтримує створення STEM-центрів по всій своїй території та Нової української школи із застосуванням методів STEM. Основна ідея STEM-освіти є об'єднання дисциплін в єдину сферу людського знання і обов'язкове застосування цього цілісного знання на практиці.

Незважаючи на популярність STEM-освіти та її підтримку урядами різних країн, немає єдиної думки у визначенні даного поняття. В одній роботі сказано, що це технологія, в іншій – підхід, у третій – система. Деякі автори взагалі не намагаються визначити суть даного поняття, зупиняючись лише на описі переваг його впровадження. В основному, термін «STEM-освіта» визначають як об'єднання наук, спрямоване на освоєння нових технологій і подальший їх розвиток, що забезпечує потребу у висококваліфікованих науково-інженерних кадрах. Суперечність полягає в потребі якісного навчання майбутніх науково-інженерних кадрів за допомогою STEM-освіти і в той же час у відсутності теоретичної розробки даного поняття. Все це призводить до ускладнення розуміння ідей STEM-освіти вітчизняними педагогами та гальмує її впровадження в STEM-центрах країни.

Ознайомившись з невеликою кількістю матеріалу по STEM-освіті, яка існує в українському інформаційному просторі, слід віднести її до нового підходу сформованого у вітчизняній педагогічній науці. Будь-який цілісний підхід повинен включати три основні компоненти поняття, принципи та технологічний компонент. Охарактеризуємо основні поняття «STEM-освіти». STEM – це об'єднання наук фізико-математичного і природничого циклу. STEM-центр – це проектні лабораторії, засновані на базі загальноосвітніх установ, вищих навчальних закладів, що дають змогу учням проводити науково-дослідні роботи та створювати наукові проекти. Робототехніка – це прикладна наука, що займається розробкою автоматизованих систем. 3D-моделювання – це процес створення тривимірних об'єктів різних моделей. Інженерне мислення – це вид мислення, який формується і проявляється при вирішенні інженерних задач, дозволяє швидко, точно і оригінально вирішувати будь-які завдання в певній предметній області.

Серед основних принципів STEM-освіти дослідники виділяють: принцип обов'язкової результативності діяльності. На заняттях в умовах STEM-освіти обов'язковою умовою є створення прототипів реальних продуктів; принцип співпраці. На заняттях організовується спільна діяльність як педагога з учнями, так і учнів один з одним на основі міжсуб'єктних зв'язків та діалоговій взаємодії; принцип творчості і успіху. Заняття, організовані або в індивідуальній, або в колективній формі, дозволяють розкрити творчий потенціал учнів; принцип індивідуальності. На заняттях педагог сприяє створенню умов для індивідуального розвитку кожного учня [3, с. 36].

Слід зазначити, що успіх людини у XXI століття залежить від її особистісних морально-етичних якостей – вміння спілкуватися та будувати зв'язки, здатності до творчості, самостійності, вміння самоорганізувати свою діяльність. Все це вказує на необхідність підвищення якості освіти. Учні з найперших днів в школі необхідно долучати до самостійного пошуку необхідних знань, освоєння різних способів навчальної діяльності та її творчого осмислення, а також пробуджувати в школярах особистісну мотивацію до навчання, що є результатом STEM-освіти.

У плані перебудови української освіти відзначається, що потрібно зміщувати акценти з озброєння знаннями на формування в учнів морально-етичних цінностей. Міністерство освіти вказує на необхідність створення особистісно-орієнтованої та розвиваючої початкової школи, в якій учень зможе самореалізуватися, побудувати зв'язки, і, перш за все, набути досвіду активної пізнавальної діяльності. Все це підводить українську систему освіти до необхідності формування в учнів дослідницьких умінь, починаючи вже з молодшого шкільного віку. Моральне-етичне виховання визначається як двосторонній процес формування моральної свідомості особистості, розвитку моральних почуттів і вироблення навичок моральної поведінки. Поведінка вважається моральною, якщо людина зважає свої дії, вибираючи правильний шлях вирішення поставленої проблеми, що надзвичайно актуально в умовах STEM-освіти. Одним з головних засобів морального виховання можна вважати створення моральних ідеалів на різних ступенях історичного розвитку, прикладів моральної поведінки до якої прагне людство. Особливістю цього процесу в тому що він відбувається постійно. Основними критеріями моральності людини можуть бути її твердження, принципи, установки дій по відношенню до рідних і незнайомих людей. Роблячи висновок, людину можна вважати морально вихованою тоді, коли її загальні норми поведінки прийняті у суспільстві, виступають як власні погляди та звичні форми поведінки людини. Аналіз поняття «моральні цінності» дав можливість визначити ті цінності, які зрозумілі і доступні молодшим школярам. На нашу думку, це милосердя, доброта, безкорисливість, взаємодопомога, совість тощо. Критеріями сформованості позитивного ставлення молодших школярів до моральних цінностей є стійка позитивна позиція по відношенню до моральних цінностей, прояв дитиною симпатії до позитивних вчинків, розмежування категорій добра і зла у повсякденному житті [1, с. 195].

Початкова школа, вирішуючи завдання морально-етичного виховання, повинна взяти за основу переконання дитини і допомогти кожному учню правильно визначити основні цінності свого життя, знайти почуття відповідальності за збереження моральних основ суспільства, а цьому допоможе цілеспрямоване морально-етичне виховання, органічно вплетене у актуальну зараз STEM-освіту.

Висновки. Підводячи підсумок вище зазначеному, підкреслимо, що морально-етичне виховання є безперервним процесом, який починається з народження людини і триває до кінця життя. Одним із основних компонентів навчального процесу повинно стати моральне виховання школярів у контексті STEM-освіти. Початкова школа для дитини – це те адаптивне середовище, моральна атмосфера якої обумовить її ціннісні орієнтації, а STEM-освіта має всі можливості, щоб розвивати в учнів моральні якості особистості, тому що, застосовуючи знання на практиці та комбінуючи різні дисципліни, дитина може вступати в дискусії, які сприяють формуванню її точки зору і допомагають не залежати від думки оточуючих.

Список використаної літератури :

1. Аверин С.А., Маркова В.А. Stem-технологии в образовании: мода или реальность. *Ребенок в современном образовательном пространстве мегаполиса*. 2017. С. 193–202.
2. Атнахова Л.Н. Проблема формирования исследовательских умений у детей младшего школьного возраста. *Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения*. 2009. № 5-3. С. 20-24.
3. Башмакова С.Е., Волкова А.В., Рогожкина И.Б. Обучение в области естественных, технических, инженерных и математических наук в США: программа STEM. *Педагогическая наука и образование*. 2001. № 4. С. 32–38.
4. Богуш А. М. Педагогічні виміри Василя Сухомлинського в сучасному освітньому просторі : монографія. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2008. 272 с.
5. Бухинская Л.В. STEM в программе двенадцатилетнего обучения в Соединенных Штатах Америки. *European research*. 2016. № 2 (13). С. 99–101.
6. Гладкова А.П. Внеурочная деятельность как условие формирования исследовательских умений младших школьников. *Наука и современность*. 2011. № 13–2. С. 12–18.
7. Закирова В.Г., Сабирова Э.Г. Исследовательские умения младших школьников в контексте их взаимосвязей с универсальными учебными действиями. *Филология и культура*. 2014. № 1 (35). С. 277–280.
8. Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності. Інформаційний збірник МОУ. 2010. № 22. – С. 7 – 21.
9. Кучерявий О. Г. Педагогіка: особистісно-розвивальні аспекти: навчальний посібник. Київ: Видавничий дім «Слово», 2014. 440 с.
10. Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті. *Освіта*. – 2001. 11–18 липня. С. 2–6.

Розділ 13.

Модель формування професійної компетентності майбутніх автомеханіків у процесі вивчення професійно орієнтованих дисциплін

Рідей Н.М. – доктор педагогічних наук, професор екології, професор кафедри освіти дорослих факультету менеджменту освіти та науки Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова,
nataliia.ridei@gmail.com
ORCID ID: 0000-0002-5553-059X

Макієвський О. І. – заступник директора ВСП «Київський транспортно-економічний фаховий коледж Національного транспортного університету»,
oleksijmakievskij@gmail.com
ORCID ID: 0000-0002-7332-0289

Сформульовано та науково обґрунтовано теоретико-методичні засади професійної підготовки майбутніх механіків до технічного сервісу у закладах освіти. Спроектовано та експериментально перевірено з експертним оцінюванням модель формування у майбутніх механіків професійної компетентності до технічного сервісу, яка представлена взаємозумовленою та взаємопов'язаною сукупністю змісту, форм, методів і засобів навчання, побудованої у єдності цільової, методологічної, контрольної-оцінної та результативної підсистем, навчально-методичного забезпечення. Визначено структуру професійної компетентності до технічного сервісу, яка містить компоненти аксіологічний, технологічний, ергономічний, професійний. Розроблено методики реалізації організаційно-педагогічних умов професійного формування у майбутніх механіків професійної компетентності до технічного сервісу. Розроблено діагностичний інструментарій для оцінювання рівнів сформованості у майбутніх механіків професійної компетентності до технічного сервісу, який містить: комплекс діагностичних методик, критерії (аксіологічний, технологічний, ергономічний, професійний), показники та рівні. Подано авторські тлумачення понять «технічний сервіс», «професійна компетентність до технічного сервісу у майбутніх механіків», «професійна підготовка майбутніх механіків до технічного сервісу».

Ключові слова: професійна підготовка, майбутні механіки, технічний сервіс, заклади освіти, професійно орієнтовані дисципліни.

Вступ. Актуалізація теорії і методики професійного підготовки майбутніх автомеханіків до професійної діяльності полягає в необхідності суспільних трансформацій через інтеграцію академічного потенціалу в глобальний освітній простір, забезпечення імплементації правового і технічного регулювання у сфері

освіти, науки та інновацій в глобальному вимірі мобільності, соціальних і правових гарантій всіх учасників освітнього процесу та роботодавців. Проблеми професійної підготовки майбутніх автомеханіків отримують сьогодні фундаментальний соціально-політичний і гуманітарний вимір, домінуючими стають цивілізаційні ідеї служіння освіти цілям стійкого і динамічного суспільства, яке зазнає серйозні потрясіння техногенного та соціально-політичного характеру. Стратегія модернізації наукових і освітніх систем професійної підготовки майбутніх автомеханіків задля досягнення мети формування висококваліфікованих фахівців, здатних адаптуватися та самовдосконалюватися у мінливому професійному середовищі, визначено можливістю розроблення та обґрунтування моделі формування їх професійної компетентності у процесі вивчення професійно орієнтованих дисциплін в системі вищої освіти як педагогічного інструментарію підготовки конкурентного та мобільного фахівця.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Зазначена проблема моделювання процесу формування професійної компетентності фахівця знайшла своє відображення у нормативних документах, що визначають стратегію розвитку професійної освіти: Закон України «Про освіту» (2018), Закон України «Про вищу освіту» (2014), Закон України «Про фахову передвищу освіту» (2019), Закон України «Про професійну (професійно-технічну) освіту» (1998), Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012-2021 рр. (2013), Проект «Стратегія інноваційного розвитку України на 2010-2020 рр. в умовах глобалізаційних викликів» (2011), Постанова Кабінету міністрів України «Про затвердження Національної рамки кваліфікацій» (2011) тощо.

Проблему розроблення та обґрунтування моделі формування професійної компетентності майбутніх фахівців ґрунтовно досліджена на рівні загальних положень педагогіки, психології та дидактики (А. Алексюк, С. Батишев, В. Беспалько, В. Бондар, С. Гончаренко, Р. Гуревич, М. Данилов, В. Козаков, Н. Кузьміна, І. Лернер, А. Маркова, І. Підласий, В. Серіков, В. Сластьонін, В. Якунін та ін.); фахівців транспортної галузі (О. Гуренкова, Ю. Мосейко) дидактичним аспектам підготовки майбутніх фахівців автотранспортної галузі (Д. Гоменюка, О. Дубініної, П. Лузана, А. Кононенка, В. Манька, Я. Білоконя та ін.); інноваційні аспекти професійного навчання висвітлюються (М. Артюшиної, Н. Кулалаєвої, Г. Романової та ін.); розроблення, упровадження й реалізації компетентнісного підходу у вищих навчальних закладах (В. Байденко, Н. Бібік, А. Вербицький, Ю. Галатюк, Е. Зеєр, І. Зимня, М. Ільязова, А. Кузьминський, О. Лебедєв, В. Мендерецький, А. Субетто, Ю. Татур, Ю. Тихомиров, А. Усова, О. Хуторський та ін.).

Проте, незважаючи на вагомі наукові результати досліджень вітчизняних та закордонних науковців, поза увагою дослідників залишилася проблема розроблення та обґрунтування моделі формування професійної компетентності майбутніх автомеханіків у процесі вивчення професійно орієнтованих дисциплін.

У процесі дослідження використано методи: теоретичний аналіз науково-методичної літератури з визначеної проблематики, нормативно-правового забезпечення підготовки майбутніх автомеханіків у системі професійної освіти,

контент аналіз дефініцій з поля досліджуваної проблеми, порівняння й узагальнення здобутих даних, зіставлення поглядів та уявлень на проблему дослідження.

Виклад основного матеріалу. Встановлено, що вітчизняними та європейськими роботодавцями визначено вимоги щодо компетентності працівників, які працюють у типових умовах за кваліфікацією механіка транспортної галузі: дотримання принципів та правил охорони здоров'я, протипожежної охорони, ергономіки, охорони навколишнього середовища у сфері діагностики компонентів та пристроїв транспортних засобів; класифікації автомобілів, їх характерних особливостей будови транспортних засобів та принципів їх експлуатації, дотримання міжнародних стандартів технічного креслення деталей машин, конструкційних та експлуатаційних матеріалів, визначення та ідентифікації елементів електричних та електронних схем, використання інструментів та вимірювальних приладів для реалізації діагностики автомобілів, добору методів та способів визначення обсягів діагностики компонентів та агрегатів автомобілів за допомогою вимірювальних приладів, інтерпретацію результатів діагностичних випробувань автотransпортних засобів, використання комп'ютерних програм для діагностування автомобілів, з перспективами професійної зайнятості на першому робочому місці, веденні бізнесу у сфері технічного сервісу.

Уточнено, що трактування поняття у розлоному розумінні «*технічного сервісу*» вбачається у забезпеченні автотransпортно-промислового комплексу інформаційно-технічними засобами для підтримання їх у відповідному технічно справному стані протягом встановленого терміну експлуатації; вивченні та задоволенні споживчого попиту, задоволенні технічної, маркетингової та торговельно-економічної інформації; організації логістики доставки, продажній та передпродажній підготовці; гарантійному обслуговуванні новітніх та ремонтованих техзасобів; укомплектуванні запасними частинами; навчанні експлуатаційно-ремонтного персоналу, їх сертифікації та ліцензуванні згідно з вимогами технічного регулювання.

Конкретизовано *функціонал технічного сервісу*, який охоплює комплекс послуг, а саме : вивчення потреб споживачів у машинах і сервісному їх обслуговуванні; у наданні інформаційно-консультативних, консалтингово-дорадчих послуг; у забезпеченні споживачів запасними комплектуючими, обладнанням, машинами апаратами в тому числі інформаційно-технологічним супроводом; у підготовці споживачів з питань щодо чинних правил експлуатації машин і обладнання; у проведенні діагностики, технічного обслуговування та ремонту машин; у здійсненні техніко-механізованих робіт; в організації та наданні якісних послуг з каршерінгу, орендування автомобілів. *Професійну підготовку майбутніх механіків до технічного сервісу* визначено як процес, що передбачає оволодіння складовими змісту професійної компетентності у майбутніх механіків до технічного сервісу : професійна - розуміння сутності і соціально-економічного значення професії, вияв стійкого інтересу, бажання працювати за фахом; проєктувально-діагностична - розроблення

креслень із використанням цифрових технологій, виконання розрахунків; організаційно-управлінська – ставити професійно значимі цілі, мотивувати діяльність підлеглих, організувати та контролювати роботу із прийняттям відповідальності за якість її результатів; аналітична - знання особливостей нормативних документів, уміння аналізувати обсяги, хід та якість виконуваних робіт; технічно-сервісна – прогнозувати попит споживачів і здатність задовольняти його на ринку автотранспортного обслуговування, планувати професійну діяльність об'єктів технічного сервісу, мотивувати споживачів у питаннях технічного огляду транспортних засобів для гарантування безпеки учасників руху, професійно-компетентно здійснювати усі технологічні операції згідно зі встановленими протоколами техобслуговування, надавати рекомендації щодо регулювання якості при застосуванні паливо-мастильних, очисних, санітарних і безпекових заходів згідно з вимогами стандартів експлуатації, енергозбереження та природоохорони.

Професійна компетентність до технічного сервісу у майбутніх механіків - це динамічне інтегроване утворення, зумовлене позитивною мотивацією до професійної діяльності, комплекс сформованих знань, умінь, навичок, компетентностей, індивідуальних здібностей, високий рівень теоретичної й практичної підготовки; здатність до здійснення професійної діяльності з технічного сервісу за нормативно визначеними функціями в межах вимог до професійної діяльності на основі впровадження сучасних технологій для досягнення високих результатів.

Обґрунтовано розроблення методики організації освітнього процесу формування у майбутніх механіків професійної компетентності до технічного сервісу, що полягає у забезпеченні:

- системи науково-обґрунтованих методів наукової та навчально-пізнавальної діяльності: стимулювання, мотивації – освітньо-наукові стимулюючі, заохочувальні, акмеологічно-аксіологічні, нативні (лекції, ділові ігри, віртуальні лабораторії, дискусії, бесіди, діалоги, інтерв'ювання, анкетування);

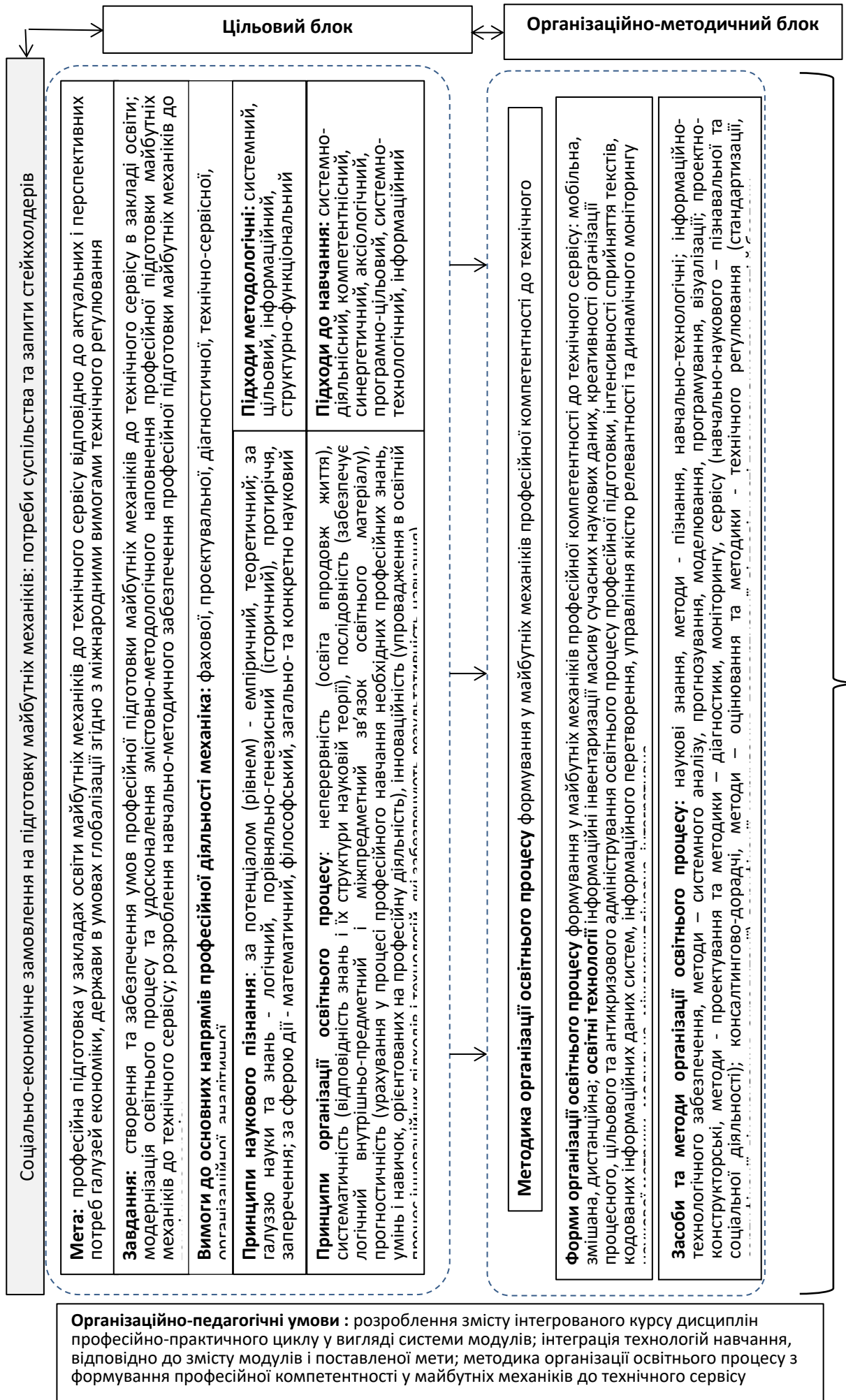
- методики навчання професійно орієнтованих дисциплін «Теорія та конструкція автомобілів», «Технічна експлуатація автомобілів», «Основи технології ремонту автомобілів», «Електрообладнання автомобілів», «Технологічне обладнання для ТО і ремонту автомобілів», що передбачає сукупність методів навчання за видами освітньо-наукової пізнавальної діяльності (навчальної, науково-дослідної, науково-методичної, технічної, сервісної, виробничої, методології практики та експертного оцінювання і стажування на першому робочому місці);

- методики забезпечення наступності та інтеграції циклів професійно орієнтованих дисциплін: фахової та спеціальної технічної підготовки, що реалізовані у інтегрованому професійно орієнтованому курсі «Технічний сервіс мехатронних систем»;

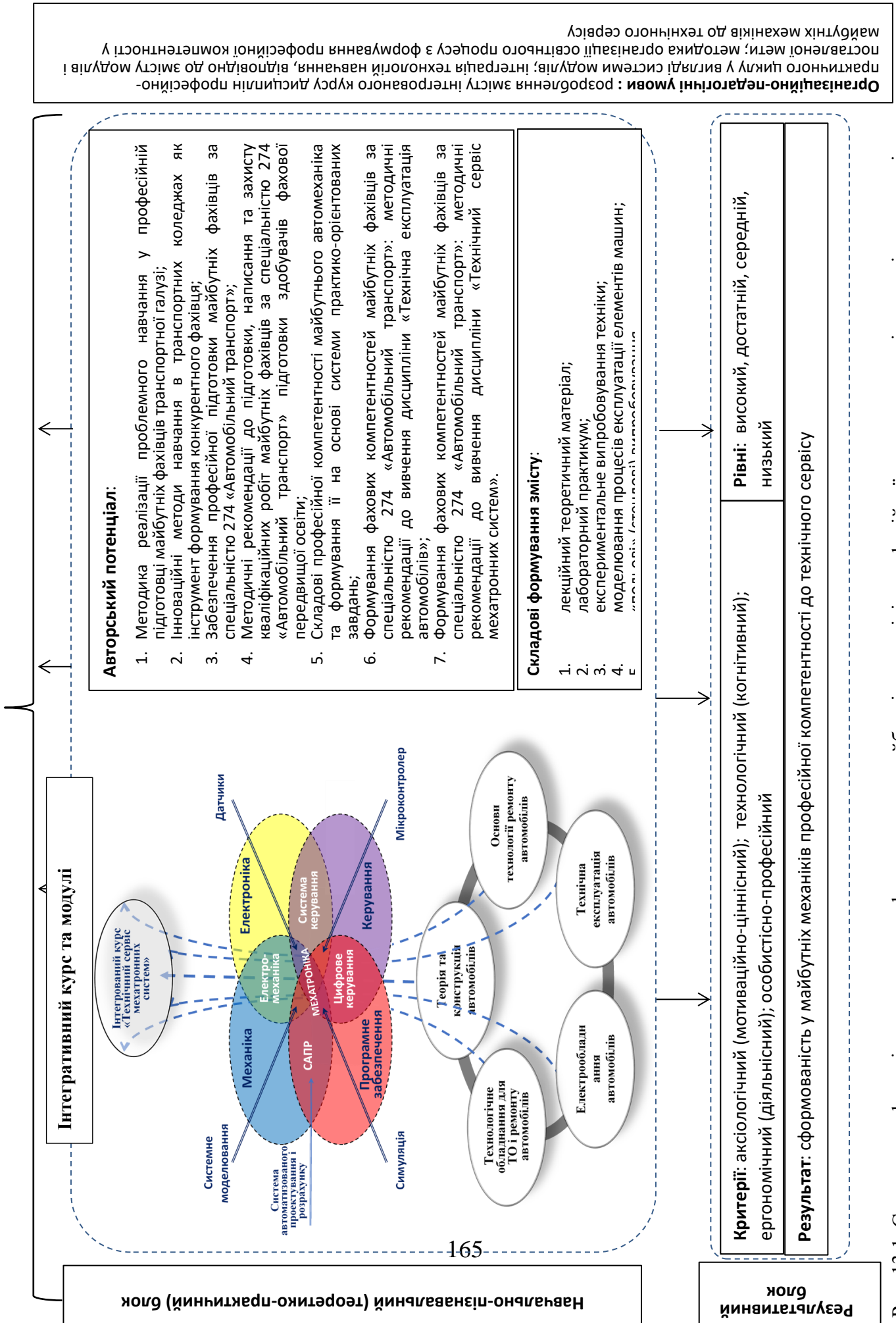
- способу формування професійно-практичної діяльності майбутніх механіків: дослідної, навчальної, пошукової, моделюючої, інструментально-аналітичної, проектної, практичного та виробничого навчання, виробничо-інституційного стажування.

Визначено організаційно-педагогічні умови професійної підготовки у закладах освіти майбутніх механіків до технічного сервісу. Враховано, що формування у майбутніх механіків професійної компетентності до технічного сервісу відбувається у процесі професійної підготовки, що включає навчально-пізнавальну діяльність з дисциплін професійно-практичного циклу, виробничої та технологічної практик, курсового і дипломного проектування, тому актуальним є застосування технології модульного навчання, що дозволило зробити інтегровану модуляризацію та методичний супровід змісту навчання. Тому першою організаційно-педагогічною умовою визначено розроблення змісту інтегрованого курсу дисциплін професійно-практичного циклу «Технічний сервіс мехатронних систем» у вигляді системи практико-орієнтованих модулів. Враховуючи, що професійна компетентність до технічного сервісу як класифікаційна ознака характеристики професійної діяльності майбутнього механіка формується поетапно через освоєння її складових, визначено складові модулів інтегрованого курсу професійно-практичного циклу «Технічний сервіс мехатронних систем». Навчальний модуль супроводжувався підсумковим контролем, що дало можливість здійснювати моніторинг навчання студентів впродовж вивчення дисципліни та підсумкового контролю. Впроваджено інтегрований курс професійно-практичного циклу «Технічний сервіс мехатронних систем», який забезпечив повною мірою формування у майбутніх механіків професійної компетентності до технічного сервісу завдяки використанню технологій, які відповідають меті, завданням й очікуваним результатам. Тому другою організаційно-педагогічною умовою, яка сприяла формуванню у майбутніх механіків професійної компетентності до технічного сервісу, визначено інтеграцію технологій навчання, відповідно до змісту модулів і поставленої мети: імітаційні (тренінг, ділова гра, дискус, навчання у співробітництві, моделювання) і неімітаційні (проблемна лекція, семінар, лабораторні та практичні заняття, підготовка і захист курсових та дипломних проектів, стажування без виконання посадової ролі) технології.

Третьою організаційно-педагогічною умовою визначено модернізацію змісту професійної підготовки майбутніх механіків завдяки розробленню та впровадженню методики організації освітнього процесу з формування у майбутніх механіків професійної компетентності до технічного сервісу, яка ґрунтувалась на таких засадах: орієнтованість на інтегровану дидактичну мету; різноманіття і багаторівневність змістових модулів дисциплін професійно-практичного циклу та інтегрованого курсу; практична спрямованість й оперативність знань і їх системи; гнучкість; наступність; суб'єкт-суб'єктна взаємодія учасників освітнього процесу за рахунок активних форм навчання; проблемності змісту освіти. Теоретично обґрунтовано та розроблено структурно-функціональну модель формування у майбутніх механіків професійної компетентності до технічного сервісу (рис. 13.1), яка побудована в логіці системного



Модель формування професійної компетентності майбутніх автомеханіків у процесі вивчення професійно орієнтованих дисциплін



Організаційно-педагогічні умови: розроблення змісту інтегрованого курсу дисциплін професійно-практичного циклу у вигляді системи навчання, відповідно до змісту модулів і поставленої мети; методика організації освітнього процесу з формування професійної компетентності у майбутніх механіків до технічного сервісу

Рис. 13.1. Структурно-функціональна модель формування у майбутніх механіків професійної компетентності до технічного сервісу

підходу та ґрунтується на авторському доробку, враховує системоутворюючі компоненти: цільовий, організаційно-методичний, навчально-пізнавальний, теоретико-практичний, результативний блоки.

Проектування моделі спирається на соціально-економічне замовлення суспільства та запити стейкхолдерів на висококваліфікованих фахівців транспортної галузі. У цільовому блоці визначено *мету* - професійна підготовка майбутніх механіків до технічного сервісу відповідно до актуальних і перспективних потреб галузей економіки, держави в умовах глобалізації згідно з міжнародними вимогами технічного регулювання; *завдання* - створення та забезпечення організаційно-педагогічних умов професійної підготовки майбутніх механіків до технічного сервісу в закладах освіти; модернізація освітнього процесу та удосконалення змістовно-методологічного наповнення професійної підготовки майбутніх механіків до технічного сервісу; розроблення навчально-методичного забезпечення професійної підготовки майбутніх механіків до технічного сервісу.

Методологічними *підходами* професійної підготовки майбутніх механіків до технічного сервісу визначено системний, цільовий, інформаційний, структурно-функціональний; підходами до навчання: системно-діяльнісний, синергетичний, аксіологічний, програмно-цільовий, системно-технологічний, інформаційний. Формування професійної компетентності у майбутніх механіків до технічного сервісу базується на принципах: наукового пізнання: за потенціалом (рівнем) – емпіричний, теоретичний; за галуззю науки та знань – логічний, порівняльно-генезисний (історичний), протиріччя, заперечення; за сферою дії – математичний, філософський, загально- та конкретно науковий; організації освітнього процесу: неперервність (освіта впродовж життя), систематичність (відповідність знань і їх структури науковій теорії), послідовність (забезпечує логічний внутрішньо-предметний і міжпредметний зв'язок освітнього матеріалу), прогностичність (урахування у процесі професійного навчання необхідних професійних знань, умінь і навичок, орієнтованих на професійну діяльність), інноваційність (упровадження в освітній процес інноваційних підходів і технологій, які забезпечують результативність навчання).

Засобами та методами організації освітнього процесу визначено: наукові знання, методи – пізнання, навчально-технологічні; інформаційно-технологічного забезпечення, методи – системного аналізу, прогнозування, моделювання, програмування, візуалізації; проектно-конструкторські, методи – проектування та методики – діагностики, моніторингу, сервісу (навчально-наукового – пізнавальної та соціальної діяльності); консалтингово-дорадчі, методи – оцінювання та методики – технічного регулювання (стандартизації, сертифікації, ліцензування, акредитації); верифікації, маркування, паспортизації, відповідності процесу вимогам якості й безпеки.

В організаційно-методичному блоці розроблено методику організації освітнього процесу із застосуванням форм (традиційні, інноваційні); методи організації освітнього процесу (традиційні, інноваційні, комп'ютерно-орієнтовані); методи навчання (дискусійні методи, сократовські бесіди, групові дискусії, «круглі

столи», «мозкові штурми», семінар-диспут, аналіз конкретної ситуації і ін.; ігрові методи і форми навчання; проєктів; конструктивного і експериментального навчання у ситуативному методі (Case study); моделювання, імітації дослідних та експериментальних об'єктів); засобів (прості - словесні, візуальні; складні - механічні візуальні; аудіальні, аудіовізуальні, засоби автоматизації процесу навчання - комп'ютери, інформаційні системи, телекомунікаційні мережі); вимоги до основних напрямів професійної діяльності механіка (фахової, проєктувальної, діагностичної, сервісної, організаційної, аналітичної); технології навчання (інтегративного навчання, контекстно-компетентнісного навчання, імітаційні, модульного навчання, наступності, неперервності, навчально-пізнавальної діяльності, квалітологічні).

Навчально-пізнавальний теоретико-практичний блок включає розроблений інтегрований професійно орієнтований курс «Технічний сервіс мехатронних систем» дисциплін професійно-практичного циклу для формування у майбутніх механіків професійної компетентності до технічного сервісу та його забезпечення (Методика реалізації проблемного навчання у професійній підготовці майбутніх фахівців транспортної галузі, Інноваційні методи навчання в транспортних коледжах як інструмент формування конкурентного фахівця, Забезпечення професійної підготовки майбутніх фахівців за спеціальністю 274 «Автомобільний транспорт», Методичні рекомендації до підготовки, написання та захисту кваліфікаційних робіт майбутніх фахівців за спеціальністю 274 «Автомобільний транспорт» підготовки здобувачів фахової передвищої освіти, Складові професійної компетентності майбутнього автомеханіка та формування її на основі системи практико-орієнтованих завдань, методичні рекомендації впровадження інноваційних технологій навчання, формування професійних компетентностей майбутніх фахівців за спеціальністю 274 «Автомобільний транспорт», методичні рекомендації до вивчення дисципліни «Технічна експлуатація автомобілів»).

Результативний блок включав критеріальну метрику (аксіологічний (мотиваційно-ціннісний); технологічний (когнітивний); ергономічний (діяльнісний); особистісно-професійний), рівні (високий, достатній, середній, низький) та результат релевантності (сформованість у майбутніх механіків професійної компетентності технічного сервісу).

Сплановано проведення, оцінювання результатів педагогічного експерименту; виокремлено етапи формування компетентності з технічного сервісу у майбутніх механіків у процесі професійної підготовки за розробленими організаційно-педагогічними умовами освітнього процесу. Досліджено методику організації освітнього процесу формування у майбутніх механіків професійної компетентності до технічного сервісу через принципи навчання, змістово-методичне наповнення, форми, засоби і методи навчання, діагностику знань, умінь та навичок, що сприяє формуванню висококваліфікованого фахівця, спроможного вирішувати складні професійні завдання. Визначено критерії та схарактеризовано рівні сформованості

професійної компетентності у майбутніх механіків до технічного сервісу, які здобували освіту у закладах фахової передвищої (коледжах) та вищої (університетах) освіти.

Педагогічний експеримент проведено за такими етапами: діагностико-мотиваційний, аналітико-констатувальний, формувально-експертний. На діагностико-мотиваційному етапі для визначення рівня сформованості професійної компетентності до технічного сервісу у 511 студентів – майбутніх механіків сформовано групи: 261 – контрольна (КГ) та 250 – експериментальна (ЕГ) групи.

Встановлено, що у студентів - майбутніх механіків ЕГ динаміка сформованості професійної компетентності до технічного сервісу виявлена на рівнях як позитивна за високим на 35 %, достатнім – на 18 %, та негативна – середнім на 18 % та низьким на 23 %; також у КГ відмічено лише тенденцію до покращення результатів на 20 % високого; на 18 % достатнього, і зменшення на 19 % середнього та на 19 % низького (табл. 13.1, рис. 13.2).

Для перевірки розробленої системи формування професійної компетентності у майбутніх механіків до технічного сервісу використали статистичні методи з теорії гіпотез. Аналогічно перевірено достовірність отриманих результатів за допомогою χ^2 – критерію К. Пірсона.

Висунуті гіпотези: пряма гіпотеза H_n (прийнято H_0) – відмінність результатів за рівнями сформованості професійної компетентності в ЕГ та КГ не суттєва; альтернативна гіпотеза H_a (прийнято H_1) – відмінність результатів за рівнями сформованості компетентності в ЕГ та КГ виявлена суттєвою. Результати показника рівня сформованості професійної компетентності у майбутніх механіків до технічного сервісу становить $\chi^2_{\text{емп}} = 20,95$, що значно перевищує табличне значення $\chi^2_{\text{крит}} = 5,991$, тому з надійністю $p = 0,95$ можна стверджувати про суттєве зростання у здобувачів освіти ЕГ рівня сформованості професійної компетентності у майбутніх механіків до технічного сервісу, за всіма критеріями і загалом.

Таблиця 13.1

Рівні сформованості у майбутніх механіків професійної компетентності до технічного сервісу

Рівні	Групи	До експерименту		Після експерименту		Δ,%
		Осіб	%	Осіб	%	
Високий	КГ	37	14,0	77	34,3	20,3
	ЕГ	35	13,9	106	49,4	35,5
Достатній	КГ	64	24,5	60	42,2	17,7
	ЕГ	61	24,4	33	42,1	17,7
Середній	КГ	98	37,4	12	18,7	-18,7
	ЕГ	94	37,6	10	7,3	-30,3
Низький	КГ	63	24,1	6	4,8	-19,3
	ЕГ	60	24,0	3	1,2	-22,8

$$\chi_{\text{емп}}^2 = 20,95; \chi_{\text{крит}}^2 = 5,991$$

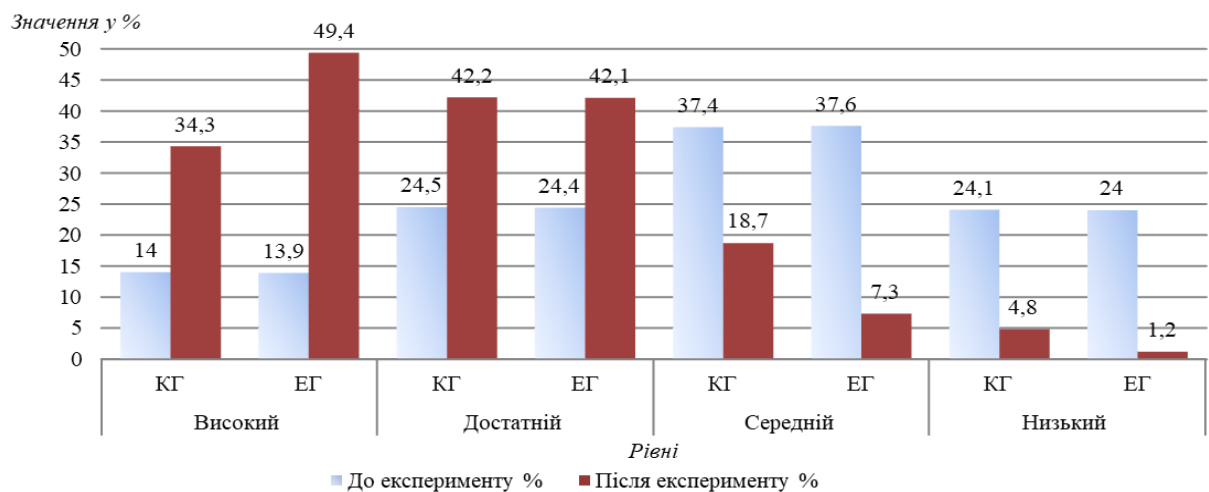


Рис. 13.2. Динаміка змін рівнів сформованості у майбутніх механіків професійної компетентності до технічного сервісу

Оцінювання впровадження моделі формування професійної компетентності у майбутніх механіків до технічного сервісу здійснено експертами на основі анкетування, за такими напрямками: цільове призначення та необхідність удосконалення моделі, ефективність методики організації освітнього процесу; релевантність якості формування професійної компетентності у майбутніх механіків до технічного сервісу; обставини, що унеможливають об'єктивність експертизи (конфлікт інтересів). Від експертів авторський науковий доробок отримав схвальну оцінку, що відображено в інтегральному показнику P_e , який розрахований за формулою повної ймовірності: $P_e = 0,853$, що вказує на позитивну оцінку ефективності розробленої моделі.

Результати здійсненого педагогічного експерименту засвідчили, що розроблена модель формування професійної компетентності у майбутніх механіків до технічного сервісу є ефективною й такою, що може бути рекомендована для практичного застосування у системі професійної підготовки майбутніх механіків у закладах фахової передвищої та вищої освіти завдяки застосованим організаційно-педагогічним умовам, інноваційним, інтерактивним технологіям, науково-методичному забезпеченню методики організації освітнього процесу з формування професійної компетентності у майбутніх механіків до технічного сервісу.

Висновки. Здійснено проблемний аналіз теоретичних і методичних засад тезаурусу стану розробленості педагогічної проблеми забезпечення професійної підготовки майбутніх механіків для сфери технічного сервісу та її нормативного технічного регулювання, що дав можливість визначити напрями модернізації професійної підготовки майбутніх механіків у закладах освіти. Результати аналізу діяльності майбутніх механіків підтвердили доцільність розроблення обраної проблеми та необхідність оновлення змісту, форм і методів професійної підготовки

майбутніх механіків в умовах закладів вищої освіти. Подано авторське трактування понять «технічний сервіс», «професійна компетентність до технічного сервісу у майбутніх механіків», «професійна підготовка майбутніх механіків до технічного сервісу».

Обґрунтовано організаційно-педагогічні умови освітнього процесу формування професійної компетентності у майбутніх механіків до технічного сервісу у закладах освіти: *першою* організаційно-педагогічною умовою визначено розроблення змісту інтегрованого професійно орієнтованого курсу «Технічний сервіс мехатронних систем», що базується на знаннях здобутих під час вивчення дисциплін професійно-практичного циклу у вигляді системи модулів із врахуванням, що у майбутніх механіків формування професійної компетентності до технічного сервісу відбувається у процесі професійної підготовки, що включає навчально-пізнавальну діяльність з дисциплін професійно-практичного циклу, курсового і дипломного проектування, виробничої та технологічної практик, тому актуальним є застосування технології модульного навчання, що дозволило зробити інтегровану модуляризацію та методичний супровід змісту навчання; *другою* організаційно-педагогічною умовою визначено інтеграцію технологій навчання, відповідно до змісту модулів і поставленої мети: імітаційні і неімітаційні технології, які дозволили активізувати навчально-пізнавальну діяльність із формування професійної компетентності у майбутніх механіків до технічного сервісу за рахунок удосконалення проблемного змісту, відображення в освітньому процесі професійного контексту, набуття практично-корисного досвіду квазіпрофесійної діяльності у сфері технічного сервісу транспортної галузі; *третьою* організаційно-педагогічною умовою визначено модернізацію змісту професійної підготовки майбутніх механіків завдяки розробленню та впровадженню методики організації освітнього процесу з формування професійної компетентності у майбутніх механіків до технічного сервісу, яка ґрунтувалась на таких засадах: орієнтованість на інтегровану дидактичну мету; різноманіття і багаторівневність змістових модулів дисциплін професійно-практичного циклу; практична спрямованість й оперативність знань і їх системи; гнучкість; суб'єкт-суб'єктна взаємодія учасників освітнього процесу за рахунок активних форм навчання; проблемності змісту освіти.

Відповідно до визначених вимог професійних знань та умінь майбутніх механіків розкрито сутність понять «компетентність технічного сервісу майбутніх механіків»: *якості* – сприйняття та відгуку на механіко-технологічне, світоглядне уявлення організації навколишнього середовища, знання персонального вияву упорядкування соціальних та технологічних процесів на основі техніко-механічних здібностей, нахилів, уподобань; *здібності* – персонального розвитку сприйняття сервісної індустрії обслуговування, задоволення потреб гостинності для різночинних категорій споживачів технічного сервісу; *здатності* – готовність до технічного сервісу; *спроможність* – відповідальність техніко-технічного впливу та перетворення довкілля засобами реалізації. Визначені критерії сформованості професійної компетентності у майбутніх механіків до технічного сервісу, які ґрунтуються на її

сутнісних характеристиках та положеннях критеріального підходу: *аксіологічний* (сформованість готовності до професійної діяльності майбутніх механіків відповідає наявності у студентів внутрішньої мотивації професійної діяльності; розумінні ролі механіка у гарантуванні умов безпечного функціонування обладнання); *технологічний* (фундаментальні знання з професійно-практичних дисциплін і високорозвинених професійно-практичних умінь та навичок, що проявляються у високій обізнаності сутності функціональних обов'язків); *ергономічний* (здатність самостійно ухвалювати рішення, розробляти й обґрунтовувати власні підходи до творчого вирішення професійних завдань, інструментально-технологічному забезпечення навчання, цілеспрямована діяльність саморозвитку та фахового самоменеджменту; достатній рівень динаміки сформованості компетенцій для професійної та соціальної діяльності); *особистісно-професійний* (глибоке усвідомлення відповідальності за якість та результати своєї навчальної і квазіпрофесійної діяльності; адекватне оцінювання результатів своєї роботи, здатність до виявлення причин її неякісного виконання та визначення шляхів поліпшення її якості). Результатом професійної підготовки майбутніх механіків визначено сформованість у майбутніх механіків професійної компетентності до технічного сервісу.

Розроблено й обґрунтовано структурно-функціональна модель організації освітнього процесу формування у майбутніх механіків професійної компетентності до технічного сервісу, яка викликана потребами держави та вимогами стейкхолдерів транспортної галузі до професійної підготовки у закладах освіти майбутніх механіків до технічного сервісу, репрезентована цільовим, організаційно-методичним, навчально-пізнавальним (теоретико-практичним), результативним блоками, побудована в логіці системного підходу та ґрунтується на авторському доробку.

Експериментально перевірено ефективність моделі організації освітнього процесу формування професійної компетентності у майбутніх механіків до технічного сервісу, яка зорганізована у діагностико-мотиваційному; аналітико-констатувальному; формувальньо-експертному етапах. На формувальньо-експертному етапі підтверджено достовірність ефективності розробленої моделі за критерієм К. Пірсона. Встановлено, що для $\alpha=0,05$ всі спостережувані параметри суттєво перевищують критичне значення з надійністю $p=0,95$, що доводить достовірність наукових результатів щодо рівнів сформованості професійної компетентності у майбутніх механіків до технічного сервісу за критеріями і в цілому.

Проведене дослідження не вичерпує всіх напрямів розв'язання проблеми формування у майбутніх механіків професійної компетентності до технічного сервісу в процесі професійної підготовки у закладах освіти. Подальших досліджень потребують теоретико-методологічне й методичне обґрунтування процесу розвитку професійної компетентності механіків у напрямках розроблення та використання технологій цифровізації професійної діяльності механіка, теоретичних і методичних

основ професійної підготовки механіків до використання технологій мехатроніки тощо.

Список використаної літератури:

1. Философский энциклопедический словарь / гл. ред. : Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалев, В. Г. Панов. Москва : Сов. энциклопедия, 1983. 840 с.
2. Кондаков Н.І. Логічний словник. Москва: Вид-во «Наука», 1971. 656 с.
3. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. Київ, 1997. 375с.
4. Зязюн І. А. Філософія педагогічної дії : монографія. Черкаси : Вид-во ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2008. 608 с.
5. Подласый И.П. Педагогика. Москва: Просвещение, 1996. 432с.
6. Ягупов В. В. Педагогіка : навч. посібник. Київ : Либідь, 2002. 560 с.
7. Руденко Л. А. Формування комунікативної культури майбутніх фахівців сфери обслуговування у професійно-технічних навчальних закладах : монографія. Львів : Піраміда, 2015. 342 с.
8. Штофф В. А. Роль модели в познании. Ленинград : Изд-во Ленингр. ун-та, 1963. 128 с.
9. Загвязинский В. И., Гильманов С. А. Творчество в управлении школой. Москва : Знание, 1991. 164 с.
10. Зуєва А. Б. Педагогічні умови формування професійного мислення майбутніх техніків-механіків сільськогосподарського виробництва. Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. 2013. Вип. 34. С. 159–163.
11. Шкваріна, Т. М. Модель змісту підготовки вчителя до здійснення іншомовної освіти дошкільників." ВІСНИК Житомирського державного університету ім. І. Франка 40 (2008): 102-105.
12. Лихолетов В. Инвариантные компоненты деятельности знаний в профессиональном образовании. Alma Mater : Вестник высшей школы. 2002. № 2. С. 10–15.

Розділ 14.

**Педагогічні умови професійної іншомовної підготовки офіцерів
Збройних Сил України**

Канова Л.П. – кандидат педагогічних наук, професор кафедри іноземних мов
Житомирського військового інституту імені С.П.Корольова,
ludok_maslak@yahoo.com
ORCID ID: 0000-0001-9371-1343

Рідей Н.М. – доктор педагогічних наук, професор екології, професор кафедри освіти
дорослих факультету менеджменту освіти та науки Національного
педагогічного університету імені М.П. Драгоманова,
nataliia.ridei@gmail.com
ORCID ID: 0000-0002-5553-059X

У статті розглянуто педагогічні умови професійної іншомовної підготовки офіцерів Збройних Сил України. Проаналізовано поняття «педагогічні умови» в рамках професійної підготовки військовослужбовців у вищих військових навчальних закладах. Виділено чотири взаємопов'язаних між собою блоки педагогічних умов навчання та викладання: організаційні, методичні, технологічні та психологічні.

Ключові слова: педагогічні умови, професійна іншомовна підготовка офіцерів Збройних Сил України, вищі військові навчальні заклади, педагогічні умови навчання та викладання, професійна іншомовна компетентність, організаційні умови, іншомовне середовище, методичні умови, професійна компетенція, технологічні та психологічні умови.

Вступ. Реформування і розвиток ЗС України стимулює вдосконалення системи підготовки офіцерських кадрів щодо досягнення її якості згідно зі стандартами НАТО, у тому числі із застосуванням інформаційно-комунікаційних технологій (далі – ІКТ) у сфері іншомовної освіти. Сучасні світові тенденції їх розвитку, зокрема в середовищі засобів імітаційного моделювання військового призначення, досвід використання в оперативній і бойовій підготовці військ (сил), розвитку інтелектуальних, емоційно-вольових якостей, психічної стійкості військовослужбовців в умовах навчально-бойової обстановки створюють сприятливі умови для вдосконалення професійної іншомовної підготовки офіцерів тактичного рівня ЗСУ у вищих військових навчальних закладах (далі – ВВНЗ).

Система мовної підготовки особового складу (далі – ОС) ЗС України регламентується Концепцією мовної підготовки особового складу ЗСУ, в якій визначаються принципи іншомовної підготовки офіцерів, основні завдання щодо її вдосконалення, етапи та шляхи реалізації поставлених завдань[5, с. 1].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Низка нормативних документів Міністерства освіти і науки України, серед яких Закон України «Про вищу освіту», Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті, в яких мовна освіта визнана одним із найголовніших складників вищої освіти[4]. Проблеми та особливості професійної іншомовної підготовки фахівців негуманітарного профілю відображені у працях П. О. Беха, Н. М. Бібик, І. Л. Бім, С. У. Гончаренка, І. О. Зимньої, С. Ю. Ніколаєвої, С. П. Кожушко, О. М. Леонтєва, Є. І. Пассова, О. Б. Тарнопольського. Проблема формування іншомовної комунікативної та професійної компетенції також переймаються багато українських викладачів і науковців, які ретельно вивчають світові тенденції в мовній освіті та процеси, що відбуваються в Україні.

Результати аналізу психолого-педагогічних праць із проблеми дослідження свідчать про те, що філософське та культурологічне обґрунтування підготовки офіцерів до взаємодії в іншомовному середовищі запропонували І. Г. Блощинський, О. С. Вонсович, О. С. Лагодинський, Ю. М. Захарчишина, Л.П. Маслак, Н. П. Шалигіна та ін. [3; 9].

Постановка завдання. Мета нашої статті – дати визначення поняття “педагогічні умови” та виділити групи умов, які сприяють ефективній професійній іншомовній підготовці офіцерів та формуванню професійної іншомовної компетентності військовослужбовців у вищому військовому навчальному закладі.

Виклад основного матеріалу. Вивчення літературних джерел засвідчило, що поняття “педагогічні умови” достатньо розглядалось багатьма авторами (Ю. К. Бабанський, К. Л. Биктагіров, Т. Д. Іщенко, Н. І. Конюхов, З. Н. Курлянд, О. С. Предиткевич, А. В. Семенова, С.О. Скворцова [8], В. Д. Стасюк, Н. М. Титова[13], А. І. Уваров, О. С. Цокур та ін.), які вживали тлумачення цього поняття як необхідних обставин, обстановки, явищ, факторів, шляхів, уявних результатів, напрямів, спонук тощо, взятих окремо або в різних сполученнях. Педагогічним умовам також присвячені наукові праці Л.П. Маслак(Канова) [2;3] та Н.М. Рідей [11; 12].

Вдалим, на нашу думку, є визначення поняття “педагогічні умови”, запропоноване О. О. Предиткевичем у контексті фасилітації командирів військових підрозділів Збройних Сил України, а також дефініції “організаційно-педагогічні умови”, які він обґрунтовує як “взаємопов’язаний комплекс заходів освітнього процесу, спрямованих на досягнення командирами військових підрозділів вищого рівня педагогічної фасилітації у професійній діяльності” [7, с.115].

Становить інтерес співвідношення організаційних і педагогічних умов. З одного боку, організаційно-педагогічні умови виступають як різновид педагогічних умов, тобто організаційні умови включені до змісту поняття «педагогічні умови», а з іншого – організаційні умови виступають зовнішніми обставинами для реалізації педагогічних умов[11, с.102].

Учені В. Бобрицька та С. Процька вважають, «що організаційно-педагогічні умови є різновидом педагогічних умов, які залежать від особливостей організації навчально-виховного процесу. Вони відображають функціональну залежність важливих компонентів педагогічного процесу у різних його виявах» [1, с.59].

Узагальнюючи підходи до розуміння професійної компетентності, беручи до уваги особливості формування професійної іншомовної компетентності військовослужбовців, спираючись на дослідження В. Г. Первутинського [6, с. 35], ми виділяємо чотири взаємопов'язаних між собою блоки педагогічних умов:

- *організаційні* – розглядаються як сукупність дій та взаємодій, що забезпечують внесення прогресивних змін у цілісне функціонування раніше організованої й діючої системи управління та досягнення максимально можливого корисного результату діяльності навчального закладу з урахуванням конкретних ситуацій; містять забезпечення процесу розвитку професійного рівня інформаційної компетентності відповідною матеріально-технічною базою; передбачають визначення критеріїв та рівнів професійної компетентності, підбір технічного оснащення занять;

- *методичні* – визначаються як сукупність форм, методів, засобів навчання, які спрямовані на засвоєння змісту предметів та формування професійних компетенцій військовослужбовців;

- *технологічні* – спрямовані на вдосконалення діяльності навчання, підвищення її результативності, інтенсивності; включають у себе використання практико-орієнтованих технологій, інтерактивних форм та методів навчання, які забезпечують реалізацію проекту дидактичного процесу і досягнення високого результату, передбачають визначення груп умінь, якими повинен володіти компетентний військовослужбовець,;

- *психологічні* – включають діагностику розвитку військовослужбовців на кожному навчальному занятті, створення системи стимулювання і позитивної мотивації, атмосфери співпраці та співтворчості між усіма учасниками освітнього процесу.

До організаційних умов професійної іншомовної підготовки ми відносимо: організацію навчального процесу в єдності професійного і соціокультурного компонентів; залучення військовослужбовців до навчального процесу як суб'єктів професійного та особистісного розвитку; забезпечення єдності наукових знань, емоційно-ціннісних суджень і практичних дій військовослужбовців; розподіл курсантів та офіцерів на три групи: з високим, середнім, низьким рівнем знань за допомогою методів вхідного тестування; використання вітчизняного та зарубіжного досвіду навчання курсантів та офіцерів; створення банку необхідної інформації для використання навчальних матеріалів; поєднання групового навчання з фронтальним та індивідуальним; застосування різних видів групової діяльності; управління і корекцію діяльності малих груп з боку викладача; зміна складу груп [10, с. 222].

Визначені організаційно-педагогічні умови підготовки військовослужбовців з та шляхи їх реалізації у вищій військовій школі враховують сучасні вимоги реформування ЗСУ та модернізації вищої освіти в контексті її євроінтеграції і складають наступний технологічний комплекс:

а) удосконалення системи управління навчально-виховним процесом професійної підготовки офіцерів;

б) організація дидактичного процесу військово-професійної підготовки офіцерів на основі інтеграції військових та цивільних навчальних дисциплін за логічно-структурною схемою навчання, на підставі використання зовнішніх міжпредметних зв'язків та органічного поєднання колективних та індивідуальних особистісно орієнтованих методів і форм навчання, характерних для європейської зони освіти, зокрема активного та інтерактивного навчання;

в) діагностика, формування та розвиток готовності викладачів вищих військових навчальних закладів до діяльності із забезпечення військового професіоналізму офіцерів на основі їх професійного і особистісного самовдосконалення;

г) моніторинг якості військово-професійної підготовки офіцерів запасу і сформованості в них військово-професійних важливих якостей [7, с. 116].

Методичні умови включають у себе: визначення логіки вивчення дисципліни, послідовності засвоєння військовослужбовцями розділів і модулів; співвідношення методів, форм і засобів навчання зі змістом курсу; поступове впровадження навчальних програмних засобів та інноваційних методів викладання у процес навчання; передбачення варіантів проведення заняття відповідно до вимог навчання, визначення форми його проведення, прогнозування слабких сторін при управлінні процесом навчання; підготовку технічних засобів навчання на кожне заняття; вибір завдань, які створюють проблемні ситуації в структурі навчальної діяльності; виконання навчально-пізнавальних завдань професійної спрямованості різної спеціалізації; вибір педагогічно доцільних форм, методів, засобів навчання; вибір технологій навчання зі спрямуванням на засвоєння змісту предмета, формування компетенцій військовослужбовців, стимулювання пізнавальної діяльності; інтеграцію традиційних методів з активними [3, с. 17].

До технологічних умов відносимо: дотримання чіткої структури занять; взаємну відповідальність і звітність у групах; забезпечення особистісної взаємодії в малих групах; навчання за самостійно розробленим алгоритмом для досягнення вищого рівня знань; систематизацію знань та відповідних комунікативних умінь і навичок курсантів із вивчених тем; проведення підсумкової роботи після вивчення кожної теми, порівняння очікуваних та наявних результатів; заохочення курсантів: виставлення додаткових балів, стимулювання; аналіз змін, які відбувалися в навчальному процесі, а також причин неуспішності; діагностику рівня знань офіцерів (вхідне тестування); організацію зворотного зв'язку (співвідношення результатів засвоєння навчального матеріалу курсу з особистісною і професійною метою та

завданнями); створення моделей занять, визначення структури та очікуваного результату заняття; розробку різноманітних шляхів стимулювання діяльності офіцерів; систематичний контроль (усний та письмовий); аналіз підсумкових робіт шляхом математичної обробки результатів.

Аналіз психолого-педагогічної літератури дав змогу встановити такі психологічні умови:

- створення сприятливих психологічних умов іншомовної підготовки на заняттях;
- формування особистісного смислу навчання на основі розвитку професійних мотивів фахового спілкування;
- стимулювання розвитку мотивів професійного становлення офіцерів;
- прагнення самоаналізу, самооцінювання та самовдосконалення;
- формування внутрішньої мотивації самостійного навчання військовослужбовців;
- самоконтроль над рівнем сприйняття навчального матеріалу, його практичним упровадженням;
- упровадження методів самооцінки військовослужбовців;
- усвідомлення офіцерами суті мовних явищ, іншої системи розуміння, через яку може сприйматися дійсність;
- спрямування військовослужбовців на розвиток професійних та ключових компетенцій відповідно до логіки реалізації професійної іншомовної підготовки офіцерів;
- взаємодія викладача та військовослужбовця на рівні співробітництва [2, с. 395].

Нами додатково визначені *реалізаційні умови* професійної іншомовної підготовки військовослужбовців, до яких відносимо:

- оволодіння знаннями про культуру, історію, реалії та традиції країни, мова якої вивчається; залучення до діалогу культур (іншомовної та рідної);
- порівняння явищ іноземної мови, що вивчається, з рідною мовою;
- використання іншомовної культури як засобу пізнання й розвитку культури особистості;
- структуризація змісту навчального матеріалу протягом усього курсу навчання у вищому навчальному закладі;
- раціональний і науково обґрунтований відбір необхідної й достатньої навчальної інформації, її оперативне оновлення;
- інтеграція дисциплін гуманітарного циклу (іноземної мови з культурологією, філософією, історією військового мистецтва);
- розподіл матеріалів за темами курсу;

- визначення форм і термінів, необхідних для їх реалізації; цілеспрямоване вдосконалення змісту та структури навчання дисциплін гуманітарного циклу;
- корегування змісту навчального матеріалу та організації навчального процесу[3, с. 18].

Для досягнення вищеназваних цілей та створення відповідних умов навчання в навчальному процесі ВВНЗ потрібні викладачі, які знають основи військової спеціальності, володіють основами професійної лексики, термінології, мають виступати проти знецінення універсальних загальнолюдських цінностей, за зближення і співіснування народів і культур, за діалог між ними, проти авторитаризму і деструктивності в процесі навчання і виховання, за культурний плюралізм, толерантність, розвиток різних видів мислення у суб'єкта навчання, поважати його особистісне право на відмінність.

Висновки. В результаті аналізу психолого-педагогічної літератури та підходи різних дослідників до визначення поняття «педагогічні умови», визначаємо їх як сукупність обставин, що сприяють побудові навчально-виховного процесу з урахуванням потреб, інтересів, можливостей особистості, які впливають на ефективність формування професійної іншомовної компетентності офіцерів Збройних Сил України під час педагогічного процесу у вищому військовому навчальному закладі. До них відносимо організаційні, методичні, технологічні та психологічні. Окремий інтерес становлять виділені нами реалізаційні умови навчання військовослужбовців. Це створює передумови для подальших досліджень у галузі професійної іншомовної підготовки офіцерів Збройних Сил України.

Список використаної літератури:

1. Бобрицька В.І., Процька С.М. Організаційно-педагогічні умови застосування інформаційно-комунікаційних технологій у процесі професійної підготовки студентів гуманітарних спеціальностей. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 2013. С. 58–61.

2. Маслак Л.П. Застосування інноваційних методик навчання в процесі професійної іншомовної підготовки військовослужбовців. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців : методологія, теорія, досвід, проблеми* : зб. наук. пр./ ред. І. А. Зязюн та ін. Київ. Вінниця : ДОВ "Вінниця", 2008. С. 394–397.

3. Маслак Л.П. Педагогічні умови формування культурологічної компетентності майбутніх офіцерів радіоінженерних спеціальностей: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти; Житомир. держ. ун-т ім. І.Франка. Житомир, 2010. 20 с.

4. Національна доктрина розвитку освіти у XXI столітті. [Електронний ресурс]. URL : <http://www.studynotes.com.ua/2013/02/nacionalna-doktrina-rozvitku-osviti-ukra%20ni-u-xxi-stolitti/> (дата звернення 23.06.2020).
5. Закон України «Про національну безпеку України» № 31, ст.241 [Електронний ресурс]. *Верховна Рада України. Законодавство України.* URL : : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2469-19#Text> (дата звернення 23.06.2020).
6. Нормативні документи з питань організації мовної підготовки в системі Міністерства оборони України. [Електронний ресурс]. Офіційний вебсайт Міністерства оборони України. URL : <https://www.mil.gov.ua/diyalnist/vijskova-osvita-na-tauka/>. (дата звернення 23.06.2020).
7. Первутинский В. Г. Современные подходы к развитию профессиональной компетентности студентов : монография. Спб., 2002.
8. Предиткевич О. С. Формування готовності командирів військових підрозділів Збройних Сил України до педагогічної фасилітації у системі післядипломної освіти : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти. Хмельницький, 2018. с. 23
9. Скворцова С.О. Формування професійної компетентності в майбутнього вчителя математики/ Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку. 2010. Вип. №4. [Електронний ресурс]. URL: http://www.intellect-invest.org.ua/ukr/pedagog_editions_e-magazine_pedagogical_science_vypuski_n4_2010_st_4/ (дата звернення 23.06.2020).
10. Шалигіна Н. П. Комунікативна компетентність військових фахівців як психолого-педагогічна проблема. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України.* 2013. Вип. 5. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2013_5_31
11. Ясененко В.М. Педагогічні умови ефективності організації підготовки майбутніх фахівців військової логістики у вищих військових навчальних закладах. Науковий вісник ПДПУ ім. К.Д.Ушинського. Одеса: ПДПУ ім. К.Д. Ушинського, 2005. № 7-8. С. 221 – 231.
12. Ridei N., Vasyuk O. Pedagogical conditions of professional training of future social workers. *Nauka i Studia (Poland).* 2013. № 27(95). P. 99-108.
13. Мультимодусні засади післядипломної освіти для сталого розвитку : колективна монографія / за заг. редакцією Рідей Н.М., Сергієнко В.П. Київ : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2017. 634 с.
14. Титова Н.М. Теоретико-методичні основи психолого-педагогічної підготовки майбутніх педагогів професійного навчання: монографія. Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2018. 351 с.
15. Будник О.Б., Кондур О.С., Михайлишин Г.Й., Рідей Н.М. Діагностика управлінсько-квалітологічної компетентності здобувачів освіти у закладах вищої

освіти. *Відкрите освітнє e-середовище сучасного університету*, 2019, Спецвипуск «Нові педагогічні підходи в steam освіті», С. 32-43.

16. Рідей Н.М., Титова Н.М., Павленко Д.Г., Тимошенко В.І., Слабецький О.М. Методологічне та технологічне обґрунтування професійної підготовки фахівців сфери управління та глобалізації економіки. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах: збірник наукових праць*. Запоріжжя: Класичний приватний університет, 2020. № 73. Т.2. С. 157-167.

17. Ridei N.M., Tytova N.M. Paradigm of formation of sustainability of methodology of safety and quality of life on the basis of maintenance of system of noosphere education in the conditions of globalization. *Paradigm of knowledge*, 2020. № 6(44). PP.152-176.

Розділ 15.

Розвиток пізнавальної активності дітей старшого дошкільного віку через екологічне виховання

Рідей Н.М. – доктор педагогічних наук, професор екології, професор кафедри освіти дорослих факультету менеджменту освіти та науки Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова,
nataliia.ridei@gmail.com
ORCID ID: 0000-0002-5553-059X

Волкова Л.С. – аспірант кафедри освіти дорослих Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова,
lyudochkav@ukr.net
ORCID ID: 0000-0003-1635-0657

Теоретичне обґрунтування та експериментальна перевірка шляхів особливостей формування пізнавальної активності дітей старшого віку в процесі екологічного виховання в дошкільних закладах. Вивчення теоретичних основ зарубіжних і вітчизняних дослідників з проблеми. Вивчення методів та прийомів утворення активності пізнання у дітей старшого дошкільного віку в ході екологічного виховання. Розкриття понять «пізнавальна активність», «екологічне виховання», а також завдань екологічного виховання для дітей старшої групи.

Ключові слова: *пізнавальна діяльність, екологічна освіта, екологічна культура, природно-розвивальне середовище, екологія.*

Вступ. В останні роки надзвичайно гостро постало питання важливості переосмислення засад глобального екологічного мислення, зниженням у людей ціннісних орієнтирів на гармонійне існування з природою. Все яскравіше простежуються, загострення глобальних проблем сучасної цивілізації, погіршення екологічного стану в багатьох точках нашої планети. Кризова ситуація призвела до спотворених взаємин людини з природним оточенням як середовищем його життєдіяльності, що змінило природне, соціальне і культурне оточення. Проблеми екосистеми стали предметом вивчення в теорії різних наук - природничих, філософських, педагогічних, психологічних, культурологічних. Загальнотеоретичні тенденції, що сформувались в різних сферах науки, впливають на розвиток нових тенденцій в дошкільній педагогіці. У теорії дошкільної педагогіки складається системний підхід до вирішення проблем екологічного виховання дошкільнят, розробляються його зміст і технології. Вирішуючи такі завдання завданнями, як: формування емоційно-позитивного ставлення до оточуючого світу; усвідомлення себе як частини природи; розуміння самоцінності природи - вихователі повинні враховувати аспект екологічної освіти, як формування системи екологічних знань і

уявленнь, особливу увагу приділяти розвитку пізнавальної активності дітей дошкільного віку.

Науковець Рідей Н.М. займалася дослідженням цих питань в монографіях, наукових і навчально-методичних працях і дозволила вийти на такі висновки [8, 9, 10, 11].

Ретроспектива досліджень (Б. Ананьєв, Д. Богоявленська, Д. Годовікова, Т. Землянухіна, Т. Кулікова, О. Микитюк, Г. Пономарьова, А. Петровський, Г. Щукіна та інші) показує, що всі автори вважають пізнавальну активність однією з найважливіших якостей, яка характеризує внутрішній розвиток дітей дошкільного віку. Пізнавальна діяльність розглядається як прагнення до найповнішого пізнання явищ та речей оточуючого світу [1].

Розвиток пізнавальної активності - це формування особистої психологічної якості, її основна передумова незалежності та ініціативи. Завдяки пізнавальній активності дитина вступає в життєво необхідні стосунки з навколишнім середовищем та спілкування з людьми є основою для оволодіння людським культурним досвідом та необхідними умовами для формування психологічної якості людини, її незалежності, ініціативи та креативності. На актуальність проблема формування пізнавальної активності дітей дошкільного віку вказують дослідження проведені в останні роки які свідчать про значне зниження пізнавальної активності дітей. На жаль, у них недостатньо сформована потреба в самостійному пізнанні навколишнього світу. Необхідні стосунки з навколишнім середовищем та спілкування з людьми є основою для оволодіння людським культурним досвідом та необхідними умовами для формування психологічної якості людини, її незалежності, ініціативи та творчості.

Цілісне ж уявлення дитини про світ є основою інтелектуального розвитку. Адже саме в уявленнях дитини відображаються в єдності об'єкти, дії з ними. Оперуючи цим, вони поступово пізнають світ таким, яким він є.

В процесі екологічного виховання є можливість забезпечити розвиток основних напрямів пізнавальної активності дитини, а саме: розвиток пізнавальних інтересів і потреб; усвідомлення себе в оточуючому світі; врахування індивідуальності кожної дитини; організація оптимальних засобів і способів отримання знань.

Концепція дошкільного виховання націлює на продуктивні методи навчання, іншими словами, навички формування природних знань у дітей, активно діючи та самостійно «відкриваючи» їх секрети. Цей метод підвищує цікавість дітей та спонукає їх бажання до активної пізнавальної діяльності. Оскільки екологічне виховання є дієвим, якщо під час вирішення його завдання враховується загальний вплив на повний розквіт дитячих здібностей, тоді воно повинне чітко визначити свою позицію, план та організаційну форму, засоби та умови, що має очевидні наслідки в роботі вихователів. [6].

Мета роботи полягає в теоретичному обґрунтуванні та експериментальній перевірці шляхів особливостей формування пізнавальної активності дітей старшого віку в процесі екологічного виховання в дошкільних закладах.

Завдання:

- 1) розкрити роль розвитку пізнавальної активності дітей на основі теоретичного аналізу в процесі екологічного виховання співвідносно до досліджуваної проблеми;
- 2) розкриття понять «пізнавальна активність», «екологічне виховання», а також завдань екологічного виховання для дітей старшої групи.
- 3) вивчення теоретичних основ зарубіжних і вітчизняних дослідників з проблеми;
- 4) вивчення методів та прийомів утворення активності пізнання у дітей старшого дошкільного віку в ході екологічного виховання;
- 5) проведення дослідно-експериментальної роботи з проблеми формування екологічної культури у дошкільників старшого віку

Особливу увагу при роботі з дітьми старшого віку слід приділити вихованню дотримуватися елементарних правил поведінки при взаємодії з природою та дбайливого ставлення до неї.

Для реалізації цілей і завдань роботи передбачається дотримання принципів: вікової адресності, сезонності, інтеграції, системності, безперервність взаємодії з дітьми в дошкільних установах та сім'ях.

Послідовне і систематичне знайомство з навколишнім світом розвиває мислення, уяву, мову, пам'ять і сприяє всебічному розвитку дитини.

Об'єктом дослідження є пізнавальна активність дітей дошкільного віку у довкіллі, спеціальна серія інтегрованих занять природничо-екологічного спрямування, ознайомлення з рослинним і тваринним світом рідного краю, а також формування початку екологічної культури у дошкільників старшого віку.

Предмет дослідження: індивідуальні особливості розвитку пізнавальної активності, що мають прояв екологічного виховання дітей старшого дошкільного віку.

Було висунуто припущення про гіпотезу, що розвиток пізнавальної активності в процесі екологічного виховання у дошкільників старшої групи буде досягнуто ефективно при використанні спеціальної серії інтегрованих занять з ознайомленням їх з навколишнім середовищем природи, світом тварин і рослин рідного краю.

Напрямки реалізація даної гіпотези :

- розвиток пізнавального інтересу до навколишнього світу;
- зростання гуманної дружби та турботливого відношення до довкілля;
- вдосконалити та посилити знання про живу та неживу природу;
- розвивати вміння правильно співдіяти із зовнішнім світом (основні правила природокористування);
- утворення основних думок про причинність у природному комплексі;

- формування естетичного ставлення до навколишнього світу;
- ознайомлення з природними факторами, що впливають на здоров'я людини;

У роботі використовувались такі методи дослідження: спостереження, екскурсія, дидактична гра, теоретичний аналіз літератури, узагальнення передового педагогічного досвіду.

Практичне значення одержаних результатів полягає в розробці інтегрованих занять для дітей старшого дошкільного віку та впровадження їх у практику роботи закладу дошкільної освіти.

Дослідження проводилося в три етапи. Спочатку було проведено теоретичне дослідження активності пізнання дітей як об'єкта психічного аналізу. На другому етапі було здійснено емпіричне дослідження, у ході якого вивчено індивідуальні особливості пізнавальної активності старших дошкільників в процесі екологічного виховання. На третьому етапі було зроблено формувальний дослід, порівняно та проаналізовано ефективність системи роботи з розвитку пізнавальної діяльності дітей старшого дошкільного віку за допомогою інтегрованих занять.

Комплексний світогляд — основа інтелектуального розвитку дітей відображається в єдності предметів і дій з предметами. Оперуючи цим, діти поступово пізнають світ таким, яким він є. Реалізуючи екологічне виховання, можна надати основний напрямок розвитку пізнавальної активності дітей: розвиток пізнавальних інтересів та потреб; самосвідомість у всьому світі; врахування особистості кожної дитини; найкращі засоби та методи організації здобуття знань. Характерною ознакою дітей дошкільного віку є посилення пізнавальних можливостей дітей. Це нескінченні запитання, багатогранна уява, період різних рухливих та дидактичних ігрових ідей. Завдання дорослих правильно формувати загальні знання та творчі погляди про світ навколо дітей дошкільного віку. Цей вік є початковим фундаментом розвитку пізнавальних здібностей дітей, загальної творчості пізнавального процесу, пізнавальна діяльність набула рис особистості. Цей процес розвитку не тільки складний і багатогранний, але й індивідуальний. Результат процесу - базовий рівень підготовки дітей до школи. [5].

Психологи розуміють пізнавальну активність як самостійну активну діяльність дитини, покликану зрозуміти навколишню дійсність, а також через необхідність вирішення завдань, які стоять перед ним у певній життєвій ситуації. Пізнавальна активність формується у свідомому житті дитини, вона не є вродженою. Природно-розвивальне середовище сприяє зацікавленню дітей дошкільного віку та появи основних понять про предмети та природні явища, виявляє причинно-наслідковий зв'язок та взаємозалежність між природним середовищем та людьми, формує природну поведінку дітей. Отже, цілісне уявлення про світ — основа інтелектуального розвитку дитини в уявленнях якої відображаються в єдності об'єкти, дії з ними. Оперуючи цим, діти поступово пізнають світ таким, яким він є.

Об'єкти та явища природи рідного краю визначаються як педагогічний засіб виховання основ екологічної культури у дітей в контексті особистісно орієнтованого

підходу, розкриваючи як самоцінність природи, так і її значущість для людини. Використання словесних логічних завдань сприяє розвитку конвергентного мислення. У дошкільних навчальних закладах слід приділяти повну увагу розвитку такого типу мислення, тоді формування екологічної культури дітей дошкільного віку буде більш комплексним.

Як було сказано вище, екологічне виховання трактується як система, в якій екологічна культура людини продовжує формуватися, що досягається шляхом соціалізації індивідів у процесі навчання, навчання, самовиховання та життєвого досвіду в будь-якому віці. У цьому процесі сім'ї та дошкільні заклади відіграватимуть особливу роль, яка є основою для закладання в основу екологічного мислення дітей, формує основну систему концепцій природного середовища в ньому, виховуючи повагу та життєздатність у всіх істот навколо нього. Тому найважливішим засобом психологічного виховання дітей є довілля. Воно поступово привертало дитячу увагу і змушувало дитину включатись у процес спостереження різні органи чуття, тим самим активізуючи початковий момент пізнання-відчуття та сприйняття. Ріст інтересу пізнання варіюється від вираження імпульсивної чутливості до навколишнього середовища та підбору зовнішніх якостей предметів до вибору внутрішніх зв'язків і відносин, до самовираження пізнавальних завдань. [3].

Дитяче розуміння природи - це сприйняття різних яскравих предметів та явищ живої та неживої природи, їхні фактичні експерименти сповнені радісних вражень. Дослідники вважають, що, враховуючи психологічні особливості дітей дошкільного віку, особливо надзвичайну емоційну чутливість дітей дошкільного віку, пріоритет слід віддавати природній емоції та естетичному сприйняттю, естетичному (красивому) розвитку, інтелекту (цікавому), гуманізму та гуманітарним наукам.

Потрібно формувати любов до природи та закласти основу турботи про неї – це допоможе зацікавити дітей продовжувати дбати про своє здоров'я. Слід підкреслити, що турбота про здоров'я підростаючого покоління є одним із ключових питань європейського суспільства. Пріоритетні напрями екологічного виховання для дітей дошкільного віку за кордоном: виховувати любов до природи шляхом прямого спілкування з нею; формування здорового способу життя як частини екологічної культури; заощадливе ставлення до природи, формуючи навички збереження природних ресурсів; тісна взаємодія дошкільного закладу та родини в екологічному вихованні дітей дошкільного віку. Отже, найважливішим засобом екологічного виховання дітей є навколишня природа. Вона поступово залучає дитячу увагу, містить різні органи чуття в процесі спостереження, тим самим активізуючи перший момент пізнання - відчуття та сприйняття [7].

На базі дошкільного навчального закладу №527 м. Києва проводилося емпіричне дослідження, яке було спрямоване на висвітлення характеру індивідуальних особливостей пізнавальної активності старших дошкільників у процесі з екологічного виховання. На різних етапах експерименту було задіяно 20

дітей, з них експериментальної групи (далі - ЕГ) 10 дітей та контрольної групи (далі - КГ) 10 дітей. У ролі експертів виступили 5 дорослих.

Достовірність результатів обстеження була забезпечена експертному оцінюванню, яке проводили за результатами спостережень психолога, вихователя-методиста, вихователів старших груп, а також спостережень.

Діти оцінювалися за визначеними критеріями і показниками розвитку пізнавальної активності у дошкільників на заняттях екологічного виховання:

1. Емоційно-мотиваційний – це зовнішнє вираження емоцій дитини (захоплення-байдужість тощо), пізнавальні потреби, її мотиви, цікавість до запропонованої їй діяльності. Показниками було те, як вихованці включалися у дію певного завдання: а) відразу із захопленням; б) сумнівається, не відразу розпочинає роботу; в) пасивна, довго не розпочинає, або зовсім не виконує завдання.

2. Когнітивний (змістовий) - як саме дитина захоплена діяльністю. Показники цього критерію наступні: а) зосереджена під час виконання завдання; б) іноді відволікається; в) не зібрана, часто відволікається.

3. Контрольно-оцінний (результативний) ставлення дитини до важкості виконання запропонованого дорослим завдання. Показники цього критерію наступні: а) впевнено, уважно та самостійно розв'язує завдання; б) звертається за поясненням, допомогою до вихователя; в) неуважна, наслідує іншого, підглядає у сусіда, або зовсім залишає роботу.

У межах кожного показника було визначено рівні (високий, середній, низький) розвитку пізнавальної активності дітей старшого дошкільного віку (5 балів відповідає високому рівню, 3 бали – середньому рівню, 1 бал – низькому рівню).

Наприклад: Завдання. Діагностичне заняття «Звідки прийшов хліб».

Вихователь розкладає картки, де присутні такі зображення: 1-насіннячко пшениці, 2-насіннячко пшениці зростає землі, 3-спеціальні зрошувальні пристосування на поле, 4-перші сходи, 5-паростки, 6-колосся, 7-комбайн на полі, 8-трактор з пшеницею, 9-млин, 10-хлібозавод, 11-цех випічки хліба, 12-булочна. Далі дітям пропонується розкласти ці картки в правильному порядку.

Висновки: Карточки мали свій номер, який відповідав порядку виконання виробництву хліба. Дані показали, що жодна дитина не впорався вірно із завданням. Можна сказати, що експериментальна група має уявлення про виробництво хліба на останніх його стадіях виробництва.

Після отримання даних дослідження було проведено аналіз співвідношення досліджуваних дітей в експериментальних (ЕГ1, ЕГ2, ЕГ3) та контрольних групах (КГ1, КГ2, КГ3) відповідно до рівнів розвитку пізнавальної активності у процесі занять з екологічного виховання до початку розвивальної роботи, оброблено їх і виведено процентні данні (табл. 15.1).

**Рівні пізнавальної активності старших дошкільників за емоційно-мотиваційним, когнітивним, контрольно-оцінним критеріями
(констатувальний етап експерименту, %)**

Критерії	Рівні					
	Високий		Середній		Низький	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Емоційно-мотиваційний	17.5	16.9	24.4	23.9	30.6	33.2
Когнітивний	16.3	14.5	17.4	19.4	33.7	40.2
Контрольно-оцінний	17.5	15.1	20.6	16.9	30.0	36.6

Після порівняльного аналізу результатів видно, що пізнавальна активність та уявлення про екологічну культуру, елементарні знання та їх застосування у дітей старшого дошкільного віку сформовані недостатньо. Елементарно використовуються засоби виразності, але їх кількість ситуативна, незначна або зовсім відсутня.

Враховуючи результати констатувального етапу дослідження, з метою підвищення рівня пізнавальної активності дітей старшого дошкільного віку на заняттях екологічного виховання було розроблено спеціальну серію інтегрованих занять. Оптимізацію індивідуальних особливостей пізнавальної активності старших дошкільників в закладі дошкільної освіти здійснювали в процесі проведення розвивальної роботи з дітьми експериментальних груп (ЕГ1, ЕГ2, ЕГ3).

Перш за все необхідно здійснювати виховно-освітню роботу з дітьми з врахуванням місцевих, національних, географічних та кліматичних особливостей регіону. Дуже важливо, спираючись на спадщину наших предків, сформувати у дітей життєві цінності. Прагнути розвивати в дітях уміння цінувати і захоплюватися навколишньою красою, поважати працю дорослих, виховувати доброту, чесність, сміливість, чуйність на прикладах подвигів наших пращів, щоб діти пишалися щасливою можливістю народитися і жити в Україні.

Основними методологічними принципами розвивальної роботи були наступні:

- гуманізація: формулювання взаємної дії дитини з предметами навчального середовища, відповідно до вікових можливостей (за рівнем розвитку) та індивідуальних особливостей, можливостей, здібностей і схильностей кожної дитини;

- розвиток, повинен здійснюватися від простого до складного, від відомого до нового у процесі добору змісту формування діяльності; скоординованості із законами розвитку всієї системи і достатні умови відбирання природного характеру, що відповідає наміру розвитку;

- цілісність з опорою на соціальне, біологічне у виявах особистості старших дошкільників в процесі створення їх діяльності; взаємозв'язок всіх компонентів діяльності педагога; оптимальне поєднання традицій і новітніх

тенденцій організації діяльності дітей старшого дошкільного віку, забезпечення різноманіття);

- виховного навчання і виховання в діяльності
- наочності
- цілеспрямованості
- емоційного благополуччя.

Індивідуальну роботу з кожною дитиною експериментальних груп проводили 3-4 рази в тиждень, поки виробляться необхідні уміння й звички, вона була спрямована на комплексний розвиток кожної дитини. У повсякденній діяльності відбувалося узагальнення, уточнення й конкретизація знань, отриманих у ході занять.

На формувальному етапі з дітьми даних груп ЕГ1, ЕГ2, ЕГ3 використовували наступні методи: бесіди, дидактичні гри, розглядання ілюстрацій і картинок, читання й розповідання пізнавальних казок, загадування загадок, міні-досліди, ігрові ситуації, експериментування та ін; та прийоми: вказівка, заохочення, ігрові, проблемні та пошукові ситуації, екскурсії, спостереження, показ наочності, запитання і відповіді, художнє слово, аналіз, синтез, порівняння, узагальнення; самооцінка, інтонування, схвалення, підказка.

Після розвивальної роботи було проведено контрольний зріз у трьох експериментальних та трьох контрольних групах. По завершенню емпіричного дослідження було визначено позитивні покращення, які виявлені у розвитку пізнавальної активності дітей трьох експериментальних груп (табл.15.2).

Таблиця 15.2

Рівні пізнавальної активності старших дошкільників за емоційно-мотиваційним, когнітивним, контрольньо-оцінним критеріями (контрольний етап експерименту, %)

Критерії	Рівні					
	Високий		Середній		Низький	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Емоційно-мотиваційний	36,8	18,0	43,8	30,2	6,3	23,3
Когнітивний	40,5	14,5	26,8	19,6	9,3	40,7
Контрольно-оцінний	30,5	16,3	46,8	21,5	8,1	32,5

Значній зміні результатів динаміки розвитку пізнавальної активності старших дошкільників експериментальних груп сприяла спеціальна серія інтегрованих занять з екологічного виховання. Значні відсоткові зміни відбулися за всіма критеріями, такими як емоційно-мотиваційний, когнітивний, контрольньо-оцінний, що вказують на ефективну роботу нашого експерименту.

Аналіз емпіричних даних експериментальної груп (ЕГ1, ЕГ2, ЕГ3) до та після закінчення формувального експерименту показав, що сталися і якісні, і кількісні зміни в рівнях вираження взаємного зв'язку між компонентами структури та в рівні розвитку пізнавальної активності (табл.15.3).

Таблиця 15.3.

**Динаміка пізнавальної активності старших дошкільників
експериментальних груп за емоційно-мотиваційним, когнітивним, контрольно-
оцінним критеріями (до і після експерименту,%)**

Критерії	Рівні					
	Високий		Середній		Низький	
	ЕГ до	ЕГ після	ЕГ до	ЕГ після	ЕГ до	ЕГ після
Емоційно-мотиваційний	17,5	36,8	24,4	43,8	30,6	6,3
Когнітивний	16,3	40,5	19,4	26,8	33,7	9,3
Контрольно-оцінний	17,5	30,5	20,6	46,8	30,0	8,1

Порівняльний аналіз результатів констатувального та формувального експериментів дозволяє зробити висновок про позитивні результати проведеної роботи. Є підстави вважати, що висунена гіпотеза про розвиток пізнавальної активності в процесі екологічного виховання удошкільників старшої групи було досягнуто ефективно при використанні спеціальної серії інтегрованих занять з ознайомленням їх з навколишнім середовищем природи, світом тварин і рослин рідного краю. Система роботи була реалізована відповідно до психолого-педагогічних умов за допомогою спеціальної серії інтегрованих завдань на групових та індивідуальних заняттях з дітьми старшого віку. Порівняльний аналіз підтвердив аргументованість висунутої гіпотези щодо ефективності розробленої спеціальної серії інтегрованих занять з пізнавальної активності дітей в процесі екологічного виховання. Після завершення емпіричного дослідження визначено позитивні покращення, що сталися у розвитку активності пізнання дітей трьох експериментальних груп. У подальшій діяльності потрібно звертати увагу на всі аспекти управління екологічною діяльністю, такі як здатність самостійно здобувати знання в нових або трохи змінених умовах; захисту власних припущень та суджень; позитивне та емоційне ставлення до речей та природних явищ; забезпечте захист довкілля дітьми у простій організаційній формі. Вихователі повинні навчити дошкільнят безпечно спостерігати за природою, не завдавати шкоди природі, не порушувати природних процесів, що відбуваються природним шляхом, та втручатися лише тоді, коли це дійсно необхідне та корисне природі.

Висновки. На основі аналізу матеріалів, доступних у літературі з психології та педагогіки з наукових питань, була визначена суть концепції «індивідуальні особливості» «активність», «пізнавальна активність», «індивідуальні особливості активності пізнання дітей старшого віку». Власна думка про явище «пізнавальна активність», у контексті дослідження особистості старшого дошкільника, – це прояв власного інтересу до навколишнього середовища, що свідчить про готовність вирішувати проблеми; потреба в пізнавальній діяльності; виконувати основні психологічні дії (аналіз, порівняння, синтез, резюме); активне сприймання речей,

об'єктів, людей, які принесуть їй щастя і радість; можливість зацікавитися невідомим; мають початкову форму експериментів, досліджень та винаходів; радіти від своїх відкриттів, керувати своїми силами, що дуже важливо, щоб діти усвідомлювали свої можливості та здібності. Пізнавальна активність - це природний прояв інтересу дітей до навколишнього середовища, характеризується чіткими параметрами. Інтерес дітей та їх бажання до конкретних предметів чи явищ свідчать: особливий інтерес, увага, емоційне ставлення – здивування, заклопотаність, посмішка тощо.

Умовою активного здійснення пізнавальної діяльності старших дітей дошкільного віку є те, що в ній відбувається позитивна емоційна атмосфера, і створюється основне ігрове середовище. Пізнавальна діяльність дітей стимулюється пізнавальним інтересом та творчістю навчального середовища, що забезпечує дітям дошкільного віку позитивне ставлення до пізнавального процесу. Слід зазначити, що дітям цього віку важко визначити мету своєї пізнавальної діяльності, яка в основному поєднується з мотивацією. Беручи до уваги екологічний навчальний процес старших дітей дошкільного віку, ми дійшли висновку, що в дитячих закладах розвиток різних аспектів пізнання та розуміння природи взагалі слід розглядати як одну з важливих складових навчальної роботи: виховувати патріотичну свідомість до Батьківщини та формувати моральну якість особистості маленьких громадян як: доброта, правильне ставлення до природних явищ та речей, гарне ставлення до всієї живої природи гуманно, відданість рідному місту, чуйність.

Теоретичні та професійні знання, вміння та навички, які здобули під час вивчення літератури з цього питання, допомогли вивчити особливості розвитку екологічної культури та пізнавальної сфери дітей дошкільного віку, правильно визначити обсяг і зміст навчального плану та врахувати вимоги стандарту вікових особливостей дитини, щоб використати всі пізнавальні матеріали рівномірно. Було використано навчальні ігри з екологічним змістом, ігри з правилами - сюжетно-рухливі, рухливі, настільно-друковані, сюжетно-рольові ігри для вирішення навчальних завдань, а практика екологічного змісту для покращення самостійності дітей допомагає здобути знання про реальність навколо них. Для того, щоб розвинути у дітей цікавість, спостережливу силу, сформувані загальні уявлення про природу та встановити простий зв'язок між цими явищами, використовуються у практиці піші прогулянки та екскурсії в природу. Основне завдання екскурсії - показати дітям знайомий світ із абсолютно нового, можливо, несподіваного аспекту. Діти в цьому віці не відразу почали відчувати стосунки з природою.

Під час екскурсії діти знайомляться із природними явищами у природному взаємозв'язку, рослинами та тваринами у навколишньому середовищі, руйнівним впливом людей на природу. Для цих екскурсій було вирішено дослідити місцевість навколо Голосіївського лісу, щоб сформувані уявлення про навколишні природні умови, місцевість, присутність тварин та рослин. Протягом походів вихованці збирали природний матеріал для колекцій, ігор, занять із флористики, праці,

малювання. Під час екскурсії діти збагатили свої екологічні знання, відкрили своє серце красі навколишнього середовища та звикли до правил в природі. Під час походів намагалися сприяти активізації пізнавальної діяльності дітей, а саме прагненню доглядати та охороняти природу. Будь-яка екскурсія, навіть щоденна прогулянка, може стати захоплюючою подією. Для цього потрібно використовувати такі елементи, як таємничість, сюрпризність, казковість тощо. Йдучи на прогулянку чи екскурсію, заздалегідь було ознайомлено своїх вихованців з правилами дорожнього руху та нормами і правилами поведінки в природі, що є елементами екологічної культури кожної цивілізованої людини. Діти повинні вміти розуміти явища навколишнього середовища та розумно взаємодіяти з природою.

Екологічне виховання має сформувати: екологічну культуру людини, яка характеризується глибоким розумінням середовища (природи та суспільства); екологічне мислення, що передбачає відповідальне ставлення до природи та її здоров'я; надати навички та досвід у вирішенні екологічних проблем (переважно на місцевому рівні); здатність безпосередньо брати участь у природоохоронних роботах та прогнозувати можливі негативні наслідки діяльності людини, що змінюють природу. Сформовані тенденції екологічної освіти за кордоном певною мірою є ключовими для вітчизняної галузі освіти, але вони потребують більш активного тестування та ширшого впровадження. Отже доцільно посилити економічний напрям екологічної освіти дітей дошкільного віку, створити ефективне середовище екології та розвитку в дошкільних навчальних закладах, розглядається можливість відкриття дошкільних навчальних закладів за межами міста.

Як згадувалося раніше, діти отримують велику користь від спілкування з природою під час занять. У свою чергу вони повинні зробити все можливе, щоб піклуватися про них, щоб принести користь природоохоронній справі та національній економіці. Діти, які беруть участь у таких заходах, навряд чи намагаються зірвати проліски, знищити гнізда та викинути сміття на траву. В системі екологічної освіти дітей дошкільного віку за кордоном ключові напрями: емоційно-ціннісний, оздоровчий, економічний та соціальний. Національна освітня політика екологічно орієнтована та стимулюється в суспільстві за допомогою екологічних громадських ініціатив. Екологічна освіта дітей дошкільного віку - це систематична навчальна діяльність, спрямована на формування основи екологічної культури серед дітей. Підводячи підсумок, можна зробити висновок, що екологічне виховання - це спосіб координувати взаємозв'язок дітей та природи, формування екологічної свідомості та формування навичок екологічної поведінки. В процесі емпіричного дослідження було проаналізовано особливості розвитку активності пізнання дітей в ході екологічного виховання за допомогою спеціальної серії інтегрованих занять, визначено три рівні розвитку пізнавальної активності (високий, середній та низький).

Враховуючи індивідуальні особливості дітей дошкільного віку, підтверджені та експериментально перевірені психологічні та навчальні умови, що мають ефективну дію на розвиток пізнавальної діяльності. Аргументовано та

експериментально звірено умови ефективного впливу на розвиток пізнавальної активності, враховуючи індивідуальні особливості старших дошкільників. Таким чином, за допомогою спеціальної серії інтегрованих занять у дітей в цілому покращилися екологічні знання, збільшилася пізнавальна активність до всіх природних об'єктів, розширився словниковий запас.

Список використаної літератури:

1. Абасов З.А. Педагогические технологии и инновации в учебной деятельности школьников. *Школьные технологии*, 2000. С.57-61.
2. Богуш А.М. Базовий компонент дошкільної освіти України. *Дошкільне виховання*. 2012. № 7, 24.
3. Балл Г.О. Ідея раціогуманістичного підходу в методології психологічної науки. Розвиток ідей Г.С. Костюка в сучасних психологічних дослідженнях. Наук. записки Ін-ту психології ім. Г.С. Костюка АПН України/ за ред. акад. С.Д. Максименка. Київ, ЗАТ «Невтес», 2000. Вип. 20, Ч. 1. С.49–55.
4. Беленька Г.В., Конюхова Т.С. Авторська казка про природу як засіб формування основ екологічного світогляду у дітей дошкільного віку. Національний педагогічний університет ім. М.П. Драгоманова. Наука і сучасність. Зб. наук. праць. Т. 43. Педагогіка. Філософія. Київ, 2004. С. 20-29.
5. Беленька Г.В., Т. Науменко, О. Половіна. Дошкільнятам про світ природи старший дошкільний вік : навч.-метод. посібник. Київ: Генеза, 2013. 112с.
6. Белоусова Р.В. Індивідуально-типові особливості комунікативної креативності : автореф. дис. ... канд. психолог. наук: 19.00.01 Південноукраїнський держ. пед. ун-т ім. К.Д. Ушинського. Одеса, 2004. 19с.
7. Білан О.І. Навчання дітей старшого дошкільного віку розповіді за ілюстраціями : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Південноукраїнський держ. Педагогічний ун-т ім. К. Д. Ушинського. Одеса, 2003. 232с.
8. Рідей Н.М., Дуднік М.А. Екологічна освіта як виховання поваги до життя. *Матеріали I Всеукраїнської науково-практичної конференції молодих вчених «Екологія – філософія існування людства»*, Київ: ВЦ НУБіП України, 2012. С.35-37.
9. Рідей Н. М., Тверезовська Н., Амеліна С., Шофолов Д., Ільчик А. Еколого-творча компетентність випускників університетів/Міжнародна науково-професійна конференція «XXV. Didmattech 2012. Актуальні проблеми сучасної освіти у 21 столітті» Університет Дж. Сельє-Комарно, 2012. С.9-14.
10. Рідей Н. М., Кучеренко Ю. А., Тусюк О. Ю. Роль екологічної культури у розвитку взаємин суспільства і природи. *Матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції студентів, аспірантів та молодих вчених «Екологія – філософія існування людства»*. Київ, НУБіП України, 2015. С.34-36.

Розділ 16.

**Професійна підготовка менеджерів для удосконалення
системи управління національної безпеки України**

Рідей Н.М. – доктор педагогічних наук, професор екології, професор кафедри освіти дорослих факультету менеджменту освіти та науки Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова,
nataliia.ridei@gmail.com
ORCID ID: 0000-0002-5553-059X

Титова Н.М. – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри теорії та методики професійної підготовки факультету інженерно-педагогічного факультету Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова,
titnat2008@npu.edu.ua
ORCID ID: 0000-0002-9415-4427

Слабецький О.М. – аспірант кафедри освіти дорослих факультету менеджменту освіти та науки Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова,
ukrivatekstil@gmail.com
ORCID ID: 0000-0001-7955-9904

Козлюк О.С. – PhD-студент кафедри освіти дорослих факультету менеджменту освіти та науки Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова,
AlexKozlyuk@ukr.net
ORCID ID: 0000-0003-4993-1909

Виокремлено класифікаційні ознаки семантики суб'єктів системи нацбезпеки, схарактеризовано стратегічний моніторинг безпеки з групуванням підходів до аналізу системи національної безпеки. Обґрунтовано систему аналізу та метрику оцінювання умов, чинників, стратегічних загроз та ризиків внутрішнього та зовнішнього навколишнього середовища з метою становлення стратегічного потенціалу та удосконалення методології його дослідження зі стратегічним прогнозуванням сценарію перспективного розвитку та планування захисту національних інтересів ефективності державного управління.

Встановлено, що об'єктами дослідження стратегічного моніторингу є дані ресурсозабезпечення, ефективності діючих стратегій у системних процесах гарантування безпеки, квалітологія ефективності системи забезпечення національної безпеки. Розкрито необхідність комплексного оцінювання рівнів загроз

національної безпеки як цілісної системної характеристики середовищних умов соціуму та держави. Розглянуто та розкрито критерії ефективності державного, публічного управління та адміністрування національною безпекою у метриці оцінювання пріоритетно вагомих, комплексних параметрів, чинників, індикаторів, засобів технічного регулювання у стандартах технічних умовах та настановах. Встановлено, що ефективною є методологічна процедура експертного оцінювання професіоналів – науковців-методологів, експертів-аналітиків, менеджерів-практиків, системних адміністраторів мереж, державних службовців, військових та галузевих виробничників, публічних управлінців та адміністраторів, спроможних здійснювати ретроспективну оцінку даних статистичного аналізу, практично-корисних методик, аналізу системи забезпечення національної безпеки, таксономії чинників за сферами впливу на безпеку.

Ключові слова: національна безпека, метрика оцінювання, система забезпечення національної безпеки України

Вступ. Аналіз системи національної безпеки є частиною стратегічного аналізу систем – методологія системного аналізу якості формування та експертного оцінювання суб'єктів державної безпеки, ефективності стратегій політики національної безпеки та релевантності управління системою забезпечення національної безпеки. «Дерево цілей» аналізу системи національної безпеки орієнтовано на: встановлення меж рубежів витривалості (внутрішнього й зовнішнього потенціалу забезпечення) системи її збалансованості; оцінювання, прогнозування й моделювання рівнів воєнних небезпек (ризиків і загроз) державного суверенітету України; встановлення масштабів інформаційного поля (збір, узагальнення, систематизація й моделювання стану) для вироблення концептуально-стратегічних засад національної доктрини безпеки, розроблення нормативно-правового урядування (керівних документів, науково аргументованих методичних рекомендацій щодо формування національної безпеки; визначення науково-методичного супроводу – методів, методик стратегічного аналізу та розроблення системи заходів безпеки. Визначено аспекти предмету аналізу – системні ризики та загрози, семантика загроз у функціонувальних секторах безпеки за призначенням; аналіз ускладненості, вразливості кризовим тенденціям та оцінка інтенсивності переходу потенційних ризиків, загроз у небезпеки за видами та на рівнях впливу; експертиза потенційних збитків за прогнозованими сценаріями [1].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Основоположні засади навчання стратегічному управлінню належить доробку провідних фундаторів алефійчної науки, такі як О. Виханський, національним аспектам теорії та політики безпеки А. Возженікова, національної безпеки В. Горбулін, А. Качинський, міжнародної і національної безпеки у тлумачно-довідникових вокабулярах термінів та концептуальні дефініції її тлумачення, в тому числі в дипломатичних аспектах геополітики і національної безпеки, державної політики та основ стратегічного

планування її забезпечення Г. Ситник, В. Богданович, М. Єжеєв, державного управління сектором безпеки і оборони та воєнної безпеки у теоретичних, практичних і стратегічних аспектах О. Бодрук, І. Романов, О. Ільяшов, Ф. Саганюк, фундаментальні аспекти наукового пізнання методології стратегічного планування у сфері державного управління забезпеченням національної безпеки з державним управлінням обороноздатності А. Семенченко, І. Свіда; в сфері професійної освіти та її забезпечення щодо соціальної і гуманітарної політики В. Трощинський, протидії корупції в системі охорони здоров'я, формування гендерно-чутливого публічного управління, оцінки національної резильєнтності в умовах політичних викликів і загроз М. Білинська, економічної політики та врядування Н. Олійник, суспільного розвитку і суспільно-владних відносин Л. Гонюкова, глобалістики, євроінтеграції та управління національною безпекою Р. Марутян, соціальної та гуманітарної безпеки, проектного інноваційного менеджменту та управління проектами, соціального та економічного прогнозування С. Борисевич, інформаційної політики, пропаганди та контрпропаганди, інформаційної війни, стратегічних комунікацій, цифрових трансформацій та врядування органів публічної влади О. Карпенко, Н. Савченко, політичної аналітики та прогнозування, управління, розвитку громадянського суспільства, проблем національної безпеки, конфліктології, питань внутрішньої та публічної політики, архетипіки публічного управління, національної безпеки, гендерної/соціальної/вікової/педагогічної психології С. Телешун, Е. Афонін, засад реформування територіальної організації влади, її децентралізації і модернізації системи публічного управління у сфері освіти, науки й інноватики О. Пухкал.

Виклад основного матеріалу. Класифікаційними ознаками семантики суб'єктів системи нацбезпеки за функціональними властивостями поділяють на: інформаційно-аналітичні, координаційно-субординаційні, організаційно-управлінські, проектні, планування та прогнозування рішень, процедур, регламентів, техніко-регулятивні, виконавчо-захисні, силові та несилові у засобах сектору безпеки та її ресурсозабезпечення – потенційні, ефективні, умовні, емерджентності за функціональним розподілом повноважень суб'єктів (що пов'язано з поліфункціональністю законодавчо уповноважених інституцій держави). Семантикою багатofункціональності характеризується – Рада національної безпеки і оборони, яка консолідує інтеграцію всіх типів і рівнів державного управління та регулювання національною безпекою та накопичує її інформаційний потенціал з акумулюванням стратегії, а також Служба безпеки України з інформаційно-аналітичними та виконавчо-силовими функціями режимного впливу.

Підпорядкованість інформаційної архітектоніки суб'єктів системи нацбезпеки встановлюють за: функціональними повноваженнями структурно-організаційних відділів; потенційні засоби та силові заходи сектору безпеки (фінансові, матеріально-технічні, інформаційно-технологічні, науково-методичні, соціальне та кадрове забезпечення, силові формування національної безпеки); антикризовий потенціал та аналіз кризових ситуацій і конфліктів інтересів за сферами суспільної

життєдіяльності та держави, аналіз індикаторних ризиків, загроз і проблемних ситуацій і діагностики невідповідностей для ідентифікації відхилень (аномальних) станів; прогностичний аналіз перспективного розвитку з розлогою амплітудою варіабельності впливу негативних чинників на майбутню трансформацію стану, рівнів, ступенів сфери безпеки, система комплексного моніторингу чинників небезпеки (ризиків і загроз) транскордонної-міжнародної та національної безпеки. Семантику аналізу системи забезпечення національної безпеки орієнтовано на формування стратегій адекватного відгуку та плану реагування на існуючі реальні та потенційні загрози нацбезпеки; встановлення рівня та стану готовності системи держави до виконання функціональних завдань, забезпечення консолідації інтеграційних зусиль профільних секторів безпеки для гарантій міжнародної та регіональної безпеки на рівнях управління інформацією та результатами експертно-аналітичної діяльності [2].

Встановлено, що особливої ваги набувають збалансовані суб'єкт-суб'єктні взаємини, які встановлюють ефективність, адекватність, відповідність, апробаційну презентативність даних аналізу системи забезпечення нацбезпеки. Діагностика станів трансформації змін гео-політичної, екологічної, соціально-економічної, воєнно-політичної ситуації транскордонного рівня та суспільно-політичної ситуації України; інформаційних результатів щодо станів і ситуацій безпеки та тенденцій напрямів розвитку безпеки; функціонального призначення завдань секторів нацбезпеки за «деревом цілей» у місії мирного та воєнного часу (військового стану); державному фінансуванні бюджету безпеки та інше складає інформаційний базис стратегічного планування системи забезпечення національної безпеки [3].

Складність і здійснення аналізу системи національної безпеки полягає у складності методологічних процедур встановлення взаємодії чинників, які на неї впливають, визначення рівня небезпеки при проведенні системних досліджень проблем безпекового сектору (особливо воєнної загрози). Стратегічний моніторинг безпеки – це процес збору узагальнення та систематизації стратегічної інформації, а також порівняння її характеристик з очікуваними результатами, в тому числі відображення реального інформаційного геополітичної, геоекологічної та геосоціоекономічної й воєнної ситуації у світі та Україні, а також закономірностей у тенденціях їх трансформації у часових інтервалах стратегічного аналізу. Використовують формалізовані процедури SWOT-аналізу (зادля здійснення майбутнього процесу стратегічного планування управління інформацією у перевагах і недоліках системи безпеки в питаннях потенційних та дійсних загроз небезпеки) діагностики переважно внутрішньо системних чинників, які обумовлюють нинішній стан системи у перевагах та її недоліках у сфері безпеки та зовнішніх можливостей і загроз футуристичного характеру [4].

Групування підходів до аналізу системи національної безпеки здійснено у три аспектному вимірі:

- перший – «теорії ігор» за поведінкою двох дослідників, що сприяє отриманню лише вихідних уявлень про реальні широкомасштабні конфлікти суспільно-політичні, соціально-економічні та еколого-безпекові;
- другий – імітаційного моделювання, який забезпечує візуалізацію уявних моделей (симуляцій та імітацій) для прогностики стратегій безпеки;
- третій – ергономічний, комплексної інтеграції способів і прийомів аналізу дійсних конфліктів при поєднанні історичного, ретроспективного аналізу системного, компаративного, конфліктологічного політичного, програмного, казуальності, прогностичного, проблемно-ситуаційного, факторного, контент-, інвент-, інтен-аналізу у поєднанні з інноваційними методами комунікативної взаємодії між опонентами конфліктів інтересів, статистичного аналізу трансформаційних, політичних, соціальних, економічних, екологічних та інституційних трансформацій і модернізації процесів забезпечення ефективності системи національної безпеки.

Визначальним є безперервність моніторингу динаміки зовнішніх та внутрішніх середовищних трансформацій сфери національної безпеки, що залежить від семантики централізованих інформаційних потоків для поліпшення якості прийняття стратегічно-управлінських рішень безпекорегулювання, а також адекватна система реагування на сучасні та потенційні виклики глобалізації і воєнної загрози державного суверенітету (аналізуються та оцінюються національні інтереси країни у воєнній сфері та життєво необхідні цінності державної цілісності, стан та перспективи трансформації у воєнно-політичних ситуаціях у можливих небезпеках воєнного характеру у перспективі, можливості збройних сил та військових формувань для оборони незалежності, потреби оборони нині та у перспективі) [5,6, 7].

Науково-обґрунтована система аналізу та метрика оцінювання умов, чинників, стратегічних загроз та ризиків внутрішнього та зовнішнього навколишнього середовища з метою становлення стратегічного потенціалу та удосконалення методології його дослідження зі стратегічним прогнозуванням сценарію перспективного розвитку та планування захисту національних інтересів ефективності державного управління забезпечується при проведенні стратегічного аналізу системи національної безпеки, який є життєво необхідною компонентою стратегічного планування (процесу встановлення пріоритетних напрямів, механізмів, способів і засобів досягнення стратегічних цілей сталого розвитку держави та гарантування її безпеки) та реалізації політики національної безпеки.

Стратегічний аналіз нацбезпеки складається з розроблення та удосконалення методології інформаційно-аналітичної системної діяльності, організаційного нормативно-правового та техніко-регулятивного забезпечення процесу аналізування, методологічного та інформаційно-технологічного забезпечення розроблення і метрології інструментальних засобів для стратегічного системно-аналітичного аналізування безпекового сектору.

Фундаментально-філософські, загально та конкретно-наукові аспекти методології інформаційно-аналітичної системної діяльності полягають у визначенні змістового наповнення аналітичних процесів: аналіз «дерева цілей» стратегічного управління і формулювання завдань інформаційно-аналітичної роботи; якість управління збором та систематизацією інформації для прийняття організаційно-управлінських рішень при здійсненні завдань в динамічних умовах трансформаційних змін ситуацій безпеки; стратегічне аналізування і оцінювання якості інформації за семантикою управлінських цілей; установлення змісту та особливостей процесів і явищ, які аналізуються; проектування та унаочнення моделі досліджень безпекової сфери, та об'єкту пізнання у середовищі його функціонування; інтерпретація інформаційних даних прогностики планування і нарощення потенціалу сучасних наукових знань; верифікація доведення результатів інформаційно-аналітичної діяльності, забезпечення достовірності та поінформованості для суб'єктів управління системою національної безпеки.

Основу «дерева цілей» складають напрями – діагностика інформації стратегічно-важливої для формулювання концептуально-стратегічних засад політики безпеки, стратегічний аналіз і розроблення варіантів стратегічних сценаріїв забезпечення та розвитку системи національної безпеки; аналіз уточнення стратегем національних пріоритетів та пріоритетів держави за складовими компонентами перспектив сталого розвитку (соціально-економічних, політичних, еколого-безпечних, інституційних та військових секторах індикаторів сталості) для гарантування національної безпеки; аналізування векторизації зовнішнього та внутрішнього контенту системи безпеки України; системний аналіз якості заходів адекватної протидії ризикам і загрозам безпеки – стратегічних небезпек; аналізування параметрів стану національної безпеки за критичними значеннями показників і критеріїв; аналіз стратегем і механізмів забезпечення системи національної безпеки з оптимальним реагуванням на ризики і загрози стратегічного рівня; розроблення та впровадження постійного динамічного комплексного моніторингу розвитку регіонів держави з оцінюванням ступеня відповідності програмно-цільових заходів визначеним завданням забезпечення ефективності системи національної безпеки на міжнародному, транскордонному, регіональному, локальному рівнях за семантикою галузевого призначення в тому числі за типами природокористування.

Моніторинг здійснюють для розроблення стратегій, доктрин, програм і планів проєктів сталого розвитку зі врахуванням безпекових завдань світових тенденцій впливу на систему забезпечення національної безпеки, а саме: встановлення чинників та їх взаємодії при формуванні ситуацій безпеки світового та інших рівнів (епіцентри локацій накопичення сили, ядерного озброєння та осередків тероризму, демографічний та геронтологічний стан країн за градацією розвитку, метрика параметрів навколишнього природного середовища для прогнозування проблем водо-, аеро-, енергозабезпечення та розподілу земельних і біологічних ресурсів, глобалізаційні виклики інформатизації суспільства та діагностика нерівності,

потенційно можливі загрози інформаційної безпеки, кібервоїн, виявлення кризових станів ідентичності, перспективи розвитку військової сфери).

Об'єктами дослідження стратегічного моніторингу є дані ресурсозабезпечення, ефективності діючих стратегій у системних процесах гарантування безпеки, квалітологія ефективності системи забезпечення національної безпеки (за системою критеріїв і показників методики оцінювання ефективності функціонування, прогностики розвитку, системного моделювання внутрішньо-зовнішньої взаємодії з довкіллям).

Організаційне управління нормативно-правовим та техніко-регулятивним забезпеченням процесу аналізування реалізується для удосконалення нормативно-правової методологічної та метрологічної бази у сфері інформаційно-аналітичної діяльності та супроводу стратегічного планування прогнозування та моделювання його адміністративної ресурсної і кадрової підтримки. Шляхи стратегічного планування: формалізація прогнозів врядування концептуально-стратегічних документів, законотворення програмних і нормативно-правових актів, інструктивних відомчих рекомендацій та засобів технічного регулювання, довідкових інформаційно-аналітичних вказівок сприяння функціональної реалізації. Вихідними даними стратегічного планування є офіційні статистичні звіти, інформаційно-аналітичні огляди, науково-дослідні матеріали та експертні висновки, інформаційно-аналітичні та геоінформаційні бази, результати екзитполів соціологічних опитувань громадян і мешканців України, публікації вітчизняного та міжнародного практично-корисного стратегічного планування [3, 4].

Стратегія планування реалізується апаратом Ради національної безпеки і оборони України у взаємодії з Кабінетом Міністрів України та структурними підрозділами Адміністрації Президента України у напрямках системно-організаційно-методологічної, управління інформаційно-аналітичної та експертно-аналітичної підтримки ефективності.

Системно-організаційно-методологічне забезпечення та корекцію заходів стратегічного аналізу для ефективного провадження Стратегії національної безпеки України координується Національною та галузевими академіями наук, а також Національним інститутом стратегічних досліджень при Президентові України; стратегічному аналізуванню безпекової сфери сприяють загальнодержавні системи діагностики та моніторингу індикаторів (граничних і критичних значень показників), які характеризують рівень захисту та виникнення ризиків і загроз національним інтересам держави, системний аналіз параметрів оборонно-промислового комплексу, співставлення та порівняння функціональних секторів безпеки країни, держав-сусідів та провідних країн-партнерів.

Методологія інформаційно-технологічного забезпечення розроблення і метрології інструментальних засобів для стратегічного системно-аналітичного моніторингу безпекового сектору полягає у інтелектуально-технологічному контенті методології системного управління національною безпекою, а саме нарощення

методологічного потенціалу комплексу принципів організаційно-управлінського і технологічного забезпечення індивідуальної і колективної експертно-аналітичної діяльності, яка сприяє ефективному розумовому опрацюванні сучасних наукових інформаційних даних для удосконалення якості підготовки інформаційно-аналітичного базису прийняття ефективних організаційно-управлінських рішень для здійснення стратегій політики безпеки. Змістовно-методологічна аналітика – це системи концептуальних підходів конкретно-наукових інформаційно-аналітичних систем (математичного, імовірнісного, статистичного, структурно-логічного, структурно-організаційного, концептуального та семантичного аналізів) зі застосуванням інформаційно-комунікаційних технологій [4].

Науково-методичний супровід забезпечення системи національних цінностей інтересів та цілей бажаного рівня сформованості, теоретичне обґрунтування параметральної метрики системи захисту державних інтересів, стратегічно цільовий компонент мети політики безпеки, державного та публічного управління, адміністрування, стратегічне планування, прогнозування та забезпечення відповідності критеріям у показниках релевантності, наявність науково-методичного органайзеру (методів, методик, моделей) інформаційно-аналітичного забезпечення стратегій планування та управління, розробленість методичних регламентів систем стратегічного моніторингу та оперативного аналізування для різних режимів інтенсивності й управління ними – забезпечують ефективність стратегічного аналізу системи національної безпеки. Інформаційно-аналітичні системи України недосконалі у питаннях методологічного забезпечення і тому вважаються в переважній більшості інформаційно-довідковими.

Основним стратегічним завданням державної політики національної безпеки України визначено розбудову інформаційно-технологічних мереж та інформаційно-аналітичних систем, а також формування бази професійно-компетентних менеджерів та експертів у сфері національної безпеки [8, 9].

Розкрито необхідність комплексного оцінювання рівнів загроз національної безпеки як цілісної системної характеристики середовищних умов соціуму та держави, яка визначається комплексною метрикою параметрального кількісного та якісного оцінювання процесів, подій та явищ, в тому числі розмаїття чинників впливу, які діагностуються (сприймаються) як індикатори небезпеки перспективного розвитку особи, соціальних груп та категорій, суспільства та держави, а саме як загрози для національних інтересів у суспільно-політичній, соціально-економічній, гуманітарній та екологічних сферах життєзабезпечення.

Комплексна оцінка як система може відігравати роль інтегративного критерію ефективності державного, публічного управління та адміністрування в сфері національної безпеки, оскільки ергономічна взаємодія критеріїв у складових безпекової сфери може ідентифікуватися як індикатори градації рівнів її забезпечення, а також при застосуванні індикаторного підходу демонструвати взаємини між секторами безпеки та чинниками, які впливають на її потенціал та при

порушенні його стійкості можуть трансформуватися у ризики та загрози реалізації національних інтересів. Негативний вплив чинників загроз призводить до неприйнятних станів наростання небезпеки, що як явище та процес притаманне певним станам середовища реалізації національних інтересів, тому є взаємозалежним імперативом системи забезпечення національної безпеки держави.

Отже, стратегічний аналіз загроз передбачає ідентифікацію джерельної казуальності (різноманіття чинників потенційно виваженої деструктивної якості з проявом ворожих як супротивників безпеки або їх шкодочинна природовідповідність), реалізацію довгострокових динамічних прогнозів (в тому числі прогнозування розвитку умов забезпечення життєвоважливих національних інтересів та їх реалізації), тенденцій перспективного розвитку, а також встановлення рівня загрози та потенціалу небезпечного впливу за семантикою секторів безпеки та її системи в цілому. Відлік початкової діагностики та комплексного оцінювання рівня загроз національній безпеці розпочато фахівцями Національного інституту стратегічних досліджень (1994 р.) для з'ясування взаємин між чинниками-загрозами та алгоритмом пріоритетів національних інтересів застосовано поліметрику порівняльного, кластерного аналізу складноорганізованих систем та засоби методології експертного (індивідуального та колективного) оцінювання, що уможливило здійснення системного аналізу якісних параметрів ситуацій, які виникли в Україні та закордоном і актуалізувати потенціал загроз за вагомістю та масштабністю впливу, а також розкрити закономірні властивості системного співвідношення потенціалу пріоритетів національних інтересів та потенціалу загроз національній суверенності України.

Емерджентна особливість системи практичного забезпечення у захисній діяльності інституційних суб'єктів національної безпеки та у взаємозв'язку зі семантичними напрямками її формування не гарантують інтенсивність нарощення загального рівня національної безпеки у намаганнях підвищити рівень захисту національних інтересів окремого сектору безпекової сфери. А також інтенсивність розвитку джерельних витоків загроз може бути різною, не зважаючи на першопричини виникнення (втрата територіальної цілісності може бути наслідком сепаратизму або воєнної експансії, але передбачає різні механізми усунення загрози на основі інформаційного базису оцінювання їх рівня).

Загальна характеристика середовищних умов забезпечення національних інтересів сприймається в якості абсолютної безпеки за ситуації, коли рівень загрози національної безпеки прямує до безкінечно малого виміру показників (де нуль властивий ситуації, у якій практично відсутній чинники загрози, притаманний рівню абсолютного уникнення небезпеки, а одиниця відповідає максимально можливому рівню загрози, що фактично свідчить про стан її відсутності, усі інші варіанти можуть бути оцінені в межах амплітуди абсолютних величин).

Здійснено оцінку тенденцій трансформацій середовищних умов та інтенсивності стратегій суб'єктів забезпечення реалізації національних інтересів у

порівнянні 0,55 та попередньої 0,45, що свідчить про інтенсифікацію динаміки розвитку ситуації зі зростанням загроз самозбереження (держави, суспільства, особи) та загроз розвитку [10].

Для визначення варто знати стан задоволення життєвоважливих інтересів (потреб людини), соціуму та держави, який визначається за параметральною метрикою показників та критеріїв (індексів, відхилень від засобів технічного регулювання, параметрів), не відповідність яких від критично граничних значень допустимого сприйняття призводить до деструктуризації структури соціальної системи та її руйнації [11].

Вагомим вважають перелік показників та меж їх значень, за якими відбуваються незворотні суспільні трансформації, в тому числі інституційної організації державного та публічного управління й адміністрування. У стратегії національної безпеки України актуалізовано завдання з розробки та впровадження державної системи встановлення та моніторингу порогових значень, як індикаторів-показників, притаманних класифікаційним ознакам характеристик рівня захисту національних інтересів в усіх сферах життєдіяльності та ідентифікації поточних і перспективних загроз національній безпеці. Адекватне оцінювання рівня загроз значною мірою обумовлено узгодженістю між експертами у тезаурусі превалюючого понятійно-категоріального апарату та метрики експертного оцінювання, які застосовуються та удосконалюються у регламентованих організаційно-управлінських процедурах наукового дослідництва та проектно-пошукової діяльності.

Комплексному оцінюванню підлягають ідентифіковані чинники – обмеженість внутрішнього ресурсозабезпечення для перспективного розвитку, актуалізація невирішених проблем і ситуацій у взаєминах з довкіллям за складністю загострення та потенційною кризовістю, виявлення порушень балансу (невідповідностей) меж витривалості системи безпеки у перспективному розвитку. Ідентифікація випадкових або ціленаправлених чинників загроз у міжсистемній взаємодії соціальних категорій (систем, груп, спільноти та осіб, в тому числі з міжнародним представництвом) для уточнення пріоритетів життєво необхідних цінностей та інтересів соціуму і держави зі застосуванням системи експертних оцінок.

Дисбаланс проблемних ситуацій виникає також і в умовах відсутності потенційних ризиків, загроз, небезпек, оскільки ресурсна база неефективна застосовується, що призводить до зниження рівня безпеки та порушення державних устоїв, тому варто встановити ієрархії архітектоніки небезпек за інтенсивністю ступеня впливу у сферах життєзабезпечення, які формують стан безпеки і притаманні суспільним державним локаціям та усукупнюватись як системні небезпеки національних інтересів [12].

Стратегічний аналіз реальних станів соціуму, держави та за її межами у контексті вияву чинників впливу на ступінь реалізації життєво важливих інтересів та висновки їх порівняння уможливають отримання результатів системного аналізу якості оцінювання загроз національної безпеки, а також кількісного оцінювання

(аналіз даних ступеня реалізації національних інтересів, в разі відсутності формалізованого інформаційно-аналітичного комплексу у засобах технічного регулювання та гранично допустимих обмежень, що спроможні уможливити ступінь реалізації життєво необхідних інтересів, здійснюють імовірно орієнтовану комплексну оцінку загроз у сферах життєдіяльності соціуму та держави за складовими компонентами чинників загроз, у секторах безпеки) задля методологічної обґрунтованості пропозиції та практичних рекомендації щодо врядування політики національної безпеки.

Результати комплексного оцінювання рівня загроз національної безпеки України обумовлюють ідентифікації режиму безпеки в цілому та зокрема встановленню пропускового режиму, порядку охорони стратегічних об'єктів, а також унормування протидії загрозам терористичного, воєнного, політичного характеру [13, 14].

Розглянуто та розкрито критерії ефективності державного, публічного управління та адміністрування національною безпекою у метриці оцінювання пріоритетно вагомих, комплексних параметрів, чинників, індикаторів, засобів технічного регулювання у стандартах технічних умовах та настановах щодо мірил оцінки, які сприяють зі статусу окремої особи, груп соціальних категорій, соціуму та держави встановити, ранжувати за класифікаційними ознаками та здійснити експертизу семантичних аспектів системно управлінської діяльності, інституційних суб'єктів та адміністрації системи забезпечення національної безпеки, передбачення, виявлення, запобігання та прогнозування, моделювання, реанімацію загроз національним інтересам та їх попередження у суспільно-політичній, соціально-економічній, екологічній та гуманітарній сферах безпеки життєдіяльності. Критерії ранжують за локацією, за інтегральністю ергономіки та системним комплексоутворенням (локальні, за сприяння яких здійснюють оцінку функціонування певного суб'єкту безпеки у секторах її забезпечення; інтегральні – представлені у діяльності системи суб'єктів залучених та причетних до реалізації національних інтересів; комплексні, як комбінації інтегральних, слугують для оцінювання ступеня або рівня усукупнення національних пріоритетів за сферами безпеки, інтегральні та комплексні покладаються на взаємини складових і чинників впливу на систему національної безпеки та можливі загрози для неї). Критерії ефективності мають відповідати ознакам :

- чутливості до трансформації альтернативних варіантів управлінських рішень, які критично оцінюються;
- встановлення бажаного рівня або ступеня досягнення стратегічної мети з врахуванням проблемних ситуацій для вирішення в повній мірі;
- вимірної метрики кількісних мірил або якісних у задоволенні потреб та їх співвідношення;
- витратності часових, фінансових і спроможностей вимірних зусиль з економічним обґрунтуванням;

– дієвості методології управління системною діяльністю задля досягнення стратегічної мети.

Комплекс критеріїв інвентаризує поточні напрями та встановлює напрями бажаних трансформаційних змін для мінімізації або нарощення потенціалу ефективності управління національною безпекою; не характеризуються об'єктивністю методів, оскільки обумовлюється семантикою проблемних ситуацій реалізація стратегічної та цільової мети, наявністю інформаційно-аналітичного базису, календарно-тематичного плану, обґрунтованістю морально-етичних, суспільно-політичних, соціально-економічних, екологічних чинників як складових безпекової сфери.

Актуалізовано системи розробки та застосування критеріїв ефективності за специфікою оцінки функціональних особливостей суб'єктів забезпечення національної безпеки, а саме – свідомого сприйняття локальних, інтегральних і комплексних критеріїв у якості індикаторів, параметрів, складових системи, за показниками яких здійснюють оцінку процесів і явищ, подій та перетворень, які відбуваються у секторах нацбезпеки, ідентифікуються та тлумачиться як загрози національних інтересів, визначаються у контенті критичного неприйнятних і допустимих витрат для особи, суспільства і держави у порівнянні зі та без застосування організаційно-управлінського впливу суб'єктами забезпечення системи нацбезпеки (за критичні значення показників приймається величина державних витрат, в разі зменшення її сумарного потенціалу при якій втрачається державна спроможність захисту життєво важливих інтересів).

Нормативну регламентацію критично мінімальних значень за рівнем небажаних втрат формалізовано для сфер суспільної діяльності та державного управління системою нацбезпеки (у сферах – економічній, суспільно-політичній, природничо-гуманітарній, екологічній) як рівень та його перенасичення, який призводить до якісних структурно-організаційних та структурно-функціональних трансформацій, коли об'єкт втрачає спроможність здійснювати нормативні функції або утворюються суттєві обмеження для заданої семантики у виконанні делегованих функцій. У системі державного та публічного врядування критично мінімальний рівень допустимих втрат визначається збитками та витратами у складових компонентах системи (підсистемах) зі збору, узагальнення, систематизації та аналізування оперативних інформаційних даних щодо об'єкту управління безпекою або його взаємин (комунікацій) у ієрархічній архітектоніці рівнів управління, за яких вищезазначена система неспроможна адекватно оцінювати та реагувати на проблемну ситуацію, а також здійснювати відповідні організаційно-адміністративні впливи на об'єкти управління. А в разі перевищення критично-мінімальних рівнів небажаних втрат в системах здоров'язбереження, освіти науки й інноватики існує загроза призвести до ускладнення проблемних ситуацій та як наслідок їх кризовості, коли зазначені системи втрачають здатність забезпечувати необхідні умови сталого

розвитку (демографічні та катастрофічні збитки інтелектуального та академічного потенціалу нації).

В цілому таких системних збитків можуть досягнути різночинні органи управління – підприємницькі, галузево-виробничі, транспортні (енергомережі, водозабезпечення, трубопровідні та комунікаційні мережі), соціокультурної організації дозвілля, рекреації, просвітництва.

Критичні величини зменшення спроможного потенціалу держави – комплекс матеріальних, інтелектуальних, академічних, матеріально-технічних, інформаційно-технологічних, промислово-виробничих, естетичних, природоохоронних, соціальних активів призводить до погіршення середовищних умов якості й безпеки життя та можливих перспектив розвитку соціуму і держави. Теорія і практика методології експертного оцінювання ефективності управління та забезпечення системи нацбезпеки інтенсивно розвивається у різних векторах сучасних методологічних напрямів, у зв'язку з мультифакторністю впливів на національні інтереси різних чинників, тому нарощення її потенціалу прямо залежить від невтомної і кропіткої співпраці академічної спільноти, політичної еліти, добросовісних економістів, порядних військових, підприємців та бізнесменів, управлінського істеблішменту, менеджерів безпеки, системних адміністраторів та менеджерів ІКТ-мереж, аналітиків та інших професійно-підготовлених службовців, уповноважених вирішувати завдання організаційно-управлінського, субординаційно-координаційно розпорядчого та консалтингово-дорадчого характеру для сфери забезпечення національної безпеки, методологічного нарощення практично-корисного досвіду засобами прогностики, моделювання, науко- та соціометрії, метрології та квалітології, екології та ноосферології для своєчасного виявлення, запобігання та усунення загроз національному суверенітету України [14, 15, 16].

Потенціал системи забезпечення системи національної безпеки – це засоби, ресурси та запаси, джерела та спроможності, потужності, активи реально наявні та потенційно здатні для мобілізації та застосування для вирішення стратегічних завдань безпеки і досягнення мети національного захисту інтересів; розкриває потенційні сили та можливості окремого індивідууму, соціуму та держави у секторах безпекової сфери; сили та засоби, які актуалізуються у процесах забезпечення загальнодержавних завдань захисту нацбезпеки, а також потенційні активи країни у сферах необхідного залучення для системи національної безпеки. У реалізації державних інтересів значну роль відіграють потенційні потужності та можливості як змінні мірила ефективного функціонування суб'єктів і об'єктів управління безпекою, яка залежить від рясності чинників – методологічного, інформаційно-технологічного, природно-ресурсного, соціо-економічного, політичного, кадрового та експертно-аналітичного характеру активів впливу та взаємодії процесів, явищ системного, міжсистемного та надсистемного рівня організації.

Потенційні можливості, активи спроможності та потужності іменуються потенціалом держави (комплекс видів бойового, воєнного, економічного,

демографічного, морально-етичного, духовного, інтелектуального, наукового, техніко-виробничого, миролюбного, стримування агресивних намірів, соціального, інформаційно-технологічного, кадрового та експертного потенціалів у гранд-потенціалі системи національної безпеки), усукупненої єдності науково-дослідних, промислово-технічних, соціокультурних, військових, політичних, соціально-економічних, географічних та екологічних здатностей або засобів, які визначають ступінь державної готовності для досягнення «дерева цілей» у стратегічній меті гарантування національної безпеки. Дуальна семантика захисних функцій та функцій забезпечення сприятливого середовища для реалізації задоволення національних інтересів нерозривно взаємопов'язані у національних цілях. Поліваріантність підходів тлумачення тезаурусу потенціалу системи забезпечення національної безпеки як потенційних спроможностей системи управління полягає у багатовекторній сукупності – потужностей, сил, засобів, механізмів, способів, методів, форм при формуванні компетентностей, готовності, здатностей, професійної відповідальності у майбутніх менеджерів з професійними компетентностями безпеки.

Тлумачення поняття «сил організації» полягає у формалізації структур відомчого (за типами та масштабами), адміністративного (на рівнях) й галузевого (за семантикою) управління та їх потенційних потужностей функціонального призначення; визначення «засоби» передбачає матеріальні та фінансові засоби забезпечення і споживання; під «компетентностями» розуміють рівень професійної підготовки управлінської еліти; трактування «механізмів, способів, методів і форм» охоплює методологія системного управління та експертного оцінювання; дефініція «готовності» обумовлюється практичними навичками та вміннями виконувати цільові системні завдання високого рівня результативності; генеза формулювання «здатності» залежить від комплексу якостей, здібностей, готовності до ефективної реалізації заходів безпеки та управління ними; класифікаційні ознаки «професійної відповідальності» гарантують біосоціальний, ноосферно-орієнтований, космополітичний, екзистенціальний статус майбутнього менеджера з професійними компетентностями безпеки для соціокультурних форм у сфері освіти, науки й інноватики [17, 7].

Загалом під потенціалом системи забезпечення системи національної безпеки розуміють державні спроможності застосування інструментів влади та їх раціональне ресурсозабезпечення в системі управління безпекою з максимізацією рівня захисту національного суверенітету, що з часом визначає рівень реалізації і перетворень у соціальну дійсність. Як наслідок ступінь втілення можливостей у реальні абриси спроможності системи залежить від різноманітних чинників у казуальності домінування динамічних характеристик потенціалу над статистичною метрикою вимірювань. Серед множини суб'єктивних та об'єктивних чинників актуалізовано проблему становлення достатності потенціалу та оцінюванням рівня захищеності національних інтересів за різними метриками, критеріями та індикаторами.

У історичній ретроспективі держава може спиратися на часткові складові потенціалу, яким доцільно передати важелі системи забезпечення системи забезпечення національної безпеки, хоча посилення активності виокремлених інституцій не забезпечує якості захисту і призводить до послаблення інших організацій у зв'язку з неадекватністю ресурсорозподілу, що може призвести до наслідків мінімізації ресурсозабезпечення стратегічно важливих об'єктів управління безпекою. Встановлення доцільної достатності потенціалу передбачає комплексне аналізування чинників впливу на національну безпеку як джерел казуальності, рушійних сил процесу або потужності перетворень явищ, здійснити добір факторів, які є найбільш вагомими або критичним у секторах національної безпеки є складним системним завданням, оскільки їх внутрішньо системна ієрархія та взаємини складно діагностуються (в тому числі їх певний комплекс може забезпечувати захист національних інтересів, частина спонукати загрозам чи сприяти їх нейтралізації) [47, 48].

Взаємообумовленість чинників гальмує нівелювання окремих впливів, у зв'язку з чим доцільно для застосування методи факторного аналізу (особливого значення набуває ідентифікація найбільш вагомих чинників та їх закономірностям впливу на сектори безпеки). Факторна діагностика уповільнює добір оптимальних організаційно-управлінських рішень для забезпечення безпекової сфери, їх раціоналізації на основі альтернативних планів і проектів. Гальмівні перешкоди ідентифікації факторів :

- неоднозначність встановлення комплексу показників у індикаторах параметрального оцінювання процесів (похибки та невідповідності набору показників);

- складність методологічного обґрунтування і прийняття управлінсько-доцільних рішень (за результатами аналізу виокремлені тенденції до змін у пріоритетах національних інтересів, проте для формулювання доцільного управлінського рішення слід враховувати конкретні фактори у взаємозв'язку в перспективі впливу цих тенденцій на сферу безпеки);

- періодичність прогностики у факторному аналізі, тому комплекс показників і параметрів процесів, які одночасно охоплюють сектори сфери безпеки враховують в експрес-діагностиці тенденції трансформаційних змін рівня нацбезпеки.

Ефективною є методологічна процедура експертного оцінювання професіоналів – науковців-методологів, експертів-аналітиків, менеджерів-практиків, системних адміністраторів мереж, державних службовців, військових та галузевих виробників, публічних управлінців та адміністраторів, спроможних здійснювати ретроспективну оцінку даних статистичного аналізу, практично-корисних методик, аналізу системи забезпечення національної безпеки, таксономії чинників за сферами впливу на безпеку, що в свою чергу потребує реформування кадрового забезпечення, вдосконалення механізмів нормативно-правового, технічного регулювання,

організаційного, управлінсько-адміністративного, інтелектуально-академічного та ресурсного (соціально-побутового, психологічного та екологічно-комфортного) забезпечення національної безпеки, ефективного управління ресурсами, формування балансової ефективності, семантики демократизації, архітектоніки сектору безпеки і оборони України [18, 19].

Теоретико-методичне забезпечення метрики оцінювання обґрунтовано для систематизації тезаурусу педагогічної проблеми управління системою національної безпеки України у соціокультурних формах організації професійної освіти та пролонгованої зайнятості.

Об'єднання державних інституцій та громадсько-суспільних установ, стратегічних заходів та практичних способів, інструментів, важелів, стимулів системних дій із встановлення та забезпечення необхідних і оптимальних (матеріально-техічних, кадрових, інформаційно-технологічних, адміністративних, соціально-економічних, природних) ресурсів для синергетичної інтеграції секторів суспільної безпеки та сфер життєдіяльності з метою гарантування національної безпеки – становить сукупний механізм її забезпечення.

Механізм забезпечення національної безпеки – це система операцій, процесів, засобів (громадських рухів або подій різного походження), яка застосовується чи реалізується для вирішення цільових завдань безпекової сфери; як соціальний процес розглядають у трактуванні способів або методики трансформації модернізації стану та розвитку системи національної безпеки (в разі діагностування вхідних і кінцевих рівнів, ступенів, станів поетапного перетворення та їх змін казуальність процесу розглядають з футуристичної позиції можливих альтернативних сценаріїв розвитку системи) та прийняття стратегічно-доцільних організаційно-управлінських рішень; як спеціальна соціальна система забезпечує життєдіяльність державних інститутів, їх функціонування в якості специфічного засобу (механізму) в соціально-економічній, суспільно-політичній, соціально-екологічній, нематеріальній сферах суспільного функціонування та гарантування безпеки національних інтересів; як алгоритмізована діяльність суб'єктів національної діяльності цілеспрямована на реалізацію визначених завдань захисту національних інтересів у семантичних напрямках зі застосуванням способів, форм і сил уможливлення безпекового функціоналу суб'єктів, які забезпечують організаційну взаємодію, нагляд і контроль, а також коригування та поліпшення системи національної безпеки (групи взаємопереплетених узгоджених і залежних компонентів – чинники детермінованих причин, цілей і завдань, сили перспективного розвитку; управлінські рішення, процедури та засоби системних дій; системні процеси рушійних дій зі забезпеченням безпекової сфери; релевантні результати) [7].

Емерджентні властивості спільних соціальних (способів, засобів, дій, процесів, інструментів, форм, сил, важелів) механізмів у архітектоніці структурної організації механізму забезпечення національної безпеки, виокремлено у ознаках, а саме :

а) спеціальної семантичної суспільної ролі механізму – управління та регулювання специфічними процесами згідно запитів безпеки соціуму, формування оптимально відповідних умов для забезпечення прийняттого стану та рівня бажаного захисту національних пріоритетів і державної цілісності, суверенітету та прогресивного суспільного розвитку на засадах сталості;

б) суб'єктної орієнтації суспільних категорій груп суб'єкта забезпечення нацбезпеки, які за призначенням відповідають типу механізмів специфічні соціальні інституції інформаційно-комунікаційної взаємодії – системи національної безпеки;

в) цільового призначення соціальних інституцій організації мережі суспільної організації та її унормування згідно специфіки механізмів її підтримки та забезпечення (чинне законодавство України);

г) сукупною систематичністю взаємин у взаємообумовлених (нормативно-правових, організаційно-управлінських, публічно-адміністративних, техніко-регулятивних, інституційних, кадрово-політичних, квалітологічних, соціальних, фінансових, психологічних) механізмів соціальної взаємодії характерних внутрішніх міжкомпонентних зв'язків і вцілому специфікою функціоналу соціального механізму взаємин з довкіллям.

Встановлено за нормативно-правовою базою джерел безпекової сфери, що механізм національної безпеки оцінюють і як засіб або інструмент вирішення цільових завдань її забезпечення, які відносяться до механізмів управління за призначенням (типів, видів, галузей, сфер) у відповідних ситуаціях, а також як цільовий системний процес досягнення семантичних завдань суб'єктами визначеними Законом України «Про основи національної безпеки України», базуючись на методології системного управління, регулювання відносин структурних компонентів системи забезпечення захисту національних інтересів [20].

З врахуванням вищезазначеного варто вважати, що механізм формування національної безпеки – цілісна системна єдність суб'єктів соціальних інституцій у сфері регулювання процесів суспільної взаємодії для гарантування захисту національної безпеки, усунення семантичного дисформуціоналу безпекової архітектоники, організації з врахуванням політичних, нормативно-правових, психологічно-археологічних, фінансових, інформаційно-технологічних, захисту життєдіяльності та функціональної реалізації суб'єктів забезпечення національних інтересів цивілізованого суспільства (з усвідомленням соціуму, управлінсько-політичної еліти).

Механізм формування національної безпеки реалізується через державний та управлінський механізм відповідно: механізм держави-сукупна архітектоніка організації, суспільного управління (судочинства, законотворчої та виконавчої влади, силових та воєнізованих структур). Реалізації стратегій політики держави у сфері безпеки за семантикою внутрішньо системних функцій (формування, забезпечення суспільного та правового захисту, право власності, громадянських прав і свобод), навколишньо системне – зовнішніх функцій (підтримки миролюбства співіснування,

мирного врегулювання, стратегічно-перспективного поступу партнерства та співробітництва щодо захисту національного суверенітету); механізм управління – комплекс засобів методик (сукупності методів управління, який усукупнює прями, зворотні, дотичні зв'язки та встановлюють потенційні можливості цільового поступу, функціонування та перспективного розвитку системи безпеки через заходи стратегічного прогнозування та планування політики національної безпеки, а також організації управлінської ієрархії, інституційної за типами на рівнях і за призначенням архітектоники системи (у компонентах підсистем), визначених форм управління та привалюванням адміністративно-розпорядчих, економічно і публічно-методологічних функцій прогнозування, планування проектування, організації субординаційно-координаційної взаємодії, нагляду, моніторингу та контролю метрики вимірювання, обліку та системного аналізу кількісних показників і параметрів якості стану, рівня, ступеня, безпеки, мотивації кадрового потенціалу, стимулювання та заохочення).

Виокремлено прогресивні механізми нарощення, реалізації, ефективності системи забезпечення національної безпеки, а саме:

1) правові – систематичний комплекс юридичних заходів (інструментів) нормативно-правового регулювання об'єктів управління, які визначено для забезпечення на відповідно бажаному рівні достатньому для досягнення мети формування й підтримки системи національної безпеки (компоненти механізму – правові норми, складного факту, правовідносин, нормативно-правова реалізація повноважень і обов'язків, захисні правозастосовні акти та регламенти), специфічні конструкти позитивності правового впливу, що сформуєть правовий спосіб у засобах регулювання (прав та обов'язків, заборонених норм, принципів і презумцій, процесах, термінах, відповідальності та заохочення стимулювання) в юридичних технологіях досягнення мети дій правових норм, оптимізації організацій режиму безпеки;

2) організаційно-адміністративні, інституційно-структуруючі, адміністративно-розпорядчі, інформаційно-моніторингові, електронного регулювання та діловодства, соціальні, економічні щодо регулювання комплексу системних дій організаційного характеру з ознаками соціально-економічного біосоціального, політичного, інституційно-адміністративного та мотиваційного способів (механізмів) управління взаєминами в сфері організації забезпечення національної безпеки (у складових механізмів перспективного поступу – лабільної трансформації модернізації «дерева цілей» пріоритетів системи, нарощення організаційно-управлінського потенціалу шляхом оптимізації структури, пошук комунікативної взаємодії та синергетики симбіотичного взаємопроникнення суб'єктів забезпечення безпекової сфери); базисом організаційно-адміністративних механізмів обов'язкового характеру є цільова орієнтація планування перспектив малого розвитку безпеково-організуючої системи (з врахуванням фінансового дорадства інвестиційних проектів і програм, їх планування), метрологія, стандартизація та сертифікація, паспортизація та

маркування, компетентність системних процесів досягається за умов соціальних запитів та цільової орієнтації технічного регулювання у державних пропозиціях;

3) державного регулювання кадрової політики як складно організована системна єдність соціальних механізмів, призначена для концептуальної модернізації на практиці для сприяння задоволення попиту кадрового потенціалу системи національної безпеки та її розвитку за призначенням щодо досягнення найкращої якості управління та регулювання людського ресурсного потенціалу на принципах модерноцентризму, суспільної агітації та державотворення (базові інструменти функціоналу держави та кадрової політики, які охоплюють поетапність і поліаспектність процесу формування перспективного розвитку кадрового потенціалу безпекової системи;

4) соціальні як компоненти цілісної єдності системи забезпечення національної безпеки є частиною механізму її формування прямої, опосередкованої системної дії (механізми виокремлюють з семантикою системи публічної та державної служб, управління невідповідностями загрозами та ризиками небезпек, глобальної транскордонної інтеграції освіти, науки й інноватики та безпекової сфери, стратегічної імплементації планування у геополітичному векторі «Україна в НАТО», мотиваційного стимулювання, забезпечення кон'юнктури ринку праці та ринкового саморегулювання економічними засобами, координації та поліпшення, комунікативної, конструктивної взаємодії противаг і політики стримування) при реалізації соціоекономічних заходів формування політичної безпеки механізмами соціального захисту [17, 7, 21, 22].

Обґрунтування, розроблення, впровадження доцільних організаційно-управлінських рішень як процес прийняття та їх реалізації суб'єктами державного стратегічного рівня управління національною безпекою становлять профіль стратегічного управління (формування «дерева цілей», обрання докторів цільових настанов у напрямках та шляхах, забезпечення засобів, способів національної суверенності) безпекової сфери захисту національних інтересів України; інформаційно-аналітичним базисом є стратегічний аналіз та співставлення політичного, соціально-економічного, природоохоронного та природоресурсного, військового та людського потенціалів держави на основі стратегічної прогностики характерних особливостей розвитку навколишнього середовища її державотворення та насамперед викликів, ризиків та загроз небезпек захисту національних інтересів.

Стратегічна мета виокремленого процесу полягає у оперативному своєчасному регулюванні трансформаційних змін модернізації в державі у суспільно-політичній, соціально-економічній, екологічній, академічній, акмеологічній і військово-оборонній сферах безпеки, яким притаманні активи спроможності відповідати викликам та загрозам небезпеки зовнішньосередовищним для її існування та уможливають життєздатність (виживання та життєзабезпечення) у футуристичних аспектах перспективного розвитку за умов досягнення рівноважного взаємоприйняттого та динамічно збалансованого стану у взаєминах з міжнародними суб'єктами та

уповноважених в документах національного врядування за семантикою стратегічних цілей. Тлумачення дефініції «стратегічне управління» різняться від оперативного управління інституцією та з управлінням на рівнях і у типах зі зміщенням фокусу керівного адміністративного апарату на стратегічній прогностиці характерних властивостей трансформаційних змін довкілля організації функціоналу держави за для досягнення оптимального відгуку/фідбеку адекватних реакцій на діапазон змін флуктуацій, в якому вони відбуваються [23, 24].

Визначним чинником критеріального апарату ефективності стратегічного управління сферою національної безпеки є оперативна своєчасність і адекватність реакції на системотрансформуючі зміни усукуплених ризиків і небезпек загрози національним інтересам зовнішнього середовищного впливу на суспільну життєдіяльність держави у порівнянні з оперативним управлінням, в якому критеріальною категорією є раціональне використання державного потенціалу безпеки (алгоритмізація змін має протоколюватися суб'єктами державної влади в межах національних цілей перспективного розвитку в динамічних умовах середовищних коливань метрики оцінювання); інтенсифікація зміни середовищних впливів на процес формування і забезпечення національних пріоритетів при загостренні ресурсообмеження та актуалізації конкуренції вияву новітніх небезпек транскордонного і національного рівня в умовах прогресу ІКТ та геополітичних, соціоекономічних, екологічних ризиків, які спонукають до нарощення потенціалу спроможності стратегічного управління системою національної безпеки; універсалізація методик організації ефективності стратегічного управління не забезпечує оптимальність стратегією реалізації концепції безпеки держави [21, 25].

Схарактеризовано узагальнюючі кваліфікаційні ознаки реалізації стратегічного управління, а саме недостатньої розробленості планів стратегічного управління, їх відсутність, а також незацікавленість керівного адміністративного апарату у якості своєчасної розбудови ефективних механізмів застосування нормативно-регулюючого документообігу у питаннях формування безпеки держави (концепції, стратегії, законів, планів, програм, проєктів, методології, парадигм та доктрин державних постулатів). Виокремлюють проблемно ситуаційне та стратегічно регулююче системне управління стратегіями національної безпеки, відповідно, за логікою викладення :

✓ термінового невідкладного прийняття одноразових стратегією організаційно-управлінських державних рішень за цільовими потребами сучасності чи у невіддаленій перспективі з адекватним відгуком державної влади (згідно інформаційно-аналітичного базису проблемно-ситуаційного аналізу потенціалу резервних засобів і механізмів у випадку перспективних трансформацій умов, що спричиняють виникнення ситуаційних ускладнень і відрізняються від прогнозних сценаріїв для інструментального забезпечення завчасного вирішення проблем безпеки);

✓ управління цілісною єдністю взаємообумовлених взаємозалежних компонентів елементарної взаємодії у системі нацбезпеки (системний аналіз якості компонентних елементів у взаємозв'язку зумовлені в процесі дослідження окремих структурних елементів системи при застосуванні методів мультианалізу напрямів, параметрів, чинників у показниках комплексної діагностики резервного арсеналу за семантикою призначення секторів безпекової сфери).

В обох випадках проблемно ситуаційного і системного аналізу якості стратегічного управління національною безпекою застосовують управлінські етапи у стратегемах – прогнозування, планування, проектування, організація, адміністрування, нагляду та контролю, моніторингу та експертного оцінювання, розроблення програм поліпшення. Поетапність процесу стратегічного управління має спільні види організації планування – формулювання місії, визначення стратегії «дерева цілей», комплексне аналізування чинників уможливлення, стримання прогнозування, перспективного розвитку і реалізації конкурентоздатності у цільових проектах, системне аналізування амплітуди варіабельності та добору стратегем у ході стратегічного аналізу стану рівня, ступеня системи забезпечення національної безпеки.

Стратегічною метою є методологія дослідження і системного управління передбаченими наслідками суспільних дій у футуристичних перспективах розвитку на засадах сталості за невизначених умов і обмеження інформаційного поля. Стратегічний аналіз здійснюється на базі системного і проблемно-ситуаційного підходів при дослідженні чинників впливу на забезпечення національного суверенітету. Оскільки стратегічне аналізування актуалізує інтелектуальне мислення та в значній мірі визначає стратегічність його об'єктивності за семантикою аналізу – геополітики, галузей, економічних видів діяльності, фінансування, системоутворюючих елементів з якісною характеристикою параметрів і показників сфери безпеки, тенденцій і закономірностей, то його операційність має розлогу динаміку змінних у довготривалій перспективі стратегічних орієнтацій безпеки; важливий етап обґрунтування, розроблення та формулювання національної стратегії безпеки з релевантністю планів, програм у проектах стратегічних організаційно-управлінських рішень з метрикою оцінювання потенціалу держави та умовного або ймовірного джерела загрози національної безпеки [4, 7, 18].

На етапі організації стратегічного управління національною безпекою забезпечуються максимальна відповідність ресурсозабезпечення і комунікативна взаємодія секторів сфери безпеки згідно визначеної стратегії, завдань «дерева цілей» і семантики відповідальності у професійній компетентності суб'єктів формування безпеки та адміністрування нею при реалізації планів організаційних трансформацій за видами політик у всіх сферах життєдіяльності.

Метою стратегічного нагляду та контролю є забезпечення оцінювання системного аналізу ефективності досягнення бажаних станів перспективного розвитку суспільства і держави в межах національних пріоритетів та пролонгуванням

організаційно-інституційних модернізацій для оптимального досягнення визначених стратегічних цілей. Стратегічний моніторинг секторів забезпечення національної безпеки як етап діагностичної метрики ефективності системи управління якістю безпекової сфери сприяє накопиченню, узагальненню та систематизації інформаційних даних для оперативного оцінювання результатів і встановленню потенційних та поточних невідповідностей, ризиків і загроз безпеки з метою розроблення стратегічних програм поліпшення/корекції та модернізації системного забезпечення у відповідності до національних інтересів, в тому числі експертного оцінювання ефективності функціонування й модернізації системи національної безпеки.

Узагальнено аспекти стратегічного управління національною безпекою у поліфакторному представленні впливів на формування ситуацій міжнародного, регіонального, національного та локального охоплення секторів безпеки – геополітичного, соціоекономічного, військово-оборонного та воєнно-стратегічного (системний аналіз потенціалу ресурсозабезпечення як базових даних, процесів як дійсних стратегем, релевантної якості функціонування системи нацбезпеки як вихідних інформаційних даних, що потребує розроблення критеріального апарату та методологічного забезпечення оцінювання ефективності вищезазначеної системи).

Перспективним методологічним напрямом є прогностика трансформації системи національних пріоритетів уникнення загроз та потенційних можливостей небезпек. Результати стратегічних досліджень нелінійної динаміки розвитку системи у невизначених умовах обумовлюються футуристичним прагненням формування набору прогнозних сценаріїв, придатних для практичної реалізації стратегічного управління. Діагностика меж передбачуваності модернізує процес стратегічного управління згідно переформатування завдань прогностики, проектування систем моніторингу небезпек та заходів їх усунення у просторово-часових коливаннях можливих ризиків, тому обґрунтованість прогнозів передбачає корекцію національних цілей оцінюванню військово-політичних та соціально-економічних загрозливих тенденцій для державного суверенітету.

Вище зазначені чинники кардинально впливають на архітектоніку, змістове наповнення та детермінування тривалості реалізації концептуально-стратегічних завдань формування національної безпеки (директивні заходи) : керівні настанови та основні принципи політики безпеки у довготривалих перспективах забезпечують фундаментальні основи концепцій; «дерево цілей» політики безпеки реалізується у доктринах програм планування; адміністративно розпорядчі рішення політики безпеки у суспільній діяльності суб'єктів національної безпеки орієнтовано на досягнення семантики національних стратегем [7].

Базис платформ системи формування національної безпеки визначає Верховна Рада України, гарантом її забезпечення є Президент України, реалізує заходи, механізми, актуалізує потенціал ресурсозабезпечення Кабінет Міністрів України як уповноважені суб'єкти стратегічного управління безпекової сфери. Суб'єкти

відомчого управління – міністерства та інші центральні органи виконавчої влади; банкового регулювання – Національний банк України; судочинства – суди загальної юрисдикції; прокурорського нагляду – прокуратура України; місцевого управління – місцеві державні адміністрації та органи місцевого самоврядування; силового стратегічного управління – Збройні Сили України, Служба безпеки України, Служба зовнішньої розвідки України, Державна прикордонна служба України та інші військові формування, утворені відповідно до законів України; громадянського управління – громадян України, об'єднання громадян. Координаційні функції контролю за діяльністю органів виконавчої влади уповноважено здійснювати Рада національної безпеки і оборони України, яка організаційно регулює функціонал ресурсної спроможності гарантій національного суверенітету, територіальної цілісності, автономності та незалежності, добробуту та персональної безпеки громадян України [20, 26].

Тривалий час стратегічне управління не мало відповідного методологічного супроводу, оскільки на законодавчому рівні не здійснювалось коригування нормативно-правових актів регламентації повноважень семантики суб'єктів управління національною безпекою, що нині потребує виокремлення секторів: стратегічного планування й вироблення організаційно-управлінських рішень, застосування силового арсеналу та механізмів регулювання складових сфери безпеки як політичної компоненти; соціально-економічне, фінансове, еколого- та енерго-ресурсозабезпечення адміністративної компоненти інституційного управління; формування ієрархії та розбудова архітектоники силового керівництва/командування і повсякденного управління заходами, засобами забезпечення сектору безпеки як оперативно розпорядчої компоненти режимного характеру. Синергетичне поєднання складових забезпечується у централізації семантичного функціоналу політичного управління, модернізації адміністрування, а також координаційно-субординаційної системної дії оперативного управління уможливленням досягнення максимальних ефектів застосування силового впливу і оптимальних засобів формування, підтримки та нарощення потенціалу секторів безпекової сфери в динамічних умовах мирного, кризового та військового сценаріїв розвитку ситуацій в країні.

Висновки. Глобалізація цивілізаційних перетворень у динамічних трансформаціях загострення невизначеності станів безпеки середовищного простору національних пріоритетів нарощують до нині недиагностовані ризики додаткових загроз, що потребує розроблення та удосконалення методології стратегічного управління та професійної підготовки майбутніх менеджерів як управлінської еліти фахівців з професійною компетентністю безпеки та інтелектуальним потенціалом стратегічного мислення для реалізації політики якості й безпеки життя на засадах сталості. Інтенсифікація зазначених аспектів уможлиблюється у напрямках науково-методичного, інформаційно-технологічного базису інформаційно-аналітичної та експертної діяльності при підготовці управлінських рішень стратегічного характеру, що потребує модернізації соціокультурних форм організації професійної підготовки

майбутніх менеджерів до діпло-підготовки за цільовим призначенням цивілізаційних викликів безпеки.

Список використаної літератури:

1. Ожиганов Э. Н. Стратегический анализ политики. Москва : Аспект Пресс, 2006. 272 с.
2. Курносоев Ю.В., Конотопов П.Ю. Аналитика: методология, технология и организация информационно-аналитической работы. Москва : Изд-во "Русаки", 2004. 550 с.
3. Кокошин А.А. О стратегическом планировании в политике. Москва : КомКнига, 2007. 224 с.
4. Семенченко А.І. Методологія стратегічного планування у сфері державного управління забезпеченням національної безпеки України. Київ : НАДУ, 2008. 428 с.
5. Гапоненко А. Л., Панкрухин А. П. Стратегическое управление : учебник. Москва: Омега-Л, 2011. 472 с.
6. Енциклопедичний словник з державного управління / уклад. : Ю.П. Сурмін, В. Д. Бакуменко, А. М. Михненко та ін.; за ред. Ю.В. Ковбасюка, В. П. Трощинського, Ю. П. Сурміна. Київ : НАДУ, 2010. 820 с.
7. Ситник Г. П. Концептуальні засади забезпечення національної безпеки України : у 3 ч. Київ : НАДУ, 2010 Ч.3 : Державна політика та основи стратегічного планування забезпечення національної безпеки. 208 с.
8. Богданович В.Ю., Єжесєв М.Ф., Свида І.Ю. Основи державного управління забезпеченням обороноздатності України: теорія і практика. Львів : ЛІСВ, 2008. 300 с.
9. Ситник Г.П., Олуйко В.М., Вавринчук М.П. Національна безпека України: теорія і практика. Київ : Вид-во "Кондор", 2007. 669 с.
10. Національна безпека України 1994-1996 рр. : наукова доповідь НІСД. Київ : Вид-во НІСД, 1997. 197 с.
11. Атаманчук Г. В. Управление: сущность, ценность, эффективность : учеб. пособие для вузов. Москва: Академ. Проект Культура, 2006. 544 с.
12. Аудит адміністративної діяльності : навчальний посібник / А. Чемерис, М. Лесечко, Р. Рудніцька, О. Чемерис. Львів : ЛРІДУ УАДУ, 2003. 207 с.
13. Дзюндзюк В.Б. Эффективность деятельности публичных организаций : монографія. Харків : Магістр, 2003. 236 с.
14. Державне управління та державна служба : словник-довідник / уклад. О. Ю. Оболенський. Київ: КНЕУ, 2005. 480 с.
15. Приходченко Л.Л. Забезпечення ефективності державного управління: теоретико-методологічні засади : монографія. Одеса : Оптимум, 2009. 299 с.
16. Уряд для громадян. Ініціативи щодо поліпшення якості послуг / пер. з англ. Р. Федущинська, М. Коваль. Організація екон. співробітництва і розвитку. Львів : Вид-во Львівського філ. УАДУ, 2000. С. 4-7.

17. Закон України “Про національну безпеку України”. Відомості Верховної Ради (ВВР), 2018, № 31, ст.241. [Електронний ресурс]. *Верховна рада України. Законодавство України*. Режим доступу : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2469-19#Text> (дата звернення 12.05.2020).
18. Ситник Г. П. Державне управління національною безпекою (теорія та практика) : монографія. Київ : Вид-во НАДУ, 2004. 408 с.
19. Хабибулин А.Г., Селиванов А.И. Стратегическая безопасность государства: политико-правовое исследование. Москва : Формула права, 2008. 360 с.
20. «Про основи національної безпеки України» : закон України від 19 червня 2003 року № 964-IV [Електронний ресурс]. *Верховна рада України. Законодавство України*. Режим доступу: <http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=964-15> (дата звернення 12.05.2020).
21. Глобальна та національна безпека: словник-довідник / уклад.: Г.П.Ситник, О.І.Пошедін, М.М. Шевченко, С.П. Завгородня, М.Г.Орел; за заг. ред. Г.П.Ситника. Київ: НАДУ, 2016. 164 с.
22. Прохожаев А. А. Общая теория национальной безопасности : учебник /А. В. Возженников, Н. В. Кривельская, И. К. Макаренко и др.; под. общ.ред. А. А. Прохожева. Москва : Изд-во РАГС, 2005. 320 с.
23. Виханский О.С. Стратегическое управление : учебник. 2-е изд., перераб. и доп. Москва : Экономистъ, 2003. 296 с.
24. Горбулін В. П., Качинський А.Б. Засади національної безпеки України : підручник. Київ : Інтертехнологія, 2009. 272 с.
25. Возжеников А. В. Национальная безопасность (теория, политика, стратегия) : монографія. Москва : НПО Модуль, 2000. 234с.
26. Сектор безпеки і оборони України: теорія, стратегія, практика : монографія / Ф.В. Саганюк, В.С. Фролов, О.В. Устименко, М.М. Лобко та ін. Київ: Академпрес, 2017. 180 с.
27. Ridei N., Pavlenko D., Plakhotnik O., Gorokhova T., Popova A. Concept of forming the company innovation strategy. *Academy of Strategic Management Journal*, 2019, № 18 (Special Issue 1), p. 1-6
28. Стратегія післядипломної освіти для сталого розвитку: монографія; за ред. Н.М. Рідей, Л.М. Панченко. Київ : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2018. 326 с.
29. Tytova N., Ridei N., Tymoshenko V., Pavlenko D. Methodological principles of research of professional training of administrators and managers in higher education institutions = Методичні засади дослідження професійної підготовки адміністраторів та управлінців у закладах вищої освіти. *Journal «ScienceRise: Pedagogical Education»*, 2020. № 6(39). pp. 21 – 25.
30. Ridei N., Tymoshenko V., Slabetskyi O. Formation of continuous education system on the basis of sustainable development: project activity experience = Формування системи неперервної освіти на засадах сталого розвитку : досвід проектної діяльності. *Педагогічна освіта: теорія і практика: збірник наукових праць Кам'янець-*

Подільського національного університету імені Івана Огієнка; Інститут педагогіки НАПН України/ гол. ред. Бахмат Н.В. Київ: Міленіум, 2020. Вип. 29 (2-2020). С. 406-422 .

31. Рідей Н.М., Титова Н.М., Павленко Д.Г., Тимошенко В.І., Слабецький О.М. Методологічне та технологічне обґрунтування професійної підготовки фахівців сфери управління та глобалізації економіки. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : збірник наукових праць*. Запоріжжя : Класичний приватний університет, 2020. № 73. Т.2. С. 157-167.

32. Тимошенко В.І., Титова Н.М., Слабецький О.М., Рідей Н.М. Інформаційно-аналітичний базис організації професійної підготовки майбутніх менеджерів у закладах вищої освіти. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова. Серія № 15. Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт)*: збірник наукових праць / за ред. О. В. Тимошенка. Київ : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2020. Вип. 7 (127) 2020. С.184–188.

Розділ 17.

Теоретико-методичний аналіз професійної підготовки майбутніх фахівців засобами медіатехнологій

Шпота Т.В. – PhD-студентка кафедри педагогіки та психології вищої школи факультету менеджменту освіти та науки Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, tanyshenka.898989@gmail.com
ORCID ID: 0000-0002-0766-8906

Статтю присвячено проблемі підготовки майбутніх фахівців засобами медіатехнологій, зокрема, надано тлумачення ключових складових в галузі медіаосвіти. Розглянуто теоретичну базу дефініції медіаграмотність. Зосереджено увагу на методологічних аспектах професійної підготовки фахівців засобами медіатехнологій. Запропоновано методику професійної підготовки майбутніх фахівців засобами медіатехнологій, спираючись на компаративний аналіз досвіду Канади.

Ключові слова: професійна підготовка, медіатехнології, медіаосвіта, методичні аспекти, Інтернет, технології

Вступ. Сучасний світ, де технології постійно вдосконалюються, а роль соціальних мереж у повсякденному житті людини стрімко зростає, потребує чіткої та правильної методики у професійній підготовці майбутніх фахівців з медіатехнологій. Завдяки персональному комп'ютеру та Інтернету ми вдосконалили отримання та засвоєння інформації. Технології зробили інформацію більш доступною, що, з іншого боку, призвело до її надмірності. Нам необхідно раціоналізувати та зрозуміти, який вплив мають на нас засоби масової інформації (далі – ЗМІ) [13], а це буде можливим, коли ми володітимемо медіаграмотністю. Саме тому надзвичайно важливо обрати правильний підхід для підготовки майбутніх фахівців у цій сфері. У ХХІ столітті медіаграмотність повинна бути частиною освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Науково-теоретичним підґрунтям нашого дослідження стали праці таких фахівців в галузі медіаосвіти: Бігуненко О. Г., Гельмонт А. М., Іць С. В., Мастерман Л., Онкович Г. В., Федоров О. В., Хілько Н. Ф., Baylen D., Bazalgette C., Bevort E., Buckingham D., Gripsrud J., Hall S., Hart A., Piette J., Potter W. J. та ін.

Одним з піонерів у сфері медіаосвіти є британський дослідник Лен Мастерман. В одній зі своїх монографій автор пояснює, чому так важливо приділяти значну увагу медіаосвіті:

1. Надзвичайно високий рівень споживання ЗМІ.
2. ЗМІ мають ідеологічне підґрунтя, їхній вплив як індустрія свідомості.
3. Стрімкий розвиток менеджменту та виробництво інформації, які поширюють ЗМІ.

4. Проникнення ЗМІ у центральні демократичні процеси.

5. Помітне розвинення візуальних комунікацій та інформації, що охоплюються усі сфери.

6. Необхідність навчання учнів та студентів для задоволення вимог майбутнього.

7. Значний процес росту національного та міжнародного тиску на приватизацію інформації [19].

Нині дуже важливо за допомогою критичного мислення правильно фільтрувати, аналізувати та інтерпретувати будь-яку інформацію, зокрема й ту, що продукується ЗМІ.

Дефініція «медіаосвіта» (з англ. – media education) як окремий напрям в педагогіці виникло у ХХ ст. в таких країнах як Австралія, Канада та Великобританія. [8]. У країнах Північної Європи, зокрема Швеції та Данії, медіаосвіта запроваджена як обов'язковий предмет ще з 1970-1980-х рр. У США медіаосвіта набувала стрімкого розвитку ще в 1950-1960-х рр. В 1997 році було створено Національну асоціацію медіаграмотності в освіті (з англ. – National Association for Media Literacy Education (NAMLE)) [4].

У словнику, що склав російський дослідник Олександр Федоров, який, зі свого боку, узяв за основу праці інших науковців, надано два тлумачення терміну «медіаосвіта»:

1. Процес розвитку людини, що відбувається за допомогою ЗМІ та має на меті формування культури комунікації зі ЗМІ, розвинення критичного мислення, вміння сприймати, інтерпретувати, аналізувати й оцінювати медіатексти, вивчення різних форм самовираження шляхом використання медіатехніки.

2. Вивчення ЗМІ, що має відмінність від навчання, яке полягає у використанні ЗМІ. Медіаосвіта сприяє дізнатися як створюються та поширюються медіатексти. Разом з вивченням ЗМІ (media studies) мають на меті досягти медіаграмотності (з англ. – media literacy) [9].

Національна асоціація медіаграмотності в освіті пояснює поняття «медіаграмотність» як здатність отримувати доступ, аналізувати, оцінювати та передавати інформацію у різноманітних формах, і що має міждисциплінарний характер. Медіаграмотність є відповіддю на постійне мінливе електронне середовище та надмірну комунікацію. Асоціація виокремлює принципи, які слід враховувати у вивченні медіаграмотності:

- Активне дослідження.
- Критичне мислення.
- Знання усіх форм ЗМІ.
- Розвинення та зміцнення навичок для учнів будь-якого віку.
- Сприяння розвитку інформованих, рефлексивних та зацікавлених учасників [13].

Слід зауважити, що у деяких англійських країнах терміни «медіаосвіта» та «медіаграмотність» тотожні, проте в державах, де говорять французькою, іспанською

та німецькою мовами поняття «media literacy» взагалі не вживається. Загалом програма медіаосвіти складається з шести основних категорій:

1. Медійне агентство (з англ. – media agency) – інформаційне та рекламне агентство, що займається розміщенням реклами у ЗМІ; організація, що займається виробництвом, поширенням та продажом медійних текстів (газети, журнали, реклама, теле/радіопередачі, фільми тощо), збором та обробкою медійної інформації.

2. Категорія медіа (з англ. – media category) – види медіа (телебачення, кінематограф, радіо, преса тощо) та жанри (інтерв'ю, репортаж, драма, портрет тощо) медійних текстів.

3. Мова медіа (з англ. – discourse, media language) – комплекс засобів та прийомів медіакомунікації.

4. Медіатехнології (media technology) – один із засобів діяльності та способу комунікації, зокрема технології роботи з інформацією; засоби створення медійних текстів за допомогою комплексу медіатехники.

5. Медійна репрезентація (з англ. – media representation) – переосмислення, тлумачення реальності в медіатексті.

6. Медійна аудиторія (з англ. – media audience) – розділені за різними ознаками (віковими, соціальними, національними гендерними, расовими тощо) групи людей, що контактують з медійними текстами [9].

Пропонуємо більш детально розглянути медіатехнології, які можна поділити на 5 видів, узявши за основу їхній розвиток впродовж часу:

- давні (писемність);
- друковані (літографія, фотографія);
- електричні (телефон, телеграф);
- мас-медіа (телебачення, кіно);
- цифрові (комп'ютери, планшети, Інтернет) [1].

Розвиток та вдосконалення медіатехнологій значно покращили доступ до інформаційного середовища. Важливу роль у полегшенні отримання доступу до джерел інформації та будь-якої форми сповіщень відіграла поява портативних пристроїв (ноутбуки, смартфони, планшети, USB-флеш-накопичувачі та інші носії інформації). Медіатехнології так само класифікують на базі медіаданих (сукупність різних видів даних, що, окрім текстової частини, мають додаткову візуальну, звукову, знаково-схематичну інформацію), за типом каналу поширення.

За типом медіаданих – текст, графіка; відео; аудіо; гіпертекст.

За типом каналу розповсюдження – журнали, газети; телебачення, кінематограф; радіо, аудіоносії (CD, DVD); Інтернет.

Варто виокремити ще одну класифікацію, яка безпосередньо пов'язана з професійною підготовкою майбутніх фахівців з медіатехнологій та медіаграмотності – соціально-педагогічну, що поділяється на категорії, як-то:

- За участю того, хто аналізує (візуальні (малюнок, комп'ютерна графіка, анімація), звукові (звукозапис), аудіовізуальні (телебачення, відео, Інтернет).

- За видом ключового засобу медіа (кінематограф, радіо, телебачення, преса, комп'ютерні та соціальні мережі).
- За каналом сприйняття (візуальні, звукові, аудіовізуальні, знаково-схематичні – тексти та графіки).
- За місцем, де використовуються (домашні, робочі, транспортні тощо).
- За змістом інформації (політичні, економічні, ідеологічні, екологічні, пізнавально-навчальні, естетичні, морально-виховні тощо).
- За функціями та метою використання (отримання інформації, комунікація, вирішення проблем, дозвілля, соціальне управління, освіта тощо).
- За результатом впливу на особистість (самопізнання, самовиховання, самовизначення, самонавчання, самодисциплінування, розвиток світогляду, процес соціалізації).
- За режимом використання (парне, групове, індивідуальне) [3].

Наразі необхідно розглянути теоретичну складову у сфері медіаосвіти. Медіапедагог О. Федоров, проаналізувавши праці іноземних фахівців з медіаосвіти (медіатехнологій та медіаграмотності), запропонував десять теоретичних підходів у цій галузі :

1. «Протекціоністська» теорія (або «захисна», «прищеплювана») полягає у тому, аби запобігати негативному впливу медіа. Цей підхід передбачає, що медіа мають прямий та шкідливий вплив на аудиторію, яка складається з пасивних споживачів, що не здатні зрозуміти суть медійних текстів. Прихильники цієї теорії (Frank Leavis, Denys Thompson, James Potter) виокремлюють безпосередні та довготривалі медійні впливи, а саме :

- пізнавальні («прищеплювання» ідей та інформації);
- світоглядні (здатність медіа миттєво створювати, змінювати та зміцнювати думку);
- емоційні (викликати емоційну реакцію);
- поведінкові (спонукають до дії);
- фізіологічні (здатні короткостроково збуджувати та заспокоювати) [21].

Довготривалі:

- пізнавальні (отримання довгострокової інформації);
- світоглядні (зміцнення переконань, зміна ставлення, що людина притримувалася раніше);
- емоційні (емоційні реакції збільшуються чи зменшуються впродовж довготривалого часу);
- поведінкові (довготривала безпорадність, відсутність моральних заборон);
- фізіологічні (фізіологічна залежність від медіа чи певного змісту медійного тексту, «зсув» мозкової діяльності на довгий термін) [21].

Мета медіатехнологій в контексті цієї теорії полягає у тому, аби запобігти чи пом'якшити шкідливий вплив, спричинений надмірним зацікавленням медіа, зокрема це стосується аудиторії шкільного віку. Педагоги наочно демонструють здобувачам

освіти різницю між реальністю та медійним текстом шляхом виявлення негативного ефекту медіа на конкретних прикладах.

Ця теорія, що з'явилася ще у 30-40х рр. ХХ ст. у США, наразі зазнала критики, хоча й продовжує мати своїх прихильників. Критика полягає у тому, що «протекціоністська» теорія однобічно розглядає вплив медіа на аудиторію. Натомість противники цього підходу стверджують, що медіа, як невід'ємна частина нашого життя, має й позитивний бік, який неодмінно треба використовувати у освітньому процесі [7].

2. Етична теорія медіаосвіти передбачає, що медіа здатні формувати у своєї аудиторії, здебільшого шкільного віку, певні морально-етичні норми. Прихильники цього підходу (Урицький Н. З., Пензин С. Н., Хілько Н. Ф.) ставлять за мету накласти певну етичну модель, якої треба слідувати. Педагогічний процес передбачає ознайомлення аудиторії з етичними складовими медіа та медійних текстів. Небезпека цієї теорії полягає у тому, що морально-етичні принципи залежать від соціокультурного та політичного середовища [7]. Як приклад може слугувати радянська ідеологія, коли суспільству через фільми нав'язували «правильні» комуністичні норми.

3. Теорія медіаосвіти як розвитку критичного мислення. Насамперед наведемо тлумачення поняття «критичне мислення» (у контексті медіа), яке пропонує нам словник, складений О. Федоровим: «аналітичний процес, заснований на розвинутому аудіовізуальному сприйнятті і мисленні. Даний процес призводить до інтерпретації та оцінці сенсу (в тому числі і зашифрованого) медіатексту» [9]. Цей підхід подає медіа як «четверту владу», що накладає та поширює свою поведінкову модель та власні соціальні норми на різноманітну аудиторію. Прибічники цієї теорії (Jacques Gonnet, Len Masterman) прагнуть навчити аудиторію аналізувати та виявляти маніпулятивні впливи медіа, орієнтуватися в інформаційному потоці. Педагоги ставлять за мету показати учням як за допомогою різноманітних «кодів» медіа спроможні впливати на окремого індивіда та суспільства загалом [7].

Лен Мастерман зауважує, що учнів необхідно зорієнтувати, навчити правильно сприймати, розуміти, аналізувати різну інформацію, мати уявлення про механізми медіа та наслідки їхнього впливу на глядачів, слухачів та читачів. Учні повинні бути здатними визначити:

- відмінність між загальновідомими фактами та тими, що потребують перевірки;
- надійність джерела інформації;
- незрозумілі та двозначні аргументи;
- упередженість судження [19].

Британський дослідник Д. Бакінгем розкритикував цей підхід, наголосивши на тому, що необхідно бачити різницю між цинізмом та критикою, бо інакше можна потрапити у пастку однобічного погляду, де будь-яка подана інформація розглядається як пропаганда. Так само варто застерігати майбутніх фахівців від

спрощеного погляду на поняття «критичне мислення», який часто зводиться до розгляду лише реклами та телевізійних програм, що здебільшого використовують маніпулятивну тактику [15].

4. Ідеологічна теорія (прибічники Antonio Gramsci, Jacques Ellul) передбачає, що медіа цілеспрямовано маніпулюють суспільною думкою, зокрема в інтересах певного соціального класу, раси або нації. Найбільш вразливою є аудиторія шкільного віку, тому медіапедагоги ставлять за мету посприяти виникненню в учнів бажання змінити систему загальної комунікації чи переконати їх, що наявна система медіа найкраща і не може піддаватися сумнівам (натомість критикуються засоби масової інформації інших держав). Обрання тої чи іншої стратегії залежить від політичної ситуації у країні, зокрема, хто перебуває при владі. Медіапедагоги навчають свою аудиторію політичним, національним, соціальним та економічним складовим медіа, спонукають до аналізу протиріч, що наявні в цих аспектах під кутом зору певного класу, раси, нації або релігії [20].

Цей підхід впродовж 20-х – 80-х рр. ХХ ст. мав два напрями – «західний» та «радянський», зокрема, доволі поширеним був під час холодної війни. Радянські медіапедагоги наголошували на тому, що необхідно критично ставитися до медійних текстів, що пропонує «капіталістичний Захід». За цих обставин суспільству нав'язувалася «єдина правильна комуністична» ідеологія. Наразі ця теорія дещо змінилася, узявши до уваги здебільшого національно-регіональний, соціально-політичний, релігійний аспект медійної інформації. Зокрема, медіапедагоги деяких країн намагаються відмежувати своїх учнів від «експансії» американської масової культури. Цей підхід схожий на «протекціоністську» теорію та концепцію критичного мислення, що запропонував Лен Мастерман. Критика направлена на ці підходи стосується й ідеологічної теорії – неможливість «об'єктивного» аналізу [7].

5. Екологічна теорія (прибічники Микола Хілько, Борис Потятиник) наголошує на потребі розвитку екології медіасприйняття як складової медіаосвіти людини, що передбачає:

- терапевтичну помірність у переглядах;
- контроль та обмеження;
- критичний аналіз медійних текстів;
- використання екологічної стратегії протидії насиллю та зображень патологій з екрану
- збереження духовно-естетичної орієнтації в контексті власного глядацького підходу [12].

Педагогічний процес в рамках цієї теорії полягає у тому, аби навчити аудиторії «екологічним принципам» зв'язків з «віртуальною реальністю», коли екологічні проблеми сприйняття медіаінформації розглядаються як такої, що має морально-естетичний зміст. Ця теорія здебільшого нагадує «протекціоністський» підхід, тому критикується за схожі принципи, що й останній [7].

6. Теорія медіаосвіти як джерела «задоволення потреб» аудиторії (прибічник Jostein Gripsrud) передбачає, що медіа має обмежений вплив на своїх глядачів,

слухачів та читачів натомість останні здатні самі обрати та оцінити медійний текст відповідно своїм запитам. Фундаментом для цього підходу слугує теорія «споживання» в галузі медіа. Педагоги ставлять за мету допомогти аудиторії отримати від медіа якнайбільше користі відповідно своїм вимогам та нахилам. У цьому контексті норвезький медіадослідник Й. Гріпсруд надає таке тлумачення терміну «аудиторія»: «сукупність індивідуумів, що незалежно думають та діють, і які використовують медіа, аби задовольнити свої потреби в інформації, розвазі, самореалізації, соціальній приналежності чи ідентичності» [16].

Ця теорія є протилежною «протекційному» підходу, бо зосереджена на позитивному та корисному впливі. Оскільки ця теорія передбачає навчання аудиторії правильно обирати та критично оцінювати медійних текст, то вона близька до підходу «критичного мислення», проте останній бере до уваги здебільшого негативний ефект медіа. Інші дослідники критикують теорію медіаосвіти як джерела «задоволення потреб» за те, що вона однобічно висвітлює медіа натомість необхідно дивитися під різними кутами зору [7].

7. «Практична» теорія медіаосвіти (прибічник Лев Прессман). Теоретичним фундаментом цього підходу є теорія «споживання та задоволення» в галузі медіа, зокрема, якщо діти цікавлять медіатехнікою, то необхідно задовольнити їхні потреби – навчити фотографувати, створювати сайти, знімати відео, озвучувати, монтувати їх тощо [7]. Медіапедагоги, що керуються цим підходом, намагаються навчити своїх учнів користуватися медійною апаратурою. Зокрема, найбільшу увагу звертають на вивчення технічних пристроїв медійної техніки та формуванню практичних навичок використання цих приладів. Але слід пам'ятати, що медіаосвіта передбачає не лише комп'ютерну (технічну) грамотність, а так само залучає й критичне осмислення інформації та оцінку її якості [6].

8. Культурологічна теорія (прибічники Cary Bazalgette, Andrew Hart) передбачає, що медіа пропонують, а не нав'язують аудиторії тлумачення медійних текстів. Зокрема, між ними аудиторією та медіатекстами відбувається постійний діалог впродовж якого слухачі, читачі та глядачі оцінюють ці медійні тексти. Мета цього підходу полягає у тому, аби навчити аудиторію розуміти як медіа здатні збагатити сприйняття, знання, досвід тощо [7].

Основний посил цієї теорії – взаємозв'язок, що відбувається між медійним текстом та аудиторією. Британський фахівець з медіа та теоретик цього культурологічного підходу Е.Харт виокремив головні засади, що є складовими медіаосвіти:

- медіа не лише копіюють світ, а обрання, аналіз та створення медійних текстів є складним процесом редагування та переосмислення повідомлень;
- аудиторія не є пасивною, а є активною та мінливою щодо їхньої реакції на медійні тексти;
- зміст медіаповідомлень визначається не лише виробниками та редакторами, рекламодавцями й медійними магнатами, але й самою аудиторією;

- медіа містять варіативні форми, що мають різноманітні технології, мови та впливи [18].

Існує загальноприйнята схема ключових понять медіаосвіти, що базується на працях британських дослідників Карі Базелджет, Джуліана Баукера, Ендрю Харта:

Ключові питання понять :

- Хто передає інформацію, чому?
- Який тип тексту?
- Як цей текст був створений?
- Хто сприймає цей текст, який вилучає з нього сенс?
- Як текст презентує власну тематику?

Ключові поняття медіаосвіти :

- Медійній агентства.
- Медіакатегорії.
- Медіатехнології.
- Медіамова.
- Медійна репрезентація [14].

Варто зауважити, що процес розвитку медіаосвіти досить мінливий, тому запропонована схема не може довготривалий час залишатися універсальною, вона так само може бути змінена та вдосконалена [7].

9. Естетична (художня) теорія (прибічники Stuart Hall, Paddy Whannel) передбачає допомогу аудиторії у розумінні основних принципів та мову діапазону медійних текстів, що прямо стосуються мистецтва. Мета педагогів полягає у тому, аби розвинути в учнів естетичне (художнє) сприйняття та смак, здатність до художнього аналізу медійних текстів шляхом вивчення мови медіакультури, її історію (включно з кіномистецтвом, художнього телебачення тощо). Так само учні навчать критично аналізувати та оцінювати художні медіатексти та їхні тлумачення [17].

Цей підхід був доволі популярним у 1960-х рр. у країнах Заходу, зокрема, у період розквіту авторського кіно. Але вже 1970-х рр. естетичну теорію витіснили інші підходи, як-от: теорія медіаосвіти як розвитку «критичного мислення», семіотична та культурологічна. Прибічники цих підходів стверджують, що медійні тексти насамперед варто оцінювати не за художніми якостями, а за змістом, ідеям, мовою, символами та знаками [7].

10. Семіотична теорія (теоретики Roland Barthes, Christian Metz) передбачає, що медіа намагаються замаскувати багатозначний знаково-символічний характер своїх текстів, що обмежує свободу споживання інформації. Зокрема, аудиторія молодшого шкільного віку є пасивною до «прочитання» медійних текстів. Саме тому мета медіапедагогів полягає у тому, аби навчити учнів правильно «читати» медійний текст. Так, наприклад, вивчаються правила декодування медійних текстів, опис його змісту, особливостей мови тощо [7].

Будь-які об'єкти, що видаються тиражом (іграшки, туристичні путівники, обгортки журналів тощо), піддаються семіотичному аналізу. Навіть стиль одягу учнів може складати систему знаків, що водночас створюють одні, а «читають» інші [22].

Семіотична теорія дещо схожа з підходом розвитку «критичного мислення», але не зосереджується на аналізі маніпуляцій, що застосовують медіа стосовно своєї аудиторії [7].

Розглянуто десять теорій в галузі медіаосвіти та встановлено, що кожна з них має свої недоліки та переваги. Слід зауважити, що лише симбіоз цієї теоретичної бази дає змогу розробити чітку методику для підготовки майбутніх фахівців з медійної грамотності. Наразі пропонуємо звернути увагу на методологічні аспекти медіаосвіти.

Методика в галузі медійної освіти для підготовки майбутніх фахівців почала розроблятися ще у 60-х р. ХХ ст. на теренах Радянського Союзу. Зокрема, першими, хто розробив різноманітні види творчих письмових робіт за матеріалами телебачення, були А. Гельмонт та Д. Полторак. Наведемо деякі із запропонованих дослідниками завдань:

- домашній переказ на базі переглянутої кінострічки чи спектаклю;
- переказ-опис короткотривалих (10-15 хвилин) телепередач;
- переказ фільму чи спектаклю зі спеціальним завданням (наприклад, вести розповідь від першої особи чи від третьої, переказати події у майбутньому часі тощо)
- скласти розгорнутий план телевізійного спектаклю чи фільму
- характеристика персонажів та тематичний твір на базі власних вражень [2].

У 70-90-х рр. ХХ ст. над методикою медіаосвіти працювали такі дослідники: Л. Баженова, Е. Бондаренко, Л. Зазнобіна, С. Пензін, Ю. Усов, А. Шаріков та інші.

Загалом методи медіаосвіти класифікують за:

- джерелами отриманих знань (словесні – лекція, дискусія, бесіда; наглядні – ілюстрація медійних текстів; практичні – виконання різних завдань практичного характеру за матеріалами медіа);
- рівнем пізнавальної діяльності (пояснювально-ілюстративні – повідомлення викладачем певної інформації про медіа, сприйняття та засвоєння цієї інформації аудиторією; проблемні – проблемний аналіз певних ситуацій або медійного тексту для розвитку критичного мислення; дослідницькі – організація дослідницької діяльності тих, хто навчається) [7].

Слід зауважити, що медіаосвіта сприяє розвитку загально-інтелектуального та професіонального рівню майбутнього фахівця. Введення медіаосвіти в освітній процес наразі не викликає сумнівів, адже для підготовки молоді до діяльності в інформаційному середовищі важливо враховувати й стрімкий розвиток інформаційно-технологічного процесу, що відбувається у багатьох галузях. Саме тому, аби навчити студентів інноваційним технологіям, необхідно показати як керувати інформаційними ресурсами, володіти комунікаційними технологіями та вміти їх використовувати [5].

На думку дослідниці Т. Фокіної майбутньому фахівцю з медіатехнологій необхідно:

- добре орієнтуватися у сучасному медійному середовищі;
- розуміти основні принципи функціонування різних видів медіа;
- розрізняти інформацію за рівнем впливу на особистість;

- аналізувати та оцінювати медійні повідомлення;
- бути ознайомленим з правилами організації професійної діяльності з використанням технологій мультимедіа;
- збирати, обробляти, зберігати та передавати інформацію з урахуванням пріоритетів професійної діяльності [11].

Комп'ютеризація змінила організація освітнього процесу в значній мірі. З'явилися нові можливості для облаштування навчання та надання різноманітних для цього матеріалів:

- лазерні відеодискові програвачі;
- цифрові синтезатори звуків;
- графічні редактори;
- екологічні екрани з високою якістю зображення.

Стрімкий розвиток мультимедійних технологій (анімація, фотографія, відео, звук, графіка тощо) створив інтегроване інформаційне середовище, де користувач отримав нові можливості [11].

Так само слід пам'ятати, що сучасне інформаційне середовище, що користується медійними технологіями насамперед має необмежені можливості впливу на суспільство. Так, наприклад, в деяких сучасних аудіовізуальних проектах можуть використовувати деструктивні образи, що ініціатори пояснюють метою вразити аудиторію через відразу [10]. Зрозуміло, що це є хибним напрямом і від цього слід застерігати майбутніх фахівців з медіатехнологій.

Так само варто враховувати маніпулятивні медійні впливи та їхні соціально-психологічні механізми на аудиторію. Саме тому під час підготовки майбутніх фахівців слід зробити акцент на медіаграмотності та приділити увагу розвитку критичного мислення. Необхідно виокремити, на яких саме рівнях медіа можуть здійснювати свої маніпулятивні впливи на слухачів, глядачів та читачів:

- Психофізіологічний рівень впливу на прості емоції (коли, наприклад, цінності та норми світу медійного героя сприймаються індивідом (на підсвідомому рівні) як частина реальності.
- Соціально-психологічний рівень, що базується на ефекті компенсації (аудиторії здається, що їхні заповітні бажання здійснюються шляхом ідентифікації себе з героями медійних текстів).
- Інформаційний рівень передбачає відображення корисних для аудиторії відомостей (наприклад, як себе захистити, як щось приготувати, як зробити подарунок тощо).
- Естетичний рівень здебільшого орієнтований на специфічну аудиторію, яка навіть у «жахливому побачить прекрасне» [7].

Зрозуміло, що ідеальною аудиторією для таких маніпулятивних механізмів з боку медіа є індивіди позбавлені критичного мислення.

О. Федоров пропонує таку типологію на базі маніпулятивних прийомів, що використовуються медіа:

- «оркестровка» – психологічний вплив, коли постійно повторюються ті або інші факти незалежно правда це чи ні;
- «селекція» (або «підтасовка») – відбираються певні моменти, наприклад, лише позитивні чи негативні, викривлення, применшення або перебільшення фактів;
- «наведення рум'ян» – прикрашання фактів, «наліплювання» ярликів;
- «трансфер» (або «проекція») – транслювання будь-яких якостей (позитивних або негативних) на іншу людину (чи явище);
- «свідощтво» – посилення (необов'язково перевірене) на авторитети з метою виправдання тої чи іншої дії, виразу, виступу тощо;
- «гра у протонароддя» – передбачає передачу максимально спрощеної інформації [7].

На базі цього медіапедагогі запропонували таку послідовність розвитку «антиманіпулятивного» критичного мислення:

- ознайомлення з головними цілями маніпулятивного впливу за матеріалами медіа;
- виявлення та показ соціально-психологічних механізмів, якими користуються автори медійних текстів для досягнення маніпулятивного ефекту;
- показ та аналіз методів та прийомів медійного тексту, що створюються з метою домогтися потрібного ефекту;
- спроба зрозуміти логіку авторського задуму, виявлення його концепту, оцінка аудиторією цього концепту;
- «просівання» інформації (виокремлення шляхом аргументації дійсного та неправдивого в матеріалах преси, раді, телебаченні тощо);
- зняття з інформації «типовості», «протонароддя», «авторитетності»;
- критичний аналіз цілей, інтересів джерел інформації;
- «очищення від рум'ян» та ярликів шляхом зіставлення з дійсними фактами [7].

Останню складову в галузі медіатехнологій, яку варто розглянути – методи проблемного аналізу медійних текстів. Зокрема, виокремлюють такі:

- Автобіографічний (особистісний) аналіз – опис відносин, почуттів, спогадів, асоціацій, виникненню яких посприяв медійний текст. Цей метод допомагає аудиторії зрозуміти вплив медійної культури на розвиток людини як особистості.
- Аналіз культурної міфології – виявлення та аналіз міфологізації змісту, тем, фабул у медійних текстах.
- Аналіз медіастереотипів – виявлення та аналіз стереотипного («типового») зображення людей, ідей, подій в медійних текстах;
- Аналіз персонажів – аналіз характерів, мотивів поведінки, ідеологічних напрямків, дій героїв медійних текстів.
- Герменевтичний аналіз культурного контексту – дослідження процесу інтерпретації медійного тексту, культурних, історичних факторів, що впливають на думку автора/ки медійного тексту та слухачів, глядачів й читачів.

- Ідентифікаційний аналіз – розпізнання прихованих повідомлень в медійних текстах.
- Ідеологічний, філософський аналіз – аналіз філософських та ідеологічних складових медійного середовища.
- Іконографічний аналіз – аналіз асоціативного ряду у зображеннях медійного тексту, пов'язаний з семіотичним аналізом.
- Контент-аналіз – кількісний аналіз медійних текстів, зокрема, визначення категорії медіатексту, систематизація фактів, висновки про форму розповідей, типи символів, мови тощо. Застосовується так само для аналізу медійних агентств.
- культиваційний аналіз – аналіз змісту медійних текстів, що базується на дослідження соціокультурного контексту. Відповідно до культиваційного підходу щодо медіа, слухачі, читачі та глядачі обирають медійний текст узявши за основу власні погляди та вподобання.
- Семіотичний аналіз – аналіз мови знаків та символів у медійних текстах, має спільні риси з іконографічним аналізом.
- Структурний аналіз – аналіз систем, відносин, форм медійної культури, медіатекстів.
- Сюжетний (розповідний, наративний) аналіз – аналіз сюжетів, фабул медійних текстів.
- Етичний аналіз – аналіз етичних (моральних) особливостей медійного тексту.
- Естетичний аналіз – аналіз художніх особливостей, стилістики, оформлення медійного тексту [7].

На сучасному етапі розвитку медіаосвіти в Україні може бути корисним досвід зарубіжних країн. Так, наприклад, Канада стала визнаним світовим лідером у галузі медіаосвіти. Зокрема, провінція Онтаріо є першим місцем на північноамериканському континенті, де медіаосвіті надано офіційний статус ще у 1987 році, а вже впродовж 90-х рр. ХХ ст. ця ініціатива поширилася всією країною. На початку ХХІ ст. у всіх канадських провінціях медійна освіта стала обов'язковим предметом у школах. Надалі така практика поширилася і в університетах [8].

Вважаємо доцільним розглянути схему, що пропонують канадські медіапедагоги, підготовки з медіаграмотності майбутніх фахівців:

- розвиток здібностей до сприйняття, «декодування», оцінки, розуміння, аналізу медійних текстів;
- збільшення обсягу знань соціальних, культурних, політичних та економічних сенсів та підтекстів власне медійних текстів;
- розвиток критичного мислення в аудиторії;
- здатність самовиражатися за допомогою медіа;
- розвиток комунікаційних здібностей особистості;
- навчання молоді ідентифікувати, інтерпретувати медійні тексти, експериментувати з різноманітними способами технічного використання медіа, створювати медіапродукцію;
- надання знань про теорію медіа та медійну культуру [8].

Висновки. Стрімкий розвиток новітніх технологій генерує виклики перед сучасною освітою. Наразі необхідність та значимість медійної освіти є беззаперечною і становить закономірну тенденцією. Так само слід наголосити на тому, що вкрай важливо реалізувати професійну підготовку майбутніх фахівців засобами медіатехнологій.

Список використаної літератури:

1. Бігуненко О. Г., Шульга Л. В. Особливості застосування медіаосвіти у закладах вищої освіти // Матеріали 50-ї науково-методичної конференції викладачів і аспірантів «Сучасний підхід до викладання навчальних дисциплін в контексті підвищення якості вищої освіти». – Полтава: РВВ ПДАА, 2019. – С. 102-105.
2. Гельмонт А. М., Полторак Д. И. Телевидение в школьном образовании. – Изд-во Академии педагогических наук РСФСР, 1963. – 135 с.
3. Іць С. В. Педагогічні медіатехнології у професійній підготовці майбутнього вчителя іноземної мови: Навчально-методичний посібник. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2013 – 106 с.
4. Молчанова С. М. Медіаосвіта у світі та в Україні // Укрінформ. – 2018. – 7 грудня / Електронний ресурс: <https://roippo.org.ua/upload/iblock/f3e/molchanova-s.m..pdf>.
5. Онкович Г. В. Медіаосвіта в Україні: сучасний стан і перспективи розвитку // Нові технології навчання. – № 62. М-ли другого Міжнародного семінару «Навчально-виховне середовище та моральність у ХХІ столітті» / Ін-т інноваційних технологій і змісту освіти МОН України, Академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки. – Київ – Вінниця, 2010. – С. 89–92.
6. Сапунов Б. Образование и медиакультура // Высшее образование в России. – 2004. – № 8. – С. 26-34.
7. Федоров А. В. Медиаобразование будущих педагогов. – Таганрог: Изд-во Кучма, 2005. – 314 с.
8. Федоров А. В., Левицкая А. А., Чельшева И. В., Научно-образовательный центр «Медиаобразование и медиакомпетентность». – Москва: МОО «Информация для всех», 2012. – 614 с.
9. Федоров А. В. Словарь терминов по медиаобразованию, медиапедагогике, медиаграмотности, медиакомпетентности. Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 2010. – 64 с.
10. Фишов П. М. Интерактивные медiateхнологии в современном образовательном пространстве // Философия образования. – 2012. – № 5. – С. 147-153.
11. Фокина Т. И. Роль средств медиаобразования в процессе подготовки будущих редакторов // Российский журнал истории, теории и практики медиапедагогике. – 2013. – №2. – С. 75-81.

12. Хилько Н. Ф. Роль аудиовизуальной культуры в творческом самоосуществлении личности. – Омск: Изд-во Сиб. фил. Рос. ин-та культурологии, 2001. – 446 с.
13. Baylen D., D'Alba A. Essentials of Teaching and Integrating Visual and Media Literacy: Visualizing Learning. – Berlin: Springer, 2015. – 325 p.
14. Bazalgette C., Bevort E., Savino J. Media Education Worldwide. – Paris: UNESCO, 1992. – 256 p.
15. Buckingham D. The Making of Citizens. London – New York: Routledge, 2000. – 235 p.
16. Gripsrud J. Understanding Media Culture. London – New York: Arnold & Oxford University Press Inc., 1999. – 330 p.
17. Hall S., Whannel P. – The Popular Arts. London: Hutchinson, 1964. – 480 p.
18. Hart A. Understanding Media: a Practical Guide. – London: Routledge, 1991. – 268 p.
19. Masterman L. Teaching the Media. London: Comedia Publishing Group, 1985. – 341 p.
20. Piette J., Giroux L. The Theoretical Foundation of Media Education / Media Literacy in the Information Age. – New Brunswick (U.S.A.) and London (UK): Transaction Publishers, 1997. – P. 89-134.
21. Potter W. J. Media Literacy. Thousand Oaks – London: Sage Publication, 2001. – 423 p.
22. Watts P. A., Semali L., Rodenberg R. K. . Intermediality: Bridge to Critical Media Literacy. The Reading Teacher. Vol. 54, № 2, 2000. – P. 208-219.

Розділ 18.

Система формування професійної майстерності викладачів для глобального виміру демократизації освіти

Силадій І.М. – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та психології Закарпатського угорського інституту імені Ференца Ракоці II,
ivansuladij@gmail.com
ORCID: 0000-0001-9248-0774

Порошук Д.П. – PhD-студент кафедри політичних наук Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова
dima8900@ukr.net
ORCID ID 0000-0001-9679-7541

Гамула І.А. – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри загально-технічних дисциплін інженерно-педагогічного факультету Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова.

Теоретично обґрунтовано та спроектовано модель формування професійної майстерності викладачів для глобального виміру демократизації освіти на аксіологічній платформі філософського бачення соціокультурної організації неперервної підготовки формування професійною майстерністю викладачів для глобального виміру демократизації освіти на основі людиноцентризму, студентоцентрованого навчання, створення психолого-педагогічного клімату, сприяння здобувачам освіти в отриманні сучасних наукових знань випереджувального характеру, інформаційного середовища освіти науки й інноватики заради майбутнього якості й безпеки життя соціуму в цілому, соціальних категорій здобувачів освіти, професійно зреалізованих та самозайнятих з квалітологічною пролонгацією саморозвитку та самосприйняття власних досягнень родиною, ближнім оточенням та відповідної оцінки професійного визнання. Розроблено модель, яка реалізує ноосферну місію та філософську візію світосприйняття та досягнення стратегічної мети сталості цивілізаційного розвитку, мети системи формування професійної майстерності викладачів для глобального виміру демократизації освіти та мети педагогічного експерименту, реалізації цільових завдань, концепції досліджень, концепції системи та стратегії їх реалізації (концептуальне бачення авторської реалізації фундаментально-філософської методології дослідження; концептуально-стратегічні вектори; Я-реалізація, Я-соціальна потреба, Я-соціальне самостворення, Я-самозадоволення – його отримання, Я-самореалізація та розвиток, самовдосконалення та соціалізація, квалітологія та ноосферологія майбутнього), забезпечує релевантність позитивно

педагогічного ефекту авторського доробку оструктуреного та методологічно забезпеченого напрямку «Компетентність викладача у глобальних викликах демократизації освіти» для неперервної професійної підготовки» та неперервної професійної підготовки і забезпечення реалізації набуття та розвитку професійної майстерності.

Ключові слова : глобалізаційний розвиток, освітньо-наукові системи, глобалізація, демократизація, інформатизація.

Вступ. Система формування професійної майстерності викладачів для глобального виміру демократизації освіти є відкритим освітнім середовищем мережевої організації освітнього процесу за сприятливого психолого-педагогічного клімату та метрології глобального соціального захисту простору освіти, науки й інноватики, і водночас інструментом надсистемного рівня відкритої освіти, а також визначним методологічним напрямом розв'язання проблем підвищення якості освіти; головним семантичним компонентом освітньої системи задля досягнення якості більш високого рівня організації формування професійної майстерності викладачів для глобального виміру демократизації освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питаннями розвитку педагогічної майстерності викладачів опікувалися вчені : Ю.Азаров, І. Андріаді, Н. Базилевич, Є. Барбіна, Т. Вахрушева, В. Гриньова, Н. Гузій, Т. Дмитренко, І. Зязюн, Л. Кайдалова, В. Кан-Калік, Л. Крамущенко, І. Кривонос, О. Леонтєв, А. Мудрик, Н. Нікандров, І. Синиця, Н. Щокіна. *Професійну майстерність викладачів* розглядали В. Андрущенко, І. Багаєва, С. Батишев, І. Бех, І. Горбачова, Л. Гребенкіна, Н. Гузій, Н. Кузьміна, А. Маркова, І. Підласий, Л. Рибалко, В. Шадриков, Р. Черновол-Ткаченко. Реалізацію професійної підготовки фахівців у закладах вищої освіти окреслено у наукових дослідженнях М. Корця, В. Мадзігона, О. Матвієнко, Н. Рідей, Л. Сущенко.

Виклад основного матеріалу. Значною мірою ці наративи видаються рівнем і характером розвитку будь-якої педагогічної системи, які по суті зумовлюють формування якісно нового змістовно-методологічного забезпечення та модернізації архітектоніки, що передбачає використання в освітньому процесі нарощеного академічного потенціалу та його ефективно раціональну реалізацію психолого-педагогічної синергетики професіоналізму у соціокультурній організації освітньої сфері при інформаційно-технологічному забезпеченні викладачів та квалітології академічної наукометрії. На основі перелічених базисів забезпечується аксіологічна платформа гуманістичних цінностей особистості у неперервній професійній підготовці викладачів – людиноцентризму та природовідповідності відкритої демократичної освіти, як суспільного явища, яке є важливим чинником та неінструментом її інноваційного розвитку на засадах сталості [1, 2].

Поряд з найважливішими науково-технічними (індустріалізації, технократизму, цифровізації, урбанізації) кібер-впливами, урбо- та техно-небезпеками і соціально-

економічними (міграція, маргіналізація, субкультурна ангажованість, релігійна, гендерна, інклюзивна, вікова та расова неоднорідність-різноманітність) ризиками нерівності та привілейованості актуалізуються проблеми екологічного характеру (перенаселення, надзабруднення, суперспоживання, глобального потепління, опустелювання та знищення біо- і ландшафтного різноманіття), які виявляються у геосферних небезпеках для цивілізаційного розвитку – відсутність доступу пересічних громадян до питної води, необхідного мінімального споживчого кошику, належного медичного обслуговування, неперервної освіти впродовж життя, екологічно-комфортних умов існування та доступу до екологічної інформації, що потребує створення системи ефективного забезпечення своєчасними, ймовірними, об'ємно вичерпними та достовірними відомостями всіх соціально вагомими видів людської діяльності, умов організації освітнього процесу у системах професійної підготовки педагогічних кадрів для оперативного, ґрунтовного і всебічного аналізу процесів і явищ, які досліджуються, нарощення методологічного потенціалу пріоритетних напрямів педагогічної науки – теорії і методики професійної освіти для прогнозування їх розвитку, передбачення наслідків прийнятих стратегічно-управлінських рішень. Їх вирішення неподільне від динамічного моніторингу, запобігання та усунення проблем інформатизації освіти, що яскраво відображає досягнутий рівень науково-технічного та соціально-економічного розвитку з гарантуванням екологічної та біосоціальної безпеки суспільства.

Концептуальне призначення семантики організації відкритого освітнього середовища – системи у нових модернізованих формах освітнього процесу формування професійної майстерності викладачів для глобального виміру демократизації освіти полягає у мережевій, змішаній, дистанційній та ступеневій реалізації неперервного навчання та професійного розвитку з пролонгованою зайнятістю у неосередовищах праці, таких як самозайнятому, віддаленому, корпоративному, матричному типах офіційного оформлення, самоорганізації, дауншифтингу – заміни попереднього середовища праці та віднайдення в інших сферах діяльності, перехід на віддалену роботу, відсторонення від трудової зайнятості та самоменеджмент зі самовдосконаленням, що потребує застосування мережевих засобів і технологій інформаційно-технологічного забезпечення, які можуть використовуватися для вдосконалення, модернізації педагогічних систем різного функціонального спрямування, і як наслідок підвищення на цій основі якості освіти [3, 4].

Відкрита система освітнього середовища – це доступна для учасників і стейкхолдерів освітнього процесу якісна і кількісна різноманітність концептів та компонентних підсистем сприятливого психолого-педагогічного клімату (амплітуди варіабельності волі та свобод різноманітних складових миротворчості простору освіти, науки й інноватики, які спроможні забезпечити ефективну раціональність організації освітнього процесу), а також визначати його академічно потенційний дидактичний простір.

Тлумачення системи як середовища, яке існує та семантично модернізується ЗВО, вважаємо замкненим у циклах організації та забезпечення Петлі якості, обмеженим щодо складу та структури концептуальних складових, і тому має граничні дидактичні прийоми застосування: використання вузького спеціального спектру інформаційно-технологічних і матеріально-технічних засобів, а тому і форм, методів організації навчання, інформаційних освітніх ресурсів і технологій, добірковий склад науково-педагогічного, педагогічного, обслуговуючого та адміністративного персоналу, освітнього мікроекосоціокультурологічної екосистеми, обмеженої кількості робочої зони навчальних і науково-дослідних приміщень, полігонів тощо; виявляється практично непридатним щодо екстериторіального залучення до навчально-пізнавальної діяльності особистості здобувача освіти – потенційної, ангажованої, перспективної – майбутніх і діючих викладачів, які навчаються і працюють поза межами ЗВО, де організовується освітній процес формування професійної майстерності викладачів для глобального виміру демократизації освіти. Непоодиноким уможливлення точки зору теорії та методики професійної освіти є доцільним і навіть життєво необхідним [5, 6].

Проектування архітекτονіки педагогічних систем і модернізація їх змісту у принципах відкритості сфери освіти, науки й інноватики демократичної освіти, розроблення, апробація та застосування адаптації, соціалізації та раціоналізації освітніх методів, засобів, а також ІКТ дають змогу суттєво оптимізувати масштаб середовища-системи, забезпечити доступ для учасників і стейкхолдерів освітнього процесу формування професійної майстерності викладачів для глобального виміру демократизації освіти за наявних в певному ЗВО множини активів академічної різноманітності спеціальних семантичних спеціалізацій – студентоцентрованих.

Насамперед це торкається доступної якісної та кількісної множини релевантності інтелектуальних, наукометричних і цифрових ресурсів академічного потенціалу, що уможлиблюють застосування їх в освітньому процесі. Систематизація автоматизованих банків моніторингу даних наукових і науково-технічних проєктів, сучасних наукових знань, та ресурсів правового та технічного регулювання гарантують соціально-правовий захист підтримки мережевих корпоративних, інституційних, транскордонних форм комунікативної взаємодії семантики мережевих складових системи неперервної професійної освіти.

Уможливлення неоконцептів з розлогою систематизацією освітнього середовища, що створює потенційні умови формування професійної майстерності викладачів для глобального виміру демократизації освіти, що передбачають: глобальний вимір мобільності професійної майстерності викладачів, метрику глобалізації соціального захисту в умовах демократизації сфери освіти, науки й інноватики, сприятливий психолого-педагогічний клімат організації формування професійної майстерності викладачів для суттєвого поліпшення забезпечення змістовно-методологічних модулів інтегративного курсу «Компетентність викладача у глобальних викликах демократизації освіти» у системі неперервної професійної

підготовки, збільшення амплітуди форм, методів і засобів навчання, і освітніх технологій, які можуть бути раціонально використані в освітньому процесі, у розлогіх, додаткових, перехресних стосовно замкненого середовища, потенційних можливостях застосування компонентного складу, що виражаються у неовластивостях модернізованої системи, яку іменуємо відкритою.

Сучасні відкриті системи професійної підготовки формування професійної майстерності викладачів для глобального виміру демократизації освіти є потенційно необмеженими щодо обсягів ресурсів, які уможливають використання в освітньому процесі методики організації, для множини користувачів, які є зацікавленими споживачами форм, засобів і технологій, а отже – потенціалу сфери освіти достойних і долучених. Даний процес може вільно бути переформатований для вирішення соціального замовлення, який полягає у філософській місії та історичній візії готовності та спроможності викладачів до професійної майстерності для глобального виміру демократизації освіти, та вирішення завдань релевантності системи – підготувати викладача зі сформованою професійною майстерністю для демократизації освіти, завдяки реалізації «дерева цілей», і стратегем, і траєкторій портативних освітніх і освітньо-наукових програм за напрямками: психолого-педагогічної синергетики професіоналізму; соціокультурної організації освітньої сфери; інформаційно-технологічного забезпечення мобільності викладачів в академічному просторі; квалітологічних основ наукометрії з метою модернізації й адаптації архітекτονіки змісту і забезпечення системи до індивідуальних можливостей та потреб здобувачів освіти.

Відкрита система є цілісною єдністю психолого-педагогічної синергетики, інформатизації, цифровізації та технологічного супроводу на усіх етапах та рівнях підготовки у вимірній метриці якості та соціометрії правового та соціального захисту при організації освітнього процесу, що потребує застосування змістовно-методологічних модулів інтегрованого курсу «Компетентність викладача у глобальних викликах демократизації освіти», який покликаний суттєво збагатити дидактичні інноваційні підходи в сфері освіти, науки й інноватики для формування нової якості професійної майстерності як у майбутніх, так і задіяних викладачів.

Процес моделювання передбачає наукове пізнання досліджуваного об'єкту – самобутньо-автентичного (процес неперервної професійної підготовки викладачів у глобальному вимірі демократизації освіти) шляхом створення та дослідження його аналогів у самостійній або поліваріантній алгоритмізованій моделі, яка є проєкцією або замінює оригінал при вивченні класифікаційних ознак та характеристик притаманних семантиці, а також які виявляються у аспектах, що становлять науковий інтерес педагогічної розвідки – теоретичної й експериментальної.

Дослідження суспільних процесів шляхом експериментування пов'язано зі значними затратами на матеріально-технічне та інформаційно-технологічне забезпечення метрики квалітології при вивченні релевантності організації освітнього процесу професійної підготовки фахівців, її соціокультурної та психолого-

педагогічної реалізації для пролонгованої зайнятості неперервності на засадах сталості. Тому для вирішення таких завдань застосування моделювання є найбільш рекомендованим методом наукового дослідження об'єктів, шляхом вивчення їх аналогів, моделей систем. В разі, коли безпосереднє пізнання їх організації з певних причин та обставин унеможливлено або ускладнено, чи є недоречним; при застосованні методів абстрагування, узагальнення, систематизації, специфікації – ідеалізації оригіналу у копії, можна спроектувати виокремлену архітектуру та функціонал, а потім відтворити і досліджувати саме ті параметри, характеристики чи властивості модельованих об'єктів, які не підлягають безпосередньому пізнанню; відноситься до методологічних методів, які використовуються на всіх орбітах і горизонталях наукового дослідництва, а також сприяє нарощенню масштабів його уможливлення, оскільки унаочнює уявлення та інформаційний банкінг досліджуваних процесів та явищ, фокусуючи їх та усуваючи недоречний вплив супровідних дотичностей, які є несуттєвими або зайвими чинниками і перешкоджають прозору дослідженню оригінального виду об'єкта [7].

У реальних часових вимірах самотній оригінал може вже припинити власне існування або не існувати як дійсний об'єкт. Завдяки застосування методів гіпотез і аналогій забезпечується проектування моделей (перебігу та етапності подій біосоціальної взаємодії та глобального впливу на них) в умовах трансформаційних змін модернізації та демократизації соціокультурної організації у сфері науки, освіти й інноватики від минулого до футуристичного моделювання.

Оригінал також може мати поліваріантну амплітуду притаманних взаємин та характеристик властивостей функціонування, для дослідження яких усукупнено або виокремлено складові, які доцільно усунути як менш істотні для дослідника або досвідченого практика. Загалом моделюванню піддаються об'єкти (процеси та явища) у вигляді: моделей аналогів об'єктів і предметів (як мікро-, мезо-, макро-копії самотніх оригіналів); моделей процесів та явищ, які відображають властивості оригіналу – його характеристики, параметри природоперетворюючої здатності та антропогенного впливу на геосфери та суспільні сфери (з метою передбачення, запобігання та усунення небажаних чинників – ризиків, небезпек та загроз цивілізаційному розвитку та порушення природної рівноваги і буферності); моделей системних або часткових процесів, які проектуються для стратегем реальних або сценарних дій перетворення чи підтримки у збалансованому рівноважному стані матеріальних об'єктів (їх трансформації, послідовні зміни станів, ситуацій, потенціалів, рівнів стадій розвитку одного об'єкта або системи об'єктів природних, соціокультурних, політичних, інформаційних, які забезпечують розвиток).

Будь-який об'єкт має певний набір семантичних характеристик. При вивченні складно-організованих систем як об'єктів їх явищ і процесів не можливо на постійній основі врахувати повноту комплексу чинників, які визначають їх властивості. Тому цільовий компонент (підсистема) є запорукою концептуально-стратегічного бачення систематизації елементарної структури об'єкта, завдяки визначенню мети

дослідження (теоретичне обґрунтування, розроблення та експериментальна перевірка системи формування професійної майстерності викладачів у закладах вищої освіти в контексті глобальних вимірів демократизації освіти) та «дерева цілей», у яких не обов'язково враховуються всі можливі або часткові елементи архітекτονіки об'єкта – процесу неперервної професійної підготовки викладачів у глобальному вимірі демократизації освіти.

Тому варто виділити основоположні, найбільш притаманні ознаки як пануючі та переважно як ті, що визначають основні характеристики об'єкта дослідження для створення нового спрощеного аналогу – моделі, проєкції, суттєвих властивостей об'єкту-процесу неперервної професійної підготовки як явища.

Як спрощене віддзеркалення матеріального або нематеріального аналогу виокремлюють предметні та ідеальні або кодово-знакові моделі. Перші – це природні процеси і явища, семантика яких є природовідповідною у закономірностях функціонування, а другі – статично або динамічно фіксуються у кодово-знаковому виразі форм і функціонують за фундаментально-філософськими законами логіки. Предметні моделі матеріально формалізують фізичне та геометричне відтворення властивостей. Кодово-знакові інформаційні моделі усоблюють об'єкти і процеси у графічно-цифровій формі (малюнки, схеми, креслення, тексти, таблиці, алгоритми, формули, рівняння, інформаційні системи). Багатофакторні та багаторівневі мультимодусні дослідження потребують всестороннього вивчення об'єктів та процесів, що обумовлює поліваріантність моделювання (структурно-організаційної, логічної та функціональної будови і змісту) мультибачення різноманітних типів моделей (одного й того ж об'єкту). Поряд з тим рясність моделей за своєю суттю може досліджуватися за допомогою універсальної моделі у міжсистемній і надсистемній взаємодії. При глобалізації або мінімалізації уяви про мега- та мікро-моделювання об'єктів варто враховувати можливість натурної деградації або руйнації в експериментальних дослідженнях та випробуваннях, які не поодинокі затратні.

Вивчення минулих станів необхідно для футуристичного передбачення та прогнозування перспектив, тенденцій і сценаріїв розвитку об'єкта, процесу або явища, що досліджується за невизначених умов, які потребують моделювання (інформаційне, комп'ютерне, математичне, картографічне, генетичне, цифрове, логічне, статистичне, фізичне, соціоекономічне, екологічне, інституційне, політичне, імітаційне, геоінформаційне, проектно-технологічне). Процес моделювання синергетично поєднує триаду особи дослідник як суб'єкта, об'єкту і модель дослідження, що віддзеркалює взаємодію суб'єкта і пізнаваного об'єкта, а в разі педагогічних досліджень і суб'єкт-суб'єктних відносин між дослідником і учасниками педагогічних розвідок (здобувачів і стейкхолдерів) у процесі об'єкт-предметних зв'язків – у системі формування професійної майстерності викладачів для глобального виміру демократизації освіти (предмет дослідження).

Алгоритмізованість етапів проектування моделі передбачає наявність базових

наукових знань про автентичний оригінал (об'єкт). Методологічно-пізнавальні можливості моделі обумовлені віддзеркаленням або імітацією виокремлених особливостей або функціональних ознак самотнього оригіналу. Модель втрачає свій сенс як у разі тотожності з оригіналом (тоді вона перестає бути моделлю), так і в разі надмірної за істотними ознаками відмінності від оригіналу (певні сторони змодельованого процесу або явища вивчаються за рахунок нівелювання або виключення інших, отже заміна оригіналу є доцільною лише в достовірно-цільовому сенсі).

На наступному етапі модель постає як самостійний об'єкт дослідження для здійснення експериментів, в яких моделюються семантичні умови її життєспроможності, узагальнюються систематизуються та класифікуються інформаційні дані про її самостановлення, адаптацію та розвиток її поведінки. Наступний етап передбачає трансформацію інвентаризованих інформаційних даних як новітніх наукових знань про модель з визначенням рівня імплементації до оригіналу, що забезпечує нарощення потенціалу знань випереджувального характеру, з одночасним обґрунтуванням комунікацій моделі релевантного виразу результатів і формуванні методологічного доробку наукової проблеми, як самостійного напрямку для раціонально ефективного розв'язання завдань оригіналу. Знання про модель мають бути скориговані з урахуванням властивостей об'єкта-оригіналу.

Послідуючий етап враховує практичну верифікацію результатів за допомогою моделей знань та їх використання для побудови узагальнюючої теорії об'єкта, його перетворення або управління ним. Загалом моделювання – це багатоциклічне явище, в якому наукові знання нарощуються і доведено конкретизуються, а вихідна модель удосконалюється [8, 9].

Висновки: Систему формування професійної майстерності викладачів для глобального виміру демократизації освіти розроблено та синхронізовано з урахуванням : соціального замовлення, що полягає у філософській місії та історичній візії готовності та спроможності викладачів до професійної майстерності для глобалізаційного виміру демократизації освіти.

Встановлено, що цільові орієнтири системи направлено на досягнення мети у набутті методологічного сприяння сталому розвитку соціокультурних форм організації ЗВО при забезпеченні формування готовності та спроможності до професійної майстерності викладачів у глобальному вимірі демократизації освіти, що враховано у *цільовій підсистемі*; базові концепти – соціалізації, адаптивної імплементації та раціональної ефективності забезпечили синергетику підходів і принципів *методологічно-концептуальної підсистеми* :

- філософсько-методологічний концепт симбіозу *підходів і принципів* організації дослідження, професійної підготовки та розвитку викладачів : фундаментально-філософські, соціалізації, організації освітнього процесу; *принципів підготовки і розвитку* професійної майстерності викладачів;

- концепт соціалізації у генезисі концептуальних напрямів – філософсько-психологічному, адаптивному, рольовому, критичному, збалансованому для актуалізації ролі соціалізації при формуванні готовності та спроможності до професійної майстерності викладачів з пролонгацією професійного розвитку;
- концепт адаптивної імплементації соціокультурних форм академічного простору : удосконалення нормативно-правових засад у глобальному вимірі; впорядкування відповідності регламентам надання освітніх, освітньо-наукових, консультативно-дорадчих послуг до правочинних вимог соціального захисту мобільності викладачів зі професійною майстерністю; удосконалення ефективності системи професійної підготовки та управління нею; забезпечення цільової професіоналізації підготовки викладачів у аспектах глобального виміру демократизації освіти на засадах сталості;
- концепт раціональної ефективності у реалізації принципу раціональності в освітній політиці як механізму управління соціокультурними формами організації : метрики забезпечення якості та безпеки освітнього процесу; оптимізація забезпечення – інформаційно-технологічного, змістовно-методологічного, науково-дослідного, дорадчо-консультативного, соціально-побутового; запобігання ідеалізації статусу викладачів з профмайстерністю в умовах екологічних ризиків; уникнення декларативних закликів до демократизації при порушенні її дотримання; лібералізація адміністративного впливу на роль індивідуального новаторства викладачів при формуванні професійної майстерності; уникнення ангажування викладачів як електорату різночинних груп соціального впливу.

Список використаної літератури :

1. Ridei N., Strokal V., Strokal M. Soil quality classes for characterizing the soil potential to produce biologically and ecologically valuable crops. *Archives of Agronomy and Soil Science, Informa UK Limited*, 2012. 58: sup1, S219-S225, DOI: 10.1080/03650340.2012.698002.
2. Dragan I.O., Kovalova O., Gryshchenko I., Ridei N., Livinskyi A. Assessment of dragan the role of the state as a leader in the demographic development of Ukraine. *Solid State Technology*, Vol. 63 No. 6 (2020), URL : <http://www.solidstatetechnology.us/index.php/JSST/article/view/4400>.
3. Ridei N., Pavlenko D., Plakhotnik O., Gorokhova T., Popova A. Concept of forming the company innovation strategy. *Academy of Strategic Management Journal*, 2019, 18 (Special Issue 1), pp. 1-6.
4. Мультимодусні засади післядипломної освіти для сталого розвитку : колективна монографія / за заг. редакцією Рідей Н.М., Сергієнко В.П. Київ : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2017. 634 с.
5. Стратегія післядипломної освіти для сталого розвитку : монографія/ за ред. Н.М. Рідей. Київ: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2018. 416 с.

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

7. Нижник Н. Р., Машков О. А. Системний підхід в організації державного управління : навч. посіб. / заг. ред. Н. Р. Нижник. Київ : Вид-во УАДУ, 1998. 160с. Цвіркун А. Д. Моделювання складних систем. Київ : Наук. думка, 1990. 266с.

8. Шеннон Р. Имитационное моделирование систем – искусство и наука. Москва: Мир,1978. 420с.

9. Титова Н.М. Теоретико-методичні основи психолого-педагогічної підготовки майбутніх педагогів професійного навчання: монографія. Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2018. 351 с.

Розділ 19.

Напрями і тенденції розвитку вищої освіти в XXI столітті

Лузик Е.В. – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки та психології професійної освіти Факультету лінгвістики та соціальних комунікацій Національного авіаційного університету,
elvira.luzik@npp.nau.edu.ua
ORCID ID: 0000-0002-5436-0234

Вища школа, займаючи своє чільне місце у системі безперервної освіти, прямо та опосередковано пов'язана з економікою, наукою, технологією і культурою суспільства в цілому. Тому її розвиток є важливою складовою частиною стратегії національного розвитку, усвідомлено уявляючи себе, якими повинні бути вища професійна освіта і фахівець, що випускаються вищою школою в найближчому і віддаленому майбутньому.

Всі найбільш значущі досягнення минулого ХХ століття так чи інакше були пов'язані з технічним прогресом, і, тим не менше, не можна не визнати, що, при беззаперечних досягненнях у розвитку вищої школи, якість наших фахівців не відповідає сучасним вимогам. Про це свідчить той факт, що, володіючи одним з найбільших у світі інженерним корпусом, ми значно відстаємо за якістю продукції, за середньою продуктивністю суспільної праці, від найвищого рівня, досягнутого у світі. Це обумовлено в багатьох випадках недостатньою кваліфікацією фахівців: у нас надлишок фахівців з дипломами і брак кадрів здатних на високому професійному рівні вирішувати складні сучасні завдання.

Виходячи із стратегічних, економічних і соціологічних цілей держави, вміння передбачати розвиток вищої професійної освіти, є однією з найважливіших умов успішності її функціонування, коли вимоги до фахівця, змісту та процесу його підготовки носять випереджаючий характер порівняно зі сформованою теорією і практикою, головною метою яких є забезпечення відповідності між змінами особистісних, суспільних потреб і перспективами розвитку науки, техніки, економіки, культури та відображенням їх в цілях і змісті підготовки.

У світовій освітній практиці в останні десятиліття виявилися дві протилежні і, разом з тим, невідривно пов'язані тенденції: з одного боку, роль освіти в життєдіяльності народів, країн, індивіда неухильно зростає, з іншого, криза освіти та її структур, що спостерігається, досить часто обумовлена дефіцитом, насамперед, фінансового забезпечення, що є характерним для відсталих і слаборозвинених країн. Так, у більшості західних країн, криза освіти виявляється в неадекватності рівня, характеру, спрямованості освіти постіндустріальному вектору цивілізаційного розвитку. Саме тому жваво дискутуються проблеми перебудови освіти, її змісту, соціального сенсу та інституціональних структур. Про кризу пишуть як вітчизняні та

зарубіжні дослідники, так і представники економічно розвинених країн [1, 2003; 8, 2010].

Важливість освіти в економіці країни особливо підкреслена в теорії людського капіталу вченого Т. В. Шульца [16, 1971], Нобелівського лауреата 1980 року, згідно з якою ресурси, витрачені на освіту, є вкладенням в людський капітал, тобто там, де державна політика будується на пріоритетах освіти, усвідомлюється її особлива динамізуюча соціально-економічна та соціокультурна роль, досить швидко з'являються прогресивні соціальні зміни і культурні перетворення. Класичним підтвердженням цієї очевидної тези є досвід Південної Кореї. Її стартові соціокультурні можливості ще років 40 тому були невисокими: тільки на початку 60-х рр. запроваджується обов'язкова початкова освіта, створюється мережа професійних і технічних училищ. Сьогодні Південна Корея впевнено зберігає своє місце серед найбільш економічно розвинених країн, не тільки освоюючи передові світові технології, а й експортуючи власні. Пріоритети освіти в державній політиці і в громадських умонастроях – очевидна «таємниця» південнокорейського економічного і соціокультурного дива [3, 2017]. Цей фактор значною мірою з'явився основою і японського, і тайванського економічного і технологічного прогресу.

Незважаючи на широкий діапазон думок, соціологи виділяють два концептуальних підходи до трактування сутності кризи і шляхів виходу з неї. Перший виходить з того, що існуюча система освіти при всіх її варіаціях не забезпечує таких рівня, якості та її масштабів інтелектуальної та професійної підготовки молоді, яких вимагають сучасні і особливо складні постіндустріальні технології, в тому числі соціальні. Цивілізаційний розвиток країни викликає необхідність не просто підвищення рівня освіти, але формування іншого типу інтелекту, мислення, ставлення до швидкозмінних виробничо-технічних, соціальних, інформаційних реалій. Саме тому одну із концепцій (підходів) можна було б визначити як технократичну, що пропонує змінити зміст і характер освіти, сфокусувавши її зміст і методи на формуванні у студентів раціональних умінь оперувати інформацією, володіти комп'ютерними технологіями, мислити професійно-прагматично. Основною цінністю цієї концепції була орієнтація на професіоналізм та організацію навчання у взаємозв'язку з вимогами ринку і соціального замовлення сучасного суспільства.

Друга концепція – гуманітарна – вбачає витoki і зміст кризи в дегуманізації освіти, перетворенні її в інструментальну категорію індустріальних і ринкових відносин. Один з видатних гуманістів ХХ ст. Е. Фромм так писав про американську освітню практику у своїй книзі "Революція надії": "Наша система освіти, зовні настільки вражаюча із-за кількості тих, хто навчається в коледжах, у якісному відношенні не вражає. Загалом освіту зведено до інструменту громадського успіху або, в кращому разі, до використання знань для практичного застосування у конкретній галузі людської життєдіяльності, присвяченій "добуванню їжі" [11, 1996]. Дослідник О. Долженко, розглядаючи деякі роботи, присвячені соціокультурним

проблемам становлення й розвитку вищої освіти [5, 2009], відзначає доповідь ЮНЕСКО, підготовлену групою експертів під керівництвом дослідника Е. Фора "Вчитися, щоб бути. Світ освіти сьогодні і завтра" (Edgar Faure. "Learning to be. The world of Education today and tomorrow") [15, 1972], основна ідея якої - людина може реалізуватися виключно завдяки процесу одержання протягом усього свого життя нового досвіду й актуалізації вже наявного. Тільки при такому розумінні, яке явно виходить за рамки інституціонально визнаних видів освітньої діяльності, освіта може забезпечити виконання важливих соціальних і культурнотворчих функцій. Доповідь доповнювало велике видання "Просвіта в ході змін" (1975), в якому був представлений перелік найбільш важливих проблем, пов'язаних з майбутнім освіти.

Ряд інших дослідників цієї проблеми, запропонували своє бачення сучасної освіти, особливу увагу приділяли зв'язку освітньої діяльності з життям, необхідності орієнтації освіти на майбутній стан суспільства, який в період навчання підростаючого покоління лише складається. Тим самим був проголошений принцип упереджувальної підготовки людини до невизначених умов, з якого випливає і уявлення про безперервну освіту, покликану забезпечити умови багатократного повернення людини в освітню систему в міру того, як вона зіштовхується з новими проблемами. Отримуючи підкріплення уявлення про навчання через життя і для життя, в рамках якого роль навчального закладу дедалі стає сервісною: навчання все більше покликане обслуговувати і задовольняти різноманітні освітні запити, тобто, поряд з проведенням основного навчального процесу, який традиційно забезпечував учнів нормами і еталонами культури, створюється база для адаптації в соціокультурній практиці надавати консультаційні та супроводжуючі послуги. Саме тому, в умовах швидко змінного змісту знань і постійного його збільшення, все зростаючими темпами, у всіх країнах відбувається реформування вищої школи, до основних напрямів якої відносять: безперервність; диверсифікацію; підвищення фундаментальності; інтегрованість; гуманітаризацію; демократизацію; гуманізацію; інтеграцію з наукою і виробництвом та комп'ютеризацію. Фахівець сьогодні - це людина з широкими загальними та спеціальними знаннями, що здатний швидко реагувати на зміни в техніці і науці, які відповідають вимогам нових технологій, що неминуче будуть впроваджуватися. Йому потрібні базові знання, проблемне, аналітичне мислення, соціально-психологічна компетентність та інтелектуальна культура. Саме тому принцип безперервності відноситься до числа найважливіших методологічних принципів пізнання, які забезпечують цілісність, системність, послідовність сприйняття буття і, зокрема, формування стійких знань, навичок, умінь у процесі професійної підготовки.

Вперше концепція безперервної освіти була представлена на форумі ЮНЕСКО в 1965 році видатним теоретиком П. Ленграндом, яка викликала величезний теоретичний і практичний резонанс. В 70-ті рр. ХХ століття з'явилися роботи, присвячені дослідженню генезису та змісту концепції безперервної освіти (Гуммель, 1977; Даве, 1976 і ін) [2, 2001; 14, 1977]. Одночасно почалася реалізація цієї концепції

в ряді країн (у національному масштабі концепція безперервної освіти здійснюється у Франції її частково використовували в США [9, 2000]). Основна думка безперервної освіти втілена в гуманістичній ідеї, що ставить у центр всіх освітніх начал людину, якій слід створити умови для повного розвитку її здібностей протягом усього життя, тобто по-новому розглядаються етапи життя людини, (усувається традиційний поділ життя на період навчання, праці та професійної дезактуалізації). Таким чином безперервна освіта, триваючи все життя, представляє собою процес, в якому важливу роль відіграє інтеграція як індивідуальних, так і соціальних аспектів людської особистості та її діяльності. Такий погляд на людину і її життя ми знаходимо ще у працях античних авторів на ідеях про те, що людина повинна постійно вчитися, побудовані моральні закони в Біблії, Корані, Хадісах, які визначають всю історію людської цивілізації. Поштовхом для створення теорії неперервної освіти у науковому товаристві з'явилася глобальна концепція "єдності світу" ("globalvision"), згідно з якою всі структурні частини людської цивілізації взаємопов'язані і взаємозумовлені, а людина є головною цінністю всіх процесів, що відбуваються в світі.

Основою для теоретичного, і практичного розвитку концепції безперервної освіти стало дослідження Р. Даве, який визначив принципи безперервної освіти, виділивши 25 ознак її [13, 1976].

Сформульовані дослідником Р. Даве теоретичні положення лягли в основу реформування національних систем освіти у світі (США, Японія, Німеччина, Великобританія, Канада, країни "третього світу" і Східної Європи, включаючи колишній СРСР) [10, 2004].

Виходячи з того, що ефективність системи вищої освіти багато в чому залежить від моделювання запитів споживача, бо інформація, недостатньо пов'язана з загальнокультурним і професійним зростанням особистості, виявляється малозначущою "незалежно від часу і місця пред'явлення і сприйняття, основним принципом планування і організації безперервної освіти став принцип урахування інтересів сьогоденної практики, перспектив розвитку і вдосконалення тих чи інших сфер діяльності людини, тому що ні один рівень навчання, включаючи і вищу освіту, не може розглядатися як замкнутий, ізольований від інших. При цьому вертикальна структура, характерна для безперервного підвищення кваліфікації з даної спеціальності, повинна перетинатися з горизонтальними структурами, що представляють собою наукові дисципліни і забезпечують зв'язки між ними" [2, 2001].

В той же час, до числа істотних недоліків системи безперервної освіти слід віднести слабку взаємодію її елементів в реалізації наскрізного навчально-виховного процесу.

Так, Р. Г. Яновський, піднімаючи питання про необхідність наскрізного управління процесом формування особистості [12, 2007] вказував, що «Технічна творчість, якщо вона є чинником, що формує володіння механізмом перенесення технічних знань з одного рівня на інший і з однієї галузі творчої діяльності в іншу», є

метою та умовою безперервної освіти, але ні в школі, ні у ЗВО немає цілеспрямованої та системної роботи з розвитку творчих здібностей учнів. Якщо ж воно має місце, то носить спонтанний, некерований характер, заснований на методі спроб і помилок. Це і зрозуміло, адже ні в шкільних, ні у вузівських навчальних планах не передбачена спеціальна навчальна дисципліна, яка була б спрямована на розвиток і формування творчого мислення особистості. Випускники шкіл, так само як і студенти, не отримують елементарних навичок розумової діяльності за правилами, у відповідності з методами і прийомами творчого мислення.

На сучасному етапі розвитку суспільства та системи освіти як одного з його найважливіших соціальних інститутів неухильно зростає потреба в компетентних фахівцях з творчим складом розуму, здатних знаходити нові шляхи і методи в науці, техніці, економіці, управлінні. Вирішення проблеми формування у фахівця творчого ставлення до своєї справи можливе лише через реалізацію ідеї такої освіти, яка здійснюється через поєднання самоосвіти з наданням можливості в будь-який момент скористатися допомогою висококваліфікованих викладачів і фахівців. У зв'язку з цим змінюється модель освіти в цілому. Відбувається перехід від мономоделі, орієнтованої на підготовку фахівця- функціонера, до поліфункціональної моделі, в основі якої - вільний розвиток особистості кожного, формування здатності до саморозвитку. В якості одного з найбільш реальних засобів втілення ідеї безперервної освіти в життя пропонується так зване "періодично відновлююча освіта", ідея кондуктивності якої реалізується в аспектах: змістовому - розробка багаторівневих (школа + балакавріат + магістратура) навчальних планів, що містять різні безперервні цикли наскрізних програм підготовки (інженерів за циклами); організаційному - створення комплексів або інтегрованих структур з єдиним центром (деканат-директорат) при сталості провідного викладацького складу. Прикладом такого інтегрованого комплексу є коледж доуніверситетської підготовки, включений у структуру університету.

Аналіз перетворень, які відбуваються у вітчизняній системі вищої освіти в останні роки, дозволяє виділити два основні напрями процесу цих перетворень. Перший визначається орієнтацією на триступеневу англо-американську модель університетської освіти; другий – на створення нових типів навчальних закладів, які прагнуть заповнити порожні ніші в жорстко організованій та централізованій системі освіти, заснованій на монополії держави [1, 2003]. Нині переважаючим є перший напрямок, а розвиток університетської освіти визнається пріоритетним. Багато ЗВО (технічних, педагогічних, медичних тощо) перетворюються в університети. Однак рух у цьому напрямку виявив цілий ряд протиріч, в основі яких лежить принципова розбіжність традиційної пострадянської - впроваджуваної моделі вищої освіти, для якої характерні масовість, репродуктивність, слабка орієнтація на самоосвіту, орієнтація на середнього учня, авторитарність викладання, жорсткі рамки, що визначають терміни, спеціалізацію, форми і зміст навчання, відсутність диференціації, однаковість освітніх структур. Для загальноприйнятої в розвинених

країнах Заходу моделі вищої освіти характерні інші відмітні ознаки: висока селективність при переході з нижчого щабля на вищий і велика варіативність при виборі спеціалізації на одному щаблі; гнучка спеціалізація і наявність різних дипломів на одній ступені навчання, організаційна обґрунтованість ступенів, різноманітність форм навчання, широкий розвиток різних форм вищої освіти. В цей же час, створюються нові типи ЗВО університетського типу в ряді розвинених країн: дворічні технологічні інститути у Франції, вищі професійні школи в Німеччині, громадські та технічні коледжі в США, різні типи коледжів у Великобританії, що представляють собою мобільні, динамічно розвиваючі навчальні заклади, орієнтовані, насамперед, на пріоритетне забезпечення своїх регіонів фахівцями.

Так, ряд англійських університетів і технічних інститутів, реагуючи на потреби промисловості у фахівцях різного рівня, в кінці вісімдесятих років ХХ століття ввели диференційовану підготовку інженерів другого і більш високого за рівнем академічних знань першого класу: Технік Engineering Technicians, Технік-інженер Technician, Інженер Chartered Engineers Engineers [4, 2019]. У ряді університетів і вищих шкіл Німеччині також ведеться диференційована підготовка фахівців двох кваліфікаційних ступенів за програмами різного змісту і тривалості навчання (технік – інженер – інженер вищої кваліфікації). При цьому, гнучкі навчальні плани, з одного боку, мали забезпечувати суворе дотримання державних освітніх стандартів базової та повної вищої освіти, а також вимог кваліфікаційних характеристик фахівців до їх професійної, гуманітарної, соціально-економічної та фундаментальної підготовки, їх узгодження на всіх рівнях і ступенях освіти, з іншого боку - створювати умови для реалізації студентом можливостей змінювати "траєкторію" свого освітнього маршруту. Така інтеграція ступеневої вищої технічної (за напрямками) та професійної інженерної освіти (за спеціальностями) в єдиній структурі стає в цей час оптимальною стратегією становлення і розвитку технічних університетів в Україні.

Як показує практика, основною рушійною силою і опорою конструкції інтегрованої безперервної освіти стають освітні установи вищої професійної освіти – ЗВО, а всі освітні новації останніх десятиліть будуються на інтеграції із ЗВО [8, 2010].

Дослідниця Р. В. Мухаметзянова (різні навчальні комплекси, у тому числі навчально-науково-виробничі комплекси «школа-ЗВО», середньо-технічні факультети, знову створювані структури довузівської, додаткової і після вузівської освіти) виділяє [7, 2008].

Майже сто років тому великий американський філософ і педагог Дж. Дьюї писав: «В даний час починається зміна в справі нашої освіти, що полягає в переміщенні центру тяжіння. Це - зміна, революція, подібна тій, яку зробив Коперник, коли астрономічний центр був переміщений із землі на сонце. У даному випадку дитина стає сонцем, навколо якого обертаються засоби освіти, він - центр, навколо якого вони організуються» (Дж. Дьюї, 1899) [6, 1922]. Те ж саме було сказано і великим педагогом Я. Коменським.

В американській педагогіці і психології, а слідом за нею і в багатьох інших розвинених країнах Заходу, багато десятиліть домінують, змінюючи один одного, біхевіоризм, з точки зору якого людина, що навчається, - це стимул-реактивна «машина»; необіхевіоризм, вимушений доповнити цю схему «проміжними змінними» між стимулами і реакціями, такими, як ціннісні та мотиваційні орієнтації людини; когнітивна психологія, визнаючи роль пізнавальних структур, вербальних і образних компонентів свідомості в процесах запам'ятовування і мислення. Досить широко поширена і інтелектуалістична теорія Ж. Піаже, що редуцирує розвиток людини до розвитку логічних операцій інтелекту.

Поряд з цими домінуючими підходами в західній науці так чи інакше розвивалися і різні гуманістичні теорії (Дж. Дьюї, Т. Олпорт, А. Маслоу, К. Роджерс та ін), які вважають своїм предметом особистість, яка, спочатку, прагне до самоактуалізації, саморозвитку і самовдосконалення. Але лише останнім часом у зв'язку з усвідомленням кризи освіти, культури і людини, загрози самому його існуванню наростає орієнтація на самоцінність людської особистості - цілі, а не засобу суспільного розвитку і, в той же час, джерела інновацій в житті, виробництві, науці і культурі. Істотний вплив на гуманістичну орієнтацію освіти зробили праці педагогів і психологів В. П. Вахтерова, В. К. Бехтерева, П. Ф. Каптерева, П. Ф. Лесгафта, А. П. Нечаєва, К. І. Петражицького, К. І. Пірогова і особливо К. Д. Ушинського, який явився основоположником "педагогічної антропології" - комплексної науки про людину та її розвиток через освіту, і висунув вимоги до педагога, який прагне всебічно виховати людину: дізнатися про неї у всіх відносинах.

В даний час реформування освіти здійснюється на тій основі, контури якої були закладені ще в XX столітті. Відбувається інтенсивне повернення до ідей педагогічної антропології, хоча на місце антропологічної парадигми в освіті претендують більш просунуті ідеї культуровідповідної та проєктивної освіти. Гуманізація, як ціннісна переорієнтація людського мислення і дії з предметно-речових компонентів на суб'єктно-гуманістичні, виступає механізмом переходу від технократичної предметоцентристської до гомоцентристської парадигми, що отримала свій реквізит в класичних університетах.

Список використаної літератури:

1. Андрущенко В.П. та ін. Науково-освітній потенціал нації: погляд у XXI століття / за ред. В.М. Литвина. Київ : Навч. книга, 2003. 218с.
2. Арнаутов М.И., Сергеев Н.К. Историко-педагогический анализ становления и развития системы непрерывного педагогического образования. *Педагог: наука, технология, практика*, 2001. № 2(11). С.5-15.
3. Асмолов К.В. Корейська політична культура: традиції і трансформація. Москва : Російський фонд сприяння освіти і науки, 2017. 704 с.
4. Глузман А. Особенности современного высшего образования за рубежом (Англия, Бельгия, Франция, США, Израиль): веб-сайт. – URL:

<http://dspace.nbuv.gov.ua/bitstream/handle/123456789/32811/01-Gluzman.pdf> (дата звернення: 10.06.2019).

5. Долженко О. В. Университет постмодерна: предпосылки становления и развития. *Alma-mater. Вестник высшей школы*, 2009. № 6. С.9-14.
6. Дьюи Д. и Дьюи Эв. Школы будущего. Москва : Работник просвещения, 1922. 151 с.
7. Мухаметзянова Г.В. Профессиональное образование: системный взгляд на проблему. Казань : Идел-Пресс, 2008. 608 с.
8. Ничкало Н. Г. Професійна педагогіка і педагогіка праці: проблеми взаємозв'язку в умовах ринкової економіки. *Педагогіка і психологія*. 2010. Unesco, Paris, № 2(67)10. С. 33 - 46.
9. Ничкало Н. Г. Неперервна професійна освіта: міжнародний аспект. Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи : монографія / за ред. І. А. Зязюна. Київ : Віпол, 2000. С. 58-80.
10. Пометун О. І. Теорія та практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. Київ : "К.І.С.", 2004. С. 15-25.
11. Фромм Е. Революція надії. Сучасна зарубіжна соціальна філософія : хрестоматія : навч. посіб. / Упоряд. В. Лях. Київ : Либідь, 1996. С. 135-192.
12. Яновский Р.Г. Мироззрение. Москва : Книга и бизнес, 2007. 439 с.
13. Dave R.H. Foundations of Lifelong Education: Some Methodological Aspects.-In: Foundations of Lifelong Education. Hambourg, 1976. 34 p.
14. Hummel, Ch. Education Today for the World of Tomorrow. Paris, UNESCO, 1977. 200 p.
15. Edgar Faure. Learning to be: The world of education today and tomorrow. United Nations, Educational Scientific and Cultural Organization. Unesco, Paris, 1972. 313 p.
16. Schultz, Theodore W. Investment in human capital: the role of education and of research. N.Y., 1971. 272 p.

Розділ 20.

Освітні парадигми та їх реалізація в теорії і практиці вищої школи ХХІ століття: зарубіжний та вітчизняний досвід

Семиченко В.А. – доктор психологічних наук, професор, професор кафедри педагогіки та психології професійної освіти Факультету лінгвістики та соціальних комунікацій Національного авіаційного університету, valentyana.semychenko@npp.nau.edu.ua
ORCID ID: 0000-0002-9034-8187

Незважаючи на те, що фактично все існування людського суспільства і освітніх систем, які функціонували на тому чи іншому історичному етапі, являло собою особливі парадигмальні стани, поняття “парадигма педагогічної освіти” і сама ідея парадигмального підходу до системи освітнього процесу є відносно новими.

Згідно з визначенням, поданим у Словнику з психології: “Парадигма (від грец. *paradeigma* – приклад, зразок) – система основних наукових досягнень (теорій, методів), за зразком яких організується дослідницька практика вчених у даній галузі знань в певний історичний період” [4, 1985].

Дане поняття було вперше введено американським істориком Т. Куном, який дав йому наступне визначення: парадигма – це “визнані всіма наукові досягнення, які протягом певного часу дають науковому співтовариству модель постановки проблем та їх рішень” [5, 2009]. Він же запропонував виділяти в розвитку кожної галузі знань (наукової дисципліни) різні етапи: предпарадигмальний (передуює встановленню парадигми) період, період панування певної парадигми (“нормальна наука”), період кризи і наукової революції (зміна парадигми, перехід від однієї парадигми до іншої). Однак лінійна залежність, що встановлювалася цією теорією, у практиці освіти і функціонування педагогічних систем не підтвердилася.

На одному і тому ж історичному відрізку в людському співтоваристві одночасно могли “визрівати”, функціонувати і відчувати період занепаду кілька різних парадигм і це обумовлювалося не тільки відмінностями в національних системах освіти, але і міждержавними відзнаками освітніх систем. Багато держав будували свої освітні системи на плюралістичних засадах, що призводило часто до одночасної наявності в суспільстві двох і більше альтернативних освітніх парадигм. Це явище, характерне для багатьох, у тому числі, європейських держав, особливо яскраво проявилось в досвіді організації системи освіти Сполучених Штатів Америки [5, 2009].

Так, згідно поглядів дослідників В. Tabachnick, К. Zeichner [32, 1985; 36, 1987], парадигма в освітньому процесі розглядається як сукупність поглядів та уявлень про сутність і мету освіти, навчання, змісту педагогічної діяльності, професійного та особистісного формування педагогів та їх професійного зростання, їх впливу на процес підготовки студентів. Сукупність цих поглядів, уявлень обумовлює особливі,

унікальні моделі освітнього процесу, що можуть бути впроваджені в безпосередню практику функціонування освітніх установ, тоді як відмінності в них лежать в основі різноманітних підходів до педагогічної діяльності.

Наприклад, роботами А. Hartnett, М. Naish [24, 1980]; К. М. Zeichner [37, 1983] було виявлено діапазон альтернативних напрямків педагогічної освіти, що існує в США на даний час, дослідження яких було спрямовано на виявлення позитивних складових кожного з цих напрямків, а сам процес їх виділення і порівняння – як евристичний засіб у виявленні оптимальної моделі педагогічної діяльності. Передбачалося, що створення такої моделі дозволило б скоординувати і спрямувати зусилля як вузівських викладачів, так і самих майбутніх фахівців на опрацювання пріоритетних, фундаментальних аспектів процесу їх підготовки, що відповідають кінцевим цілям цієї підготовки.

Хоча перші програми з підготовки майбутніх учителів з'явилися в США ще на початку XIX століття, однак і до цього часу не припиняються дискусії щодо методів підготовки педагогів. В ході цих обговорень висловлюються думки “за” і “проти” висунення специфічних стратегій професійної підготовки майбутніх вчителів, виділяються окремі напрямки освітнього процесу, наприклад: “Behavioristic” (Біхевіористичного) і “Humanistic” (Гуманістичного).

В сучасній практиці освітнього процесу ЗВО як країн Європейського Союзу так і США існують і розвиваються чотири основних парадигми в освіті: “біхевіористична”, “особистісна”, “традиційно-творча” та “дослідницько-орієнтована” (рефлексивна). Прихильники кожної з цих парадигм виходять з єдиної точки зору – про важливість системи освіти, в той же час вони по-різному підходять до таких важливих для організації процесу професійної підготовки майбутніх фахівців питань, як:

- якою мірою необхідно заздалегідь визначати зміст програми професійної підготовки і на якій основі?

- якою мірою зміст програми професійної освіти спирається на самосвідомість та індивідуальні інтереси студентів?

- чи повинні викладачі обмежувати своє прагнення впливати на студентів під час навчального процесу (впливати на їх ціннісні орієнтації, ставлення, висунуті пропозиції і проекти), чи слід надати студентам можливість самим знаходити оптимальні рішення і т. п.

Здійснимо дослідження особливостей кожної з педагогічних парадигм і визначимо перспективи їх подальшого розвитку.

1. “Біхевіористична” парадигма освітнього процесу ЗВО.

Цей підхід ґрунтувався на позитивістській епістемології (теорії пізнання) та психології біхевіоризму. Сутність даної теорії формування особистості полягала в тому, що, за допомогою вмілого використання способів зовнішнього впливу на людину, її можна навчити дотримуватися певних стандартів поведінки, передавши

повний комплекс життєво важливих знань, умінь і навичок, і, таким чином, сформувані необхідні особистісні якості.

Хоча біхевіористична парадигма виникла ще на початку XX століття, однак, незважаючи на ті чи інші зміни збереглася до теперішнього часу як досить впливовий науково-практичний напрям. При цьому, як підкреслюють дослідники J. McDonald та P. Strevens [27, 1988; 31, 1988], хоча в межах даного підходу існує відмінність поглядів деяких його прихильників, однак є загальний стрижень (підхід), що зв'язує окремі авторські позиції в єдине ціле і дозволяє виділити цей підхід як самостійну науково-практичну парадигму.

Основна ідея даного підходу у освітніх закладах США полягала у спрямуванні основних зусиль на технологізацію навчального процесу з метою підвищення його ефективності, хоча така орієнтація була притаманна і країнам Західної Європи, проте там вона виконувала допоміжні функції [5, 2009].

У структурі біхевіористичних уявлень саме технологія навчання набуває пріоритетного значення, будучи відносно незалежною від інших чинників (особистості виконавців, їх ціннісних орієнтацій та інтересів і т. п.). Саме тому, технологічно-орієнтована педагогічна наука розглядалася як свого роду “виробництво” (“production”), а навчання, за словами дослідника А. Том, визначалася як “прикладна наука”, де педагог виступав “виконавцем” законів і принципів цього ефективного навчання [33, 1984].

Таким чином, основна сутність цієї парадигми полягає в тому, що основною метою професійної підготовки майбутніх фахівців стає оволодіння базовими знаннями та вміннями, які забезпечують ефективне виконання професійних функцій. При цьому, знання, вміння та навички, яких навчають майбутніх фахівців, визначені заздалегідь на основі попередніх досліджень професійної діяльності. Чітко визначаються критерії неефективної і ефективною педагогічної діяльності, що розглядаються як найвищий рівень ерудиції і майстерності педагога, та його професійної кваліфікації. Що ж стосується характеру взаємодії учнів з вузівськими викладачами, то студент розглядається як пасивний одержувач професійних знань, який грає незначну роль у визначенні змісту та напрямків програми своєї професійної підготовки.

Таким чином, реалізація даної парадигми, спираючись на технологічний підхід в професійній освіті, ставить першочерговим завданням створення умов для розвитку умінь студента в ході виконання певних професійних завдань, ігноруючи, при цьому, реальні обставини, які завжди виникають в безпосередній освітній діяльності (чи є дане завдання пріоритетним серед інших аналогічних завдань; який контекст потрібний студентам під впливом навколишніх умов, і т.п.)

Висновок: програма підготовки майбутнього фахівця, реалізуючи основні ідеї даної парадигми, висуває конкретні вимоги до його професійної компетентності, передбачаючи досягнення запланованого заздалегідь кінцевого результату, що визначається предметними знаннями і вміннями.

2. “Особистісна” парадигма освітнього процесу у ЗВО.

В рамках даної парадигми в центрі професійної підготовки знаходиться людина: її цінності, особиста свобода і активність. Основними ідеями особистісного підходу є “зростання”, “розвиток” і “growth” [37, 1983], оскільки особистісні теорії, що утворюють його, спираються на положення про свободу і затвердження власного “Я”. У міжнародному освітньому просторі цей напрямок представлено ідеалом вільної освіти і гуманістичною традицією в цілому.

Як самостійна галузь філософії освіти, особистісна парадигма ґрунтується на феноменологічній теорії пізнання, психології сприйняття і розвитку. Саме тому особистісно-орієнтований підхід в освіті виражається через такі категорії суб'єкта, як свобода, саморозвиток, цілісність, а парадигма співвідноситься з такими науковими напрямками, як:

- гуманістичний (Humanistic), представниками якого є А. Combs, R. Blume, А. Newman, & Н. Wass [13, 1974];
- “Індивідуальне” (“Personalized”), представлене в особі F. Fuller [21, 1974];
- “Навмисно-психологічне” (“Deliberate Psychological”), представниками якого виступають N. Sprinthall, S. Glassberg [22, 1980], а також з деякими іншими підходами, заснованими, згідно Р. Crook, на засадах “відкритої” освіти [16, 1974].

Наведені вище напрямки показують, що особистісна парадигма, так само, як і біхевіористична, досить різнопланова, але загальними ідеями для всіх її прихильників є твердження про те, що зміст програми професійної підготовки має ґрунтуватися на потребах, професійній самосвідомості і інтересах майбутніх фахівців, а професійна діяльність розглядається як своєрідне емпіричне дослідження, яке виступає одночасно способом прояву вільної особистості студента.

Аналіз вітчизняної та зарубіжної наукової літератури показує, що в гуманістичних програмах, спрямованих на покращення системи освіти в цілому, значна увага приділяється саме професійній підготовці фахівця, здатності суб'єкта професійної діяльності виступати носієм і виразником гуманістичних відносин (О. В. Глузман [1, 1997]; В. С. Дикань [3, 1999]).

Американськими вченими-дослідниками (А. Combs, R. Blume, А. Newman, Н. Wass) в цьому ракурсі була розроблена концепція підготовки педагога як глибокоерудитованої особистості, здатної до самоактуалізації, створення власних методів навчання, тонкого розділення мотивів поведінки учнів [13, 1974].

Однак, незважаючи на зовнішні відмінності між окремими специфічними підходами, що відзначають дослідники S. Feiman & R. E. Floden [20, 1986], внутрішньо вони єдині, оскільки сходяться до спільної думки при визначенні завдань навчання студентів.

Саме тому, всі підходи в межах особистісної парадигми проголошують метою навчання формування психологічної зрілості майбутніх фахівців і акцентують увагу не на придбання, а на вдосконаленні навичок спілкування і професійних знань.

Отже, знання та вміння, які майбутнім фахівцям необхідно освоювати, не можуть бути повністю визначені заздалегідь, вони розвиваються і вдосконалюються вже в самому процесі професійної діяльності. Саме тому, на думку дослідника A.W. Combs [14, 1982], самим надійним способом порушення ефективності педагогічної діяльності – є реалізація програми навчання, що базується на точному визначенні поведінки майбутніх фахівців, на поведінку яких, та той мікроклімат, який вони створюють у ході професійної діяльності, істотний вплив роблять їх особисті устремління і цілі.

Звідси основною (хоча й не єдиною) проблемою в межах даної парадигми стає питання про те, яким чином впливають на професійне становлення особливості сприймання та розуміння студентами себе як особистостей в проекції на майбутню професійну діяльність, де компетентність майбутнього фахівця розглядається як його психологічна зрілість. Студентів орієнтують на пошук власних шляхів прояву себе в якості майбутніх фахівців. Крім того, підходи, властиві даній парадигмі, надають можливість студентам усвідомити власні спрямування в пізнавальному аспекті, і тому студент розглядається як активний учасник визначення змісту та напрямів власної професійної освіти.

Таким чином, професійний розвиток, орієнтований на досягнення психологічної зрілості, розглядається переважно як процес саморозвитку, підтримуваний зовнішнім середовищем. Успіх у рамках “особистісної” орієнтації, на думку дослідника K. Zeichner, визначається, насамперед, з точки зору результатів впливу на особистість [38, 1992].

3. “Традиційно-творча” парадигма освітнього процесу у ЗВО.

Дана концепція освіти базується на розгляді процесу навчання як особливого мистецтва (“craft”), а педагогів – як творчих особистостей, діяльність яких визначається переважно як процес передачі елементів майстерності. З точки зору дослідників J. Lanier, J. Little; S. Feimen-Nemser, R. Floden знання про викладання накопичуються в значній мірі за допомогою експерименту, шляхом проб і помилок, і виявляються в “мудрості досвідчених практиків” [26, 1986; 20, 1986].

Характеризуючи специфічні особливості «традиційно-творчого підходу», дослідник A. Tom [33, 1984] зазначає, що майстерність означає систему умінь, яку педагог творчо застосовує в своїй повсякденній педагогічній практиці. Проте ці вміння окремо розглядаються як необхідна, але недостатня умова для становлення справжнього фахівця як творчої особистості.

Так, вчений відмічає, що дотримання рутинної послідовності умінь у процесі вирішення практичних проблем може і не принести бажаних результатів, тому що особливу важливість при цьому представляє вибір способу реагування в певний момент, тобто, якою має бути негайна реакція, а також послідовний ретельний аналіз.

Так, професійно – обдарований учитель може здійснити самий блискучий план дій, який, найімовірніше, призведе до успіху [33, 1984].

Таким чином, вмiле володiння репертуаром професiйних умiнь ще не гарантує того, що викладач (особливо початкiвець) зможе прийняти правильнi рiшення у змiнюваних педагогiчних ситуацiях. Необхiдно особливе мистецтво дiй у нестандартних ситуацiях, яке приходить з досвiдом, проте не зводиться до нього.

В той же час, дана парадигма мiстить у собі iстотне протирiччя. Так, незважаючи на проголошення близькостi педагогiчної дiяльностi до мистецтва, утвердження iдеї творчостi як основоположної, основним компонентом майстерностi вважаються так званi “iнтелектуальнi знання”, а засобом їх передачі – взаємини викладача-майстра i студента. Тобто фактично, як i в бiхевiористичнiй парадигмi, майбутнi фахiвцi розглядаються як пасивнi одержувачi знань, якi вiдiграють незначну роль у визначеннi змiсту i спрямованостi програм їх пiдготовки. Декларування творчостi як засобу i результату професiйної пiдготовки не завжди знаходить пiдтвердження у створеннi умов формування творчих якостей у студентiв в процесi самої пiдготовки.

На думку дослідника К. Zeichner [36, 1987], дана парадигма все ще знаходить досить широке розповсюдження в системі педагогiчної освiти США, де розвивається у формi емпiричного педагогiчного досвiду.

4. “Дослiдницько-орiєнтована” парадигма освiтнього процесу у ЗВО.

Дана парадигма освiти виникла i отримала розвиток в перiод освiтнiх реформ середини 80-х – першої половини 90-х рокiв ХХ столiття. Її основна iдея – утвердження необхiдностi дослiдження суб'єктом навчання самого процесу навчання i ситуацiї, на фонi якої він здiйснюється. Величезний вплив на розвиток цiєї концепцiї зробили когнiтивнi психологiчнi теорiї, серед яких особливе мiсце займає пiдхiд, запропонований дослідником Piaget J. [28, 1971], який заклав пiдвалини цього напрямку.

Згiдно дослiджень М. Cohn i S. Feiman [12, 1979; 20, 1986], спрямованiсть навчального процесу на розвиток професiйних умiнь, вкрай необхiдних майбутньому фахiвцю, не виключає необхiдностi формування i методичних прийомiв самого процесу навчання, якi спочатку здаються не настiльки важливими. Однак саме методичнi прийоми в навчаннi мають, у кiнцевому рахунку, вирiшальний вплив на отримання бажаного результату пiдготовки, будучи способом, який забезпечує цей результат. Отже, органiзацiя навчання як процесу оперативного критичного дослiдження в данiй парадигмi розглядається як необхiдний засiб вирiшення завдань ефективної пiдготовки.

Незважаючи на вiдносно недавнє оформлення даного напрямку в окремому парадигму, його виникненню i розвитку передувала тривала iсторiя, а саме, у захiдноєвропейському освiтньому просторi i в освiтi Сполучених Штатiв вiдбувався процес концептуалiзацiї, тобто повсюдно впроваджувалися програми, якi ставили своїм основним завданням саме розвиток “навичок дослiдження” (“habits of inquiry”).

Так, згідно досліджень В. Joyсе; N. Bagenston; J. Elliot [25, 1986; 7, 1995; 19, 1977], існували програми, що передбачали розвиток “майбутніх новаторів”, “майбутніх вчених”, “майбутніх дослідників”, “практиків-винахідників” і т.п.

Цю точку зору поділяють також вчені M. Cohn; S. Feiman; A. Tom; T. Wright; K. Zeichner [12, 1979; 20, 1986; 33, 1984; 35, 1991; 38, 1992], які підкреслюють, що, хоча ці програми істотно відрізнялися за визначенням сутності професійного дослідження, в той же час всі вони представляли собою спроби підготувати майбутніх фахівців до дослідницької діяльності, сформувати або викликати прагнення до оволодіння методичними прийомами, вміннями аналізувати прийняті ними рішення по відношенню до професійної діяльності і суспільства в цілому. Саме тому, як підкреслює дослідник S. Feiman [20, 1986], дана парадигма розглядає студента як активного діяча, суб'єкта професійної підготовки, і припускає, що чим краще студент розбирається в передумовах і наслідках своїх дій, тим більша ймовірність того, що він зможе контролювати і управляти своєю майбутньою професійною діяльністю.

Прихильники даного підходу вважають, що саме студентам повинна відводитися провідна роль у визначенні напрямку професійної діяльності у відповідності з цілями, які вони усвідомлюють. Самі ж цілі мають в рівній мірі визначатися як методичними вимогами, так і моральними та етичними чинниками, а функції викладачів слід орієнтувати на надання допомоги студентам у прийнятті на себе відповідальності.

За визначенням Н. Siegel, сутність цього підходу в навчанні образно можна передати через поняття “звільнення” (“liberation”): “Позбавлена забобонів, вільнодумна особистість – це той, хто... непідвладний неприпустимому тиску невинуватим поглядів, непідтримуваних традицій..., які можуть перешкоджати одній людині прийняти повністю відповідальність за своє життя” [30, 1980].

Полемізуючи з прихильниками «дослідницько-орієнтованої» парадигми, вчені Р. Berger, Т. Luchmann [8, 1967] звертають увагу на той факт, що в університетах США реалізуються різні моделі навчання, які дотримуються певного власного напрямку, що створює істотну перешкоду для впровадження інших тенденцій, які теоретично можливі. Тому, безумовно, цікавий, теоретично відпрацьований напрямок може і не знайти свого практичного втілення. Цієї ж думки дотримується і дослідник S. Sarason [29, 1971], який відзначає, що існуюча система навчання є перешкодою у вивченні можливостей та експериментальному впровадженні альтернативних форм. Саме тому студенти часто втрачають з уваги той факт, що реальність, в яку вони включені в процесі навчання, – це лише одна з багатьох альтернатив, які могли б існувати.

Виходячи із основних положень цієї парадигми, дослідницький підхід у навчанні вимагає, щоб студенти критично розглядали те, що часто приймається на віру: щодо ролі педагога, завдань навчання і освіти в цілому, замислювалися над передумовами і наслідками своєї діяльності в конкретних умовах того навколишнього середовища, в якому вони працюють. Саме тому, основне завдання професійної

підготовки з точки зору “дослідницько-орієнтованої парадигми” полягає в тому, щоб сприяти розвитку самосвідомості, здатності майбутніх фахівців до рефлексивної діяльності.

Згідно точці зору J. Dewey [17, 1933], рефлексивна діяльність включає активний, завзятий і ретельний розгляд будь-якої думки і пропонованої форми знань у світлі тих підстав, позицій, які її підтримують, а також наслідків, до яких вона приведе. На відміну від неї, рутинна діяльність керується, в основному, традицією, авторитетом і статусом.

Відмінності між різними формами рефлексії розглядаються вченим M. Van Manen, який запропонував оригінальну концепцію “рівнів мислення” [34, 1977], а саме, три рівня мислення (фактично – рефлексії), кожен з яких містить різні критерії, що дозволяють зробити для його розвитку найбільш підходящий вибір серед альтернативних програм навчання.

Так, на першому рівні – технічної раціональності – особлива увага приділяється дієвому та ефективному застосуванню загальноосвітніх та професійно-орієнтованих знань заради отримання кінцевого результату, який приймається в такому вигляді, в якому він даний спочатку. На цьому рівні ні мета, ні традиційне навчання, властиве системі освіти даного суспільства, не розцінюються як проблематичні, а приймаються як така даність, яка не підлягає сумніву і критиці.

Другий рівень мислення передбачає критичне осмислення принципів навчальної практики, так як педагогічна діяльність викладача оцінюється згідно кінцевим практичним результатам, що мають самостійну цінність і є критеріями успіху.

Третій рівень мислення – це гармонійне поєднання критичного і творчого компонентів мислення, що виходять із моральних і етичних критеріїв визначення результативності педагогічної діяльності. За влучним висловом вченого A. Tom [33, 1984], на цьому рівні основні завдання присвячені: визначенню педагогічних цілей; розгляду досягнень досвіду, які є сполучною ланкою між прагненням до справедливості і совісті (етичний компонент діяльності) та конкретним рішенням задачі, що виникла; дослідженню ціннісних пріоритетів у суспільстві. Тут і педагогічні цілі, і засоби, і мікроклімат навчального процесу розглядаються як проблемні за своєю суттю.

Таким чином, концептуальна спрямованість дослідницько-орієнтованої парадигми визначає майбутнього фахівця як одного з тих, хто оцінює передумови, цілі та наслідки своєї діяльності на всіх трьох рівнях.

Однак дослідники L. Beyer, K. Zeichner [10, 1988]; J Lanier [26, 1986] стверджують, що історично склалася традиція домінуючого прагнення до технічної раціональності та інструментальних критеріїв визначення успіху. Саме на цій основі будувалися типові програми навчання студентів-майбутніх учителів. Тому традиційно основна увага приділялася надихаючій рефлексії, спрямованій на

заохочення, підтримку інтересу, натхнення, яка використовує освітні та моральні критерії.

Згідно дослідницько-орієнтованої парадигми (і в цьому вона зближується з особистісною парадигмою) знання і вміння, яким належить навчати, заздалегідь не визначені повністю. Навчання методичним прийомом безпосереднього дослідження процесу, в який включений студент, та сприяння розвитку схильності до критичного мислення (“критичного духу”) стають тією віссю, навколо якої вибудовується система професійної підготовки.

Таким чином, аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить про те, що “рефлексивне навчання” не розглядається як синонімічне будь-яким змінам у поведінці педагога. Його сутність полягає в тому, щоб допомогти студентам-майбутнім фахівцям глибше пізнати самих себе і своє оточення з тим, щоб змінити в кращу сторону сприйняття і розуміння того, що відбувається, підтверджуючи, тим самим, надію дослідника С.А. Bowers [11, 1984] на те, що розвиток сприйняття і підвищення рівня “культурної грамотності” вплинуть на ступінь “рефлексивності”, вираженої в діях студентів, і що більш рефлексивні дії педагога принесуть значні плоди, як для самого викладача, так і для його учнів.

На наш погляд, найважливішою характеристикою даної концепції є безперервна і послідовна еволюція рефлексивних здібностей суб'єктів навчання у проекції на процес навчання як своєрідний експеримент та безперервне дослідження. При цьому, сутністю навчальної програми, орієнтованої на дослідження, є моделювання процесів самоспрямованого розвитку і самоактивізації, які освітній процес намагається викликати у студентів.

Таким чином, щоби програма, яка базується на дослідницькій концепції, виявилася успішною в досягненні своїх цілей, її системна організація, навчальний план і мікроклімат у навчальному закладі повинні забезпечувати можливості рефлексії і самоактивізації кожного студента.

У зв'язку з вищевикладеним, особливий інтерес представляє точка зору вчених А. Berlak & Н. Berlak про педагогічну діяльність викладача: “Справжня роль офіційної педагогічної діяльності полягає в тому, щоб в ракурсі сучасних освітніх концепцій, з урахуванням культури і прогнозованого майбутнього, допомогти особистості викладача розвинути свої можливості в уміннях передбачати поведінку свою і діяльність студентів у ході навчального процесу таким чином прояснюючи для себе та інших альтернативні варіанти дій. Структурні особливості університетів, вибір пізнавальних аспектів, організація мікроклімату навчального процесу та педагогічні стратегії наставників – це ті засоби, що сприяють здійсненню намічених цілей” [9, 1988].

Проведений, таким чином, аналіз літературних джерел показав, що “біхевіористична”, “особистісна”, “традиційно-творча” та “дослідницько-орієнтована” парадигми є провідними в системі педагогічної освіти США. Однак останнім часом, як стверджує вчений В. Joуse [25, 1986], загальною тенденцією в

Сполучених Штатах є поширення так званої еклектичної (“eclectic”) моделі, яка може поєднувати елементи двох або більше відносно самостійних наукових або організаційних напрямків в одну програму. Більш того, згідно з аналізом, проведеним дослідниками J. Goodman [23, 1982]; В. Tabachnik, К. Zeichner [32, 1985], програми підготовки вчителів часто відображають поєднання різних тенденцій, що є результатом взаємодії різноманітних намірів і особливостей світогляду, залучених до професійної підготовки суб’єктів освітнього процесу, тому що основне завдання педагогічної діяльності (і ця теза вже не заперечується представниками різних напрямків) полягає в тому, щоб розвивати здатність студентів до рефлексивної діяльності і допомагати їм досліджувати моральні, етичні і політичні питання в такій же мірі, як і методичні проблеми.

Ілюстрацією суті парадигм педагогічної освіти, існуючих в США, є схема (рис. 20.1), яка відображає головні особливості, завдяки яким можна відрізнити одну тенденцію від іншої через співвідношення двох позицій [37, 1983].



Рис.20.1. Типологія парадигм педагогічної діяльності

Перша позиція - “Загальноприйнята-Рефлексивна” (“Received-Reflexive”), що була запозичена у дослідника J. Eggleston [18, 1977], показує ступінь збігу з положенням, згідно з яким програма навчальної підготовки майбутніх фахівців складається заздалегідь.

Сутність загальноприйнятої позиції полягає в тому, що є чітко визначена освітня програма як обов’язкова основа підготовки, елементи якої не є достатньо взаємоузгодженими. Оволодіння даною програмою автоматично призводить до адекватного розуміння студентами всіх навчальних та професійних подій.

Біхевіористична і традиційно-творча парадигми сходяться в тому, що розглядають студентів як таких, що пасивно сприймають те, що міститься в освітній програмі.

З іншого боку, як особистісна, так і дослідницько-орієнтована парадигми дотримуються рефлексивної платформи цілісного безперервного освітнього процесу, в якому майбутні фахівці розглядаються як активні учасники визначення змісту освітньої програми.

Прихильники цих двох парадигм не прагнуть визначати заздалегідь зміст освітніх програм, як це має місце в попередніх парадигмах. В особистісній і дослідницько-орієнтованій парадигмах надається велика значущість самовизначеним потребам та інтересам майбутніх фахівців, і освітня програма професійної підготовки розглядається як сформована під впливом безпосереднього соціального оточення.

Друга позиція – “Проблематична-Визначена” (“Problematic-Certain”) відображає підхід, відповідно до якого концепція педагогічної діяльності розглядається як проблемна за своєю суттю, але не вирішена остаточно. На думку вчених К. Zeichner, В. Crittenden [37, 1983; 15, 1982], на питання – як необхідно навчати студентів – неможливо відповісти однозначно, без прийняття будь-якої точки зору беззастережно. Полеміка може виникати навколо того, як розглядати роль педагогічної діяльності (підтримуючою або сприяючою перетворенню встановленого ритму навчального процесу) навколо комплексу економічних і політичних установок, які тісно пов'язані з університетською освітою.

Однак слід зазначити, що біхевіористична, традиційно-творча та особистісна парадигми приймають як даність освітнє та соціальне середовище, у межах якого студенти повинні працювати, і оцінюють успіх педагогічної діяльності, насамперед, з позицій того впливу, який чиниться на індивідуальні якості студентів. В рамках зазначених парадигм навчально-виховна діяльність викладача спрямована на підтримання і відтворення існуючої соціальної системи, культури.

Фактично дослідницько-орієнтована парадигма – це єдиний підхід, який сприяє розвитку критичного та творчого аспектів мислення майбутніх фахівців, їх аналітичного ставлення до існуючого за встановленим порядком. Позиції прихильників цього підходу співзвучні з думкою про те, що програми педагогічної діяльності повинні прагнути до такої міри збагатити студентів, щоб ті змогли безперешкодно увійти в майбутню професійну діяльність, стати в ній не просто виконавцями, а й перетворювачами.

Даний тип педагогічної діяльності сприяє формуванню активної життєвої позиції майбутнього вчителя у вирішенні проблемних ситуацій, які виникають не тільки в навчальному процесі, але і в суспільстві в цілому. Саме тому, стрижнем професійної підготовки в межах дослідницько-орієнтованої парадигми є стимулювання критичного підходу до освітнього процесу.

У зв'язку з вищевикладеним, слід зробити висновок про те, що питання правильних взаємин між програмою професійної підготовки та сталою формою і соціальним змістом освіти є першочерговим для подальшого аналізу.

Крім того, представлені в даному параграфі підходи носять здебільшого описовий характер, він акцентує увагу на тих позиціях і пріоритетах, які відрізняють один парадигмальний підхід від інших.

Тому виникає завдання, – з точки зору вітчизняних дослідників А.В. Глузмана, В.С. Дикань, В.А. Семиченко – обравши дослідницько-орієнтований підхід як предмет наукового аналізу, звернутися до його наукових передумов, розглянувши ті методологічні і теоретичні підходи, які лежать в його основі [1, 1997; 2, 1999; 6, 2000].

Список використаної літератури :

1. Глузман А.В. Университетское педагогическое образование: Опыт системного исследования. Київ : Просвіта, 1997. 312 с.
2. Дикань В.С. Особливості групового рольового спілкування (на прикладі вивчення іноземної мови в США). *Творча особистість вчителя: проблеми теорії і практики* : зб. наук. праць. Київ, 1999. С. 177-180.
3. Дикань В.С. Стратегії пізнавальної мовної діяльності студентів-лінгвістів в американських університетах. *Творча особистість вчителя: проблеми теорії і практики*. зб. наук. праць. Київ, 1999. С. 181-184.
4. Краткий психологический словарь / под ред.: А. В. Петровского и М. Г. Ярошевского. Москва, 1985. 431с.
5. Кун Т. Структура научных революций. Пер. с англ. И.З. Налетова. Москва : АСТ, 2009. 310 с.
6. Семиченко В.А. Пріоритети професійної підготовки: діяльнісний чи особистісний підхід. *Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи*. Київ : Віпол, 2000. С. 176–203.
7. Vagenston N. The Teacher as an Inquirer. *The Educational Forum*, 1995. № 39. P. 231-237.
8. Berger P., Luchmann T. *The Social Construction of Reality*. Garden City. NY: Double-day, 1967. 142 p.
9. Berlak A., Berlak H. *Dilemmas of Schooling: Teaching and Social Change*. London : Methuen, 1981. 142 p.
10. Beyer L., Zeichner K. Teacher Education and Educational Foundations: a Plea for Discontent. *Journal of Teacher Education*, 1982. №3(3). P. 18-23.
11. Bowers C.A. *The Promise of Theory: Education and the Politics of Cultural Change*. New York : Longman, 1984. 152 p.
12. Cohn M. *The Interrelationships of Theory and Practice in Teacher Education of Teachers: A Humanistic Approach to Teacher Education: A Description and Analysis of the L.I.T.E. Program*. Washington University, 1979. 279 p.
13. Combs A., Blume R., Neuman A., Wass H. *The Professional Education of Teachers: A Humanistic Approach To Teacher Education*. Boston : Allyn & Bacon, 1974. 148 p.

14. Combs A. W. *A Personal Approach to Teaching: Beliefs That Make a Difference*. Boston : Allyn & Bacon, 1982. 235 p.
15. Crittenden B. *Cultural pluralism and common curriculum*. Melbourne, Australia : Melbourne University Press, 1982. 289 p.
16. Crook P.A. *Study of Selected Teacher Training Programs in the U.S. Committed to a Philosophy of Open Education*. Syracuse University, 1974. 290 p.
17. Dewey J. *How We Think*. Chicago : Henry Regnery Co., 1933. 257 p.
18. Eggleston J. *The Sociology of the School Curriculum*. London : Rontledge & Kegan Paul, 1977. 105 p.
19. Elliot J. *Developing Hypotheses about Classrooms from Teachers' Personal Constructs*. *Interchange*, 1977. №7. P. 1-22.
20. Feiman-Nemser S., Floden R. E. *The Cultures of Teaching* // In M.C. Wittrock (ed), *Handbook of Research on Teaching*, 3rd ed. New York : Macmillan 1986. 124 p.
21. Fuller F. *A Conceptual Framework for a Personalized Teacher Education Programme*. *Theory into Practice*, 1974. №13(2). P. 112-122.
22. Glassberg S., Sprinthall N. *Student Teaching: A Developmental Approach*. *Journal of Teacher Education*, 1980. №30.
23. Goodman J. *Learning to Teach: A Study of a Humanistic Approach*. University of Wisconsin, 1982. 195 p.
24. Hartnett A., Naish M., *Technicians or Social Bandits? Some Moral and Political Issues in the Education of Teachers* // Woods P. (Ed.), *Teacher Strategies*. London : Croom helm, 1980. 142 p.
25. Joyce B., Weil M. *Models of Teaching*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1986. 184 p.
26. Lanier J., Little J. W. *Research on Teacher Education* // Wittrock M. (Ed.), *Handbook of Research on Teaching*. New York : Macmillan, 1986. P. 527-569.
27. McDonald J. *The Emergence of the Teacher's Voice: Implications for the New Reform*. *Teachers College record*, 1988. № 89. P. 471-486.
28. Piaget J. *Genetic Epistemology*. New York : Norton, 1971. 247 p.
29. Sarason S. *The Culture of the School and the Problem of Change*. Boston; Allyn and Bacon, 1971. 296 p.
30. Siegel H. *Critical Thinking as an Educational Ideal*. *Educational Forum*, 1980. №45. P. 7-23
31. Strevens P. *language Learning Teaching: Toward an Integrated Model* // D. Tannen (Ed.), *Linguistics in Connecting Observation and Understanding*. Norwood, NJ : Ablex, 1988. P. 212-223.
32. Tabachnick B.R., Zeichener K. *The Development of Teacher Perspectives: Conclusions from the Wisconsin Studies of Teacher Socialization*. *Dutch Journal of Teacher Education*, 1985. № 3. P. 117-124.
33. Tom A. *Teaching as a Moral Craft*. New York : Longman, 1984. 198 p.

34. Van Manen M. Linking Ways of Knowing with Ways of Being Practical. *Curriculum Inquiry*, 1977. № 6. P.205-228
35. Wright T. Roles of Teachers and Learners. Oxford : Oxford University Press, 1991. 163 p.
36. Zeichener K., liston D. Teaching Student Teachers to Reflect. *Harvard Educational Review*, 1987. Vol. 57. № 1. P. 23-45.
37. Zeichener K. Alternative Paradigms of Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 1983. Vol. XXXIV. № 3. P. 3-9.
38. Zeichener K. Rethinking the Practicum in the Professional Development School Partnership. *Journal of Teacher Education*, 1992. № 3(4). P. 296-307.

Розділ 21.

Моделі університетської системи освіти XXI століття (вітчизняний та світовий досвід)

Лузік Е.В. – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки та психології професійної освіти Факультету лінгвістики та соціальних комунікацій Національного авіаційного університету,
elvira.luzik@npp.nau.edu.ua
ORCID ID: 0000-0002-5436-0234

Хоменко-Семенова Л.О. – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки та психології професійної освіти Факультету лінгвістики та соціальних комунікацій Національного авіаційного університету,
lesia.khomenko-semenova@npp.nau.edu.ua
ORCID ID: 0000-0001-9164-3156

Протягом століть складалися та продовжують складатися різні форми організації вищої освіти у відповідності до покладених в їх основу принципів та положень, хоча ідея університету, що презентована самою назвою Universitas (у перекладі з латинської – сукупність), в організаційному аспекті презентували університет – як результат об'єднання різних за типом закладів вищої освіти, основною місією якого було здобуття молодою людиною сукупності продуктивних знань, інтегрованих умінь та інтелектуальних навичок, тобто формування інтелектуального потенціалу країни.

Друга назва університету – *alma mater* (лат. – рідна мати) з давніх часів сприймається як осередок вченості, символізуючи органічну цілісність самої науки, де зберігалися, передавалися наукові знання наступним поколінням; зрощувалися духовні та культурні цінності; виховувалася та набувала розвитку інтелекту освічена людина. Найголовніша задача університету, полягала у тому, щоб підтримувати продуктивну взаємодію дослідників з усіх гілок знань, спрямованих на досягнення загальної мети, де головними принципами, які притаманні університету незалежно від історичної епохи і характеру її розвитку, вважатимуться:

- повнота пропонованого в університеті наукового знання;
- дух свободи творчості у процесі викладання та навчання;
- здатність університету до самооновлення шляхом підготовки викладачів та вчених.

Згідно сформульованої мети та визначення головних принципів, що притаманні університету, здійснимо дискурс напрацювань учених із проблеми типологізацій моделей університету за ознаками цілеспрямованості, специфіки домінуючого змісту, організаційно-педагогічних відмінностей та результативності підготовок.

Для цього, спочатку, виділимо основні фактори, які впливатимуть на висування нових вимог до моделювання університетської системи освіти. Перший фактор, що обумовлений появою суспільства, побудованого на знаннях, ініціює зростання ролі системних, міждисциплінарних знань людини, необхідних для раціонального й осмисленого оперування нескінченними потоками інформації та знань для вирішення неоднозначних ситуацій і проблем. В цьому суспільстві головне місце відводиться аналітичним здібностям фахівця, його здатності шукати і знаходити необхідну інформацію, в сукупності даних певної закономірності при розв'язку міждисциплінарних проблем.

Другий фактор, який обумовлений побудовою економіки країн світу на засадах поєднання виробництва, освіти та бізнесу в єдину національну інноваційну модель, формує необхідність наявності у фахівця цілісних знань про ринкові механізми і вміння їх застосовувати на практиці.

Таким чином, визначені фактори покликані забезпечити відповідну гармонізацію університетської системи освіти, обумовлюючи нові підходи до моделювання університетської системи освіти, а саме:

- оновлення структури і змісту освітньої системи за допомогою включення до освітніх програм управлінських, економічних та правових міждисциплінарних знань з поглибленим вивченням новітніх інформаційних технологій, основ інтелектуальних технологій та інтелектуальної власності;
- використання креативних технологій навчання, основною ідеєю яких є принцип «створи себе» замість «повтори іншого», наближення до проблемно-орієнтованих методів формування знань;
- розробка надійного діагностичного інструментарію оцінки успішності навчальних досягнень, підтверджуючи, тим самим, слова Я. Коменського, що «освіта – це успіх».

Відомо, що традиційна (класична) модель системи освіти університету, представляючи собою академічну систему передачі студентам чітко структурованих, універсальних елементів знань, культури та досягнень науки, була зорієнтована на підготовку перспективної, високоосвіченої та культурної людини для майбутнього суспільства. Саме тому основними принципами діяльності класичної освітньої системи університетів була їх широка автономія (при достатньому державному фінансуванні) самоуправління кафедр при наголосі на вільний характер досліджень без вузького практичного спрямування, що створювало професорсько-викладацькому складу умови для свободи викладання у поєднанні науки з навчанням студентів. Однак, вже при створенні Берлінського університету (1809 р.) прусський ініціатор реформ Вільгельм фон Гумбольдт довів, що новий класичний університет, сприяючи консолідації суспільства і виконуючи об'єднуючу, державотворчу функції, має сконцентрувати у собі духовне життя нації, здобутки її культури «через своїх освічених, духовно збагачених, відповідальних, науково і загальнокультурно підготовлених вихованців», відображаючи, тим самим, ідею класичного університету

у формі чотирьох принципів: «Єдність навчання наукам з науковими дослідженнями. Єдність навчання – дослідження і просвіти. Єдність навчання – дослідження і загальної освіти... Єдність наук, зосереджених в університеті» [15, 2003; 13, 2010].

Прослідкуємо сформульовану думку на ряді моделей університетів цього періоду, престиж якого визначався не стільки рівнем чи повнотою втілення загальної ідеї університету, скільки відмінностями чи особливостями структур головних факультетів.

Так, раціоналістична модель університетської освіти періоду Європейського Середньовіччя та Відродження, послідовниками якої є дослідники П. Блум, Р. Ганьє, Б. Скіннер та інші, була зорієнтована на забезпечення молодому поколінню безболісної адаптації до сучасного суспільства і цивілізації. Основна ідея цієї моделі полягала в засвоєнні тільки тих культурних цінностей, знань, умінь і навичок, які дозволяли молодій людині адаптивно вписатися в існуючі суспільні структури, отримати відповідний «поведінковий репертуар, який потрібен для адекватного життєустрою у відповідності до соціальних норм» [4, 1995; 8, 1996].

Феноменологічна модель європейської університетської освіти, яскравими представниками якої є А. Маслоу, А. Комбс, К. Роджерс та інші, була зорієнтована на врахування індивідуальних особливостей кожного із студентів, базуючись на «персональному ставленні до навчання, врахуванні індивідуальних психолого-педагогічних відмінностей студентів за формами навчання та власним темпом засвоєння знань» [4, 1995; 8, 1996].

Розвиваюча модель університетської освіти, яку презентували В. Давидов, Л. Виготський, Л. Занков, Д. Ельконін, В. Рубцов та інші, зорієнтувалась на кооперації різних елементів освітньої інфраструктури з надання освітніх послуг за різними типами та рівнями, дозволяючи, таким чином, «гнучко враховувати змінні умови, в яких проходить життя та навчання молодого покоління різних прошарків населення з урахуванням соціально-економічного становища як сім'ї, так і регіону» [1, 2001; 12, 2004].

Відомі моделі (Болоньї, Паризька модель та Оксфордська), які відображали колегіальний, чи тьюторський тип університетської системи освіти, свою основну задачу зорієнтували на підготовці універсалів таким чином;

- традиційна модель, що базувалася на професорській системі кафедр, яка підтримувала тенденцію до спеціалізації та розвитку нових дисциплін;
- модель «університет – фірма» базувалася на короткострокових цілях вищої освіти, що задовольняла потреби ринку праці;
- модель «університет – суспільство» базувалася на довгострокових цілях вищої освіти відповідного соціального устрою [11, 2004].

Крім того, згідно з концепцією управління освітніми закладами, в той же період часу розрізняли моделі університету як:

– державно-відомчу установу, коли система освіти відносилася за структурами державної влади до самостійної галузі народного господарства з жорстким визначенням цілей та змісту освіти;

– автономну, яка не залежала від держави та інших соціальних інститутів, передбачивши організацію навчання в межах власної інфраструктури завдяки різноманітній кооперації університетських підсистем різного типу та рівня [3, 2002].

Подібно до перших автономних університетів Середньовіччя, в автономній моделі університету періоду Просвіти вже утворюється власний статут та використовуються власні ресурси під загальним наглядом суспільних інституцій і фактичним керівництвом наглядових рад, до складу яких залучаються професори, представники місцевої влади та бізнесових кіл [8, 1996].

Так, досягненням сучасної вищої школи Великої Британії визначався Відкритий університет, який став в цей період своєрідною моделлю університетської системи освіти для усього світу. Сутність освітнього процесу у Відкритому університеті полягала у вільному доступі до навчання всіх бажаючих, у зручній для них час та без зміни умов життя, тобто навчання стало, переважно, дистанційного типу з великим розмаїттям освітніх програм, що перетворювало заклад в міжнародний університет [10, 2004]. Саме тому Британська система освіти на сьогоднішній день – одна з найцікавіших моделей в світі, переваги якої полягають у всебічності освітнього процесу з високою якістю і внутрішньо-позитивним ставленням до навчання.

До основних характеристик даної освітньої системи можна віднести: навчання самостійному аналітичному мисленню, швидке застосування отриманих знань на практиці, зв'язок навчальних закладів з роботодавцями – працевлаштування випускників в ряді компаній, використання найсучасніших технологій навчання. Ця особливість освітньої системи Великої Британії обумовлена тим, що центральною ідеєю освітньої системи є «lifelong learning» – безперервне навчання, яке починається з 3–7 років, і до 5 до 18 років. За англійськими законами, – це обов'язкове навчання. Вища освіта – з 19 до 30 років: університет (ступені – бакалавр, магістр); доктор або професійні курси підвищення кваліфікації.

Однак, у зв'язку з поширенням засобів масової інформації, коли люди перестають здобувати своїм розумом інформацію, а стають лише її споживачами, образ університету сьогодні стає все складніше визначити та спрогнозувати, бо мета прогнозування полягає не стільки у формуванні образу майбутнього університету, скільки в оцінці потенціалу університету як моделі організаційно-педагогічної системи освіти.

Так, особливості запровадження контрактної цільової форми підготовки спеціалістів у сферах техніки та технологій визначилися у форматі таких моделей університетської системи освіти:

а) підготовка фахівців за інтегрованими освітньо-виробничими програмами; результат – найбільш повна адаптація молодого фахівця до умов конкретного виробництва та зорієнтованість на максимальну індивідуалізацію підготовки;

б) підготовка за інтегрованою програмою на підґрунті державного, регіонального, муніципального та галузевого замовлень;

в) навчання студентів за циклами підготовок за кордоном при участі закордонних фірм-партнерів та підприємств-замовників, тобто за інтегрованими програмами цільової підготовки з елементами міжнародного співробітництва;

г) базуючись на освітній, науковій та інноваційній діяльності студентів, орієнтація на забезпечення кадрами науково-виробничих об'єднань, галузевих науково-дослідних інститутів та різноманітних інноваційних структурних утворень [9, 1994].

В той же час, все більш розгалуженою стає неінституціональна модель університетської освіти, якої притримувалися дослідники П. Гудман, І. Ілліч, Ж. Гудлед, Ф. Клейн, Дж. Холт, Л. Бернар, В. Ходаков, В. Кудін, що була зорієнтована на надання освітніх послуг позатрадиційними соціальними інституціями. Будучи пов'язаною з Internet та різними формами дистанційного навчання, ця модель включала відкриті університети; різноманітні літні школи та інші форми організації навчально-виховного процесу [1, 2001; 2, 2001; 14, 2001].

Так, однією з моделей університетської дистанційної освіти стала організація навчання на базі одного університету із значним професорським науковим складом, який прагнув до формування власних освітніх програм, де існує класична денна форма. У такий спосіб сформоване навчання в Оксфордському та Кембриджському університетах Англії, у Шеффільдському університеті Шотландії, у Пенсільванському університеті США, в Австралії та університеті Південного Уельса.

Друга модель університетської дистанційної освіти спрямована на організацію навчання на базі декількох університетів, де кооперація університетів обумовлена всезростаючими вимогами до якості освіти, а саме: кожен з університетів такого консорціуму залучає найкращих професорів, Нобелівських лауреатів до розробки унікальних за рівнем та якістю курсів. У такий спосіб організовано навчання у Балтійському університеті, у Швеції, де в консорціум об'єдналися більше п'ятидесяти університетів балтійського регіону. В Австралії у консорціум об'єдналися дев'ять університетів, що створили «Відкрите навчання Австралії (Open Learning Australia)» за 150 дисциплінами. Компанія «Майкрософт» почала спільний із Массачусетським технологічним інститутом (МТІ) проект створення «Інтернет-кампусу», вартість якого складає – 25 млн доларів на 5 років [17, 1999].

Третьою з університетських моделей дистанційної освіти стала організація навчання на базі одного спеціально створеного університету – підприємства. У такий спосіб влаштоване навчання у Відкритому університеті, що налічує 305 навчальних центрів у Великій Британії та 42 – в інших країнах; Каліфорнійському віртуальному університеті (кіберуніверситеті), що об'єднав 95 закладів вищої освіти. Відомі такі віртуальні університети як Уестерн Говернорс, Мічиганський, Міжнародний

Джонсона, поєднання економічної та академічної складових яких базується на новій системі оцінки їх діяльності, що, у свою чергу базується на конкуренції та коефіцієнті корисної дії, тобто фундаментальна місія цих закладів полягає у підвищенні престижу та конкурентоспроможності університету.

В результаті діючі на сьогодні віртуальні університети спираються на п'ять основних моделей, виділених С. Гурі-Розенбліт:

- 1) університет, що здійснює виключно дистанційне навчання;
- 2) університет подвійного типу;
- 3) вечірні університетські курси;
- 4) університетські консорціуми;
- 5) університети на базі нових технологій [5, 2001].

При цьому перспективи розвитку цих університетів та створення на їх основі реальних моделей академічної діяльності базуються на п'яти основних принципах: соціальний склад потенційного студентства; нові ролі та задачі академічного факультету; нові способи та форми здобуття знань та їх презентація студентам; реорганізація університетів та організаційних структур; вплив глобалізації на ринок вищої освіти [7, 2004].

Для проведення наукових досліджень та форм здобуття знань в системі університетської освіти дослідником М. Гібсоном та його колегами було запропоновано дещо іншу модель класифікації цих досліджень:

- Модель 1 – дослідження, що обмежені рамками однієї науки, представляють ієрархічну модель організації наукового пошуку за традиційними процедурами.

- Модель 2 – дослідження що проводяться, виходячи із прикладних цілей та здійснюються спеціальними групами дослідників, які зібрані із різних навчальних та промислових організацій [16, 1994].

Традиційно дослідження в університетах організовано за першою моделлю, але у майбутньому буде більше використовуватись друга модель, процес здобуття знань за якою нагадує процес розробки навчальних матеріалів для університетів дистанційного навчання, коли спеціально для цього збирається команда професіоналів.

Таке широке розповсюдження практики командної роботи в академічних галузях стає підґрунтям для формування нової структури та форм подачі знань в академічне викладання. Особливо актуальним це стає у випадку впровадження інформаційних та комунікаційних технологій, яке вимагає докорінної реструктуризації усіх сфер діяльності університетів та вкладень на створення нової інфраструктури розробок та презентацій інтегрованих навчальних курсів для глобального розповсюдження, що не стримується географічними кордонами. В той же час дослідники університетської системи освіти особливо виділяють корпоративні університети, що поєднують можливості та важливість фундаментальної науки, яка знаходить розвиток в університетах з фінансовими, організаційними та динамічними можливостями сучасних корпорацій, що відкриває нові функціональні можливості. Відомі корпоративні університети таких компаній як «Макдональдс», «Дісней»,

«Форд», «Майкрософт», «Моторола», які працюють на прибуток, водночас, відповідаючи запитам ринкової ніші і потребам дорослих студентів, які бажають за мінімум часу здобути академічний ступінь за професійними програмами у зручний час і у зручному місці.

Проведений респективний огляд університетської системи освіти дозволяє зробити висновок, що, існуючі типи університетів в умовах глобалізації набувають рис «інтернаціоналізації», яке сприяє виникненню нових явищ, що пов'язані з різними культурними очікуваннями студентів різних національностей, які навчаються разом. Як слушно зауважує О. Глузман, модель сучасного «світового або міжнародного університету є освітнім консорціумом, що дозволяє ефективно організувати взаємодію між діючими освітніми закладами з різних країн, виявляє орієнтацію на глобальну перспективу, забезпечення рівноправного доступу до знання та високого рівня освіти» [6, 1998].

Таким чином, зміст інноваційної моделі університетської системи освіти як науково-навчально-культурного комплексу, добровільного об'єднання закладів, установ та організацій, усіх зацікавлених у навчанні та вихованні нового рівня світогляду вільної людини, особистості університету XXI століття, сконцентровано у його меті та місії, а саме, головна мета – гармонійно розвинена особистість; зрощування духовних та культурних цінностей; навчання та виховання вільної людини в умовах сьогодення: додаткова мета – культура оцінки усіх продуктів університетської діяльності, що сприятиме підвищенню престижу та конкурентоспроможності молоді людини в умовах сучасного світу.

Ідея інноваційного університету сучасного світу, на нашу думку, має полягати у вихованні в особистості відповідального ставлення професіонала до розв'язання проблем в умовах невизначеності; повороті від кількісного зростання до якісного розвитку усіх без винятку складових університетської освіти в їх єдності; впровадженні професійної культури як інноваційної форми існування та здобуття нового знання; в інноваційній організації навчання особистості, яка здатна формувати нові завдання протягом усього життя та знаходити їх вирішення.

Виходячи із сформульованої нами ідеї, основними принципами досягнення інноваційного характеру університетської освіти стають: органічна єдність наук, які зосереджені в університеті, що забезпечуватиме широту світогляду; єдність навчання та досліджень; єдність масового навчання з індивідуалізацією виховання; свобода творчості у процесі досліджень, викладання та навчання; самооновлення шляхом підготовки вчених-викладачів; автономія при достатньому державному фінансуванні; кооперація навчання за різними типами та рівнями; толерантність та повага до культурних відмінностей з культурою оцінювання; перехід від теоретичних досліджень до реальності застосування; вільний відповідальний вибір; виключність, що додає впевненості і сміливості у формуванні найсміливіших завдань та цілей; комунікаційних якостей та підвищенні конкурентоспроможності.

При цьому, основні базові умови інноваційного змісту університетської освіти полягають в: переході від вертикальної організації університету до технополісу;

балансі інтересів та прав особистості без порушення інтересів суспільства, що є найголовнішою передумовою сталого розвитку; твердому та послідовному відстоюванні особистих переконань з втіленням їх у практику повсякдення, що поступово формує внутрішньо сильнішу особистість; включення викладачів університетів у сфери практичної діяльності із залученням студентів до вирішення практичних задач; поширення досліджень на міждисциплінарній основі та заснованої на них комплексної підготовки фахівців; пріоритет вихованню вільної, творчої особистості з новим світоглядом.

В таблиці 21.1 наведено особливості головних світових моделей сучасної університетської освіти.

Таблиця 21.1

Особливості світових моделей сучасної університетської освіти

Ознаки	Пруська	Французька	Англійська	Американська	Японська
Період формування	1742-1820	1791-1870	1820-1904	1840-1910	1868-1890
Ідеал	Лояльність до влади	Технічна еліта	Освічений джентльмен	Безперервний розвиток особистості	Компетентний внесок в групу
Репрезентативна школа	Початкова школа	Ліцеї і великі школи	Паблік-скулз (закрита приватна)	Відкриті школи, коледжі	Початкова школа
Скерування і обсяг	Багато предметів Гуманітарний нахил.	Ментальне зростання. Академічні предмети науки і мистецтва	Академічні предмети. суспільні цінності. культура	Когнітивні вміння. Громадянські цінності. Соціальні і	Багато предметів. Моральні цінності. Фізичні та естетичні вміння
Теорія навчання	Природний розвиток	Науковість Меритократизм	Спадкова досконалість	Розвиток з удосконалення	Впертість і зусилля
Шкільна технологія	Уроки і домашні завдання	Уроки і екзамени	Тьютори, школи-інтернати. Доповнюючий навчальний план	Індивідуальне навчання і консультації	Обожнювання вчителя. Школа як цілісність
Управління	Квазідецентралізоване	Централізоване	Приватне	Децентралізоване	Квазіцентралізоване
Стиль	Автократичний	Авторитарний	Лідерство	Менеджмент	Кооперація
Вартість	Помірна	Помірна	Висока	Різноманітна	Помірна
Джерело фінансування	Місцева влада (землі)	Держава (чи церква)	Плата за освіту	Місцеві податки	Держава

Саме тому, до основних прогресивних тенденцій розвитку університетської системи освіти ми відносимо: єдність наукової і освітньої діяльності («науку викладає той, хто її робить»); входження академічної корпорації у місцеві законодавчі органи;

пошук людей з інноваційним мисленням; зміщення акценту у навчанні з передачі знань на процес їх народження; врахування особистісного фактору («особистостей можуть готувати лише особистості»); визнання академічною спільнотою особистої відповідальності перед майбутніми поколіннями; умова високої якості життя; поширення форм здобуття знання з відкритого інформаційного простору; інновації форм навчання замість традиційних лекцій; залучення до університету всіх наукових та культурних ресурсів держави.

Список використаної літератури:

1. Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика : учебник. Санкт-Петербург : Питер, 2001. 304 с.
2. Вільш І. Концепція сталих індивідуальних рис особистості як засіб удосконалення освіти. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. 2001. Випуск. 1. С. 23-31.
3. Волинка Г., Мозкова Н., Федів Ю. Університет як соціокультурний феномен: історія і українська сучасність. *Людина і політика*. 2002. №2 (20). С. 82-96.
4. Высшее образование за рубежом: Информационно-аналитический справочник. Выход 1. 1994-1995. – KOLONNA Publications и Центр Международного Образования, Группа Тверь Интер Контакт совместно с издательствами “Фамилия” и “Педагогика-Пресс”, 1995. 168 с.
5. Гури-Розенблит Сара. Виртуальные университеты: современные модели и будущие тенденции. *Высшее образование в Европе*. Том 26. Выход 4, 2001. С. 487-499.
6. Глузман А.В. Профессионально-педагогическая подготовка студентов университета: теория и опыт исследования : монография. Киев : Поисково-издательское агентство, 1998. 256 с.
7. Данильченко В.М. Глобализация и образование в XXI веке. *Высшее образование сегодня*, 2004. № 3. С. 44-47.
8. Кравець В. П. Історія класичної зарубіжної педагогіки та шкільництва : навч. посіб. Тернопіль : Тернопіль, 1996. 436 с.
9. Манхейм Карл. Диагноз нашего времени. Москва : Юрист, 1994. 693 с.
10. Селезнева Н.А. Размышления о качестве образования: международный аспект. *Высшее образование сегодня*. Москва, 2004. № 4. С. 35-44.
11. Филиппов В.М. Обновлять образование на благо будущих поколений. *Высшее образование сегодня*. Москва, 2004. № 2. С. 36-42.
12. Фролов Ю.В., Махотин Д.А. Компетентностная модель как основа оценки качества подготовки специалистов. *Высшее образование сегодня*. Москва, 2004. № 8. С. 34-41.
13. Фурман М. Вильгельм фон Гумбольдт и Берлинский университет. *Вопросы образования*. Москва, 2010. №3. С.32-47.
14. Ходаков В.Е. Высшее образование в Украине: взгляд со стороны и изнутри. Херсон : Олди-плюс, 2001. 214 с.

15. Benner D. Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie: Eine problemgeschichtliche Studie zum Begründungszusammenhang neuzeitlicher Bildungsreform, 2003.

16. Gibbons M., Linoges C., Nowotny H., Schwartzmans S., Scott P., Trow M. The New Production of Knowledge: The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies. London : Sage, 1994.

17. Microsoft and MIT to launch 'I-Campus'. *International Herald Tribune* (6 October 1999).

Розділ 22.

Інноваційні моделі освітньо-інформаційного середовища технічного університету

Рахманов В.О. – доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри педагогіки та психології професійної освіти Факультету лінгвістики та соціальних комунікацій Національного авіаційного університету,
vitalii.rakhmanov@npp.nau.edu.ua
ORCID ID: 0000-0002-7180-4087

Одним з головних пріоритетів України в освітньому просторі закладів вищої освіти (далі – ЗВО) є прагнення побудувати навчальний процес таким чином, щоб підготовка була орієнтована на інтереси майбутніх фахівців; спрямована на розвиток інформаційного середовища, в якому кожен міг би накопичувати інформацію та створювати знання, маючи, при цьому, до них вільний доступ; користуватися і обмінюватися інформацією, щоб надати можливість кожному студенту повною мірою реалізувати свій потенціал, сприяючи його суспільному і особистому розвитку.

Наукові дослідження, які присвячені проблемам особистісно-орієнтованої освіти; моделювання та технологізації навчання; програмованого навчання; психолого-педагогічних закономірностей використання інформаційних систем для розробки інноваційних навчальних систем та сприйняття електронної інформації; формування освітньо-інформаційного середовища (ОІС) у ЗВО, [8, 2007; 12, 2013; 21, 2016; 23, 2015], надають можливість побудувати та організувати освітній процес за допомогою інформаційних систем. Це дозволить:

- підвищити якість підготовки за рахунок використання викладачами професійної інформації та розширити діапазон інформаційних потреб різних напрямів підготовки майбутніх фахівців, забезпечення прозорості та об'єктивності систем моніторингу якості освіти;
- усунути територіальні бар'єри в процесі навчання майбутніх фахівців за рахунок освітньо-інформаційного середовища із забезпеченням мотивованої самостійної роботи майбутніх фахівців при оволодінні професією;
- суттєво прискорити рух навчальної інформації завдяки автоматизації процесів організації та управління освітніми процесами.

Аналіз вітчизняної та зарубіжної науково-педагогічної літератури [1, 2015; 2, 2007; 5, 2003; 9, 2003; 15, 2003; 27, 2006; 30, 2012; 34, 1992; 38, 2009; 40, 1990; 41, 2012; 42, 2008; 43, 2001; 46, 2000] свідчить, що впровадження освітньо-інформаційного середовища у закладах вищої освіти спрямоване на:

- створення єдиного освітньо-інформаційного оточення;
- управління освітнім процесом та забезпечення наступності практичного досвіду всередині закладу вищої освіти;

- формування сучасних підходів до освітнього процесу;
- підвищення інформаційної культури закладу вищої освіти.

Це підтвердження ми знаходимо в роботах Г. Лаурейса та Х. Ріддер-Сімоенса, які вивчали проблему періодизації академічної мобільності; у дослідженнях С. Маргінсона, Дж. Найта, У. Тайхлера, які визначали тенденції та перспективи розвитку освітнього процесу в різних регіонах світу; в працях С. Вінсент-Ланкріна та Ф. Мюхе, які, аналізуючи мотивацію суб'єктів організації студентської мобільності, досліджували стратегії переміщення іноземних студентів до ЗВО інших країн [30, 2012; 33, 2009].

Дослідження українських вчених В.Ю. Бикова, О.В. Діденка, Г.О. Козлакової, Л.І. Морської, О.М. Спіріна, Т.В. Тихонової, М.І. Шермана, які присвячені проблемам навчання за допомогою інформаційних систем, дозволяють визначити напрями застосування персональних електронно-обчислювальних машин в освіті, за допомогою розробки дидактичних та технологічних принципів формування та функціонування відкритих систем навчання. У той же час недостатньо досліджена проблема інтеграції ЗВО з освітньо-інформаційним середовищем, під яким ми будемо розуміти відкриту освітню систему, що акумулює інтелектуальні, культурні, програмно-методичні, організаційні та технічні ресурси [36, 2014]. Саме тому побудова освітньо-інформаційного середовища на базі сучасних інформаційних технологій привносить в освітній процес закладу вищої освіти такі можливості, як: поєднання високої економічної ефективності та гнучкості освітнього процесу з суттєвим розширенням можливостей традиційних форм навчання, а також перспективу створення нових ефективних форм навчання [35, 2011]. Такий висновок можливий за умов, що освітньо-інформаційне середовище дозволяє в процесі освітньої діяльності оптимально і якісно здійснювати:

- планування освітнього процесу за різними програмами, рівнями та формами навчання;
- організацію в електронній формі навчальних занять та представлення навчального матеріалу у довідковій формі;
- перехід від домінування репродуктивної освітньої діяльності до творчої;
- надання доступу майбутнім фахівцям до інформації, пов'язаної з плануванням, організацією та моніторингом освітнього процесу;
- забезпечення комунікативної взаємодії між викладачами, майбутніми фахівцями та управлінським апаратом;
- ефективне використання у змістовому процесі освіти навчально-методичних комплексів і матеріалів, які постійно оновлюються.

Так, інформаційні центри, науково-методичні і навчальні лабораторії та кафедри університету, наповнюючи освітньо-інформаційне середовище навчально-методичними електронними комплексами, сприяють створенню і впровадженню в освітній процес закладу вищої освіти:

- електронних підручників, що включають науково-обґрунтований теоретичний матеріал; глосарій; теми лабораторних робіт та проблемні завдання для практичних занять; зразки контрольних питань та тестових завдань;
- інноваційних за структурою та змістом лекційних і практичних занять;
- навчальних завдань для проектної самостійної роботи та вимог до них;
- завдань до підсумкової атестації;
- інформаційних засобів та технологій, необхідних для виконання інтегративних навчальних завдань;
- науково-методичних вказівок до використання даного комплексу;
- дискусійно-проблемних та професійно-орієнтованих завдань;
- електронних зв'язків (посилань) у мережі «Інтернет» на довідкові інформаційні ресурси;
- додаткових навчальних матеріалів (навчальних посібників, журналів тощо).

Таким чином, одним із основних компонентів освітньо-інформаційного середовища у ЗВО є вільні ресурси мережі Інтернет, які активно використовуються в освітньому процесі університету. Крім того, це середовище включає апаратні, програмні та інформаційні комплекси, способи використання яких регламентуються науково-методичним забезпеченням освітнього процесу. Наприклад, при заняттях в інтерактивному кабінеті, який підключений до єдиної мережі освітньо-інформаційного середовища технічного університету, максимально може використовуватися наступний потенціал інформаційних технологій: підготовку навчального матеріалу для проведення інтерактивних занять; інтерактивне тестування; опитування й дискусії, моніторинг знань студентів [10, 2012]. При цьому, під час занять можуть бути використані як електронні підручники й цифрові освітні ресурси, так і авторські розробки, які підготовлені науково-педагогічними працівниками [13, 2010], що, в подальшому, ефективно використовується для самостійної підготовки майбутніх інженерів, обміну досвідом і спільної підготовки навчального матеріалу викладачами [11, 2012].

Одним із найважливіших компонентів єдиного освітньо-інформаційного середовища (ІОС) університету є електронна бібліотека, що, будучи повноправним учасником відкритого синергетичного освітнього процесу, забезпечує доступ до каталогів бібліотеки закладу вищої освіти (наприклад, електронна бібліотека Національного авіаційного університету – jrn1.nau.edu.ua), інших бібліотек (наприклад, Dgorbox) та бібліотек, з якими укладені договори про співробітництво, розширюючи, таким чином, освітньо-інформаційне середовище для отримання відповідних послуг. Визначаючи роль та місце електронної бібліотеки в ІОС закладу вищої освіти, необхідно відмітити, що однією із найважливіших умов успішного функціонування інноваційного освітнього процесу є оперативний та ефективний обмін інформацією, яку надають електронні ресурси. Виконуючи основну бібліотечну функцію – зберігання не лише своєї, але й світової навчальної інформації, –

електронна бібліотека освітньо-інформаційного середовища закладу вищої освіти, виконуючи роль посередника між інформаційними ресурсами та споживачами інформації, систематизує, зберігає та пропонує найкращі наукові доробки з величезного світового інформаційного масиву. Крім того, відповідно створене освітньо-інформаційне середовище університету, взаємодіючи з іншими підрозділами закладів освіти, як суб'єктами навчання, дозволяє здійснювати включення цих ЗВО у європейську співдружність університетів як гідних і рівноправних членів в різних формах і напрямках, а саме: науково-технічну співпрацю з провідними університетами світу; реалізацію міжнародних освітніх програм і проектів; здійснення спільної науково-дослідної та видавничої діяльності; організацію міжнародних науково-практичних семінарів і конференцій; обмін викладацькими кадрами і розвиток студентської мобільності [47, 2012].

У переважній більшості розроблених науково-практичних підходів до освітнього процесу ЗВО прослідковується використання відповідних електронних дидактичних засобів в процесі співпраці викладача, майбутнього фахівця та електронних обчислювальних машин, при цьому, кожна складова (компонент) освітньо-інформаційного середовища має свої засоби представлення навчальної інформації й органи керування. Однак слід відмітити, що використання такого підходу не завжди формує бажаний результат, який би дозволив функціонально інтегрувати студента в освітньо-інформаційне середовище, тому що елементи ОІС, у переважній більшості, виявляються роздірбненими на інформаційному рівні, а на робочому місці викладача формується надмірно велике число органів (елементів керування ОІС), що відповідає кількості керованих і керуючих об'єктів, які призначені для освітньої діяльності майбутніх фахівців.

Здійснюючи аналіз підготовки майбутнього фахівця в умовах освітньо-інформаційного середовища ЗВО за допомогою методу імітаційного моделювання, було встановлено, що доцільно розглядати ОІС не як механічну систему, за допомогою якої майбутній фахівець інтегрується в технічні засоби, а як соціо-інформаційну систему. Так, в результаті взаємодії студента з освітньо-інформаційним середовищем було виявлено, що частина інформації може бути не задіяною в період навчання, або використовуватися вкрай замало. Саме тому, при вирішенні завдань функціональної інтеграції майбутнього фахівця в освітньо-інформаційне середовище доцільно застосовувати такі методики, які б враховували у повному обсязі як структуру і характер майбутньої професійної діяльності, так і особистісні характеристики того, хто навчається. Наприклад, одним із напрямів майбутньої професійної діяльності майбутнього інженера у закладі вищої технічної освіти є отримання інформації про стан об'єктів дослідження та опрацювання поточної інформації, результатом якої є ухвалення рішення на визначення відповідних впливів. Проведені нами дослідження показали, що функціональна інтеграція майбутнього інженера в освітньо-інформаційне середовище можлива лише завдяки представлення

елементів ОІС як таких, що опрацьовують (специфічним чином) інформацію та описують процеси в ньому [6, 2011]. В той же час, розглядаючи особистість майбутнього інженера як соціально-особистісну систему, яка формує системоутворююче функціональне ядро освітньо-інформаційного середовища щодо одержання, сприймання та опрацювання інформації і, як результат, формування компетентностей, опишемо більш докладно процеси, що відбуваються в ОІС як центрального елемента освітнього процесу.

Відповідно до психофізіології пізнавальних процесів людини, пам'ять є однією з основних властивостей нервової системи особистості, що виражена в спроможності тривалого збереження отриманої інформації про події в оточуючих людину середовищах і реакціях організму на вплив цих середовищ. На основі аналізу і синтезу отриманої інформації, що може багаторазово вводитися в сферу свідомості внутрішніх уявлень майбутнього фахівця, формується його індивідуальна модель навчання [3, 2013; 20, 2016]. Крім того, знання законів процесу накопичення інформації, що відбувається в результаті спільної роботи органів почуттів, дозволяє зрозуміти сутність інтегрування студента в освітньо-інформаційне середовище на інформаційно-функціональному рівні [28, 2013].

Відомо, що на основі мислення, запам'ятовування, сприйняття і накопичення інформації, в головному мозку відбуваються біохімічні і біофізичні процеси [4, 2009], які формують, відповідно, динамічні та інтегровані механізми процесу пам'яті. Людина, в результаті активної взаємодії із освітнім середовищем, навчаючись, запам'ятовує інформацію через утворення зв'язків між новим і раніш закріпленим змістом. Саме багатократний вплив (повторення) різних збудників і є основним засобом набуття інформації. Розглядаючи цей постулат як принцип навчання, в той же час можна віддати йому перевагу тільки в тому випадку, якщо нове поняття ми змушені будувати на місці, яке не зв'язано з інформацією, що зберігається в пам'яті. Проте, в міру накопичення інформації та збільшення обсягу пам'яті, значення цього постулату для розвитку інформаційної бази пам'яті різко знижується. Точніше, необхідність використання принципу багатократного впливу (повторення) виникає епізодично, лише коли необхідно запам'ятати нове поняття з цілком новим обсягом інформації або змістом, тобто, значення інформації зростає для інтерпретації даних та їхньої оцінки.

В той же час, безупинна еволюція знань, що зберігаються в запам'ятовуючій системі, робить істотний вплив на те, яким чином набувається нова інформація, а саме, існує істотна різниця між запам'ятовуванням повідомлення в пам'яті дитини і тим, як записується інформація в студентські роки. У дитини кожне нове поняття будується практично на порожньому місці, саме тому початковий етап побудови інформаційної бази дитини неминуче пов'язаний з величезними обсягами інформації, запам'ятовування якої відбувається автоматичним шляхом за рахунок багатократного повторення. Розуміння ж починає вироблятися лише в міру накопичення ознак

предметів, явищ, процесів, узнавання понять і розвитку уявлень про об'ємні відношення сукупностей і класів, а тому, більшість понять у пам'яті дитини визначено лише частково і слабо пов'язане з іншою збереженою інформацією.

У студентські роки, коли вже накопичена велика кількість інформації, яка організована в інформаційну базу з розвинутою системою перехресних зв'язків, навчання набуває іншого характеру, що визначається не стільки чистим обсягом інформаційної бази, скільки структурою зв'язків самої інформації, що зберігається, і, отже, мало залежить від зовнішніх чинників. Більш того, процес пізнання, якщо ми хочемо придбати дійсні знання, а не автоматичне нескладне накопичення інформації, враховує такі властивості пам'яті, як:

- швидкість запам'ятовування, що визначається кількістю повторень (або часом), які потрібні людині для запам'ятовування нового матеріалу;
- точність запам'ятовування, яку визначають відповідністю відтвореного тому, що запам'ятовували, та кількістю допущених помилок;
- міцність запам'ятовування, що виявляється в тривалості збереження завченого матеріалу (або в повільності його забування);
- готовність до відтворення, яка виявляється в тому, як швидко та легко в потрібний момент людина може пригадати необхідні їй відомості.

Варто зауважити, що при наявності розвиненої інформаційної бази нові поняття можуть засвоюватися, в основному, за аналогією з тим, що уже відомо, і головною проблемою стає включення нового знання в існуючу структуру: як тільки встановлено правильне співвідношення між новим знанням та інформаційною структурою, весь обсяг минулого досвіду автоматично залучається до тлумачення і розуміння нових подій, яке розвивається шляхом взаємодії зовнішнього досвіду з внутрішніми механізмами, що оперують інформацією, яка надходить, і реорганізують її.

Здавалося б, основна структура пам'яті, як і процедури перетворення інформації, повинна бути в усіх студентів однаковою. Проте, незважаючи на подібність цих основних механізмів, їх дія не обов'язково призводить до виникнення тих самих структур пам'яті. Навіть дуже тонкі розходження в навколишньому оточенні можуть лишати в пам'яті неоднакові сліди у різних студентів, незважаючи на можливу спільність стоячих за ними механізмів інтерпретації і запам'ятовування матеріалу.

Припустивши, що гнучкість запам'ятовуючої системи, в обертанні з новою інформацією, постійно зменшується в міру становлення її структури, тобто майже усе, із чим зіштовхується майбутній фахівець, може бути тим або іншим чином співвіднесено з уже знайомим йому по минулому досвіду і навіть якщо інформація, яка сприймана, знаходиться в очевидному протиріччі з цим досвідом, його понятійна структура, що виробила настільки складну систему взаємозалежних співвідношень, противиться перегляду. У результаті студент схильний скоріше відкинути або

переглянути, переосмислити суперечну його досвіду інформацію, чим перебудувати або видозмінювати систему своїх переконань.

Таким чином побудова внутрішніх уявлень про зовнішні події є необхідною передумовою людської спроможності мислення, а саме, як тільки на наше уявлення починають діяти внутрішні структури знань, уявні процеси перестають бути залежними від навколишнього середовища. Нам стає не обов'язковим виконувати ту чи іншу дію для судження про її наслідки, тому що всю послідовність подій можна передбачити заздалегідь шляхом мисленнєвого моделювання (складаючи, тим самим, сутність мислення). Тобто, майбутній фахівець може починати мислене моделювання з бажаного результату і рухатися в інверсійному напрямку через внутрішні структури, виявляючи потрібні, доцільні, можливі дії й умови, яких варто дотримуватися для досягнення мети на кожному етапі підготовки. Крім того, мислення припускає необхідність моделювати в думці весь сюжет складної дії, робити припущення про нові можливості і маневрувати ними за допомогою символів мови, тобто використовуючи другу сигнальну систему. Проте, основні навички, необхідні для організації і використання сенсомоторних схем (схем виконання організаційної послідовності дій, що складають визначену форму поведінки на основі співвідношення між сприйманою інформацією і необхідними моторними м'язовими діями), зберігають своє першорядне значення на всіх рівнях мислення [16, 2007].

Виняткове місце при підготовці майбутнього фахівця в умовах освітньо-інформаційного середовища приділяється увазі, яка є характеристикою психічної діяльності, що виражається в зосередженості й у спрямованості свідомості на визначений об'єкт, де під спрямованістю свідомості розуміємо виборчий характер психічної діяльності, тобто здійснення в ній вибору даного об'єкта з окремого поля можливих об'єктів [25, 2000]. Як відомо, розрізняють три види уваги: мимовільну, довільну і післядовільну. Мимовільна (пасивна) увага має місце, коли вибір об'єкта діяльності визначається без заздалегідь поставленої мети, тобто ненавмисно. Якщо ж вибір проводиться свідомо, навмисно, то увага є довільним (активним) актом волі, властивим тільки людині, що виникла в процесі праці. В той же час діяльність (навчальна, професійна) може так захопити майбутнього фахівця, що її виконання не вимагатиме спеціальних вольових зусиль. Наявність мети в сполученні з відсутністю вольових зусиль характеризує післядовільну увагу, яка визначається тривалою високою зосередженістю, пов'язаною з найбільш інтенсивною й плідною розумовою діяльністю, високою продуктивністю усіх видів праці. Саме тому, для того, щоб механізм активного синтезу був здатним побудувати оптимальну внутрішню модель навколишньої дійсності, необхідно, щоб вся інформація, яка одержана про об'єкт у вигляді сигналів, зведень, повідомлень, склалася в зрозумілий для людини образ. І в залежності від того, наскільки інтенсивно організовано ефективне інтегрування студента в систему освітньо-інформаційного середовища, головний акцент розумової діяльності переноситься на процес пошуку інформації в пам'яті майбутнього фахівця.

Розглянемо найбільш важливі в теорії і практиці наукового пізнання і навчання варіанти пошуку й вилучення інформації з пам'яті при підготовці студента в умовах освітньо-інформаційного середовища ЗВО, так, для знаходження відповіді на запит недостатньо мати в пам'яті лише відповідну інформацію. Необхідно відшукати всю інформацію, що відноситься до даного запиту, оцінити суперечності, зіставити результати таким чином, щоб сформуванню найкращу за даних умов відповідь, що, багато в чому, залежить від формулювання запиту й отримання результату.

Таким чином, головним у великій запам'ятовуючій системі, якою є довгострокова пам'ять, не є її фізична ємність, яка дозволяє зберігати величезну кількість інформації, а її спроможність у відповідь на поставлене питання відшукати визначені відомості, вилучити з неї інформацію та оперувати нею у подальшій діяльності. При цьому треба враховувати факти, які зв'язують ті або інші поняття, образи, події, явища і процеси з тими поняттями і внутрішніми моделями подій, які вироблені і зафіксовані в пам'яті на основі попереднього досвіду, навчання і здобутих знань.

Звідси випливає висновок, що пам'ять є необхідною, але не достатньою умовою набуття наукових і практичних знань для майбутнього фахівця. Для знань, необхідним є визначений структурний, логічний і понятійний зв'язок інформації, який зберігається в пам'яті, що досягається засобами педагогічних технологій. Так, процес пам'яті можна представити у вигляді наступного алгоритму: спочатку - запам'ятовування великого числа образів з навколишнього світу та їх поведінку; потім - послідовність подій і явищ за участю образів; далі - розпізнавання/порівняння образів подій, явищ і процесів на основі судження про їхню подібність і розходження, яке відбувається на різноманітних рівнях, що надходять із відчуттями та існують в пам'яті. Таким чином, саме образність (наочність, предметність) є основою пам'яті і знань [20, 2016]. Доведемо це. Так, майбутній фахівець може довільно викликати і розглядати знайомі образи, порівнювати їх один з одним і з будь-якими іншими моделями, що запропоновані незнайомими образами. Зберігання такого роду копій первинної інформації в пам'яті забезпечує, згодом, велику гнучкість пошукових операцій при з'ясуванні відповідей на питання, що стосуються нашого досвіду. Але, поряд із цим, наявність у пам'яті початкового (вихідного) образу є необхідною умовою швидкого запам'ятовування нових, загалом подібних образів, на основі аналізу подібності і розходжень істотних, а потім і другорядних ознак, формуючи, таким чином, шляхи переходу від часткового до загального. Звідси випливає, по-перше, що все нове повинно базуватися на досвіді старого, і, по-друге, якщо подія, об'єкт, явище або процес невідомі і не можуть бути наочно представлені, то необхідно уявити (сформуванню) його через образ, модель, схему, креслення або картину.

Найчастіше пам'ять виступає як складна рекурсивна діяльність головного мозку, яка пов'язана з постановкою питання самому собі. При цьому, якщо немає

можливості в пошуку відповідей на питання активно і творчо йти точно до цілі, пам'ять розбиває завдання на ряд вторинних проміжних задач і перед кожним таким завданням студент ставить перед собою запитання: «Чи можна таким чином вирішити задачу, чи просуне її рішення мене до поставленої мети?». Як тільки вирішується ця задача, що наближає студента до мети, формуючий пошук вирішення поставленої проблеми продовжується. У випадку успіху система пам'яті дає відповідь про те, цю відповідь навряд чи можна вважати просто спогадом. Поряд із тим, що було випробувано насправді, існує логічна реконструкція того, що повинно бути випробуване (подібне характерно для ситуацій, які виникають на іспитах) [26, 2004; 32, 2001].

Можна припустити, що, як у процесі запам'ятовування, так і у відповідях на запитання, пам'ять спроможна утримувати в полі зору весь об'єкт і запам'ятовувати або відтворювати подробиці частин і елементів. Цей висновок важливий для педагогіки, оскільки знання про досліджуваний об'єкт потребують початкового докладного розгляду його структури і зв'язків між елементами, після чого заповнюється подробицями кожний елемент і встановлюються його внутрішні зв'язки між ланками та поняттями.

З усіх наведених міркувань випливає, що в запам'ятовувальній системі фіксуються не матеріал і об'єкти нашого досвіду, а зміст цього матеріалу, тобто пам'ять фіксує і зберігає зміст. Отже студент повинен довідуватися, запам'ятовувати, вивчати матеріал тим охоче, чим повніше він збігається зі змістом, що зберігається в його пам'яті. Пошук інформації закінчується процесом витягу її з пам'яті [29, 2001; 37, 2003].

Розглянемо цей процес підготовки на прикладі схеми інтеграції майбутнього фахівця в ОІС університету із використанням методу імітаційного моделювання (рис. 22.1), де системи сприйняття, формуючи у процесі пізнання чуттєві образи досліджуваних об'єктів, тобто уявлення, створюють суб'єктивні емоційні образи об'єктивної реальності.

При цьому реальний об'єкт виступає в якості прообразу, властивості якого (доступні для людських почуттів) аналізуються системами сприйняття, розчленовуючи почуттєвий образ якби на три складові: зоровий образ, слуховий (звуковий) і кінестичний, що знаходяться в пам'яті, пов'язаними між собою. В процесі професійної підготовки майбутні фахівці дізнаються, розпізнають, порівнюють явища, об'єкти та предмети, що властиві їм; процеси руху і взаємодії [36, 2014].

Але не все існує, навіть у самих простих об'єктах природи, доступне для чуттєвого сприйняття людини. Багато чого студенту доводиться осягати умоглядно на основі уявних представлень, уяви і творчого мислення, що потребує наявності в пам'яті конкретних образів, понять, представлень, тобто визначеного запасу знань.

МЕТОДОЛОГІЯ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ ТА НАУКОВОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

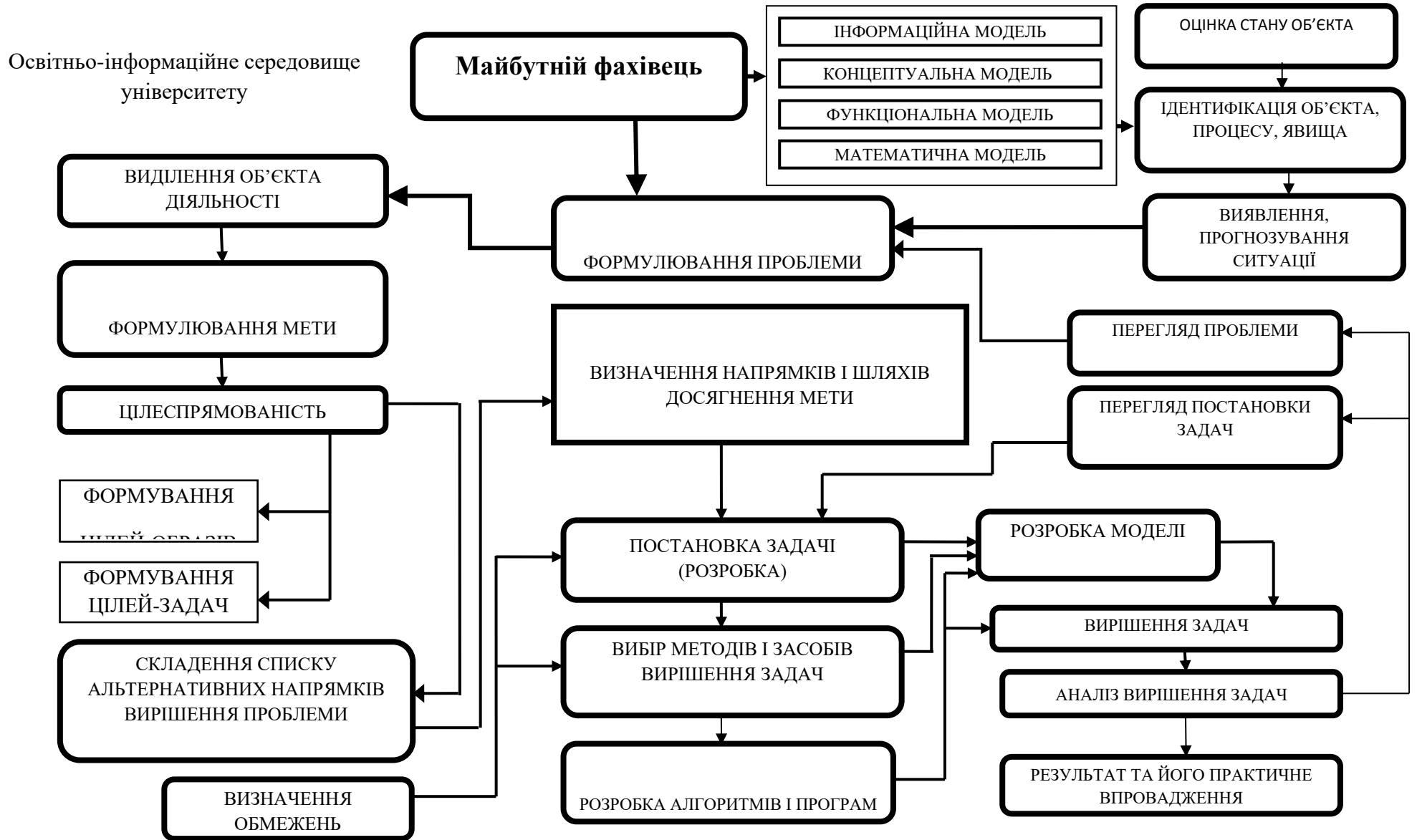


Рис. 22.1. Функціональна схема інтеграції майбутнього фахівця в освітньо-інформаційному середовищі ЗВО із використанням методу імітаційного моделювання

Однак, найчастіше знання людини уривчасті, а значить, і пам'ять «береже» велику кількість незрозумілих та несистематизованих зведень про об'єкти, явища і процеси [22, 2018]. Таким чином, ми приходимо до висновку про необхідність врахування триетапності процесу осмислення інформації в процесі професійної підготовки студента: першим етапом стає витяг у майбутнього фахівця потрібної (базової) інформації з пам'яті за допомогою відповідного «ключа» (зорового образу, звука або тілесного відчуття, тощо), при цьому систему уявлень (візуальну, аудіальну і кінестичну), яка використовується для «відкривання пам'яті», вважаємо ведучою.

На другому етапі інформацію, «витягнуту» з пам'яті, доводимо до свідомості за допомогою репрезентативної системи уявлень: зорових, звукових або кінестичних образів. Третій етап осмислення інформації включає перевірку істинності та повноти інформації, укладеної в образах і уявленнях за допомогою трьох систем уявлення, внутрішні відчуття яких на даному етапі працюють як референтна система зворотного зв'язку, що контролює слухність формування уявлень у вигляді узагальнених образів. При цьому необхідно зазначити, що кожний із означених етапів процесу мислення завжди сполучений із визначеними фізіологічними актами, зовнішній прояв яких полягає в жестикуляції, тембрі і стилі мови, зміні пози, потемнінню радужної оболонки очей, русі очей, мікро- рухах рук і пальців, тобто супроводжується мімікою й емоціями, що добре спостерігаються [7, 1997; 39, 2001].

Таким чином, у процесі навчальної діяльності студент, на стадії мислення, пошуків відповідей на питання, рішення задач, «знаходиться в цілком реальному, хоча і дуже незвичайно улаштованому мозковому просторі». З одного боку, цей простір має свою макроструктуру, з іншого – в обмеженому мозковому просторі укладена змістова мікроструктура, що фіксує інформацію, одержувану від органів почуттів. В той же час, ця специфічна структура зв'язків між елементами й галузями мозку є основою, завдяки якому майбутній фахівець усвідомлює інформацію і формує суб'єктивні образи об'єктивного світу [14, 2009; 1919, 2017; 45, 2003].

Проведене нами дослідження дозволяє зробити висновок, що процес адаптації майбутнього фахівця до умов освітньо-інформаційного середовища, яке, будучи побудованим за ієрархічним принципом, на кожному рівні вирішує ті чи інші задачі навчання, які знаходяться в сфері компетентностей даного рівня підготовки, можна представити структурною схемою (рис. 22.2), яка включає в себе наступні елементи:

- процес, повний стан якого описується N -вимірним простором подій;
- комплекс систем вимірювання стану досліджуваної системи з кількістю цих компонентів – n ($n < N$);
- дані події переводяться в n – мірну модель об'єкту і відтворюються на засобах відображення інформації;
- структура навчально-наукової лабораторії та викладачі, які задіяні в організації освітньо-інформаційного середовища;

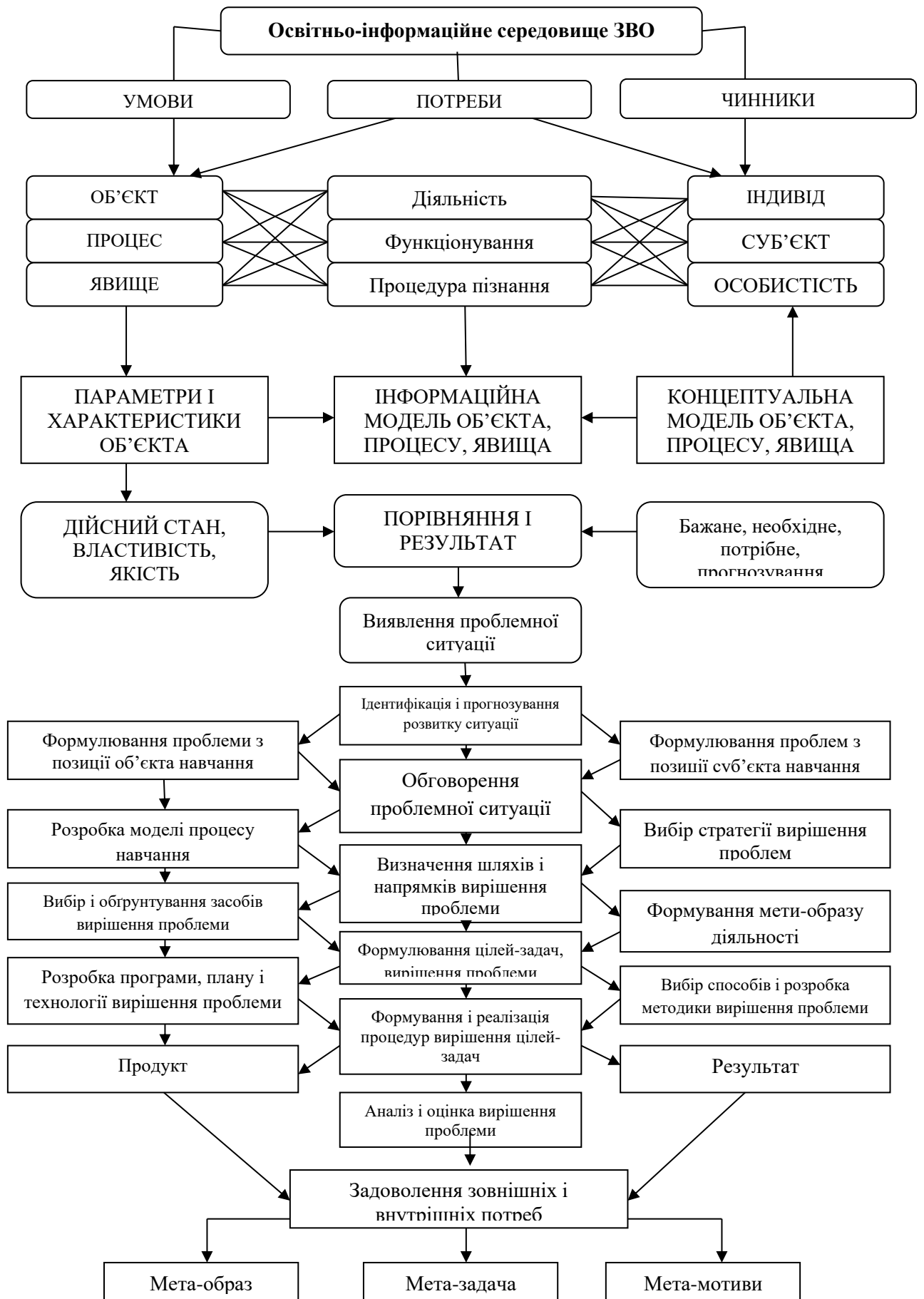


Рис. 22.2 Структурна схема процесу аналізу інформації майбутнім фахівцем в умовах освітньо-інформаційного середовища ЗВО

організація освітнього процесу відбувається на основі порівняння моделі поведінки студента та моделі реального стану цього ж суб'єкту, яке реалізується або у вигляді впливів на освітній процес, або у вигляді команд, які віддаються майбутньому фахівцю.

Таким чином, майбутній фахівець стає ланкою освітньо-інформаційного середовища, що є інструментальним засобом реалізації його навчальної діяльності. Хоча раціональна організація навчального процесу є одним із основних і найважливіших факторів, які визначають ефективне функціонування освітньої системи, однак, в більшості випадків, навчання відбувається не за прямим управлінням суб'єктом навчання, оскільки в умовах освітньо-інформаційного середовища викладач не задіяний у прямій взаємодії з майбутнім фахівцем, тому що між суб'єктом навчання і викладачем знаходиться інформаційна модель даного об'єкту (засоби відображення інформації).

Тому, на часі, постає проблема проектування не тільки засобів відображення інформації, але й засобів взаємодії викладача та студента з освітньо-інформаційним середовищем, тобто проблема проектування системи інтерфейса (зв'язку) цієї взаємодії. Задача полягає в тому, щоб створити такий інтерфейс (зв'язок) взаємодії, який відповідав би можливостям студента по прийому та переробці всього потоку інформації, тобто, щоб інтерфейс взаємодії містив лише ті властивості та зв'язки, які суттєві для організації освітнього процесу, а саме, - мова йде про характер, об'єм та вид інформації; урахування дидактичних закономірностей навчальної системи, швидкості обробки інформації та інтенсивності засвоєння знань; співмірності з можливостями майбутнього фахівця при опрацюванні навчального матеріалу; типи інформаційних пристроїв; види, форми, колір та їх взаємне розташування; формулювання мети тощо.

Таким чином, ми довели, що точність, швидкість та ефективність складових організації освітнього процесу залежить від інформаційного забезпечення освітньо-інформаційного середовища закладу вищої освіти (рис. 22.3). Крім того, однією з характерних особливостей людино-машинних систем є наявність інформаційних потоків в тих контурах регулювання, які замикаються на майбутньому фахівці, пропускну здатність якого (швидкість сприймання, усвідомлення і переробка інформації) є, нажаль, обмеженою і до того ж змінною величиною [33, 2009]. Саме тому, якщо враховувати, що студенту надається інформація з динамічно-синергетичного оточуючого середовища, то існує необхідність оптимізації представленої інформації як по часу, так і по об'єму, що ставить особливі вимоги до інформатизації освітнього процесу, а саме: потрібно вирішити, який параметр необхідно перетворити у сигнал; що є подразником того чи іншого органу відчуття майбутнього фахівця, який був би для нього зрозумілим [17, 1982] в умовах освітньо-інформаційного середовища технічного університету.

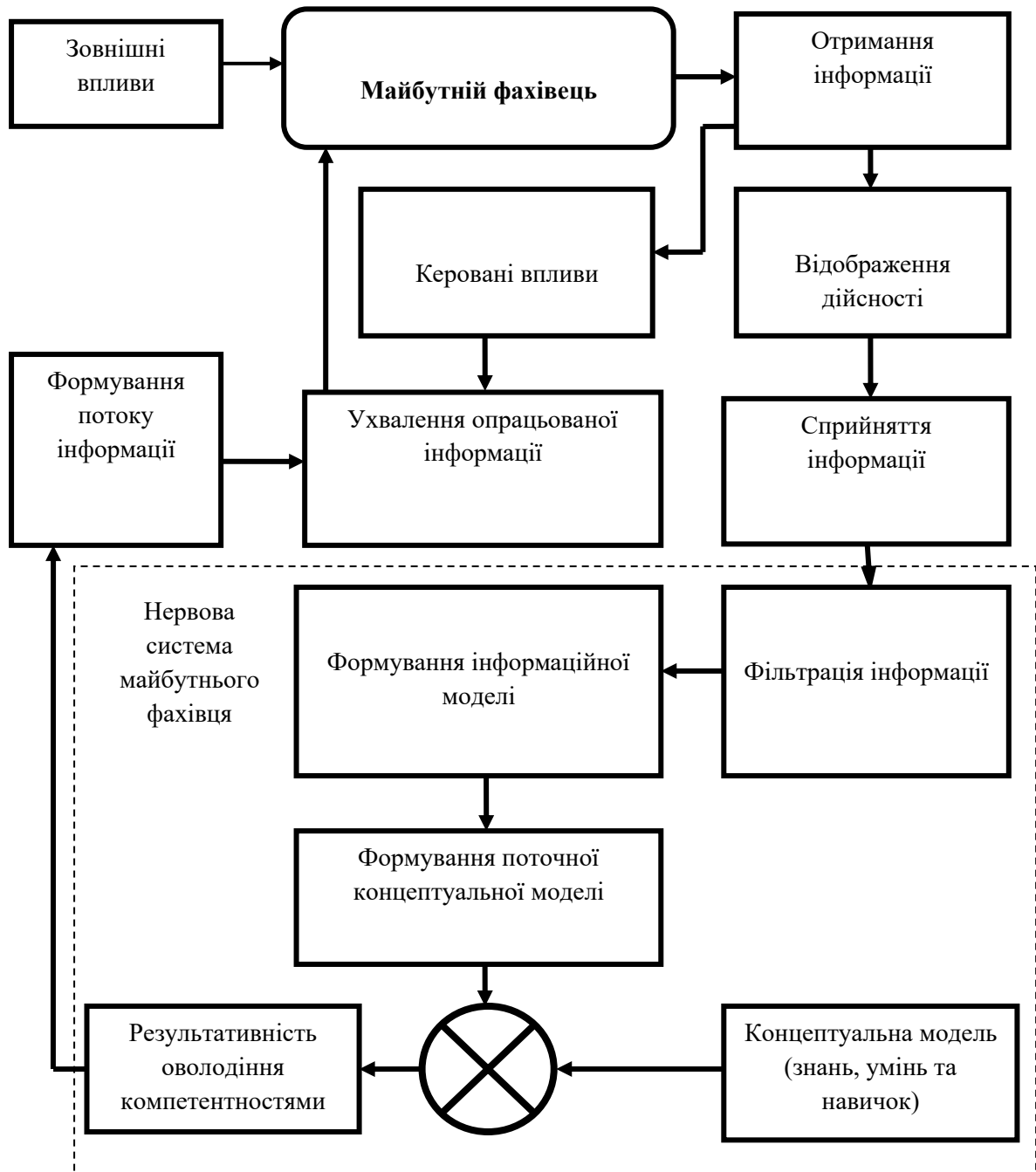


Рис. 22.3. Інформаційне забезпечення освітнього процесу

Відомо, що в процесі сприймання інформації студентом навчальний матеріал надається за допомогою інформаційних систем (формулювання, трансляція, переробка інформації тощо), які, в більшості випадків, мають багатоступінчате перетворення з використанням методів і пристроїв обробки інформації на проміжних фазах (ступенях) передачі інформації (наприклад, перетворення за типом: механічне переміщення – електричний сигнал – обробка (фільтрація) – механічне переміщення – візуальний сигнал). Таким чином інформаційні системи фактично формують потокові

ланцюги, канали передачі інформації, починаючи з вимірювальних програмних продуктів і закінчуючи засобами відображення інформації [24, 2018].

Однак, сприйняття і переробка інформації майбутнім фахівцем обмежується, як відомо, психофізіологічними можливостями, які суттєво відрізняються у різних індивідуумів і залежать від зовнішніх умов і психофізіологічного стану самого майбутнього фахівця [44, 2012].

Таким чином кількість сприйнятої студентом інформації має бути достатньою, але не надлишковою для формування знань на основі інформаційної моделі [18, 2013]. Саме тому, при створенні освітньо-інформаційного середовища, в першу чергу, вирішуються параметри роботи ергатичної системи, які будуть представлені студенту у відповідному вигляді, враховуючи їх особливості – вона повинна повністю описувати поведінку і стан об'єкту навчання.

Встановлюється модальність сигналів (до якого студента їх адресувати), ступінь обробки інформації, вид і характер її представлення і розміщення елементів системи відображення інформації (СВІ).

При цьому спосіб представлення інформації (зорової, слухової, кінестичної) забезпечується швидким стимулюванням різних аналізаторів майбутнього фахівця, які сприймаються та переробляються, тобто мають найбільш ефективний код та дозволяють безпомилково декодувати сприйняте повідомлення, яке несе інформаційна модель, що надає можливість (коли це необхідно) успішно реалізувати отриманні знання.

Сприймаючи інформацію органами відчуття, студент переробляє її на свідомому або напівсвідомому рівні, відповідним чином декодує її, ототожнює і зіставляє із сформованою концептуальною моделлю (КМ), що відповідає уявленням викладача про необхідний стан і поведінку суб'єкта навчання, яка формується у свідомості майбутнього фахівця в процесі учіння і професійної підготовки до даного роду діяльності концептуальної моделі (КМ). Якість і повнота КМ суттєвим чином залежать від мотивації майбутнього фахівця, досвіду і знань, набутих при навчанні. В той же час, КМ є основою для прогнозування розвитку подій і поведінки ергатичної системи, для освітнього процесу, який формується на основі рівня знань майбутніх фахівців, тобто, концептуальна модель освітнього процесу відіграє вирішальну роль у процесі використання педагогічних технологій в освітньо-інформаційному середовищі.

Отже, освітньо-інформаційне середовище спрямоване на позитивні зміни у підготовці майбутніх фахівців технічного університету, що дає можливість використовувати у освітньому процесі інтегральний підхід, сутність якого полягає у тому, що за допомогою інформаційних систем, а саме, постійного супроводу та створення власної освітньої траєкторії навчання у майбутнього фахівця, формуються компетентності. Саме ці компетентності сприяють інтегруванню майбутнього фахівця в освітньо-інформаційне середовище, що визначається представленням елементів

ОІС, як таких, що опрацьовують (специфічним чином) інформацію та описують процеси в ньому.

Крім цього, доцільно розглядати освітньо-інформаційне середовище не як механічну систему, в яку інтегрується майбутній фахівець, а як інформаційну систему з функціональним інтегруванням «майбутній фахівець – ОІС» з технологію навчання, що полягає у сукупності методів та засобів для реалізації відповідного змісту підготовки в умовах освітньо-інформаційного середовища.

Представлена сучасна педагогічна технологія являє собою синтез досягнень педагогічної теорії та практики, сполучення традиційних елементів минулого досвіду і того, що є породженням суспільного прогресу, гуманізації та демократизації суспільства.

Список використаної літератури :

1. Арістова Н. О. Переваги і перспективи впровадження відкритих освітніх електронних ресурсів у процес професійної підготовки майбутніх філологів. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет ім. Григорія Сковороди»*. Додаток 1 до Вип. 36. Т. IV (64): тематич. вип. «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». Київ, 2015. С. 24-31.
2. Артюшина М. В., Котикова О. М., Романова Г. М та ін. Психолого-педагогічні аспекти реалізації сучасних методів навчання у вищій школі : навч. посіб. Київ : КНЕУ, 2007. 528 с.
3. Барановська Л. В. Педагогіка та психологія вищої школи : навч. посіб. Київ : НАУ, 2013. 254 с.
4. Берулава Г. А. Методологические ориентиры современной психологии : монографія. Москва : Изд-во Университета Российской академии образования, 2009. 176 с.
5. Буль Е. Е. Обзор моделей студента для компьютерных систем обучения. *Educational Technology and Society*. V. 6., № 4, 2003. С. 245–250.
6. Власенко Г. М., Куровська Т. Ю. Аналіз можливих методів прийняття рішень людиною. Труды університету: зб. наук. пр. Національного університету оборони України ім. І. Черняховського. Київ, 2011. № 3 (119). С. 176-181.
7. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ, 1997. 375 с.
8. Жук Ю. О. Теоретико-методологічні проблеми формування інформаційного освітнього простору України. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 2007. Т. 3. № 2. URL: <http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/issue/view/23>.
9. Захарова И. Г. Информационные технологии в образовании : учеб. пособ. Москва : Издательский центр «Академия», 2003. 192 с.

10. Корсак К. В., Корсак, Ю. К., Тарутіна, З. Є., Похресник, А. К., Козлакова, Г. О. Теоретичні засади моніторингу якості вищої природничої та інженерної освіти : монографія. Київ : Пед. думка, 2012. 207 с.
11. Кучерявий А. О. Функціональні характеристики самостійної роботи майбутніх юристів у контексті управління самостійною навчальною діяльністю студентів : наук. пр. Донецького національного технічного університету. *Серія "Педагогіка, психологія і соціологія"*. Донецьк, 2012. Випуск 11 (202), С. 95-98.
12. Литвиненко Г. М. Формування науково-методичного середовища : обґрунтування засад та визначення критеріїв ефективності функціонування. Київ : Рідна школа, 2013. № 6, С. 57-63.
13. Мадзігон В. М. Дидактичні вимоги до електронних підручників. Проблеми сучасного підручника: зб. наук. праць Ін-ту педагогіки НАПН України. Київ, 2010. Вип.10. С. 4–7.
14. Машбиць Ю. І. Навчальна технологія (психологічний аналіз). *Актуальні проблеми психології: Психологічна теорія і технологія навчання*. Київ, 2009. Т. 8, № 6. С. 166–177.
15. Морзе Н. В. Система методичної підготовки майбутніх вчителів інформатики в педагогічних університетах : автореф. Дис ... д-ра пед. наук: 13.00.02. Київ, 2003. 39 с.
16. Мусенова Э. А., Ахметов, М. А. Развитие представлений о строении вещества при изучении химии в старшей школе. Ульяновск : УИПКПРО, 2007. 63 с.
17. Подиновский В. В., Ногин, В. Д. Парето-оптимальные решения многокритериальных задач. Москва : Наука, 1982. 142 с.
18. Рахманов В. О. Аналіз методики сприймання інформації студентами у вищому технічному навчальному закладі. *Вісник Національного авіаційного університету. Серія: Педагогіка. Психологія*. Київ, 2013. Вип. 1(4), С. 110-112.
19. Рахманов В. О. Інтеграція майбутнього інженера в освітньо-інформаційне середовище технічного університету. *Scientific letters of Academic Society of Michal Baludansky*. Kosice, Slovakia, 2017. 5(2), P. 96-99.
20. Рахманов В. О. Інтеграція майбутнього інженера в освітньо-інформаційне середовище, як один із ефективних способів підвищення рівня підготовки студентів у вищих технічних навчальних закладах. Класичний університет у контексті викликів епохи : матеріали українсько-польської міжнар. наукової конф., м. Київ, 22–23 вересня 2016 р. Київ, 2016. С.76-78.
21. Рахманов В. О. Методичні засади підготовки студентів в умовах освітньо-інформаційного середовища технічного університету. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. IV (41), Issue: 86, 2016. P. 37-41.
22. Рахманов В. О. Розвиток свідомості майбутнього інженера в умовах освітньо-інформаційного середовища технічного університету. Психологія свідомості: теорія і практика наукових досліджень : тези доп. міжнар. наук.-практ.

конф. (м. Переяслав-Хмельницький, 21 бер. 2018 р.). Переяслав-Хмельницький, 2018. С. 184-188.

23. Рахманов В. О. Формування освітньо-інформаційного середовища вищого навчального закладу. Актуальні проблеми вищої професійної освіти України : тези доп. міжнар. наук.-практ. конф. (м. Київ, 19 бер. 2015 р.). Київ, 2015. С. 76-77.

24. Рахманов В. О. Формування знань, умінь та навичок у майбутніх інженерах в умовах освітньо-інформаційного середовища технічного університету. *Вісник Національного авіаційного університету. Серія : Педагогіка. Психологія*. Київ, 2018. Вип. 1(12), С. 93-97.

25. Семиченко В. А., Заслуженюк, В. С. Психологічна структура педагогічної діяльності : навч. посібник. Київ : Київський національний ун-т ім. Тараса Шевченка, 2000. Ч. 1, 217 с.

26. Семиченко В. А. Психологія педагогічної діяльності : навч. посіб. Київ : Вища школа, 2004. 336 с.

27. Сисоєва С. О. Створення і впровадження електронних навчальних засобів: теоретичний аналіз проблеми. *Неперервна професійна освіта*. Київ, 2006. Ч. I, Вип. 1 / 2, С. 124–131.

28. Совгіра С. В. Роль діяльності і активності людини в процесі пізнання навколишнього світу. *Природничі науки в системі освіти : матер. міжнар. наук.-практ. інтернет-конф.* Умань, 2013. С. 163–168.

29. Урбанович А. А. Психологія управління : учеб. пособ. Минск : Харвест, 2001. 640 с.

30. Федорова І. І., Трофименко, Я. В. Академічна мобільність українських студентів сучасного освітнього простору. *Вісник Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут»*. Філософія. Психологія. Педагогіка. Київ. 2012, № 2 (35). С. 139-144.

31. Baddeley A., Andrade, J. Working memory and the vividness of imagery. *Journal of Experimental Psychology: General*, 2000. V. 129, P. 126 – 145.

32. Baddeley A. Is working memory still working? *American Psychologist*, 2001. V. 56, P. 851 – 864.

33. Baldiris S., Fabregat R., Mejía C., Gómez S. Adaptation decisions and profiles exchange among open learning management systems based on agent negotiations and machine learning techniques. *Human-computer interaction. interacting in various application domains. lecture notes in computer science*. 2009. V. 5613, P. 12 – 20.

34. Cruz-Neira C., Sandin D. J., De Fanti T. A., Kenyon R. V., Hart J. C. The CAVE: Audio Visual Experience Automatic Virtual Environment. *Communications of the ACM*, 1992. V. 35, № 6. P. 64 – 72.

35. Dinçol S., Temel S., Oskay Ö. Ö., Erdogan Ü. I., Yilmaz A. The effect of matching learning styles with teaching styles on success. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2011. V. 15. P. 854 – 858.

36. Drobot O. V. Phenomenology and conditions of formation of managerial conscience as a systemic formation of psyche. Fundamental and applied researches in practice of leading scientific schools. Issue: 1 / Ed. by R. Iserman, V. Lunov / Publishing office: Accent Graphics Communications. Hamilton, ON – Canada, 2014. P. 53 – 68.
37. Engelkamp, J., Seiler, K. H. Gains and losses in action memory. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 2003. V. A56. P. 829–848.
38. Franzoni A. L., Assar S. Student learning styles adaptation method based on teaching strategies and electronic media. *Journal of International Forum of Educational Technology and Society*, 2009. V. 12, 407. № 4. P. 15–29.
39. Husc, D. S. An investigation of the relationships between learning styles, personality temperaments, mathematical self-efficacy, and post-secondary calculus achievement. A Dissertation Presented for the Doctor of Philosophy Degree. The University of Tennessee, USA, 2001. 197 p.
40. Leinhardt G. Zaslavsky O., Stein M. K. Function, graphs, and graphing: tasks, learning and teaching. *Review of Educational Research*, 1990. V. 60. P. 1- 64.
41. Leopold C., Leutner D. Science text comprehension: Drawing, main idea selection, and summarizing as learning strategies. *Learning and Instruction*, 2012. V. 22. P. 16-26.
42. Liu H., Andre T., Greenbowe T. The impact of learner’s prior knowledge on their use of 412 chemistry computer simulations: a case study. *Journal of Science Education and Technology*, 2008. V. 17. P. 466–482.
43. Nachmias R., Tuvi I. Taxonomy of scientifically oriented educational websites. *Journal of Science Education and Technology*, 2001. V. 10. P. 93-104.
44. Schüler A., Scheiter K., Rummer R., Gerjets P. Explaining the modality effect in multimedia learning: Is it due to a lack of temporal contiguity with written text and pictures? *Learning and Instruction*, 2012. V. 22. P. 92–102.
45. Snir J., Smith C. L., Raz G. Linking phenomena with competing underlying models: a software tool for introducing students to the particulate model. *Science Education*, 2003. V. 87. P. 794–830.
46. Standards for Technology literacy: Content for the study of technology education, association and its technology for all American Project, Reston. Virginia, 2000. 248 p.
47. Sung E., Mayer R. E. Students’ beliefs about mobile devices Vs. desktop computers in South Korea and the United States. *Computers & Education*, 2012. V. 59. P. 1328–1338.
48. Sung E., Maye R. E. When graphics improve liking but not learning from online lessons. *Computers in Human Behavior*, 2012 V.28, P.1618-1625.
49. Булгакова Н.Б., Рахманов В.О. Методика викладання у вищій школі: навчальний посібник. Київ: НАУ. 2012. 204с.

50. Рахманов В.О. Застосування освітньо-інформаційного середовища у навчальному процесі вищого навчального закладу. Вісник Національного технічного університету України "КПІ". Філософія. Психологія. Педагогіка, 2014.№2(41). С. 60-67.

51. Жалдак М. І., Латиський В.В., Шут М.І. Комп'ютерно-орієнтовані засоби навчання математики, фізики, інформатики: посібник для вчителів. Київ: Інформатика, 2004. 182 с.

Розділ 23.

Теоретичні основи організації навчального процесу в закладах вищої освіти

Семиченко В.А. – доктор психологічних наук, професор, професор кафедри педагогіки та психології професійної освіти Факультету лінгвістики та соціальних комунікацій Національного авіаційного університету, valentyna.semychenko@npp.nau.edu.ua
ORCID ID: 0000-0002-9034-8187

Проскурка Н.М. – старший викладач кафедри педагогіки та психології професійної освіти Факультету лінгвістики та соціальних комунікацій Національного авіаційного університету, nataliia.proskurka@npp.nau.edu.ua
ORCID ID: 0000-0003-4064-2115

Реформа університетської освіти, що почалася в 80-90 роках ХХ століття, була спрямована на модифікування вищої школи і включала стратегічні зміни, тобто прагнула реконструювати сам спосіб, за яким освітня система організована і функціонує. З цією метою розроблялися різні дослідницькі програми, визначалися критерії професійного навчання студентів, створювалися інноваційні моделі педагогічної діяльності. “Ми дуже довго думали про межі освітньої реформи. Час зараз дістатися до “сутності справи” (“the heart of the matter”),– стверджував D. Kerns [31, 1988].

Згідно точці зору відомого американського педагога-дослідника R. J. Marzano [37, 1992], сутністю будь-якої освітньої реформи є встановлення складних, динамічних системних взаємовідносин між навчанням і пізнавальною діяльністю учня. Його думка співзвучна підходу В. Vanathy [5, 1980], який вважав, що цілеспрямоване навчання визначає й ефективне вчення.

Розглядаючи шляхи розвитку і трансформації вихідних теоретичних передумов процесу навчання, слід зазначити, що в 1960-х рр. навіть представники біхевіористичного напрямку в психології, розглядаючи процеси навчання, звернули пильну увагу на пізнання; адже до цього часу психологічні механізми процесу навчання в рамках цієї теоретичної концепції розглядалися як специфічний “чорний ящик” (“black box”): значущими аспектами пізнання є інформаційні потоки, які подаються “на вхід” і виходять “на виході”, а те, що відбувається всередині, не має принципового значення. Дослідник J. Anderson справедливо зазначає, що з самого початку свого існування (починаючи з 20-х рр. ХХ століття) біхевіористична традиція, постійно розглядаючи і обговорюючи пізнавальну діяльність, все ж виключала скільки-небудь серйозні дослідження самого процесу пізнання [2, 1990].

Протягом останніх десятиліть накопичено достатньо дослідних даних про процес пізнання, що дозволило намітити нові (інноваційні) підходи в навчанні на надійній науковій основі.

Ціла плеяда відомих американських дослідників, таких як J. Anderson, B. K. Beyer, J. S. Bruner, A. W. Combs, A. L. Costa, R. H. Ennis, C. W. Ficher, R. Glaser, M. Hunter, D. W. Johnson, R. J. Marzano, B. L. McCombs, Piaget J. та ін. [2, 1990; 7, 1988; 11, 1956; 15, 1982; 16, 1991; 20, 1989; 21, 1985; 24, 1984; 28, 1982; 29, 1984; 37, 1992; 42, 1987; 47, 1971] зробили значний крок у даному напрямку. Розвиваючи далі теорію пізнання, вони запровадили когнітивну модель навчання, основу якої становить припущення, що процес пізнання має включати взаємодію п'яти критеріїв, які визначають особливості пізнавальної діяльності (мислення) студента. У нашому контексті це відповідає умовним виразам “Параметри вчення” (“Dimensions of Learning”), хоча більш точна інтерпретація звучить як “Величини навчання”.

Розглядаючи дану модель як навчальну програму, що базується на всебічно дослідженій і теоретично обґрунтованій структурі критеріїв, які відображають розвиток мислення (“Показників мислення”) і пов'язані з «показниками мислення», переведемо відповідний дослідницький підхід і теорію у практичну когнітивну модель, яку педагоги можуть використовувати для покращення якості навчання і пізнавальної діяльності в будь-якому режимі. Понад 90 науковців-дослідників і педагогів-практиків з 18 регіонів США і Мексики, протягом ряду років досліджень, створили відповідну програму, здатну служити цінним інструментом реорганізації процесу навчання та оцінки знань студентів.

Однак “Показники мислення”, на думку дослідника R. J. Marzano [37, 1992], – це не зовсім точні метафори того, як “думка працює” під час пізнавальної діяльності. Розгляд процесу пізнання, як результату п'яти типів мислення, дозволяє педагогам підвищити ефективність навчання, хоча, звичайно, твердження, що не існує п'ять незалежних типів мислення, які виявляються в процесі пізнання, є достатньо спірним: пізнавальна діяльність являє собою складну систему, елементи якої тісно взаємопов'язані один з одним. Але метафоричні вирази можуть сприяти пошукам нових шляхів бачення, спонукаючи досліджувати альтернативні варіанти.

Аналіз переважаючих точок зору на досліджувану проблему в ряді першоджерел дозволяє виділити наступні положення, які, на наш погляд, мають відображати сутність когнітивної моделі, вираженою “Параметрами навчання”:

- 1) навчання має спиратися на найкраще з того, що ми знаємо про процес пізнання;
- 2) пізнавальна діяльність студента являє собою складну систему взаємодіючих процесів, інтегральними ефектами функціонування якої є п'ять типів мислення (“Показників мислення”);
- 3) те, що ми знаємо про пізнання як структурований системний процес, дозволяє стверджувати, що найбільш ефективним способом інтенсифікації відповідної діяльності є фіксація уваги в процесі навчання на найбільш значущих, міждисциплінарних темах програми навчання;

- 4) програма навчання має спиратися на ясне, чітке виділення та освоєння студентами різнорівневих відносин, розвиток сприйняття і розумових здібностей, які сприяють навчанню;
- 5) ефективний підхід до навчання означає охоплення, щонайменше, двох яскраво виражених типів навчання: першого – спрямованого на педагога, другого – націленого на учня (студента);
- 6) оцінка знань має відображати вміння студентів використовувати знання, а в теоретичній області – здатність до складного розумом, а не до репродуктивного відтворення отриманих знань.

Розглянемо більш детально, що представляють собою критерії визначення пізнавальної діяльності, іменовані в аналізованій моделі “Параметрами навчання” (рис. 23.1).

Перший параметр отримав узагальнюючу назву “Особливості сприйняття і відносин”. На відміну від традиційного у вітчизняній психології підходу, коли сприйняття розглядається як перший етап отримання інформації, в представленому в когнітивної психології підході під сприйняттям розуміється скоріше оцінка безпосередньо сприймаємих явищ, тобто певний аспект відносин (в тому числі і ставлення до себе як до суб'єкта пізнання, сприйняття і оцінка студентом своїх здібностей). Фактично мова йде про оцінку індивідом своїх здібностей. Для того, щоб уникнути плутанини смислів, в майбутньому, будемо користуватися більш точним терміном “самосприйняття” та його модифікаціями. В цілому даний параметр можна охарактеризувати як “систему уявлень індивіда”.

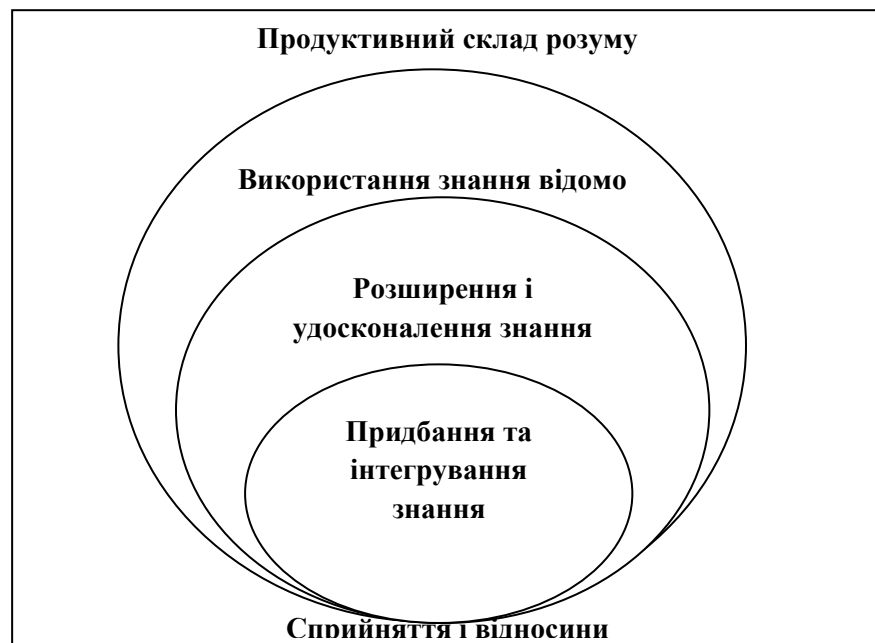


Рис. 23.1 Взаємодія “Параметрів навчання”

Дійсно, особливості сформованих у суб'єкта, що пізнає, відносин до значимих об'єктів зовнішнього і внутрішнього світу, до самого себе виступають своєрідним “фільтром”, який вже “на вході” істотно визначає процес пізнання.

Одне з основних положень теорії пізнання свідчить, що особливості сприйняття та ставлення особистості відіграють головну роль у процесі навчання. Наприклад, вчені E. A. Silver & S. P. Marshall [54, 1990], експериментально досліджуючи процес вирішення математичних задач, встановили, що першорядним чинником у досягненні успіху є оцінка (“сприйняття”) учнями своїх здібностей вирішувати завдання. Якщо студент вважає себе малоздібним, не здатним справитися з рішенням наступної задачі, то сприйняття відкидає більшість інших факторів, включаючи природну здатність і попередньо накопичені знання.

На більш узагальненому рівні особливості відносин і сприйняття були описані дослідниками H. Markus, A. Ruvulo [35, 1990], B. L. McCombs, R. J. Marzano [43, 1990], E. Wurf [36, 1987] як частина “самосистеми” (“self-system”) студента, яка як би контролює всі інші системи. Все, що робиться суб'єктом (у тому числі в процесі навчання), безупинно пропускається через його систему уявлень як своєрідний фільтр.

Згідно з твердженням дослідника R. Glaser [24, 1984], студенти навіть намагаються змінити “зовнішній світ”, зробити його більш сумісним з “внутрішнім світом” своїх потреб і прагнень (наприклад, якщо вони сприймають себе “неприйнятними” своїми однокурсниками, то мимоволі діють саме так, що стають “небажаними”).

Особливої уваги заслуговує розгляд двох категорій уявлень і відносин:

- 1) ставлення до умов (“мікроклімату”) пізнавальної діяльності (“learning climate”) – загальні настанови, критерії, очікування, – сприйняття і оцінка конкретних умов безпосереднього перебігу процесу пізнання;
- 2) ставлення до аудиторних занять (“classroom tasks”) і їх безпосереднє сприйняття і оцінка.

У практичних цілях безсумнівний інтерес представляє виявлення і дослідження факторів, що позитивно впливають на процес пізнання. Як підкреслюють автори J. Brophy [9, 1975], C. W. Ficher & D. Berliner [21, 1985] сьогодні значно збільшилася кількість досліджень про роль довкілля (мікроклімату освітнього середовища) у процесі пізнання. В останні роки психологи і педагоги почали розглядати мікроклімат навчального процесу освітнього середовища більшою мірою як функцію відносин і сприйняття студента, ніж елементи зовнішнього впливу, а саме, - якщо у студентів виробилися певні уявлення і склалися позитивні (взаєморозуміючі) стосунки, то це сприяє створенню як інтелектуального мікроклімату, так і процесу пізнання.

В іншому випадку (якщо ці відносини і система сприйняття іншого роду) освітнє середовище чинить негативний або блокуючий вплив на пізнавальну діяльність студента.

В цілому, на інтелектуальний мікроклімат пізнання впливають два типи відносин і сприйняття: почуття схвального прийняття, тобто взаєморозуміння, і відчуття комфорту і порядку.

Розглянемо перший тип – прийняття і схвалення. Відомо, що навчання малоефективно, якщо студенти не відчують схвалення з боку педагогів і не відчують себе прийнятими своїми однокурсниками. Дослідники T. L. Good, J. Brophy і їх колеги [25, 1987; 9, 1975] показали на конкретних прикладах важливість для пізнавальної діяльності такого фактору, як сприйняття студентом дій схвалення або несхвалення з боку викладача, а A. W. Combs у багаторічних дослідженнях переконливо розкрив важливість того, чи вважає пізнаючий суб'єкт себе прийнятим з боку інших значущих для нього учасників процесу пізнання [15, 1982].

Фактично всі дослідні дані вказують на те, що педагоги, зазвичай, несвідомо допомагають студентам відчувати доброзичливе розташування до себе. Психолог R. R. Carkhuff [12, 1987] визначив особливі види такої “фасилітуючої” поведінки. Акцентувавши увагу на специфічних методичних прийомах, вчені-педагоги виділили саме ті, що сприяють розвитку у студентів впевненості у власному “прийнятті”. Багато робіт дослідника M. Hunter [28, 1982], в досить популярній програмі “Очікування педагога і досягнення студента” (“Teacher Expectations & Student Achievement”, або, скорочено, “TESA”), описують прийоми, що створюють у студента відчуття свого “прийняття”. Найбільш суттєвими (незважаючи на зовні уявну другорядність) серед них вважаються: зустріч поглядом з кожним студентом у групі (при цьому педагогові необхідно впевнитися в тому, що він рівномірно приділяє увагу всій аудиторії, всім присутнім); звернення до студентів по імені, умисне наближення до учнів або знаходження поблизу від тих, до кого викладач звертається; дотик до студентів в рамках загальноприйнятих етичних норм і т. ін.

Умисне планування подібного роду технічних прийомів, зазвичай, сприятливо позначається на сприйнятті студентами ситуації навчання і, в свою чергу, розвиває проникливість і обізнаність педагога (так, наприклад, один педагог, намагаючись налагодити контакт “очі в очі” зі студентами, не упускаючи, при цьому, з поля зору кожен куточок аудиторії, раптом усвідомив, що найчастіше втрачає з уваги студентів, які сидять в лівій частині аудиторії, або, у педагога в опорне поле уваги попадають студенти, які сидять на перших партах). Педагоги впливають на сприйняття студентами себе ще й тим, як вони ставляться до питань. Так, оптимізації цього аспекту пізнавальної діяльності сприяє використання ефективних методичних прийомів, як:

- надання студенту достатнього часу для обдумування, роблячи паузу, що дозволяє йому осмислити питання, замість того, щоб звернутися до іншого студента, не отримавши негайної відповіді;
- диференціювання відповідей, оцінка правильних і не правильних елементів, а не в цілому, відповіді як вірної чи невірної;

- уточнення питання, використовуючи інші слова, що дозволяють студенту зрозуміти його краще і збільшують можливість отримання правильної відповіді;
- забезпечення керівництва процесом осмислення, підказка як своєрідний ключ до розгадки таким чином, щоб, врешті-решт, підвести студента до правильної відповіді.

Ці прийоми, на перший погляд, можуть здатися незначними, але вони досить результативні в стимулюванні розумової діяльності студентів. Можна навести багато прикладів того, що деякі педагоги, постійно спілкуючись зі студентами, ніколи раніше не усвідомлювали ступеня своєї “закритості”; відсутності сигналів студентам про ступінь їх “прийняття”, поки не почали контролювати свою зворотну реакцію на неправильну відповідь учня. Виявилося, що в переважній більшості випадків їх педагогічна реакція полягала в тому, щоб при найменшій затримці, ще до отримання правильної відповіді, перекинути питання на інших студентів.

Не менш розповсюдженим у практиці викладача є ситуація, коли на заняття прийшло мало студентів. Викладач починає негативно реагувати на присутніх слухачів, гнівно дорікати... саме тим студентам, які прийшли на заняття. Весь потік негативних емоцій, таким чином, отримують не ті, хто заважав чи не прийшов, а ті, хто вчився дисципліни поважати. Саме у тих з часом накопичується образа за несправедливість («без вини винуваті»), і вони, у свою чергу, почнуть пропускати заняття.

З іншого боку, аналіз літератури дозволяє стверджувати, що позитивний вплив спільного процесу пізнання під час навчального процесу на взаємодіяння і взаєморозуміння членів групи студентів, є безсумнівним. Прикладом теоретичного підходу до розгляду ефекту групового впливу є модель “спільної свідомості”, запропонована Т. S. Rodgers та D. W. Johnson [50, 1978; 29, 1984]. Автори даної моделі акцентують увагу на тому, що явище “індивідуальної особистої відповідальності” і “позитивної групової взаємозалежності” є ключовими моментами спільної пізнавальної діяльності в освітньому середовищі ЗВО.

Розглянемо другу складову даного параметра – “комфорт і порядок”, де під терміном “комфорт” в розглянутій моделі ми будемо розуміти відповідність фізичних умов освітнього середовища вимогам оптимальної організації робочого середовища та режиму праці. Сюди відносяться, наприклад, такі фактори, як температура в аудиторії, розташування меблів і різноманітність фізичної діяльності, здійснюваної протягом навчального дня, які визначають самопочуття студентів. M. Carbo, R. Dunn, K. Dunn; B. McCarthy [13, 1986; 41, 1990], що займалися вивченням стилів пізнавальної діяльності, показали відмінності у відчуттях студентів при однакових умовах освітнього середовища, а саме: деякі студенти вважають за краще заняття без будь-якого шуму, інші ж люблять музичний фон під час занять; для кого-то кращим є повне розвантаження навколишнього простору, наявність простору, а хтось відчуває себе більш комфортно в безпосередньому оточенні необхідними предметами.

Щоб якось відрегулювати цю різноманітність індивідуальних підходів і переваг, студенти, які постійно працюють разом, змушені створювати свого роду групові стандарти для умов роботи. Наприклад, групі студентів надається право вирішувати: а) як розставити столи та інші меблі; б) коли у них будуть зміни і які; в) що розташувати на бюлетень-дошці і стінах, тощо. Дозвіл студентам приймати такі рішення доцільним є ще й тим, що стримує природне прагнення викладача організувати фізичне та освітнє середовище таким чином, щоб переважно було зручно йому, а не тим, хто навчається.

Інший важливий аспект досягнення комфорту – емоційний тон, який панує в аудиторії. Такі дослідники, як G. Mandler; S. Santostefano [34, 1983; 52, 1986], вказують, що позитивний емоційний настрій сприяє процесу пізнання, а саме: більшість педагогів створюють відповідний настрій завдяки увазі до другорядної, мовби абстрактної сторони навчання, і навіть навмисно вносять у навчальний процес елементи розваги.

Наприклад, як згадує R. J. Marzano [37, 1992], йому довелося одного разу бути присутнім на заняттях викладачки, представленій йому як “краща серед кращих”. Вже через 5 хвилин від початку заняття дослідник виявив, що знаходиться у надзвичайно піднесеному настрої і разом зі студентами весело регоче над дотепними коментарями педагога. Аналізуючи згодом свої записи в пошуках фактів, що характеризують даного педагога як “кращого серед кращих”, він прийшов до висновку, що викладачка дійсно знала свій предмет, викладала суть матеріалу в доступній формі, володіла методикою навчання. Вона також цілком свідомо викликала у студентів сміх і підтримувала пожвавлення протягом усього заняття. Ретроспективно оцінюючи те, що він виніс із заняття, R. J. Marzano зробив висновок, що вивчив дійсно багато, роблячи це якби жартома.

До недавнього часу важливості позитивного емоційного настрою в навчанні приділялась незначна увага. Однак дослідження R. C. Mills [40, 1988] довели його істотну роль у процесі пізнання. В основному, як стверджує R. C. Mills, наш емоційний стан у будь-який час надає “забарвлення” нашому пізнанню і поведінці. Відчуття радості і щастя – найяскравіші прояви піднесеного настрою, і R. C. Mills підкреслює, що справжні педагоги при найменшій можливості навмисно повинні прагнути створювати такі емоційні стани.

Термін “порядок” передбачає щоденне дотримання прийнятної поведінки в аудиторії. Так, завдяки дослідженням основних принципів життєдіяльності навчального колективу, L. Anderson, C. Evertson & E. Emmer [3, 1980], A. H. Maslow [39, 1968] отримали чітке уявлення про істотні його положення. Наприклад, відомо, що встановлені загальноприйняті, правила і режим життєдіяльності (а саме: початок і кінець занять, перерви, навчальний процес, система оцінювання знань, загальний розпорядок в навчальному закладі або групі, встановлені норми спілкування) створюють відповідний психологічний мікроклімат, що сприяє пізнавальній діяльності, тобто, порядок сприймається як гарантія того, що процес пізнання відбудеться. При цьому, на викладача покладається основна частка відповідальності

за реалізацію даного чинника. У літературі підкреслюється, що навіть елементарні манери поведінки педагога часто визначають, чи відчувають студенти себе “прийнятими”, комфортно. Педагоги зобов'язані усвідомлювати, що вони можуть і повинні встановлювати і регулювати як “фізичний”, так і “емоційний” комфорт в аудиторії таким чином, щоб ті, яких навчають, відчували себе краще під час навчального процесу.

Друга категорія підходів - це вивчення ставлень як викладача, так і студента до аудиторних занять як чинника, що впливає на процес пізнання.

У педагогічній літературі постійно простежується думка, що “успішні” студенти вірять у цінність запропонованих їм знань, в те, що ці знання є цінністю. Такі студенти переконані в тому, що цілком чітко розуміють сутність навчальних завдань, що у них є необхідні для їх виконання і повного завершення джерела і можливості. Педагоги, використовуючи різні методичні прийоми, можуть підтримувати і навіть значно посилювати подібні уявлення і ставлення (установки).

Згідно дослідженням В. L. McCombs [42, 1987], D.H. Schunk [53, 1990], з усіх перерахованих вище відносин саме усвідомлення цінності знань найбільше впливає на успіх пізнання. Теоретичні та науково-практичні розробки по мотивації підтверджують, що активність і результативність студентів проявляється найбільш сильно в тому випадку, коли отримані ними знання збігаються з особистими цілями. Крім того, дослідження Н. L. Ном, М. D. Murphy [27, 1983; 44, 1991]; D. H. Schunk [53, 1990] підтверджують: коли студенти прагнуть здійснити цілі, поставлені ними самими, то їхні дії стають більш вмотивованими і ефективними, а результати – більш значними, ніж коли вони виконують завдання, спрямовані на досягнення цілей, висунутих педагогом.

Дозволяючи студентам включатися в підбір або створення завдань з урахуванням їхніх же інтересів, дозволяючи студентам контролювати специфічні аспекти завдань, пробуджуючи їх природну цікавість, досвідчені педагоги створюють потужні важелі спільної творчої діяльності. Крім того, відкрите висунення завдань, що відповідають інтересам студентів, – найбільш простий спосіб дізнатися коло їх інтересів і потім вміло об'єднати завдання та інтереси воедино, підтверджуючи, тим самим, що основою дослідження педагогічної діяльності є визначення ступеня її ідентичності з інтересами студентів.

Сам факт дозволу студентам відбирати або конструювати завдання означає, що, одночасно, вони повинні визначити, яким чином ці завдання будуть закінчені. Отже теми, що вивчаються незавершеними, допомагає надовго зберегти інтерес до них.

Дещо інший шлях додання значущості знань, який також використовують педагоги, це – акцент на природній зацікавленості студентів. Як стверджують Р. Н. Lindsay & D. A. Norman [33, 1977], людина являє собою потужну модель “прихованого двигуна”, який хоче дізнатися, чому та або інша подія відбувається, як функціонує досліджуваний механізм, з яких частин складається, що трапляється, “якщо...” і т. і. Завдання педагога полягає в розбудженні природньої допитливості студента, пропонуючи йому щось цікаве, незвичайне на тлі основного вмісту.

Важливе значення в контексті розглянутого критерію набувають такі параметри як ясність завдання і джерела його виконання. Розглянемо, що ж являє собою параметр ясності завдання.

Відомо, що якщо студенти не мають чіткого уявлення суб'єктивної моделі (того, як буде виглядати результат завдання), їх зусилля часто будуть неефективними. Дослідник М. Hunter [28, 1982] розробив для викладачів чіткі рекомендації про те, як донести до свідомості студентів сутність завдання і висловити майбутні очікування щодо його завершення, які націлюють на впровадження в навчальний процес моделей виконуваного завдання (наприклад, викладач-психолог, який планує дати студентам завдання – провести дослідження, – повинен представити зразок завершеного твору, який відповідає всім необхідним критеріям).

Що стосується джерел, то студентам важливо бути впевненими в тому, що вони мають потрібний матеріал, обладнання, необхідний час і т. і., щоб виконати завдання. Це так звані зовнішні ресурси. Крім того, студенти повинні розуміти, що у них є необхідні внутрішні ресурси – “здоровий глузд” (“the right stuff”). Як показують сучасні теоретичні та експериментальні дані в області педагогіки і психології, суб'єкти, що пізнають, в основному, пов'язують досягнення успіху з однією або кількома з наступних умов: здібності, зусилля, складність завдання, удача.

Перші дві умови (здібності і зусилля) – основні елементи мотивації. Студенти, які вірять у свої внутрішні резерви, що сприяють успішному завершенню завдання, зазвичай, докладають зусиль з метою досягнення успіху; вони переконані, що нічого неможливого немає, не існує завдань, з якими їм не під силу впоратися. Ті студенти, які вірять в те, що їм вдаються одного роду завдання, але вони не настільки сильні в інших, співвідносять свій успіх з обдарованістю; вони вважають себе нездатними досягти успіху у вирішенні деяких завдань.

Під час навчання педагог повинен постійно звертати увагу на важливість докладених зусиль і одночасно сприяти розвиткові здібностей. Доречно привести переконливі приклади з власного досвіду або життєвих епізодів інших людей, показати, як докладені зусилля не забарилися дати позитивні результати. Вчений M.V. Covington [17, 1985] вважає, що студенти повинні час від часу отримувати винагороду у вигляді оцінок, як результат докладених зусиль, ніж просто фіксацію успішного виконання завдання. Педагоги можуть поліпшити процес пізнання, заздалегідь передбачаючи способи, які сприятливо впливають як на ставлення студентів, так і на сприйняття ними атмосфери в аудиторії і поставлених завдань.

Одним з цікавих аспектів відповідного підходу є виділення ролі планування і розвитку позитивних відносин до окремих аспектів пізнання, сприйняття і оцінки реальних умов і змісту роботи. Творчі педагоги завжди намагаються сприяти розвитку позитивного ставлення до процесу пізнання. У добре організованій педагогічній діяльності багато що здається просто невід'ємною частиною природного процесу життєдіяльності академічної групи. Але і поведінка, які умови здаються природними, насправді, є результатом свідомих намірів і дій педагога.

У психолого-педагогічній літературі, присвяченій даному питанню, часто розкриваються дві категорії відносин і сприйняття, наводяться характеристики їх компонентів, важливих для навчання. Відповідні рекомендації в узагальненому вигляді наведені в таблиці 23.1.

Таким чином, основною передумовою моделі “Параметри вчення”, на наш погляд, є те, що творчі педагоги постійно збагачують відносини і критерії сприйняття учнів по обох категоріях. Досвід підтверджує, що вмілий педагог настільки майстерно використовує методичні прийоми і психолого-педагогічні аспекти для посилення відповідних відносин, що вони перестають сприйматися як щось цілеспрямоване, стають очевидними, зливаючись із самою сутністю навчання.

Таблиця 23.1

Керівництво до планування аспекту “Відносини і сприйняття”

Мікроклімат навчального процесу в аудиторії	Аудиторні заняття
<p>Загальний стан речей: Що слід зробити, щоб допомогти студентам:</p> <ul style="list-style-type: none"> - відчути себе прийнятими педагогом і своїми однокурсниками; - сприймати аудиторію, як місце, де панує затишок і порядок. <p>Додатковий аспект: - постарайтеся вітати студентів кожен день.</p>	<p>Загальний стан речей: Що слід передбачити для того, щоб допомогти студентам:</p> <ul style="list-style-type: none"> - сприймати аудиторні заняття, як значущі і цінні; - повірити в те, що студенти зможуть виконати завдання; - зрозуміти і чітко уявити суть завдання. <p>Додаткові аспекти: - дайте пояснення і обговоріть, якою мірою і яким чином ця інформація відноситься до них;</p> <ul style="list-style-type: none"> - спробуйте описати або представити модель кожного завершеного завдання, якщо виконувати його регулярно.

Особливе місце в дослідженні пізнавальної діяльності студентів займає наступний (другий) параметр вчення – “Придбання та інтеграція знань”.

Аналіз зарубіжної та вітчизняної психолого-педагогічної літератури показує, що і на сьогоднішній день деяка частина дослідників фактично продовжує вважати, що пізнання – це пасивне отримання інформації. Безумовно, в такому прямолінійному вигляді подібні думки не висловлюються. Однак фактично багато наукових міркувань, якщо вийти за межі “термінологічного камуфляжу”, поглянути на їх суть, зводяться до цього. Наприклад, деякі автори розглядають знання як об’єктивну сутність, яку студент повинен якимось чином асимілювати в свідомість. Фактично це інша форма того ж твердження, що навчання – це процес впровадження інформації в учнів. Педагог, мовби, “наповнює” мислення і пам’ять кожного студента фактами курсу, що вивчається. Відповідно до цієї точки зору, заняття повинно закінчуватися тоді, коли всі студенти володіють одними і тими ж знаннями і однаковим розумінням контексту.

Зовсім інше уявлення про процес пізнання існує в педагогічній психології. Його прихильники (Лузік, Семиченко) розглядають пізнання, як процес взаємодії вже наявних у студента уявлень з отримуваною інформацією, з тим, що фактично створює нове знання. Виходячи з цієї точки зору, основний принцип пізнавальної діяльності полягає в наступному: придбання нових знань включає суб'єктивний процес взаємодії між тим, що учень вже знає, і тим, що бажає дізнатися. Пізнаючий завжди використовує те, що знає, з метою інтерпретації того, чого не знає. Якщо студент не може прив'язати новий зміст до чогось, що вже йому знайоме, то пізнавальний процес стає набагато складнішим. Розуміння залежить від досвіду, що перебуває у схованках пам'яті, який може взаємодіяти з новою інформацією.

Зв'язування знань, отриманих раніше, з тим, що має бути вивчено, це перший тип мислення за R. J. Marzano, D. J. Pickering, et al. [38, 1992], який індивід використовує, коли отримує нові знання. Але пізнавальний процес на цьому не зупиняється: з'являється первісне розуміння інформації і цьому розумінню потрібно надати нову форму, відмінну від тієї, в якій інформація надійшла на сенсорні канали. Адже первісне сприйняття поняття або процесу рідко коли буває точним і повним. Слід багаторазово закріплювати ці індивідуально засвоєні смисли, вибудовуючи їх в чітку систему, розширюючи, з'ясовуючи, що саме спрацьовує (наприклад, для вирішення життєво або професійно важливих проблем), а що ні. Якщо студенти не залучені в процес самостійної організації і логічної побудови пізнавальної діяльності особисто, їх розуміння інформації, що надходить, часто обмежене або навіть помилкове.

Суть когнітивної моделі “Параметри навчання” полягає в тому, що студентів потрібно не тільки навчати фундаментальним знанням. Більш важливим є розвиток процесу мислення і вміння аргументувати, якщо ми ставимо за мету сприяти розвитку творчої особистості студента. Як вказують дослідники R. Glaser [24, 1984] & L. V. Resnik [49, 1987], процеси мислення є невід'ємною частиною засвоєння фундаментальних знань. Більш того, надання особливого значення фундаментальним знанням не означає випадання з кола уваги фактичних знань. В цілому вчені не розходяться в думці щодо важливості змісту знань, тому кількість експериментальних досліджень і теоретичних розробок, які прагнуть виявити найбільш корисний, суттєвий аспект знань, запропонували надійний спосіб його визначення, все – розширюється.

Щоб повніше уявити суть процесу придбання знань, слід розглянути природу знань саму по собі. Багато теоретиків, і, зокрема, M. Hunter [28, 1982], J. Anderson [2, 1990], R. J. Marzano et al. [37, 1992] вважають, що існують різні типи знань, кожен з яких вимагає своєрідних, відмінних від інших процесів пізнання. На найбільш загальному рівні аналізу розрізняють дві категорії знань – процедурні та декларативні.

Приклади процедурних знань: як читати карти, як здійснювати багаторазовий поділ, яким чином проведення експерименту, як редагувати нарис, як здійснювати кидок баскетбольного м'яча вхолосту. Неважко помітити, що загальне для всіх

наведених прикладів – процесуальність їх здійснення. Тобто процедурні знання – це знання, реалізовані в дії (“в процесі”). Ці процеси можуть або не можуть здійснюватися в лінійній формі. Наприклад, здійснення багаторазових поділів – це процес, виконуваний “крок за кроком”.

Читання карти також вимагає певної послідовності, але ці кроки, на відміну від попереднього, не вимагають виконання в єдиному строго встановленому порядку. Спочатку можна прочитати назву карти, потім поглянути на напис, але можна так само ефективно для кінцевого результату здійснити ці дії і в зворотному порядку. Саме тому знання такого роду називають “процедурними знаннями” (“procedural knowledge”). Інакше вони можуть бути розглянуті як навички і дії, важливі для розуміння даного контексту.

Приклади декларативних знань: що таке демократія, чисельник, амеба, які є правила пунктуації, баскетболу. Вони не включають процес або сукупність послідовних дій. Придбання такого типу знань означає розуміння складових частин і можливість відновити їх. Наприклад, в знання поняття “демократія” входить усвідомлення того, що рішення приймаються людьми, кожна людина має право голосу, бути обраною або обирати на рівних підставах і т. і. Цей тип знань передбачає також здатність згадувати інформацію або, принаймні, відновлювати її пізніше. Знання такого роду отримали назву “декларативних знань” (“declarative knowledge”).

Таким чином, дані типи знань ґрунтуються на різних процесах пізнання, відмінності між якими відображаються в переліку того, що студенти:

- а) повинні знати;
- б) що можуть зробити.

Розглянемо більш докладно структуру процедурних знань.

Перший крок в оволодінні будь-яким новим знанням (у даному випадку – навиком або процесом) полягає у створенні первинної, узагальненої моделі еталону – уявлення про те, що ж являє собою відповідний навик або процедура.

Отже, першу фазу пізнання процедурних знань можна назвати фазою створення моделі. На цьому етапі пізнання студент не може реально виконати завдання; він просто має уявлення про послідовність операцій щодо його здійснення.

Прикладом такої неформальної, строгої моделі може бути схема, яку доцільно застосовувати у процесі формування навичок читання (рис. 23.2).

Після того, як студенти створили орієнтовну (“трубу”) модель відповідного явища, викладач залучає їх до глибокого аналізу. Це фаза формування процесу пізнання – вирішальний етап у вивченні нового навичку або оволодінні новою процедурою, бо без нього в дії на наступних етапах легко можуть проникати помилки.

Метою наступної фази є виділення найбільш корисних навичок, умінь і процедур, коли вони закріплюються до такого ступеня, що можуть бути виконані без жодних розумових зусиль, тобто автоматично, тобто інформацію визначають, а знання засвоюють.

Однак, виходячи з того, що основний матеріал, з яким студенти стикаються в процесі навчання, – декларативний за своєю природою, значний інтерес представляє аспект надання допомоги студентам у засвоєнні декларативних знань.

Засвоєння декларативних знань охоплює три фази: створення значення, організацію і зберігання. Перша фаза - створення значення для декларативних знань. Рушійною силою, яка сприяє створенню значення, є використання того, що людина знає, з метою інтерпретації нової інформації.

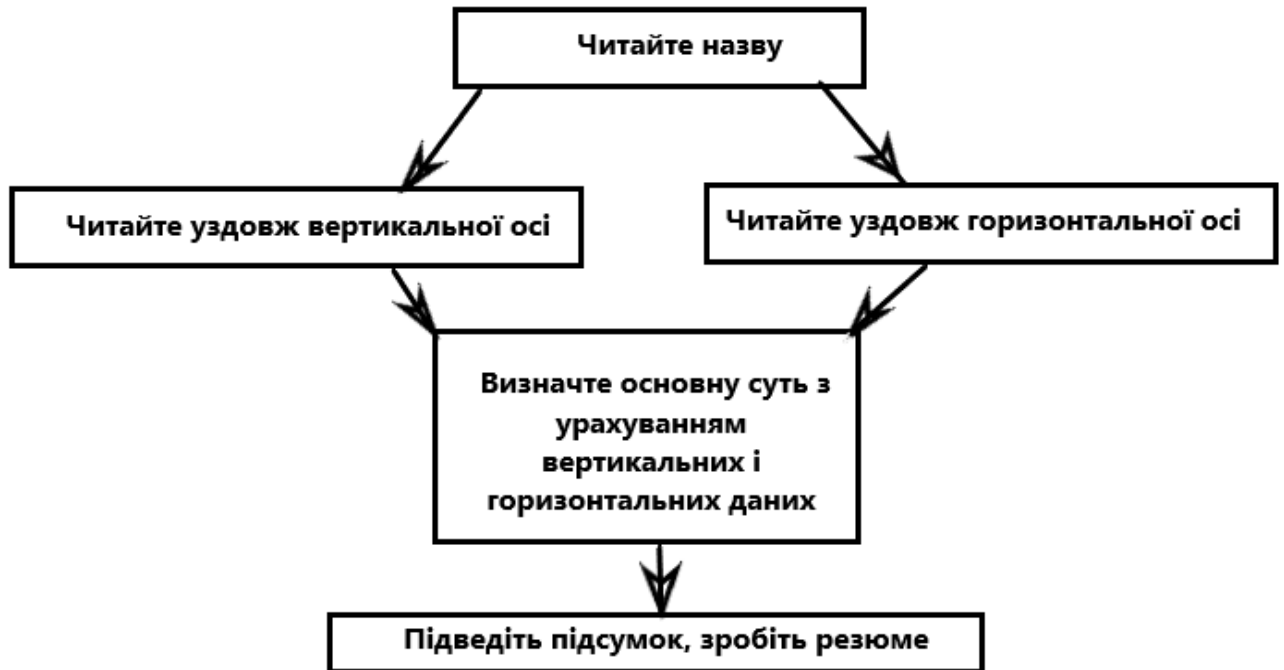


Рис. 23.2. Приклад конструювання моделі процедурних знань.

Це парадокс теорії пізнання: ми повинні щось знати про те, що вивчаємо. Інтерпретування нових декларативних знань не має особливого сенсу без накопичених раніше знань. З точки зору перспективи пізнання, на думку F.C. Bartlett [6, 1990], неможливо переоцінити важливість упорядкування (“дослідження”) попередніх знань з метою інтерпретації нової інформації.

Сильний вплив, який чиниться на наше сприйняття початковими знаннями, продемонстровано дослідниками W. F. Brewer & J. C. Treyns [10, 1981], які розміщували 30 учасників експерименту в кімнаті і оголошували присутнім, що це кабінет експериментатора і їм необхідно трохи почекати. Через 35 секунд їх запрошували в інше приміщення і просили записати все, що вони могли згадати з тієї кімнати, де тільки що були. Гіпотеза дослідників полягала в тому, що учасники досвіду будуть відновлювати в пам'яті, насамперед, ті предмети, які є невід'ємною частиною стандартної схеми кабінету психолога, але не згадають багато об'єктів, які “випадають” з цієї схеми. Так і сталося насправді: 29 з 30 учасників вказали, що в кімнаті були стіл і стілець; але тільки 8 згадали, що там була дошка для оголошень, 9 осіб стверджували, що бачили книги, яких насправді не було.

Таким чином, створення значення під впливом використання накопичених знань є істотним компонентом процесу вивчення декларативних знань. Саме тому, одним із шляхів підвищення ефективності цього процесу є впровадження так званих пізнавальних стратегій. Стратегіальний підхід, в основному, допомагає пізнаючим певним чином оцінити інформацію, якою вони вже володіють, використовувати її для прогнозування того, що вони вивчають, і потім або підтвердити, або спростувати свої початкові уявлення і припущення. Так, під час проходження першої фази стратегії студенти визначають, що вони думають про своє знання з даної теми.

Однією з найпопулярніших стратегічних програм, запропонованих для підвищення ефективності фази створення значення, є “K-W-L” “Знати, Хотіти Вчитися” (“Know, Want, Learn”), – розробленою D. S Ogle [45, 1986]. Ще одним важливим прийомом проходження фази значення в процесі вивчення декларативних знань є концепція формування стратегії, розроблена B. Joyce & M. Weil [30, 1986] на підставі досліджень J. S. Bruner, J. Goodnow & G. F. Austin [11, 1956].

В рамках даного підходу студентів спочатку знайомлять з типовими і нетиповими явищами, які описуються новою концепцією. Аналізуючи ці приклади, студенти самі повинні були скласти теоретичну модель, яка містить можливі (гіпотетичні) властивості, а потім працювати з новими прикладами, визначаючи їх як “правильні” або “неправильні” з позицій розробленої моделі. Після першого блоку прикладів студентам надавали час для аналізу моделей, які вони створили. Після цього пропонувався наступний блок прикладів (“правильних”, тобто відповідних моделі, і “неправильних”, які суперечили їй). Таким шляхом студенти здійснюють перевірку (“тестування”) своїх моделей. В кінці циклу студенти представляли свої остаточно сформульовані й уточнені моделі. Потім їм пропонувалось самостійно підібрати або створити власні приклади для кінцевої процедури тестування моделі. Моделі, створені кожним студентом на основі і з урахуванням їх індивідуальних уявлень, отримували назви, розроблялись їх визначення. Кінцевим видом діяльності студентів було висунення і захист (відстоювання) обґрунтувань, які використовувалися у процесі формування моделі.

Для цього була розроблена ціла система прийомів, що використовувалися викладачами для надання допомоги студентам у процесі виконання ними завдань на виділення або створення нових значень для декларативних знань. Стимулювання розумової активності, формування умінь добирати аналогії, встановлювати семантичні зв'язки, взаємне навчання – ось тільки деякі приклади тих можливостей, які можуть бути використані педагогами. Важливим моментом будь-якого з цих прийомів є те, що, перш ніж занурити студента до пізнання нового контексту, педагоги прагнуть допомогти кожному суб'єкту пізнання “заглянути в комору” попередніх знань і використовувати ці елементи індивідуального досвіду для спрямування в потрібне русло розуміння.

Відомо, що при аналізі декларативних знань особливе місце займає друга фаза – організація декларативних знань. З вищевикладеного могло скластися враження, що визначення, з'ясування і засвоєння значень – це саме основне в процесі придбання

декларативних знань. Але це не так. Вчені, які займаються дослідженням психологічних механізмів навчання, підкреслюють: щоб пізнаючому суб'єкту вдалося по-справжньому оволодіти інформацією, необхідно врахувати і другий аспект, а саме – “організацію”, під якою розуміється подання інформації суб'єктивним способом. У поняття організації інформації входить також визначення того, що даний суб'єкт вважає в ній важливим, а що – другорядним, і подальша розробка семантичного або символічного подання цієї інформації.

Дослідники N. Frederiksen та D. Ogle [23, 1984; 45, 1986] присвятили серію своїх робіт вивченню даної проблеми. Доведено, що кожен студент в процесі пізнання створює своє власне загальне уявлення про інформацію, яку він вивчає (тобто її макроструктуру), і ту її частину, яку він розуміє (мікроструктура). Він здійснює це, замінюючи специфічну частину інформації більш загальним поняттям, тобто часткове – загальним.

Наприклад, якщо студент читає про те, що собака по кличці Спот зловила тенісний м'ячик, то макроструктуру (тобто рівень розуміння) відображає більш узагальнена фраза – “собака зловила м'яч”.

Аналізуючи дану точку зору, можна прийти до висновку, що студенти часто несвідомо підсумовують великі блоки особливої інформації – і, таким чином, прагнуть запам'ятати більшою мірою суть інформації, ніж її специфічні особливості (смишли, а не конкретності). Щоб переконатися в цьому, достатньо запропонувати групі людей записати по пам'яті зміст фільму, переглянутий ними два тижні тому. З цих записів найчастіше чітко видно, що обстежувані запам'ятали загальну нитку сюжету, але втратили безліч деталей. Це сталося тому, що вони створили макроструктуру фільму, тобто, сприйняли сюжет фільму в суб'єктивно стислому вигляді.

Вчений D. P. Ausubel [4, 1968] вважає, що найбільш доречним прийомом надання допомоги студентам у логічній організації сприйняття інформації є використання “попередніх організаторів”. Це, зазвичай, виражається у формі питань, запропонованих студентам перед читанням розділу з підручника, переглядом навчального фільму або перед виконанням будь-якого пізнавального завдання. Питання сприяють цілеспрямованому засвоєнню навчальної інформації, з якою студенти працюють. Ефективними формами надання допомоги студентам в організації сприйняття інформації, що надходить, є використання матеріальних об'єктів, символічних емблем, організаційної моделі і графічних позначень.

Дослідник N. Frederiksen [23, 1984] показав, що декларативні знання можуть бути класифіковані на різні типи семантичних моделей, яких налічується, щонайменше, шість. Вони являють собою відображення послідовності пред'явлення структурних елементів (понять, що описують певні факти і значення) і виникаючих, при цьому, смислів.

1. Описові – містять конкретні факти, наприклад, характеристики відомих особистостей, примітних місць, предметів, подій. Вони не обов'язково повинні перебувати в якомусь порядку.

2. Послідовні – відображають (описують) події в строго визначеному (наприклад, хронологічному) порядку.

3. Процесуально-причинні – подають інформацію у схемах, що відображають причинну залежність, вказуючи на послідовність етапів, що ведуть до необхідних (специфічних) результатів.

4. Проблемні - дозволяють надавати інформацію, демонструючи проблему та можливі способи її вирішення.

5. Узагальнюючі – містять узагальнюючу інформацію, ілюструючи її супроводжуваними прикладами.

6. Концептуальні – демонструють загальні категорії або класифікацію певних явищ чи об'єктів (подій, особистостей, предметів).

Графічно ці моделі можна зобразити схемою (рис. 23.3). Використання таких семантичних моделей, як для упорядкування навчальної інформації, так і для побудови на їх основі графічних схем, знаходить широке застосування в педагогічній практиці.

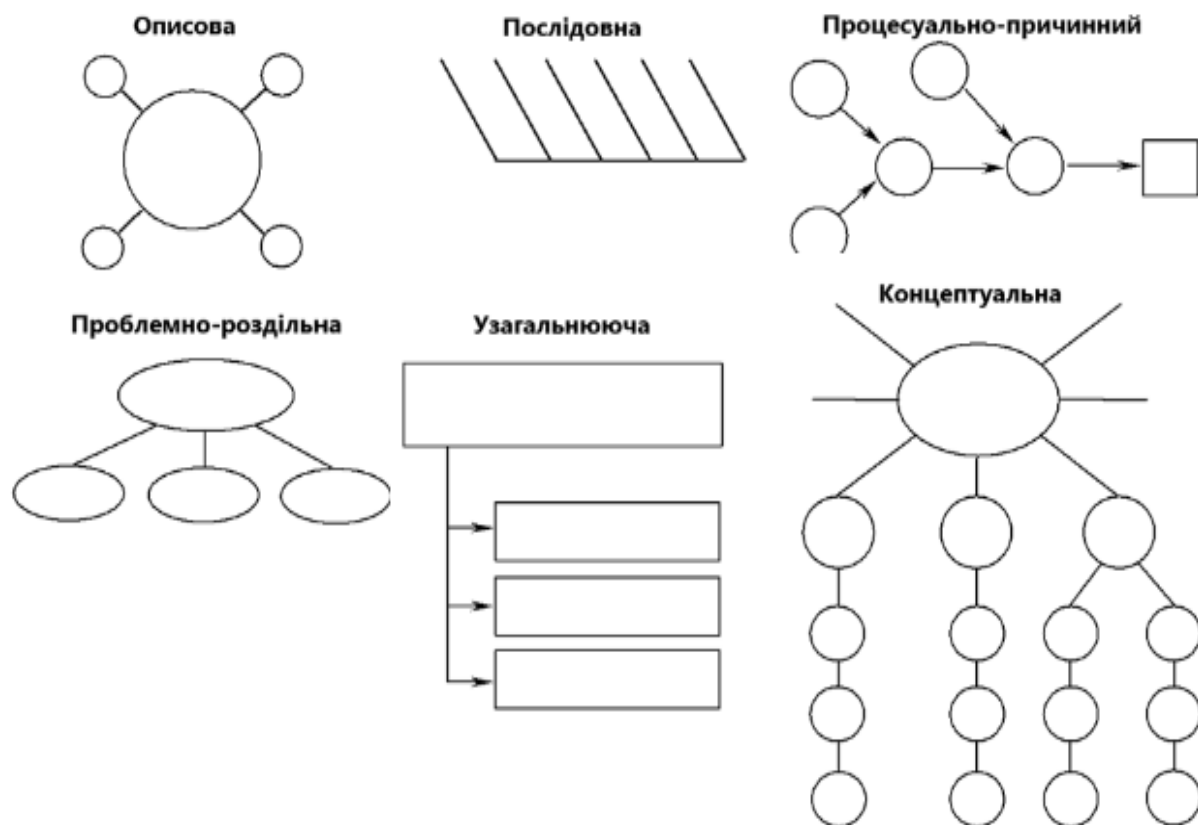


Рис. 23.3. Типи семантичних моделей

В цілому етап первісного придбання і інтегрування знань (процедурних і декларативних) завершується внутрішнім переосмисленням знань таким чином, щоб їх легко можна було використовувати, і переведенням їх в довгострокову пам'ять.

Дослідники D. LaBerge & S. J. Samuels [32, 1974] досить повно висвітлили цей аспект навчання. Вони вважають, що для того, щоб інформація стала корисною, її слід вивчати до такої міри, щоб не виникало труднощів у процесі її використання.

Таким чином, придбання та інтегрування знань полягає в тому, що суб'єкт, на підставі наявних знань, повинен зрозуміти нову інформацію, виробивши власні “умовиводи”, і асимілювати інформацію з колишнім досвідом таким чином, щоб у майбутньому можна було відносно легко витягувати її зі сховищ довготривалої пам'яті і використовувати.

Наступним компонентом базової когнітивної моделі навчання є третій параметр навчання - “Розширення та вдосконалення знань”. Як відомо, знання ніколи не залишаються повністю статичними (тобто нерухомими), навіть якщо суб'єкт пізнання засвоїв їх до автоматизму. Продовжуючи процес пізнання, він розширює і удосконалює те, що знає. Цей параметр навчання, подібно до інших, має деякі особливості. Вчені описують, а практики використовують різні способи, за допомогою яких ми можемо змінити те, що “знаємо”, навіть якщо відоме нам є достовірним. Різновиди відповідних змін коливаються від незначних (наприклад, часткових сумнівів, які з'являються з часом) до сутнісних (коли девальвація відповідних знань являє собою життєву драму). Генезисної точки зору на процес розширення знань дотримуються такі вчені, як J. Piaget [47, 1971], D. E. Rumelhart & D. A. Norman [51, 1981], S. Vosniadou & W. F. Brewer [56, 1987].

При обліку даного критерію в процесі навчання у вищій школі особливу увагу дослідників і практиків привертають більш суттєві видозміни (трансформації), які зазнає освоєна раніше інформація. Вчені B. K. Beyer [7, 1988], De Bono E. [18, 1985], R.J. Swartz [55, 1987], D.N. Perkins [48, 1981], R. Glaser [24, 1984], L.V. Resnick [49, 1987], A.L. Costa & R.J. Marzano [16, 1991] та інші запропонували ефективні способи розширення діапазону студентських знань, що сприяють формуванню іншого, більш продуктивного бачення тих чи інших подій. Загальні характеристики цих прийомів, що спираються на відповідні розумові операції, представлені в таблиці 23.2.

Таблиця 23.2

Процедури, що сприяють розширенню і удосконаленню знань.

Види діяльності	Зміст діяльності
Порівняння	Визначення і виділення властивостей і відмінностей між розглянутими явищами (предметами чи поняттями).
Класифікація	Групування в категорії на підставі специфічних ознак.
Індукція	Виділення нових узагальнень або принципів шляхом спостереження або аналізу локальних, одиничних випадків, окремих фактів.
Дедукція	Виділення локальних знань на підставі висновків, виходячи із загальних принципів і узагальнень.
Аналіз помилок	Виявлення, визнання, розгляд причин і сутності помилок у власних думках і міркуваннях інших.

Види діяльності	Зміст діяльності
Моделювання	Побудова гіпотетичних моделей, що дозволяють перевірити, чи затверджується положення і намітити систему його підтримки.
Абстрактне міркування	Зосередження на істотних ідеях або загальних, базових аспектах знань.
Аналіз перспектив	Визначення і висловлювання особистих уявлень щодо подальшого розвитку обговорюваного питання.

Визнаючи ефективність цих методичних прийомів, автори все ж попереджають про необхідність усвідомлення ступені дискомфорту, який заподіюють суб'єкту пізнання процедури “ломки” (девальвації) знань. Оцінюючи цей аспект, дослідник W. Chase [14, 1973], використовує навіть своєрідне кліше: “Немає болю - немає зростання”, щоб, на підтримку вченого J. Anderson [3, 1990], наголосити на необхідності неймовірної енергії і зусиль, для розвитку знань до того рівня, коли вони піддаються уявного аналізу і самоконтролю.

Ще один компонент когнітивної моделі навчання (четвертий параметр) - “Використання знань свідомо”.

Тип мислення, необхідний для використання знань, в цілому, збігається з типом мислення, необхідним для розширення і вдосконалення знань (параметр 3), проте має деякі особливо важливі риси. Прикладом може служити спрямоване вдумливе осмислення контексту незвичайним, нетиповим способом; глибоке занурення в рішення складних завдань, яке викликає процес пізнання; ретельне вивчення проблеми. Ряд вчених, наприклад, N. Frederiksen [23, 1984], J. Elliot [19, 1977], В.К. Вeyer [8, 1982], - звертаючи увагу на розбіжність між “реальною життєдіяльністю” і “навчальною практикою”, відзначали, що під час аудиторних занять студенти, зазвичай, занурені у виконання короткострокових завдань. У реальному ж житті завдання, з якими їм доводиться стикатися, вимагають тижні, місяці, роки, щоб досягти завершення. Як стверджує J. Elliot [19, 1977], тільки тоді, коли студент занурений у виконання довгострокових проєктів, йому вдається привести в дію всі наявні навички, проявити здатність до незалежної (саморегульованої) діяльності.

Для того, щоб повністю реалізувати вимоги до навчання, які закладаються даним параметром, завдання, що пропонуються студентам, повинні бути повністю самокерованими. Студентам повинна бути представлена можливість самостійно обирати тему, визначати шляхи її здійснення та необхідні джерела (ресурси).

Ще один фактор, який впливає на якість процесу пізнання, - це самоконтроль. У серії робіт S. Harter [26, 1986] показала, що студенти, які не володіють усвідомленим почуттям самоконтролю, самі несвідомо “затримують” свій розвиток. Саме тому, обов'язковою умовою прояву їх талантів і здібностей є постійна присутність наставника.

Відмінною особливістю завдань, що сприяють розвитку у студентів умінь і навичок саморегуляції, є їх реальність. Наприклад, завдання створення абстрактного проєкту будинку докорінно перетворюється, якщо проєктувальнику повідомляється,

що він планує будинок, в якому доведеться жити йому самому. G. Wiggins [57, 1989] особливо підкреслює, що нагальною проблемою в освіті є необхідність переходу від розгляду штучних, відірваних від життя завдань (мета яких полягає в засвоєнні змісту) - до завдань більш справжніх, життєздатних, які розширюють діапазон пізнання і значно збільшують можливості пізнавальної діяльності.

Таким чином, четвертий критерій - використання знань свідомо - характеризується тим, що: а) вимагає мислення і дій, що охоплюють тривалий період часу; б) надсилається самим студентом і в) акцентує увагу на реальних, справжніх питаннях і проблемах. Заслуговує також на увагу розгляд загальних типів завдань, що ведуть до використання знань свідомо (табл. 23.3).

Таблиця 23.3

Приклади ситуацій, що вимагають свідомого використання знань

Способи свідомого використання знань	Загальна характеристика та ситуації застосування знань
Прийняття рішення	Типова ситуація - здійснення вибору між двома і більше альтернативними варіантами шляхом попереднього вироблення бажаних "критеріїв" організації процесу або "результатів", які потрібно досягти в остаточному виборі.
Дослідження: а) концептуальне б) історичне в) перспективне	Передбачає визначення характерних особливостей концепцій; базується на розумових функціях вищого порядку. Охоплює розгляд витоків, причин звершення певних подій. Передбачає прогнозування наслідків передбачуваних подій або того, що могло б статися, якби в минулому сталися ті чи інші події.
Експериментальне вивчення	Включає спостереження, аналіз, припущення, тестування і, виходячи з результатів експерименту, переоцінку попередніх пояснень.
Вирішення проблем	Припускає, що процес вирішення проблем починається з постановки мети, потім йде з'ясування суті проблеми, визначення альтернативних способів досягнення мети і, нарешті, їх реалізація заради вирішення проблеми.
Винахідницька діяльність	Передбачає процес створення того, що веде до задоволення потреб або бажань; включає розробку відповідної концепції, розвиток і вдосконалення механізму задоволення усвідомлених потреб і специфічних критеріїв, встановлених самим "винахідником".

Необхідно відмітити, що коректне педагогічне інструментування даного параметру надає студентам реальні можливості використовувати знання свідомо, тим самим дозволяючи їм досліджувати власні інтереси і сформулювати процес власного пізнання.

Даний параметр, на думку дослідників, є серцевиною моделі "Параметри навчання". Ефективність його реалізації залежить від ретельного планування, використання відповідних методичних прийомів і бажання педагога оптимальним чином організувати навчальний процес.

Нарешті, останнім критерієм, що впливає на пізнавальну діяльність, є п'ятий параметр - "Продуктивний склад розуму".

Той факт, що наш менталітет впливає на все, що ми робимо, є незаперечним. Лінивий розум, зазвичай, тягне за собою слабкий інтерес до пізнавальної діяльності, незважаючи на рівень обдарованості і освоєння навичок. Навіть володіючи відповідними навичками пізнання, студенти не в змозі успішно реалізовувати процес пізнання (і навіть взагалі займатися ним), якщо вони не розвинули в собі продуктивний склад розуму. Аналіз психолого-педагогічної літератури показує, що такі вчені, як R.H. Ennis [20, 1989], R. Paul [46, 1990], A.L. Costa, R.J. Marzano [16, 1991], D.N. Perkins [48, 1981], J.H. Flavell [22, 1976], T.M. Amabile [1, 1989], зосередили свою увагу на вивченні даного аспекту, виділивши певні якості, що характеризують фахівця-дослідника: вміти швидко відреагувати на нову інформацію; прагнути бути точним і правильним; проявляти наполегливість, навіть якщо відповіді і рішення не беззаперечні; реалізовувати нетрадиційний підхід до розгляду ситуацій; уникати імпульсивності.

Такий якісний склад розуму тягне за собою ефективний і дієвий процес пізнання. Фактично, як підкреслює L. B. Resnick [49, 1987], пізнавальна діяльність виникає з менталітету, який відтворює мислення вищого порядку з існуючих в природі. Дана точка зору співзвучна з думкою A.L. Costa [16, 1991], який стверджує пріоритет “можливостей інтелекту” в пізнанні. Автор виділяє, що саме формування певного менталітету має становити сутність навчання.

Незалежно від того, який зміст вивчається, студентам слід виробляти у собі прагнення до точності і пунктуальності, до подолання імпульсивності, вміння не розпорошувати увагу на другорядне, а розвивати справжні здібності.

Оскільки в реалізації програми формування продуктивного менталітету провідна роль належить самим студентам, вважається важливим спиратися на реальні їхні уявлення про відповідне явище. З цією метою проводяться спеціальні дослідження, що виявляють особливості даних уявлень. У таблиці 23.4 наводяться результати відповідного тестування.

Певною мірою показники, що входять до складу параметра “Продуктивний склад розуму”, мають схожість з вмістом параметра 1 – “Особливості сприйняття і відносин” – в тому, що з різних сторін розглядають глибинні психологічні передумови процесу навчання.

Таблиця 23.4

Уявлення студентів про зміст показників плідності розуму

Показники	Ситуації застосування показників продуктивного складу розуму
Саморегулювання	
Знання та розуміння	Після закінчення виконання завдання, яке викликає у вас труднощі, розуміння власного складу розуму допоможе визначити вашу помилку.
Планування	Необхідно кожного разу, коли вам належить виконати дуже складне завдання, що вимагає тривалого часу, наприклад, - два тижні або семестр.
Усвідомлення необхідних	У тому випадку, якщо ви хочете здійснити те, що вимагає

Показники	Ситуації застосування показників продуктивного складу розуму
ресурсів	ресурсів, вам слід визначити рамки своїх можливостей.
Передбачення наслідків	Здійснюється тоді, коли ви виконуєте діяльність, що складається з багаторазово повторюваних дій; вміння передбачити хід розв'язання складної проблеми дозволяє уникнути безглузвих помилок.
Оцінка ефективності дій	Якщо ви виконуєте щось нове або те, у чому ви не дуже впевнені, оцінка власних дій допомагає вам вчитися на власних помилках.
Критичне мислення	
Прагнення до акуратності	При виконанні завдань, які вимагають особливої точності.
Прагнення до ясності	У тому випадку, якщо хтось намагається переконати вас у чомусь, ви намагаєтесь пояснити щось комусь; потреба відчувати впевненість в тому, що ви чуєте, говорите або пишете.
Сприятливість	Якщо ви здатні у відповідь на питання відразу ж видавати ідеї.
Уміння не піддаватись імпульсивності	Здатність подолати прагнення відповідати на питання негайно, не замислюючись.
Відстоювання своєї позиції	Коли ви абсолютно впевнені в обстоюваній вами позиції, навіть якщо до цього ніхто не висловлював таку точку зору.
Здатність перейматися думками, настроями інших	Особливо в тих випадках, коли ви зачіпаете дуже делікатне питання, яке хвилює співрозмовника.
Творче мислення	
Інтенсивне включення у виконання завдань	Тоді, коли вам все ще не вдається досягти успіху з дуже важливого питання.
Прояв зусиль в зосередженні своїх знань і можливостей	У той час, коли ви відчуваєте себе залученим у виконання рутинної діяльності.
Прояв відповідальності і підтримка власних критеріїв оцінювання	Якщо ви робите те, що являє для вас інтерес або необхідність.
Пошуки інноваційних підходів до досліджуваних ситуацій	Коли ви стикаєтесь з особливо складною проблемою або в тому випадку, якщо важливо розглянути і врахувати різні варіанти.

У рамках когнітивного підходу до навчання, на підставі запропонованої моделі «Параметрів навчання», особлива увага приділяється взаєминам між окремими параметрами, виявленню і практичному використанню особливостей їх взаємодії.

Підкреслюється, що п'ять типів мислення, які відображають особливості п'яти «Параметрів навчання» і формуються в результаті відповідної організації навчального процесу, не функціонують окремо один від одного або існують в лінійній послідовності (тобто спочатку формується один тип мислення, потім другий і т. ін.). Навпаки, вони взаємодіють між собою (особливості такої взаємодії відображені на рис. 23.1). Пізнавальна діяльність будь-якого роду супроводжується цілим

комплексом змін, які виникають на рівні сприйняття і відносин, що неоднозначно позначається на її подальшому розвитку, сприяючи або гальмуючи подальше пізнання (“Параметр 1”). На процес пізнання також впливає ступінь використання студентом продуктивного складу власного розуму (“Пункт 5”).

Студент, який усвідомлює свої відносини і, відповідно, особливості сприйняття, плідно використовує свій склад розуму, налаштований на процес придбання і інтегрування нових знань (“Пункт 2”). Це означає, що такий студент успішно асимілює нові знання, вміння і навички з уже набутими раніше. Реалізований на суб'єктивному рівні процес взаємодії між старою і новою інформацією з часом переходить у розвиток нових знань за допомогою пізнавальної діяльності, яка сприяє розширенню та удосконаленню поточних знань (“Пункт 3”). Проте кінцевою метою навчання має бути використання знань свідомо (Параметр 4”). Як показано на рис. 23.1 параметри 2, 3, 4 діють у взаємодії. Студент, отримуючи і інтегруючи знання, використовуючи їх свідомо, одночасно розширює та вдосконалює знання.

Таким чином, п'ять параметрів навчання утворюють цілісну структуру, яка може бути використана з метою складання навчальних програм, розробки директивних документів, оцінки знань. При безпосередній організації процесу навчання ці параметри повинні систематично актуалізуватися і розвиватися. Тільки таким чином можна створити необхідні умови для того, щоб студенти могли стати творчими особистостями, що постійно працюють над розширенням діапазону своїх можливостей, беруть на себе повну відповідальність за власний процес пізнання і в цілому особистісне зростання. Кінцева мета процесу навчання студента - сформувати незалежного індивіда (професійного суб'єкта), який має потребу і вміє реалізувати здатність продовжувати вчення протягом всього свого життя. Саме тому, ефективне освітнє реконструювання, реалізація нових підходів у навчанні повинні базуватися на дійсному використанні і інтеграції всього того, що наука і практика знають про пізнавальну діяльність в навчальному процесі. І найбільш повно і послідовно відповідні знання і досвід реалізуються саме через модель “Параметрів навчання”.

Підводячи підсумки розгляду сутності даної моделі, можна зробити наступний висновок: організація навчального процесу на основі даної моделі сприяє тому, що кожен педагог стає експертом процесу пізнання, здатним коригувати і інтегрувати програми, інструкції, систему оцінювання знань, встановлювати і реалізовувати відносини партнерства між викладачами та студентами.

Список використаної літератури:

1. Amabile T.M. The Social Psychology of Creativity. New York : Springer-Verlag, 1989. 223 p.
2. Anderson J. Cognitive Psychology and its Implications. New York : W.H. Freeman and Company, 1990. 334 p.
3. Anderson L., Evertson C., Emmer E. Dimensions in Classroom Management Derived form Recent Research. *Journal of Curriculum Studies*. 1980. № 12. P. 343-356.

4. Ausubel D.P. Educational Psychology: A Cognitive View. New York : Holt, Rinehart and Winston, 1968. 117 p.
5. Banathy B. The School: An Autonomous or Cooperating Social Agency. Boston : Allyn and Bacon, 1980. 231 p.
6. Bartlett L. Teacher Development through Reflective Teaching // J.C. Richards and D. Numan (Eds.), Second Language Teacher Education. New York : Cambridge University Press, 1990. P. 202-214.
7. Beyer B.K. Developing a Thinking Skills Program. Boston, Mass : Allyn and Bacon, 1988. 187 p.
8. Beyer L., Zeichner K. Teacher Education and Educational Foundations: a Plea for Discontent. *Journal of Theacher Education*, 1982. №3(3). P. 18-23.
9. Brophy G. Microteaching. New York : Methuen, 1975. 188 p.
10. Brewer W.F., Treyns J.C. Role of Schemata in Memory for Places. *Cognitive Psychology*, 1981. №13. P. 207-230.
11. Bruner J.S., Goodnow J., Austin G.A. A Study of Thinking. New York : Wiley, 1956. 213 p.
12. Carkhuff R.R. The Art of Helping, -Amherst, Mass. : Human Resource Development Press, 1987. 6th ed.
13. Carbo M., Dunn R., Dunn K. Teaching Students to Read Through Their Individual Learning Styles. Englewood Cliffs, N.J. : Prentice-Hall, 1986. 143 p.
14. Chase W. G., Simon H. A. The mind's eye in chess. New York : Academic Press, 1973. P. 215-28.
15. Combs A. W. A Personal Approach to Teaching: Beliefs That Make a Difference. Boston : Allyn & Bacon, 1982. 235 p.
16. Costa A.L., Marzano R.J. Teaching The Language of Thinking. Alexandria. Va. : ASCD, 1991. 239 p.
17. Covington M.V. Strategic Thinking and the Fear of Failure // J.W. Segal, S.F. Chipman, R. Glaser (Eds.), Thinking and Learning Skills. Lawrence Erlbaum., 1985. Vol. 1. 215 p.
18. De Bono E. The Cort Thinking Program // S.W. Segal, S.F. Chipman, R. Glaser (Eds.), Thinking and Learning Skills. Lawrence Erlbaum, 1985. Vol, 1. 152 p.
19. Elliot J. Developing Hypotheses about Classrooms from Teachers' Personal Constructs. *Interchange*, 1977. №7. P. 1-22.
20. Ennis R.H. Critical Thinking and Subject Specificity: Clarification and Needed Research. *Educational Reseacher*, 1989. Vol.18. №3. P. 4-10.
21. Fisher C.W., Berliner D., eds. Perspectives on Instructional Time. New York : Longman, 1985. 179 p.
22. Flavell J.H. Metacognition and Cognitive Monitoring: A New Area of Psychological Inquiry. *American Psychologist*, 1976. №34. P. 262-407.
23. Frederiksen N. Implications of Cognitive Theory for Instruction in Problem Solving. *Review of Educaitional Research*, 1984. №54. P. 363-407.

24. Glaser R. Education and Thinking: The Role of Knowledge. *American Psychologist*, 1984. №39. P. 93-104.
25. Good T.L., Brophy J. Looking in Classrooms. New York : Harper & Row, 1987. 349 p.
26. Harter S. Felling Good about Yourself isn't Enough. *Today*, 1986. № 8(2). P. 2-3.
27. Hom H.L. Jr., Murphy M.D. Low Need Achiever's Performance: the Positive Impact of a Self-Determined Goal. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 1983. № 11. P. 275-285.
28. Hunter M. Mastery Teaching. EL Segundo, Calif. : TIP Publications, 1982. 120 p.
29. Johnson D.W., Johnson R.T., Roy P., Holubec E.J. Circles of Learning: Cooperation in the Classroom. Alexandria, VA : Association for Supervision and Curriculum Development, 1984. 213 p.
30. Joyce B., Weil M. Models of Teaching. Englewood Cliffs, N.J. : Prentice-Hall, 1986. 184 p.
31. Kearns D.T. An Education Recovery Plan for America. *Phi Delta Kappan*, 1988. P. 565-570.
32. LaBerge D., Samuels S. J. Towards a Theory of Automatic Information Processing Reading. *Cognitive Psychology*, 1974. №6. P. 293-323.
33. Lindsay P.H., Norman D.A. Human Information Processing. New York : Academic Press, 1977. 246 p.
34. Mandler G. The Nature of Emotions // Miller J. (Ed.), States of Mind. New York : Pantheon Books, 1983. 115 p.
35. Markus H., Ruvulo A. Possible Selves. Personalized Representations of Goals // L. Pervin (Ed.) Goal Concepts in Psychology. Hillsdale, N.J. :Lawrence Erlbaum, 1990. 304 p.
36. Markus H. & Wurf E. The dynamic self-concept: A Social Psychological Perspective, Institute for Social Research, University of Michigan, 1987. P. 299–337.
37. Marzano R.J. A Different Kind of Classroom: Teaching with Dimensions of Learning. Alexandria, Va : Association for Supervision and Curriculum Development, 1992. 81 p.
38. Marzano R. J., Pickering D.J., Arredondo D.E., Blackburn G.J., Brandt R.S., Moffett C.A. Dimensions of Learning Teacher's Manual. Alexandria, Va. : Association for Supervision and Curriculum Development, 1992. 192 p.
39. Maslow A.H. Towards a Psychology of Being. Princeton : Van Nostrad, 1968. 264 p.
40. Mills R.S. Working with High Risk Youth on Prevention and Early Intervention Programs: Toward a Comprehensive Model // *Adolescence*, 1988. № 23, 91. P. 643-660.
41. McCarthy B. Using the 4MAT System to Bring Learning Styles to Schools. *Educational Leadership*, 1990. № 48, 2. P. 31-37.

42. McCombs B.L. The Role of Affective Variables in Autonomous Learning. AERA, Washington, D.C., 1987. 345 p.
43. McCombs B.L., Marzano R.J. Putting the Self in the Self-Regulated Learning: The Self as Agent in Integrating Will and Skill. *Educational Psychologist*, 1990. № 25(1) P. 51-69.
44. Murphy J.M., An Etiquette for the Non-Supervisory Observation of L2 Classrooms. City Polytechnic of Hong Kong, 1991. 119 p.
45. Ogle D. The K-W-L: A Teaching Model that Develops Active Reading of Expository Text. *The Reading Teacher*, 1986. № 39. P. 564-576.
46. Paul R. Socratic Questioning // Park R. (Ed.) Critical Thinking. CA : Center for Critical Thinking and Moral Critique, 1990. 174 p.
47. Piaget J. Genetic Epistemology . New York : Norton, 1971. 247 p.
48. Perkins D.N. the Mind's Best Work. Cambridge, Mass : Harvard University Press, 1981. 148 p.
49. Resnick L.B. Education and Learning to Think. Washington, D.C. : National Academy Press, 1987. 274 p.
50. Rodgers T.S. Towards A Model of Learner Variation in Autonomous Foreign Language Learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 1978. №2(1). P. 73-97.
51. Rumelhart D.E, Norman D.A. Accretion, Tuning and Restructuring: in Cognition. Hillsdale N.J. : Lawrence Erlbaum, 1981. 264 p.
52. Santostefano S. Cognitive Controls, Metaphors and Contexts. An Approach to Cognition and Emotion // Bearson D.J., et al. (Eds.), Developmental Perspectives. Hillsdale, N.J. : Lawrence Erlbaum, 1986. 162 p.
53. Schunk D.H. Goal Setting and Self-Efficacy during Self-Regulated Learning. *Educational Psychologist*, 1990. № 25(1). P. 71-86.
54. Silver E.A., Marshall S.P. Mathematical and Scientific Problem Solving: Findings, Issues, and Instructional Implications // Jones B.J., Idol L. (Eds.), Dimensions of Thinking and Cognitive Instruction. Hillsdale, N.J. : Lawrence Erlbaum, 1990. 164 p.
55. Swartz R.J. Reading and Thinking: A New Framework for Comprehension. Boston : Massachusetts Department of Education, 1987. 167 p.
56. Vosniadon S., Brewer W.F. Theories of Knowledge Restructuring and Development. *Review of Educational Research*, 1987. № 57. P.51-67.
57. Wiggins G. Teaching to the (Authentic) Test // *Educational Leadership*, 1989. № 46(7). P.41-47.
58. Євтух М.Б., Лузік Е.В., Дибкова Л.М. Інноваційні методи оцінювання навчальних досягнень: монографія. Київ: КНЕУ. 2010. 248 с.
59. Бабак В, Лузік Е. Фундаментальна підготовка в сучасному університеті: традиції та перспективи. *Вища освіта України*, 2003. № 1. С. 78-83.
60. Лузік Е. В., Дибкова Л. Кокарева А. М., Хоменко-Семенова Л. О. Інноваційні стратегії освітнього процесу: світовий досвід. Вісник Національного авіаційного університету. Серія: Педагогіка. Психологія, зб. наук. пр. К.: НАУ, 2019. Вип. 14(1). С. 64–71.

61. Проскурка Н.М. Професійна кар'єра як один із аспектів професійного розвитку особистості. Вісник Національного авіаційного університету. Серія: Педагогіка. Психологія: збірник наукових праць. №2 (2009). Київ: «НАУ-друк», 2009. С.28-32.

62. Демченко Н.І., Проскурка Н.М. Професійна ідентичність як запорука успішної професійної кар'єри. Актуальні проблеми вищої професійної освіти. Київ, 2020. С. 52 – 54

Розділ 24.

***Теоретичні засади формування особистісної траєкторії успіху
майбутнього фахівця в інформаційно-освітньому середовищі ЗВО***

Лузік Е.В. – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки та психології професійної освіти Факультету лінгвістики та соціальних комунікацій Національного авіаційного університету,
elvira.luzik@npp.nau.edu.ua
ORCID ID: 0000-0002-5436-0234

Кокарева А.М. – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки та психології професійної освіти Факультету лінгвістики та соціальних комунікацій Національного авіаційного університету,
anzhelika.kokarieva@npp.nau.edu.ua
ORCID ID: 0000-0002-3975-4200

Швидка зміна інформаційних потоків в динамічно-синергетичному освітньому середовищі, інтеграція та диференціація наукових галузей, вимоги ринку сприяли формуванню кардинально нових дослідницьких і практичних завдань перед освітньою системою, розглядаючи її продуктом формування образу зовнішнього світу у внутрішній світ особистості як професійного суб'єкту.

Застосування «діяльнісно-результативної» освітньої парадигми, що має відповідати інноваційній моделі розвитку суспільства і світу в цілому, основу якої складає рефлексивно-компетентнісний підхід, визначило перехід від процесного підходу в організації професійної підготовки майбутніх фахівців закладах вищої освіти (ЗВО) до результативного, сприяючи формуванню нових освітніх результатів. [21, 2010]. Складаючи основу цілей підготовки, освітні результати, як правило, пов'язані із забезпеченням країни фахівцями, адаптованими до швидкозмінних умов ринку праці, які здатні компетентісно, самостійно і відповідально вирішувати багатофункціонально-невизначені проблеми; готові до постійного профільного зростання, соціальної та професійної мобільності [11, 2010].

З огляду на це важливими стають не лише структура і зміст продуктивно-особистісних знань, сформованих на основі мінливого інформаційно-освітнього середовища (ІОС), в яке вбудована як відкрита освітня система в цілому, так і технології цього середовища, а й інтегровані уміння оперувати цими знаннями; творчо діяти та оптимально приймати рішення завдяки сформованості планетарного мислення як здатності продукувати нові знання, інтегровані уміння та навички в непередбачуваних умовах відкритого інформаційного простору.

Відомо, що традиційна процесно-функціональна підготовка у ЗВО, яка зорієнтована на предметну підготовку випускника, здійснюється як процес, в якому

відображена лише одна – знаннєва складова професійної компетентності майбутнього фахівця, при цьому, формуючи, контекстно-алгоритмічне бачення світу, а не інформаційно-синергетичний простір, що включає невизначені задачі, проблеми, гіпотези та змінні аксіоми [22, 2009].

В результаті такої підготовки у майбутнього фахівця практично відсутня проблемно-пошукова самостійність у процесі формування нових знань та умінь, відповідальність в проектній діяльності, що формує та систематизує складові професійної компетентності. Практика свідчить, що значний відсоток студентської молоді обирають майбутню професію, як правило, за зовнішніми мотивами, що не пов'язані зі змістом і особливостями їх майбутньої професійної діяльності. Це значною мірою обумовлене відсутністю психологічного супроводу процесів особистісного і професійного розвитку студентів, недостатньою увагою до міжгрупових відносин, неврахуванням індивідуальних особливостей студентів у процесі навчання [36, 2007].

Серед найбільш актуальних проблем професійної підготовки майбутніх фахівців у технічних ЗВО дослідники виділяють: особливості студентського віку (Б. Ананьєв, В. Роменець) [1, 1977; 35, 1973]; розвиток самосвідомості у студентському віці (М. Борішевський, В. Демченко) [5, 2010; 13, 2006]; кризи студентського віку (Є. Варбан, Т. Титаренко) [7, 2010; 39, 2004]; особливості адаптації студентів до нових умов життєдіяльності (О. Мороз, В. Семиченко) [30, 1983; 36, 2008]; особливості особистісного розвитку студентів у процесі навчання (І. Кон, Е. Гільбух) [18, 1979; 10, 1995], ціннісні орієнтації (М. Нікандров, Г. Терещук) [31, 1994; 38, 1996]; співвідношення внутрішньої і зовнішньої мотивації до навчання (А. Бугріменко) [6, 2007]; фактори, що впливають на якість навчання (О. Реан, В. Якунін, Н. Давідюк) [34, 2006; 42, 2000; 12, 2006]; психологічні особливості студентських груп (М. Обозов, Л. Марісова, І. Коваль) [32, 1990; 27, 1985; 16, 2003], лідерство та конфлікти у навчальному процесі ЗВО (В. Вінославська, Г. Ложкін) [9, 2002; 20, 2007]. У зарубіжних дослідженнях проблеми підготовки отримали такі напрямки: базові потреби особистості (А. Маслоу) [28, 2008], потреба в досягненні як фактор ефективності діяльності (Г. Мюррей, К. Халл) [8, 2002], мотивація досягнень (Дж. Аткинсон, Д. Майєрс, Д. Маклеланд) [43, 1983; 28, 1998; 26, 2007], стилі поведінки в конфліктах (Р. Мертон, Д. Скотт, К. Томас, Р. Кіллеман) [33, 2001], кризи ідентичності (Е. Еріксон) [41, 2006], тенденції розвитку мислення у студентів (Р. Бернс, Г. Крайг) [3, 1986; 19, 2003], вплив особистісного профілю на успішність майбутньої професійної діяльності.

Дослідження актуальних психолого-педагогічних проблем студентів показали, що із навчальної діяльності студента фактично виключено психологічну (індивіду) складову, яка призводить, з одного боку, до відсутності мотивації в отриманні якісної освіти, а з іншого, до не сформованості планетарності бачення світу. Результатом такого освітнього процесу стає лише задачісно-контекстне навчання, а не сформованість

професійної суб'єктності фахівця, основними характеристиками якої є динамізм, самостійність, відповідальність, успішність, здатність до освіти протягом життя.

В той же час, на думку ряду дослідників (О. Бодальов, А. Деркач, Е. Зеєр, В. Сластьонін та ін.) [4, 1998; 14, 2004; 15, 2003; 37, 1999], як протягом навчання у ЗВО, так і в процесі ефективної професійної діяльності в наступному відбувається оновлення, розширення і поглиблення структури і змісту професійної компетентності фахівця, при цьому успішність його подальшого професійного розвитку залежить як від самої особистості, так і її здатності до професійної самоорганізації. Саме тому, на наш погляд, індивідуальні якості (психічні новоутворення, у цілому розвиток особистості) можуть виступати критеріями оптимальності професійної підготовки, оскільки вони відповідають, в першу чергу, за успішне засвоєння і оперативну актуалізацію професійних знань, умінь та навичок, забезпечуючи гармонійний професійний розвиток особистості в процесі реалізації особистісної траєкторії успішного навчання протягом життя [22, 2009].

Сучасна модель розвитку суспільства і світу, в цілому, зорієнтована на швидкі зміни інформаційних потоків, в результаті цього життєвий цикл знань, вмінь та навичок значно скорочується. Крім того, сучасна функція знань, як правило, зводиться до обслуговування лише певних сторін буття (як засіб для досягнення певних цілей), а швидкість розвитку знань та їх зростаюча кількість, при цьому, не сприяють якісному їх засвоєнню, тому фактично сьогодні знання перестають бути основною метою в освіті.

Виходячи із принципу конструктивізму, сутність якого полягає в розумінні того, що знання формуються із власного досвіду, а результати навчання залежать від особистого розуміння необхідності отримання нових продуктивних знань, інтегрованих умінь та інтелектуальних навичок, освітній процес у ЗВО має стати особистісно-творчим процесом, в якому структура та зміст професійної суб'єктності майбутнього фахівця формуються лише завдяки власного досвіду, а розвиток самої суб'єктності відбувається тільки за активної взаємодії між всіма її суб'єктами [2, 2017].

Гіпотеза дослідження полягала в тому, що ефективність особистісного розвитку і професійного становлення майбутніх фахівців, яка значною мірою залежатиме від виявлення і подолання психологічних чинників, що негативно впливатимуть на навчально-виховний процес, сприятиме виявленню ключових напрямів зовнішнього психологічного впливу. Підвищення психологічної компетентності студентів сприятиме їх готовності до розробки і реалізації індивідуальних програм саморозвитку в єдності і взаємодії їх особистісної і професійної складових.

Визначивши методологічні основи дослідження, розглядаємо освітній процес ЗВО як відкриту динамічно-синергетичну систему, що потенційно є аналогом системи їх майбутньої професійної діяльності, але за змістом і формами організації суттєво відрізняється від неї. Основна концептуальна думка дослідження полягатиме в тому, що своєчасне виявлення та усвідомлене використання студентами

корекційних заходів щодо чинників, які деструктивно впливають на їх навчальну активність і професійне становлення, будуть сприяти поєднанню перспектив особистісного і професійного розвитку студентів, підвищенню ефективності і результативності навчання та професійного становлення.

На основі того, що основними механізмами розвитку і прояву компетентностей, що включають когнітивну (знаннєву), операційно-технологічну (здатність до дії), мотиваційно-етичну (ціннісні орієнтації), соціальну і поведінкову складові інтегрованої професійної готовності під час професійної підготовки майбутнього фахівця у ЗВО є сукупність складових навчально-практичної діяльності суб'єктів освітнього процесу (як об'єктивно-зовнішня форма) та мисленнєво-розвивальної діяльності (як суб'єктивно-внутрішня форма). Ефективність формування професійної суб'єктності майбутнього фахівця у закладах вищої освіти, базуватиметься в площині дидактичного моделювання освітнього процесу, розуміючи під цим терміном систему цілеобумовлених та цілеспрямованих дій, яка надійно та валідно спроможна забезпечити адекватне засвоєння змодельованих властивостей, зв'язків і відношень інформаційно-динамічного пізнавального і перетворюючого об'єктів природного та соціокультурного спрямування, де суб'єктом діяльності виступає мисленнєва діяльність особистості майбутнього фахівця [25, 2015].

Розглядаючи освітню систему закладів вищої освіти як особистісно-діяльнісну, що керується основними законами існування та еволюції індивідуально-соціально-технічних систем і відповідає залежності розвитку та ефективності функціонування від ступеня її відкритості, співвідношенню випадкового і закономірного та домінуванню асиметрії як умов її стабільності, сформулюємо основний результат навчально-виховної складової освітньої системи – професійну компетентність фахівця як психологічне утворення, яке включає досвід, цінності, знання, уміння, психологічну готовність до даного виду професійної діяльності, готовність та здатність приймати самостійно і відповідально рішення при здійсненні професійної діяльності. Крім того, визначення компетенції, як наперед заданих нормативними документами вимог до освітньої підготовки, тобто сукупності знань, способів діяльності, кола повноважень, досвіду та якостей особистості, дозволяє нам представити компетентність як багатовимірний вектор мети освітнього процесу у закладах вищої освіти [2, 2017].

Відомо, що будь-яка діяльність починається з визначення суб'єктивної мети, розуміючи під метою той уявний результат діяльності, що спрямований на предмет, за допомогою якого суб'єкт бажає задовольнити ту чи іншу потребу (В. Козаков) [17, 1990]. Ця ж думка є домінуючою і при визначенні існуючим суспільством мети професійної підготовки у ЗВО, яка полягає в успішній діяльності фахівця у науковій, управлінській та інших виробничих сферах, системах управління і організацій праці в умовах ринкової економіки. Саме тому мета як багатовимірний вектор, визначаючи організацію освітнього процесу у закладах вищої освіти, розглядається нами як взаємопов'язана та взаємообумовлена сукупність засобів передачі суб'єктам навчально-виховного процесу суспільно-історичного досвіду, визначених соціальною

практикою знань, умінь, навичок, здібностей, видів і способів діяльності в нормативних для конкретно історичних умов показниках.

Враховуючи те, що мета – компетенція має вказувати на майбутній стан об'єкта або системи, якого вона прагне досягти, розглядатиме мету професійної підготовки фахівця у ЗВТО як просторово-часовий вектор, компонентами якого, в загальному випадку, є предметно-видові, загально-пізнавальні та виховні цілі – компетенції. Об'єм цих компетенцій закладає, з одного боку, визначені нормативно інтелектуальні і моральні основи майбутнього професіонала, а, з іншого боку, визначає і забезпечує умови оптимальності соціально-психологічних елементів освітнього процесу (потреби, мотиви, цілі, здібності, знання, уміння, навички), розуміючи під умовами оптимальності кількісні та якісні співвідношення соціально-психологічних елементів навчальної діяльності, які дозволяють суб'єктам діяльності здійснювати процес перетворення особистісно-сформованих і проінтеріоризованих в процесі навчання продуктивних знань, інтегрованих умінь і навичок в психічні новоутворення (досвід, риси характеру, спрямованість, здібності) при умові, що знання стають спрямованістю та переконанням особистості, а навички і уміння доводяться до майстерності і професійних здібностей [23, 2017].

В той же час, незважаючи на багатоаспектність наукових досліджень, присвячених особистісному розвитку і професійному становленню майбутнього фахівця (Wallace M.J., 50, 1991; Marzano R. J., Pickering D.J., Arredondo D.E., Blackburn G.J., Brandt R.S., Moffett C.A., 48, 1992; HINTER M., 45, 1982; Kepman S., Kimball T., Martin M., 47, 1980; Rodgers T.S., Towards A., 49, 1978; Joyce B., Weil M., 46, 1986), багато питань вирішення даної проблеми залишаються невирішеними.

Так, наявність суперечностей між необхідністю створення гнучкої педагогічної системи безперервної підготовки майбутніх фахівців в динамічно-синергетичному освітньому просторі і відсутністю діючих зворотніх зв'язків, що необхідні для оперативної корекції навчально-виховного процесу [Чупахін С., 40, 2015]; між необхідністю моніторингу, проектування і прогнозування ефективного освітнього процесу і застарілими методами оцінювання продуктивних знань та інтегрованих умінь майбутніх фахівців (Elliot J., 44, 1977), дозволяє нам розглядати відкриту освітню систему ЗВО, в цілому, як просторово-часову модель, що включає інформаційну (знання, уміння, навички), розвиваючу (здатки, здібності) і виховну (потреби, мотиви, цінності, цілі) складові, а навчально-виховний процес, як одну із складових сучасного інформаційно-освітнього середовища закладів вищої освіти, що має здійснюватися за спіраллєвидною кривою в системі координат, яка включає вказані вище складові, а також формулювати цілі – компетенції різних рівнів освітніх систем в залежності від співвідношень предметно-видових, загально-пізнавальних і виховних цілей [Лузік Е., 23, 2017].

Згідно компетентнісного підходу, в якості системоутворюючих чинників формування складових професійної компетентності майбутнього фахівця в закладах вищої освіти вибираємо вектор мети (компетенцій) і вектор результату (компетентностей), а також враховуємо вимоги їх виміру у вигляді критеріїв

співвідношення цілей (компетенцій) і реальних результатів освітнього процесу (компетентностей). При цьому особливості функціональної залежності $\vec{R}(t) = \vec{F}(G, t)$, де $\vec{R}(t)$ – результат процесу підготовки, $\vec{F}(G, t)$ – функціонал цілей освітньо-кваліфікаційних рівнів, обумовлені наявністю індивідуальної (психологічної) підсистеми освітнього середовища закладів вищої освіти, що включає задатки, здібності, потреби, мотиви, цілі всіх суб'єктів освітнього процесу.

Нижче наведена теоретично-узагальнена схема формування особистісного розвитку і професійного становлення майбутнього фахівця ЗВО, що включає змістовно-цільові, організаційно-процесуальні і оцінювально-моніторингові складові інформаційно-освітнього середовища закладів вищої освіти (рис. 24.1).

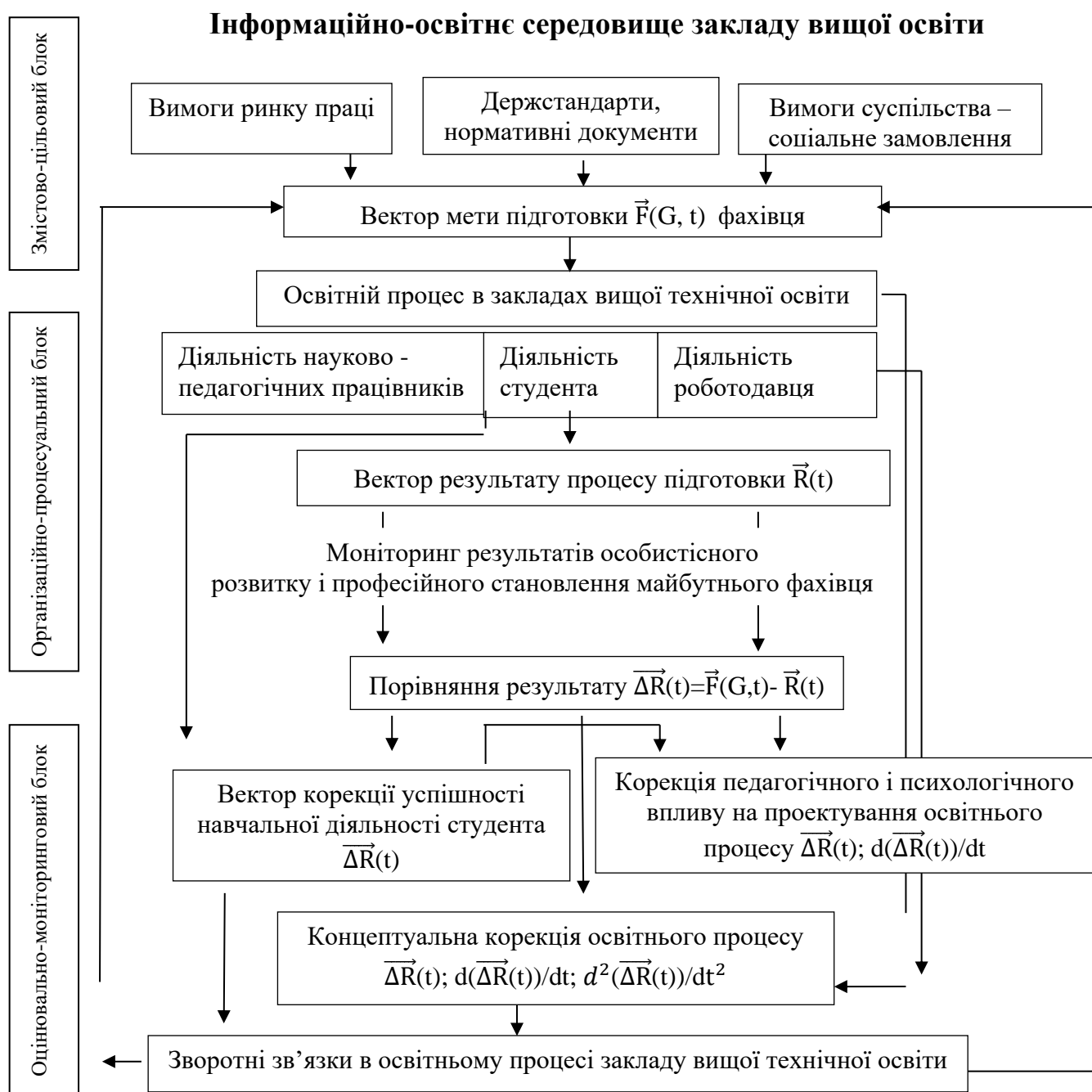


Рис. 24.1. Схема забезпечення особистісного розвитку і професійного становлення майбутнього фахівця закладу вищої технічної освіти

Як видно із наведеної нижче теоретично-узагальненої схеми формування особистісного розвитку і професійного становлення майбутнього фахівця закладу вищої освіти, швидкість у перманентних змінах розвитку науки, техніки і суспільних взаємин, динамічні потреби ринку праці вимагають постійної корекції планування та організації всього освітнього процесу. На основі постійного моніторингу відповідності результату навчання $\vec{R}(t)$ заданим цілям $\vec{F}(G,t)$ виникає необхідність актуалізації жорстких і гнучких зворотних зв'язків, за допомогою яких здійснюється вплив на процес формування особистісного розвитку і професійного становлення майбутнього фахівця за допомогою відповідних змін в освітньо-кваліфікаційних та освітньо-професійних програмах [Чупахін С., 40, 2015]. Доведемо це теоретично і перевіримо практично. Для вирішення поставленого завдання дослідження було використано наступний набір методів: а) теоретичні (аналіз, синтез, моделювання, проектний, системний, проблемний, узагальнення) для висновків та рекомендацій щодо виявлення ключових напрямків зовнішнього і внутрішнього психологічного впливів на освітній процес підготовки майбутніх фахівців; б) емпіричні (пряме та непряме наукове спостереження, метод експертних оцінок, анкетування) для здійснення процесу дослідження; в) педагогічний експеримент (перевірка та формування експерименту) для підтвердження ефективності психологічного впливу на освітній процес підготовки при формуванні особистісної траєкторії успіху; г) методи математичної статистики для кількісної і якісної обробки отриманих в результаті педагогічного експерименту даних.

Педагогічний експеримент проводився в чотири етапи: підготовчий, констатувальний, формувальний та підсумковий. Базою для проведення експериментального дослідження стала кафедра педагогіки та психології професійної освіти Навчально-наукового гуманітарного інституту та кафедра військової підготовки Національного авіаційного університету (далі – НАУ). Усього на різних етапах дослідження в експерименті брали участь 188 студентів, викладачів і фахівців в галузі педагогіки та психології, радіотехніки і телекомунікації.

На підготовчому етапі (2013-2015рр.) здійснювався аналіз освітньо-професійних програм (ОПП) і плану навчального процесу підготовки випускників НАУ, які вивчали спеціальні дисципліни вільного вибору. Заняття з дисциплін проводились за традиційними формами і методами, що приводило до формування фрагментальних знань студентів щодо майбутньої професії та неефективному використанню умінь до проектувальної діяльності (рис 24.4).

На констатувальному етапі експерименту (2015-2016рр.) було виявлено стан сформованості складових професійної компетентності у майбутніх інженерів-зв'язківців до професійної діяльності в процесі вивчення цих дисциплін, однак результати анкетування як викладачів так і студентів показали недостатній рівень особистісного розвитку і професійного становлення майбутніх інженерів-зв'язківців; низькій та базовий рівень сформованості професійної компетентності у переважній більшості респондентів, що зумовило необхідність проведення третього етапу педагогічного експерименту.

Під час формувального етапу експерименту (2016-2017рр.), що проводився в умовах реального навчального процесу, були відтворені відповідні організаційно-педагогічні умови: позитивна мотивація студентів до навчання і засвоєння професійних ціннісних орієнтацій; науково-методичне забезпечення освітнього процесу шляхом співпраці науково-педагогічних працівників з фахівцями - практиками; інтегральне використання класичних та інноваційних технологій навчання в процесі вивчення спеціальних дисциплін; систематичний моніторинг і корегування освітнього процесу на підставі визначених зворотних зв'язків; відпрацьовано, апробовано і впроваджено відповідне навчально-методичне забезпечення оцінювання рівнів особистісного розвитку і професійного становлення майбутніх інженерів-зв'язківців. Виходячи із основ теорій розвитку особистості, на наш погляд, найбільш гармонійний освітній розвиток особистості може бути представленим у вигляді кривої 1 ($Ca_1b_1c_1d_1f_1V$) траєкторії успішності навчальної діяльності, що близька або співпадає з кривою 2 індивідуального розвитку майбутнього фахівця (рис. 24.2). Доведемо це.

Для побудови гармонійної кривої особистісного розвитку і професійного становлення особистості (індивідуальної траєкторії успішності навчальної діяльності) студента (крива 1) скористаємося моделлю освітньої діяльності СВР, сторона СВ якої відображає вплив соціуму на формування особистості майбутнього фахівця (Держстандарти та інші нормативні документи в галузі освіти), сторона СР відображає вплив індивідуальної складової на успішність розвитку особистості студента (формування задатків, здібностей), сторона ВР відображає вплив виховної складової (формування потреб, мотивів, цілей) розвитку особистості студента для його успішного професійного та особистісного розвитку (рис. 24.2).

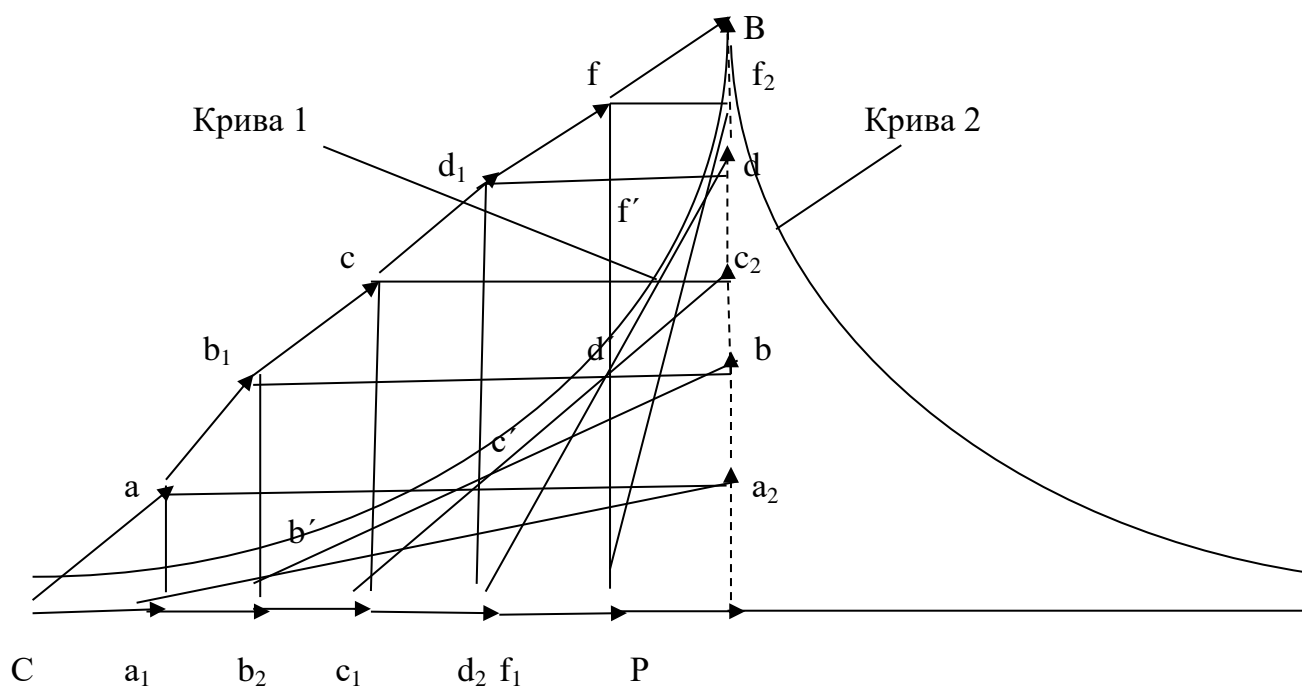


Рис. 24.2. Трикутник освітньої діяльності викладача і студента в освітньо-інформаційному середовищі закладу вищої освіти

З іншого боку, в результаті освітнього процесу в закладах вищої освіти сторону СВ моделі освітньої діяльності можна інтерпретувати як характеристику майстерності (режисерської діяльності) викладача, тобто його знаннєву функцію педагогічної діяльності; сторону СР – як конструкторсько-продуктивну діяльність викладача (тьюторську функцію педагогічної діяльності), а сторону ВР – як наставницьку діяльність викладача (мотиваційно-ціннісну функцію педагогічної діяльності).

Дотичні до кривої СВ (крива 1), тобто відрізки a_1a_2 ; b_2b ; c_1c_2 ; d_2d , f_1f_2 , які, відображаючи динамічний процес розвитку і виховання студента, характеризують його вмотивовану діяльність як сукупність знаннєвої, виховної та розвиткової складових навчальної діяльності; відрізки Pa_2 ; a_2b ; bc_2 ; c_2d ; df_2 ; f_2B , відображаючи формування складових психічних новоутворень студента (цілі, мотиви, потреби), характеризують сумісну (освітню) продуктивно-творчу діяльність як викладача так і студента; відрізки Ca_1 ; a_1b_2 ; b_2c_1 ; c_1d_2 ; d_2f_1 ; f_1P , відображаючи розвиток студента, характеризують його продуктивні здібності.

Складові лінії СВ, тобто відрізки Ca ; ab_1 ; b_1c ; cd_1 ; d_1f ; fB , характеризуючи професіоналізм викладача, відображають, відповідно, науково-педагогічну діяльність викладача в побудові індивідуальної траєкторії успішності навчальної діяльності студента – кривої 1, а відрізки кривої СВ (кривої 1), а саме, відрізки a_1b' ; $b'c'$; $c'd'$; $d'f'$, відображаючи результативність навчальної діяльності студента, визначають процес успішного формування його професійної компетентності.

Представимо на рисунку 24.3 зв'язок вектора компетентностей відповідного освітньо-професійного рівня – \overrightarrow{PE} і вектора компетенцій \overrightarrow{CD} підготовки фахівця, де вектор \overrightarrow{CD} , відображаючи існуючі в соціумі освітні стандарти, представляє собою результуючий (інтегрований) вектор компетентностей відповідного освітньо-професійного рівня підготовки.

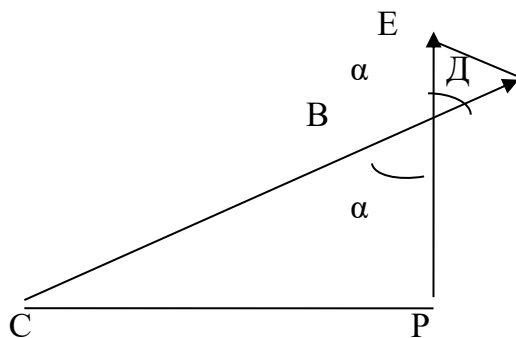


Рис. 24.3. Зв'язок вектора компетенцій \overrightarrow{CD} та вектора компетентностей \overrightarrow{PE} відповідного освітньо-професійного рівня підготовки майбутнього фахівця.

Кут α між вектором \overrightarrow{CD} і вектором \overrightarrow{PE} , який характеризує сформовані в процесі освітньої діяльності складові компетентностей студента, згідно теорії гармонійного розвитку особистості [Лузік Е., 24, 1996], має складати кут $\alpha = 0,618$ радіан, а «люфт»

між векторами \vec{PE} і \vec{CD} , тобто вектор \vec{ED} , що виникає в результаті корекції освітньо-виховного процесу, інформує нас про недостатньо науково-обґрунтовані цілі (предметно-видові, загально-пізнавальні, виховні) підготовки. Це, в свою чергу, впливає як на структуру і зміст підготовки, комплекс дидактичних технологій так і на діагностичний інструментарій ефективності розвитку професійних компетентностей майбутнього фахівця за допомогою зворотніх зв'язків, що відображають коригування освітнього середовища як в короткочасовій, так і в довгостроковій перспективі (рис. 24.2).

Так, вектор $\vec{\Delta R}_i(t)$ теоретико-узагальненої схеми формування особистісного розвитку і професійного становлення фахівця (рис.24.1), характеризує жорсткий зворотній зв'язок, що визначається абсолютним значенням різниці між реальними результатами моніторингу поточної успішності конкретного студента та траєкторією стратегії формування особистісного розвитку і професійного становлення, яка визначається нормативними документами, спрямований на мінімізацію значення $\vec{\Delta R}(t)$. Недоліками цього зворотнього зв'язку є неможливість дати об'єктивну оцінку засобам і методам контролю, короткий час старіння інформації та слабкий прогностичний характер [Чупахін С., 40, 2015].

В той же час, оперативно-прогностичний зворотній зв'язок $d(\vec{\Delta R}(t))/dt$, як гнучкий зворотній зв'язок (за першою похідною від усередненості функції $\vec{\Delta R}(t)$ в конкретний момент часу періоду навчання), дозволяє спрогнозувати зміни в траєкторії особистісного розвитку і професійного становлення студента, а стратегічно-концептуальний зворотній зв'язок $d^2(\vec{\Delta R}(t))/dt^2$ (враховуючи другу похідну від усередненої функції $\vec{\Delta R}(t)$), дозволяє відстежити зміни в освітньо-інформаційному середовищі і своєчасно вносити корективи в зміст і структуру професійної підготовки.

Результати педагогічного експерименту, що відбувався в умовах реального навчального процесу із 52 студентами (майбутніми інженерами-зв'язківцями), які навчалися на 3 – 4 курсах за спеціальністю «Радіотехніка і телекомунікації», підтвердили ефективність впровадження інноваційних технологій в експериментальній групі при вивченні інтегрованого курсу, а дані результатів контрольних заходів вибраними методиками дали можливість визначити рівні особистісного розвитку і професійного становлення майбутнього фахівця з дотриманням принципів об'єктивності оцінювання.

Наочні результати проведеного педагогічного експерименту представлені на рис. 24.4.

Результати експерименту засвідчили збільшення кількості студентів з показниками продуктивного (підвищеного) і креативного (високого) рівнів в експериментальній групі після проведення експерименту і, відповідно, зменшення кількості студентів, розвиток яких зупинився на репродуктивному (базовому) рівні. У контрольній групі (далі – КГ) також спостерігалася певна позитивна динаміка, однак

показники значно поступають показникам студентів експериментальної групи (далі – ЕГ).

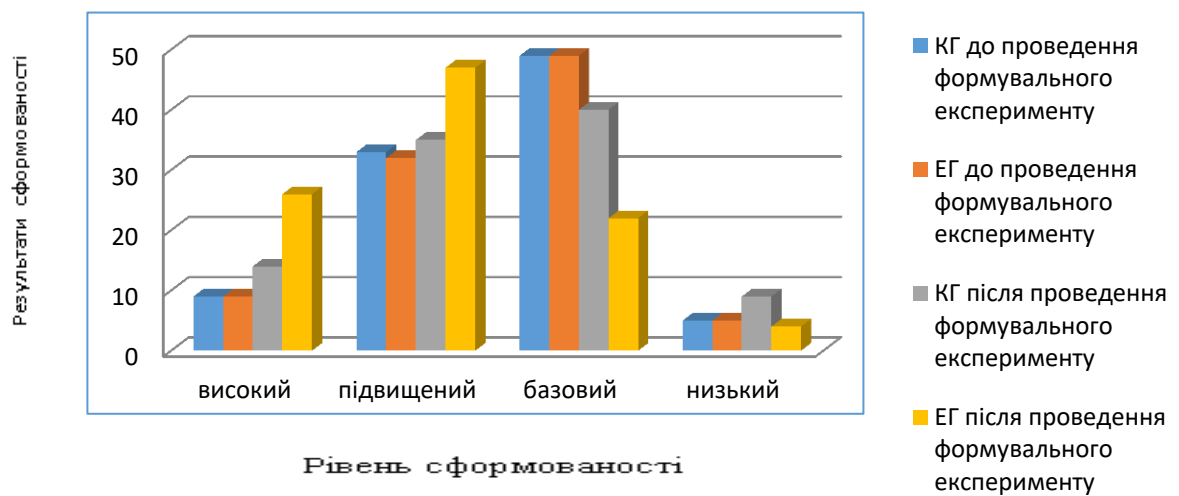


Рис. 24.4. Порівняльні результати особистісного розвитку і професійного становлення майбутніх інженерів-зв'язківців в ході формувального експерименту.

Наочне порівняння приросту відносної кількості студентів у визначених групах дозволяє зробити висновок про більшу крутизну першої похідної від функції експериментальної траєкторії навчання саме в ЕГ. В той же час, наявність студентів з низьким рівнем сформованості особистісного розвитку і професійного становлення пояснюється, в першу чергу, слабкою сформованістю орієнтаційно-ціннісної компетентності, тобто бажанням отримати лише диплом, а не освіту за фахом.

З'єднані вершини діаграм на констатувальному і формувальному етапах експерименту (рис. 24.4) дозволяють отримати графічну функцію (першу похідну (дотичну)), що характеризує траєкторію навчання в обох групах. Таким чином, по крутизні зростання графіку дотичної в діаграмі високого і підвищеного рівнів і зменшення в базовому рівні, ми отримуємо уявлення про ефективність процесу формування особистісного розвитку і професійного становлення майбутнього фахівця. Крім того, результати проведеного дослідження дозволили нам сформулювати алгоритм оптимальності (гармонійності) особистісного розвитку і професійного становлення студентів в процесі професійної підготовки в закладах вищої технічної освіти, який складається з наступних результативних етапів.

Етап 1. На основі діагностики освітніх показників успішності студента (вектори \vec{Ca} , \vec{Ca}_1 , $\vec{a_1a}$, (рис. 24. 2)) отримуємо результати вхідного рівня його підготовленості до навчання у закладах вищої освіти: у студента практично відсутній внутрішній позитивний мотив до навчання (вектор $\vec{a_1a}$); недостатньо розвинені здатності до навчання (вектор \vec{Ca}_1); фіксується фрагментарність отриманих знань,

умінь та навичок (вектор \vec{Ca}) для успішного засвоєння даного освітнього рівня (дотична лінія a_1a_2 до кривої СВ (кривої 1)).

Етап 2. В результаті реалізації конструктивної функції викладачем (вектори $\vec{ab_1}$; $\vec{b_1b_2}$; $\vec{b_1b}$) здійснюється процес розкриття і розвитку здібностей студента (вектор $\vec{a_1b_2}$); формування позитивної внутрішньої мотивації студента до навчання (вектор $\vec{b_2b_1}$); алгоритмізація здатності до засвоєння продуктивних знань, інтегрованих умінь і навичок (дотична лінія b_2b до кривої СВ (кривої 1)).

Етап 3. Ефективність контекстно-проектувальної, мотиваційної та організаційної діяльності викладача і студента (вектори $\vec{bc_2}$; $\vec{c_2c}$; $\vec{c_1c}$) обумовлюється результатом сформованості компонентів професійної компетентності (самостійності, відповідальності) студентом та складових професійної суб'єктності майбутнього фахівця закладу вищої освіти (дотична лінія c_1c_2 до кривої СВ (кривої 1)).

Етап 4. Ламана лінія $Ca_1b_1c_1d_1f_1B$ (рис 1.6.2), показуючи зростання інформаційно-знаннєвої компоненти в навчальному процесі, а лінії $Ca_1b_2c_1d_2f_1P$, що репрезентує зростання здібностей студента; лінія $Pa_2bc_2df_2B$, відображаючи зростання внутрішньої позитивної мотивації до навчання; лінії a_1a ; b_2b_1 ; c_1c ; d_2d_1 ; f_1f , PB , презентуючи сформованість психічних новоутворень у студента в динамічному процесі навчання, розвитку і виховання, з'єднують освітній процес формування професійної суб'єктності (крива 1) з індивідуальним процесом розвитку студента (крива 2).

Результати проведеного нами дослідження дозволяють інтерпретувати ламану лінію СВ як знаннєву складову процесу пізнання для формування професійної компетентності студента; лінію CP, що показує напрямок процесу формування студентом продуктивних здібностей для досягнення відповідності даному освітньому рівню, а лінію BP, що характеризує ефективність процесу формування студентом інтегрованих психічних новоутворень як необхідних і достатніх умов для успішності в житті.

1. Підсумовуючи викладений матеріал, очевидним є той факт, що найбільш руйнівними та загрозливими чинниками підготовки фахівців, для вищої освіти є:

- нерозуміння потреб у реформації освітньої сфери, обумовлених інноваційними процесами в суспільстві;
- відсутність психологічного супроводу процесів особистісного і професійного розвитку студентів;
- неврахування в навчальному процесі індивідуальної складової суб'єктів даного процесу.

2. Врахування особистісних характеристик суб'єктів освітнього процесу, сприятиме ефективному професійному розвитку особистості шляхом реалізації особистісної траєкторії успішного навчання протягом життя.

3. Ефективність формування професійної суб'єктності майбутнього фахівця має базуватися в площині дидактичного моделювання, яке спроможне забезпечити адекватне засвоєння змодельованих властивостей, зв'язків і відношень

інформаційно-дидактичного пізнавального і перетворювального об'єктів природного та соціокультурного спрямування.

4. Систематичний моніторинг освітнього процесу на підставі визначених зворотніх зв'язків дозволяє реалізувати індивідуально-зорієнтований підхід у навчанні і можливість систематичного коригування освітнього процесу у закладах вищої освіти.

Список використаної літератури:

1. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания. / ред. колл.: Б. Ф. Ломов, Е. В. Шорохова, Ю. М. Забродин. Москва : Наука, 1977. 380 с.
2. Арістова Н.О. Теоретичні і методичні засади формування професійної суб'єктності майбутніх філологів : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ, 2017. 659 с.
3. Бернс Р.С. Развитие Я-концепции и воспитания. Пер. с англ. М. Б. Гнедовского, М. А. Ковальчук. Москва : Прогресс, 1986. 423 с.
4. Бодалев А. А. Вершина развития взрослого человека: характеристики и условия достижения. Москва : Флинта-Наука, 1998. 168 с.
5. Боришевський М. Дорога до себе: Від основ суб'єктності до вершин духовності : монографія. Київ : Академвидав, 2010. 416 с.
6. Бугріменко А. Г. Сотношение образа «Я» и внутренней учебной мотивации студентов : автореф. канд.... психол. наук : 19.00.07. Москва, 2007. 24с.
7. Варбан Є. О. Життєва криза: поняття, концепції та прояви / За ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої : зб. наук. пр. Кам'янець-Подільський, 2010. Вип. 10. С. 120–133.
8. Верещагина Л.А., Карелина И.М. Психология потребностей и мотивация персонала. Харьков : Изд-во Гуманитарный центр, 2002. 152 с.
9. Винославська О. В. Дослідження типології управлінських конфліктів у технічному університеті: *Конфліктологічна експертиза: теорія і методика*. Київ : Т-во конфліктологів України, 2002. Вип. 3. С. 20 -24.
10. Гильбух Ю. З. Тест-опросник личностной зрелости. Киев : НПЦ Перспектива, 1995. 24 с.
11. Гура О.І. Критерії та рівні ефективності професійної підготовки майбутнього фахівця у вищому навчальному закладі. Вища освіта України: теоретичний та науково-практичний часопис / за ред. В.Ш. Лугового, М.Ф. Степка. Київ, Запоріжжя : Класичний приватний університет, 2010. № 1. Дод. 1 Тематичний випуск: «Наука і вища освіта: технології взаємодії». С. 39–45.
12. Давидюк Н. М. Методика викладання психології : навч. посіб. Чернівці : Технодрук, 2006. 236 с.
13. Демченко В.А. Самосвідомість як фактор психологічної адаптації першокурсників до навчальної діяльності : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Харьков, 2006. 19 с.

14. Деркач А.А. Акмеология : учебник. / Под общ. Ред. А.А. Деркача, Москва : Издательство РАГС, 2004. 424 с.
15. Зеер Э.Ф. Психология профессий : учеб. пособ. 2-е изд., перераб. и доп. Москва: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. 336 с.
16. Коваль І.А. Психологічні особливості конфліктів у процесі спільної учбової діяльності студентів : автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07. Київ, 2003. 18 с.
17. Козаков В.А. Самостоятельная работа студентов : учеб. пособ. Киев : Вища школа, 1990. 248 с.
18. Кон И. С. Психология юношеского возраста. Проблемы формирования личности : учеб. пособ. Москва : Просвещение, 1979. 175 с.
19. Крайг Г. Психология развития. Пер. с англ. Н. Мальгина и др. Санкт-Петербург : Питер, 2003, 988 с.
20. Ложкін Г. В., Пов'якель Н. І. Психологія конфлікту: теорія і сучасна практика : навч. посіб. Київ : «Професіонал», 2007. 416 с.
21. Луговий В.І., Слюсаренко О.М. Застосування синергетичного підходу до визначення компетентностей як основа кваліфікації. *Вища освіта України: теоретичний та науково-практичний часопис* /за ред. В.І. Лугового, М.Ф. Степка. Київ, Запоріжжя, 2010. № 1. Дод. 1. Тематичний випуск: «Наука і вища освіта: технології взаємодії». С.151–159.
22. Лузік Е.В. Системоутворюючі фактори управлінської діяльності інтегративно-діяльнісної системи вищої технічної освіти : VI міжнар. наук.-метод. конф. (м. Київ-Вінниця 31 жовтня 2009 р.). Київ-Вінниця, 2009. Ч.1. С. 199– 205.
23. Лузік Е.В. Інноваційні технології в системі інформаційно-технологічної вищої освіти. *Актуальні проблеми вищої професійної освіти*: матеріали міжнар. наук.-практ. конф., м. Київ 17 березня 2017 р. Київ, 2017. С. 94–96.
24. Лузик Е.В. Теория и методика общенаучной подготовки в инженерной высшей школе : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. Київ, 1996. 650 с.
25. Лузік Е.В., Євтух М.Б. Системне моделювання процесу професійної підготовки майбутніх практичних психологів в авіаційному ВНЗ. *Вісник Національного авіаційного університету. Серія: Педагогіка*. Київ, 2015. Вип. 1(6). С. 88–93.
26. Макклелланд Д. Мотивация человека. Санкт-Петербург : Питер, 2007. 672 с.
27. Марисова, Л. И. Студенческий коллектив: основы формирования и деятельности. / отв. ред. Б.И. Королев. Киев : Вища школа, 1985. 52 с.
28. Майерс Д. Социальная психология. Санкт-Петербург : Питер, 1998. 305 с.
29. Маслоу А. Мотивация и личность. Санкт-Петербург : Питер, 2008. 352 с.
30. Мороз А.Г. Профессиональная адаптация выпускников педагогического вуза : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. Киев, 1983. 430 с.

31. Никандров Н.Д. Проблема ценностей в подготовке учителя. Магистр, 1994. №6. С. 41-43.
32. Обозов Н.Н. Психология межличностных отношений. Киев : Лыбидь, 1990. 192 с.
33. Психология : підручник. 3-тє вид. / за ред. Ю. Л. Трофімова. Київ : Либідь, 2001. 558 с.
34. Реан А. А. Психология адаптации личности. Анализ. Теория. Практика / А. А. Реан, А. Р. Кудашев, А. А. Баранов. Санкт-Петербург : праймЕВРО-ЗНАК, 2006. 479 с.
35. Роменець В. А. Виховання творчих здібностей у студентів. Київ : Вища школа, 1973. 94с.
36. Семиченко В.А. Дикань В.С. Рефлексивний підхід у теорії і практиці вищої школи. Київ : Післядипломна освіта в Україні, 2007. № 1-2., 2008, №1-2.
37. Сластенин В.А. О проектировании содержания высшего педагогического образования. Москва : Преподаватель, 1999. № 5. С. 3–9.
38. Терещук Г. Педагогічна діагностика ціннісних орієнтацій молоді в процесі соціального і професійного становлення. *Педагогіка і психологія*, 1996. № 3. С. 119 -124.
39. Титаренко Т. М. Кризове психологічне консультування. Київ : Главник, 2004. 96 с.
40. Чупахін С. А. Роль обратных связей в процессе формирования профессиональной компетентности инженеров-связистов. *Scientific Letters of Academic Society of Michal Baludansky*. Košice, Slovakia, 2015. Vol. 3. № 2. P. 60-63.
41. Эриксон Эрик. Идентичность: юность и кризис : учеб. пособ. 2 изд. Пер. с англ./ А.В.Толстых (общ. ред. и предисл.). Москва : Флинта и др., 2006. 341 с.
42. Якунин В. А. Педагогическая психология : учеб. пособ. Санкт-Петербург : Издательство Михайлова В. А., 2000. 348 с.
43. Atkinson J. W. *Personality, Motivation and Action : selected papers*. New York : Praeger, 1983. 432 p.
44. Elliot J. *Developing Hypotheses about Classrooms from Teachers' Personal Constructs*. Interchange, 1977. №7. P.1-22.
45. Hinger M. *Mastery Teaching*. EL Segundo, Calif. : TYP Publication, 1982. 20 p.
46. Joyce B., Weil M. *Models of Teaching*. Englewood Cliffs, N.J. : Prentice-Hall, 1986. 184p.
47. Kerpan S., Kimball T., Martin M. *Teacher Expectation and Student Achievement: Coordinator's Manual*. Bloomington, Ind.:Phi Delta Kappa, 1980. 292 p.
48. Marzano R. J., Pickering D.J., Arredondo D.E., Blackburn G.J., Brandt R.S., Moffett C.A. *Dimensions of Learning Teacher's Manual*. Alexandria, Va. : Association for Supervision and Curriculum Development, 1992. 192 p.

49. Rodgers T.S. Towards A Model of Learner Variation in Autonomous Foreign Language Learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 1978. №2(1). P. 73-97.
50. Wallace M.J. *Training Foreign Language Teachers: A Reflective Approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991. 164 p.

Розділ 25.

Об'єктивні і суб'єктивні передумови побудови моделі особистісно-професійного становлення майбутніх фахівців на засадах рефлексивного підходу

Семиченко В.А. – доктор психологічних наук, професор, професор кафедри педагогіки та психології професійної освіти Факультету лінгвістики та соціальних комунікацій Національного авіаційного університету, valentyana.semychenko@npp.nau.edu.ua
ORCID ID: 0000-0002-9034-8187

Алпатова О.В. – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки та психології професійної освіти Факультету лінгвістики та соціальних комунікацій Національного авіаційного університету, oleksandra.alpatova@npp.nau.edu.ua
ORCID ID: 0000-0002-9034-8187

Масштабні зміни, що відбуваються в сучасному освітньому середовищі (створення єдиної світової освітньої мережі, впровадження принципів інформаційно-синергетичного підходу, системні реформи європейського, національного та інституціонального рівнів закладів вищої освіти, тощо) зумовили необхідність принципового перегляду і вирішення загальних для світової спільноти проблем професійної підготовки майбутніх фахівців. Якщо раніше домінували знаннева та технологічна парадигми організації навчального процесу у вищій професійній школі, то сьогодні він розглядається як система, що надає цілеспрямований вплив професійно і соціально значущі особистісні зміни, які відбуваються зі студентами в процесі навчання.

Світовою тенденцією розвитку вищої професійної освіти є розгляд будь-якої освітньої системи в цілісній єдності навчання, виховання і розвитку особистості, формування у кожного студента конструктивного образу зовнішнього світу, забезпечення умов для становлення майбутнього фахівця як суб'єкту професійної діяльності ще в період навчання у закладі вищої освіти. Фактично сучасна система професійної освіти організується на основі інноваційно-перспективної моделі розвитку суспільства. Базовими ознаками цієї системи є:

а) створення освітньо-інформаційних середовищ закладів вищої освіти (далі – ОІС ЗВО), їх інтегрування у всесвітній інформаційний простір;

б) перехід від процесного підходу на рефлексивно-результативний, що забезпечує підготовку фахівців, адаптованих до швидкоплинних змін ринку праці, здатних компетентно, самостійно і відповідально вирішувати багатофункціональні проблеми; готових до неперервного особистісно-професійного становлення, соціальної і професійної мобільності.

Функціонування такої системи передбачає надання студентам можливостей не тільки здійснювати ефективну підготовку під час навчання і самостійної пізнавальної діяльності, а і реалізовувати рефлексивний аналіз поточних подій, оцінку їх з точки зору життєвої перспективи і базових особистісних цінностей. В той же час, професійна підготовка майбутніх фахівців як системний процес особистісних змін, у загальному вигляді, може розглядатися як формування особливого способу взаємодії із зовнішнім середовищем, центром якого стає предмет майбутньої професійної діяльності, на який надалі має спрямовувати життєву активність людина та якому підпорядковується її цілепокладання. Процес оволодіння цим предметом містить, у свою чергу, наступні складові: гносеологічну, тобто засвоєння системи професійних знань, які розкривають сутнісні властивості цього предмету; аксіологічну, тобто реконструкцію системи особистісних цінностей, норм, принципів у відповідності до соціальних і професійних вимог; праксеологічну, яка містить засвоєння конкретних прийомів вирішення професійних проблем; особистісну, як усвідомлення себе з позицій професійної відповідності. Тому комплексним завданням професійної підготовки майбутнього фахівця стає формування певного типу свідомості, який найкращим чином інтегрує до свого складу зміст майбутньої професійної діяльності на основі рефлексивного підходу (Ананьев Б.Г.) [1, 1974; 2, 1977].

З огляду на означене вище важливими умовами для успішності професійної підготовки стають: а) розгляд і функціонування цього середовища як відкритої освітньої системи в цілому, до складу якої входять і основні суб'єкти цього середовища; б) чітко визначена структура і зміст засвоєних продуктивно-особистісних знань, сформованих на основі мінливого інформаційно-суперечливого середовища; в) формування інтегрованих умінь оперувати цими знаннями; г) усвідомлення доцільності визначення змісту професійної необхідності і життєвої значущості окремих предметів професійної підготовки, інколи навіть незалежно від якості їх викладання. Не менш важливим стає формування у студента критичного ставлення до себе, здатності своєчасно виявляти і усвідомлювати психологічні проблеми, що можуть виникати в майбутній професійній діяльності і міжособистісних відносинах.

Відомо, що традиційна підготовка у ЗВО, яка зорієнтована переважно на предметну підготовку випускника, формує процес, в якому діяльнісно-рольові компоненти мають вирішальний характер, відображаючи, в основному, лише одну – знаннєву складову професійної компетентності майбутнього фахівця. Однак така структура та зміст підготовки, формуючи так зване контекстно-алгоритмічне бачення світу, тим самим відображають лише сьогоdnішній стан освітнього середовища, а не загальний світовий інформаційно-синергетичний простір, що включає невизначені задачі, проблеми, гіпотези та змінні аксіоми. В результаті такої підготовки у майбутнього фахівця практично відсутня здатність до реалізації проблемно-пошукової самостійності у процесі формування нових знань та умінь, відповідальність в проектно-особистісній діяльності, що систематизує та проектує складові майбутньої професійної діяльності.

Особлива ситуація склалася в технічних ЗВО, що обумовлене практично відсутністю психологічного супроводу процесів особистісного і професійного розвитку студентів, недостатньою увагою до тенденцій колективотворення в академічних групах і міжгрупових відносинах, неврахуванням індивідуальних особливостей студентів у процесі навчання. Серед найбільш актуальних проблем професійної підготовки майбутніх фахівців у ЗВО, що вимагають свого вивчення і вирішення, можна виокремити наступні: розвиток самостійності у студентському віці; особливості адаптації студентів до нових умов життєдіяльності; умови особистісного розвитку і професійного становлення студентів у процесі професійної підготовки; формування особистісної та соціальної зрілості; ціннісні орієнтації та співвідношення внутрішньої і зовнішньої мотивації навчання; конфлікти у навчальному процесі ЗВО. Наведені вище проблеми професійної підготовки студентів засвідчують важливість розвитку психологічної складової у діяльності вищої технічної школи. Разом з тим практика засвідчує, що в більшості сучасних освітніх систем фактично виключено психологічну складову. Мова йде не про відповідний навчальний предмет, що вивчають студенти, а про психологічне обґрунтування змісту і організації навчального процесу. Не аналізується мотивація студентів щодо отримання якісної освіти, не формується критичне ставлення студентів до себе, їх здатність своєчасно виявляти і усвідомлювати психологічні проблеми, що виникають в навчальній діяльності та міжособистісних відносинах в освітньому процесі. Нарешті, фактично не вирішується основне завдання освітньої діяльності ЗВО – формування професійної суб'єктності фахівця, основними характеристиками якої є динамізм, самостійність, відповідальність, успішність, здатність до освіти протягом життя. І мова йде не лише про підготовку студента як освіченого фахівця в майбутньому, після закінчення ЗВО. Формування здатності студента до прояву позиції суб'єктності стає важливим фактором оптимізації професійної підготовки, оскільки саме при її наявності він починає брати на себе відповідальність за успішне засвоєння і своєчасну актуалізацію професійних знань, умінь та навичок, забезпечувати власний гармонійний професійний розвиток, визначати і здійснювати реалізацію особистісної траєкторії успішного навчання і після закінчення ЗВО, протягом усього життя.

Виходячи з того, що сучасна функція знань зводиться до обслуговування лише певних сторін життя (як засіб для досягнення визначених цілей), а швидкість розвитку знань та їх зростаюча кількість, при цьому, не сприяють їх якісному засвоєнню в освітньому процесі, готові знання перестають бути метою в освіті. Саме тому основна концептуальна ідея нашого дослідження полягатиме в тому, що своєчасне виявлення та усвідомлення як викладачами, так і студентами реальних психологічних тенденцій, що реалізуються у процесі навчання, доведення необхідності використання корекційних заходів щодо чинників, які деструктивно впливають на навчальну активність і професійне становлення студента, будуть сприяти поєднанню перспектив особистісного і професійного розвитку, підвищенню ефективності і результативності навчання та їх професійного становлення.

Незважаючи на багатоаспектність наукових досліджень, присвячених особистісному розвитку і професійному становленню майбутнього фахівця (В. Вербицький, Н. Волкова, О. Деркач, М. Дьяченко, Л. Кандибович, І. Краснощеченко, Г. Мушкирової, Т. Ольхова, Л. Подоляк, В. Семиченко, Л. Столяренко та ін.) [3, 2013; 4, 2017; 5, 2004; 6, 1976; 7, 2007; 9, 2015; 10, 2011; 11, 2006; 13, 2010; 14, 2000], досить багато проблем і досі залишаються невирішеними. Серед них – необхідність вирішення суперечностей між: необхідністю створення гнучкої відкритої педагогічної системи безперервної підготовки майбутніх фахівців в динамічному, функціонуючому за синергетичними законами освітньому просторі - і відсутністю діючих зворотних зв'язків, які необхідні для організації і оперативної корекції навчально-виховного процесу; необхідністю моніторингу, проектування і прогнозування ефективного освітнього процесу - і застарілими методами оцінювання знань та інтегрованих умінь (компетентностей) майбутніх фахівців; доцільністю розгляду ЗВО як відносно самостійної відкритої освітньої системи - і водночас як просторово-часової моделі особистісно-професійного становлення суб'єктів навчального процесу; функціонування сучасного освітньо-пізнавального середовища ЗВО за спіралевидною кривою в системі координат, яка включає інформаційну (знання, уміння, навички), розвиваючу (здатки, здібності) і виховну (потреби, мотиви, цілі, психічні новоутворення) складові; визначати цілі-компетенції різних видів освітніх систем в залежності від співвідношення предметно-видових, загально-пізнавальних і виховних завдань (Лузік Е.В.) [8, 2012].

Недостатня розробленість теорії і практики вирішення зазначених проблем при їх незаперечній актуальності, соціальній й педагогічній значущості та необхідність розв'язання відповідних протиріч і зумовили вибір нашого дослідження. Виходячи з того, що вища освіта сьогодні має розглядатися не стільки як система, що дає студентам лише знання, уміння, навички з формуванням нормативного набору професійних якостей для забезпечення конкурентноздатності фахівців на ринку праці, скільки як системне освітньо-соціальне середовище, що має забезпечувати майбутнім фахівцям можливість повноцінного включення в соціальне і професійне життя суспільства після закінчення закладу вищої технічної освіти, структура і зміст професійної підготовки у ЗВО стають все більш орієнтованими на широкий спектр соціальних відносин, які виникають між індивідом і суспільством. Це обумовлює підвищення індивідуального потенціалу особистості, формування у неї здатності до об'єктивного аналізу та ефективного вирішення життєвих і професійних проблем, засвоєння чіткої позиції суб'єкта своєї життєдіяльності. Виконання цих важливих завдань стає можливим за умов впровадження в навчальний процес процедур рефлексивного аналізу і самоаналізу.

Звернення до рефлексивного підходу дозволяє виділити і розглянути ряд психолого-педагогічних проблем, вирішувати які студент має в процесі професійної підготовки самостійно або разом з викладачем, а саме:

- обґрунтування професійної значущості й необхідності всіх навчальних предметів, що включені в навчальний план професійної підготовки, навіть тих, які, на

перший погляд, далекі від відомого студенту змісту майбутньої професійної діяльності;

- усвідомлення необхідності глибокого аналізу та вивчення навчальних предметів, що забезпечуватиме вихід за границі репродуктивного відтворення засвоєних знань на рівень творчого їх використання для вирішення поточних завдань життєдіяльності;

- уміння виокремлювати множинні відношення, які реалізуються: а) в межах одного навчального предмету; б) при міжпредметній взаємодії; в) на рівні всього освітнього процесу як цілісності, що забезпечує формування інтегративних якостей майбутнього фахівця, так і на рівні усвідомлення життєвих та професійних перспектив і прийняття процесу навчання у ЗВО як стратегії їх досягнення;

- розуміння окремих навчальних предметів як структурних елементів не лише в ракурсі внутрішньої операційно-змістовної структури професійної підготовки, а і як компонентів індивідуальної системи життєдіяльності в цілому;

- конкретизація того результату, який має бути досягнутий в ході професійної підготовки з прийняттям індивідуальної моделі професійної готовності на базі особистісного професійного ідеалу; усвідомлення необхідності постійного доповнення і розширення своїх знань із врахуванням індивідуальних особливостей;

- подолання «бар'єру ідентифікації», викликаного нетотожністю навчальної і професійної діяльності і розходженням між об'єктивно заданою ціллю (спеціалізацією) і мотивами навчання, повним прийняттям на себе соціальної ролі студента;

- уміння бачити кожен ситуацію освітньої діяльності як частину єдиної системи професійного становлення майбутнього фахівця, його особистої діяльності та поведінки;

- прийняття критеріїв особистісної самооцінки у співвіднесенні з головною метою навчання у ЗВО.

Вирішення наведених проблем можливе лише за умов сприйняття студентом програми професійної підготовки як упорядкованої, актуальної, життєвозначущої для нього цілісної, логічно і організаційно саморегулюємої системи професійного становлення, що забезпечує формування особистісних якостей, наукового світогляду, пізнавальних процесів, оволодіння узагальними навичками й уміннями; розвиток професійного мислення; встановлення несуперечливої, упорядкованої структури характеру; формування індивідуального стилю діяльності; оптимізацію індивідуальної системи життєвих і професійних цінностей; формування суб'єктної професійної позиції. Це стає можливим при сформованості у майбутнього фахівця відповідного рівня рефлексивної культури, яка розглядається нами як системоутворювальний чинник і водночас інтегральна особистісна якість, що визначає розвиток способів і стратегій професійного зростання та особистісної зрілості фахівця, усвідомлення і подолання стереотипів професійного досвіду і

майбутньої діяльності, забезпечує усвідомлення і знаходження ефективних шляхів подолання перешкод на шляху до професійної суб'єктності.

Пов'язуючи рефлексивну культуру з усвідомленням і регуляцією особистістю способів здійснення діяльності, а рівень її розвитку - з глибинним переосмисленням власного досвіду, що характеризується особистим внеском в організацію професійно-особистісного зростання, ми, тим самим, в основу нашого дослідження покладаємо рефлексивний (дослідницько-орієнтований) підхід, реалізація якого в навчальних ситуаціях ставить студента на дослідницьку позицію, розкриваючи ведучі детермінанти його діяльності та враховуючи значущі фактори в організації безпосередньої взаємодії з об'єктами та суб'єктами навчальної і професійної діяльності. Саме тому впровадження рефлексивного підходу в навчальний процес ЗВО сприятиме переходу від активності, якою управляє викладач, до самодетермінації особистісного розвитку студентів під час навчання; подоланню розходжень між знаковим характером навчальної діяльності і реальними практичними діями фахівця, який буде працювати у відповідній галузі.

Суттєвою особливістю використання рефлексивного підходу, що базується на когнітивній моделі пізнання, є: максимально повне врахування значущих факторів навчання; практична реалізація всіх теоретичних положень, спрямованих на підвищення якості навчання; орієнтація на гнучкість педагогічного впливу; пріоритет особистісної активності студентів над педагогічним впливом. При цьому, при реалізації рефлексивного підходу у навчальному процесі слід звернути особливу увагу на дослідницькі процедури: збір даних про ті чи інші аспекти процесу навчання; реалізацію особистісних підходів, поглядів, уявлень про організацію навчального процесу для: більш повного осмислення і розуміння подій, що здійснюються; підвищення можливості вибору більш оптимальних стратегій пізнання та поведінки, своєчасного привнесення коректив; формування і подальшого розвитку критичного мислення; з'ясування індивідуальних особливостей студентів (їх уявлень про пізнавальний процес і навчання, домінуючих когнітивних стилів студентів, видів та стилів спілкування, що виникають в ході навчання, тощо).

Згідно думки дослідника M.J. Wallace [23, 1991], критичне мислення, спрямоване на дослідження досвіду навчання як джерела особистісно-професійного становлення та змін студента, охоплює питання про те, яким чином і чому відбувається та чи інша навчальна ситуація, які ціннісні системи її обумовлюють, які існують альтернативні вирішення даних ситуацій. Така увага до навчальної діяльності, якщо вона достатньо стійка і посідає суттєве місце в системі цінностей і конструктів людини, що навчається, формує у студента сили для здійснення позитивних змін. Однак, якщо в процесі навчання це мислення не підкріплюється іншими мотивуючими факторами, то воно не забезпечує бажаного, оптимального ефекту (Marzano R. J., Pickering D.J., Халяпіна Л.П.) [20, 1992; 15, 1994].

З метою виявлення, наскільки охоплюють сучасні студенти навчальний процес рефлексивними процедурами, чи розвивається ця здатність за традиційних умов навчання, було проведено констатувальний експеримент. В якості учасників було

залучено студентів-психологів факультету лінгвістики та соціальних комунікацій, тобто тих, у кого весь процес професійної підготовки повинен базуватись на критичному усвідомленні його психологічних особливостей, масштабній реалізації рефлексивних процедур. Для отримання емпіричних даних студентам було запропоновано проєктивне завдання: охарактеризувати навчальний процес і свою діяльність через три категорії: «Треба», «Хочу», «Можу». По кожній категорії пропонувалось надати не менше 10 варіантів відповідей. Очікувалось, що перша категорія буде відображати сприймання студентами нормативної складової своїх дій, яка керується ззовні. Друга позиція дозволяла виявити, які складові навчального процесу є для них індивідуально бажаними. Третя позиція надавала можливість виявити думку студентів щодо того, які події студентського життя залежать від них самих, тобто, опосередковано охарактеризувати можливості прояву їх суб'єктності в умовах конкретної освітньої системи. До дослідження були залучені майбутні психологи 1-4 курсів. Кількість учасників констатувального експерименту склала: I курс-34 особи, II курс-28 осіб, III курс-10 осіб, IV курс-16 осіб.

Отримані первинні результати були проаналізовані методом контент-аналізу. Було здійснене угруповання відповідей за наступними смисловими блоками: 1 - нормативні навчальні дії; 2 - налагодження взаємодії з іншими суб'єктами; 3 - професійно значущі здобутки; 4 - самоорганізація; 5 - результат; 6 - задоволення життєво-значущих потреб студентів; 7 - пропозиції щодо зовнішньої організації і умов навчального процесу; 8 - поради викладачам; 9 – пропозиції щодо організації навчального процесу. Контент-аналіз здійснювався на двох рівнях: а) розподіл відповідей за виділеними смисловими блоками, і б) диференціація відповідей всередині кожного блоку. Виходячи з завдань даного дослідження, обмежимося наведенням емпіричних даних, отриманих на першому рівні.

Наведемо приклади диференціації відповідей за смисловими блоками. (зберігаються формулювання, які надавались самими студентами).

Приклади відповідей за категорією «Треба»:

Нормативні навчальні дії: ходити на заняття; заробляти бали, оцінки; відповідати на заняттях; робити презентації; писати лекції; виконувати всі завдання, готуватись до занять; відпрацьовувати практичні уміння; писати конспекти; виконувати курсову; слухати викладача.

Налагодження взаємодії з іншими суб'єктами: мати гарні стосунки з викладачем; бути толерантним, уважним; не грубіянити; допомагати одногрупникам; поліпшити відносини викладачів-студентів, відстоювати свою думку.

Професійно значущі здобутки: визначитися з професією; цікавитися поза лекціями професійною інформацією; розвивати свій кругозір; стати професіоналом, додатково читати професійно важливу інформацію.

Самоорганізація: краще готуватися; серйозніше ставитися до навчання; мати мету; бути охайним, слідкувати за собою; бути активним; прикладати більше зусиль; раціонально використовувати час; вивчати англійську, іноземну; не зривати заняття;

не прогулювати; своєчасно проходити практику; краще навчатись; розвиватись; брати участь в конференціях; покращити знання; покращити рівень навчання; більше поглинатись в навчальний процес; працювати над собою; мати бажання навчатись; самовдосконалюватись, саморозвиватись; усвідомлювати свої помилки; слідкувати за здоров'ям.

Результат: отримувати знання; здобути вищу освіту; отримати диплом; закрити все на «відмінно»; закінчити університет; захистити диплом; здати сесію; закінчити університет; брати участь в конференціях.

Задоволення актуальних життєвих потреб: відвідувати фестивалі; читати книжки; проводити більше цікавих заходів; більше відпочивати; виділити час на сім'ю.

Зовнішня організація навчального процесу: дозволити проводити свята у корпусі; давати залу студентам для підготовки «дебатів»; переобрати студраду; зробити ремонт в аудиторіях; краще освітлювати і опалювати аудиторії; покращити умови навчання; стабільний розклад; поліпшити умови життя в гуртожитку; збільшити кількість викладачів; облаштувати дозвілля для студентів; організувати в гуртожитку читальну залу.

Поради викладачам: створити електронну бібліотеку підручників; вчасне повідомлення про оцінки; справедливо ставитись до студентів; більше пояснень на прикладах; щоб всі викладачі розмовляли, спілкувались українською мовою; організація неформальних зустрічей з викладачами, щоб можна було задати питання стосовно їх досвіду в професії; знизити вимоги викладачів до студентів; заохочення, зацікавлення студентів; зробити більш цікаві пари.

Побажання по організації навчального процесу: створення електронного деканату; введення бази електронних тестів для перевірки знань; можливість обирати базу практики самостійно, за власним бажанням; пари з запрошеними гостями, спеціалістами; більше практики; більше викладання англійською мовою; новітні, найсучасніші технології викладання; більше інформації в ігровій формі; покращити практичні заняття; збільшити кількість тренінгів; забрати фізкультуру як обов'язковий предмет; забрати з розкладу перші пари; менше предметів не за профілем; можливість працювати водночас з навчанням; стажування студентів; педагогів; більше класних методик; більше екскурсій; ввести написання курсових робіт за бажанням; вільний вибір навчальних предметів.

Приклади відповідей за категорією «Хочу»:

Нормативні навчальні дії: знати багато методик; відвідувати тренінги; вчитися із задоволенням; більш проблем обговорювати на заняттях; мати добрі бали; щоб ставили бали за конспекти; щоб навчання було легшим; можливість вибору предметів з доданням нових; менше домашніх завдань; здати залік; гарно навчатися; вчасно робити домашні завдання; здати сесію; добре написати модуль; відвідати більше семінарів; отримати «автоматом» заліки.

Налагодження взаємодії з іншими суб'єктами: спільна співпраця з викладачами; кращого спілкування з викладачами; більше поваги від викладачів; гарного відношення викладачів.

Професійно значущі здобутки: оволодівати професійною лексикою; знати секрети спеціальності; бути гарним майстром; отримати гарні знання за спеціальністю; застосовувати знання на практиці; стати професіоналом; наочно побачити професію.

Самоорганізація: працювати над собою; краще запам'ятовувати матеріал; все встигати; підвищити рівень знань; приймати участь у всіх заходах; не лінитися; розвиватися, у тому числі в інших напрямках; бути активною; навчитися списувати; не так переживати за навчання; налагодити режим дня; побороти лінощі; вступити до студради; вчити французьку.

Результат: здобути гарні знання; досягти мети; отримати диплом; отримувати стипендію; здобути вищу освіту; розвиватися; безтурботне майбутнє, безоплатне харчування; працювати по спеціальності; високі бали; хороші бали; автомати на сесії.

Задоволення актуальних життєвих потреб: дізнаватись багато цікавого; брати участь в концертах, заходах; більше комфорту на лекціях і практиках; цікаві заходи для студентів; робити те, що цікаво; вивчати все нове; щоб більше було вихідних; більше відпочивати; здобути повагу інших; отримувати стипендію; практичну роботу на медіа; ходити на фізкультуру не як обов'язковий предмет; жити в гуртожитку і надалі; обов'язкову консультацію з психологом раз на півроку; правильне харчування; виспатись; брати участь в екскурсіях.

Зовнішня організація навчального процесу: нормальні вбиральні; заняття лише в першій половині дня; навчатись в теплих, гарних аудиторіях; кращі умови в гуртожитках; не відробляти по суботах; щоб в п'ятницю було 1-2-3 пари, а не 4; гарні умови; корисну їжу в буфеті, їдальні; заняття на початку дня; повернути перерву в 5-10 хвилин під час занять.

Поради викладачам: більше цікавої, нової інформації, цікавих експериментів, цікаві заняття; залишити систему оцінювання; повага до студентів; викладачів з гумором та гарним настроєм, поблажливих, веселих; більше заохочення від викладачів; більш інноваційне навчання.

Пропозиції щодо організації навчального процесу: більше методик, технологій; більше практик, практичних знань під час навчання; більше сучасної теорії; менше непотрібної роботи; більше поїздок, тренінгів, цікаві тренінги; більше хорошої інформації; більше екскурсій від університету; розбирати психологічні фільми; більше презентацій; більше заходів з групою; брати участь в обміні студентами з інших країн; покращити умови в університеті; менше фізкультури; менше письмових робіт; більше розмов з психологами; запрошувати спеціалістів.

Приклади відповідей за категорією «Можу»:

Нормативні навчальні дії: вчитися; заробляти бали; ходити на заняття; дізнаватись нові методики, тренінги; писати лекції; робити домашні завдання;

відвідувати лекції; здобувати нові знання; відпрацьовувати пропуски; конспекти; відповідати на заняттях; слухати викладача; завчасно приходити на заняття; підвищити оцінки.

Налагодження взаємодії з іншими суб'єктами: бути в гарних відносинах з викладачами; спілкуватися з іншими; допомогти викладачам в організації практики; поважати викладача; бути ввічливою; допомагати; ділитися знаннями; допомагати викладачам.

Професійно значущі здобутки: вчити професійну лексику; стати гарним фахівцем; стати гарним спеціалістом; читати потрібну літературу; стати професіоналом.

Самоорганізація: не прогулювати; не запізнюватись, вчасно приходити; більше приділяти часу навчанню; бути активною; брати в усьому участь; брати на себе відповідальність; бути активним; краще готуватися; наполегливо вчитись; працювати над собою; мати мету; проявляти інтерес до заходів, ходити на них; виділяти для всього час, все встигати; досягти цілей; допомогти змінити все на краще; змінити певні моменти організації; краще готуватися до занять; більше часу приділяти навчанню; навчитися списувати; вчитись новому; багато працювати та вчити; удосконалюватись; побороти лінощі; взяти участь у наукових заходах; гарно навчатись; ходити на конференції, брати в них участь; відповідально ставитись до навчання; відвідувати різні заходи; впливати на своє навчання; краще готуватися; більше приймати участь у житті університету.

Результат: дізнаватись про нове; досягти мети; здобути вищу освіту; отримати диплом; вчитися нового; здобути багато знань; покращити свої бали; залишитись на бюджеті; отримати диплом.

Задоволення актуальних життєвих потреб: читати книжки; відвідувати фестивалі, цікаві заходи; говорити; здобути повагу інших; стати ідеальним для когось; подорожувати зі студентами Університету; займатись в медіа НАУ; поєднувати роботу і навчання; відпочивати; отримати стипендію; здобувати знання; дізнатись багато нового.

Зовнішня організація навчального процесу: допомогти прибирати територію; допомогти університету покращити умови навчання.

Поради викладачам: робити творчі цікаві пари; більше обговорювати проблемні питання, надавати студентам можливість висловити свою точку зору.

Пропозиції по організації навчального процесу: надавати студентам більше ініціативи.

Упорядковані результати контент-аналізу відповідей студентів представлені в таблицях 25.1 – 25.4. *Умовні позначки:* *Блоки:* 1 - нормативні навчальні дії; 2 - налагодження взаємодії з іншими суб'єктами; 3 - професійно значущі здобутки; 4 - самоорганізація; 5 - результат; 6 - задоволення життєвозначущих потреб; 7 - зовнішня організація навчального процесу; 8 - поради викладачам; 9 - поради по організації навчального процесу; 10 - загальна кількість відповідей. *Категорії:* Т – Треба, Х – Хочу, М – Можу. *Курси навчання:* I – IV. *Кількість учасників:* I курс – 34 особи, II –

28 осіб, III – 10 осіб, IV- 16 осіб. Дані, представлені в таблиці 25.1, відображають загальну структуру відповідей (розподіл відповідей по блоках у відсотках від загальної кількості відповідей по кожній групі). Ми розглядали ці дані з точки зору того, які блоки виявились найбільш представленими у відповідях студентів.

Таблиця 25.1.

Розподіл відповідей за виділеними блоками всередині кожної категорії

		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Т	I	24,1	5,4	2,5	23,6	4,9	1,7	20,7	9,9	12,3	203
	II	-	4,2	5,3	-	-	0,1	30,6	8,1	50,7	284
	III	16,1	6,5	3,2	4,8	-	6,5	17,7	12,9	32,3	62
	IV	27,9	8,9	7,8	20,0	8,5	13,9	4,8	3,0	6,1	165
Х	I	5,7	4,4	6,3	8,9	12,7	19,0	11,4	6,9	24,7	158
	II	0,1	5,6	6,3	0,1	-	11,6	16,9	8,1	50,7	284
	III	-	5,1	10,3	17,2	-	3,4	17,2	8,6	37,9	59
	IV	9,8	7,5	15,0	15,8	12,9	19,5	7,5	0,8	11,3	133
М	I	31,5	11,0	3,9	32,3	11,0	7,8	1,6	0,8	-	127
	II	35,6	24,0	7,7	27,9	-	2,9	-	-	1,9	104
	III	33,3	4,8	4,8	28,6	-	19,0	-	-	9,5	21
	IV	25,0	9,0	13,0	16,9	40	29,0	1,0	1,0	2,0	100

Як видно з наведених в таблиці 25.1 даних, в категорії «Треба» найбільша частина відповідей у студентів I курсу приходить на блоки «Нормативні навчальні дії» (24,1%), «Самоорганізація» (23,6%), «Пропозиції щодо зовнішньої організації і умов навчального процесу» (20,6%). Майже не згадуються базові результати, які студент досягатиме під час навчання; на другий план відсувається задоволення актуальних життєвих потреб студентів. На другому курсі увага студентів розподілилась між позиціями «Зовнішня організація навчального процесу» (31,9%) і особливо – «Пропозиції щодо організації навчального процесу» (50,7%). Всі інші блоки отримали слабку представленість, або зовсім відсутні у відповідях студентів. Цікаво, що на другому курсі фактично відсутні відповіді відносно нормативних навчальних дій, центр їх уваги зміщений в бік критичного розгляду організації навчального процесу. У студентів III курсу дещо підвищується увага до актуальних життєвих потреб (6,5% порівняно з 1,7 і 2,6% на попередніх курсах), але ця зміна незначна. Відновлюється визнання необхідності нормативних навчальних дій (16,1%), хоча і тут найбільша частина відповідей припадає на поради щодо організації навчального процесу (43,3%). Зовсім інша картина спостерігається на IV курсі. Тут, поряд зі збереженням уваги студентів до нормативних навчальних дій (27,9%), вагомо представлена доля відповідей блоків «Самоорганізація» (20,0%), тоді як у студентів II курсу вона зовсім не представлена, а на III курсі склала лише 4,8%). На IV курсі студентів вже мало цікавлять питання організації навчального процесу (на нього приходить лише 6,1% відповідей).

Розгляд структури відповідей за категорією «Хочу» показує, що студентів мало приваблюють нормативні навчальні дії, тобто, дуже слабкою виявляється мотивація навчальної діяльності. Доля відповідних відповідей склала 5,7% на I курсі, 0,7% - на II, зовсім відсутня на III. Лише на IV курсі вона незначно збільшується (до 9,8%). Зростає на старших курсах доля відповідей по блоках «Професійно значущі здобутки» (10,3% на III і 15,0% на IV курсах, порівняно з 6,3% на I і 5,9% - на II курсах). Дуже важливим є той факт, що на бажання отримати професійно значущі здобутки вказують 12,7% відповідей студентів I курсу і 12,8% - IV, тоді як у студентів II і III курсів виявилась повна не зорієнтованість на результати навчання: ані поточні (досягнення навчальних результатів), ані стратегічні (отримання диплому, перспектива стати хорошим фахівцем).

Аналогічний розподіл спостерігається і всередині блоку 5 – «задоволення життєво значущих потреб», тут найбільша доля відповідей також припала на I (19,0%) і IV (19,5%) курси, тоді як на II і особливо III курсах відповідні показники помітно нижче (відповідно 10,7 і 3,4%). Питання зовнішньої організації навчального процесу вже починають мало турбувати студентів IV курсу (7,5%), залишаючись достатньо актуальними для студентів інших курсів (11,4% - на I, 15,6% - на II і 17,2% - на III курсах). Бажання надати поради викладачам також знижується на IV курсі (0,8% порівняно з 6,9-9,1% на інших курсах). Нарешті, за блоком «Поради щодо організації навчального процесу», на який на молодших курсах припадає найбільша частина відповідей (від 24,7% на I до 51,5% на II курсі), на IV курсі також спостерігаються найнижчі показники (11,3%).

Нарешті, розгляд результатів за категорією «Можу» створив потенційну можливість виявити, чи відчувають студенти себе дійсними суб'єктами процесу навчання. На основі цієї категорії виявлялись сфери, в яких студенти могли відчутти себе здатними вплинути на перебіг подій. Так, студенти всіх курсів відмітили, що найбільш можуть здійснювати нормативні навчальні дії – тобто такі, що не передбачають власної ініціативи, а є реалізацією зовнішніх дисциплінарних вимог.

Найбільш представлена ця група в загальній сукупності відповідей на I-III курсах (відповідно 31,5, 37,9 і 33,3%), хоча достатньо виражена і на IV курсі (25,0%). Здатними врегулювати свої відносини з іншими учасниками навчального процесу найбільш вважають себе студенти II курсу (24,3%), тоді як на III курсі цей показник виявився найменшим (4,8%). Відчувають себе здатними вирішувати актуальні питання студенти за блоком «Саморегуляція», хоча до IV курсу доля таких відповідей помітно знижується (16,2%), в той час як на I курсі цей показник складає 32,3%, на II – 34,0%, на III – 28,6%.

Розглянемо тепер отримані результати в дещо іншій проєкції, порівнюючи співвідношення між категоріями «Треба», «Хочу», «Можу» всередині кожного курсу (таблиця 25.2).

Розподіл відповідей за курсами навчання

Курс		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
I	T	24,1	3,4	20,5	23,7	5,9	1,7	20,7	4,9	12,3	203
	X	-	4,2	6,3	8,9	12,7	19,0	11,4	6,9	24,7	158
	M	31,5	11,0	3,9	32,3	11,0	7,8	1,6	0,8	-	127
II	T	-	4,2	5,3	-	0	0,1	30,6	8,1	50,7	284
	X	0,1	5,6	6,3	0,1	-	11,6	16,9	8,1	50,7	284
	M	35,6	24,0	7,7	27,9	-	2,9	-	-	1,9	21
III	T	16,1	6,5	3,2	4,8	-	6,5	17,2	12,9	32,3	62
	X	-	5,1	10,3	17,2	-	3,4	17,2	8,6	37,0	58
	M	33,3	4,8	4,8	28,6	-	19,0	-	-	9,5	21
IV	T	27,9	7,9	7,9	20,0	8,5	13,9	4,8	3,0	6,1	165
	X	9,8	7,5	15,0	15,8	12,8	19,5	7,3	0,8	11,3	133
	M	25,0	9,0	13,0	16,0	4,0	29,0	1,0	2,0	2,0	100

Такий ракурс розгляду більш наочно дозволяє виявити співвідношення основних категорій в кожному блоці. Так, на I курсі відносно 1 блоку спостерігається тенденція визнання значущості нормативних навчальних дій (24,1% відповідей), відсутності бажання їх виконувати (5,7%), хоча студенти відчують себе здатними на це (31,5%). Очевидно, саме в цій суперечності закладено причини того, що вже на I курсі студенти починають здійснювати дисциплінарні порушення. Аналогічна тенденція спостерігається і на інших курсах. Особливо сильно вона загострюється на II курсі, коли студенти взагалі не вважають ці нормативні дії такими, які треба виконувати (відсутність відповідей), не демонструють бажання їх виконувати (0,7%), хоча на 37,9% впевнені в своїй здатності впливати на цей процес, визначати його перебіг за власним бажанням. На III курсі знову з'являються відповіді категорії «Треба», але зникають категорії «Хочу». І знов 33,3% відповідей засвідчують впевненість студентів у здатності контролювати виконання відповідних дій. Аналогічний розрив зберігається і на останньому курсі: співвідношення категорій «Треба», «Хочу» і «Можу» складає 27,9; 9,8 і 25,0%.

Щодо другого блоку - налагодження взаємодії з іншими суб'єктами навчального процесу, тут категорії «Треба» і «Хочу» представлені достатньо слабко на всіх курсах, тоді як впевненість у своїй здатності щось змінити дещо більша, ніж на старших курсах (11,0% на I і 24,3% на II курсі). З'ясувати, чим це обумовлено на старших курсах (втратою віри в те, що від студента щось залежить, чи втрати актуальності цього питання), - завдання окремих досліджень.

Принципово відрізняється характер розподілу відповідей за категоріями відносно блоку 3 – отримання професійно значущих результатів. Так, на I курсі студенти усвідомлюють необхідність відповідних досягнень (20,5%), але вони виступають скоріше як зовнішні вимоги, тоді як самі студенти майже не відчують потреби і можливостей їх досягнення. На II курсі ця необхідність взагалі не

усвідомлюється, а кількість відповідей категорій «Хочу» і «Можу» складає одиничні відповіді. У студентів III курсу дещо зростає усвідомлення значущості таких здобутків (10,3%), хоча перша і третя категорії залишаються недостатньо представленими. Нарешті, на IV курсі відбувається зростання якраз суб'єктивних складових – 15,0% відповідей відображають бажання і 13,0% - здатність здійснити ці досягнення.

Відносно розподілу відповідей по категоріях всередині блоку 4 - «Самоорганізація», такий нелінійний характер розподілу показників спостерігається у студентів I курсу. Розуміючи необхідність реалізації відповідної активності (23,7%), вони не відчувають бажання (8,9%), хоча на 32,3% впевнені в своїй можливості це здійснювати. На II курсі категорія «Треба» зовсім не представлена, категорія «Хочу» містить одиничні відповіді (1,3%, тоді як впевненість в собі, своїх можливостях складає 34,0%. На III курсі при незначній долі відповідей, що відображають об'єктивну вимогу до такої активності (4,8%), дещо вищим є бажання (17,2%) і впевненість у своїй здатності (28,6%) її реалізувати. На IV курсі спостерігається зближення відповідей за всіма категоріями (відповідно 20,0% 15,8 і 16,0% відповідей). Найменш представленим виявився блок 6 – «Результат». Незначна кількість відповідей, як підкреслювалося і раніше, припадає на I і IV курси і зовсім відсутні на II і III курсах. У сукупності відповідей дещо переважає категорія «Хочу», тоді як категорії «Треба» і «Можу» представлені менше.

Блок 6 – «Задоволення життєво значущих потреб» на I і II курсах характеризується більшою представленістю категорії «Хочу» при низьких значеннях двох інших. На II курсі зростає усвідомленість студентами своєї здатності забезпечити їх задоволення, хоча, водночас, відмічається низький ступінь визнання і бажання реалізації відповідної необхідності.

Щодо одного з найбільш представлених за даними таблиці першого блоку зовнішньої організації навчального процесу, дані, отримані на молодших і старших курсах, помітно відрізняються. Так, на I курсі студенти достатньо високо оцінюють необхідність відповідних заходів (20,7% відповідей), хоча це не підкріплюється повністю відповідними бажаннями (11,4%) і не відчувається можливість на них впливати (1,6%). Більш активними в оцінці значущості цих подій виявились студенти II курсу, 31,9% відповідей яких приходить на категорію «Треба», і 5,6% відчувають відповідне бажання. Але їх оцінка власних можливостей впливати на реалізації цього бажання дорівнює нулю. На III курсі при співпадінні категорій «Треба» і «Хочу» (в обох випадках по 17,2%), категорія «Можу» взагалі не представлена. А для студентів IV курсу актуальність питань із зовнішньої організації навчального процесу виявилась незначною.

Не дуже представленим у відповідях студентів виявився блок 8 - поради викладачам. На всіх курсах по всіх категоріях кількість відповідей не перевищувала 10 балів за виключенням 12,9% відповідей студентів III курсу за категорією «Треба».

Щодо блоку 9 - поради по організації навчального процесу, який за даними таблиці 1 також ніс найбільше смислове навантаження, то тут на I курсі

спостерігається розрив між оцінкою об'єктивної значущості цих подій (категорія «Треба») і бажанням їх повної реалізації на користь останньої (відповідно 12,3 і 24,7%). Але це не знаходить підтримки у визнанні своєї можливості впливати на відповідні процеси (відсутність відповідей). Така ж тенденція простежується і на II курсі, хоча кількісні значення перших двох позицій тут значно вищі (57,2 і 51,5%), при відсутності можливості на щось вплинути. На III курсі при високих значеннях перших двох позицій (32,3 і 37,0%) з'являється певна кількість відповідей, що засвідчують визнання студентами можливості надати відповідний вплив (9,5% відповідей даної категорії). А розподіл відповідей студентів IV курсу можна охарактеризувати як зниження для них актуальності вирішення відповідних проблем: на їх об'єктивне значення вказують лише 6,1% відповідей; хочуть, щоб відповідні питання вирішувались 11,3%, а здатність на щось вплинути відображують 2,0% відповідей. Отримані дані засвідчують наявність значних суперечностей в суб'єктивному сприйнятті студентами навчального процесу, усвідомленні своїх бажань і переваг, можливостей самореалізації в умовах ЗВО.

Якщо при попередньому аналізі основна увага приділялась виявленню покурсової динаміки, розглянемо тепер узагальнені результати, а саме: розподіл відповідей по категоріях і блоках на підставі загальних результатів опитування. (табл. 25.3). Для більш точного відображення отриманих результатів, введемо ще один показник: середня кількість відповідей в блоці, що приходить на одного учасника. Цей показник дозволяє подолати недолік попереднього показника - відсоткового розподілу відповідей, адже при цьому не враховувалась кількість учасників, що взяли участь в дослідженні. Для більш чіткого виявлення загальних тенденцій за обома показниками побудовано два графіки (рис. 25.1 -25.2).

Таблиця 25.3

Ранжування емпіричних даних за ступенем представленості блоків у відповідях респондентів

Категорія	Показники	Смислові блоки								
		1	2	3	4	5	6	7	8	9
Треба	%	15,5	5,9	3,0	8,0	3,6	6,1	21,4	6,8	29,6
	X середнє	1,22	0,46	0,73	0,63	0,28	0,48	1,67	0,33	2,31
	Ранг	3	7	9	4	8	6	2	5	1
Хочу	%	3,9	5,8	8,8	8,0	6,0	14,9	14,0	7,4	31,5
	X середнє	0,28	0,42	0,63	0,57	0,43	1,06	1,0	0,52	1,33
	Ранг	9	8	4	5	7	2	3	6	1
Можу	%	31,8	14,3	5,7	28,1	5,2	13,2	0,3	0,3	1,1
	X середнє	1,29	0,58	0,23	1,14	0,21	0,53	0,01	0,01	0,03
	Ранг	1	3	5	2	6	4	8-9	8-9	7

При співпадінні конфігурацій отриманих кривих можна стверджувати про тотожність виявлених тенденцій, що чітко видно з наведених графіків (рис. 25.1 - 25.2).

Для підтвердження того, що обидва показники виражають єдину тенденцію,

було використано коефіцієнт рангової кореляції Спірмена. Визначення рангового місця для кожного значення довело, що відповідний коефіцієнт дорівнює одиниці, тобто, характер розподілу показників за блоками відображає загальну тенденцію, незалежно від того, який розрахунковий алгоритм був використаний.

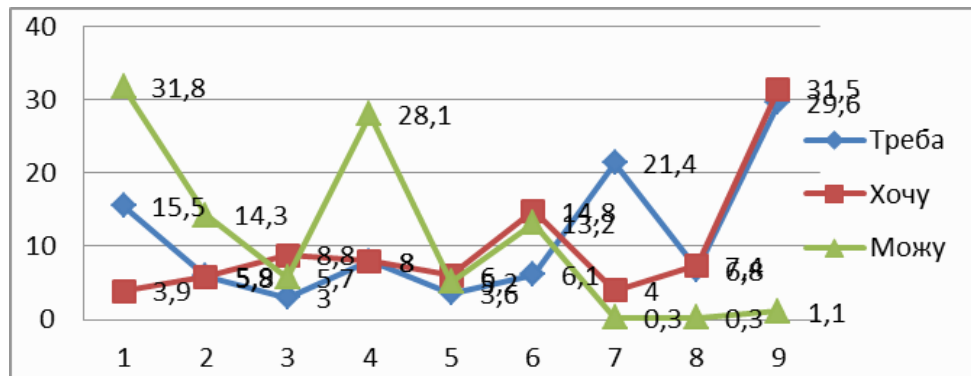


Рис. 25.1.

Розподіл сумарних відповідей за блоками

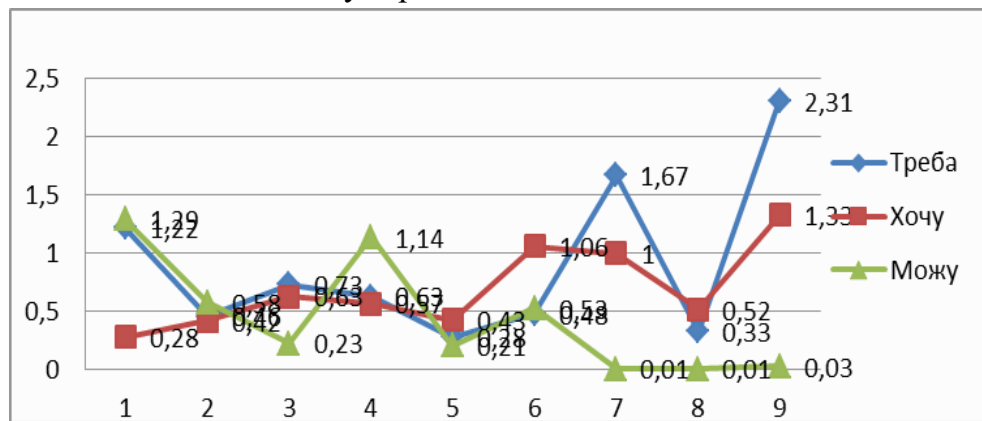


Рис. 25.2. Середня кількість відповідей за одного респондента.

Ще більш наочно представити розбіжності у співвідношенні виділених категорій можна на основі узагальнених даних щодо кількості відповідей, наданих учасниками дослідження за всіма категоріями. Нагадаємо, що методика дослідження вимагала отримання від студентів не менше 10 варіантів відповідей на кожную категорію.

Фактично ж кількість отриманих відповідей виявилась такою, що помітно відрізнялась. З таблиці 25.4 чітко видно, що відбувається зниження кількості відповідей при переході від однієї категорії до іншої. За всіма курсами, крім II, кількість відповідей категорії «Хочу» виявилось менше, ніж категорії «Треба». Лише на II курсі кількість подій, що підпадають під категорію «Хочу», перевищує об'єктивну оцінку необхідності відповідних подій. Але найменша кількість відповідей стійко отримана за категорією «Можу».

Таким чином, емпірично підтверджено, що при існуючій системі навчання у ЗВО студенти не відчують себе повноправними суб'єктами навчального процесу, здатними впливати на життєво значущі для них події.

Розподіл відповідей студентів за курсами і категоріями

Категорія	Курси навчання									
	I		II		III		IV		Усього	
	К-сть відповідей	%	К-сть відповідей	%	К-сть відповідей	%	К-сть відповідей	%	К-сть відповідей	%
Треба	173	37,8	273	40,0	62	44,0	165	41,4	673	40,1
Хочу	158	34,5	307	44,9	58	41,1	133	33,3	656	39,1
Можу	127	27,7	103	15,1	21	14,9	101	25,3	349	20,8

Наочно ці тенденції можна відобразити на відповідному графіку (рис. 25.3).

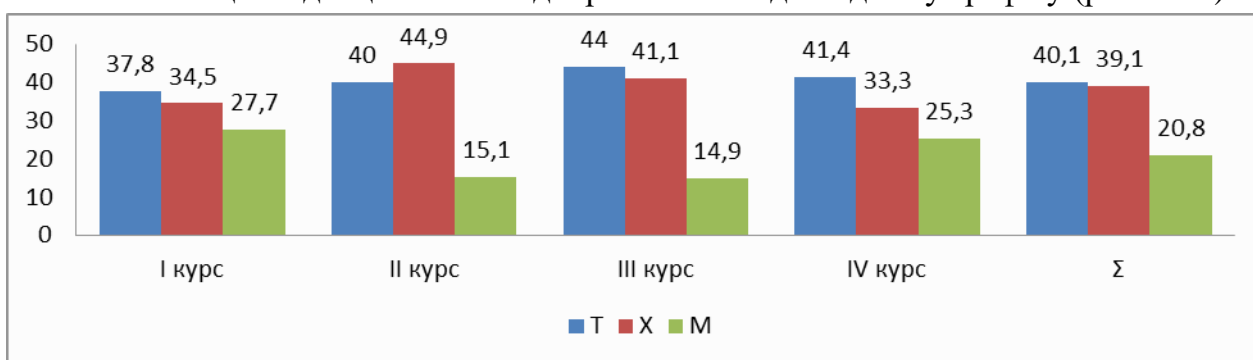


Рис. 25.3. Розподіл відповідей за категоріями «Покурсова динаміка»

Більш того, вони не мають відповідної мотивації (бажання впливати). Це обумовлює необхідність шукати шляхи подолання цих тенденцій. Світовий досвід засвідчує, що значними резервами впливу в цьому плані володіє так званий рефлексивний підхід (Стоунс С., Роман Р.М., Hunter М.) [16, 1984; 12, 1993; 18, 1982], як створення таких умов в навчальному процесі, коли учасники цього процесу усвідомлюють професійну або особистісну доцільність кожної його складової, контролюють прояви своєї активності, визначають зовнішні і внутрішні чинники, що сприяють підвищенню ефективності і якості професійно-особистісного становлення, виявляють і корегують чинники, що гальмують чи деформують досягнення життєво значущих результатів. Фактично відбувається неперервна дослідницька діяльність, що забезпечує якість включення індивіду в навчальний процес ЗВО. Об'єктами дослідження є як зовнішні, так і внутрішні умови і детермінанти навчальної активності студентів.

В той же час ефективність впровадження рефлексивного підходу не обмежується лише введенням певних рефлексивних процедур як нормативних елементів навчального процесу. Необхідне створення відповідної концептуальної моделі, яка буде виконувати роль методології для вибору і реалізації певних конкретних дій, забезпечувати системно-синергетичний характер перебігу навчальних і виховних подій, спрямовувати діяльність і викладачів, і студентів на ефективну взаємодію, метою якої є кінцевий варіант - формування успішного фахівця

і як професіонала, і як особистості, і як громадянина (Ogle D., Jouce B., Elliot J., Perkins D.) [21, 1986; 19, 1986; 17, 1977; 22, 1981]. Візуалізація цієї моделі представлена на рисунку 25.4.

Представлений на ньому графік умовно висвітлює основні складові навчального процесу і динаміку їх втілення. На вісі ординат відображено державні стандарти професійного становлення особистості в ЗВО як той базовий, достатньо стійкий еталон, на який повинні орієнтуватись учасники цього процесу. Паралельно з цієї віссю можна провести іншу умовну вісь - професійної компетенції випускників як фахівців-початківців, яка також може бути виражена у вигляді певного стандарту, але не зовсім співпадає з ним. (якщо стандарт – це фіксована вимога щодо якості, то професійна компетенція – це результат відповідного процесу, який реалізується в ЗВО, і в який включені різні діючі суб'єкти):

- адміністрація ЗВО, яка забезпечує контроль за відповідністю діяльності інших учасників діючим на даний момент стандартом. На рисунку 25.5 йому відповідає пряма лінія АВ, яка відображує нормативний, лінійний шлях пересування студентів за роками навчання (вісь абсцис).

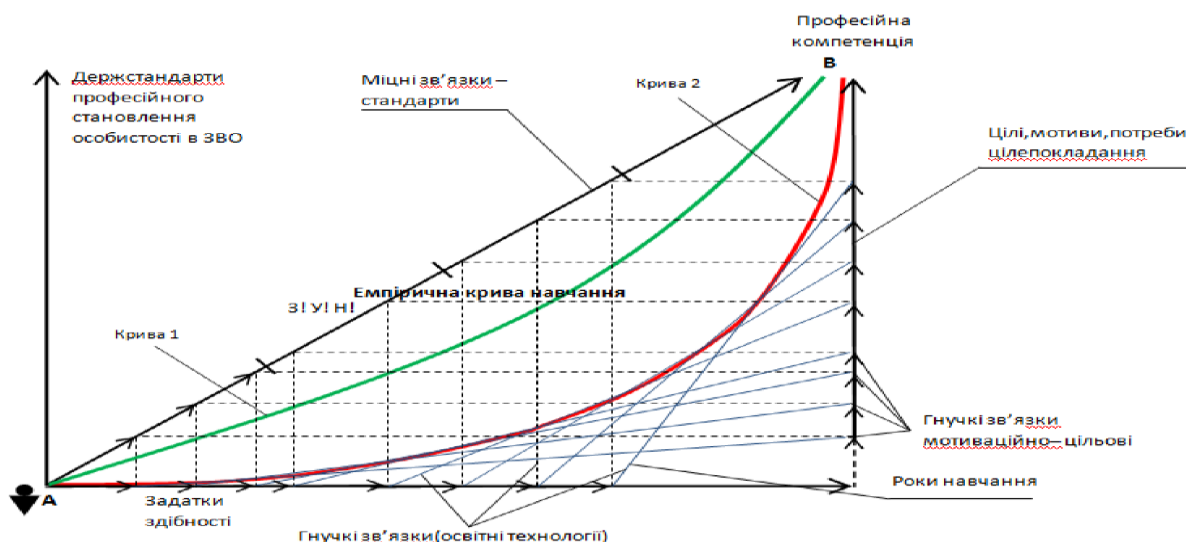


Рис. 25.4. Модель особистісно-професійного становлення суб'єкта навчального процесу ЗВО на засадах рефлексивного підходу.

Ця лінійність стосується не лише нормативів, які надаються відповідним Міністерством, воно вбирає в себе і ту нормативну базу, яка створюється всередині самого закладу освіти і виконання якої є обов'язовим для інших учасників навчального процесу;

- викладачі, завданням яких є знаходження і реалізація прийомів, способів, методів, технік, технологій проведення студентів протягом років навчання від нульової точки фахової компетентності (точка А) до повноцінної (точки В), тобто такої, що відповідає соціальним очікуванням, вираженим у вигляді стандартів якості підготовки). Ця діяльність вже не має вигляду лінійної прямої, адже її реалізація обумовлюється не завжди залежними від викладача факторами, як задатки і здібності

студентів, характер їх цілепокладання, структура мотиваційної сфери, необхідність поєднувати процес професійного становлення з особистісним розвитком, реальні умови життєдіяльності (наприклад, необхідність поєднувати навчання з роботою), групові норми і цінності студентських груп, розповсюджені в суспільстві стереотипи поведінки студентів, ступінь розробленості та ін. Не менший вплив мають і власні особливості викладача: мотиви професійної діяльності, наявність педагогічних здібностей, володіння педагогічними технологіями, стильові особливості, особистісні якості, наявність професійних деформацій, тощо.

Складний характер діяльності викладача на рисунку виражений у вигляді емпіричної кривої навчання (крива 1), яка відображає певний компроміс між нормативними вимогами, індивідуальними можливостями викладача і ступенем врахування останнім індивідуальних особливостей студентів.

- студенти, які здійснюють навчальний процес у відповідності як зі своїми особистісними особливостями, соціальними очікуваннями і обраними життєвими пріоритетами, так і за ступенем сприйняття цінностей і дій викладачів, з одного боку, як значущих, авторитетних осіб, з іншого – як таких, що демонструють взірці професійної діяльності. Взаємодія цих факторів обумовлює ту реальну криву (індивідуальну траєкторію), яка відображає просування студентів під час навчання до професійної компетентності (крива 2, рис 25.4).

Проведений аналіз довів, що орієнтація на рефлексивний підхід передбачає ґрунтовні зміни, що повинні відбуватись з усіма учасниками навчального процесу, а саме:

1. Необхідне створення умов для формування творчої особистості, яка визнає необхідність і постійно працює над розширенням діапазону своїх індивідуальних можливостей, приймає на себе повну відповідальність за особистісне і професійне зростання. Кінцевою метою створеного таким чином процесу стає формування незалежного індивіда як повноцінного суб'єкта своєї життєдіяльності, який відчуває потребу і вміє реалізовувати свої здібності, продовжувати навчання протягом свого життя.

2. Змінюється функція викладача, який стає не транслятором знань і вимог, а експертом по змістовому наповненню процесу пізнання, здатним корегувати і інтегрувати програми, інструкції, удосконалювати систему оцінювання знань і компетентностей, встановлювати і реалізовувати відношення партнерства зі студентами.

3. Змінюється характер діяльності адміністративного персоналу. Це передбачає перехід від оцінки ефективності навчального процесу на засадах жорсткого контролю за діяльністю викладачів і студентів (ступінь засвоєння нормативних, фіксованих знань, чітке, однозначне виконання зовнішніх вимог) на гнучку систему управління, що спирається на отримання гнучкого зворотного зв'язку щодо перебігу реальних подій, стимулювання активності і ініціативи учасників навчального процесу, надання пріоритету інноваційному пошуку, створення можливостей для

особистостей викладачів і студентів у професійній діяльності і навчальному процесі, індивідуалізації темпів і напрямків особистісного і професійного становлення, які реалізуються самими студентами.

Відповідно до визначених орієнтирів при побудові концептуальної моделі було розглянуто процес навчання у ЗВО як розгортання певних функціональних блоків: пропедевтичного, індивідуально-діагностувального, проектувального, реалізаційного, оцінного.

Пропедевтичний блок передбачав виявлення і корекцію цілей, ціннісних орієнтацій, очікувань студентів від навчального процесу і діяльності викладачів. Це здійснювалось як шляхом опитування студентів викладачем, так і залученням їх до самоаналізу. Розкривався складний, нелінійний характер професійного і особистісного становлення, активність студентів спрямовувалась на самоаналіз і оцінку доцільності наявних життєвих і професійних орієнтирів; реальність життєвих і професійних планів; можливостей навчального процесу щодо забезпечення конкурентоздатності майбутнього фахівця на ринку праці.

Індивідуально-діагностувальний блок присвячувався залученню студентів до продовження роботи над виявленням власного потенціалу. Реалізація цього блоку передбачала спрямування студентів на формування професійно значущих особистісних якостей (самостійності, відповідальності, емпатії та ін.).

Проектувальний блок був присвячений розробці індивідуально-освітніх маршрутів, спрямованих не лише на оволодіння предметними компетенціями, а і на інші професійно значущі властивості (вироблення стратегій і тактик створення майбутніх професійних команд і колективів, активізацію прагнень студентів до індивідуального здобуття міжпредметних знань, проектування індивідуальних стратегій діяльності).

Реалізаційний блок передбачав апробацію індивідуальних стратегій діяльності в умовах навчання, проходження практик, виконання навчально-дослідних завдань. Створювались умови для проявів самостійності, реалізації творчості, прагнення до самовдосконалення. Для цього використовувались методи моделювання проблемних та ігрових ситуацій, виконувались рефлексивні завдання.

Оцінний блок був спрямований на самодіагностику студентами результатів реалізації індивідуальних стратегій, що сприяло розвитку у них умінь і навичок самоаналізу та самооцінки.

Повернемося до визначеної на рис. 25.4 моделі традиційної системи навчання. На її основі процес професійно-особистісного становлення можна розглядати як поєднання функціонування двох систем: стабільної, керованої (крива 1) і синергетичної (крива 2) (діяльність викладачів і студентів), яка містить значну кількість елементів самокерування. Тому реальний перехід системи з початкового стану (у нашому випадку – вступу у ЗВО) в заданий кінцевий стан (закінчення освітнього закладу) завжди здійснюється під дією двох основних факторів: інформаційного, який задає напрямок руху, та синергетичного, що забезпечує рушійну силу. При зниженні впливу рушійної сили відбувається стабілізація і навіть

стагнація системи. Тоді режим руху і подовженість переходу системи із початкового в кінцевий стан визначається лише інформаційними факторами. За умов органічного поєднання інформаційної (керованої ззовні) і синергетичної (самокерованої) складових, крива, за якою здійснюється рух системи із заданого положення в кінцеве за найкоротший час, носить назву графіка Ж.Сельє - брахістохрони (рис. 25.5).

Ця крива 2 має форму гіпоциклоїди, яку описує точка кола, що котиться без ковзання внутрішньо по колу більшого радіусу. У нашому випадку в якості такого кола виступає суспільство в цілому, яке завдає орієнтири діяльності закладів вищої освіти, як результативні, так і процесуальні.

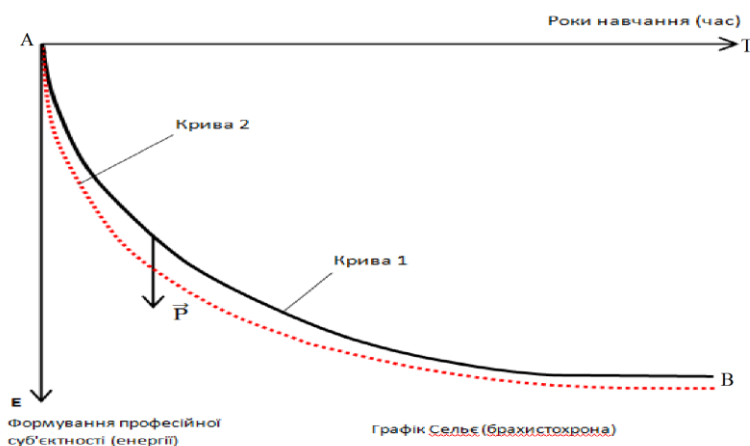


Рис. 25.5. Циклоїда успішності освітнього процесу формування професійної суб'єктивності майбутнього фахівця

Завданням побудови оптимальної моделі професійно-особистісного становлення виступає знаходження такої кривої, яка б з'єднувала задані точки А (об'єктивність) і В (суб'єктивність) і відображала здатність системи здійснити необхідний рух в найкоротший час. Теоретично цей процес відображує на рис. 25.4 крива 1. Фактичне ж просування учасників навчального процесу до професійної суб'єктивності, побудоване на засадах рефлексивного підходу, буде мати вигляд кривої 2 (рис. 25.4 і рис. 25.5). При цьому алгоритм побудови такої кривої передбачає зміну ролівої позиції, і, як наслідок, характеру діяльності викладача, яка доповнюється наступними функціями:

1. Чітке визначення місця і значущості навчальної дисципліни для майбутньої професійної діяльності студента (викладач виступає режисером).
2. Дидактичне моделювання цілей, структури та змісту навчальної діяльності в контексті стратегічних і тактичних цілей ЗВО і ринку праці (викладач виступає в ролі конструктора).
3. Використання інноваційних технологій організації інформаційно-діяльнісного освітнього середовища на засадах рефлексивного підходу, що сприяють особистісно-професійному становленню студента як основного суб'єкта навчального процесу (викладач водночас і як т'ютор, і як технолог).
4. Визначення чітких критеріїв оцінки сформованості продуктивних знань, інтегрованих умінь і навичок, ключових і фахових компетентностей, готовності до

професійної діяльності, професійно і соціально значущих особистісних якостей (викладач експерт).

5. Побудова і реалізація власної моделі особистісно-професійного становлення майбутніх фахівців як суб'єктів навчального процесу на засадах рефлексивного підходу (рис. 25.5, крива 2).

Висновки. Проведений аналіз надав можливість зробити наступні узагальнення. Існуюча традиційна система професійної підготовки майбутніх фахівців у закладах вищої освіти не формує студента як дієвого суб'єкта своєї життєдіяльності. Розгляд проблем організації навчального процесу у ЗВО повинен здійснюватись з позицій єдності особистісного розвитку і професійного становлення студентів. Ефективність діяльності закладу вищої освіти як системи обумовлюється складними відносинами між основними суб'єктами цього процесу: адміністрації, викладачами, студентами. Це створює складну картину залежностей і взаємовпливів між об'єктивними і суб'єктивними чинниками. Кінцева ефективність цієї системи може бути досягнута лише при належній їх гармонізації. Навчальний процес у ЗВО може бути достатньо повно зрозумілий при розгляді його у двох рівнозначущих ракурсах: як сталої, керованої ззовні системи, і як синергетичного утворення, діяльність якого обумовлюється механізмами самоорганізації.

Підвищення ефективності особистісно-професійного становлення майбутніх фахівців може бути забезпечене побудовою навчального процесу на засадах рефлексивного підходу, що сприятиме усвідомленню основними учасниками навчального процесу базових проблем, пошуку способів їх вирішення, своєчасній фіксації і при необхідності корекції як процесуальних, так і результативних складових, розробці і реалізації індивідуальних стратегій особистісного і професійного розвитку. Процес особистісно-професійного становлення суб'єктів навчання буде успішним, якщо в освітньому процесі в ЗВО забезпечується спрямованість студента на органічне поєднання особистісного і професійного розвитку, впроваджуються проблемно орієнтовані заняття, використовуються проектні технології, реалізуються принципи рольової перспективи, впроваджуються тренінги із самоорганізації навчальної і самостійної роботи, формуються уміння професійного і особистісного самоаналізу, активно впроваджуються інноваційні форми роботи, відбувається орієнтування студентів на формування суб'єктної позиції не тільки по відношенню до поточної діяльності, а і у віддаленій життєвій перспективі. Впровадження рефлексивного підходу у діяльність ЗВО передбачає необхідність створення загальної моделі особистісно-професійного розвитку, що обумовлює принципові зміни позиції і функцій викладачів.

Список використаної літератури :

1. Ананьев Б. Г. К психофизиологии студенческого возраста : Современные психолого-педагогические проблемы высшей школы. Ленинград, 1974. Вып.2. С. 5-8.
2. Ананьев Б. Г. Психология студенческого возраста и усвоение знаний. Вестник высшей школы, 1977. № 7. С. 25-31.

3. Вербицький В. В. Формування ключових компетентностей учнів – основне завдання навчального закладу. Київ: Гранма, 2013. С. 32 -37.
4. Волкова Н. В. Готовність до професійної діяльності як показник структурно-змістових і динамічних характеристик особистості майбутнього інженера-педагога у галузі харчових технологій. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: Педагогіка*. Київ, 2017. Вип. 4. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadped_2017_4_4.
5. Деркач А.А. Акмеология : учебник. / под общ. ред. А.А. Деркача. Москва : РАГС, 2004. 424 с.
6. Дьяченко М. И., Кандилович Л. А. Психологическая проблема готовности к деятельности. Минск : БГУ, 1976. 176 с.
7. Краснощеченко И.П. Ценностные основания психологического образования. *Психология в вузе*. 2007. № 3. С. 37–48.
8. Лузік Е.В. Дидактичне моделювання як основа компетентнісного підходу до оптимізації процесу навчання у ВТНЗ : матеріали VIII міжнар. конф. «Стратегія якості в промисловості та освіті», (Київ-Варна 30 травня - 6 червня 2012). Київ-Варна, 2012р. Вип. 2(1). С. 159-164.
9. Мушкирова А.М. Формирование профессиональных ценностных ориентаций как фактор развития субъектности студентов : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Улан-Уде, 2015. 32 с.
10. Ольховая Т.А. Ценностно-синергетический подход к исследованию проблемы становления субъектности студентов университета. *Вестник Оренбургского университета*. Оренбург, 2011. №2 (121). С. 268-273.
11. Подоляк Л. Г. Психологія вищої школи : навч. посіб. Київ : ТОВ «Філ-студія», 2006. 320 с.
12. Роман Р.М. Формування педагогічної майстерності майбутніх учителів у вищій школі США : автореф. дис.... канд. пед. наук : 13.00.01. Київ, 1993. 22 с.
13. Семиченко В.А. Проблема особистісного розвитку й саморозвитку в контексті неперервної професійної освіти. *Педагогіка і психологія: науково-теоретичний та інформаційний журнал Академії педагогічних наук України*. Київ, 2010. С. 46-57.
14. Столяренко Л. Д. Основы психологии : учеб. пособ. 3-е изд., перераб. и доп. Ростов-на-Дону : Феникс, 2000. 672с.
15. Халяпина Л.П. Некоторые тенденции по усовершенствованию профессиональной подготовки учительских кадров в высшей школе США. Проблема многоуровневой подготовки в вузе : межвуз. сб. науч. тр. Кемерово : Изд-во Кемеров. ун-та, 1994. С. 71-83.
16. Стоуне Э. Психопедагогика. Психологическая теория и практика обучения. Пер, с англ. Под ред. Талызиной Н.Ф. Москва : Педагогика, 1984. 472 с.
17. Elliot J. Developing Hypotheses about Classrooms from Teachers' Personal Constructs. *Interchange*. 1977. №7. P.1-22.

18. Hunter M. Mastery Teaching. EL Segundo, Calif. : TYP Publication, 1982. 120p.
19. Joyce B., Weil M. Models of Teaching. Englewood Cliffs, N.J. : Prentice-Hall, 1986. 184p.
20. Marzano R. J., Pickering D.J., Arredondo D.E., Blackburn G.J., Brandt R.S., Moffett C.A. Dimensions of Learning Teacher's Manual. Alexandria, Va. : Association for Supervision and Curriculum Development, 1992. 192 p.
21. Ogle D. The K-W-L: A Teaching Model that Develops Active Reading of Expository Text. The Reading Teacher, 1986. №39. P.564-576.
22. Perkins D.N. The Mind's Best Work. Cambridge, Mass : Harvard University Press, 1981. 148 p.
23. Wallace M.J. Training Foreign Language Teachers: A Reflective Approach. Cambridge : Cambridge University Press, 1991. 164 p.

Розділ 26.

Аналіз основних моделей навчання як перспектива їх використання при підготовці практичних психологів в ЗВТО

Кокарева А.М. – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки та психології професійної освіти Факультету лінгвістики та соціальних комунікацій Національного авіаційного університету,
anzhelika.kokarieva@npp.nau.edu.ua
ORCID ID: 0000-0002-3975-4200

Компетентнісний підхід, незважаючи на його широке впровадження у практику функціонування освітніх систем, не є єдиною моделлю навчання. Так в історії розвитку освіти, і на сьогодні достатньо успішно використовувались і використовуються такі моделі навчання, як:

- особистісна, що презентує загальний розвиток особистості, її пізнавальні, емоційно-вольові, моральні та естетичні можливості для формування світогляду та партнерських взаємин;

- активізуюча, що сприяє підвищенню пізнавальної активності шляхом включення проблемних ситуацій з опорою на пізнавальні потреби та інтелектуальний потенціал;

- вільна модель, завдяки якій максимально враховується внутрішня ініціатива студента як свобода індивідуального вибору; неформальне ставлення до процесу навчання; відсутність обов'язкових аудиторних занять, поточного контролю і оцінки знань;

- структурувальна модель або модульне навчання, де модуль розглядається як самостійна група ідей і знань, якими повинні оволодіти студенти, яка передбачає посилення самостійної роботи;

- формувальна модель як управління процесом засвоєння знань і умінь у вигляді проходження різних етапів: мотивації, складання схеми орієнтувальної дії, промовляння на етапі зовнішнього мовлення, мовлення про себе, розумові дії, під управлінським впливом команд педагога, тобто алгоритмічне навчання.

Дослідником В.О. Рахмановим [4, 2019] здійснено узагальнення поглядів ряду сучасних українських та зарубіжних вчених на освітні парадигми (табл. 26.1).

Що ж стосується методологічних засад діяльності сучасної вищої школи, то вона підпорядковується значною мірою певній освітній парадигмі, до складу якої відносять академічну (класичну), прагматичну (технологічну), особистісну (індивідуально-зорієнтовану) та рефлексивну (дослідницько-зорієнтовану). Розглянемо складові даної парадигми.

Типи парадигм, які визначаються сучасними вченими

№ №	Прізвище, ім'я по батькові	Типи парадигм	Основні ідеї
1	Ш.О.Амонашвілі	-авторитарно-імперативна; - гуманна.	Пізнання носить суто людський характер (пізнання себе як людини, створення умов для збігу інтересів суб'єктів навчання).
2	Н.Б.Булгакова	- педагогічна; - андрагогічна; - акмеологічна; - комунікативна	Розкриття системи виховних впливів на формування та розвиток особистості в період навчання.
3	А.П.Галицька	- консервативна; - культурознавча; - культуротворча	Освіта спрямовує людину на засвоєння елементів культури, поведінки та спілкування.
4	І.А.Колеснікова	- традиційна; -науково-технократична; - гуманітарна	Орієнтує людину на осмислення сенсу життя, усвідомлення необхідності власного виховання та розвитку, відображає значення техніки в загальнолюдських цінностях.
5	Г.Б.Корнетов	- авторитарна; - маніпуляційна; - підтримки	Створення освітнього середовища, якому притаманні високогуманні відносини між викладачем та студентом, а також співробітництво між ними.
6	Е.В.Лузік	-інтелектуально-знаннєва; - творчо-інноваційна; - ціннісно-зорієнтована	Освіта зорієнтована на зміну ціннісно-сміслових і діяльнісно-вольових структур свідомості; забезпечення єдності загальнокультурного, ціннісно-орієнтованого, соціально-морального і професійного розвитку особистості, а також виховання взаємоповаги, доброти, культури спілкування.
7	А.А.Пінський	-традиціоналістсько-консервативна; - раціоналістична; -феноменологічно-гуманістична	Освіта повинна створювати оптимальні умови для реалізації духовних та інтелектуальних можливостей особистості.
8	О.Г. Прікот	- природонаукова; - технократична; - езотерична; - гуманістична; - поліфонічна	Розгляд сукупності парадигм як відображення єдності світу і людини, із наявністю зв'язків між процесами і явищами у природі і суспільному житті.
9	Н.С.Розов	-ліберально-раціоналістична; - культуроцентрична; - глобально-історична	Освіта створює умови для оволодіння правовою, політичною, естетичною, професійною культурою; розкриття перспектив розвитку різних галузей знань

Аналіз основних моделей навчання як перспектива їх використання при підготовці практичних психологів в ЗВТО

№ №	Прізвище, ім'я по батькові	Типи парадигм	Основні ідеї
10	McDonald, P.Stevens	- біхевіористична	Освіта – це засвоєння певного досвіду діяльності і поведінки
11	F.Combs, R.Blume, A.Newman, H.Wass, F.Fulter, N.Sprinthall, S. Glassberg	- особистісна (включаючи гуманістичну, індивідуальну, психологічну складові)	Освітня парадигма повинна виражатись через категорії суб'єкта, свободи, саморозвитку, цілісності, діалогу як форм прояву особистості.
12	J.Lanier, J. Luttle, S.Feimen-Nemser, R.Floden.	- традиційно-творча.	Знання накопичуються за рахунок включення в практичну діяльність.

Так, *академічна парадигма* - отримала найбільше втілення в діяльності академічних університетів, провідною ознакою якої є культ знань, через засвоєння яких відбувається повноцінний розвиток тих, кого навчають. Зміст навчального процесу підготовки складає дидактично пророблений і адаптований до тих чи інших вікових груп зміст певних галузей науки. Основну увагу приділено лекціям та роботі з науковою літературою; проведенню науково-дослідної роботи (наукові реферати, експериментальні дипломні роботи, наукові проекти). В процесі семінарських занять, що присвячуються обговоренню певних наукових положень, студенти заохочуються до наукових дискусій на основі опрацьованих у позааудиторний час першоджерел. Практичні заняття проводяться в контексті ознайомлення з тими науковими методами, на основі яких відбувається отримання і накопичення наукової інформації.

Таким чином, академічна підготовка дає прекрасні результати в плані формування наукового мислення, наполегливості у вирішенні актуальних проблем, креативності, здатності до постановки наукових питань, ґрунтовної теоретичної бази, наукового світогляду, відповідальності, здатності до пошуку і узагальнення нової інформації тощо. Разом з тим випускники академічних університетів зневажливо ставляться до практичних питань, не мають достатнього досвіду для вирішення елементарних професійних завдань, переживають важкий період адаптації до професійної діяльності.

Водночас, в системі профільної підготовки майбутніх фахівців більшу увагу спрямовано на оволодіння конкретними прийомами роботи, технологіями, стратегіями і тактиками діяльності. Такий вид професійної підготовки базується на так званій *технологічній парадигмі*, яка спрямовується на вилучення з навчального процесу усього "зайвого", того, що не входить безпосередньо у зміст професійних функцій. Провідною ознакою цієї парадигми є орієнтація на функціональний склад відповідної професійної діяльності, засвоєння яких відбувається через формування відповідних умінь і навичок. Зміст навчального процесу складає дидактично пророблений і адаптований до педагогічної системи ЗВО зміст професійної

діяльності, а система професійної підготовки будується переважно на навчальних дисциплінах, що висвітлюють методики виконання певних професійних функцій і містять узагальнені прийоми діяльності та їх варіації відповідно до тих чи інших умов. Переважає практична складова професійної діяльності, тому основну увагу спрямовано на практичні заняття і виробничі практики.

Основна вимога до викладачів - наявність у них практичного досвіду роботи у відповідній галузі, вміння продемонструвати взірці виконання професійних функцій, вирішити практичні проблемні завдання. Основним надбанням технологічної парадигми є те, що у студентів під час навчання формується готовність до безпосередньої практичної діяльності, вміння включатись у її зміст без додаткових ускладнень, саме тому процес адаптації до професійної діяльності відбувається швидко. Разом з тим технологічна парадигма часто не дає можливості студентам вийти за межі заданих умов. У майбутніх фахівців формується потреба в отриманні конкретних "рецептів" педагогічних дій, залежність від методичних рекомендацій, невміння вийти на простір творчого самостійного пошуку. Виграючи за якістю роботи в умовах стабільної педагогічної системи, вони часто не розуміють сутності інновацій, відтворюючи їх за суто зовнішніми ознаками.

Певною мірою покликана подолати недоліки цих парадигм *особистісна або індивідуально-зорієнтована* парадигма навчання, в основі якої лежить той безумовний факт, що провідною складовою будь-якої професійної діяльності є особистість фахівця, яка не лише визначає перебіг професійних подій, а і виробляє власну стратегію життєдіяльності, в якій цій діяльності відводиться певна (і не завжди домінуюча) роль. Ця парадигма орієнтує учасників навчально-виховного процесу на вирішення проблем інтеграції особистісної і професійної стратегій розвитку. За академічною та технологічною парадигмами особистість студента, майбутнього або діючого фахівця виступає як другорядний чинник, що підпорядкований вимогам науки або практичної діяльності, тобто, від людини вимагається засвоювати узагальнені "правила гри", долаючи, при цьому, власну недосконалість.

Особистісна парадигма гостро поставила питання: а чи створюються у навчальному закладі умови для того, щоб формувалася ініціативний, відповідальний, здатний до життя у соціальному і професійному середовищі, до взаємодії з іншими членами соціуму фахівець. Умови реальні, а не суто декларовані. І виявилось, що якраз особистісні, тобто наскрізні якості, що забезпечують успіх людини як на життєвому шляху, так і у професійній діяльності, не є предметом педагогічного впливу. Більшість педагогів не контролює, які життєві і професійні цінності формуються у майбутніх професіоналів; чи адекватні ці цінності сутності професійної діяльності, чи вони вступають з нею у суперечність; як йдуть процеси формування професійної ідентичності, включаючи тенденції розвитку професійного ідеалу, реальної і ідеальної Я-концепції студентів; чи формується у студента почуття власної відповідальності за зроблений професійний вибір, за якість професійної підготовки, яка визначається ретельним опрацюванням навчальної програми; чи є об'єктивними уявлення студентів про сутність професійної діяльності, про її зміст, функції; чи

формується у студентів здатність діяти на правовій основі, відстоюючи власну гідність і поважаючи, при цьому, права оточуючих, тощо. Усвідомлення актуальності формування інтегративних особистісних якостей обумовило перебудову навчального процесу у бік індивідуалізації, передаючи самому студенту право на вибір навчальних дисциплін, вводячи в обов'язкову програму підготовки виконання певних соціальних функцій, створюючи умови для формування лідерських якостей у суспільній діяльності.

Сутність дослідницької (рефлексивної) парадигми можна передати таким чином. Кількість подій, що треба контролювати у педагогічному процесі для того, щоб студент на високому якісному рівні засвоював знання, оволодівав навичками і вміннями, виправляв всі особистісні деформації або стереотипи, настільки велика, що жоден викладач не зможе з цим впоратись. Тому слід передати функцію контролю самому студентові, щоб він виявляв і вчасно коректував ті чинники, що суперечать його розвитку. Технологічно основу дослідницького підходу складає величезна кількість завдань на опрацювання власних чинників і механізмів пізнавальної діяльності. Людина формує власні ціннісні орієнтації, уявлення, переваги, можливості, механізми активності об'єктом дослідження (виявлення, розгляду, аналізу), прагне виправити ситуацію шляхом їх коригування.

Відповідно до рефлексивної парадигми змінюються значення і функції навчального предмету у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців. У межах академічної парадигми він подається як дидактична модель певної галузі науки, прагматичної – як функціональна модель певної складової професійної діяльності, особистісної – як певна модель соціального і професійного досвіду, на базі якої відбувається розвиток особистості, рефлексивної – як модель сукупності явищ, що підлягають дослідженню.

Таким чином, характер навчальної та виховної діяльності викладача залежатиме від того, яка парадигма закладена в основу його професійного світогляду.

Слід також розглянути чотири основні моделі компетенції, прийняті сьогодні у європейській вузівській практиці. Кожна з цих моделей формує різні підходи до планування, організації і реалізації вищої професійної освіти, і, особливо, до оцінки і визнання досягнень студента, оцінки можливостей його працевлаштування на ринку праці.

1. Модель компетенції, що заснована на параметрах особистості. В межах цієї моделі особлива значущість приділяється розвитку моральних, духовних і особистих якостей людини. Відносно професійної підготовки, основна увага приділяється наявності у студента адекватних професії здібностей. Процес освіти і навчання базується на виявленні осіб, що мають відповідні якості, і наданні їм переваг. Оскільки на первинному етапі професійної підготовки у вищій школі реалізувати повністю процедури професійного відбору вкрай важко, навчальні програми, навчальні плани і моделі оцінки націлені, перш за все, на відбір і заохочення тих, хто має академічні здібності.

2. Модель компетенції вирішення задач, в межах якої найбільша увага приділяється засвоєнню майбутнім фахівцем стандартних (алгоритмізованих) процедур і операцій на основі вивчення процесу праці, методів роботи і т.ін. Основу освітньої програми складає аналіз задач і процесів, а також оцінка труднощів, з якими у перспективі може стикнутися людина на безпосередньому робочому місці. Освітня програма і методи оцінки дозволяють майбутньому фахівцю засвоювати чітко визначений набір умінь, практикуватися в їх використанні, вирішувати конкретні задачі.

3. Модель компетенції для виробничої діяльності, базовим принципом якої є досягнення певних результатів. Освітня програма заснована на оцінці мотивації і стратегій, що використовуються виконавцем для досягнення цілей, тобто, зосереджена не на тому, що людина знає, а на тому, що вона робить. Освіта і навчання, засновані на цій точці зору, значною мірою розраховані на здатності майбутніх фахівців навчатися самостійно. Наслідком такої організації професійної підготовки є фахівці, що мають широке коло знань, але поверхових, і наявність дуже добре розвинутих навичок (компетентностей).

4. Модель управління діяльністю, яка базується на певному порядку вимог і очікувань відносно людини на робочому місці, які можуть бути взаємоузгодженими. Освітні програми і навчальні плани засновані на аналізі і узгодженні важливих очікувань, які люди повинні виправдовувати при виконанні своїх трудових зобов'язань. Такі очікування базуються на вимогах, що висувуються працедавцями, врахуванні характеру виконуваної роботи, моделях взаємодії з іншими, законодавчій основі та інших соціальних факторах.

Проведений аналіз дозволив зробити наступні узагальнення:

- компетентнісний підхід не є єдиною методологічною системою, яка намагається розкрити сутність навчання як гаранта всебічної підготовки людини до життя в сучасному суспільстві;
- компетентнісний підхід у більшому ступені слід розглядати як нову парадигму результату, а не як нову парадигму процесу;
- сучасною педагогікою накопичено значну кількість моделей, що відображають різні види відносин між педагогами і учнями;
- подальший розвиток компетентнісного підходу слід будувати з опорою на вже накопичений в межах інших підходів досвід.

Враховуючи той контингент, робота з яким передбачається нашим дослідженням, а саме, з майбутніми практичними психологами, за основу взято інтегративний підхід, що передбачає органічну єдність академічної, технологічної, особистісної і рефлексивної складових.

За результатами проведеного інформаційного пошуку і теоретичного аналізу сучасних моделей навчання уточнено склад і основні характеристики ключових компетентностей, якими мають володіти практичні психологи. До них віднесено:

- ціннісно-смислову, що визначає: а) індивідуальну ієрархію життєвих і професійних цінностей; б) прагнення до усвідомленого ставлення до життя; в) відкритість до асиміляції нових життєвих і професійних цінностей;

- загальнокультурну, що передбачає: а) наявність інтересу до надбань людської культури; б) ненасичену потребу у взаємодії з творами мистецтва; в) здатність до естетичних і моральних переживань під впливом найкращих взірців культури;

- навчально-пізнавальну (як вміння вчитися), що містить: а) потребу в активній пізнавальній діяльності; б) формування сукупності вмінь, що забезпечують ефективний пізнавальний процес; в) особистісні якості (дисциплінованість, відповідальність, пізнавальну ініціативність, продуктивність мислення, здатність регулювати власні пізнавальні процеси);

- соціальну, яка включає: а) потребу в належності до певної соціальної спільноти; б) здатність працювати в команді; в) усвідомлення свого статусу в академічній групі; г) вміння організовувати міжособистісні контакти; д) здатність до гнучкого реагування на конфліктні ситуації; е) володіння широким репертуаром прийомів взаємодії і прагнення його розширювати; ж) здатність використовувати наукові знання для оптимізації своїх стосунків з різними соціальним групами; з) вміння своєчасно виявляти і долати штампи, стереотипи; і) критичне ставлення до чуток, пліток, прийомів соціального маніпулювання з боку ЗМІ;

- комунікативну, що обумовлює ефективність навчальних, міжособистісних і професійних комунікацій: а) здатність до встановлення контактів; б) культуру мовлення; в) засвоєну сукупність вербальних і невербальних засобів передачі інформації; г) здатність до розуміння причин виникнення бар'єрів спілкування та вміння їх конструктивно долати; д) прагнення враховувати індивідуальні особливості партнерів по взаємодії; е) здатність реалізовувати монологічні і діалогічні форми спілкування;

- дослідницьку, яка передбачає: а) потребу у визначенні сутності явищ; б) володіння науковою мовою; в) вміння виявляти у навчальній, професійній, соціальній сферах актуальні проблеми, що потребують наукового розгляду; г) сформованість методологічного і теоретичного мислення; д) наявність установки на критичний розгляд наукових теорій; е) прагнення визначати, аргументувати і доводити власну точку зору; ж) володіння способами організації наукового пошуку;

- інформаційну, що обумовлює: а) прагнення постійно здійснювати інформаційний пошук, оновлювати знання з актуальних проблем професійної діяльності і особистісного розвитку; б) готовність і здатність студентів використовувати новітні інформаційні технології; в) сформованість умінь узагальнення інформаційних потоків; г) здатність критично аналізувати різноманітні наукові джерела, формувати власну думку;

- особистісного саморозвитку (аутопсихологічна компетентність), як: а) прагнення виявляти власні індивідуальні якості, оцінювати їх з точки зору професійної і соціальної значущості; б) сформованість прийомів рефлексії; в)

визначення особливостей своєї особистісної, соціальної, професійної ідентифікації та критична оцінка її результатів; г) аналіз власних життєвих, громадянських, ціннісних орієнтирів з точки зору їх адекватності реальним соціальним умовам; д) оцінка ступеню активності, що студент докладає для досягнення важливих для нього життєвих і професійних перспектив; е) визначення чинників, що стримують активність у особистісному та професійному зростанні.

За результатами теоретичного аналізу конкретизовано зміни, що відбуваються у сучасній системі освіти:

- Замість знань, умінь та навичок як основного змісту, що повинен бути засвоєний, на перший план висуваються нові цінності: розвиток мислення, розкриття і підвищення творчого потенціалу, формування компетентностей. В цілому проголошується перехід від традиційного змісту до компетентнісного підходу.

- Відповідно до цього відбувається зміна ієрархії цілей освіти. Якщо раніше домінували предметні цілі (засвоєння змісту конкретних предметів), то сьогодні на перший план висуваються інтегративні цілі (особистісний розвиток, підвищення рівню життєстійкості, конкурентноздатності на ринку праці, тощо). У навчальному процесі підвищується питома вага орієнтуру на загальнолюдські духовні цінності, становлення морального обліку майбутнього фахівця.

- Інший вектор спрямованості взаємодії між викладачами і учнями: від «Ви повинні вивчити і відтворити те, що ми Вам надаємо» на «ми допоможемо Вам оволодіти цією галуззю знань і навчити використовувати її основи для вирішення життєвих і професійних проблем». Це означає принципову зміну самого характеру педагогічних відносин: від авторитаризму у наданні знань з позиції «зверху» до рівності особистісних позицій, партнерства викладача з учнями у пізнанні і діяльності.

- Заміна базових установок: «освіта на все життя» на «освіту протягом усього життя»; «освіта як трансляція знань» на «освіту як діалог з культурою»; «освіта як трансляція досягнень науки» на «освіту як рушійна сила суспільного розвитку», тощо.

- Збагачення змісту освіти новими процесуальними вміннями, що забезпечують розвиток здатності оперування інформацією, підвищення питомої ваги інформаційно-комунікаційних засобів навчання і виховання.

- Інтеграція основних освітніх факторів: мікро- і макросоціуму, засобів масової комунікації, навчальних закладів, сім'ї, власної активності.

- Перехід від орієнтації на усередненого учня, на диференціацію, профілювання і індивідуалізацію освітніх програм.

- Заміна зовнішньої мотивації навчання на внутрішню мотивацію (саморозвитку, самопобудови, самовдосконалення) (Зеєр Е., Зимня І., Ісаєв В.) [1, 1998; 2, 2004; 3, 2005].

Крім цього, розгляд наведених вище підходів дозволив зробити висновок, що введення понять ключових компетентностей у зміст освіти поки що не отримало

відповідного дидактичного опрацювання, воно скоріше є принципом, що проголошується. Для такого ствердження наведемо наступні аргументи:

- Зміст ключових компетентностей за переважною кількістю позицій прив'язаний до системи виховання, а не до системи вивчення навчальних предметів.

- Процес формування ключових компетентностей під час засвоєння навчальних предметів має скоріше контекстний (а точніше – допоміжний), ніж нормативний (той, що оцінюється) характер. Адже відповідні критерії і напрями роботи не включені у зміст навчальних програм, відсутня система контролю і оцінювання навчальних досягнень за відповідними напрямками розвитку.

- Не розведено зміст ключових компетентностей, що забезпечується, з одного боку, у початковій і середній ланках освіти, а з іншого – у системі професійної підготовки і підвищення кваліфікації фахівців.

- Сам зміст ключових компетентностей не є остаточно визначеним, до його складу часто відносять абсолютно все, що необхідно сучасній людині. Їх формування не може бути повністю виконано в межах такої освітньої системи, як вища школа, яка: а) має обмежений період існування; б) у сьогоденних умовах все більша відповідальність перекладається на самих студентів, а час взаємодії з викладачами, а, отже, можливості їх впливу на формування значної кількості ключових компетентностей, все більш скорочується; в) структурно розділена на окремі навчальні дисципліни, слабко пов'язані між собою навіть на інформаційному рівні; г) жорстко унормована на організаційному рівні (кількість годин, обмежений склад видів занять, суто інформаційні критерії контролю навчальних досягнень, тощо), при цьому загальнокомпетентнісна складова не відображена у нормативних документах.

- Більшість ключових компетентностей являють собою різновиди психологічних знань і способів їх використання.

Компетентнісний підхід, незважаючи на його широке впровадження у практику функціонування освітніх систем, не є єдиною моделлю навчання. В історії розвитку освіти, і на сьогодні достатньо успішно використовувались і використовуються інші моделі навчання:

- Особистісна – загальний розвиток особистості, її пізнавальних, емоційно-вольових, моральних, естетичних можливостей. Формування світогляду, партнерських взаємин.

- Активізуюча – підвищення пізнавальної активності шляхом включення проблемних ситуацій, опора на пізнавальні потреби та інтелектуальний потенціал.

- Вільна модель – максимально враховується внутрішня ініціатива студента – свобода індивідуального вибору. Неформальне ставлення до процесу навчання, відсутність обов'язкових аудиторних занять, поточного контролю і оцінки знань.

- Структурувальна модель – модульне навчання. Модуль – самостійна група ідей і знань, якими повинні оволодіти студенти, укрупнення навчальної інформації. Передбачає посилення самостійної роботи.

- Формувальна модель – управління процесом засвоєння знань і умінь у вигляді проходження різних етапів: мотивації, складання схеми орієнтувальної дії, промовляння на етапі зовнішнього мовлення, мовлення про себе, розумова дія під управлінським впливом команд педагога – алгоритмічне.

Проведений аналіз дозволив зробити такі узагальнення: компетентнісний підхід у більшості випадків слід розглядати як нову парадигму результату, а не як нову парадигму процесу; сучасною педагогікою накопичено значну кількість моделей, що відображають різні види відносин між педагогами і учнями; подальший розвиток компетентнісного підходу слід будувати з опорою на вже накопичений в межах інших підходів досвід; враховуючи той контингент, робота з яким передбачається нашим дослідженням, а саме, з майбутніми практичними психологами, за основу взято інтегративний підхід, що передбачає органічну єдність академічної, технологічної, особистісної і рефлексивної складових.

Список використаної літератури :

1. Зеер Э. Ф. Личностно ориентированное профессиональное образование. Екатеринбург : Изд-во УГППУ, 1998. 125 с.
2. Зимняя И. В. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Москва : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 42 с.
3. Исаев В. А. Образование взрослых: компетентностный подход : монография. Великий Новгород, 2005. 50 с.
4. Рахманов В.О. Теоретичні і методичні засади підготовки майбутніх інженерів в умовах освітньо-інформаційного середовища технічного університету : дис. ...д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ, 2019. 474 с.

Розділ 27.

**Вплив толерантності до невизначеності на особистісно-
професійне становлення у підготовці пілотів
(авіаційних фахівців)**

Лузік Е.В. – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки та психології професійної освіти Факультету лінгвістики та соціальних комунікацій Національного авіаційного університету,
elvira.luzik@npp.nau.edu.ua
ORCID ID: 0000-0002-5436-0234

Демченко Н.І. – старший викладач кафедри педагогіки та психології професійної освіти Факультету лінгвістики та соціальних комунікацій Національного авіаційного університету,
nataliia.demchenko@npp.nau.edu.ua
ORCID ID: 0000-0002-3143-7702

Створення світової освітньої мережі, інформаційно-синергетичний підхід як системна реформа європейського, національного та інституціонального рівнів закладів вищої технічної освіти, зумовили виявлення і обґрунтування загальних для світової спільноти проблем професійної підготовки майбутніх фахівців авіаційної галузі як системного процесу цілеспрямованих особистісних змін або реакцій на стимули, що сприймаються як складні та мінливі змінні, які дають можливість для існувань декількох принципово відмінних інтерпретацій. [39, 1995]. Означене сприяло формуванню такої світової тенденції організації професійної підготовки, розглядаючи її як продукт формування образу зовнішнього світу у внутрішній світ особистості як професійного суб'єкту, що сприяло б забезпеченню умов реалізації студентами повноцінної суб'єктної позиції в процесі навчання.

Застосування в освітньо-інформаційному середовищі закладу вищої технічної освіти нової діяльнісно-результативної освітньої парадигми, що відповідає інноваційно-перспективній моделі розвитку суспільства і світу в цілому, визначило перехід від процесного підходу в організації професійної підготовки майбутніх авіаційних фахівців до рефлексивно-результативного, що складає основу цілей підготовки, пов'язаних із забезпеченням країни фахівцями авіаційної галузі, адаптованими до швидко змінних умов ринку праці; здатних компетентісно, самостійно і відповідально вирішувати багатофункціональні задачі в умовах інформаційної невизначеності, як атрибуту повсякденного життя, пов'язаного з непередбачуваними подіями і динамічною парадигмою їх контролю, готових до постійного особистісно-професійного становлення та зростання соціальної і професійної мобільності. В світі визначених задач професійна підготовка майбутніх авіаційних фахівців, як здатність продуктивно діяти у незнайомих обставинах з

недостатністю інформації і невідомістю майбутнього, розглядатиметься як формування особливого способу взаємодії студентів із зовнішнім середовищем, центром якого стає предмет їх майбутньої професійної діяльності, на який надалі має спрямовуватися життєва активність фахівця та якому підпорядковується його цілепокладання. Оволодіння цим предметом як результатом, передбачаючи креативне реагування на ситуації невизначеності та знаходження в них, припускає включення наступних складових: гносеологічну, як засвоєння системи професійних знань, що розкривають сутнісні властивості цього предмету; аксіологічну, тобто реконструкцію системи особистісних цінностей, норм і принципів; праксеологічну, яка містить засвоєння конкретних прийомів вирішення психологічних проблем; особистісну, як усвідомлення себе з позицій професійної відповідності. Сказане дозволяє стверджувати, що комплексним завданням професійної підготовки майбутнього авіафахівця стає формування здатності жити в умовах інформаційної невизначеності як важливої якості особистості, що забезпечує конструктивність і успішність її реалізації у сучасному суспільстві, яка найкращим чином реалізовуватиме зміст майбутньої професійної діяльності на основі рефлексивного підходу [2, 1974; 3, 1977].

Ця думка яскраво підтверджується дослідником Комадена, який показав, що в умовах «мозкового штурму» досліджувані, що проявляли толерантність до невизначеності, пропонували значно більше способів вирішення задач, а дослідник Тегано підтвердив наявність тісного зв'язку між креативністю і толерантністю до невизначеності [13; 1982], підкреслюючи, що саме негативними емоціями запускається механізм редукції когнітивного дисонансу (прийняття ризику), [17; 2006; 8; 1990].

Саме в контексті особистісного підходу к процесу професійної підготовки було зроблено висновок, що існує певна інтегральна якість («толерантність до невизначеності»), яка дозволяє особистості успішно діяти в непередбачуваному світі [5, 1993]. Орієнтуючись на роботи авторів Авер'янова А.І., Дмитриєва М.С. та Кременя В. [1; 1985; 9, 1971; 16; 1995], окреслимо основні ознаки невизначеності, а саме:

а) в об'єктивному сенсі – це наявність декількох тенденцій рівновірогідного розвитку подій;

в) в суб'єктивному сенсі – це ситуація, в якій у людини є об'єктивна можливість здійснити вибір з декількох рівновірогідних альтернатив, але, при цьому, відсутні: необхідна інформація; ресурси; смислова цінність ситуації та її наслідків, а отже, бажання вирішити ситуацію.

В нашому дослідженні розглядається толерантність до невизначеності як інтегральна особистісна якість майбутнього авіафахівця, що визначає здатність людини позитивно реагувати на ситуації невизначеності, діяти в умовах нечітко визначених цілей і завдань, неповної наявності вихідної інформації, прагнучи подолати її недостатність активними діями.

Однак, не дивлячись на значне підвищення загальноосвітнього и професійного рівнів підготовки авіаційних операторів «переднього краю» (членів льотного екіпажу та диспетчерів, фахівців з обслуговування повітряного руху, які безпосередньо забезпечують безпеку польотів), не менше $\frac{2}{3} - \frac{3}{4}$ загальної кількості авіаційних пригод впродовж десятиліть обумовлені у світовій цивільній авіації діями людського чинника. І хоча, наразі, рівень безпеки польотів став незрівнянно вище, ніж він був 50-70 років тому, вплив людського чинника на виникнення авіаційних пригод практично не змінився. Враховуючи цей вплив (як позитивний, так і негативний) ІКАО узагальнила практику провідних авіакомпаній у цьому напрямі діяльності і надала загальні рекомендації з питань вивчення впливу людського чинника в запобіжних заходах із забезпечення безпеки польоту, звертаючи, при цьому, особливу увагу на такі фактори, як взаємодія між членами екіпажу та експлуатаційний контекст (організаційні й нормативні фактори, а також фактори зовнішнього середовища) [10; 1979].

У ракурсі наведеного заслуговує безумовної уваги документ ЄВРОКОНТРОЛЮ «Human Factors Module – A Business Case for Human Factors Investment», де визначено три стратегії підходу до аспектів людського чинника, найважливішим серед яких визнано так званий «проактивний підхід» як спроможність фахівця активно здійснювати вибір мети та адекватних їй засобів досягнення; проявляти ініціативу; відповідати як за себе, так і за дії команди; за реалізацію поставленої задачі, що сприятиме вирішенню проблем до їх виникнення. При цьому, із спектру положень – складових концепції ІКАО в області безпеки польотів, з погляду впливу людського чинника, одним із важливих стає «ставлення співробітників авіаційних організацій до небезпечних дій або умов», відображаючи, тим самим, ступінь «безпечної» корпоративної культури. Крім того, особливого значення набувають проблеми людського чинника і під час прийняття рішень, оскільки, з одного боку, професійна діяльність майбутнього авіаційного оператора може розглядатися як безперервний ланцюг рішень, що виробляються і реалізуються в явних і неявних формах, а з іншого боку, за даними американського вченого S.N. Roscoe, переважна більшість авіаційних пригод є наслідком як помилкових технічних так і комунікативних рішень, що здійснюються членами екіпажу в процесі професійної діяльності [38; 1974]. Саме тому, з огляду на означене вище, важливими стають не лише структура і зміст продуктивних знань, сформованих на основі мінливого інформаційного середовища, в якому знаходиться як освітня система професійної підготовки авіафахівця в цілому, так і суб'єкти цього середовища, а й інтегровані уміння оперувати цими знаннями; доцільність визначення змісту професійної необхідності і життєвої значущості предметів професійної підготовки. Не менш важливим стає формування і розвиток у студентів толерантності до невизначеності як інтегральної особистісної характеристики, яка тісно пов'язана з когнітивно-стильовими характеристиками людини та особливостями прийняття рішень в ситуаціях особистісного вибору, критичного ставлення до себе, здатності

своєчасно виявляти і усвідомлювати психологічні та професійні проблеми, що можуть виникати в майбутній професійній діяльності і міжособистісних відносинах.

Відомо, що традиційна процесно-функціональна підготовка у ЗВТО, яка зорієнтована лише на предметну підготовку майбутнього авіаційного фахівця, формує так зване контекстно-алгоритмічне бачення світу, відображаючи, тим самим, лише сьогодишнє освітнє середовище, а не інформаційно-синергетичний простір, що включає невизначені задачі, проблеми, гіпотези та змінні аксіоми. В результаті такої підготовки у майбутнього авіаційного фахівця практично відсутньою є готовність до проблемно-пошукової самостійності у процесі формування нових знань та умінь; відповідальність в проектно-особистісній діяльності, що систематизує та структурує складові майбутньої професійної діяльності [4; 1998; 6; 2003; 7; 2007].

Таким чином, в результаті теоретичних та емпіричних досліджень [4; 1998; 6; 2003; 7; 2007; 8, 1990], серед найбільш актуальних проблем професійної підготовки майбутніх авіафахівців у технічних закладах вищої освіти нами були виокремлені: розвиток самостійності і відповідальності у студентському віці; особливості адаптації майбутніх авіафахівців до нових умов життєдіяльності; умови особистісного розвитку і професійного становлення студентів у процесі професійної підготовки; формування особистісної та соціальної зрілості; ціннісні орієнтації та співвідношення внутрішньої і зовнішньої мотивації до навчання; конфлікти у навчальному процесі ЗВТО.

Наведені вище проблеми професійної підготовки студентів - майбутніх авіафахівців підтвердили думки науковців Джафарзаде Р.М.; Jensen R.S.; Рева О.М.; Едвардо У; Wenden A.I. [11; 1999; 36, 1987; 22; 2011, 23, 2007; 2E; 1991; 45; 1987] стосовно того, що не вирішується основне завдання освітнього простору ЗВТО – сформованість толерантності до невизначеності в професійній суб'єктності авіаційного фахівця, основними характеристиками якої є динамізм, самостійність, відповідальність, успішність, здатність до освіти протягом життя. Саме тому суб'єктивні характеристики особистості студента (психічні новоутворення, цілі, потреби, мотиви, задатки та здібності, розвиток особистості) в умовах невизначеності мають виступати системоутворювальними умовами оптимізації професійної підготовки, оскільки вони відповідають, в першу чергу, за успішну актуалізацію професійних знань, умінь та навичок, забезпечуючи гармонійний професійний розвиток студента в реалізації особистісної траєкторії успішного навчання протягом життя.

Виходячи з цих міркувань основна концептуальна думка нашого дослідження полягатиме в тому, що своєчасне виявлення та усвідомлення як викладачами так і студентами необхідності використання корекційних заходів щодо чинників, які деструктивно впливають на навчальну активність і професійне становлення студента, будуть сприяти поєднанню перспектив особистісного і професійного розвитку, підвищенню ефективності і результативності навчання та професійного становлення майбутнього авіафахівця.

Незважаючи на багатоаспектність наукових досліджень, присвячених формуванню особистісного розвитку і професійного становлення майбутнього авіаційного фахівця Guastello S.J.; Human Factors Module; Реви О. М.; Камишина В.В.; Кемпбелл Дж.Б.; Лейченко С.Д. [33; 1995; 34; 1999; 24; 2005; 14; 2013; 17; 2006; 18; 2006], наявність суперечностей між вимогами, визначеними в стандартах і рекомендованій практиці Міжнародної організації цивільної авіації (ІКАО) і Міжнародної Авіатранспортної Асоціації повітряного транспорту (LATA), та реальним рівнем готовності майбутніх авіафахівців до забезпечення безпеки польотів у звичайних, нештатних й аварійних ситуаціях; необхідністю створення гнучкої відкритої педагогічної системи безперервної підготовки майбутніх авіафахівців в інформаційно-освітньому просторі і відсутністю діючих зворотніх зв'язків, які необхідні для організації оперативної корекції навчально-виховного процесу; між необхідністю моніторингу, проектування і прогнозування ефективного освітнього процесу і застарілими методами оцінювання продуктивних знань та інтегрованих умінь (компетентностей) майбутніх авіафахівців; усвідомленістю наявності позитивної внутрішньої мотивації до освітнього процесу та відсутністю сформованості рефлексивної культури у майбутніх авіафахівців, дозволяє нам розглядати освітню систему ЗВТО, в цілому, як просторово-часову модель особистісно-професійного становлення суб'єктів навчального процесу, що має включати інформаційну (знання, уміння, навички), розвиваючу (задатки, здібності) і виховну (потреби, мотиви, цілі, психічні новоутворення) складові [19; 2012].

Метою дослідження є теоретичне обґрунтування, розробка та експериментальна перевірка ефективності моделі професійної підготовки майбутніх авіафахівців в умовах невизначеності навчального процесу ЗВТО на засадах рефлексивного підходу.

Об'єктом дослідження є професійна підготовка майбутніх авіаційних фахівців в ЗВТО.

Предметом дослідження є формування моделі професійної підготовки майбутніх авіаційних фахівців в умовах невизначеності на засадах рефлексивного підходу.

Виходячи з того, що вища технічна освіта сьогодні має розглядатися не стільки як інформаційно-знаннява система, що дає студентам лише знання, уміння, навички з формуванням нормативного набору професійних якостей для забезпечення конкурентноздатності авіаційних фахівців на ринку праці, скільки як системно-синергетичне освітньо-соціальне середовище в умовах толерантності до невизначеності, що має забезпечувати майбутнім авіафахівцям можливість повноцінного включення в соціальне і професійне життя суспільства після закінчення ЗВТО, використання рефлексивного підходу дозволяє розглядати ряд психолого-педагогічних проблем, вирішувати які студент має в процесі професійної підготовки самостійно або в комунікації з викладачем. До цих проблем ми відносимо: обґрунтування професійної значущості й необхідності всіх навчальних предметів, що

включені в навчальний план професійної підготовки майбутніх авіафахівців; усвідомлення необхідності глибокого аналізу структури і змісту навчальних предметів для виходу за границі репродуктивного відтворення засвоєних знань на рівень творчого їх використання; уміння розчленовувати множинні відношення при міжпредметній взаємодії або на рівні всього освітнього процесу як цілісності, що забезпечує формування інтегративних якостей майбутнього авіаційного фахівця; конкретизація того результату, який має бути досягнутий в ході професійної підготовки з прийняттям індивідуальної моделі професійної готовності в умовах толерантності до невизначеності. Вирішення цих та інших проблем сприятиме усвідомленню необхідності постійного доповнення і розширення знань із врахуванням індивідуальних особливостей студента; подоланню «бар'єра ідентифікації», викликаного нетотожністю навчальної і професійної діяльності, і розходженням між об'єктивно заданою ціллю (спеціалізацією) і мотивами навчання в умовах стратегії толерантності до невизначеності з повним прийняттям на себе соціальної ролі майбутнього авіафахівця; умінням бачити кожен ситуацію освітньої діяльності як частину єдиної системи професійного становлення майбутнього авіафахівця, прийняття критеріїв особистісної самооцінки у співвіднесенні з головною метою навчання у ЗВТО.

Відомо, що процес прийняття рішення майбутнім авіаційним оператором завжди привертав увагу фахівців та дослідників Реви А.Н., Стрелкова Ю. К., F. Breche [26, 2006; 27, 2001; 31, 1982]. Так, запропонована дослідником F. Breche модель визначає не тільки ознаки ситуації, а й труднощі прийняття рішень, вказуючи, при цьому, на чинники, що додатково впливають на складність прийняття цих рішень. При цьому відмічається, що мислення і прийняття рішення, необхідні в ситуаціях, які характеризуються невизначеністю, включають, як правило, когнітивну складність, дефіцит часу та стрес, де ступінь невизначеності характеризується недостатністю (або відсутністю) інформації, а також невпевненістю її актуальності; когнітивна складність визначається кількістю дискримінаторів і операторів в алгоритмах, що описують вирішення задач. Крім того, професійне завдання (проблемна польотна ситуація), яка характеризується певною новизною і складністю, вимагає наявності відповідного резерву часу для його вирішення, а стрес, як неспецифічна реакція організму у відповідь на будь-який негативний вплив, сприяє або адаптуванню організму до нових умов, або усуненню цього впливу і поверненню його до нормального стану в найкоротший строк [15; 1989].

Відомо, що контрольний перелік Всесвітнього фонду безпеки польотів (FSF – Flight Safety Foundation) включає близько 150 небезпечних чинників, структурованих у вісім груп на психологічному, професійному і організаційному рівнях. Представлена в роботі [20, 2018] модель стресу і способи боротьби з ним (Oxford Aviation Training) показують як система зворотнього зв'язку сприяє визначенню ступеня стресу авіатора під час вирішення складного польотного завдання, що характеризується невизначеністю, когнітивною складністю і дефіцитом часу,

зменшуючи, тим самим, рівень негативного сприйняття вимог і збільшуючи необхідні здібності для вирішення складного завдання та зменшення ступеня стресу.

Цікавим є і когнітивний дисонанс, який в проблемній ситуації розглядається як додаткова компонента стресу, що характеризується як стан психологічного дискомфорту індивіда, викликаний зіткненням в його свідомості конфліктуючих уявлень: ідей, вірувань, цінностей або емоційних реакцій. Як наслідок, виникає невідповідність між установками людини і її реальними вчинками. Індивід «регулює» своє мислення, щоб змінити конфлікт усередині себе, в результаті такий стиль мислення (це «не так страшно») є надзвичайно небезпечним для безпеки польотів. За статистикою, виникненню 12% особливих випадків польоту (ОВП) запобігло завдяки досвіду взаємодії, тобто сукупності, узгоджених, цілеспрямованих і практично реалізованих колективних дій льотного екіпажу з локалізації небезпеки; 47% ОВП – на рівні когнітивного досвіду (індивідуального досвіду кожного члена екіпажу, заснованого на практично заснованих знаннях, уміннях, професійних навичках, придбаних впродовж професійної діяльності), 24% ОВП – за допомогою вольового досвіду, коли утруднення, що виникли в польоті, долаються за рахунок вольових зусиль, високої свідомості і відповідальності; 14% ОВП долаються на рівні моторного досвіду як сукупності рухових автоматизмів; менше ніж 1% - біологічний досвід (інстинкт самозбереження) [18, 2006].

Таким чином з широкого спектру чинників, що визначають безпеку діяльності авіаційного оператора, можна виділити основні чотири, що обумовлюють його здатність протидіяти небезпеці [15, 1989]:

- а) біологічні, що витікають з природних якостей людини і виявляються в підсвідомій регуляції;
- б) такі, що визначають індивідуальні якості психологічного віддзеркалення і психічних функцій людини;
- в) такі, що витікають з досвіду людини, її навичок, знань, умінь, праці;
- г) такі, що характеризують спрямованість людини, тобто її мотиви, інтереси, установки.

В роботах дослідників Lester L.F. та Горячева В.А. наведена оцінка так званих небезпечних якостей (стратегій, відносин, властивостей) поведінки, оперативного мислення і прийняття рішення, що були відокремлені американськими вченими, які вивчали ірраціональні особливості професійних розумових здібностей пілотів [38, 1984; 8, 1990]. В основу цих досліджень було покладено твердження, що умінню правильно мислити і приймати вірні рішення пілота можна і необхідно навчати в процесі початкової професійної підготовки. В результаті проведених досліджень було розроблено посібник «Керівництво ERAU», де були ідентифіковані психологічно небезпечні типи мислення (установки, відношення, стратегії), що впливають на рішення льотчика-оператора, і запропоновані професійно-ситуативні вправи для їх діагностики [35, 1982].

Крім того, були розроблені рекомендації до процесу професійної підготовки, де увага майбутніх пілотів зосереджується на чинниках, що визначають стратегії процесу прийняття рішення в умовах толерантності до невизначеності: самому пілоту, повітряному судну та навколишньому середовищу, де з пілотом пов'язують чинники професійної підготовки: досвід, стан здоров'я, стресостійкість, ступінь втомлюваності та інші фактори.

В роботі [20, 2018] автором наведені антидоти для корекції таких небезпечних якостей поведінки, як ігнорування-критичність і реалізм в мисленні і діях; невразливість-самоконтроль як елемент підвищення надійності; імпульсивність-розсудливість; самовпевненість-зваженість в прийнятті рішення; покірність-ініціативність, рішучість і самостійність в прийнятті рішення і його реалізаціях, а розробка вченими ряду професійних ситуаційних вправ діагностики та корекції небезпечних стратегій прийняття рішення сприяла зменшенню кількості авіаційних пригод по людському чиннику не менше, ніж на 5 – 20% [21, 2008; 25, 2013].

Таким чином вирішення сформульованих вище проблем можливе лише за умов сприйняття студентом – майбутнім авіафахівцем програми професійної підготовки як упорядкованої, актуальної, цілісної, логічно і організаційно саморегулюємої системи професійного становлення через формування особистісних якостей, наукового світогляду, пізнавальних процесів, оволодіння узагальненими навичками й уміннями; розвитку професійного мислення; встановлення визначеної структури характеру; формування індивідуального стилю діяльності; оптимізації індивідуальної системи життєвих і професійних цінностей; формування професійної позиції, тобто при сформованості у майбутнього авіафахівця відповідного рівня толерантності до невизначеності. Тоді впровадження рефлексивного підходу в навчальний процес ЗВТО сприятиме переходу від активності, якою управляє викладач, до самодетермінації впливу на особистісний розвиток студентів під час навчання; подоланню розходжень між характером навчальної діяльності і реальними практичними діями фахівця, який буде працювати у відповідній авіаційній галузі. При цьому, суттєвою особливістю використання рефлексивного підходу, що базується на когнітивній моделі пізнання, є: максимально повне врахування значущих факторів навчання; практична реалізація всіх теоретичних положень, спрямованих на підвищення якості навчання; орієнтація на гнучкість педагогічного впливу; пріоритет особистісної активності студентів над педагогічним впливом.

Саме така увага до навчальної діяльності, якщо вона достатньо стійка і посідає суттєве місце в особистості людини, яка навчається, формує в ній сили для вияву терпіння, достатніх зусиль для позитивних змін. Однак, якщо в процесі навчання ця установка не буде підкріплюватися іншими мотивуючими факторами, то вона не буде забезпечувати бажано оптимального ефекту.

Проведений нами констатувальний етап експерименту підтвердив це положення такими результатами: продемонстрував певний підйом показників відвідування навчальних занять студентами спеціальності 272 «Авіаційний транспорт», в той же час результати дослідження показали недостатній та низький

Вплив толерантності до невизначеності на особистісно-професійне становлення
у підготовці пілотів (авіаційних фахівців)

рівні формування їх особистісного ставлення до навчального процесу взагалі, що відображено в таблицях 27.1, 27.2, 27.3, 27.4.

Кількість учасників констатувального етапу експерименту складала: I курс-32 особи, II курс-20 осіб, III курс-12 осіб, IV курс-8 осіб, тобто загальна кількість студентів-пілотів, що приймали участь в констатувальному експерименті, складала 72 особи.

Умовні позначки, які представлені в таблицях (27.1, 27.2, 27.3, 27.4):

1 - нормативні навчальні дії; 2 - налагодження взаємодії з іншими суб'єктами; 3 - професійно значущі здобутки; 4 - самоорганізація; 5 - результат; 6 - задоволення життєво-значущих потреб; 7 - зовнішня організація навчального процесу; 8 - поради викладачам; 9 - поради по організації навчального процесу; 10 - загальна кількість відповідей; Т – треба; Х – хочу; М – можу.

Таблиці 1.9.1 і 1.9.2 проведеного експерименту презентують методику розрахунку за сумарною кількістю відповідей по кожній горизонтальній позиції.

Таблиця 27.1

Розподіл відповідей за виділеними позиціями

		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
T	I	24,1	5,4	2,5	23,6	4,9	1,7	20,7	9,9	12,3	203
	II	-	4,2	5,3	-	-	0,1	30,6	8,1	50,7	284
	III	16,1	6,5	3,2	4,8	-	6,5	17,7	12,9	32,3	62
	IV	27,9	8,9	7,8	20,0	8,5	13,9	4,8	3,0	6,1	165
X	I	5,7	4,4	6,3	8,9	12,7	19,0	11,4	6,9	24,7	158
	II	0,1	5,6	6,3	0,1	-	11,6	16,9	8,1	50,7	284
	III	-	5,1	10,3	17,2	-	3,4	17,2	8,6	37,9	59
	IV	9,8	7,5	15,0	15,8	12,8	19,5	7,5	0,8	11,3	133
M	I	31,5	11,0	3,9	32,3	11,0	7,8	1,6	0,8	-	127
	II	35,6	24,0	7,7	27,9	-	2,9	-	-	1,9	104
	III	33,3	4,8	4,8	28,6	-	19,0	-	-	9,5	21
	IV	25,0	9,0	13,0	16,9	4,0	29,0	1,0	1,0	2,0	100

Таблиця 27.2.

Розподіл відповідей за курсами навчання

		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
I	T	24,1	3,4	20,5	23,7	5,9	1,7	20,7	4,9	12,3	203
	X	5,7	4,4	6,3	8,9	12,7	19,0	11,4	6,9	24,7	158
	M	31,5	11,0	3,9	32,3	11,0	7,8	1,6	0,8	-	127
II	T	-	4,2	5,3	-	-	0,1	30,6	8,1	50,7	284
	X	0,1	5,6	6,3	0,1	-	11,6	16,9	8,1	50,7	284
	M										

III	T	16,1	6,5	3,2	4,8	-	6,5	17,2	12,9	32,3	62
	X	-	5,1	10,3	17,2	-	3,4	17,2	8,6	37,0	58.
	M	33,3	4,8	4,8	28,6	-	19,0	-	-	9,5	21e
IV	T	27,9	7,9	7,9	20,0	8,5	13,9	4,8	3,0	6,1	165
	X	9,8	7,5	15,0	15,8	12,8	19,5	7,5	0,8	11,3	133
	M	25,0	9,0	13,0	16,0	4,0	29,0	1,0	2,0	2,0	100

Таблиці 27.3 і 27.4 презентують методіку розрахунку за середньою кількістю відповідей, що припадає на одного члена даної групи (у даному випадку - курсу).

Таблиця 27.3.

Розподіл відповідей за виділеними позиціями

		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
T	I	1,44	0,32	0,15	1,35	0,35	0,21	1,11	0,29	0,74	34
	II	-	0,43	0,54	-	-	0,11	3,11	0,82	5,14	28
	III	0,63	0,25	0,13	0,19	-	0,25	0,69	0,5	1,25	10
	IV	4,6	1,3	1,3	3,3	1,4	2,3	0,8	0,5	1,0	16
X	I	0,26	0,21	0,29	0,41	0,59	0,88	0,53	0,32	1,15	34
	II	0,07	0,57	0,64	0,14	-	1,18	1,71	0,82	5,0	28
	III	-	0,19	0,38	0,63	-	0,13	0,63	0,32	1,38	10
	IV	1,3	1,0	2,0	2,1	1,7	2,6	1,0	0,1	1,5	16
M	I	1,18	0,41	0,15	1,21	0,41	0,29	0,06	0,03	-	34
	II	1,32	0,89	0,29	1,04	-	0,11	-	-	0,07	28
	III	0,43	0,6	0,6	0,38	-	0,25	-	-	0,13	10
	IV	2,5	0,9	1,3	1,6	0,4	2,9	0,1	0,1	0,2	16

Таблиця 27.4.

Розподіл відповідей за курсами навчання

		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
I	T	1,44	0,32	0,15	1,35	0,35	0,21	1,11	0,29	0,74	34
	X	0,26	0,21	0,29	0,41	0,59	0,88	0,53	0,32	1,15	
	M	1,18	0,41	0,15	1,21	0,41	0,29	0,06	0,03	-	
II	T	-	0,43	0,54	-	-	0,11	3,11	0,82	5,14	28
	X	0,07	0,57	0,64	0,14	-	1,18	1,71	0,82	5,0	
	M	1,32	0,89	0,29	1,04	-	0,11	-	-	0,07	
III	T	0,63	0,25	0,13	0,19	-	0,25	0,69	0,5	1,25	10
	X	-	0,19	0,38	0,63	-	0,13	0,63	0,32	1,38	
	M	0,43	0,6	0,6	0,38	-	0,25	-	-	0,13	
IV	T	4,6	1,3	1,3	3,3	1,4	2,3	0,8	0,5	1,0	16
	X	1,3	1,0	2,0	2,1	1,7	2,6	1,0	0,1	1,5	
	M	2,5	0,9	1,3	1,6	0,4	2,9	0,1	0,1	0,2	

В результаті констатувального експерименту встановлено, що співвідношення внутрішніх і зовнішніх мотивів в структурі навчальної мотивації студента-майбутнього авіафахівця значною мірою залежить від загального рівня їх особистісного розвитку, сформованих потреб і ціннісних орієнтацій, а також від організації навчального процесу: моделей поведінки викладача, специфіки комунікативного освітнього середовища, стереотипів діяльності.

Оскільки емпіричне дослідження проводилося на контингенті студентів-майбутніх пілотів НАУ, то для представлення різних ситуацій толерантностей до невизначеності скористаємося результатами дослідження ряду вчених [20, 2018] та використаємо їх для аналізу в студентській аудиторії.

Так, типовою для значної кількості студентів I курсу є перспективна невизначеність, яка чітко проявилася на етапі здійснення професійного вибору; не менш актуальною виявилася ця невизначеність і для студентів IV курсу як проблема працевлаштування після закінчення бакалаврату. Специфічно проявляється в навчальному процесі студентів I – IV курсів ретроспективна невизначеність, весь період якої присвячений переходу від когнітивної невизначеності (відсутність знань про предмет навчання) до толерантної визначеності (сукупності сформованих компетентностей), оптимальність якого часто блокується рядом причин: пропуски занять; відсутність необхідних здібностей і задатків у студентів; недостатнім прикладанням зусиль до навчання і т.ін.

Технічна невизначеність також притаманна студентському життю, в якому відбувається конкуренція між двома основними системами: особистісним розвитком і професійним становленням студента – майбутнього авіафахівця.

Стохастична невизначеність, що обумовлена конфліктом між лінійним характером сприйняття життєвих подій, їх причинно-наслідкових відносин на рівні побутового мислення, і нелінійною логікою в реальному суспільстві, призводить до виникнення у ряда студентів – майбутніх пілотів невпевненості у своїх можливостях ефективно вирішувати особистісні і професійні проблеми.

Невизначеність стану природи може бути спроектована на той факт, що значна кількість студентів внаслідок особливостей свого віку можуть не враховувати можливості свого організму в наслідках реалізації рішень, які приймаються, а невизначеність цілеспрямованої протидії часто проявляється при виникненні конфліктів із суб'єктами навчального процесу: студентами, викладачами, адміністрацією ЗВТО.

Невизначеність цілей тісно пов'язана з мотивацією навчання, коли вибір спеціальності та напряму професійної підготовки зумовлений зовнішніми мотивами, а невизначеність умов найбільш яскраво проявляється у взаємодіях студентів з адміністрацією ЗВТО (факультету, інституту), діяльність яких підпорядкована чіткій системі законів і правил, які часто невідомі студентам.

Лінгвістична невизначеність, як правило, проявляється у відносинах студентів з викладачами, коли перші недостатньо засвоїли базові терміни відповідних

навчальних дисциплін, невизначеність дій пов'язана з фактом різноплановості життя студента, який є носієм певної соціальної ролі; включений в систему міжособистісних відносин в навчальному процесі; відчуває ряд життєво значущих потреб.

Одним з розповсюджених явищ, тісно пов'язаних з проблематикою ставлення людини до невизначеності, є ситуація професійного самовизначення, що пов'язана з прийняттям на себе відповідальності за своє подальше життя. Реальне життя часто руйнує вихідні установки, включаючи людину в умови, які можуть не співпадати з її уявленнями про майбутнє. Згідно дослідження проблеми професійної невизначеності, вона виникає в трьох основних видах недостатності: наявних у професіонала знань; знань в професійній сфері як такої; нездатності професіонала зрозуміти, який з варіантів адекватний ситуації, що склалась [25, 2013]. Дослідниця С.С. Сагайдак так описує взаємоузгодженість людиною своїх здібностей і схильностей: «Лише гармонізація відношення вектору «Можу» (здібності, сформовані на основі задатків) і вектору «Хочу» (схильності як спрямованість особливості) забезпечує неускладнений професійний розвиток індивідуальності, задаючи вектор кар'єри як стійку мотиваційну спрямованість на отримання професії, підкріплену реальними можливостями» [12, 2007].

Таким чином, враховуючи базові ознаки невизначеності як невід'ємного атрибуту життя людини (багатовимірність, полісистемність, неперервна лінійність, наявність безлічі об'єктивних і суб'єктивних конфліктів та необхідність приймати рішення при недостатній інформації), доведено, що процес особистісного розвитку і професійного становлення студента заповнений ситуаціями невизначеності різного рівня значущості: від прийняття рішень в поточних ситуаціях за умов конкуренції внутрішніх потреб і інтересів, і наявності дефіциту часу для їх реалізації, до вирішення стратегічних проблем життєвого і професійного самовизначення.

Виходячи з того, що накопичено достатньо дослідницьких даних про процеси пізнання, це дозволило нам сформулювати інноваційний підхід до навчання в експериментальній групі формульованого експерименту, використавши створену плеядою відомих американських дослідників (І. Anderson, В.К. Beyer, М. Hunter, та інші) когнітивну модель навчання, основу якої складало припущення, що процес пізнання і, як наслідок, процес особистісно-професійного становлення суб'єктів освітнього процесу має включати взаємодію п'яти критеріїв, які визначають особливості пізнавальної діяльності індивіда (мислення), а саме, «Параметри навчання» («Dimensions of Learning») [29, 1990; 30, 1988; 35, 1982 та ін.]. Дана модель (навчальна програма), в свою чергу, базується на всебічно дослідженій і теоретично обґрунтованій структурі критеріїв, що відображають розвиток мислення студента («Показники мислення»), які, згідно думки дослідника Marzano R.J. [41, 1992], дозволяють викладачу удосконалювати ефективність навчального процесу.

Виходячи із сутнісних характеристик когнітивної моделі, найбільш ефективним способом інтенсифікації пізнавальної діяльності виявилися: фіксація уваги викладача і студентів в процесі навчання на міждисциплінарних темах навчальної програми; оцінка знань за допомогою умінь студентів використовувати ці міждисциплінарні

знання, а в теоретичному ракурсі - здатності до складних доведень, а не до репродуктивного відтворення отриманих знань.

Для вирішення сформульованої в дослідженні мети були вибрані наступні критерії визначення пізнавальної діяльності студента-майбутнього авіафахівця в умовах невизначеності навчального процесу. Перший критерій – «Особливості сприйняття й відношень» формує оцінку індивідом своїх здібностей, тобто систему уявлень індивіда, яка фактично відіграє головну роль в навчальному процесі формування толерантності до невизначеності, як важливої професійної якості пілота.

В цьому ракурсі заслуговує на увагу розгляд двох категорій представлень і відношень: відношення до умов пізнавальної діяльності (з англ. – «Learning climate») – сприйняття та оцінка конкретних умов в безпосередньо здійснюємому процесі пізнання і відношення до аудиторних занять (з англ. – «Classroom tasks»), їх безпосереднє сприйняття і оцінка. Було доведено, що на інтелектуальний мікроклімат тих, хто навчається, здійснюють вплив два типу відношень і сприйняття: «почуття позитивного прийняття», тобто взаєморозуміння, і «відчуття комфорту і порядку» [37, 1980]. Крім того, було доведено, що явища «індивідуальної особистісної відповідальності» і «позитивної групової взаємозалежності» теж благотворно впливають на процеси особистісно-професійного становлення студентів в процесі навчання. Такі дослідники, як G. Mandler і S. Santostefano [40, 1983; 44, 1986] відмічали, що позитивний емоційний настрій в освітньому процесі сприяє успішності процесу пізнання, що дозволило зробити висновок: викладачі мають усвідомлювати, як зробити «фізичний» та «емоційний» комфорт в аудиторії, щоби студенти відчували себе потрібними під час навчального процесу.

В той же час слід відмітити, що основою дослідження педагогічної діяльності має бути визначення ступеня її ідентичності з інтересами студентів. Саме тому цікаве значення в контексті критерія, який розглядається, мають такі параметри, як розуміння завдань та джерела їх виконання (умови, здібності, зусилля, складність завдань, вдача).

Особливе місце в дослідженні пізнавальної діяльності студентів займав другий критерій навчання – «Здобуття та інтеграція знань»; при цьому основний принцип пізнавальної діяльності полягав в наступному: отримання нових знань включає суб'єктивний процес взаємодії між тим, що студента-майбутнього авіафахівця слід не тільки навчати фундаментальним знанням, більш важливим є розвиток процесів мислення і умінь аргументувати, якщо ми ставимо за мету сприяння розвитку особистісно-професійного становлення творчої особистості студента.

При врахуванні третього критерію навчання «Розширення та удосконалення знань» для формування толерантності до невизначеності майбутніх авіафахівців в процесі навчання особливу увагу привертають більш суттєві видозміни, які відносяться до засвоєної раніше інформації, що сприяє формуванню нового, більш продуктивного бачення тих чи інших подій.

Досліджуючи четвертий критерій когнітивної моделі навчання «Використання знань свідомо» вчений J. Elliot [32, 1977], звертаючи увагу на неспівпадіння між «реальним життям» та «навчальною практикою», стверджував, що, лише тоді, коли студент спрямований на виконання довгострокових проєктів, йому вдається привести в дію всі наявні навички, щоби проявити здібності до незалежної (саморегульованої) діяльності. Для цього ми пропонуємо скеровуватися наступними умовами: завдання, що пропонуються студентам, мають бути повністю особистісно-спрямованими (самостійний вибір тем курсових і дипломних робіт, проблем доповідей і т.і.); у студента повинно бути сформовано свідоме почуття самоконтролю (студент, який не володіє цією якістю, неусвідомлено «затримує» свій розвиток); обов'язковою умовою проявлення здібностей і таланту у студента має бути постійна присутність т'ютера (наставника); відміною особливістю завдань, що сприяють розвитку толерантності до невизначеності студента, умінь і навичок саморегуляції, є їх реальність, що розширюють діапазон пізнання і значно збільшують можливості пізнавальної діяльності студента.

Викладене вище дозволило зробити висновок про те, що використання продуктивних знань свідомо характеризується тим, що: вимагає мислення і дій, які охоплюють довгостроковий період часу; спрямовується самим студентом; акцентує увагу на реальних питаннях та проблемах, що притягує пізнавальну активність студента, даючи можливість стверджувати, що даний параметр є, на наш погляд, серцевиною моделі «Параметри навчання».

Аналіз психолого-педагогічної літератури, пов'язаний з дослідженням п'ятого критерію когнітивної моделі, а саме, параметром «Продуктивності складу розуму» (розвитку), показує, що такі вчені як R. J. Marzano, [41, 1992], D.N. Perkins [42, 1981] та ін, виділяючи якості, які характеризують майбутнього авіаційного оператора (вміння швидко реагувати на нову інформацію; прагнути бути точним і об'єктивним; проявляти наполегливість, навіть якщо відповіді і рішення суперечливі; володіти нетрадиційними підходами до розгляду ситуації; уникати імпульсивності), стверджують про пріоритетність «можливостей інтелекту» в пізнанні, тобто, саме формування визначеного складу розуму має складати цінність навчання. При цьому, до складу показників продуктивного складу розуму майбутніх авіафахівців будемо відносити: саморегулювання (знання і розуміння; планування; усвідомлення про необхідні ресурси; передбачення наслідків; оцінка ефективності дії); критичне мислення (акуратність; ясність сприйняття; уміння не піддаватися імпульсивності; відстоювання позиції; рефлексія); творче мислення (інтенсивне включення у виконання завдань; прояв великих зусиль в зосередженні своїх знань і можливостей; прояв відповідальності і підтримка особистісних критеріїв оцінювання; пошуки інноваційних підходів до досліджуваних ситуацій).

Таким чином, використання когнітивного підходу до формування толерантності до невизначеності в процесі особистісно-професійного становлення майбутніх авіаційних фахівців на засадах рефлексивного підходу з використанням моделі «Параметри навчання» дозволило нам на формувальному етапі експерименту

отримати ряд позитивних результатів в навчальному процесі. В той же час, п'ять типів мислення, які, відображаючи особливості п'яти «Параметрів навчання», можуть бути сформовані лише в результаті відповідної стратегії організації навчального процесу, нелінійно взаємодіючи, при цьому, між собою:

- пізнавальна діяльність студента в процесі навчання супроводжується цілим комплексом змін, що виникають на рівні сприйняття і відношень, які неоднозначно відображаються на його подальшому розвитку, сприяючи або затримуючи подальше пізнання (критерій перший);

- на процес пізнавальної діяльності впливає ступінь використання студентом продуктивного складу особистісного розуму (критерій п'ять);

- студент, який володіє відношеннями, що сприяють пізнавальній діяльності, і, відповідно, особливостями сприйняття, ефективно використовуючи свій склад розуму, схильний до процесу отримання та інтегрування нових знань (критерій другий), тобто студент успішно асимілює нові знання, уміння, навички із вже сформованими раніше;

- реалізований на суб'єктивному рівні процес взаємодії між старою і новою інформацією з часом переходить в розвиток нових знань засобами пізнавальної діяльності, які сприяють розширенню і удосконаленню поточних знань (критерій третій);

- кінцевим результатом так побудованого на формувальному етапі експерименту навчального процесу, тобто процесу готовності до діяльності, стає свідоме використання знань (критерій четвертий), тим самим підтверджуючи, що студент, отримуючи та інтегруючи знання, використовує їх свідомо, одночасно розширюючи та удосконалюючи нові знання.

В той же час, розглядаючи п'ять критеріїв навчання, що утворюють цілісну структуру, як таких, що можуть бути корисними при складанні навчальних програм курсів та оцінки знань, ми довели, що використання когнітивної моделі «Параметри навчання» сприяє створенню необхідних і достатніх умов для формування творчих особистостей, які постійно працюють над розширенням діапазону своїх можливостей, беручи повну відповідальність за особистісний процес пізнання і, в цілому, особистісне зростання студента. Кінцевою метою створеного, таким чином, процесу навчання стає сформованість незалежного індивіда (суб'єкта), який відчуває потребу і вміє реалізовувати здібності продовжувати навчання протягом всього життя.

Однак це можливо, якщо при створенні моделі особистісно-професійного становлення суб'єктів освітнього процесу, сформульовані нами умови ефективно працюватимуть при наявності в ній зворотних зв'язків як жорстких (когнітивних), так і гнучких (стратегічно-концептуальних та оперативно прогностичних), де когнітивний зв'язок враховує абсолютні значення різниць між реальними результатами успішності і особистісною траєкторією стратегії формування успішності (згідно нормативних документів), стратегічно-концептуальний зв'язок відстежує зміни в освітньо-інформаційному середовищі і вносить концептуальні

корективи в мету освіти, оперативно-прогностичний зв'язок враховує показники в конкретний момент навчання і дає змогу прогнозувати зміни в траєкторії стратегії формування успішності.

Таким чином, розвиток толерантності до невизначеності в процесі особистісно-професійного становлення суб'єктів навчання буде успішним, якщо під час освітнього процесу в ЗВТО забезпечувати спрямованість суб'єкта навчання на особистісно-діяльнісний підхід до його організації; використовувати на проблемно-орієнтованих заняттях проектні технології із запровадженням принципів ролівої перспективи; застосовувати в процесі організації як аудиторної так і позааудиторної роботи тренінги самоорганізації для формування умінь професійного самоаналізу.

Результатом експериментального формувального етапу дослідження, як фундаменту формування особистісно-професійного становлення суб'єкта навчання, стало підтвердження ефективності ролі моделі особистісно-професійного становлення суб'єктів навчального процесу ЗВТО на засадах рефлексивного підходу, системоутворюючим ядром якої розглядалися мета і результати дослідження, що реалізовувалися в освітньо-інформаційному середовищі Національного авіаційного університету за допомогою відповідно побудованих психолого-педагогічних умов (поетапного формування особистісно-професійного становлення суб'єктів навчального процесу, що забезпечує усвідомлення майбутніми фахівцями сутності рефлексивного підходу та його значущості у професійній діяльності; упровадження у навчальний процес проблемно-варіативного підходу та суб'єкт-суб'єктної взаємодії викладачів та студентів у навчальних групах; навчальної, позанавчальної і самостійної роботи задля включення студентів у рефлексивну діяльність), які реалізовувалися на кожному етапі професійної підготовки відповідними засобами інноваційних освітніх технологій.

Вважаючи, що найбільш руйнівними та загрозливими чинниками для вищої освіти є відсутність розуміння потреб у реформуванні освітньої сфери перед інноваційними процесами; психологічного супроводу процесів особистісного і професійного розвитку студентів; інноваційного професійного зростання викладацького складу та врахування індивідуальної складової суб'єктів освітнього процесу, результатами проведеного дослідження було доведено, що:

1. Існуюча традиційна процесно-функціональна підготовка майбутніх фахівців авіаційної галузі у ЗВТО формує, як результат, лише контекстно-алгоритмічне бачення світу сьогоденного освітнього середовища, а не інформаційно-синергетичний простір, що включає невизначені задачі, проблеми, гіпотези та змінні аксіоми;

2. Професійне становлення майбутнього авіаційного оператора буде успішним, якщо навчальний процес у ЗВТО буде побудований у системному зв'язку з його особистісним розвитком, з урахуванням принципів невизначеності як необхідності приймати рішення при недостатній інформації;

3. В ситуації невизначеності у студента можуть виникати два основних види емоційних переживань: позитивні (інтерес, цікавість) і негативні (страх,

тривога), і, в результаті, різні стратегії їх подолання: стимулювання і блокування активності;

4. Сформульоване поняття толерантності до невизначеності, як інтегрованої якості особистості, яка визначає здатність людини позитивно реагувати на ситуації невизначеності, діяти в умовах нечітко визначених цілей і завдань, неповної наявності вихідної інформації, прагнення подолати її недостатність активними діями;

5. Врахування особистісних характеристик суб'єктів освітнього процесу, як системоутворювальних умов (критеріїв) оптимізації професійної підготовки, сприятиме ефективному професійному розвитку особистості студента в реалізації траєкторії успішного навчання протягом життя;

6. Ефективність формування професійної суб'єктності майбутнього фахівця авіаційної галузі має базуватися в площині дидактичного моделювання, яке спроможне забезпечити адекватне засвоєння змодельованих властивостей, зв'язків і відношень інформаційно-дидактичного, пізнавального і перетворювального об'єктів природнього та соціокультурного спрямування, де суб'єктом діяльності виступає мисленнєва діяльність особистості майбутнього фахівця, формуючи знання як спрямованість та переконання особистості, доводячи уміння та навички до майстерності і професійних здібностей;

7. Систематичний моніторинг і корегування освітнього процесу на підставі визначених зворотніх зв'язків дозволяє реалізувати індивідуально-зорієнтований підхід у навчанні і можливість системно-дієвого коригування навчального процесу у закладах вищої технічної освіти.

Список використаної літератури:

1. Аверьянов А.И. Системное познание мира. Москва : Политиздат, 1985. 263 с.
2. Ананьев Б. Г. К психофизиологии студенческого возраста : *Современные психолого-педагогические проблемы высшей школы*. Ленинград, 1974. Вып.2. С.5-8.
3. Ананьев Б. Г. Психология студенческого возраста и усвоение знаний. *Вестник высшей школы*, 1977. № 7. С. 25-31.
4. Бодров В.А. Психология и надежность: человек в системах управления техникой. Москва : Ин-т психологии РАН, 1998. 228 с.
5. Бок Д. Университеты и будущее Америки: Пер. с англ. Москва : Изд-во МГУ, 1993. 123 с.
6. Буянов В.П. Рискология (управление рисками) : учеб. пособ. 2-е изд., испр. и доп. Москва : Экзамен, 2003. 384 с.
7. Глобальный план обеспечения безопасности полетов. Монреаль : Канада, 2007. 25 с.

8. Горячев В.А. Новый подход к подготовке летного состава за рубежом. *Проблемы безопасности полетов* : ежемес. реф. сб. Москва : ВИНТИ, 1990. № 10. С. 3-22.
9. Дмитриева М.С. Управление учебным процессом в высшей школе. Новосибирск, 1971. 180 с.
10. Дарымов Ю.П. О выборе особых ситуаций для тренировки экипажей ВС на комплексном тренажере. Методы и средства профессионально-прикладной и психофизиологической подготовки летного и диспетчерского состава гражданской авиации : межвуз. сб. науч. тр. Ленинград : ОЛАГА, 1979. С. 31-33.
11. Джафарзаде Р.М. Разработка метода подготовки членов экипажа воздушного судна на основе оценки опасности особых ситуаций : дис. ... канд. техн. наук : 05.22.14. Санкт-Петербург, 1999. 289 с.
12. Дудник С.О. Шляхом Болонського процесу: теоретичні основи побудови оціночних функцій корисності характеристик навчально-виховного процесу. *Проблеми освіти*. Київ, 2007. Вип. 50. С. 8-14.
13. Елисеев С.А. Основные проблемы психологии безопасного труда. *Психологический журнал*, 1982. Т.3. №5. С. 97-105.
14. Камишин В.В. Розробка рекомендацій з індивідуалізації професійної підготовки авіаційних операторів. *Сучасні інформаційні та інноваційні технології на транспорті* : зб. наук. пр. V міжн. наук.-практ. конф., м. Херсон, 28-30 трав. 2013 р. Херсон, 2013. Т. 2. С. 16-20.
15. Котик М.А. Психология и безопасность. Таллин : Валгус, 1989. 448 с.
16. Кремень В.Г. Современные общецивилизированные тенденции развития и их влияние на систему образования. *Высшее образование: проблемы и перспективы развития*. Киев, 1995. С. 14-15.
17. Кэмпбелл Дж. Б. Когнитивный диссонанс (cognitive dissonance). *Психологическая энциклопедия* : под ред. Р. Корсини, А. Ауэрбаха. 2-е изд. Санкт-Петербург: Питер, 2006. 1096 с.
18. Лейченко С.Д. Человеческий фактор в авиации. Монографія : в 2-х кн. / С.Д. Лейченко, А.В. Малішевский, М.Ф. Михайлик. Санкт-Петербург ; Кировоград, 2006. Кн. 2. 512 с.
19. Лузік Е.В. Дидактичне моделювання як основа компетентнісного підходу до оптимізації процесу навчання у ВТНЗ : матеріали VIII міжнар. конф. «Стратегія якості в промисловості та освіті», (Київ-Варна 30 травня - 6 червня 2012). Київ-Варна, 2012р. Вип. 2(1) С. 159 – 164.
20. Рева О.М., Борсук С.П., Шульгін В.А. Сучасні проблеми людського чинника в авіації : навч. посіб. Київ : УкрІНТЕЛ, 2018. 123 с.
21. Рева О.М., Булава В.П. Плоти «аварійники»: аналітичний огляд причин авіаційних подій за людським фактором. *Залізничний транспорт України*. 2008. №6. С. 37-41.
22. Рева О.М., Камишин В.В., Панасюк А.М. Рівень домагань як критерій ставлення майбутніх авіадиспетчерів до пропусків занять. *Якість технологій* –

качество жизни : материалы III междуна. науч.-практ. конф. (Харьков, 14-16 апр. 2011 г.). Харьков, 2011. С. 45-46.

23. Рева О.М., Марченко Д.Л., Дудник С.О. Теоретичні засади виявлення ставлення студентів до результатів навчання. Современные проблемы и пути их решения в науке, транспорте, производстве и образовании : сб. науч. тр. по м-лам междуна. науч.-практ. конф. (Одесса, 15-25 дек. 2007 г.). Одесса, 2007. Т. 15: Педагогика, психология и социология. С. 68-75.

24. Рева О.М., Михайлов О.В., Селезньов Г.М. Індивідуальні якості особистості та безпека професійної діяльності. *Надзвичайна ситуація*, 2005. №6. С. 40-42.

25. Рева О.М., Мірзоев Б.М., Мухтаров П.Ш., Насіров Ш.Ш. Рівень домагань авіадиспетчерів на показниках робочого навантаження. *Авіаційно-космічна техніка і технологія*. Харків, 2013. № 8 (105). С. 273-281.

26. Рева А.Н., Тумышев К.М., Бекмухамбетов А.А. Человеческий фактор и безопасность полетов : монография / за ред. А.Н. Рева, К.М. Тумышев. Алматы, 2006. 242 с.

27. Стрелков Ю.К. Инженерная и профессиональная психология : учеб. пособ. Москва : Академия, 2001. 360 с.

28. Эдвардо У. Принятие решений : человеческий фактор : в 6 т. Москва : Мир, 1991. Т. 3 : Моделирование деятельности, профессиональное обучение и отбор операторов. Часть I. Модели психической деятельности. С. 5-89.

29. Anderson J. Cognitive Psychology and its Implications. New York : W.H. Freeman and Company, 1990. 334 p.

30. Beyer B.K. Developing a Thinking Skills Program. Boston, Mass: Allyn and Bacon, 1988. 187 p.

31. Breshe F.H. An Instrumental Design for Aircrew Judgment Training / F.H. Breshe // Aviat. Spase & Environ. Med. 53 (10), 1982. P. 951-957.

32. Elliot J. Developing Hypotheses about Classrooms from Teachers' Personal Constructs // Interchange. 1977. №7. P. 1-22.

33. Guastello S.J. Chaos, catastrophe and human affairs: applications of nonlinear dynamics to work, organizations and social evolution. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum, 1995. 439 p.

34. Human Factors Module. A Business Case for Human Factors Investment : DOCUMENT EUROCONTROL. HUM.ET1.ST13.4000-REP-02 / 13.12.1999

35. Hunter M. Mastery Teaching. EL Segundo, Calif. : TIP Publications., 1982. 120 p.

36. Jensen R.S., Andrien J., Lawton R. Aeronautical Decision Making for Instrumental Pilots. Washington, D.C. : DOT/FAA/PM-86/42 : Federal Aviation Administration, 1987.

37. Kerman S., Kimball T., Martin M. Teacher Expectation and Student Achievement: Coordinator's Manual. Bloomington, Ind. Phi Delta Kappa, 1980. 292 p.

38. Lester L.F. Bombaci D.H. The relationship between personality and irrational judgment in civil pilots. *Human Factors*, 1984, 26. P. 565–572.
39. Mas-Colell Andreu, Whinston Michael D., Green Jerry R. *Microeconomic Theory*. Oxford University Press, 1995. 977 p.
40. Mandler G. *The Nature of Emotions* // Miller J. (Ed.), *States of Mind*. New York : Pan-theon Books, 1983. 115 p.
41. Marzano R. J., Pickering D.J., Arredondo D.E., Blackburn G.J., Brandt R.S., Moffett C.A. *Dimensions of Learning Teacher's Manual*. Alexandria, Va. : Association for Supervision and Curriculum Development, 1992. 192 p.
42. Perkins D.N. *The Mind's Best Work*. Cambridge, Mass : Harvard University Press, 1981. 148 p.
43. Roscoe, S. N. *Man as a precious resource: The enhancement of human effectiveness in air transport operations*. Savoy : University of Illinois, Institute of Aviatons. 1974.
44. Santostefano S. *Cognitive Controls, Metaphors and Contexts. An Approach to Cognition and Emotion* // Bearson D.J., et al. (Eds.), *Developmental Perspectives*. Hillsdale, N.J. : Lawrence Erlbaum, 1986. 162 p.
45. Wenden A. Rubin J. (Eds.). *Learner Strategies in Language Learning*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall, 1987. 114 p.

Розділ 28.

**Контент-аналіз тезаурусу кваліфікаційного призначення
адміністративного апарату освітніх інституцій**

Петровська О.В. – PhD-студентка кафедри освіти дорослих Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова
petrolka9@gmail.com
ORCID ID: 0000-0002-4902-0032

Здійснено аналіз змісту категорій понятійно-категоріального апарату педагогічної розвідки вивчення та уточнення дефініцій у напрямі адміністрування освітніх інституцій. Досліджено надбання академічної та правочинної спадщини національного регулювання публічного управління й адміністрування у сфері освіти, науки та інноватики. Удосконалено у авторському тлумаченні категорії визначень «адміністратор», «адміністрування», «адміністративний апарат», «адміністрація».

Сформульовано у розлогодому тлумаченні, що до адміністративних належать кваліфікаційні посадові вимоги управлінського апарату – найвище керівництво та заступники, уповноважені керівники структурно-організаційних адміністративних підрозділів академічної спільноти, а саме професійно підготовлені організатори, управлінці, менеджери з числа адміністраторів (педагогів, представників професорсько-викладацького складу, завідувачів проблемно-тематичних та спеціально-дослідницьких моніторингових, проектно-конструкторських, інформаційно-технологічних дорадчих та консалтингових, дозвіллевих та рекреаційно-просвітницьких центрів), системних адміністраторів інформаційно-аналітичних підрозділів та громадських представників органів самоврядування та зв'язків зі забезпечення доступу громадськості до соціально-екологічних даних спроможних забезпечувати соціально-громадянську відповідальність адміністраторів у системі ноосферноорієнтованої освіти впродовж життя. Визначено, що 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 позиттєвої зайнятості та забезпечення якості управління соціокультурними формами (освітньо-науковими, адміністративними, наглядовими, моніторинговими, інформаційно-аналітичними та експертними системами вищої школи та післядипломної підготовки) та якості й безпеки життя колективу, в цілому, й окремих особистостей, зокрема.

Ключові слова: адміністратор; адміністративний апарат; адміністрування; адміністрація; заклади освіти; заклади загальної середньої освіти; заклади вищої освіти; адміністративні органи управління за рівнями юрисдикції.

Вступ. Актуалізація педагогічної розвідки вивчення та уточнення дефініцій у напрямі адміністрування освітніх інституцій обумовлена необхідністю модернізації соціокультурних форм сфери освіти, науки та інноватики впродовж життя на засадах сталого розвитку, а також імплементації правового та технічного регулювання освітнього адміністрування, його публічного позиціонування для розлогої амплітуди різночинних категорій здобувачів освіти та зацікавлених сторін з метою синергетичної трансформації освітнього процесу з синхронізацією міжнародної академічної мобільності правового та соціального захисту його учасників.

Загалом пріоритетним є формування та забезпечення методологічного потенціалу системної методології управління освітньо-науковими системами та соціокультурними формами їх організації за семантичним призначенням. Тому, потребує удосконалення тезаурус кваліфікаційної відповідності визначень категорій в напрямі управління та адміністрування освітніх інституцій з метою розроблення методики організації освітнього проектування професійного розвитку майбутніх, діючих та резерву представників адміністративного апарату.

Актуалізація проблематики дає підстави для виокремлення наявних суперечностей:

- між соціальним замовленням на висококваліфікованих адміністраторів різного рівня й функціоналу забезпечення, модернізації освітньо-наукових систем та соціокультурних форм їх організації та діючими вимогами правового і технічного регулювання їх підготовки, професійного розвитку зі пролонгованою зайнятістю впродовж життя академічно достойних;

- між статично організованою системою традиційної професійної підготовки адміністраторів і необхідністю удосконалення методики організації освітнього проектування для професійного розвитку адміністраторів;

- суспільними вимогами гармонізації системних адміністративних дій на об'єкти освітнього менеджменту та рівнем якості підготовки та професійного розвитку адміністраторів освітніх інституцій;

- між упорядкуванням кваліфікаційних вимог до адміністраторів та академічним потенціалом освітніх інституцій щодо формування методологічних засад організації освітнього проектування для їх професійного розвитку за сферами працевлаштування у професійних середовищах зайнятості.

Зважаючи на процес децентралізації з урахуванням реформування системи освіти та її правового регулювання, наріжним постає питання уніфікації архітектоніки адміністративно-управлінського апарату, його ранжування та встановлення кадрової кваліфікаційної відповідності. Перерозподіл ролей, функціоналу, відсутність чіткого нормативного регулювання, а також надання академічної свободи як закладам освіти, так і громадам в цілому, спровокувало розгубленість у прийнятті управлінських рішень і неоднозначність організації адміністративних структур, що призвело до полістрокатості тлумачень тезаурусу проблеми дослідження.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Основні напрямки наукових доробків вітчизняних та закордонних представників академічної сфери виокремлено у

проблематиці педагогічних розвідок: методології управління системами та забезпечення розвитку професіоналізму, формування професійних компетентностей В. Афанасьєв [3], Л. Вовк [4], С. Кузьмін [10], М. Месарович [11], Я. Такахара [11], М. Сетров [14].

Мета: удосконалення понятійно-категоріального апарату напряму публічного управління і адміністрування сфери освіти, науки та інноватики та забезпечення відповідності кваліфікаційного призначення адміністраторів освітніх інституцій.

Завдання: контент-аналіз аксіологічного змісту понять у довідкових, наукових джерелах та засобах правового і технічного регулювання; системний аналіз таксономічної відповідності кваліфікаційних категорій адміністраторів у тезаурусі наукового дослідження.

Виклад основного матеріалу. Стрімка трансформація освітнього середовища, глобалізаційні процеси, надані адміністративна і юридично-правова автономії закладів освіти, спонукають до аналізу і пошуку оптимальної управлінської структури, означення та перерозподілу функціональних обов'язків існуючих управлінських структур, шляхом формально-логічного дослідження нормативно-правових баз, здійснення прогностичного аналізу.

Загально прийняті тлумачення проаналізовано у ході контент-аналізу тезаурусу кваліфікаційного призначення тлумачень адміністративних дефініцій у енциклопедичних та довідкових онлайн-джерелах, правових актах, дорадниках та технічних регламентах врегулювання понятійно-категоріального апарату:

1. У загальнодоступній багатомовній онлайн-енциклопедії, якою опікується «Фонд Вікімедіа»:

- популяризується трактування *адміністративного органу управління* як адміністрація установи, що здійснює певні владні повноваження в особі керівника (заступників та керуючих структурними одиницями, менеджерів які адмініструють організаційно-управлінські рішення обов'язкового виконання для підлеглих), обмежені структурою окремої організації;

- визначення «адміністрація підприємства» у тому числі інституційної організації як *адміністрацій інституцій* сформульовано з авторською уніфікацією як орган, що здійснює врегулювання установ та організації в межах юрисдикцій в особі керівника і укомплектування адміністративного врегулювання, окрім керівництва, заступниками та уповноваженими у розподілі посадової субординаційно-координаційної взаємодії делегованої керівництвом адміністраторам структурно-організаційних підрозділів задля здійснення публічноуправлінських та адміністративних рішень в обов'язковому порядку доручених для виконання згідно виконавської дисципліни організації;

- поняття «адміністративне керівництво» відноситься до сфери офіційного оприлюднення сайту або WEB-сайту належить системним адміністраторам щодо обладнання серверу та програмного сервісу з розбудовою та статистичною метрикою

зادля забезпечення квалітології системного аналізу, контент-діагностики управління інформацією у публічній сфері та адміністрування нею.

2. У академічному тлумачному словнику української мови філологічно сформульовано:

«Адміністрація - керівний орган установи, організації, підприємства» [1].

«Адміністратор - керівник установи, організації, підприємства» [2].

3. У документах правового регулювання згідно Закону України «Про державну службу» [7]:

- державне рангування посад адміністраторів найвищих категорій розрізняється у класифікації посад державних службовців (за критеріями організаційно-правових рівнів установи з вакансією, кваліфікаційних вимог до посади і її місця в структурі держадмініуправління). Кадровий резерв на адміністративні посади складають випускники закладів вищої освіти (далі – ЗВО) з професійним практично-корисним досвідом організаційної роботи та мають необхідні адміністративно-управлінські якості, здібності, здатності професійної компетентності згідно унормованих кваліфікаційних вимог з готовністю до самовдосконалення та самоменеджменту і спроможних до самоосвіти та професійного розвитку для забезпечення якісної модернізації при управлінні соціокультурними формами інституційної організації та формування професійних середовищ зайнятості з гарантіями якості і безпеки життя спільнот загалом і кожної особи зокрема;

- державна служба – особливий вид неангажованої та автономної публічної, професійної системної діяльності з адміністративного виконання управлінських завдань державного функціоналу, щодо: системного аналізу держполітики, експертизи стратегем та проектів державного врядування, транскордонних імплементацій на концептуальному глобальному, національному, галузевому і регіональному рівнях; формування базових сервісів забезпечення доступності до якісних адмінпослуг; держконтроль правового регулювання, управління ресурсами, майном, персоналом;

- посади державної служби поділяються на категорії:

Категорія «А» (вищий корпус держслужби, «перші» керівники), I, II, III ранги: Державний секретар КМУ та його заступники, державні секретарі міністерств; керівники ЦОВВ, які не є членами КМУ, та їх заступники; керівники апаратів КСУ, Верховного Суду, вищих спеціалізованих судів та їх заступники, керівники секретаріатів Вищої ради правосуддя, Вищої кваліфікаційної комісії суддів України та їх заступники, Голови Державної судової адміністрації України та його заступники; керівники державної служби в інших державних органах, юрисдикція яких поширюється на всю територію України;

Категорія «Б» (заступники керівників держорганів, керівники структурних підрозділів, територіальних органів), III, IV, V, VI ранги, керівники та їх заступники: структурних підрозділів Секретаріату КМУ; керівники структурних підрозділів міністерств, інших центральних органів виконавчої влади та державних органів, їх заступники; територіальних органів та державних органів керівників структурних

підрозділів місцевих державних адміністрацій та їх апаратів апеляційних та місцевих судів, та підрозділів їх апаратів; заступники керівників державної служби в інших державних органах, юрисдикція яких поширюється на всю територію України.

Категорія «В» — інші посади, не віднесені до категорій «А» і «Б». VI, VII, VIII, IX ранги: Інші посади державної служби, не віднесені до категорій «А» і «Б».

4. Згідно Закону України «Про вищу освіту» [6], до категорії інституцій управління (ст.12 п.1) належать установи урядового національного, відомчого, галузевого, громадського самоврядного, академічного (у тому числі самоврядного) призначення, які здійснюють управління у сфері вищої освіти, науки й інноватики у межах повноважень: Кабінет Міністрів України, центральний орган виконавчої влади, галузеві державні органи управління ЗВО; органи влади Автономної Республіки Крим, органи місцевого самоврядування; Національна академія наук України та національні галузеві академії наук, засновники ЗВО, органи громадського самоврядування академічного простору, Національне агентство із забезпечення якості вищої освіти. Адміністративне управління (ст.1 п.18²) республіканського обласного, районного та місцевого рівня здійснюють адміністрації Автономної Республіки Крим, обласними, Київською, Севастопольською міськими державними та районними адміністраціями (у тому числі і на місцях). У статті 41 пункті 9 зазначено, що адміністрація ЗВО «не має права втручатися в діяльність наукових товариств студентів (курсантів, слухачів), аспірантів, докторантів і молодих вчених», окрім винятків порушення законодавства, статутних документів, що перешкоджають чи завдають шкоди інтересам ЗВО.

Встановлено, що в попередній юрисдикції та легітимній редакції законодавчого акту відсутнє формулювання поняття «адміністрації ЗВО».

5. Відповідно до Закону України «Про освіту» [9] «система управління закладами освіти визначається законом та установчими документами» (ст.24. п. 1). Управлінські повноваження, які передбачено законодавчою та установчою нормативною документацією закладу здійснюють в межах розподілу: засновник (засновники), керівник освітньої установи, колегіальні органи управління та громадського самоврядування, інші органи у разі передбачення таких спеціальними законами або установчими документами закладів освіти (ст.12. п. 2).

Встановлено, що поняття «адміністрація», «адміністратор», «адміністративний апарат» і «процес адміністрування освітньої установи» в законі не визначено.

6. У Законі України «Про місцеве самоврядування» [8] постулюється делегування повноважень (ст.43. п.27) органами виконавчої влади місцевим державним адміністраціям через ухвалу відповідних рішень районними або обласними радами щодо прийняття рішень: адміністративно-територіального устрою та розгляду перейменувань вулиць, провулків, тощо (ст. 37. п. 1); розробки та подання проектів (різних рівнів) розвитку соціально-економічної, культурної, освітньої, спортивної, оборонної сфер діяльності областей і районів; реалізації концепції сталого розвитку; забезпечення життєдіяльності, фінансової спроможності,

транспортного сполучення; розбудови інфраструктури; підтримки традицій; забезпеченні розвитку національно-патріотичних, творчих, соціальних сервісів, товариств, асоціацій (ст.44. п.1); контролю і організації надходження та розподілу коштів; контролю використання природних ресурсів (ст. 44. п. 2). При цьому за районними та обласними радами залишається контролююча щодо виконання делегованих повноважень підлеглими посадовими особами (ст.43 п. 28) і адміністративна функції у забезпеченні спроможності та діяльності органів місцевого самоврядування, налагодженні комунікативних зв'язків, юридичній і правовій підтримці (ст.58. п. 2).

7. У Пораднику для голів та управлінців у сфері освіти територіальних громад «Створюємо орган управління освітою в громаді» [15] присвяченому питанням освітнього врегулювання в нових територіальних громадах у рамках Швейцарсько-українського проєкту «Децентралізація для розвитку демократичної освіти» згідно конституційних змін [13] на принципі субсидіарності. Розроблено методичні та практичні рекомендації поетапного прогресу утворення управлінських освітніх органів у територіальних громадах в ієрархії виконавчого апарату без юридичного оформлення статусу особи або відокремленого підрозділу для вирішення освітніх питань. Презентовано практичні поради зі прийняття у комунальну власність громади закладів освіти, у тому числі типові зразки документівпорядження, які необхідні для розбудови та управління освітньою системою.

Цільовою аудиторією на яку орієнтовано поради є посадові особи місцевого самоврядування, депутати місцевих рад та стейкхолдери для забезпечення реєстрації освітніх інституцій та ефективної розбудови системи управління освітою в територіальній громаді. Поради розроблено за рахунок консолідації зусиль відомств країн-партнерів: Міністерство освіти і науки України, Міністерство розвитку громад та територій України, громадських організацій «Асоціація об'єднаних територіальних громад» та «DOCCU – розвиток громадянських компетентностей в Україні».

Встановлено, що у пораднику також відсутні визначення публічної сфери адміністрування.

8. У Посібнику «Інституційна спроможність об'єднаних територіальних громад України» розробленому для реалізації програми Агенцією з міжнародного розвитку Сполучених Штатів Америки (з англ. – United States Agency for International Development, USAID) з метою модернізації поступу «Децентралізація приносить кращі результати та ефективність» (з англ. – Decentralization Offering Better Results and Efficiency, DOBRE), яка «спрямована на посилення ролі місцевого самоврядування та створення кращих умов для розвитку ТГ (де, ТГ – територіальні громади)» [12] наголошується на необхідності дотримання засадничих постулатів Європейської Хартії місцевого самоврядування [5], ратифікованої Україною, яка регламентує повноту і виключність (ст.4. п.4) повноважень органів місцевого самоврядування для визначення внутрішнього адміністративного устрою (ст. 6. п. 1,2).

Принципи Хартії є обов'язковими для самоврядних органів різних категорій ... місцевих або регіональних органів самоврядування у сфері її поширення (ст.13). Поняття «адміністратор» та «адміністрування» у подальшому не презентовано, поряд із тим унормовано визначення адміністративно-територіальних одиниць та відділу/центру надання адміністративних послуг.

Встановлено, що місцеве самоврядування освіти здійснюють створені відділи освіти молоді та спорту, охорони здоров'я, культури, соціального захисту та служба у справах дітей. До повноважень органів управління освітою, а саме – власних належать «управління закладами освіти, охорони здоров'я, культури, фізкультури і спорту, оздоровчими закладами, які належать територіальним громадам або передані їм, молодіжними підлітковими закладами за місцем проживання, організація їх матеріально-технічного та фінансового забезпечення». Також передбачається уможливлення «створення при загальноосвітніх навчальних закладах комунальної власності фонду ... на договірних засадах коштів підприємств, установ та організацій ... а також коштів населення». Окремою функцією місцевого нагляду виокремлено «контроль за використанням коштів фонду за призначенням».

До делегованих повноважень рекомендовано віднести «забезпечення в межах наданих повноважень доступності і безоплатності освіти і медичного обслуговування на відповідній території» контроль відповідності організації надання освітніх послуг законодавчим нормам; кадрове забезпечення закладів загальної середньої освіти, опрацювання потреб у підвищенні кваліфікації для цих закладів, надається право «внесення пропозицій до відповідних органів про ліцензування індивідуальної підприємницької діяльності у сфері охорони здоров'я»; забезпечення реалізації прав пільгових категорій населення у отриманні лікарських засобів відповідно до законодавства; реалізація прав на отримання інклюзивних форм навчання населення з особливими освітніми потребами; вносити пропозиції щодо організації оплати харчування дітей у школах у тому числі групах з подовженим днем.

Висновки. Уточнено, що розлоге оприлюднення дефініції адміністративного персоналу управління синергізує кваліфікаційні категорії управлінського апарату академічного потенціалу соціокультурних форм організації неперервної освіти впродовж життя якій таксономічно градується за різночинними категоріями адміністраторів.

Сформульовано у розложеному тлумаченні, що до адміністративних належать кваліфікаційні посадові вимоги управлінського апарату – найвище керівництво та заступники, уповноважені керівники структурно-організаційних адміністративних підрозділів академічної спільноти, а саме професійно підготовлені організатори, управлінці, менеджери з числа адміністраторів (педагогів, представників професорсько-викладацького складу, завідувачів проблемно-тематичних та спеціально-дослідницьких моніторингових, проектно-конструкторських, інформаційно-технологічних дорадчих та консалтингових, дозвіллевих та рекреаційно-просвітницьких центрів), системних адміністраторів інформаційно-

аналітичних підрозділів та громадських представників органів самоврядування та зв'язків зі забезпечення доступу громадськості до соціально-екологічних даних спроможних забезпечувати соціально-громадянську відповідальність адміністраторів у системі ноосферноорієнтованої освіти впродовж життя (за періодами і циклами ангажованої зайнятості) щодо потенційно зацікавлених, академічно-відповідних та біосоціально потребуючих категорій рівноправного доступу до академічного простору відповідальних перед поколіннями здобувачів освіти за академічну добросовісність у дотриманні традицій вищої школи для забезпечення неперервності освіти та наукового дослідництва; здатні забезпечувати збереження інституційної спадщини; мають сформований рівень академічної (освітньо-політичної, правової, екологічної та управлінської) культури для збереження наступності й успадкування корпоративних традицій керівництва, управління, адміністрування, а також інституційного практично-корисного досвіду; уміють шанобливо ставитися до сталості адміністративної системи у складі її працівників (зокрема й до зовнішніх органів адміністративного управління різного рівня).

Визначено, що 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 пожиттєвої зайнятості та забезпечення якості управління соціокультурними формами (освітньо-науковими, адміністративними, наглядовими, моніторинговими, інформаційно-аналітичними та експертними системами вищої школи та післядипломної підготовки) та якості й безпеки життя колективу, в цілому, й окремих особистостей, зокрема.

Запропонований в статті аналіз аксіологічного змісту понять дає змогу виявити основні джерела суперечностей у тлумаченнях змісту публічного управління і адміністрування сфери освіти, науки та інноватики, а також окреслити засоби та шляхи їх подолання у практичноорієнтованій площині.

Список використаної літератури:

1. Академічний тлумачний словник, 2018. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://sum.in.ua/s/administracija> (дата звернення 23.03.2020).
2. Академічний тлумачний словник, 2018. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://sum.in.ua/s/administrator> (дата звернення 23.03.2020).
3. Афанасьев В.Г. Системность и общество. Москва: Политиздат, 1980. 432с.
4. Вовк Л. П. Історія освіти дорослих в Україні: нариси; Укр. держ. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. К.: УДПУ, 1994. 228 с.
5. Європейська хартія місцевого самоврядування, 1985, м. Страсбург. [Електронний ресурс]. Режим доступу: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/994_036#Text (дата звернення 23.03.2020).

6. Закон України «Про вищу освіту», 2014. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> (дата звернення 23.03.2020).
7. Закон України «Про державну службу», 2016. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/889-19#Text> (дата звернення 23.03.2020).
8. Закон України «Про місцеве самоврядування», 1997 (під. ред. від 29.08.2021р.). [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/280/97-%D0%B2%D1%80#Text> (дата звернення 23.03.2020).
9. Закон України «Про освіту», 2017. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення 23.03.2020)
10. Кузьмін О. Є. Мельник О. Г. Основи менеджменту: підручник. Київ: Академвидав, 2003. 416 с.
11. Месарович М. Такахара Я. Общая теория систем: математические основы. Москва: Изд-во «Мир», 1978. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://www.sci.aha.ru/ots/doc/book026.pdf> (дата звернення 23.03.2020)
12. Посібник «Інституційна спроможність об'єднаних територіальних громад України», 2019. [Електронний ресурс]. Режим доступу: https://decentralization.gov.ua/uploads/library/file/475/new_IS.pdf (дата звернення 23.03.2020).
13. Постанова Верховної Ради України Про попереднє схвалення законопроекту про внесення змін до Конституції України щодо децентралізації влади від 31 серпня 2015 року № 656-VIII. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/656-19#Text> (дата звернення 23.03.2020)
14. Сетров М. Организация биосистем. Ленинград: Наука, 1971. 232 с.
15. Створюємо орган управління освітою в громаді: Порадник для голів та управлінців освітою територіальних громад, 2020. [Електронний ресурс]. Режим доступу: https://decentralization.gov.ua/uploads/library/file/668/%D0%A1%D1%82%D0%B2%D0%BE%D1%80%D1%8E%D1%94%D0%BC%D0%BE_%D0%BE%D1%80%D0%B3%D0%B0%D0%BD_%D1%83%D0%BF%D1%80%D0%B0%D0%B2%D0%BB%D1%96%D0%BD%D0%BD%D1%8F_%D0%BE%D1%81%D0%B2%D1%96%D1%82%D0%BE%D1%8E_%D0%B2_%D0%B3%D1%80%D0%BE%D0%BC%D0%B0%D0%B4%D1%96.pdf (дата звернення 23.03.2020)
16. Ridei, N., Pavlenko, D., Plakhotnik, O., Gorokhova, T., Popova, A. Concept of forming the company innovation strategy. *Academy of Strategic Management Journal*, 2019, 18 (Special Issue 1), p. 1-6
17. Рідей Н.М., Титова Н.М., Богуцький Ю.П., Павленко Д.Г. Теоретико-аксіологічний аналіз дослідження компетентності адміністраторів закладів вищої освіти. *Науковий журнал Таврійського національного університету імені В.І. Вернадського* (Вчені записки Серія: Державне управління Том 31 (70) № 1 2020).

Херсон, Видавничий дім «Гельветика», 2020. 125 с. (с.69 – 79) ISSN 2663-6468 (print) ISSN 2663-6476 (online) (**Index Copernicus**)

18. **Рідей Н.М.**, Богуцький Ю.П., Кацера О.К., Павленко Д.Г. Професійний розвиток правової компетентності адміністраторів закладів вищої освіти в системі неперервної освіти // Науковий журнал Таврійського національного університету імені В.І. Вернадського (Вчені записки Серія: Державне управління Том 31 (70) № 1 2020). – Херсон, Видавничий дім «Гельветика», 2020. – 125 с. (с.69 – 79) ISSN 2663-6468 (print) ISSN 2663-6476 (online) (**Index Copernicus**).

19. **Рідей Н.М.**, Титова Н.М., Павленко Д.Г., Тимошенко В.І., Слабецький О.М. Методологічне та технологічне обґрунтування професійної підготовки фахівців сфери управління та глобалізації економіки. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах: збірник наукових праць*. Запоріжжя: Класичний приватний університет, 2020. № 73. Т.2. С. 157-167.

20. **Ridei N.M.**, Tytova N.M. Paradigm of formation of sustainability of methodology of safety and quality of life on the basis of maintenance of system of noosphere education in the conditions of globalization. *Paradigm of knowledge*, 2020. № 6(44). PP.152-176.

Розділ 29.

Методологічні підходи теоретичного тлумачення тезаурусу культури

Ходунова В. Л. – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і психології дошкільної освіти Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова,
v.l.khodunova@gmail.com
ORCID ID: 0000-0002-2829-9847

Мельниченко І.А. – магістр початкової освіти Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова,
romashka4260@gmail.com
ORCID ID: 0000-0001-5338-9914

Когут О.В. – магістр державного управління, здобувачка кафедри освіти дорослих факультету менеджменту освіти і науки Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова,
okogut@ukr.net

У статті розглянуто загальнонаукові положення щодо проблеми «культури». Актуалізовано, з точки зору філософії, психології, культурології, педагогічних джерел, різноманітність підходів до визначення поняття «культура», «естетична культура». Виокремлено понятійно-категоріальний апарат, за допомогою якого здійснено спроби синтезу понять «культури». Констатовано, що поняття «культура» це неоднозначне, полісемантичне, багатозмістове поняття, яке характеризується як сукупність матеріальних і духовних надбань, що відбивають історично досягнутий рівень розвитку суспільства й людини і втілюються у результатах продуктивної діяльності; життя людей, яке виражається в найрізноманітніших моделях їхньої поведінки та засобах і продуктах їхньої діяльності: в ідеях, ідеалах, нормах та цінностях.

Встановлено, що спеціалізовану частину культури суспільства складає естетична культура, яка характеризує стан суспільства з точки зору його готовності до забезпечення розвитку мистецтва й естетичних відносин. Схарактеризовано основні категорії поняття естетична культура: суспільна - специфічно людський спосіб буття, що визначає весь спектр практичної та духовної активності людини, її можливої взаємодії з навколишнім світом і собою; культурологічна категорія пов'язана з функціонуванням духовних цінностей, художньої творчості, окремих видів і жанрів мистецтва, діяльності за законами краси; особистісна категорія відкриває реальні можливості для творчої самореалізації особистості, вияву власного бачення естетичної основи художньо-творчого пошуку, використання оригінальних і самобутніх способів художнього

проектування, естетизації предметів та явищ навколишньої дійсності. Доведено, що завдяки естетичній культурі особистість має можливість емоційно сприймати духовні явища і процеси, осмислювати їх зміст і значення, виходячи з розуміння взаємозв'язку змісту й форми, зовнішнього і внутрішнього, соціального та індивідуального.

Ключові слова: культура, естетична культура.

Вступ. Сучасний розвиток суспільства, радикальні зміни в соціокультурній сфері, формування нової ментальності та мислення, деконструкція усталених цінностей і естетичних ідеалів вимагає нового розуміння культури, яка оперує вже іншими категоріями щодо традиційного розуміння культурного й естетичного. Саме культура, пронизуючи всі аспекти життєдіяльності, від розуміння та творчого використання матеріальних і духовних основ, освоєння навколишньої дійсності й мистецтва за законами краси, свободи творчості та форм культурного самовираження, виступає потужним чинником соціального розвитку. Відповідно до актуальних суспільних запитів, проблема сучасної культури стає предметом осмислення багатьох науковців. Тому відповідне місце у досліджуваній проблемі посідає термінологічний апарат, спроба здійснити синтез поняття «культури» з позицій різних рівнів наукового пізнання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій доводить, що поняття «культура» дотепер не має однозначного визначення й по-різному трактується в науковій літературі, залежно від пропонованих підходів щодо широти охоплюваних ним явищ. Для філософського підходу характерним є аналіз певних рис, характеристик, закономірностей суспільства (В. Андрущенко, І.Бичко, Л. Губерський, М. Попович, О. Семашко, М. Михальченко та ін.). Культуру як сукупність матеріальних і духовних надбань, що відбивають історично досягнутий рівень розвитку суспільства й людини і втілюються у результатах продуктивної діяльності досліджували А. Воронін, С. Гончаренко, О. Соя, М. Ковтонюк та ін. Поняття культури як творчої діяльності людей, результату цієї діяльності присвячені роботи В. Давидовича, Ю. Жданова, М.Кагана, Е. Маркаряна, М. Тарасенка та ін. Серед найбільш розповсюджених трактувань культури популярними є такі підходи як: сукупність знакових систем (Ю. Лотман); успадковані винаходи, речі, технічні процеси, ідеї, звичаї і цінності (Б. Малиновський); інформаційні багатства суспільства (Є. Соколов); сукупність стандартів людської діяльності (Ю.Жариков) та інші. Актуальними у контексті дослідження є праці, присвячені проблемі формування естетичної культури особистості (М. Каган, С. Миропольська, С. Русова та ін.); цінностей культури і мистецтва (Г.Ващенко, Г. Костюшко, Ю. Руденко, М. Стельмахович та ін.); ролі естетичного виховання в процесі становлення особистості (І. Бех, О.Комаровська, В. Лозова, Г. Локарева, О. Семашко та ін.).

Мета статті. Здійснити теоретичний аналіз та окреслити основні наукові підходи до визначення поняття «культура», спеціалізовану частину якого складає «естетична культура».

Виклад основного матеріалу дослідження. Культура як соціальний феномен приваблює все більшу кількість дослідників різних галузей науки (філософії, естетики, соціології, психології, педагогіки, історії та ін.). Комплексний підхід до проблеми культури у значній мірі пояснюється складністю самої проблеми. «Здається неймовірним, але «раціональний геній» людини виявився здатним за допомогою змісту лише одного слова «культура» схопити сутність руху життя людського роду, що має історію десятки тисяч років» - зазначає Л. Виготський [1].

Погоджуємося з Т. Левчук в тому, що «складна внутрішня понятійна структура категорії «культура» відбиває її «пограничний» характер. Внутрішня місткість змісту культури — від предметних результатів діяльності людей до людських знань, здібностей, навичок, морально-естетичних запитів, що реалізуються в діяльності, — визначає складність постановки й вирішення теоретичних проблем.

Але із зазначених напрямків у розкритті феномена культури, вихідним є питання про змістовне уявлення поняття «культура», що дотепер не має однозначного визначення й по-різному трактується в науковій літературі, залежно від пропонованих підходів щодо широти охоплюваних ним явищ.

Тому важливе місце у досліджуваній проблемі посідає характеристика термінологічного апарату, за допомогою якого може бути здійснені спроби синтезу дефініції культури.

Учені O'Sullivan, J. Hartley, D. Saunders, J. Fiske застерігають, що термін «культура» є мультидискурсивним. «Якщо ви плануєте використовувати термін культура як аналітичне поняття, або якщо ви стикаєтеся з його використанням, то це навряд чи ви коли-небудь зможете виправитися лише на одному визначенні, яке підійде для всіх подібних випадків. Концепція культури знаходиться за межами дискурсу і не може бути «перевірена», віднесена до відповідних явищ, дій чи предметів» [2].

Згідно з усіма мистецтвознавчими довідками, слово «культура» має латинське походження (від лат. “cultura” – обробка, виховання, розвиток) та охоплює все те, що визначає специфіку людського існування в навколишньому світі (праця, побут, політика, наука, освіта, мистецтво, мораль тощо).

Оцінка поняття «культура» з позицій різних рівнів наукового пізнання дає можливість найбільш повно врахувати всі його особливості. Так, для філософського підходу характерним є аналіз певних рис, характеристик, закономірностей суспільства. На науково-теоретичному рівні «культура» розуміється як «зміст» або як «спосіб буття» суспільства, всі види перетворювальної діяльності суспільства і людини разом з її результатами.

За даним підходом поняття «культура» знаходить вираження в діяльності людей із відтворення та оновлення соціального буття, включених в цю діяльність її продукти та результати [3]. В межах психоаналітичної теорії особистості З. Фрейд під культурою розумів все то, що височило людину над її природним життям [4]. За А. Гелен (1904-1976), - «дія» (планована зміна дійсності), а засоби та результати цієї зміни є культура. Осягнення культури як чогось неповторного проникло у філософію

з робіт В. Віндельбанда (1848-1915) та Г. Ріккєрта (1863-1936), які розрізняли «науки про природу» та «науки про культуру». Найбільш узагальненим є визначення культури Е. Кассирером, у своїй праці «Досвід людини», в формі символів – мови, міфу, релігії, мистецтва, науки, історії. Думка О. Шпенглєра дає можливість розглянути культуру як неповторний творчий імпульс (сфера духу) від творчості до безпліддя, від героїчних «діянь» до «механічної роботи».

«Енциклопедія історії України» характеризує поняття «культура» в розмаїтості понять, явищ і схем поступу, що є тим проявом життя людей, який виражається в найрізноманітніших моделях їхньої поведінки та засобах і продуктах їхньої діяльності: в ідеях, ідеалах, нормах та цінностях.

У широкому розумінні «культура» трактується як:

- цінність, що узагальнює багатовіковий досвід і характеризує тим самим рівень на певному етапі суспільно-економічних формацій, конкретних суспільств, націй і народностей, різних сфер людської життєдіяльності;
- специфіка людського існування в навколишньому світі (праця, побут, політика, наука, освіта, мистецтво, мораль тощо).

У вузькому розумінні «культура» - це:

- прояв життя людей, котрий виражається в найрізноманітніших моделях їхньої поведінки та засобах і продуктах їхньої діяльності, в ідеях, ідеалах, нормах і цінностях.
- Освіченість, вихованість [4].

У психологічній літературі термін «культура» трактують як поведінку людей, пов'язану з їх належністю до різних культурно історичних епох, етносів і культурних практик [5]. А. Кребер і К. Клакхон матеріалом першорядної важливості убачають поведінку «а культура – ні, вона вже інша річ, цікава лише остільки, оскільки впливає на поведінку; і цілком природньо, що психологи вважають своїм предметом дослідження насамперед поведінку, а вже потім поширюють свої інтереси і на культуру» [6].

Найбільш узагальненим є визначення культури як основного способу життя людей. Поняття «культура» коротко пояснює, «що зі штучних, ідеальних форм: анекдоту, лірики, мнемоніки, військової команди» [7], «...зі об'єктивного світу мистецтва, зі світу знарядь виробництва, зі світу всієї промисловості народжується і виникає суб'єктивний світ окремої людини» [8].

У дослідженнях В. Панченко, доведено, що поняття «культура» з'явилося в епоху античності та застосовувалося у зв'язу із практикою. Йдеться про зв'язок культури людини з її практичною діяльністю, поведінкою, морально-особистісними відношеннями. В епоху Середньовіччя естетична культура у своєму суспільно-історичному розвитку тяжіє до канонізації, утвердження догматичних положень теології, протиставлення проявам земного і небесного, тілесного й духовного, емоційного і раціонального. В епоху Відродження культура наповнюється оптимістичними ідеями, духовними мотивами, цінностями, героїчним пафосом, посиленням уваги до прекрасного і піднесеного. В епоху Класицизму культура

набуває переважно раціонального характеру, наближуючись до філософських способів пояснення і розкриття сутності та значення естетичної культури. В епоху Просвітництва увага акцентується на формуванні громадянина, його політичної, моральної та естетичної свідомості[9].

Вперше важливі положення щодо визначення культури, «як те, що створено людиною, на відміну від того, що створено природою», означив Дж.Віко (1725 р.) [10]. Е. Тайлером термін «культура» був виокремлений як «складна цілісність, яка включає в себе знання, вірування, мистецтво, мораль, закони, звичаї, здібності, звички, що набуваються і досягаються людиною як членом суспільства» [11].

Нині, як зазначає К. Прокоф'єва, культура – це неоднозначне, полісемантичне, багатозмістове поняття, яке стосується людини та її діяльності, що має характер відтворення та визначає людське у людині, ступінь, міру її формування, розвитку, реалізацію соціальних сил у різній діяльності, вона містить природні об'єкти, предмети, створені людиною і духовні явища [12].

У результаті різноспрямованих наукових розвідок автори збагатили поняття «культура» такими характеристиками, як: сукупність матеріальних і духовних надбань, що відбивають історично досягнутий рівень розвитку суспільства й людини і втілюються у результатах продуктивної діяльності (А.Воронін, С. Гончаренко, О. Соє, М. Ковтонюк); культура є показником стану морального здоров'я суспільства, рівня економічних і політичних свобод, його духовного потенціалу (В. Гузь); способи та технологія людської діяльності в усіх сферах; галузь духовного життя людей (А. Могильний, Б.Єрасова): національна свідомість, духовна єдність поколінь (В. Верховинець, П. Павлюк), особливий рівень цілісного всеохоплювального ставлення до навколишнього світу і якісна характеристика розвитку особистості, що сприяє її вільній самореалізації і самовизначенню в різних видах діяльності (А. Комарова, В. Самохвалова); інтегрована якість особистості, що є основою її здатності до сприймання, оцінювання прекрасного і потворного, високого і низького, трагічного і комічного, а також створення естетичних цінностей у житті й мистецтві (Л. Михайлова, Л. Побережна); формування умінь по знаходженню оптимальної форми перетворення дійсності (Г. Беленька); успадковані винаходи, речі, технічні процеси, ідеї, звичаї і цінності (Б. Малиновський); середовище, в якому зростає особистість (П. Брук); «компетентність», «грамотність», «освіченість», «вихованість» (Б.Мещерякова, В. Зинченко); загальна культура індивідуального мовлення носіїв конкретної мови (І. Гамрецький); «людина реалізується в культурі думки, культурі праці й культурі мови» (В. Русанівський, А. Юдіна); уявлення про культуру як середовище, в якому зростає особистість (П. Брук), домінувальна рушійна сила, що лежить в основі самоідентифікації нації та через яку визначається її менталітет (Д. Арнольд); естетична цілісність особистості (Г. Рід); мова, вірування, естетичні смаки, знання, професійна майстерність і всякого роду звичаї (А. Радклифф-Браун); комплекс значущих систем розвитку особистості (Д. Лотон); творчий потенціал особистості, як транслятор накопичених історією духовних цінностей, формування

людини в історичному процесі її розвитку як суб'єкта духовної діяльності (Чжу Цзюньцяо).

З історичного опису культура розглядається як «сукупність матеріальних та духовних цінностей, створених людством упродовж його історії, та різноманітних форм діяльності, у процесі якої змінюються не тільки умови життя, але й самі люди, відбувається їх соціальне, інтелектуальне, творче, моральне, естетичне та фізичне удосконалення» [13].

На думку низки дослідників, можливо вести мову про єдиний культурно-історичний розвиток суспільства. За ствердженням І. Дубровіної, відсутність культури гальмує реалізацію принципу культурного взаємопливу людей в усіх областях суспільного життя [14].

С. Кримський зазначає, що синергетизм матеріальної і духовної культури об'єднує досягнення в усіх сферах життєдіяльності суспільства, характерні для певних історичних епох, конкретних спільнот, народностей, націй, результати розумової та фізичної праці в їх єдності: «оптимізує людський фактор соціального буття і стверджує людинорозмірний світ, структурований за модулями творчості і свободи та альтернативний будь-якій механістичності» [15]. А. Пашук підтримує точку зору С. Кримського щодо взаємовідносин матеріального й духовного в контексті суспільного буття: «Зміни в суспільному житті треба починати з духовності» [16].

На історично детермінований рівень розвитку суспільства, творчих сил та здібностей людини, виражений у типах і формах організації життя і діяльності людей, у їхніх стосунках, а також створених ними матеріальних та духовних цінностях вказує Є. Бондаревська [17]. В. Кизима вважає, що «класичне тлумачення культури фактично ототожнює її із історією. Але таке ототожнення позбавляє культуру специфіки. Поняття «культура» і «історія» стають синонімами [18]. Змінити пріоритет матеріального на пріоритет духовного – означає подолати панівне положення в суспільстві людини маси [19].

Водночас, ряд дослідників вважають, що поняття «культура» й «історія» не можуть бути тотожними «адже історичний процес виступає базовим, і культура як об'єктивне явище є підсистемою системи «суспільство» [20]. Тим самим історія культури є складовою історії людства і поняття «історія» є більш широким (базовим) щодо поняття «культура». Так, М. Попов зауважує, що з методологічної точки зору, поділ культури на ці дві складові, є цілком виправданим, але досить умовним. З одного боку, «нелогічно зараховувати знаряддя праці до матеріальної культури, а їх виготовлення та використання – до духовної» [21].

Оскільки кожен культурно-історичний етап будь-якого суспільства, висуває свої вимоги до рівня «культурності», естетизації, естетичності суспільства і особистості, то спеціалізовану частину культури суспільства складає *естетична культура*, яка характеризує стан суспільства з точки зору його готовності до забезпечення розвитку мистецтва й естетичних відносин [22]. Від рівня естетичної

культури особистості, суспільства, цивілізації, від їх здатності захищати, зберігати, розвивати і створювати красу залежать долі самої культури і прогрес людства.

Дослідження поняття «естетична культура» передбачає його змістового наповнення. З'ясуємо підходи вчених до розуміння сутності ключового поняття нашого дослідження.

На роль естетичної культури у формуванні креативного, одухотвореного характеру буття, глибокого, багатогранного осягнення світу наголошує В.Лозовий [23]. Т. Столович, пов'язує «естетичне ставлення особистості і суспільство незримими узами» [24].

Найбільш узагальненим є визначення естетичної культури, яке охоплює і якісно характеризує «всі сфери її свідомості (емоційну, психічну, вольову, інтелектуальну), всі види її життєдіяльності, всі засоби її саморозкриття: вона проявляється і в тому, як людина мислить, і в тому, що обирає, і в тому, що вміє, і в тому, яка вона сама» [25].

В. Томашевський вважає, що «в естетичній культурі актуалізуються, закріплюються та функціонують естетичні почуття, думки, погляди, ідеали, цінності та світоглядні орієнтації. Вони є основою створення художніх образів, визначення змісту та ціннісного спрямування творів, розгортання ексклюзивної програми того, що хотів передати автор тим, хто буде сприймати результати його художньої творчості». Саме тому суспільством висуваються відповідні вимоги до змісту естетичної культури митців, її концептуальності, відповідності вимогам часу, розвитку мистецької практики. [26].

Очевидним стає акцент на трьох основних категоріях поняття «естетична культура»: *суспільна, культурологічна, та особистісна* категорії.

Естетична культура як *суспільне явище* : [27].

- системний комплекс специфічних і більш менш нормованих способів і форм соціальної інтеграції, організації, регуляції, пізнання, комунікації, оцінки і самоідентифікації, образних рефлексій та інтерпретацій, механізмів соціалізації особистості тощо, що володіє здатністю до соціального й історичного самовідтворювання, адаптивної мінливості і прогресивного саморозвитку шляхом структурно-функціонального ускладнення (С. Левіт);

- технологія, тобто спосіб творчої діяльності суспільної людини, позаприродній спосіб накопичення і передачі досвіду, процес оцінювання та осмислення; те, що виділяє людину із зовнішнього світу і відкриває шлях самобутнього розвитку (Г. Драч);

- організовані сукупності матеріальних об'єктів, ідей і образів; технологій їх виготовлення та оперування ними; стійких зв'язків між людьми і способів їх регулювання; оцінних критеріїв, наявних у суспільстві. Категорія «культура» позначає зміст спільного життя і діяльності людей, створене самими людьми штучне середовище існування та самореалізації, джерело регулювання соціальної взаємодії та поведінки (Е. Орлова);

- специфічно людський спосіб буття, що визначає весь спектр практичної та духовної активності людини, її можливої взаємодії з навколишнім світом і собою (Н. Волкова);

Естетична культура як *культурологічна категорія*, пов'язана з функціонуванням духовних цінностей, художньої творчості, окремих видів і жанрів мистецтва, діяльності за законами краси. Маючи безпосередній зв'язок із художньо-творчим процесом, естетична культура створює необхідні умови для акумулювання художньо-естетичних ідей, творчих програм, збагачує естетичний досвід і світогляд митців, впливає на естетичні поняття та уявлення, необхідні для плідної взаємодії людини зі світом прекрасного в мистецтві, художній та дизайнерській творчості [26].

Естетична культура *особистості*: [28]

- рівень оволодіння якоюсь галуззю знань або діяльності (С. Гончаренко, А. Деркач);

- міра розвитку людини, оскільки вона розкриває не тільки і не стільки об'єм засвоєних людиною цінностей суспільної життєдіяльності, скільки сам спосіб, яким людина залучається до цих цінностей. Культура втілює стиль мислення і характеризує освіченість (ширину і глибину знань), вихованість (С. Гончаренко), інтелігентність (вміння чітко висловити свою думку, уважно слухати, зробити вірний зустрічний рух, з гідністю і у відповідності до обставин вести себе) (В. Кукушин), рівень розвитку творчих сил і здібностей людини (Г. Коджаспірова); удосконалення, облагороджування фізичних та значною мірою духовних сил людини, культивування духу, тобто процес і результат освіти та виховання (А. Зубра);

- сукупність матеріальних і духовних предметів людської діяльності, організаційних форм, процесів, обставин і видів людської діяльності (П. Підкасистий, Л. Фрідман, М. Гарунов);

- джерело і продукт поведінки людини (І.Зязюн, Р.Корсіні, А.Ауербах);

- конкретні умови формування окремої особистості (Д. Чернілевський).

Отже, *естетичну культуру* дослідники трансформують, як сформованість у людини естетичних знань, смаків, ідеалів, здібностей до естетичного сприймання явищ навколишньої дійсності, творів мистецтва, бажання і необхідність вносити прекрасне в навколишній світ, оберігати природну красу

Висновки. На основі результатів теоретичного аналізу можемо констатувати, що «культура» - це явище неоднозначне та багатоаспектне, тому до типології та структурування поняття «культура» існує чимало підходів. Культура трактується як система, що історично розвивається, як багат шарова система створених людиною матеріальних і духовних цінностей, соціокультурних норм і шляхів її поширення та споживання, а також процес самореалізації і саморозкриття творчого потенціалу особистості та суспільства в різних сферах життя. Багатоаспектність визначення терміну дала нам змогу деталізувати зміст складового поняття «естетична культура» за суспільними, культурологічними та особистісними критеріями і схарактеризувати її як особистісне утворення, що відображає розвиненість естетичних смаків, емоційно-почуттєвого культурологічного досвіду та позитивного емоційного

ставлення до естетичних явищ об'єктивного навколишнього світу. Подальшого вивчення потребують питання елітарності культури, що створюється привілейованою частиною суспільства і спрямовуються на підвищення рівня освіченості.

Список використаної літератури:

1. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т.1. Москва: Педагогика, 1982. 488 с.
2. Fiske, J., Hartley, J., Montgomery, M., O'Sullivan, T. and Saunders, D. Key Concepts in Communication and Cultural Studies. 2nd Edition, Routledge, London.1994.
3. Філософський енциклопедичний словник / В. І. Шинкарук та ін. НАН України, Інститут філософії ім. Г. С. Сковороди. Київ: Абрис, 2002. 379с.
4. Р. А. Нуруллин. Философия культуры. Казань: КФУ 2012.С. 25
5. Енциклопедія історії України. Київ.2008
6. Кузнєцова Т. В. Психологія культури. Психол. філос. Аналіз. Київ: МАУП, 2005. 152 с.
7. Kroeber A.L., Kluckhohn C. Culture, a Critical Review of Concepts and Definitions. *Papers of the Peabody Museum of American Archeology and Ethnology. Cambridge*, 1952. P. 155 – 169.
8. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Москва: Педагогика, 1982. Т.1. 488 с.
9. Эльконин Д. Б. Об источниках неклассической психологии. Избранные психологические труды. Москва: Педагогика, 1989. С. 475-478.
10. Естетика / за заг. ред Л. Т. Левчук. 2-ге вид., допов. і переробл. Київ.: Вища школа, 2006. 431 с.
11. Енциклопедія освіти /за заг. ред. В. Г. Кременя. Київ: Вид-во Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
12. Тайлор Э. Б. Первобытная культура: Пер. с англ. Москва: Политиздат, 1989. С.34
13. Прокоф'єва К. А. Поняття культури : методологія вивчення Альманах Національного гірничого університету. 2005. С.131-145.
14. Философский словарь / под ред. М. Н.Розенталя. Москва: Изд-во политической литературы, 1972. С.196.
15. Дубровина И. В. Психологическая культура личности как феномен. 2013.
16. Кримський С.Б. Наука як феномен культури. *Наука і культура: Україна* : щорічник. Вип. 21. Київ : Тов-во „Знання Української СРР”, 1987. С.132-136.
17. Пашук А. Філософський світогляд Івана Франка. Львів: Видавн. центр ЛНУ ім. І. Франка, 2007. С. 15.1
18. Бондеревская Е.В. Педагогика: Личность в гуманистических теориях и системах воспитания Ростов-на-Дону : Творческий центр „Учитель”, 1999. 360 с.
19. Кизима В. В. Культурологія і сучасна методологія гуманітарного пізнання. *Вісник НАН України*. 2001. №5. С. 13-25.

20. Сабадуха В. О. (Пріоритет духовного над матеріальним як онтологічна засада життєдіяльності людини і суспільства. *Практична філософія*. 2014. №3. С. 153–160.
21. План-проспект ілюстрованої «Історії української культури» у 5-ти томах (1992). Київ.
22. Попович М. В.(2008). Культура в розмаїтості понять, явищ і схем ппу. *Енциклопедія історії України №5*. С. 477–478.
23. Эстетика: Словарь. Москва: Политиздат, 1989. 447 с.
24. Морфологія культури: тезаурус / за ред. проф. В. О. Лозового. Харків: Право, 2007. С. 82
25. Столович Л. Н. Аксиологический подход к эстетическим категориям в эстетическом учении Иммануила Канта. *Кантовский сборник: Межвузовский тематический сборник научных трудов*. 1991. (1), С. 40–48.
26. Каган М. С. Эстетика как философская наука. 1997. 36с.
27. Томашевський В. Теоретичні і методичні засади формування естетичної культури майбутніх дизайнерів у закладах вищої освіти: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Кривий Ріг, Україна. 2020.
28. Соя О.М. Формування культури самостійної роботи майбутніх учителів математики засобами інноваційних технологій: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Полтава, Україна. 2017.
29. Науменко О. А. Психологічні особливості розвитку естетичної свідомості студентів соціономічних спеціальностей: дис. ... канд. псих. наук: 19.00.01. Київ, Україна. 2021.

Розділ 30.

Соціальне середовище закладу вищої освіти: фасилітаційні механізми виховання

Вайнола Р.Х. – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри соціальної освіти та соціальної роботи Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова,
r.h.vainola@npu.edu.ua
ORCID: 0000-0002-9754-6178

Обґрунтовано значення соціального середовища закладу вищої освіти як фасилітаційного механізму виховання студентів. Визначено роль закладу вищої освіти у підготовці студентської молоді до безбар'єрної професійної та особистісної інтеграції в соціокультурне середовище громади, країни. Соціалізацію студента вначеено як процес залучення до норм, вимог, зразків поведінки і цінностей, які висуває система вищої освіти; період творення освітньо-виховних і практично-життєвих передумов особистісного й соціального становлення студента. Виокремлено особливості соціалізації студентської молоді як суб'єкта професійної, соціокультурної та професійної соціалізації.

Визначено можливості соціокультурного середовища закладу освіти в подоланні соціалізаційних бар'єрів сучасного студентства. Встановлено, що фасилітаційний виховний потенціал закладу вищої освіти полягає у забезпеченні реалізації сприятливих соціально-психолого-педагогічних умов, у яких відбувається набуття соціального досвіду, засвоєння певних норм, властивих суспільству цінностей, способу життя. Дано визначення освітнього середовища закладу вищої освіти як спеціально організованої, особистісно орієнтованої фасилітаційної системи підготовки майбутніх фахівців (мета, напрями, умови, змістово-технологічне забезпечення), у якій створюються сприятливі умови для оптимальної реалізації механізмів соціалізації, професійного та особистісного розвитку студентів.

Визначено фактори впливу соціокультурного середовища закладу вищої освіти на особистісний та професійний розвиток студента, а саме: створення еталону суспільного життя, активне піднесення ролі соціальних впливів на формування особистості студента, конструктивність соціального оточення; фасилітаційний характер середовища тощо.

Ключові слова: соціальне середовище, соціалізація, заклад вищої освіти, фасилітація, освітнє середовище, освітній процес.

Вступ. Останнє десятиліття реформування засад підготовки майбутніх фахівців в закладах вищої освіти дозволило відзначити, що цей процес не повинен виступати пасивним віддзеркалюванням соціального розвитку держави, він має бути

спрямованим на активний пошук розв'язання нагальних соціальних проблем. Саме тому в основу підготовки фахівців в умовах закладу вищої освіти мають бути закладені принципи соціальної освіти, студентоцентризму, фасилітації. Вирішення цієї проблеми, розв'язання пов'язаних з нею теоретичних і методичних завдань потребує дослідження цілого комплексу її аспектів: обґрунтування підходів до визначення сутності та складових поняття «середовище закладу освіти», виявлення сприятливих умов соціалізації особистості в соціокультурному середовищі закладу вищої освіти, визначення факторів, що забезпечують суб'єктизацію студента як учасника освітнього процесу. Отже перед педагогічною наукою постає завдання вивчення підходів до функції освітнього, і, зокрема, соціокультурного середовища в розвитку особистості майбутнього фахівця.

Освітнє середовище в даному ракурсі представляє собою багатофакторну структуру, яка акумулює цілеспрямовано створювані умови взаємодії суб'єктивного світу особистості, що розвивається з його унікальними характеристиками (вибірковість переживань, пошук сенсів, потреба в самореалізації) і об'єктивного світу освітньої установи (індивідуальності викладачів і студентів, науково-педагогічні школи, предметно-просторове оточення, інформаційні потоки), в яких метою і цінністю стає підвищення власної суб'єктності на основі знаходження свого роду «ніші» для реалізації свого особистісного потенціалу. Визначаючи значення закладу вищої освіти як соціокультурного середовища наголосимо увагу на тому факті, що результатом соціально-виховної роботи закладу вищої освіти має стати цілеспрямована підготовка студентської молоді до виконання соціальних функцій, до активної участі у соціальному розвитку, безбар'єрної професійної та особистісної інтеграції в соціокультурне середовище громади, країни.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз психолого-педагогічних досліджень даної проблеми дозволи засвідчити, що теоретичні засади соціального середовища як необхідної умови соціалізації особистості обґрунтовані П. Бурдье, А. Дорошенком, М. Лукашевичем, А. Мудриком, С. Харченко та ін. Дослідженню освітнього середовища як різновиду виховного середовища присвячені роботи В.Лаппо, Ж. Петрочко, М. Шакурової та ін.; освітнього середовища навчального закладу – М. Бартко, О. Бурим, Г. Мешко та ін; соціокультурного середовища – О. Джексон, А. Рижанової, Н.Рудкевич, О. Холоденко та ін.

Вагоме місце в розкритті порушеної проблеми посідають дослідження, що присвячені різним аспектам соціалізації студентів: в умовах регіонального освітнього простору (С. Савченко); діагностиці соціально-виховного процесу як умови соціалізації студента (Ж. Баб'як); педагогічні умови соціалізації студентів у позанавчальній діяльності (Г. Овчаренко); формуванню просоціальних особистісних смислів студентської молоді (Н. Грищенко).

Ще одним аспектом дослідження проблеми створення сприятливого соціального середовища закладу вищої освіти є аналіз та характеристику унікальних фасилітаційних умов для соціалізації студента, що створює освітнє середовище вищого навчального закладу як своєрідне інформаційно-культурне поле, що водночас

породжує величезні можливості для вибору видів культурно-просвітницької діяльності, виступає каталізатором соціалізуючи впливів.

Нині пошук оптимальних шляхів соціалізації особистості здійснено у дослідженнях вітчизняних і зарубіжних вчених: з позицій педагогіки (С.Вітвицька, В. Галузинський, Л.Зданевич, С.Карпенчук, Б.Красовицький, Т.Кричківська, Н.Лавриченко, Г.Левківська, М.Папуча, І.Підласий та ін.), соціології (В.Городяненко, Г.Осіпов, О.Яременко та ін.), соціальної педагогіки (О.Безпалько, І.Зверева, А.Капська, Г.Лактіонова, А.Мудрик, С.Савченко та ін.), психології (Б.Ананьєв, Г.Андрєєва, Л.Божович, І.Булах, І.Кон, А.Петровський та ін.), філософії (В. Андрущенко, В.Кремень, І.Надольний, В.Огнев'юк та ін.).

Помітне місце в розкритті порушеної проблеми посідають праці, присвячені механізмам соціалізації студентської молоді: в позанавчальній діяльності в умовах регіонального освітнього простору (С. Савченко); засобами діагностики соціально-виховного процесу як умови соціалізації студента (Ж. Баб'як); визначенню педагогічних умов соціалізації студентів у позанавчальній діяльності (Г. Овчаренко); засобами волонтерської роботи в умовах вищого навчального закладу (З. Бондаренко); діяльності студентських волонтерських груп (Т. Лях); формуванню просоціальних особистісних смислів студентської молоді (Н. Грищенко).

Підтвердженням взаємозалежності та взаємообумовленості процесів соціалізації молоді та соціально-виховної діяльності зі студентами стали праці Ю.Загороднього (педагогічні умови політичної соціалізації студентської молоді в умовах великого міста), Р.Кубанова (характеристики ціннісних орієнтацій студентської молоді в умовах культурно-освітнього простору), М.Сібіревої (культурна соціалізація молоді як соціально-педагогічна проблема) тощо.

Узагальнення та аналіз науково-методичної літератури, результатів наукових досліджень щодо проблеми фасилітаційних впливів на студентів середовища закладу вищої освіти дали нам змогу відзначити, що у вагомих за теоретичними і прикладними здобутками працях залишається поза увагою ґрунтовне вивчення природи механізмів соціалізації студентів, зокрема в освітньому середовищі закладу освіти. Незважаючи на значне число наукових публікацій, що розкривають різні сутнісні аспекти середовища закладу вищої освіти, його функції та структуру, багато питань залишаються невирішеними, серед них і питання про фасилітаційний виховний потенціал освітнього середовища закладу вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. Вхідження особистості в соціалізуючий простір відбувається шляхом взаємодії з різними факторами, чинниками і агентами соціалізації, які отримали в науковій літературі узагальнююче визначення механізмів. Впливом на особистість механізмів соціалізації багато в чому обумовлена успішність та безбар'єрність реалізації даного процесу. У сучасних наукових підходах широко представлено різні тлумачення поняття «механізми соціалізації». При цьому більшість дослідників проблеми визначають один з механізмів соціалізуючого впливу як пріоритетний.

Так, французький психолог Г. Тард вважав основним механізмом соціалізації наслідування зразків поведінки. Американський вчений Ю. Бронфенбренер провідним механізмом соціалізації визначив прогресивну взаємну акомодацию (приспосовуваність) між людською істотою, що активно росте, і мінливими умовами, в яких вона живе. Дж. Мід механізми соціалізації розкривав через сприйняття ролей. При цьому прийняття ролі трактував як процес присвоєння ролі в іншій, незвичній ситуації взаємодії, а виконання ролі – як фактичні дії або акти рольової поведінки [22]. В. Мухіна розглядає як базові механізми соціалізації ідентифікацію і відособлення особи, а А. Петровський – закономірну зміну фаз адаптації, індивідуалізації й інтеграції в процесі розвитку особи [21]. Узагальнюючи наявні дані, можна виокремити дві основні групи, до яких увійшли схожі за природою впливу на особистість механізми соціалізації.

До першої групи належать психологічні механізми соціалізації. Її утворюють такі механізми: імпрінтинг (закарбовування в пам'яті, фіксування людиною на рецепторному і підсвідомому рівнях особливостей життєво важливих об'єктів, що впливають на неї); наслідування (дотримування якогось прикладу, взірця, що виступає як один із шляхів довільного і, найчастіше, мимовільного засвоєння людиною соціального досвіду); ідентифікація (процес неусвідомлюваного ототожнення людиною себе з іншою людиною, групою, взірцем); рефлексія як внутрішній діалог, в якому людина роздивляється, оцінює, приймає або відкидає ті чи інші цінності, властиві різним інститутам суспільства, сім'ї, товариству ровесників, значущим особам і т. ін. Рефлексія може являти собою внутрішній діалог кількох видів: між різними «я» людини, з реальними або вигаданими особами та ін. За допомогою рефлексії людина може формуватися й змінюватися внаслідок усвідомлення і переживання нею тієї реальності, в якій вона живе, свого місця в цій реальності і себе самої [22].

Другу групу утворюють механізми соціалізації, що виступають системою соціального впливу на особистість, які соціально формують молоду людину. Провідним в цій групі є інституціональний механізм соціалізації, що функціонує в процесі взаємодії людини з інститутами суспільства і різними організаціями, як спеціально створеними для його соціалізації, так і такими, що реалізують функції соціалізації вторинно, паралельно зі своїми основними функціями (виробничі, громадські, клубні й інші структури, а також засоби масової комунікації). У процесі взаємодії людини з різними інститутами і організаціями відбувається наростаюче нагромадження знань і досвіду соціально схвалюваної поведінки, які відповідають їм, а також досвіду імітації соціально схвалюваної поведінки і конфліктного чи безконфліктного ігнорування виконання соціальних норм [22].

У педагогіці процес соціалізації розглядається у зв'язку з розумінням суті виховного процесу. Основними його учасниками у закладі вищої освіти виступають студенти і викладачі, які забезпечують формування особистості. У процесі життєвої взаємодії під впливом соціальних залежностей, різних впливів виховного характеру в студентів створюється уявлення про світ, формуються навички діяльності, принципи

поведінки, розвиваються психічні якості особистості, що сприяє їх підготовці до участі в суспільному житті. На тлі зростаючої конкуренції освітніх послуг, загострення демографічної ситуації в країні підвищується значущість професійного вибору студентів, потягу до самовираження та реалізації свого потенціалу. Свідоме визначення майбутньої професійної діяльності може стати підґрунтям для успішної соціалізації студентів у період навчання. Удосконалення процесу соціалізації має стати одним з першочергових завдань сучасного закладу вищої освіти [4].

Процес соціалізації студентської молоді надзвичайно складний і суперечливий. Особливий, як науковий, так і практичний інтерес цей процес представляє в межах окремої соціальної організації – певного вищого навчального закладу, який маючи власне специфічне інституціональне середовище впливає на перебіг цього процесу, створюючи свої унікальні умови. Безперечним є те, що інституціональна субкультура закладу освіти, специфіка його соціально-психолого-педагогічного мікроклімату, впливають на процес соціалізації студентства. Пріоритетний вплив на це явище здійснює освітній простір вищого навчального закладу у всій сукупності власних складових. Вагому роль в соціалізації молоді людини має також і практика виховної, самоорганізаційної діяльності студентської спільноти тощо [21].

С. Савченко стосовно ролі закладу вищої освіти як агента соціалізації студентів зазначає, що «у системі вищої освіти соціалізаційна функція є провідною, педагогічно організованою та керованою, а отже, ефективність соціалізації з позиції суспільної значущості в ній максимальна». Дослідник зазначав, що система освіти зосереджує увагу безпосередньо на соціальній групі в навчальному процесі, на включеному у соціальну діяльність індивіду і, внаслідок цього, є одним із найвпливовіших соціальних інститутів [20].

С. Савченком виокремлено особливості соціалізації студентської молоді, а саме: вік, нижня межа якого розмита й визначається наявністю атестата про середню освіту, а верхня традиційно не виходить за 30-річний рубіж; специфіка видів діяльності, серед яких провідною є навчальна; студентські роки як час становлення самостійної й особистісної свободи, зумовленої проживанням поза батьківським домом, послабленням контролю, автономністю в поведінці й діяльності; важливою особливістю є підготовка до діяльності, яка мало знайома студентам, а отже, великий ризик розчарування в обраній спеціальності, розвитку нігілістичних настроїв, відчуження в сім'ї й у колі ровесників; студентські роки – час не тільки професійної підготовки, це час любові, створення сім'ї, виховання дітей, це період знаходження свого місця в житті, час самоствердження в студентських колективах, різних соціальних групах; для сучасних студентів характерна поява новоутворень, не властивих попереднім поколінням.

Такими соціалізаційними новоутвореннями стають зниження елементів романтизму в почуттях і поведінці, збільшення меркантильного начала й жорсткого практицизму, орієнтація на цінності західного світу, зростання самостійності, енергійності, готовності до конфліктних стосунків з адміністрацією й владними

структурами. Також важливою особливістю є «перетворення студентства з групи невиробничого характеру в амбівалентну соціальну групу, яка бере безпосередню участь у матеріальному й духовному виробництві. Водночас, дослідник відмічає, що для сучасного українського студентства характерна поява феномена корпоративності в поглядах, поведінці, рефлексорних реакціях; виражений радикалізм у поглядах і поведінці, готовність брати участь у революційних перетвореннях і відвертих соціальних «авантюрах» [20, с. 12-13].

Отже, соціалізація як процес засвоєння індивідом соціального досвіду, системи соціальних зв'язків і відносин, що забезпечує включення людини в ту чи іншу соціальну групу або спільноту, має свої специфічні соціально-психологічні особливості в період студентства. Під час навчання у закладі вищої освіти вона постає як один з важливих етапів загального процесу соціалізації і полягає у залученні студентів до норм, вимог, зразків поведінки і цінностей, які висуває система вищої освіти.

Характер соціалізації в період студентства залежить від впливу різних умов, основними з яких є особливості взаємодії і спілкування у студентському середовищі. Ці умови можуть справляти визначальний вплив на успішність соціалізаційного процесу на етапі здобуття людиною професійної освіти.

Г.Овчаренко процес соціалізації студентської молоді характеризує як алгоритм поступовості реалізації трьох його стадій, а саме:

- «1) адаптаційна (охоплює перший і частково другий курси) – спрямована на оволодіння способами навчально-професійної діяльності, її основним змістом є адаптація індивіда до нових умов;
- 2) ціннісно-діяльнісна, або диспозиційна (охоплює частково другий, третій і четвертий курси) забезпечує розв'язання протиріччя між ціннісними орієнтаціями на цілі життєдіяльності й засобами їх досягнення, детермінованими соціальними умовами життя індивіда;
- 3) професійна (охоплює випускний курс) сприяє завершенню професійно-особистісного становлення студентів, перетворенню їх у активних суб'єктів соціалізаційного процесу» [16, с. 8].

З огляду на вирізнені С. Савченком та Г. Овчаренко особливості соціалізації студентської молоді, зокрема на специфіку видів діяльності, ми розглянемо суттєві особливості становлення соціальної зрілості студента у процесі навчання і виховання. Для цього здійснимо характеристику складових освітнього процесу який є підсистемою середовища.

По-перше, сам навчальний процес змістом, формою, методикою, організацією має, безумовно, соціальний вплив на студента, бо:

- а) він протікає як у конкретних соціальних умовах як міні-, так і макро-, так і у спеціально відведених для цього місцях, у відповідних формах, здійснюється певними методами;
- б) сама особа викладача виступає конкретним носієм певних соціальних ідеалів і цінностей є прикладом, зразком для наслідування;

в) ілюстративний матеріал, який використовує викладач завжди має соціальний елемент, що в сукупності своїй створює адекватний міні соціум із початково-виховним та формувальним впливом на соціалізацію особистості студента.

По-друге, призначення виховання як у широкому сенсі, так і у вузькому педагогічному полягає у тому, щоб із його допомогою формувати у студентів відповідну життєву позицію /навчати, привчити, пристосувати жити в конкретному соціальному середовищі та вміти робити адекватний вибір поведінки.

По-третє, формувальний ефект діяльності викладача присутній, як ми вже підкреслювали, в усіх ланках освітнього процесу, бо педагог ніколи не забуває, що результатом його діяльності повинні бути: сформованість світогляду світовідчуття, світосприйняття, світорозуміння, переконання; оволодіння певною сумою морально-соціальних цінностей, що відповідають вимогам суспільства; сформованість відповідного рівня емоційно-почуттєвої сфери та ціннісних орієнтацій, які б позитивно впливали на довкілля та яке б гармонійно вміщало б у себе студента.

Як бачимо, у кожному з трьох складників змісту освітнього процесу міститься соціальний елемент, який спрямовується на розв'язання проблеми підготовки студента до самостійного життя, вибору поведінки, складання професійно значущих проектів.

Н. Лавриченко зазначає, що процес соціалізації як складова педагогічного процесу у закладах вищої освіти набуває змісту творення освітньо-виховних і практично-життєвих передумов особистісного й соціального становлення студента, а саме: « розвивається його здатність до реалістичної самооцінки, самосприйняття і самоприйняття у загальному контексті усвідомлення і прийняття своєї соціальної життєвої диспозиції – походження сімейного становища й можливостей, а відтак уможливорюється формування адекватних життєвих орієнтацій і виборів (навчальних, професійно-виховних, сімейно-побутових, духовних); відбувається поступальне становлення множини соціальних (групових, міжособистісних) відносин і взаємин молоді людини на макро-, мезо-, мікро- рівнях, її суспільного буття, та їх розвиток як простору її особистісного, духовного і соціально-практичного життя і дорослішання, формується життєвий стиль особистості; формуються соціальні потреби, якості й здатності особистості – комунікабельність, загальна соціонормативна адекватність, культурна розвиненість і вихованість, громадянськість і патріотизм тощо, а також її духовність – світоглядні переконання й установки, базисні форми і рівні свідомості й самосвідомості, розвинена почуттєвість, зокрема, здатність до вищих людських почуттів, насамперед у сфері сприйняття іншої людини й ставлення до неї – емпатії й симпатії, самоідентифікації й психологічної проєкції, дружби й любові, констатується свідомо соціальність як єдність суспільної наявності, причетності, активності і суверенності особи» [14, с. 227]

Отже, сутність соціалізації студентської молоді полягає в тому, що в її процесі людина формується як член того суспільства, до якого вона належить. Е. Дюркгейм, котрий одним із перших звернув пильну увагу на проблему соціалізації,

підкреслював, що будь-яке суспільство прагне сформувати людину відповідно до наявних у неї певних універсальних, моральних, інтелектуальних і навіть фізичних ідеалів. Природно, ці ідеали змінюються залежно від історичних традицій, особливостей розвитку і соціального устрою суспільства. Водночас у сучасних умовах соціалізація має багато характеристик, однакових чи більш або менш подібних у різних суспільствах.

Прискорення темпів суспільного життя сприяє підвищенню ролі та значення молоді в суспільному та культурному житті. Період навчання у закладах вищої освіти є важливим етапом включення студентів у систему суспільних відносин, засвоєння ними соціальних цінностей суспільства. З огляду на особливості соціалізації студентської молоді саме вищі навчальні заклади повинні вдосконалювати процес соціалізації студентської молоді, активізувати їх взаємодію з різними етнокультурними утвореннями, сприяти формуванню у неї активної життєвої позиції.

Варто зазначити, що студентський вік – це сенситивний період для розвитку основних соціогенних потенцій людини як особистості. До них належать: формування професійних, світоглядних і громадських якостей майбутнього фахівця; розвиток професійних здібностей як передумова подальшої самостійної професійної творчої діяльності; становлення інтелекту і стабілізація рис характеру; перетворення мотивації та всієї системи ціннісних орієнтацій; формування соціальних цінностей у зв'язку з професіоналізацією. Тобто, під час навчання у закладі вищої освіти відбувається соціалізація студента як особистості [7].

Процес соціалізації студентської молоді надзвичайно складний і суперечливий. Особливий, як науковий, так і практичний інтерес цей процес представляє в межах окремої соціальної організації – певного закладу, який маючи власне специфічне інституціональне середовище впливає на перебіг цього процесу, створюючи свої унікальні умови.

Безперечним є те, що інституціональна субкультура закладу вищої освіти, специфіка його соціально-психолого-педагогічного мікроклімату, впливають на процес соціалізації студентства. Пріоритетний вплив на це явище здійснює освітній простір у всій сукупності власних складових. Вагому роль в соціалізації молоді людини має також і практика виховної, самоорганізаційної діяльності студентської спільноти тощо.

Протягом студентського періоду відбувається професійна соціалізація молоді людини – процес занурення у професійне середовище, засвоєння правил, норм та вимог професійної діяльності. Як зазначає Є. Климов, людина стає на шлях «прихильності до професії та її засвоєння (стадія адепта професійної діяльності)» [12, с. 419]. Водночас І. Грицюк зауважує, що процес професійної соціалізації передбачає особистісну активність, оскільки «взаємодія та вплив на систему соціальних зв'язків та відносин вимагає прийняття певного рішення і включає в себе набір характеристик, таких як цілеутворення, мобілізацію суб'єкта діяльності, побудову стратегій діяльності» [9, с. 93].

Слід також враховувати специфіку студентства, як соціальної та вікової категорії. Саме в цей час активно розвиваються моральні почуття, визначаються життєві цілі та перспективи, відбувається переорієнтація цінностей, формуються та міцніють особистісні риси, засвоюються нові соціальні ролі, посилюється прагнення особистого успіху та досягнення власних цілей, пов'язаних із сферою навчальних та професійних інтересів. Важливо зазначити, що у «молодої людини виокремлюється та відшліфовується індивідуальний стиль міжособистісної взаємодії з одногрупниками, викладачами, на якому в подальшому ґрунтується особлива професійна взаємодія» [8, с. 110].

У науковій літературі виділяють два етапи соціалізації студентської молоді. Перший етап визначено як етап загальної соціалізації – формування і закріплення основних соціальних і психологічних цінностей (трудових, моральних, естетичних, політичних, правових, екологічних, сімейних). Система ціннісних орієнтацій посідає важливе місце у структурі професійного потенціалу студента.

Саме ціннісні орієнтації лежать в основі мотивів діяльності і тісно пов'язані з бажаннями, емоціями, інтересами, почуттями індивіда. Ціннісні орієнтації є основою формування ставлення до себе, до інших людей, до оточуючого світу. Цінності забезпечують вибіркоче ставлення особистості до матеріальних і духовних благ, ідеалів, чинять вплив на визначення місця особистості в суспільстві, а також на вибір референтної групи. Несформованість ціннісних орієнтацій породжує внутрішні протиріччя, конфлікти, наслідком чого є невизначеність життєвої позиції, непослідовність дій у процесі досягнення мети.

Другий етап трактується як етап професійної соціалізації – засвоєння людиною тої чи іншої професії, здобуття специфічного рольового знання, коли роль пов'язана з розподілом праці. Свідомість сучасного студента надзвичайно суперечлива: з одного боку, має місце висока індивідуальна, колективна та масова активність у суспільному житті, енергійність, діловитість; а з іншого – страх, конформізм, нездатність протистояти та успішно пристосовуватись до мінливих соціальних умов життя.

Отже, соціалізаційні можливості закладу вищої освіти дозволяють його трактувати як впливовий інститут соціалізації особистості студента, пов'язаний з фаховим вибором людини, поглибленням її світогляду і остаточним закріпленням фахової соціальної ролі. Успішна соціалізація в процесі навчання у закладі визначається наступними умовами: включенням індивідів у розвивальні ситуації та активуюче середовище; відкритістю молодих людей у процесі спілкування та формування їх компетентності; проживання нового особистісного досвіду; процесом самоаналізу і самооцінки своєї діяльності; саморегуляції своїх переживань і діяльності [13, с. 236-237].

Орієнтація на особистість в процесі навчання покликана забезпечити створення адекватного для особистісного і творчого зростання студента середовища спілкування, що сприяє розвитку професійної майстерності майбутнього фахівця. Провідними цінностями повинні стати не засвоєння норм поведінки і вмінь, а

гуманність взаємовідносин, свобода прояву власного Я, культивування індивідуальності, усвідомлена правова культура поведінки, творче самовираження. Умовою підготовки та виховання професіоналів є така система безперервної освіти, процес якої охоплює людину на протязі всього її соціального життя: від початку її прилучення до сучасної культури через набуття загальної і спеціальної освіти до розвитку рефлексивних здібностей, творчих можливостей, що забезпечують вдосконалення професійної майстерності. У процесі навчання, на нашу думку, важливо створити сприятливі (фасилітаційні) умови для самореалізації індивідуальності студента в майбутній професійній діяльності, самостійного культивування професійної майстерності, творчого розвитку особистості, збагачення знань через обмін досвідом у процесі спілкування із спеціалістами, поглиблення професійної рефлексії тощо.

Ми визначили, що *фасилітаційний потенціал закладу вищої освіти* полягає у створенні сприятливих соціально-психолого-педагогічних умов, у яких: відбувається набуття соціального досвіду, засвоєння певних норм, властивих суспільству цінностей, способу життя; молодь знаходить своє покликання, обирає способи самовираження, самопізнання, самоосмислення, самовдосконалення, самореалізації.

Формування особистісної сфери фахівця здійснюється під впливом не тільки цілеспрямованого освітнього процесу, але і специфічної професійного середовища, в якій він виявляється, навчаючись у вищій школі. Середовище розглядається дослідниками в якості узагальненого, сукупного, об'єднаного, цілісного чинника розвитку особистості, що грає визначальну роль в модифікації поведінки, яке розгортається як наслідок «запланованих факторів середовища» (Б. Ф. Скіннер).

Проаналізовані нами, наукові дослідження в галузі педагогіки, психології, філософії, соціології, культурології свідчить про те, що середовище визнається одним з провідних факторів розвитку особистості студента. В історичному аспекті уявлення про значущість середовищних факторів для розвитку особистості зазнало змін: від пріоритету середовищної детермінації розвитку індивіда (18-19-й століття), відповідно до якої «ми лише те, що роблять з нас оточують предмети» (К. Гельвецій), до панування концепції виховання як «керованого розвитку», в якому нібито зведені до мінімуму всі випадкові фактори (20-е століття). Питання впливу середовища, як одного з факторів соціалізації індивіда і передумови його розвитку, здавалося вже одного разу вирішене, знову викликає інтерес дослідників.

Аналіз наукових досліджень дозволив переконатися в тому, що середовище визнається одним з провідних факторів розвитку особистості студента. Насамперед енциклопедичне прочитання терміну «середовище» дозволяє трактувати його, як те, що знаходиться між об'єктами та виступає «посередником» між ними [11, с. 876]. Два відображення контексту даного поняття пропонує В. Лаппо, розглядає середовище:

- а) як сукупність умов, обставин, обстановки, яка оточує індивіда;
- б) як середину – серцевину – засіб – посередництво [15].

Ми відзначаємо, що окрім поняття середовище стосовно закладів освіти в наукових дослідженнях використовуються синонімічні поняття «освітній простір» (О. Бурим), «простір світу дорослих» (І. Кон), «пізнавальний простір» (О. Газман).

Так О. Бурим, наголошуючи на значенні освітнього простору в процесі соціалізації особистості пропонує розглядати його як межі гармонізованого середовища, що підпорядковано завданням розвитку особистості і пропонує термін «школа соціального досвіду» [6, с.38].

Сучасний етап науково-педагогічних досліджень характеризується орієнтацією на цілісність і системність в оцінці факторів особистісного та професійного зростання фахівця, що необхідно спонукає звернутися і до середовищних феноменів. В організованому просторі закладу вищої освіти студент знаходить своє середовище (культурне, референтне, професійне), свого роду власну нішу. Середовище в цьому сенсі формується більш індивідуально для кожної людини. Крім того, середовище включає в себе і таку характеристику матерії як час, тобто освітнє середовище на відміну від стійких просторових структур має протяжність і мінливість у часі.

Аналіз досліджень дозволив відзначити, що нині існує ряд типологій освітніх середовищ, що побудовні згідно таких позицій: відповідно до педагогічних функцій (дидактичне, виховне та інтелектуально-розвивальне середовище); за профілем освітнього закладу, що визначає характер середовища (середовище закладу дошкільної освіти, закладу загальної середньої освіти (гімназії, ліцею), коледжу, закладу вищої освіти, регіональне-етнокультурне середовище); відповідно до організаційних структур, що містить освітнє середовище (середовище кафедри, факультету, установи практики); відповідно характеристик учасників освітнього процесу (середовище академічної групи, курсу, студентської громади, студентського самоврядування).

На думку більшості дослідників, до факторів освітнього середовища належать сукупність явищ і процесів, які в предметно-рекреаційному, просторово-часовому, інформаційному, комунікативно-діяльнісному, морально-психологічному або будь-яких інших аспектах пов'язані з освітнім процесом, виступають як його умова, передумова, предметно-дієва оболонка. У цьому сенсі проектування і створення освітнього середовища містить систему цілеспрямованих педагогів закладу вищої освіти щодо актуалізації таких психолого-педагогічних факторів, що гарантують підтримку особистісного та професійного розвитку та саморозвитку студентів, створення сприятливих педагогічних умов та відповідне змістово-технологічне забезпечення їх упровадження.

Зокрема А. Артюхіна відзначала, що дослідження середовища як педагогічного феномену полягає у виявленні його специфічних можливостей як джерела професійного та особистісного досвіду, стимулів самореалізації майбутнього фахівця в професійно значущих спільнотах [3].

Ми приймемо за основу визначення освітнього середовища закладу вищої освіти, наведене М. Братко. Дослідниця визначає його як «комплекс умов-

можливостей та ресурсів (матеріальних, фінансових, особистісних, технологічних, організаційних, репутаційних) для освіти особистості, що склались цілеспрямовано в установі, яка виконує освітні функції щодо надання вищої фахової освіти, забезпечує можливості для загальнокультурного та особистісного розвитку суб'єктів освітнього процесу» [5, с.18].

Як створену систему педагогічних і психологічних умов і впливів, що надають можливості для розкриття інтересів і здібностей студентів розглядає середовище закладу освіти В. Панов. Автор наголошує, що дані умови можуть спрацювати відповідної до притаманних кожному індивіду природних задатків та вимог вікової соціалізації. У структурі освітнього середовища дослідник розглядає діяльнісний (технологічний), комунікативний і просторово-предметний компоненти [17].

У свою чергу А. Рижанова деталізує фактори впливу на соціалізацію студентської молоді певних особливостей сучасного соціокультурного середовища, а саме: девальвації усталеної системи соціальних цінностей; недостатності визначеності та прийняття єдиної національної ідеї; домінування в суспільстві матеріальних цінностей; полярності оцінки історичного минулого країни; послаблення виховного потенціалу сім'ї; лібералізації статевої моралі; домінування культури сили; зниження морально-етичного рівня вихованості населення; росповсюдженості кримінальної субкультури; негативний характер впливу ЗМІ (телебачення, Інтернету, соціальних мереж, значної частини рекламних технологій) [18].

Важливою для нас є позиція дослідника проблем соціалізації студентів С. Савченко у визначенні факторів впливу середовища закладу вищої освіти. Автор відзначає, що, по-перше, сам навчальний процес за змістом, формою, методикою, організацією має, безумовно, соціальний вплив на студента; по-друге, призначення соціально-виховної роботи, полягає у тому, щоб формувати у студентів відповідну життєву позицію навчати, привчити, пристосувати жити в конкретному соціальному середовищі та вміти робити адекватний вибір соціально-схвальної поведінки; по-третє, формувальний ефект професійної діяльності викладача, що присутній в усіх ланках навчально-виховного процесу [21].

Дослідження середовища закладу освіти показало, що лише освітні середовища, що поєднують різноманітність життєвих ситуацій та професійну орієнтованість навчальної та позанавчальної сфер розвитку учасників освітнього процесу видаються відповідними запитами і цілям сучасної освіти.

До факторів освітнього середовища належать: сукупність явищ і процесів, які в предметно-рекреаційному, просторово-часовому, інформаційному, комунікативно-діяльнісному, морально-психологічному або будь-яких інших аспектах пов'язані з освітнім процесом, виступають як його умова, передумова, предметно-подієва оболонка. У цьому сенсі проектування і створення освітнього середовища включає систему цілеспрямованих дій щодо актуалізації предметно-інформаційно-психологічних факторів, що забезпечують підтримку цілеспрямованої науково-педагогічної діяльності викладачів і саморозвитку студентів [2].

У структурі середовища закладу вищої освіти виокремлюють фактори прямої дії (наприклад, джерела інформації, навчальне обладнання, що використовується в лабораторному практикумі, системи підтримки навчальної діяльності та спілкування), які при цьому стають тотожними засобам навчання, і фактори непрямой дії, опосередковано впливають на засвоєння знань і розвиток студентів (наприклад, температура в приміщенні, освітленість і ергономічне устаткування навчального місця і т.д.) [5].

Серед факторів, які діють поза рамками навчального процесу можна відзначити як просторово-предметну організацію середовища (наприклад, оформлення рекреації картинами художників), так і особливо потужний фактор – спілкування в неформальній атмосфері з великими вченими, прилучення до наукових шкіл і корпоративним традицій, взаємодія студентів один з одним. Некеровані фактори освітнього середовища проявляють себе на ситуативному рівні, і їх вплив не може бути заздалегідь передбаченим. При формуванні професійної готовності фахівця, що складається з двох взаємопов'язаних складових (М. Дьяченко, О. Столяренко, С. Рубінштейн) – попередньої, завчасної, планованої підготовленості особистості до професійної діяльності і безпосередньої, миттєвої, ситуаційної готовності до розв'язання конкретних завдань, основну увагу у вузі приділяється першій.

Розгляд феномену середовища у закладі вищої освіти, уявлення про сутність його інтерференції і резонанс, дозволило зробити висновок про те, що існуючи одночасно й взаємодіючи між собою, середовища при певних умовах взаємно збагачують один одного, через що вплив їх виявляється більше, ніж проста сума їхніх впливів, що дозволяє представити розглянутий педагогічний феномен – освітнє середовище – як явище цілісне.

Наявність безлічі середовищ в освіті, побудова та реалізацію їх проектів на практиці призводить до того, що дійсному стану освітнього середовища закладу вищої освіти відповідає в кожному конкретному випадку поєднання їхніх спільних сутнісних характеристик.

Висновки. Отже ми будемо визначати *освітнє середовище закладу вищої освіти* як спеціально організовану, особистісно орієнтовану фасилітаційну систему підготовки майбутніх фахівців (мета, напрями, умови, змістово-технологічне забезпечення), у якій створюються сприятливі умови для оптимальної реалізації механізмів соціалізації, професійного та особистісного розвитку студентів.

Узагальнення вищенаведених підходів дозволило нам запропонувати визначення середовища закладу вищої освіти як цілісної єдності створених соціальних та культурних умов, у яких: відбувається набуття соціального досвіду, засвоєння певних національних цінностей, культурних норм, способу життя, що забезпечують професійну та особистісну самореалізацію та самовираження студентів [19].

Нами також визначено *фактори впливу соціокультурного середовища закладу вищої освіти на особистісний та професійний розвиток студента*, а саме: створення

еталону суспільного життя, активне піднесення ролі соціальних впливів на формування особистості студента, конструктивність соціального оточення; фасилітаційний характер середовища, створення дизайн-середовища закладу освіти, яке б сприяло культурному збагаченню та розкриттю творчого потенціалу студента; відповідність змісту освітнього процесу новітнім культурним, духовним запитам сучасного студентства; спрямування форм загально-педагогічної підготовки майбутнього фахівця на формування соціально-схвальної поведінки, підтримку ініціатив студентської громади.

Подальшими перспективами наших досліджень стане виявлення напрямів взаємопроникнення соціокультурного середовища закладу вищої освіти та соціокультурного середовища великого міста як факторів соціального виховання студентів.

Список використаної літератури :

1. Алексеева-Вовк М.І. Педагогічні умови соціалізації студентів засобами культури мовлення: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.05 Національний педагогічний ун-т ім. М.П.Драгоманова. К., 2008. 22 с.
2. Алексеенко Т. Ф. Соціалізація особистості: можливості й ризики [Текст]: наук. метод. посіб. К.: Пед. думка, 2007. 152 с.
3. Артюхина А.И. Образовательная среда высшего учебного заведения как педагогический феномен: монография. Волгоград: ВолГМУ, 2006. 237 с.
4. Бех І. Д. Виховання особистості : навчально-методичний посібник : у 2 кн. Кн.2. Особистісно орієнтований підхід : науково-практичні засади. Київ : Либідь, 2003. 342 с.
5. Братко М.В. Освітнє середовище вищого навчального закладу: функціональний аспект. *Педагогічний процес: теорія і практика*, 2015. Вип. 1-2. С.11-18.
6. Бурим О.В. Образовательное пространство как фактор социализации школьника. *Соціальна педагогіка: теорія та практика*, 2006. №3. С.38.
7. Виноградова В. Проблеми соціалізації студентської молоді К.: Український центр політичного менеджменту. Режим доступа: <http://www.politik.org.ua> .
8. Гребінь Н. В. Ціннісно-мотиваційні особливості професійної соціалізації студентів-психологів, схильних до маніпуляції у міжособистісних стосунках. *Проблеми загальної та педагогічної психології*. Зб. наук. праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПНУ. К., 2010. Т. XIII. Ч. 3. С. 109-115.
9. Грицюк І. М. Мотиваційний простір професійної соціалізації майбутніх фахівців-психологів. *Проблеми загальної та педагогічної психології*. Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПНУ. К., 2009. Т. XI. Ч. 1. 620 с.
10. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери: за ред. проф. І.Д. Звереві. Київ, Симферопіль:Універсум, 2012. 536 с.

11. Енциклопедія освіти. за ред. В.Г. Кремень; Академія пед. наук України. К.: Юрінком Інтер, 2008. 1040с.
12. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения. Ростов-на-Дону, 1996. 512 с.
13. Крисяк Г. Я. Психологічні особливості соціалізації студентської молоді. *Проблеми загальної та педагогічної психології*. Зб. наук. праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПНУ. К., 2009. Т. XI. – Ч. 1. С. 236-237.
14. Лавриченко Н.М. Проблеми гуманістичного спрямування шкільної соціалізації: пед. роздуми і нотатки. К.: ТОВ “Інсайт-плюс”, 2006. 279 с.
15. Лаппо В.В. Виховання духовних цінностей студентської молоді засобами національної культури. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького. Серія «Педагогіка»*, 2014. № 2 (13). С.142-146.
16. Овчаренко Г. Е. Педагогічні умови соціалізації студентів мистецько-педагогічних спеціальностей у позанавчальній діяльності: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.05. Луганський національний педагогічний ун-т ім. Тараса Шевченка. Луганськ, 2005. 20 с.
17. Панов В.И. Психодидактика образовательных систем: теория и практика. Спб.:Питер, 2007. 352 с.
18. Рижанова А.О. Соціалізація студентської молоді в умовах інформаційного суспільства. *Вісник Харківської державної академії культури*. Вип. 27, 2009. С.200-208.
19. Рудкевич Н.І., Вайнола Р.Х. Механізми соціалізації студентської молоді в освітньому середовищі вищого навчального закладу. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова* : зб. наук. пр. Серія 11: Соціальна робота. Соціальна педагогіка. Вип. 21, 2016. С. 3–8.
20. Савченко С.В. Науково-теоретичні засади соціалізації студентської молоді в поза навчальній діяльності в умовах регіонального освітнього простору: Автореферат дис. ... докт. пед. наук: 13.00.05 / Луганський нац. пед. ун-т ім.Т.Шевченка. Луганськ, 2004. 42 с.
21. Савченко С.В. Социализация студенческой молодежи в условиях регионального образовательного пространства. Луганск : Альма Матер, 2003. 406 с.
22. Соціалізація особистості: культура, освітня політика, технології формування : матеріали міжнар. наук.-практ. конф. молодих учених і студ., 20-21 квіт. 2011 р., Суми: Вид-во СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2011. 427 с.
23. Вайнола Р. Х. Особистісний розвиток майбутнього соціального педагога в процесі професійної підготовки : монографія / за ред. С. О. Сисоевої; М-во освіти і науки України, НПУ імені М. П. Драгоманова. Запоріжжя: ХНРБЦ, 2008. 460 с.
24. Вайнола Р.Х. Технологізація соціально-педагогічної роботи: теорія та практика : навч. посіб. для студ. / за ред. С. О. Сисоевої. К: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2008. 134 с.

25. Вайнола Р.Х. Технології соціально-педагогічної роботи : курс лекцій для студентів спеціальності 6.010105 „Соціальна педагогіка” ден. та заоч. форми навч. /; відп. за вип. М. М. Прядко. К.: КМПУ ім. Б.Д. Грінченка, 2008. 152 с.

26. Вайнола Р.Х. Місце проблем технологізації соціальної роботи в змісті професійної підготовки майбутнього соціального педагога. Вісник Черкаського університету : сер.: Педагогічні науки / гол. ред. А. І. Кузьмінський. Черкаси : ЧНУ, 2008. Вип. 121. С. 25-31. 42.

27. Вайнола Р.Х. Гуманізація освітнього середовища як чинник особистісного розвитку майбутнього соціального педагога. Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова : сер 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи: зб. наук. пр. Випуск 10. К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2008 . С.49-55.

Розділ 31.

Освітня політика у громадянському вихованні педагогічної еліти

Бобрицька В.І. – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри соціальної філософії, філософії освіти та освітньої політики Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова,
bobrytska@ukr.net
ORCID : 0000-0002-1742-0103

Обґрунтовано, що позиціювання України як суверенної, демократичної, європейської країни визначає пріоритети сучасного розвитку вітчизняної освітньої політики у формуванні педагогічної еліти, серед яких – зорієнтованість на загальнонаціональні цінності, зокрема цінності громадянського суспільства. Визначено, що перспективним в освітній політиці України є упровадження громадянського виховання у сучасній демократичній Україні, що забезпечить широкі можливості для розвитку демократичних прав, обов'язків та активної участі членів суспільства в громадській, політичній, соціальній, економічній, правовій і культурній сферах життя як на національному, так і міжнаціональному рівнях. З'ясовано особливості становлення ідеї громадянського виховання педагогічної еліти в історико-філософській генезі; визначено зміст поняття «громадянське виховання» як чинника упровадження засад демократичного суспільства у сучасній Україні; схарактеризовано сутність, мету, завдання й змістові напрями громадянського виховання педагогічної еліти як важливого пріоритету освітньої політики на сучасному етапі формування громадянського суспільства в Україні.

Ключові слова: громадянське суспільство; громадянське виховання; громадянська освіта, громадянські компетентності, освітня політика України; педагогічна еліта.

Вступ. Позиціювання України як європейської, демократичної, суверенної країни визначає пріоритети сучасного розвитку вітчизняної системи виховання: зорієнтованість на загальнонаціональні цінності, зокрема цінності громадянського суспільства. З огляду на це в Україні за період суверенного розвитку держава, формуючи пріоритети освітньої політики, надавала належну увагу проблемам громадянського виховання, зокрема представників освітянської спільноти. Тож, нинішні, часто суперечливі, тенденції та виклики (глобалізація, національне самовизначення і зростання ксенофобії, вияви тероризму; демократизація і утиски прав людини; технологічний процес і екологічна небезпека тощо) [8, с. 24] актуалізують нові підходи до розв'язання проблем освітньої політики в Україні з питань громадянського виховання педагогічної еліти на сучасному етапі розвитку громадянського суспільства.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Суттєвий внесок у розроблення теоретичних й прикладних проблем громадянського виховання внесли А. Зуйковська [15], С. Кисельов [16], С. Рябов [29], В. Савельєв [30] та інші науковці [3]. Автором цієї статті здійснено низку напрацювань, які присвячено проблемам формування сучасної освітньої політики з урахуванням запитів громадянського суспільства [4; 5; 7; 8; 11], обґрунтування цінностей громадянського виховання в контексті цінностей та ідеалів освіти України [6; 9; 10]. Проте, незважаючи на широке коло наукових розвідок у досліджуваному напрямі, комплексне вивчення феномену громадянського виховання педагогічної еліти як важливого пріоритету освітньої політики України не було здійснено, що й обумовило актуальність здійснення цієї наукової розвідки.

Виклад матеріалу. Сучасні цивілізаційні процеси окреслюють нові азимути освітньої політики в Україні, контури якої визначено, зокрема, Хартією Ради Європи про виховання демократичної громадянськості й освіти в галузі прав людини (11 травня 2010 р.) [31]. З огляду на це, особливо нагальними є питання якісно нового напрямку державної освітньої політики в Україні – виховання активного громадянина, який усвідомлює особистісну відповідальність за рішення суспільного й державного характеру. Для такої особистості пріоритетними є традиційні цінності: совість, гідність, взаємоповага, працелюбність тощо [5, с. 32]. Але особливої значущості набувають цінності громадянського суспільства, передусім такі: формування громадянської (державної), національної та культурної ідентичності; сприяння розвитку української мови, підвищення духовного рівня Українського народу та усвідомлення його моральних норм; формування поваги до честі та гідності людини, до прав та свобод людини, здатність їх захищати [19] та інші.

Учитель/викладач як ключова постать в українській загальноосвітній і вищій школі має бути виразником і поборником ідеї розбудови правової демократичної держави, цінностей громадянського суспільства, мати якості соціального посередника, котрий допомагає молодій людині обрати оптимальну індивідуальну траєкторію самореалізації з урахуванням запитів спільноти (громади). Тому, теперішні реалії розвитку державної освітньої політики з питань громадянського виховання педагогічної еліти актуалізують втілення в освітньому процесі цінностей виховання вільного громадянина, який визнає і усвідомлює свої права й обов'язки в суспільстві, ідеї рівності, суспільного блага, свободи вибору і національної злагоди. Зокрема, надважливою є ідея про те, що сучасна освіта має забезпечувати громадянське виховання особистості, яка усвідомлює свою приналежність до українського народу, шанобливо ставиться до вітчизняних традицій, історії та мови, відчуває гордість і відповідальність за свою Батьківщину, виявляє повагу до культури інших національностей, дотримується норм міжетнічних та міжособистісних відносин [6, с. 53].

Вихідним положенням до обґрунтування актуальності й своєчасності дослідження феномену громадянського виховання педагогічної еліти є розуміння його сутності як процесу формування громадянських компетентностей освітянина на

всіх рівнях професійної освіти та у всіх складниках освіти, зокрема й під час професійної діяльності.

Аналізуючи філософсько-історичний дискурс становлення ідеї громадянського виховання у більш широкому геополітичному контексті, зазначимо, що кінець ХХ – початок ХХІ століття відзначився зростанням інтересу до неї і в країнах, що раніш належали до соціалістичного табору, і країнах із розвиненою демократією. Наслідком цього стала поява низки ініціатив [31], що підтверджують важливість освіти громадянина демократичного суспільства, зокрема:

1. На Світовій конференції з прав людини, що відбулася у Відні 1993 року, прозвучав заклик до держав включити положення про права людини, демократію і верховенство права у зміст предметів навчальних програм усіх освітніх закладів формальної і неформальної освіти [31].

2. На основі рішення, прийнятого на 2-му Саміті глав держав і урядів Ради Європи (1997), розпочато ініціативу з освіти для демократичного громадянства з метою поглибити усвідомлення громадянами своїх прав та обов'язків у демократичному суспільстві [31].

3. На підставі Рекомендацій (Rec(2002)12, Rec(2003)8, Rec(2004)4, Rec(2008)23 та ін.) ініційовано освіту для демократичного громадянства в системі університетської освіти і професійної підготовки [31].

4. Відповідно до Рекомендацій 1682 (2004) Парламентської асамблеї Ради Європи розпочато розроблення Європейської рамкової конвенції про освіту для демократичного громадянства й освіти з прав людини [31].

5. На основі Резолюції 7-ї Конференції міністрів європейських країн із питань молоді, що відбулася в Будапешті 2005 року, розпочато розроблення рамкового документа з питань політики в галузі освіти для демократичного громадянства й освіти з прав людини [31].

Звернення до міжнародних документів, зокрема Хартії Ради Європи з освіти для демократичного громадянства й освіти з прав людини, яка була ухвалена Комітетом Міністрів Ради Європи 11 травня 2010 р. [31], дає змогу з'ясувати, що увага зосереджена на цінностях демократії та верховенстві права. Європейська хартія про участь молоді у місцевому та регіональному житті, ухвалена Конгресом місцевих і регіональних органів влади Європи 21 травня 2003 р., містить рекомендації для органів влади та місцевого самоврядування щодо залучення молоді до процесу прийняття рішень на місцевому та регіональному рівні.

Консолідація зусиль держави, громадянського суспільства і освітянської спільноти в утвердженні соціально-аксіологічних і особистісно-ціннісних чинників модернізації вітчизняної освіти має призвести до досягнення якісно нових пріоритетів у розвитку освітньої політики в Україні [9, с.19]. Це дає підстави для обґрунтування пріоритетів освітньої політики в Україні в умовах формування нової ціннісної парадигми громадянського суспільства – демократичної, відкритої, варіативної, толерантної, здатної забезпечити гармонійну взаємодію особистості з полікультурним світом. Серед цінностей, що об'єднують сучасну освіту, можна визначити гуманізацію

освіти, освоєння цінностей культури, *виховання громадянина* – патріота своєї держави, толерантного, працелюбного, відповідального, екологічно свідомого, здатного навчатися впродовж життя; мовну та інформаційно-технологічну культуру; збереження і розвиток усіх складових здоров'я людини [8, 26].

Аналіз напрацювань учених [3; 4; 9; 11; 15; 29] дав змогу з'ясувати, що громадянське виховання є засобом формування громадянської ідентичності, юридичних і соціальних зв'язків між особистістю та суспільством, які визначаються у відносинах «громадянин-держава», «громадянин-країна» [15]. Так, С. Рябов називає цей феномен «громадянськістю» – морально-духовним станом свідомості особистості, який, по-перше, зумовлюється обізнаністю людини щодо своїх прав і обов'язків, власних інтересів і можливостей їх реалізації в суспільстві; по-друге, має глибокий емоційний вимір; по-третє, формується на підставі досвіду співіснування з громадою [29]. У цьому контексті особливої значущості набувають цінності громадянського суспільства [25; 31], передусім такі: повага до життя і прав інших, відповідальність, свобода, толерантність, гуманізм, здоров'я людини, миролюбність та інші [13].

Слід наголосити, що у прийнятій 2010 року «Хартії Ради Європи з освіти для демократичного громадянства й освіти з прав людини» [31] проголошено важливість для кожної країни розвитку освіти для демократичного громадянства, в основі якої – увага до демократичних прав, обов'язків та активної участі членів суспільства в громадській, політичній, соціальній, економічній, правовій і культурній сферах життя держави.

Аналіз досвіду країн із розвиненими демократіями дає змогу поглянути на громадянське виховання в Україні педагогічної еліти як на напрям освітньої політики, що має перебувати в центрі уваги держави, суспільства й освітян [2]. Тож, на нашу думку, важливими чинниками формування у педагогічній еліті цінностей громадянського суспільства є спільна життєдіяльність, взаємодія груп, об'єднань (юнацькі організації, молодіжний рух тощо), органів учнівського й громадського самоврядування, послідовна демократизація всього освітнього процесу й усієї державної освітньої політики загалом [4].

Вважаємо, що історико-філософська генеза громадянського виховання педагогічної еліти в Україні пов'язана з особливостями становлення незалежності країни, а саме тими докорінними трансформаціями в суспільстві й системі освіти, коли переглядалися державна освітня й виховна стратегії, створювалися нові освітньо-виховні проєкти та програми, що відповідали актуальним у той чи інший історичний період суспільним викликам і перспективам [11, с. 14].

Студіювання напрацювань вітчизняних учених [1; 2; 30] дав змогу виявити, що після 1991 року означені напрацювання стосувалися переважно таких напрямів, як громадське, духовне, національно-патріотичне, моральне виховання. Проте, на нашу думку, ці розробки певною мірою не були реалізовані, зокрема, і через часткові зміни напрямів державної політики в галузі освіти та виховання дітей і молоді, зокрема й

студентської молоді, що здобувала педагогічну професію, а також через надмірну політизацію освітніх реформ [4; 7]. Обґрунтуємо свій умовивід.

З початком утвердження незалежності в Україні (1991) набула поширення концепція невтручання ідеології, політики в освітній процес закладів освіти, зокрема й закладів вищої педагогічної освіти, певної нейтральності виховання, автономного розвитку освіти, опертя на загальнолюдські, національні, гуманістичні цінності. Логічно, що виникнення й схвалення цієї концепції зумовлювалися реакцією на засилля ідеології за радянських часів. Проте, вищезазначена тенденція досить швидко змістилася у бік розбудови виховного процесу на національному ґрунті, що спирався на народознавчі, українознавчі засади освіти, які й дотепер застосовуються та підтримуються в закладах освіти різних типів. Згодом настав короткий час героїзації нашої історичної пам'яті, упровадження підходів до національної історії як складника виховного процесу в закладах освіти усіх типів. За часів, що передували Революції гідності, було здійснено намір привнести в освіту й виховання неорадянські підходи – відбувалася глорифікація радянських героїв, трудових звитяг радянського часу, планувалися масштабні проєкти й програми, які мали неорадянські, неоконсервативні ознаки [1].

Нормативно-правовим підґрунтям для планування й реалізації освітньої політики України у громадянському вихованні педагогічної еліти впродовж становлення незалежності стали такі документи:

- 1) Рекомендації Європейського Парламенту та Ради (ЄС) «Про основні компетентності для навчання протягом усього життя» (2006) [28];
- 2) Конституція України (1996) [17];
- 3) Закон України «Про освіту» (2017) [14];
- 4) Національна стратегія сприяння розвитку громадянського суспільства в Україні на 2016-2020 роки (2016) [22];
- 5) Указ Президента «Про сприяння зміцненню національної єдності та консолідації українського суспільства, підтримки ініціатив громадськості у цій сфері» (2016) [26];
- 6) Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року (2016) [27];
- 7) План заходів щодо зміцнення національної єдності, консолідації українського суспільства та підтримки ініціатив громадськості у цій сфері, затверджений Кабінетом Міністрів України (2018) [24] тощо.

Додамо, що розроблені вітчизняними вченими й громадськими діячами «Стратегія національно-патріотичного виховання дітей та молоді на 2016–2020 роки» (2015 р.) [25], «Концепція національно-патріотичного виховання дітей та молоді» (2015 р.) [21], «Державна цільова соціальна програма «Молодь України» на 2016–2020 роки» (2016 р.) [13], «Концепція розвитку громадянської освіти в Україні» (2018 р.) [19] стали визначальними для впровадження ідей громадянського виховання педагогічної еліти в Україні. Такі кроки знайшли підтримку у вітчизняного політикуму й всієї української освітянської спільноти, оскільки розвиток

громадянського суспільства будується як взаємодія суб'єктів, найважливішою складовою якої є формування громадянської відповідальності за суспільно-політичні процеси, набуття навичок здійснювати демократичне управління на місцевому рівні та навичок участі громадян у веденні державних справ, моральність особистості.

Аналіз положень означених правових актів дає змогу виявити, що Законом України «Про освіту» [14] державою визначено право створення умов для формування компетентностей, пов'язаних з реалізацією особою своїх прав і обов'язків як члена суспільства, усвідомлення цінностей громадянського (вільного демократичного) суспільства, верховенства права, прав і свобод людини і громадянина [14]. Окрім того, педагоги, які працюють в галузі загальної середньої освіти, у своїй роботі керуються статтею 12 вищезазначеного закону, де визначено серед 12 ключових компетентностей такі як громадянські, пов'язані з ідеями демократії, справедливості, рівності, усвідомленням рівних прав і можливостей для кожного [14].

Слід додати, що відповідно до «Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року [27], схваленої розпорядженням Кабінету Міністрів України від 14 грудня 2016, до соціальної та громадянської компетентності належать усі форми поведінки, які потрібні для ефективної та конструктивної участі у громадському житті, в сім'ї, на роботі, поваги до закону, дотримання прав людини і підтримка соціокультурного різноманіття [27].

Згідно «Національної стратегії сприяння розвитку громадянського суспільства на 2016-2020 роки» [22] було передбачено активізацію діяльності, спрямованої на підвищення освіченості населення щодо можливостей захисту своїх прав через різні форми демократії [22].

Погоджуємося з науковцями й практиками, які вважають, що важливе місце у громадянському вихованні посідає громадянська освіта – навчання спрямоване на формування знань про права і обов'язки людини. Громадянська освіта тісно пов'язана з формуванням соціально-політичної компетентності особистості у суспільній сфері [18]. Так, звернення до тексту «Концепції розвитку громадянської освіти в Україні» (2018) [19] дає змогу внести уточнення до тлумачення сутності досліджуваного феномену – «це навчання та громадянське виховання на основі національних та загальнолюдських цінностей» [19], а також мети громадянської освіти – «формування і розвиток у громадян України громадянських компетентностей, спрямованих на утвердження і захист державності та демократії, здатності відстоювати свої права, відповідально ставитися до громадянських обов'язків, брати відповідальність за своє власне життя, за налагодження гармонійних стосунків між членами своєї сім'ї, за життя територіальної громади» [19]. Ця цільова настанова дещо розширює попередню, визначену у «Концепції громадянської освіти в Україні» (2000) – формування особистості, якій притаманні демократична громадянська культура, усвідомлення взаємозв'язку між індивідуальною свободою, правами людини та її

громадянською відповідальністю, готовність до компетентної участі в житті суспільства [20].

На нашу думку, натепер цілком актуальними для формування освітньої політики в Україні з питань громадянського виховання педагогічної еліти є визначені у «Концепції розвитку громадянської освіти в Україні» (2018) [19] пріоритетні завдання:

1) формування громадянської (державної), національної та культурної ідентичності [19];

2) сприяння розвитку української мови, підвищення духовного рівня Українського народу та усвідомлення його моральних норм [19];

3) формування поваги до честі та гідності людини, до прав та свобод людини, здатність їх захищати [19];

4) формування громадянської відповідальності за суспільно-політичні процеси, набуття навичок здійснювати демократичне управління на місцевому рівні та навичок участі громадян у веденні державних справ [19];

5) формування і розвиток критичного мислення та медіаграмотності, вміння їх практичного застосування [19];

6) впровадження ідей інклюзивного навчання [19];

7) формування активної життєвої позиції, здатності до громадських ініціатив та волонтерства [19];

8) формування навичок конструктивної міжособистісної та суспільної взаємодії, яка ґрунтується на взаємоповазі, обміну досвідом і співпраці [19];

9) впровадження принципів солідарності та турботи про спільне благополуччя [19].

Окрім того, на нашу думку, громадянське виховання педагогічної еліти як важливого пріоритету освітньої політики України базується на аксіологічних засадах, тобто морально-етичні імперативи й цінності є головним критерієм розуміння того як дотримуватися законів країни, але водночас не дозволяти владі порушувати права її громадян, як домагатися від влади задоволення їхніх правомірних потреб, як бути гідним виразником ідей демократичного суспільства й поборником його свобод, жити за умов відстоювання державного суверенітету й територіальної цілісності держави.

Визначення змісту освітньої політики України в громадянському вихованні педагогічної еліти дає змогу відзначити правомірність визначених у «Концепції розвитку громадянської освіти в Україні» (2018) [19] основних змістових напрямів її реалізації, а саме: 1) права людини та громадянина; 2) участь громадян та інститутів громадянського суспільства у веденні державних справ; 3) використання судової системи для захисту громадянських прав; використання інших механізмів захисту прав людини на національному та міжнародному рівні; 4) участь громадян та інститутів громадянського суспільства у формуванні та реалізації державної політики, вирішенні питань місцевого значення, процесах прийняття рішень на різних рівнях; відповідальне ставлення до своїх обов'язків; 5) національно-патріотичне виховання; 6) критичне мислення; 7) медіаосвіта; 8) волонтерська діяльність [19].

Аналізуючи громадянське виховання педагогічної еліти як чинника упровадження засад демократичного суспільства в сучасній Україні, не можемо оминати низки питань, що цікавлять учених, освітян, громадян: Чи збігаються інтереси держави й суспільства стосовно стратегії і тактики розвитку громадянського виховання педагогічної еліти? І як наявне співвідношення інтересів позначається на реалізації громадянського права на освіту, упровадженні засад демократичного суспільства в Україні? У пошуках відповідей на ці запитання, звернемося до текстів «Стратегії національно-патріотичного виховання дітей та молоді на 2016–2020 роки» [25], «Концепції національно-патріотичного виховання дітей та молоді» [21], Державної цільової соціальної програми «Молодь України» на 2016–2020 роки [13]. Ці документи, на нашу думку, сприяють виведенню громадянського виховання педагогічної еліти в Україні на новий якісний рівень.

Вважаємо, що знаковою віхою у розбудові громадянського виховання педагогічної еліти в Україні став старт у квітні 2017 року Всеукраїнського проєкту «Громадянська освіта та електронна демократія в навчальних закладах» [12], термін реалізації якого спливає у 2017–2018 н.р. За задумом організаторів проєкту (ВМГО «Українська студентська спілка», соціальний проєкт «Академія навичок», Асоціація інноваційної та цифрової освіти, Міністерство освіти і науки України, ДНУ «Інститут модернізації змісту освіти» за підтримки Фонду Східної Європи та програми EGAP «Електронне врядування задля підзвітності та участі громади»), він посприяв упровадженню стандартів і засад демократичного суспільства, формуванню в освітян як представників педагогічної еліти країни ключових компетентностей XXI століття (соціальної, громадянської, інформаційно-цифрової), наданню колективам освітніх установ необхідних знань та інструментів для активізації діяльності в напрямі розвитку демократії, допоміг їм стати центрами громади, згуртувати навколо себе активних громадян. Слід зазначити, що в контексті перспектив упровадження засад демократичного суспільства в Україні нам імпонує положення «Концепції розвитку громадянської освіти в Україні» (2018) про те, що система громадянської освіти має охопити всі складники освіти, рівні і ступені освіти, стандарти освіти, заклади освіти та інших суб'єктів освітньої діяльності, учасників освітнього процесу, органи управління у сфері освіти, а також нормативно-правові акти, що регулюють відносини між ними [19].

Узагальнюючи викладене зазначимо, що події останніх років в Україні (Революція гідності, анексія Криму, гібридна війна на Донбасі) змусили українців поглянути на свою історію, реалії сьогодення, національну культуру під іншим кутом зору, що, безсумнівно, позначилося й на баченні мети і змісту сучасного громадянського виховання педагогічної еліти в Україні. Натепер, раніш дражливі теми для обговорення в громадянському суспільстві й освітянській спільноті в Україні (зокрема, формування мовної політики, оцінка історичної спадщини, вибір зовнішньополітичної стратегії України, інтеграція до Європейського Союзу, Блоку НАТО та ін.) зникають з порядку денного, залишаючи позаду цільове цивілізаційне роздвоєння та регіональну поляризацію настроїв у громадянському суспільстві. На

наше переконання, перспектива громадянського виховання педагогічної еліти як важливого пріоритету сучасної освітньої політики в Україні пов'язана з підвищенням ролі освітян та громадських організацій у формуванні в дітей та молоді громадянської позиції, що відображатиме їх ціннісне ставлення до своєї держави, суспільства, розвитку демократичних цінностей, соціальної комунікації у полікультурному суспільстві України, сприятиме відчуттю власної гідності, належності до країни як її громадян і патріотів.

Висновки. У процесі дослідження сучасної освітньої політики України у громадянському вихованні педагогічної еліти було здійснено низку теоретичних узагальнень, зокрема:

1) аналіз філософсько-історичного дискурсу становлення ідеї громадянського виховання в широкому геополітичному контексті дав змогу виявити, що кінець ХХ – початок ХХІ століття відзначився зростанням інтересу до нього і в країнах, що раніше належали до соціалістичного табору, і країнах із розвиненою демократією, наслідком чого стала поява низки ініціатив (Світова конференція з прав людини, 1993 р.; 2-й Саміт глав держав і урядів Ради Європи, 1997 р.; Рекомендації Парламентської асамблеї Ради Європи, 2004 р.; Резолюція 7-ї Конференції міністрів європейських країн із питань молоді, 2005 р. Хартія Ради Європи з освіти для демократичного громадянства й освіти з прав людини, 2010 р. тощо) для демократичного громадянства з метою поглибити усвідомлення громадянами своїх прав та обов'язків у демократичному суспільстві.

2) сутність, мета, завдання й змістові напрями громадянського виховання педагогічної еліти як важливого пріоритету освітньої політики в Україні обумовлюється важливістю формування громадянських компетентностей на всіх рівнях освіти та у всіх складниках освіти; формування і розвитку громадянських компетентностей, спрямованих на утвердження і захист державності та демократії, здатності відстоювати свої права, відповідального ставлення до громадянських обов'язків, відповідальності за майбутнє покоління, яке має вирости з відчуттям громадянського обов'язку й відданості громадянському суспільству;

3) ефективність освітньої політики України з питань громадянського виховання педагогічної еліти визначається упровадженням засад демократичного суспільства у сучасній Україні, результативністю охоплення всіх складників освіти, рівнів і ступенів освіти, стандартів освіти, закладів освіти та інших суб'єктів освітньої діяльності, учасників освітнього процесу, органів управління у сфері освіти, а також своєчасністю ухвалення й упровадження нормативно-правових актів, що регулюють відносини усіма суб'єктами, що здійснюють громадянське виховання на теренах національної освітньої системи.

Перспективи подальших наукових розвідок автора визначаються важливістю дослідження досвіду громадянського виховання педагогічної еліти в Україні, зокрема в Національному університеті імені М.П. Драгоманова.

Список використаної літератури :

1. Андрущенко В.П., Бех І.Д., Бурда М.І. та ін. Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні. Нац. акад. пед. наук України / ред. кол. В.Г. Кремень (голова), В.І. Луговий (заст. голови), О.Я. Савченко (заст. голови) та ін.; за заг. ред. В.Г. Кременя. Київ: Пед. думка, 2016. 448 с.
2. Аналітичний звіт «Сучасний стан громадянської освіти в Україні» / авт.: І.В. Іванюк, О.В. Овчарук, А.Б. Терещенко. Київ: ГО «Об'єднання «Агенція розвитку освітньої політики», 2013. 104 с.
3. Асламова Т., Бакка Т., Бортніков В. та ін. Громадянська освіта: теорія і методика навчання: навч. посіб. для студентів ВНЗ. Київ: Видавництво ЕТНА-1, 2008. 174 с.
4. Бобрицька В.І. Аксіологічний дискурс освітньої політики в контексті сучасних суспільних викликів. Освітня політика: філософія, теорія, практика: монографія / за ред. В.П. Андрущенка; авт. кол.: В.П. Андрущенко, Б.І. Андрусишин, В.І. Бобрицька, Р.М. Вернидуб та ін. Київ: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2015. С. 143–168.
5. Бобрицька В.І. Європейські виміри державної кадрової політики України у підготовці працівників для системи освіти. *Вісник Національного авіаційного університету. Серія Педагогіка. Психологія*. Київ: Вид-во Нац. авіац. ун-ту «НАК-друк», 2015. Вип. 1(6). С. 30-35.
6. Бобрицька В. І. Освітньо-виховні цінності та ідеали української школи. *Міжнарод. наук.-практ. конф. «1020-річчя започаткування шкільної освіти в Україні»*, 23 квітня 2009 р. Київ, Вид-во КМПУ «Університет», 2009. С. 50 – 55.
7. Бобрицька В.І. Освітня політика в умовах формування громадянського суспільства. *Восьмі юридичні читання. Правові проблеми взаємодії влади і громадянського суспільства: зб. матеріалів міжнарод. наук. конф.* (м. Київ, 10–11 жовтня 2012 р.). Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2012. С. 227–230.
8. Бобрицька В.І. Планування й упровадження освітньої політики в Україні на сучасному етапі розвитку громадянського суспільства. Матер. III Міжнародн. наук.-практ. конф. «Концептуальні, методологічні та практичні проблеми соціальної філософії, філософії освіти та освітньої політики», 24 квітня 2019 року, НПУ імені М.П. Драгоманова, м. Київ. С. 24-28.
9. Бобрицька В.І. Цінності та ідеали сучасної освіти України. *Sophia Prima: dialogue of eternal recurrence International Humanitarian Journal*. Київ: UAN publishing, 2018. №1(1). С. 19–27.
10. Бобрицька В.І. Ціннісні орієнтири та ідеали сучасної освіти України. *Освітній дискурс*. Київ: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2018. Випуск 9(12). С. 7–18.
11. Бобрицька В.І. Феномен громадянської освіти у філософському, соціальному й освітньому контекстах. *Освітній дискурс*. Випуск 11(3). Київ, Україна, 2019. Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова. С. 7-19. DOI: 10.33930/ed.2019.5007.11(3)-1
12. Всеукраїнський проект «Громадянська освіта та електронна демократія в навчальних закладах». Квітень 2017 року. URL: <http://mon.gov.ua/usi-novivni/anonsi->

[podij/2017/04/10/startue-vseukrayinskij-proekt-%C2%ABgromadyanska-osvita-ta-elektronna-demokratiya-v-navchalnix-zakladax%C2%BB/](#)

13. Державна цільова соціальна програма «Молодь України» на 2016–2020 роки. Постанова Кабінету Міністрів від 18 лютого 2016 року № 148. URL: <http://dsmsu.gov.ua/index/ua/category/433>

14. Закон України «Про освіту». *Відомості Верховної Ради (ВВР)*, 2017, № 38-39, ст.380. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>

15. Зуйковська А. Громадянська освіта як засіб упровадження цінностей суспільної солідарності: український досвід. *Наукові записки ІПіЕНД імені І.Ф. Курбаса НАН України*. Випуск 6 (62). С. 323–333. URL: http://www.ipiend.gov.ua/uploads/nz/nz_62/zuikovska_gromadianska.pdf

16. Кисельов С. Громадянська освіта чи політологічна просвіта. *Наукові записки. Політичні науки*. 2015. Том 173. С. 26–29.

17. Конституція України. *Відомості Верховної Ради України (ВВР)*, 1996, № 30, ст. 141. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/254%D0%BA/96-%D0%B2%D1%80#Text>

18. Концепція громадянського виховання. *Громадянська освіта*. 2000. № 21. URL: <http://osvita.khpg.org/index.php?id=976002302>

19. Концепція розвитку громадянської освіти в Україні. Розпорядження Кабінету міністрів України від 03 жовтня 2018 року № 710-р. URL: www.kmu.gov.ua/ua/npas/pro-shvalennya-koncepciyi-rozvitku-gromadyanskoyi-osviti-v-ukrayini

20. Концепція громадянської освіти в Україні. *Громадянська освіта*. 2000. № 33. URL: <http://osvita.khpg.org/index.php?id=976003974>

21. Концепція національно-патріотичного виховання дітей та молоді. Наказ МОН України від 16 червня 2015 року № 641. URL: <http://mon.gov.ua/activity/education/konczepczyia-naczionalno-patriotichnogo-vixovannya-ditej-i-molodi.html>

22. Національна стратегія сприяння розвитку громадянського суспільства в Україні на 2016-2020 роки. *Урядовий портал*. 2015. URL: <https://www.kmu.gov.ua/gromadskosti/gromadyanske-suspilstvo-i-vlada/spriyannya-rozvitku-gromadyanskogo-suspilstva/nacionalna-strategiya-spriyannya-rozvitku-gromadyanskogo-suspilstva-v-ukrayini-na-2016-2020-roki>

23. Постанова Президії Академії педагогічних наук України «Про концепцію громадянського виховання дітей та молоді». 19 квітня 2000 р. Протокол № 1-7/4-49. URL: <https://osvita.khpg.org/index.php?id=976002302>

24. Про затвердження Плану заходів щодо зміцнення національної єдності, консолідації українського суспільства та підтримки ініціатив громадськості у цій сфері. Розпорядження Кабінету Міністрів України від 21 березня 2018 р. № 179 р. URL: <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-zatverdzhennya-planu-zahodiv-shodo-zmicnennya-nacionalnoyi-yednosti-konsolidaciyi-ukrayinskogo-suspilstva-ta-pidtrimki-iniciativ-gromadskosti-u-zaznachenij-sferi>

25. Про Стратегію національно-патріотичного виховання дітей та молоді на 2016-2020 роки. Указ Президента України. Документ 580/2015 (утратив чинність у 2019 р.). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/580/2015#Text>

26. Про сприяння зміцненню національної єдності та консолідації українського суспільства, підтримки ініціатив громадськості у цій сфері. Указ Президента України. Документ 534/2016. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/534/2016#Text>

27. Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року. Розпорядження Кабінету Міністрів України від 14 грудня 2016 р. № 988-р. URL: <https://www.kmu.gov.ua/npas/249613934>

28. Рекомендація 2006/962/ЄС Європейського Парламенту та Ради (ЄС) «Про основні компетентності для навчання протягом усього життя» від 18 грудня 2006 року. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/994_975#Text

29. Рябов С. Громадянська культура та участь громадян: Рукопис. Київ: Інститут громадянської освіти. 2007. 19 с.

30. Савельєв В.Л. Громадянська освіта. Філософія освіти: Навч. пос. / за наук. ред. академіка В.П. Андрущенко та ін. Київ: вид-во: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2018. С. 191–197.

31. Хартія Ради Європи з освіти для демократичного громадянства й освіти з прав людини. Видавництво Ради Європи: F-67075 Strasbourg Cedex, 2010. 32 с. URL: <https://rm.coe.int/16806b93be>

Розділ 32.
**Національні пріоритети виховання молоді для орієнтирів
здорового способу життя**

Бобрицька В.І. – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри соціальної філософії, філософії освіти та освітньої політики Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова,
bobrytska@ukr.net
ORCID : 0000-0002-1742-0103

У статті представлено результати аналізу змісту й послідовності дій української держави з питань охорони, збереження й зміцнення здоров'я молоді як підґрунтя до визначення національних пріоритетів у вихованні молоді для орієнтирів здорового способу життя. Визначено хронологічні межі й схарактеризовано етапи законодавчо-нормативного регулювання державної політики незалежної України у галузі здоров'язбереження молодого покоління. Окреслено національні пріоритети у вихованні молоді для орієнтирів здорового способу життя, серед яких: створення законодавчого супроводу щодо формування здорового способу життя молоді як важливого національного пріоритету розбудови країни для її економічного, соціального, духовного й культурного процвітання; забезпечення системної, послідовної й комплексної роботи державних інституцій (медичних й освітніх) у формуванні потреби й мотивації у здоровому способі життя; зменшення ризиків розвитку захворювань, пов'язаних з поведінкою та способом життя молоді, їх профілактика засобами сучасних виховних технологій; виховання культури здорового способу життя як сучасного тренду поведінки у суспільстві, складовими якого є рухова активність, здорове харчування, особиста гігієна, гармонійна організація режиму праці/навчання й відпочинку, екологічна безпека тощо; виховання цінностей власного здоров'я та поваги до життя й здоров'я інших; виховання суб'єктної позиції у молоді з питань розбудови безпечного і здорового освітнього середовища у закладах освіти, підвищення рівня соціальної інклюзії та якості життя шляхом формування навичок збереження та зміцнення здоров'я свого та інших.

Ключові слова: національні пріоритети, здоров'я молоді, здоровий спосіб життя.

Вступ. Розбудова незалежної та демократичної України в умовах національного державотворення відбувається з урахуванням актуальних суспільних викликів, сучасного етапу у перебігу процесів упровадження більш високих стандартів у вихованні молодого покоління. Підґрунтям цих процесів є цінності гуманізму, демократії, національної свідомості, які набули нового звучання в ситуації визначення національних пріоритетів виховання молоді, зокрема й у сфері здоров'язбереження. На нашу думку, осмислення сучасних реалій, пов'язаних з

визначенням національних пріоритетів у вихованні молоді для орієнтирів здорового способу життя, передбачає розуміння мети, яка мусить бути зорієнтована на формування особистості майбутнього громадянина демократичного суспільства, який би опікувався низкою важливих проблем державного, суспільного й особистого значення, серед яких має бути місце й збереженню здоров'я свого та інших. З огляду на викладене, суттєву роль у визначенні національних пріоритетів у вихованні молоді для орієнтирів здорового способу життя має нормативно-правовий супровід цього процесу як основа для реалізації державної політики незалежної України у сфері охорони, збереження і зміцнення здоров'я означеної вікової категорії.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Передусім, слід звернути увагу на ту обставину, що дослідження національних пріоритетів у сфері охорони, збереження і зміцнення здоров'я населення, зокрема дітей та молоді, було здійснене багатьма науковцями й аналітиками. Так, напрацювання І. Авратинського, Е. Бурденюк, І. Іванової [1] дають змогу узагальнити досягнуте в галузі охорони здоров'я молоді в перші роки незалежності України. Видання «Основи законодавства України про охорону здоров'я. Збірка документів «Діти, молодь і закон» [18] містить систематизований виклад законодавчих актів з охорони здоров'я молодого покоління, що діяли в Україні у правовій і освітній сфері у період до 1994 року. Стан розв'язання питання формування здорового способу життя молоді в Україні у перший рік дебютного десятиліття XXI століття висвітлює збірка документів «Нормативно-правові акти з питань охорони здоров'я за 2001 рік» [17]. Напрацювання В. Москаленка уможливили узагальнення результатів діяльності уряду України у сфері охорони здоров'я наприкінці XX – початку XXI століть [15]. Авторкою цієї статті більше двох десятиліть досліджувалися різні аспекти формування здоров'я студентської молоді, серед яких – нормативно-правові та освітні аспекти формування здорового способу життя молоді незалежної України (з 1991 року дотепер) [2; 3; 6; 7; 33; 34], вивчення світового ретродосвіду формування здоров'я молоді в контексті актуальних національних пріоритетів сучасної України [5], порівняльно-педагогічний аналіз сучасної освітньої політики України й зарубіжних країн, зокрема Польщі, в галузі здоров'язбереження молоді [4]. Проте осмислення змісту й послідовності дій держави з питань охорони, збереження й зміцнення здоров'я молодого покоління як підґрунтя до визначення національних пріоритетів у вихованні молоді для орієнтирів здорового способу життя ще не стало предметом пильної уваги науковців, що й визначило необхідність проведення цього локального дослідження.

Виклад матеріалу Здоров'я людей – головна візитка соціально-економічної зрілості, культури й успішності будь-якої цивілізованої держави. Ось чому турбота про здоров'я громадян мусить бути складником усіх напрямів діяльності державної політики України, пов'язаної з визначенням національних пріоритетів у вихованні здорового молодого покоління. Природно, це потребує серйозних, зорієнтованих на перспективу, зусиль усіх державних і громадських інституцій.

Утвердження пріоритету здоров'я молоді серед загальнодержавних цінностей, що визначають соціально-економічну політику України, потребує врахування таких груп чинників:

1) правових – ухвалення законів, нормативних актів, що підтверджують право громадян України на здоров'я і регламентують механізми його реалізації [6, с. 73];

2) соціально-економічних – реалізація видів та форм участі і забезпечення відповідальності різних ланок соціально-економічної структури у формуванні, збереженні та зміцненні здоров'я молоді, створення й дотримання нормативних умов у освітній та професійній діяльності [6, с. 73];

3) юридичних – забезпечення соціальної безпеки, захищеності особи від злочинів, що загрожують життю і здоров'ю молоді [6, с. 73];

4) медичних – здійснення моніторингу стану здоров'я на суспільному, груповому та індивідуальному рівнях, розроблення медико-гігієнічних та медико-соціальних аспектів формування здоров'я всіх вікових груп населення країни, серед яких – молодого покоління, здійснення ефективної первинної, вторинної та третинної профілактики захворювань [6, с. 73], що особливо актуалізується в умовах поширення COVID-19;

5) освітньо-виховних – забезпечення формування життєвого пріоритету здоров'я, виховання мотивації молодого покоління щодо необхідності дотримуватися здорового способу життя, оволодіння сучасними технологіями формування, збереження і зміцнення здоров'я [6, с. 73];

6) культурологічних – формування культури здоров'я, організація здорового дозвілля молоді, відродження національних традицій та звичаїв формування, збереження та зміцнення здоров'я [6, с. 74];

7) екологічних – забезпечення раціонального природокористування з урахуванням темпів відтворення природних ресурсів і оптимального для здорового способу життя людини стану навколишнього середовища [6, с. 74].

Проаналізуємо, як в Україні враховуються правові, соціально-економічні, освітньо-виховні й культурологічні чинники у визначенні національних пріоритетів у вихованні молоді для орієнтирів здорового способу життя. Структуруймо означений аналітичний огляд за часовими періодами, що уможливить представлення інформаційного матеріалу з позицій спадкоємності дій уряду, суспільства й наукових доробок учених. *Охорона здоров'я молоді як важливий національний пріоритет у період започаткування незалежності України (1991-2000 рр.)*. Передусім зазначимо, що Україна з перших кроків утвердження державного суверенітету була зорієнтована на дотримання положень документів світового значення, про що свідчить ратифікація Верховною Радою України 27 лютого 1991 року Конвенції про права дитини [11]. В контексті цього, турбота про здоров'я населення, зокрема дітей та молоді як національний пріоритет, належним чином відображена в законах, прийнятих у перше десятиліття існування України як незалежної держави. Про це свідчать Конституція України як Основний Закон [13], а також Основи законодавства України про охорону

здоров'я [18] тощо. Стисло схарактеризуємо їх в контексті визначеної теми дослідження.

Загально визнано, що право громадян України на здоров'я забезпечується Конституцією України (1996 р.) – основним законом і гарантом їх прав. «Людина, її життя і здоров'я, честь і гідність, недоторканість і безпека визнаються в Україні найвищою соціальною цінністю», – проголошено в ст. 3 Конституції України [13]. З огляду на це, реалізація права на здоров'я потребувала розроблення механізмів реалізації комплексу правових актів, програм підтримання й охорони здоров'я, у яких визначається місце кожної соціально-економічної структури: сім'ї, закладів освіти, органів охорони здоров'я, виробничих установ, фізкультурно-оздоровчих організацій, державних органів тощо.

У статті 32 Основ законодавства України про охорону здоров'я [18] зазначається: «Держава сприяє утвердженню здорового способу життя населення шляхом розповсюдження знань з питань охорони здоров'я, організації медичного, екологічного і фізичного виховання, здійснення заходів, спрямованих на підвищення гігієнічної культури населення» [18]. Прокоментуємо коротко цю статтю чинного й натепер Закону України, оскільки вона, на наш погляд, є досить показовою щодо визначення національних пріоритетів у вихованні молоді для орієнтирів здорового способу життя.

Уважне прочитання і аналіз змісту статті 32 Основ законодавства України про охорону здоров'я [18] свідчить, що настанова «на поширення знань з питань охорони здоров'я» була прийнята як основоположна в діях держави зі сприяння утвердженню пріоритету здоров'я населення. Ця настанова активно реалізувалася через засоби масової інформації під контролем Міністерства охорони здоров'я України, проте, на жаль, зводилася до повідомлень про хвороби і їх лікування. Програми санітарної просвіти населення були переважно зорієнтовані на медичні аспекти здоров'я. До їх реалізації залучалися лікарі, які читали лекції, проводили семінари, заходи, спрямовані «на підвищення гігієнічної культури населення» тощо [6, с. 75].

Притаманний гігієнічній пропаганді просвітницький дидактизм, доведення до слухачів і читачів елементарних, загально відомих, «готових» гігієнічних істин не формували тієї моделі поведінки, яка вела до збереження здоров'я, а, навпаки, зміцнювали «імунітет байдужості» до того, що пропагувалося. Крім того, медичні працівники з огляду на специфіку професійної підготовки не могли повною мірою враховувати психолого-педагогічні аспекти впливу на населення, диференціювати їх стосовно особливостей різних вікових категорій. Як наслідок їх заходи мали узагальнений за змістом характер, проводилися фрагментарно і не були спрямовані адресно на ті чи інші вікові групи населення, зокрема молоді. Тож, поза пильною системи охорони здоров'я увагою залишилася проблема формування здоров'я молоді [6, с. 75-76]. Реакцією на низьку результативність стратегії системи органів охорони здоров'я щодо розв'язання проблеми збереження і зміцнення здоров'я людей шляхом лікування хвороб і санітарно-гігієнічної просвіти, у засобах масової інформації, наукових статтях була представлена статистика, що підтверджувала прогресуючу

деградацію здоров'я молоді [19]. Тривожними були й дані щодо збільшення кількості хронічних неінфекційних захворювань, які отримали назву «хвороб цивілізації» (серцево-судинних, онкологічних, ендокринних, хвороб органів дихання тощо), які значно «помолодшали».

Інформаційні джерела свідчили, що впродовж останнього десятиліття ХХ ст. народжуваність населення України зменшилася на 35 %, а смертність зросла на 18,6 %. Показники смертності від хвороб системи кровообігу в українців мали найвищі показники серед жителів європейських країн. У 1991 – 2000 рр. чисельність населення країни скоротилася на 2,5 млн внаслідок перевищення смертності над народжуваністю [14, с. 1]. Зокрема, у матеріалах Міжгалузевої Комплексної Програми «Здоров'я нації» на 2002 – 2011 роки [14] наводяться дані про те, що протягом останнього десятиліття минулого століття в Україні середня очікувана тривалість життя у чоловіків скоротилася на 2,4, а у жінок – на 0,9 року. Різниця тривалості життя в Україні і країнах Західної Європи становить для чоловічого населення 12,8, жіночого – 7,8 року. У структурі захворюваності населення України, зокрема й молоді, на той час переважали хронічні неінфекційні хвороби (серцево-судинні захворювання, злоякісні новоутворення, психічні та ендокринні розлади, алергічні прояви), що мали негативну динаміку [14, с. 1].

Критична ситуація зі станом здоров'я молоді України потребувала перегляду державної політики в галузі охорони здоров'я, в основі якого було зміщення акценту на формування у молодого покоління цінностей здорового способу життя. При цьому наголос ставився на перенесення вектору уваги з медичної просвіти на виховання, де основними «агентами змін» мають бути освітяни, а не медичні працівники. Тож, результатом особливої турботи держави про здоров'я молоді стало створення нормативно-правової бази в галузі освіти щодо формування здорового способу життя молодого покоління. Так, Указом Президента України затверджено Національну програму «Діти України», основним завданням якої є «створення оптимальних умов для фізичного, психічного, соціального і духовного розвитку дітей, формування гармонійно розвиненої особистості, виховання громадянина, здатного до повноцінної життєдіяльності в усіх сферах виробництва, науки, освіти і культури» [6, с. 78].

Згідно з ухваленим у 1998 році документом «Політика досягнення здоров'я для всіх у ХХІ столітті» усі держави-члени Євробюро ВООЗ, зокрема й Україна, включаються в розроблення і здійснення політики формування здоров'я населення, а особливо молоді, на державному, регіональному та місцевому рівнях за підтримки відповідних міністерств та інших центральних органів виконавчої влади, зокрема у сфері освіти. З метою поліпшення здоров'я молоді в Україні було ухвалено комплексні і цільові програми державного рівня, зокрема Цільову комплексну програму генетичного моніторингу в Україні на 1999 – 2003 роки, Цільову комплексну програму «Фізичне виховання – здоров'я нації» [6, с. 78]. Упровадження цих програм потребувало перегляду сформованих стереотипів поведінки сучасної молоді, переосмислення концептуальної моделі здоров'я з урахуванням того, що

провідне значення у його збереженні та зміцненні належить такому чиннику як спосіб життя, адже вченими доведено, що найбільша кількість хвороб виникає внаслідок нездорового індивідуального способу життя. Викладене свідчить, що усвідомлення перспектив розвитку дали змогу Україні після проголошення незалежності обрати шляхи і механізми методологічного, теоретичного і прикладного розв'язання проблеми формування здорового способу життя молодого покоління. Проте здобуття незалежності країни, демократизація суспільства, перехід до ринкових відносин не тільки створили умови для прогресу, але й породили проблеми перехідного періоду, що вплинули на стан здоров'я молодого покоління, створили нові реалії теоретичного й практичного вирішення питань формування його здоров'я.

Законодавчо-нормативне підґрунтя для визначення національних пріоритетів у вихованні молоді для орієнтирів здорового способу життя (2000-2011 рр.). Прикро констатувати, але ситуація першого десятиліття XXI ст. щодо стану здоров'я молоді в Україні кардинально не змінилася. Обґрунтуємо цей умовивід на прикладі показників тютюнокуріння серед молоді, поширеність якого в Україні була визнана однією з найбільш високих у Європі. За цим показником серед чоловіків Україна на початку XXI століття стала входити у першу десятку європейських країн. Послуги, що допомагали молодій людині відмовитися від куріння, були розширені за допомогою закладів первинної медичної допомоги, але забезпечення коштів на їх утримання залишалося не вирішеним питанням, оскільки національна система охорони здоров'я не покривала витрат на ці послуги (або витрати на замісну терапію нікотином). Проте, як зазначалося вище, подолати ці виклики можливо за активної участі освітян у програмах профілактики тютюнокуріння, виховний потенціал яких залишається й дотепер недооцінений державою.

Послідовність діяльності уряду у перше десятиліття XXI століття щодо визначення національних пріоритетів у вихованні молоді для орієнтирів здорового способу життя підтверджує той факт, що Президентом України у 2001 році виданий Указ «Про Національну програму «Репродуктивне здоров'я 2005» [23]. На нашу думку, своєчасним в контексті розв'язання завдань щодо формування здорового способу життя молоді стало Послання Президента України до Верховної Ради «Україна: поступ у XXI століття. Стратегія економічного та соціального розвитку на 2000 – 2004 роки» [32]. Принципи соціально-економічної політики, стратегічні напрями реформування в державі, проголошені у Посланні, закладені у «Програму діяльності Кабінету Міністрів України на 2000 – 2004 роки». У ній проголошується, що метою соціальної і економічної стратегії уряду є досягнення соціального, матеріального і фізичного благополуччя людини. Головними критеріями досягнення цієї мети повинні стати з-поміж інших – стабілізація стану здоров'я нації та подальше поліпшення і зростання його рівня, формування культури здоров'я і здорового способу життя [6, с. 79; 15, с. 18].

Важливим з огляду на перспективу є те, що держава має бути зацікавлена у формуванні пріоритету здоров'я, адже працівник, який дбає про своє здоров'я, виробляє продукції значно більше, ніж той, що не звертає на нього уваги. Тому

стратегічно вірним є розроблення таких правових актів, які б підвищували відповідальність людини за своє здоров'я і встановлювали матеріальну залежність від рівня здоров'я так само, як і від рівня професійної підготовки. У цьому контексті не викликає сумніву культурологічний бік проблеми формування здоров'я молоді, оскільки культура відображає міру усвідомлення молодою людиною ставлення до самої себе, суспільства, природи, ступінь і рівень саморегуляції її сутнісних потенцій [6, с. 79-80]. На нашу думку, якщо розглядати культуру як здатність бачити світ у всій багатоманітності її зв'язків, у яких людині належить особлива роль, то не знати свій організм та його потенціальні можливості, не усвідомлювати всю різноманітність впливів на своє здоров'я, не вміти регулювати свій фізичний і емоційний стан – не достойно культурної людини.

Безсумнівно, що системі виховання молоді належить ключова роль у формуванні її загальної культури, зокрема культури здоров'я. На важливу роль закладів освіти у формуванні здоров'я молоді звертається виняткова увага в Концепції розвитку охорони здоров'я населення України. Концепція була затверджена 7 грудня 2000 року Указом Президента України (№ 1313/2000) і «спрямована на реалізацію положень Конституції та законів України щодо ... збереження та зміцнення здоров'я населення, продовження періоду активного довголіття і тривалості життя людей» [22]. У Концепції передбачається виконання низки завдань, серед яких провідними були визначено такі: 1) удосконалення нормативно-правової бази, формування державної політики, спрямованої на збереження та зміцнення здоров'я населення; 2) упровадження системи соціально-економічного стимулювання здорового способу життя, обмеження тютюнокуріння та реклами алкоголю, тютюну й інших шкідливих для здоров'я речовин; 3) упровадження гігієнічного виховання населення в державну систему неперервного навчання і здійснення його на всіх етапах соціалізації особистості тощо [22].

Подальшим кроком реалізації скоординованої політики уряду України у визначенні національних пріоритетів у вихованні молоді для орієнтирів здорового способу життя став Указ Президента України «Про невідкладні додаткові заходи щодо зміцнення моральності в суспільстві та утвердження здорового способу життя» (15 березня 2002 року). У ньому вказано, що «виходячи з недостатності здійснюваних заходів щодо зміцнення моральних та етичних засад у суспільстві, з метою посилення захисту моралі, а також збереження вікових культурних традицій українського народу від негативного впливу культури насильства, жорстокості ..., ліквідації наркоманії та інших ганебних явищ, які перешкоджають реалізації конституційних прав і свобод людини, ... утвердженню здорового способу життя громадян ...» планується зосередити всі зусилля державних структур на «захист моралі, утвердження в суспільстві загальнолюдських гуманістичних цінностей, здорового способу життя, докорінне вдосконалення системи духовного, морально-етичного, патріотичного виховання перш за все молоді та дітей...» [29]. Показовим є також те, що в Указі відзначається, що все вище перераховане «є на сучасному етапі одним із

пріоритетних напрямів діяльності Кабінету Міністрів України, всіх центральних та місцевих органів виконавчої влади, інших державних органів, навчальних закладів ...» [29].

Як векторне і таке, що не втратило актуальності натеper, можна визначити завдання, сформульоване у Постанові Кабінету Міністрів України від 10 січня 2002 р.: «Забезпечити підвищення рівня наукових розробок і наукового супроводження розроблених моделей і систем формування здорового способу життя з урахуванням економічних, соціальних, медичних, педагогічних, психологічних та інших аспектів проблеми» [30, с. 46]. З огляду на це, виконуючи Указ Президента України, Міністерство освіти і науки ініціювало у 2002 – 2003 навчальному році проведення у закладах освіти України усіх типів та рівнів першої лекції (уроку) на тему «Здоров'я молоді – здоров'я нації», що створило реальну можливість використання творчого потенціалу працівників сфери освіти у реалізації національних пріоритетів формування здоров'я учнівської та студентської молоді.

Виключна роль в утвердженні пріоритету здоров'я в державній політиці країни відводиться «Концепції розвитку охорони здоров'я населення України» [22] тому, що в ній наголошується на необхідності використати в комплексі окреслених заходів нормативно-правову базу, соціально-економічне стимулювання, державну систему неперервного навчання. Це виокремлює означений документ з-поміж інших як найбільш досконалий. Проте, зауважимо, лише в теоретичному вимірі. Цей висновок було зроблено під час пошуку відповіді на запитання: «Чи були виконані завдання, визначені цією Концепцією?». Задokumentовану відповідь на це запитання знаходимо в ухваленій 10 січня 2002 року Постанові Кабінету Міністрів України «Про затвердження Міжгалузевої Комплексної Програми «Здоров'я нації» на 2002 – 2011 роки» [28], у якій зазначається, що на сучасному етапі однією з ключових проблем охорони здоров'я є «неефективність державної політики щодо формування здорового способу життя» [28, с. 3]. Тому розділом XIX Програми «Формування здорового способу життя» було передбачено виконання низки проєктів, серед яких можна відзначити такі: 1) створення правового підґрунтя для формування здорового способу життя, гігієнічного виховання населення; 2) перегляд обов'язкових та факультативних програм з фізичного виховання в загальноосвітніх закладах з метою розширення системи позашкільного фізичного виховання, широкого використання різноманітних форм, методів та засобів фізичної культури; 3) проведення роботи з гігієнічного виховання населення з використанням засобів телебачення, радіо, літератури, театру, кіно, які сприяють формуванню здорового способу життя; 4) включення в навчальні програми загальноосвітніх закладів такого важливого елементу підвищення адаптаційних ресурсів організму, як щоденна «година здоров'я» з використанням традиційних і нетрадиційних методів оздоровлення, спрямованих на підвищення рівня рухової активності до оптимальних величин; 5) забезпечення проведення в загальноосвітніх закладах заходів комплексної оптимізації використання учнями вільного часу, зокрема, впровадження різноманітних форм фізичної культури, психогігієни та психокорекції, оптимального рухового режиму тощо; 6) створення

розгалуженої інфраструктури та індустрії здоров'я і активного відпочинку; 7) створення й упровадження у повсякденну практику заходів соціально-економічного стимулювання і підтримки здорового способу життя; 8) розроблення та представлення у міжнародній комп'ютерній системі «Інтернет» інформації щодо гігієнічного виховання та формування здорового способу життя [28, с. 44 – 49].

На нашу думку, заслуговують на увагу національні проекти досліджуваного періоду, що мали на меті розширення міжнародного співробітництва з питань формування здоров'я молоді, участь у міжнародних проєктах і програмах, зокрема таких: «Міста здоров'я», «Європейська мережа шкіл сприяння здоров'ю», CINDI, «Здоров'я на робочих місцях», «Європа без тютюну», «Молодь за здоров'я» тощо). Перспективним стало налагодження співпраці з Міжнародним союзом сприяння здоров'ю і санітарній освіті, Асоціацією міст здоров'я, ЮНІСЕФ та іншими міжнародними організаціями.

У Міжгалузевій Комплексній Програмі «Здоров'я нації» на 2002 – 2011 роки» [28] заплановано розроблення цільових комплексних програм зміцнення здоров'я молоді, що стосуються таких важливих його аспектів:

- 1) профілактики тютюнокуріння;
- 2) профілактики та подолання наркоманії, токсикоманії, алкоголізму;
- 3) розвитку фізичної культури та організації дозвілля населення;
- 4) статевого виховання населення;
- 5) поліпшення харчування населення і підвищення якості харчових продуктів;
- 6) поліпшення стану психічного здоров'я тощо [28, с. 44 – 49].

Удосконалення освітньої політики України з питань визначення національних пріоритетів у вихованні молоді для орієнтирів здорового способу життя (2012 р. дотепер). Важливою віхою у визначенні національних пріоритетів у вихованні молоді для орієнтирів для здорового способу життя стало, на нашу думку, ухвалення Національної стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року (2013), яка в оновленому вигляді була представлена на підпис Президенту України й реалізувалася на практиці [19]. У документі зазначається, що «пріоритетом державної гуманітарної політики щодо національного виховання має бути забезпечення громадянського, патріотичного, морального, трудового виховання, формування *здорового способу життя* (виділено мною, – В.Б.), соціальної активності, відповідальності та толерантності» [19].

Аналіз тактики і стратегії уряду України щодо питань формування здоров'я молоді в досліджуваній період дав змогу встановити, що на поліпшення ситуації позитивний вплив мало ухвалення Державної програми «Репродуктивне здоров'я нації» на період до 2015 року [23], оскільки для більш ефективного розв'язання проблеми репродуктивного здоров'я населення були визначені групи, серед яких – молодь у віці 18 – 20 років.

Однак тривожна ситуація в Україні зі станом здоров'я учнівської та студентської молоді була обтяжена неухильним зростанням хронічних захворювань, особливо зорового аналізатору, систем органів дихання, кровообігу, кістково-м'язової,

ендокринної і сечостатевої. Причинами цього, за висновками спеціалістів, став брак сформованої з дитинства потреби в здоровому способі життя, захопленості комп'ютерними іграми, новими технологічними «гаджетами», що несприятливо позначилося на адаптації дітей до змінених шкільних навантажень, виникненню звички до гіподинамії тощо. Так, за період навчання кількість здорових дітей стала скорочується в 4 – 5 разів, особливо у 5 – 6-х класах, коли підвищене навантаження збігається з критичними змінами в організмі дітей, пов'язаними з початком статевого дозрівання. У структурі захворюваності дітей і підлітків велика частка захворювань, серцево-судинної, дихальної систем. Серйозними порушеннями характеризується і психоемоційна сфера здоров'я дітей шкільного віку. Дуже часто в однієї дитини діагностувалося 2 – 3 загальні патології. Слід вказати й на ситуацію щодо тютюнокуріння серед молоді, яка мало змінилася на краще порівняно з попереднім періодом, адже станом на 2017 рік поширеність поточного тютюнокуріння серед осіб віком 13–15 років становила 13,5%. Повідомлялося, що використання електронних сигарет у цій групі становило 18,4% для обох статей, що більш ніж у 10 разів вище, ніж для дорослих [16, с. 34]. Відрадно, що подальше зменшення поширеності вживання тютюну було визначено як важливе завдання у стратегії Міністерства охорони здоров'я на 2020–2022 роки щодо пріоритетних сфер розвитку охорони здоров'я [16, с. 35]. З метою поліпшення ситуації зі здоров'ям молодого покоління було видано Указ Президента України «Про Національну стратегію з оздоровчої рухової активності в Україні на період до 2025 року «Рухова активність – здоровий спосіб життя – здорова нація» (2016) [21].

Далекострогову перспективу щодо окреслення й реалізації національних пріоритетів у вихованні молоді для орієнтирів здорового способу життя було окреслено, на нашу думку, Законом України «Про освіту» (2017) [10]. Так, ураховуючи актуальні виклики, пов'язані зі станом здоров'я учнівської й студентської молоді Законом України «Про освіту» (2017) [10] було визначено, що серед засад державної політики у сфері освіти є формування культури здорового способу життя (стаття 6) [10]. Статтею 12 означеного закону [10] унормовано, що під час здобуття повної загальної середньої освіти необхідно сформуванню в молодого покоління компетентності, пов'язані з ідеями формування культури здорового способу життя. Додамо, що у низці статей Закону України «Про освіту» [10] визначено права та обов'язки учасників освітнього процесу щодо ставлення до здоров'я свого та інших:

1) для здобувачів освіти – відповідально та дбайливо ставитися до власного здоров'я, здоров'я інших (стаття 53) [10];

2) для педагогічних, науково-педагогічних і наукових працівників, інших осіб, що залучаються до освітнього процесу – сприяти розвитку здібностей здобувачів освіти, формуванню навичок здорового способу життя, дбати про їхнє фізичне і психічне здоров'я; здійснювати захист під час освітнього процесу від будь-яких форм насильства та експлуатації, у тому числі й булінгу (цькування), дискримінації тощо, що завдають шкоди здоров'ю (стаття 54) [10];

3) для батьків здобувачів освіти – виховувати повагу до гідності, прав, свобод і законних інтересів людини, ... відповідальне ставлення до власного здоров'я, здоров'я оточуючих; дбати про фізичне і психічне здоров'я дитини, сприяти розвитку її здібностей, формувати навички здорового способу життя (стаття 55) [10]. Слід вказати, що серед повноважень центрального органу виконавчої влади у сфері освіти і науки статтею 64 Закону України «Про освіту» (2017) [10] визначено формування й реалізацію державної політики у сфері охорони здоров'я, а також розроблення й визначення порядку реалізації заходів виховного впливу [10].

Додамо, що національні пріоритети у вихованні молоді для орієнтирів здорового способу життя було деталізовано у Національній стратегії розбудови безпечного і здорового освітнього середовища у новій українській школі (Указ Президента України від 25 травня 2020 р. № 195) (далі – Національна стратегія-2020) [24], яку розроблено з метою забезпечення здоров'я учасників освітнього процесу та на виконання Указу Президента України «Про невідкладні заходи щодо покращення здоров'я дітей» від 7 грудня 2019 р. № 894 [27]. У Національній стратегії-2020 [24] конкретизовано основні напрями розбудови такого середовища відповідно до урядових рішень, Концепції «Нова українська школа» (2016 р.), Концепції розвитку охорони психічного здоров'я в Україні на період до 2030 р. (2017 р.) [25] та Національного плану заходів щодо неінфекційних захворювань для досягнення глобальних цілей сталого розвитку (2018 р.) [26].

Слід зазначити, що Національну стратегію-2020 [24] розроблено з урахуванням стратегічних документів Всесвітньої організації охорони здоров'я, передусім Глобальної стратегії охорони здоров'я жінок, дітей і підлітків на 2016-2030 рр. [8]. Формування та застосування учнями компетентностей, необхідних для здорового та безпечного життя, сприятиме досягненню глобальних цілей сталого розвитку, проголошених Генеральною Асамблеєю ООН у 2015 р. і підтриманих Україною, зокрема Указом Президента України «Про Цілі сталого розвитку України на період до 2030 р.» від 30 вересня 2019 р. № 722 [31]. Узагальнюючи викладене зазначимо, що в ситуації, яка склалася в незалежній Україні (з 1991 року дотепер), розв'язання проблем збереження здоров'я молоді можливе лише за умови врахування всього комплексу правових, соціально-економічних, культурологічних, освітніх й виховних чинників, координації зусиль усіх державних і недержавних інститутів, діяльність яких пов'язана з молоддю, освітніх закладів всіх рівнів тощо.

На наше переконання, для збереження і відновлення здоров'я молоді недостатньо пасивного очікування, коли хтось рано чи пізно зробить щось корисне для цього. Людина сама мусить здійснити якісь дії, докласти певні зусилля. А для цього змалку має спрацьовувати дієвий виховний вплив на особистість, що розвивається. Вважаємо, що результативність такого виховного впливу має виявлятися у сформованому бажанні молоді бути здоровою, позитивному сприйнятті здорового способу життя як запоруки повноцінного й якісного життя, виконання біологічних, професійних і соціальних функцій, продовження життя тощо. В

сучасному вимірі бути здоровим значить мати реальний шанс самореалізації в особистому житті і професійній сфері, забезпечити життєвий успіх і щастя, і, водночас, – долучитися до створення національного багатства країни, за потреби стати на захист її суверенітету й державності.

Висновки. Дослідження чинної в Україні нормативно-правової бази формування здоров'я молодого покоління, її етапів створило підґрунтя для виокремлення національних пріоритетів у вихованні молоді для орієнтирів здорового способу життя: створення законодавчого супроводу щодо формування здорового способу життя молоді як важливого національного пріоритету розбудови країни для її економічного, соціального, духовного й культурного процвітання; забезпечення системної, послідовної й комплексної роботи державних інституцій (медичних й освітніх) у формуванні потреби й мотивації у здоровому способі життя; зменшення ризиків розвитку захворювань, пов'язаних з поведінкою та способом життя молоді, їх профілактика засобами сучасних виховних технологій; виховання культури здорового способу життя як сучасного тренду поведіння у суспільстві, складовими якого є рухова активність, здорове харчування, особиста гігієна, гармонійна організація режиму праці/навчання й відпочинку, екологічна безпека тощо; виховання цінностей власного здоров'я та поваги до життя й здоров'я інших; виховання суб'єктної позиції у молоді з питань розбудови безпечного і здорового освітнього середовища у закладах освіти, підвищення рівня соціальної інклюзії та якості життя шляхом формування навичок збереження та зміцнення здоров'я свого та інших.

Для реалізації національних пріоритетів у вихованні молоді для орієнтирів здорового способу життя має бути ураховано, по-перше, результати моніторингового дослідження стану здоров'я дітей та молоді, його динаміки; по-друге, визначено механізми реалізації комплексу правових актів, програм збереження здоров'я молодого покоління в освітньому середовищі; по-третє, окреслено роль кожної соціально-економічної структури (сім'ї, закладів освіти, органів охорони здоров'я, виробничих установ, фізкультурно-оздоровчих організацій, державних органів, інститутів громадянського суспільства тощо) у розв'язанні проблем охорони, збереження і зміцнення здоров'я дітей та молоді в Україні.

Список використаної літератури :

1. Авратинский И.М., Бурденюк Е.И., Иванова И.В. Охранная политика Украины в области охраны здоровья подрастающего поколения. Львів, 1993. Ч.1. С. 9-13.
2. Бобрицька В. І. Нормативно-правові та освітні аспекти формування здорового способу життя молоді в Україні. *Проблеми освіти*: Наук.-метод. зб. К.: Наук.-метод. центр вищої освіти, 2003. Вип. 33. С. 152=160.
3. Бобрицька В. І. Законодавчо-нормативні акти про сприяння формуванню здорового способу життя молоді. *Наук. записки : НПУ ім. М. П. Драгоманова*. 2007. № 69. С. 34-44.
4. Бобрицька В.І. Сприяння здоров'ю дітей та молоді: порівняльний аналіз освітньої політики в Україні та Польщі. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. Серія «Українська полоністика». 2012. С. 45-49.

5. Бобрицька В.І. Культивування здоров'я в історико-соціальної ретроспективі: від епохи Відродження дотепер. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія «Педагогіка»*. 2017. Вип. № 2(6). С. 13-16.
6. Бобрицька В. І. Формування здоров'я молоді: актуалізація світового ретродосвіду в умовах сучасної університетської освіти : монографія. Полтава : ФОП Рибалка Д. Л., 2010. 200 с.
7. Бобрицька В.І. Освітня політика України у сфері здоров'язбереження дітей та молоді. *Матеріали Міжнародного симпозиуму «Освіта і здоров'я підростаючого покоління»*: Зб. наук. праць. Київ, 2016. Вип. 1. С. 98-103. URL: https://nenc.gov.ua/?page_id=184
8. Глобальна стратегія охорони здоров'я жінок, дітей і підлітків на 2016-2030 гг. 2015. URL: http://www.everywomaneverychild.org/wp-content/uploads/2016/12/EWEC_Global_Strategy_RU_inside_LogoOK_web.pdf80
Державна національна програма «Освіта»: Україна ХХ століття. К. : Радуга, 1994. 62 с.
9. Закон України «Основи законодавства України про охорону здоров'я». Відомості Верховної Ради України (ВВР), 1993, № 4, ст.19. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2801-12>
10. Закон України «Про освіту». *Відомості Верховної Ради (ВВР)*, 2017, № 38-39, ст.380. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
11. Конвенція про права дитини. Ратифіковано Постановою ВР України № 789-ХІІ від 27.02.1991. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_021#Text
12. Концепція національного виховання. *Освіта*. 1996. 7 серп.
13. Конституція України. *Відомості Верховної Ради України (ВВР)*, 1996, № 30, ст. 141. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/254%D0%BA/96-%D0%B2%D1%80#Text>
14. Міжгалузева Комплексна Програма «Здоров'я нації» на 2002 – 2011 роки, затверджена постановою Кабінету Міністрів України від 10 січня 2002 р. № 14. К., 2000. 93 с.
15. Москаленко В.Ф. Програма діяльності Кабінету Міністрів України: завдання охорони здоров'я на межі століть. *Вісник соціальної гігієни та охорони здоров'я України*. 2000. № 2. С. 17-19.
16. На шляху до здоровішої України: прогрес у досягненні Цілей Сталого Розвитку у галузі охорони здоров'я -2020. Всесвітня організація охорони здоров'я. Європейське регіональне бюро. 60 с. URL: <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/340956/WHO-EURO-2021-1523-41273-58139-ukr.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
17. Нормативно-правові акти з питань охорони здоров'я за 2001 рік / За ред. В.Ф. Москаленка. К., 2001. 103 с.
18. Основи законодавства України про охорону здоров'я. Зб. документів «Діти, молодь і закон». Ч.1. К., 1994. С. 132-138.
19. Проблеми охорони здоров'я дитячого населення м. Києва / за ред. М. І. Хижняк. К., 1993. 178 с.
20. Про Національну стратегію розвитку освіти на період до 2021 року, Указ Президента України від 25 червня 2013 року № 344/2013. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/344/2013#Text>

21. Про Національну стратегію з оздоровчої рухової активності в Україні на період до 2025 року «Рухова активність – здоровий спосіб життя» – здорова нація». Указ Президента України. Документ 42/2016. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/42/2016#Text>
22. Про Концепція розвитку охорони здоров'я населення України. Указ Президента України. Документ 1313/2000. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1313/2000#Text>
23. Про затвердження Державної програми «Репродуктивне здоров'я нації» на період до 2015 року. Постанова Кабінету Міністрів України від 27 грудня 2006 р. № 1849. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1849-2006-%D0%BF#Text>
24. Національна стратегія розбудови безпечного і здорового освітнього середовища у новій українській школі. Указ Президента України від 25 травня 2020 р. № 195. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/195/2020#Text>
25. Про схвалення Концепції розвитку охорони психічного здоров'я в Україні на період до 2030 року. Розпорядження Кабінету Міністрів України від 27 грудня 2017 року № 1018. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1018-2017-%D1%80#Text>
26. Про затвердження Національного плану заходів щодо неінфекційних захворювань для досягнення глобальних цілей сталого розвитку. Розпорядження Кабінету Міністрів України від 26 липня 2018 р. № 530-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/530-2018-%D1%80#Text>
27. Про невідкладні заходи щодо покращення здоров'я дітей. Указ Президента України від 7 грудня 2019 р. № 894. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/894/2019#Text>
28. Постанова Кабінету Міністрів України від 10 січня 2002 р. № 14 «Про затвердження Міжгалузевої Комплексної Програми «Здоров'я нації» на 2002-2011 роки. К., 2002. 93 с.
29. Про невідкладні заходи щодо забезпечення функціонування та розвитку освіти в Україні. Указ Президента України: № 1013 / 2005 від 4 липня 2005 року. *Постметодика*. 2005. № 2. С. 18-20.
30. Постанова Кабінету Міністрів України від 10 січня 2002 р. № 14 «Про затвердження Міжгалузевої Комплексної Програми «Здоров'я нації» на 2002 – 2011 роки. К., 2002. 93 с.
31. Про Цілі сталого розвитку України на період до 2030 р. Указ Президента України від 30 вересня 2019 р. № 722. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/722/2019#Text>
32. Україна: поступ у XXI століття. Стратегія економічної та соціальної політики на 2000-2004 рр. Послання Президента України до Верховної Ради України від 23.02.2000 № 276а/2000. URL: http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/U276A_00.html
33. Bobrytska V.I. Axiological definiteness of the problem of forming the youth's health in the terms of modern university education. *Ukrainian professional education* : науковий журнал / Полтав. нац. пед. ун-т імені В. Г. Короленка. Полтава, 2017. Вип. 2. С. 13-19.
34. Bobrytska, V. I., Reva, T. D., Beseda, N. A., & Filippova, L. V. (2020). Approaches to cultivating healthy behaviours in tertiary students: Systemic review. *European Journal of Educational Research*, Vol. 9. Iss. 4. P. 1649-1661. (October, 2020). Scopus. URL: <https://doi.org/10.12973/eu-jer.9.4.1649>.

Розділ 33.

Освітні інновації у організації підготовки вчителів мистецтва

Падалка Г.М. – доктор педагогічних наук, професор кафедри фортепіанного виконавства та художньої культури факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова,
gala_padalka@ukr.net
ORCID ID: 0000-0002-3696-2901

Визначено, що освітніми інноваціями у організації підготовки вчителів мистецтва виступають дослідження проблеми їх трансфесійної підготовки у закладах вищої освіти. Акцентується принципове значення функціонально-мотиваційних, аксіологічних, творчих та рефлексивних чинників навчання. Особлива увага привертається до практичного спрямування освіти на основі паралельного впровадження інформативних і проблемно-пошукових методів навчання; до застосування безпосередніх міжособистісних та електронних дистанційних способів спілкування викладача зі студентами; до використання прийомів самозаглиблення і водночас досягнення комунікативної відкритості майбутніх вчителів мистецтва. Підкреслюється, що трансфесійна підготовка вчителів мистецтва може досягти ефективності в умовах забезпечення свободи вибору і водночас залучення студентів до виконання уніфікованих навчальних завдань. Перспективними напрямками розвитку і оновлення педагогіки мистецтва називаються такі, як дослідження методологічних детермінант мистецької освіти, проблеми універсалізації навчальних дій студентів в галузі мистецтва, можливості і перспективи застосування дистанційних освітніх технологій у викладанні мистецьких дисциплін, полікультурні орієнтири розвитку мистецької освіти, педагогічні засоби активізації впливу мистецтва на становлення особистості в сучасних умовах.

Ключові слова: *освітні інновації, трансфесійна підготовка, підготовка вчителів мистецтва.*

Вступ. *Нові вимоги до рівня професійної підготовки вчителя мистецтва обумовлюють зростаючу гуманістичну роль, яку він покликаний відігравати в сучасних умовах дефіциту цінностей естетичного виховання учнівської молоді. Один з недоліків музичного навчання педагогічних кадрів у сучасній вищій школі є виділення спеціальної музичної підготовки майбутніх учителів мистецтва, що відповідає потребам їх майбутньої практичної професійної діяльності. Встановлено, що недостатньої уваги приділено формуванню тих професійних якостей, які б дали змогу максимально використати свої особисті ресурси в сучасній музичній та освітній практиці.*

Мета роботи – визначити особистісні якості вчителя мистецтва, що сприяють ефективності його художньо-просвітницької діяльності в сучасних умовах, теоретична розробка сутності, змісту освітніх інновацій. У статті представлено

перспективи формування професійних і особистісних якостей саме в процесі спеціальної музичної підготовки здобувачів освіти.

Необхідність внесення коректив у систему освіти дала можливість висунути наступну гіпотеза: серед найбільш значущих професійно-особистісних якостей сучасного вчителя музичного мистецтва, необхідним для досягнення ефективності музично-педагогічної діяльності в сучасній школі, слід віднести такі, як художнє співпереживання; мистецьку і виконавську самоефективність; стильову культуру виконання музичних творів.

Аналіз науково-методичної літератури свідчить про те, що проблематика професійної підготовки вчителя музичного мистецтва є досить актуальною сферою дослідження, а формування його мистецької емпатії, стилістичної культури виконання музики, виконавської самоефективності практично відсутні в сучасному науковому пошуці. При цьому виявлено, що проблеми викладання музичних дисциплін в системі вищої музичної освіти розглядаються досить широко. Технології музичного мистецтва досліджено творчий розвиток майбутніх учителів музики [5, 6], запропоновано професійну компетентність, готовність вчителів до викладання музики в школі [6].

Проаналізовано тенденції розвитку вокальної, інструментальної, диригентсько-хорової підготовки [5]. Особливий інтерес представляють дослідження в галузі методів арт-терапії, а також навчання майбутніх учителів використанню методів арт-терапії у викладанні музики [2]; проблеми впровадження поліхудожня спрямованість музичної освіти [3]. Загальнотеоретичні питання, таких як педагогічний потенціал освітнього середовища [4], аксіологічні аспекти освіти, структурування понять [1] також знайшли своє відображення в сучасній науково-методична література. Однак, беручи до уваги результати цих досліджень, було виявлено, що при структуруванні категорій необхідні параметри діяльності людини є не завжди розглядається.

При вирішенні спеціальних питань музичного виховання вчені широко спираються на прагматичний, аксіологічний, комунікативний підходи як основи розв'язання проблем музичного виховання. Водночас культурологічний підхід, у якому провідною фігурою освіти є творча особистість, схильна до саморозвитку детермінація, а також функціоналістська парадигма, що передбачає практичну спрямованість навчання студентів у системі вищої освіти, не враховуються.

Виклад основного матеріалу. Визначено освітні інновації в системі вищої освіти за допомогою методів наукового прогнозування та моделювання прогресивних тенденцій підготовки вчителів мистецтва в системі вищої освіти. Моделювання розглядається як ментальне уявлення про реальну систему, що відповідно відображає найбільше істотні характеристики оригіналу, стаючи джерелом нової дослідницької інформації. Водночас прогностична функція моделювання, на якій базується наше дослідження, сприяє перспективному розвитку виявлення професійно-особистісних якостей вчителя як надзвичайно важливі для музично-педагогічної діяльності.

Характеристика стану сучасної практики професійної підготовки майбутнього вчителя здійснювалося на основі застосування методів анкетування, тестування аспірантів, студентів, педагогічне спостереження, аналіз навчальної документації, статистична обробка матеріалів.

Модернізація підготовки вчителів мистецтва в системі вищої освіти передбачає акцент на формуванні їх професійно-особистісних якостей. Водночас зазначимо, що традиційно професійна підготовка вчителів музичного мистецтва розглядається насамперед як музично-виконавчий. Вважається, що розвиток умінь та здібностей до музичного виконання (співати, диригувати, грати на музичних інструментах тощо) є найважливішою складовою професійного становлення музиканта-педагога.

Нехтування педагогічною підготовкою ставить випускників у скрутну і помилкову позицію. Як музиканти-виконавці, в силу об'єктивних і суб'єктивних причин, вони не вміють висловлюватися, а як викладачі вони не налаштовані та не підготовлені.

На відміну від традиційних підходів, пропонується зосередити зусилля на таких рисах особистості, що поєднує як професійно-педагогічне, так і професійне художнє. До них належать такі як художнє співпереживання вчителя музичного мистецтва, стильова культура виконання вчителем музики, художньо-виконавська самодіяльність музичного вчителя.

Художня емпатія розглядається як здатність адекватно сприймати й оцінювати образний зміст художнього твору з позицій суб'єктивного проникнення в стан емоційно-смісловий підтекст переживань, роздумів, ставлення до відображеного явища, втілені автором. Художнє співпереживання вчителя музики опосередковане, крім того, специфікою його професійної діяльності, до якої входить і спілкування не тільки з мистецтвом, а й зі студентами. Крім того, власне ставлення до музики зумовлено педагогічними завданнями – передати художній зміст твору до учнів, захопити їх красою художніх образів, розширити запас художнього враження тощо. Таким чином, художнє співпереживання вчителя музичного мистецтва трактується в нашому дослідженні як особистісна інтегративна освіта, що передбачає вміння співпереживати, суб'єктивізувати авторський естетичний досвід та ціннісні орієнтації художнього сприйняття учнів.

Функціонування художньої емпатії, що становить комунікативну домінанту професійної діяльності музичного вчителя, визначає її успішність, і результативність.

Встановлено, що структура художньої емпатії серед основних включає мотиваційно-стимулюючий, пізнавально-оцінний та презентаційно-творчий компоненти.

Мотиваційно-спонукальний компонент художньої емпатії передбачає, що вчитель має стійке бажання глибоко вникнути в емоційно-образну суть роботи, має інтерес до авторського задуму, творчих задумів композитора. Не поверхнево споглядає, а має справді вдумливе ставлення до змісту музики, відчуває її емоційну

виразність, що і визначає спрямованість ставлення вчителя до оволодіння музичним мистецтвом.

Художнє співпереживання не проявляється при нейтральному сприйнятті музичного твору. Інтерес у переживанні емоційного підтексту художніх образів, у виявленні їх емоційної і смислової наповненості лежить в основі здатності вчителя адекватно розуміти і відчувати образну сутність художньої творчості. Вчитель-музикант також характеризується інтересом до суміжних мистецтв — живопису, театру, поезії. Відсутність такого інтересу свідчить про несформованість художньої емпатії.

Викладене визначає педагогічне завдання - максимально заохочувати розвиток інтересу учнів до навчання художньої творчості, активізувати їх мотиваційне прагнення до якнайширшого спілкування з мистецтвом як відображенням внутрішнього світу особистості.

Пізнавально-оцінний компонент художньої емпатії вчителя музичного мистецтва вказує на наявний запас художніх вражень, учитель має певний досвід спілкування з мистецтвом. Для вчителя здається важливим володіти широкими знаннями художніх творів, власне музичного матеріалу, а також знання про мистецтво, про творчість композиторів. Для вчителя музики надзвичайно важливо мати широке знання музики, стилів, художніх напрямів, вміння розуміти жанрові особливості музики. Пізнавально-оцінний компонент художньої емпатії вчителя музичного мистецтва передбачає його здатність одночасно об'єктивно оцінювати художній зміст твору, аналітично осягнути образно-художній контекст твору. Безпосередність емоційно-художньої реакції має бути підкріплена раціональними підходами в оцінці художніх достоїнств твору.

Художнє співпереживання сприяє одночасно збереженню яскравого емоційного відгуку на твір мистецтва, і вміння раціоналізувати почуття, що виникають у процесі сприйняття художніх образів. Художнє співпереживання передусім передбачає яскравість емоційного відгуку, силу емоційної реакції та орієнтації на безпосередність враження.

Водночас критична глибина в контексті твору, прагнення зрозуміти витoki тієї чи іншої реакції, інтелектуально осягнути характерні формоутворюючі особливості роботи не тільки не заважають, а навіть підсилюють переживання, художнє і емоційне враження сприйняття твору. Опора на аналітичне осмислення естетичної цінності мистецтва стимулює емоційне переживання, підсилює результати художньо-емоційного заглиблення і злиття художніх образів. Опора на аналітичне розуміння, здатність до інтелектуального усвідомлення естетичної цінності мистецтва стимулює емоційне «входження» у світ прекрасного, активізує емоційну емпатію.

Презентаційно-творча складова художньої емпатії означає здатність людині до інтенсивного, яскравого співпереживання до настроїв та емоцій, які складають зміст художньої творчості; до активного усвідомлення його формотворчих елементів, що вже на етапі сприйняття піднімається до рівня уявної співучасті з автором, а також

безумовно передбачає схильність до вираження власного ставлення до мистецтва, бажання поділитися враженнями з іншими.

Художнє співпереживання передбачає наявність бажання, часто також несвідомого, щоб висловити власні думки, власні почуття та характерний досвід художнього твору. Складний, уявний, майже завжди підсвідомий, творчий діалог на інтуїтивному рівні з автором чи виконавцем художнього твору переростає в бажання поділитися власними враженнями, настроєм, відчуттями художньої сутності художнього твору.

Загалом у структуру художньої емпатії вчителя входять компоненти, які свідчать про наявність стійкого інтересу, бажання вчителя опанувати глибинну сутність змісту музичного образу, зрозуміти його емоційний підтекст, прагнення утвердити емоційно-художній контакт з учнями. Художнє співпереживання також передбачає наявність художнього досвіду, певного запасу художніх вражень, здатності розуміти художні тенденції, стилі та жанрові особливості. Художньо-емпатичне ставлення до музики та її викладання також виражається в умінні вчителя творчо переживати художній текст на рівні уявної співучасті з автором, у вмінні вступити в творчий діалог, а також поділитися своїми враженнями зі студентами.

Ці компоненти нерозривно пов'язані між собою, цілісно охоплюючи поняття художнього співпереживання вчителя музики. Так, наприклад, інтенсивність чуттєвої реакції людини на естетичні достоїнства твору залежать від сформованості мотиваційного компонента художнього співпереживання. Достовірність раціонально-аналітичної оцінки художньої якості твору викликає бажання його повторного сприйняття. Творчий діалог з автором посилює інтенсивність емпатії до художніх образів.

Одне з найважливіших завдань шкільного вчителя музики – прищепити учням високий рівень художнього смаку, розвивати в них здатність повноцінно сприймати мистецтво, розуміти й переживати художнє зображення. Суттєву роль у цьому відіграє стильова культура вчителя. Під виконанням музичних творів ми маємо на увазі цілісну особистісну якість, що виражає своє уміння відтворювати систему образного та музично-формуального мислення композитора в єдності із вираженням власного ставлення особистості до змісту музики в процесі інтерпретації художніх образів. Зміст виконавсько-стильової культури музиканта-педагога доповнюється готовністю передати зміст художніх образів у цілісності.

Стиль, культура виконання музичних творів є найважливішим показником професіоналізму. До структури стильової культури вчителя музики входять мотиваційно-заохочувальні, пізнавальні, оцінно-емоційні, ініціативно-творчі та комунікативно-педагогічні компоненти, які в системній взаємодії виражають прагнення вчителя до глибоких знань про стиль композитора та специфіка стильового сприйняття музики учнями.

Мотиваційно-стимулююча складова стильової культури виконання музичних творів передбачає наявність у вчителя прагнення до глибокого пізнання авторського

стилю, бажання проникнути в сферу його образного мислення та особливості формотворення до виразного та стильового виконання його творів.

Розвинена мотивація є однією з найбільш важливою детермінантою поведінки людини. Виходячи з цієї ідеї, зазначимо, що мотиваційна, а також стимулююча складова стильової культури виступу вчителя-музиканта передбачає формування ставлення, розвиненої потреби у виконанні музики перед юними слухачами, бажання через власні виконавські здібності сформувати високі орієнтири для сприйняття й оцінювання мистецтва учнями. Таким чином, мотив досягнення стилю відповідного виконання є важливою професійною характеристикою вчителя, визначає успішність його музично-виконавського становлення та професійного і педагогічного розвитку.

Пізнавальний компонент орієнтує вчителя-виконавця на збагачення знань щодо різноманітних стилістичних сфер музичної культури та практичне оволодіння музикою. Учителю необхідно глибоко зрозуміти і відчувти своєрідність авторського стилю, свою національну основу, історичну обумовленість, жанрову специфіку його стильового мислення. Система музично-теоретичних та музично-виконавських знань охоплюють широкий спектр творчих здобутків всіх видів композиторських шкіл та художніх напрямів, засобів музичної виразності. У монографії Стратан-Артишкова Т.Б. [7] підкреслює, що цілісні уявлення про стилістичну основу музичного мистецтва, зумовлені особливостями історичної доби, набувають особливого значення у підготовці музиканта, акцентує увагу на необхідності досягнення синтезу теоретичного поняття про музичний стиль та його практичне відображення у виконавському процесі. Як наше дослідження показало, що когнітивний компонент стильової культури виконання музики також слід доповнити психологічними знаннями про специфіку сприйняття музики різними віковими групами учнів, а також наявності у вчителя методичної ерудиції в галузі художньо-педагогічної інтерпретації музики.

Оцінно-емоційний компонент свідчить про здатність виконавця об'єктивно оцінювати зміст музичних образів, створених композитором, виходячи з їх глибокої суб'єктивного досвіду. Зосереджуючись на розшифровці авторського задуму, виконавець при цьому має час виявити в інтерпретації його власне розуміння, свою власну оцінку, емоційно натхненне ставлення до музики. Інакше його результативність ризикує перетворитися в формальний, сухий, безликий процес відображення чужих художніх намірів.

Особливо яскраво виражене емоційне ставлення до музики, що виконується, важливо для вчителя-виконавця. Нейтральне, байдуже відображення музичних образів є неприйнятно в будь-якому місці, оскільки музика як мистецтво більше, ніж інші види мистецтва, має здатність, щоб передати людські емоції. У процесі роботи зі студентською аудиторією значення емоційного виступу значно підвищується. Наголошують науковці-освітяни, що учні віком від 7 до 16 років характеризуються підвищеною емоційністю, їм властива активність, іноді навіть емоційна напруженість у порівнянні з дорослими. Легкість виникнення емоцій, схильність до змін настрою

не можуть не впливати на характер музичного сприйняття учнів. Учитель, який виконує музику не може не звернути увагу на ці обставини, його емоційно-оцінне ставлення до музики є чинником тяжіння до мистецтва, тим регулятором, що дає змогу вчителю захопити дітей власним виконанням нюансів музичного стилю.

Ініціативно-творчий компонент стильової культури виконання означає вміння вчителя виявляти творчий підхід до інтерпретації художніх образів, тоді як педагог-виконавець прагне до якнайповнішої передачі авторського змісту. Виконавець музичних творів завжди стикається зі стильовими проблемами інтерпретації, оскільки співвідношення між стилістичною специфікою твору та його інтерпретацією не може вирішуватися виключно на загальноестетичному рівні. Необхідно враховувати психологічні закони, закономірності сприйняття музики слухачами, враховувати їх художній потенціал, особисте володіння виконавцем музичних образів. Свого часу Г.Г. Нейгауз, видатний виконавець і педагог, вдало підкреслив парадокс сценічного мистецтва і запропонував учням виділити акценти у фразі: «Я граю Шопена», наголосивши на першому або на третьому слові.

При цьому слід звернути увагу на складність інтерпретаційного прочитання художнього твору. Взаємодія виконавця з композитором містить багато відтінків, які не можна скласти в просту схему: «І осмислення стилю, і відображення власне емоційного ставлення до творчості автора». Творчий підхід викладача містить багато психологічних нюансів, відтінків, які співвідносять його розуміння і відчуття музичного образу та композиторського задуму.

Слід також мати на увазі, що виконавець-викладач здійснює не тільки уявний діалог з композитором, а й спілкується з учнями, намагаючись донести до них музичну творчість у всій повноті барв як композиторського, так і власного відчуття мистецтва. Тому інтерпретація музики, призначеної для слухання здобувачами освіти, передбачає напружений творчий пошук з боку вчителя-виконавця. Створення трактування доступного, зрозумілого, цікавого та захоплюючого для здобувачів освіти жодним чином не передбачає спрощену інтерпретацію музики. Вчитель не може і не повинен бути під керівництвом незрілих естетичних уподобань здобувачів освіти. Таким чином, перед учителем постає непросте завдання, яке неможливо виконати без творчого натхнення, ініціативності, оригінальності художньо-образного мислення. Творче забарвлення інтерпретації процесу є неодмінним супутником виконання вчителем музики. Діалог між виконавцем-викладачем і композитором, орієнтований на юних слухачів, набуває особливої творчої характеристики, пов'язаної з необхідністю врахування слухових здібностей дітей, особливостей їхньої музичної підготовленості.

Досягнення творчої взаємодії зі слухачами ґрунтується на формуванні мотивація вчителя для стилістично вивіреної інтерпретації музики, яка б сприяла розширенню кругозору, розуміння та переживання мистецтва учнями. У свою чергу, педагогічно-художня мотивація педагога-виконавця повинна співвідноситися зі своєю можливістю створення для нього цілісної інтерпретаційної концепції, де інтерпретація в емоційно-образне значення ґрунтувалося б на розумінні стилістичної

основи роботи, а також корелювала би з можливостями аудиторії. І, нарешті, важливе значення у виконавській стильовій культурі вчителя надає пріоритет його вмінню вибирати художні і виконавські прийоми, які б сприяли встановленню творчого контакту зі студентами-слухачами. Висунення цих вимог ґрунтується на законах мистецтва, впливу музики, які були глибоко обґрунтовані в працях Ванга (2016), А.В. Зайцева (2017), Хуан Чанхао (2017)

Сучасний вчитель музичного мистецтва повинен відповідати за постійне вдосконалення своєї професійної компетентності. Впевненість у своїй здатності захоплювати дітей музикою, здатності ефективно використовувати власні музично-виконавські ресурси, ефективності у застосуванні методів і прийомів художньої взаємодії з учнями є характерними ознаками його професійної діяльності. Самоефективність відображає ці якості як здатність проектувати свою поведінку, свідомо змінювати себе відповідно до власних уявлень.

Мотиваційно-пізнавальний компонент художньо-виконавської самоефективності виражає вміння розв'язувати задачі оптимальним способом, висловлює бажання вчителя досягти найвищого рівня реалізації власних виконавських здібностей, досягнення успіху у виконанні творчої діяльності. Це прагнення опосередковується раціональним усвідомленням корисності музичної результативності у професійній діяльності вчителя, визнання ролі власного «Я» у процесі виконання, ефективності власних художньо-виконавських зусиль у музичному розвитку здобувачів освіти. Когнітивний контекст цього компонента передбачає розвиток мислення, активності пам'яті та пізнавальних процесів, тим самим стимулюючим мотиваційним фактором досягнення успіху. Таким чином, мотиваційно-пізнавальний компонент характеризує переконаність учителя у створенні оптимальної, художньо вивіреної виконавської інтерпретації музики, свідомого ставлення до ефективності художнього виконання як потужного засобу впливу на музично-естетичний розвиток учнів, переконання в наявності необхідних знань, умінь.

Емоційно-вольовий компонент виступає як детермінант здатності до позитивного сприйняття результатів інтерпретації музики, гедоністичного досвіду виконаного музичного твору, переконання у власних здібностях до реалізації емоційного і виховного впливу художнього виконання.

Виконавська презентація музики в дитячій аудиторії вихователем з високим рівнем самоефективності позбавлено негативних емоцій страху, невпевненості, невдоволення і сприймається як акт успішного мистецького контакту з дітьми. В той самий час, вольові зусилля набувають позитивної емоційної спрямованості, виражають тверду впевненість у можливості художнього впливу на музичну свідомість учнів, у вмінні захопити їх музикою у власному виконанні. Емоційна віра у власне виконання і музично-педагогічні можливості доповнює мотиваційно-пізнавальні характеристики художньо-виконавської самодіяльності вчителя музики.

Контрольно-оцінний компонент передбачає здатність вчителя самостійно оцінювати інтерпретаційно-художні здібності, а також враження слухачів від їх художніх і виконавських навичок. Здатність об'єктивної самооцінки в музичному виконанні, зокрема, виступати перед юними слухачами, спрямовує музичне спілкування з учнями, допомагає знайти необхідну лінію педагогічної поведінки, і виступає корелятом розвитку художньо-виконавської самоефективності. Визначається художньо-виконавська самоефективність вмінням оцінювати результати власної музично-інтерпретаційної та педагогічної діяльності, не недооцінюючи власних досягнень. Оптимістична самооцінка музичної і виконавської компетентності, педагогічна поведінка, творчі можливості та досвід взаємодії зі студентською молоддю надихає на продуктивну діяльність та нові досягнення. Позитивна думка, яку вчитель складає про себе і вміння побачити свої найкращі риси очима інших стимулює виникнення почуття самоповаги, самодостатності, усвідомлення цінності своєї діяльності, корисності та власного успіху. І навпаки, низька самооцінка викликає страх, невпевненість у своїй виконавській майстерності, у власних художніх можливостях, ефективному впливі на учнів, що в кінцевому підсумку знижує рівень самоефективності, гальмує успіх музично-педагогічної діяльності вчителя.

Творчо-активізуючий компонент свідчить про вміння вчителя застосовувати нові, оригінальні підходи до виконання музичних творів, не тільки маловідомих, а й тих, що мають широкі традиції виконання. Готовність до впровадження освітніх інновацій до організації слухання музики школярами, характеризує творчу стратегію в художньо-педагогічно продуманому викладі музики, творчий та інтерпретаційний компонент самоефективності. Віра у власні творчі здібності, переконання в ефективності власних творчих дій породжує творчу енергію, спрямовує на шляху до досягнення високих цілей – зробити шедеври музичного мистецтва доступними для кожного студента.

Комунікативно-регулятивна складова художньо-виконавської самодіяльності вчителя музики орієнтована на створення та реалізацію виконавської інтерпретації музичного твору відповідно до ситуації його сприйняття іншими, зокрема, розраховано на сприйняття учнями певного віку. Публічні виступи для самоефективного вчителя мають гедоністичну цінність. Взаємодія з учнями під час виконання музики (вихователь виконує, діти слухають) приносить йому позитивний заряд емоційності, сприяє досягненню естетичного задоволення, отриманню яскравих художніх вражень. Також самоефективність викладача, який виступає перед студентською аудиторією виявляється у вмінні орієнтувати реакції здобувачів освіти на музику, при необхідності коригувати власне виконання відповідно (природно, в рамках гарного смаку).

Висновки. Ці компоненти в цілому виражають бажання виконавця розв'язувати завдання оптимальним чином, досягти найвищого ступеня реалізації власних здібностей в аудиторії юних слухачів. Відсутність негативних емоцій на публіці передбачають здатність вчителя об'єктивно оцінювати власну роботу; вміння

побачити кращі риси свого виступу «очами» інших, свідчать про здатність вчителя застосовувати нові, оригінальні підходи до виконання музичних композицій та організації слухання учнями музики.

Розглянуті питання набувають полемічної гостроти у зв'язку з виявлення нових, раніше не розроблених категорій – «художнє співпереживання музики», «стильова культура виконання музичних творів», «художньо-виконавська самоефективність вчителя». Структурування цих понять, що передбачає взаємозв'язок художньо-педагогічної складової, також відрізняється новизною.

Звернення до цих категорій мотивується твердженням, що такі професійні і особистісні якості вчителя як художнє співпереживання, стилістична культура виконання музичних творів, художньо-виконавська самоефективність є домінуючими в сучасних умовах музичної і педагогічної діяльності при реалізації освітніх інновацій.

Список використаної літератури:

- 1 Кабрин В. И. Становление потенциала креативного лидерства трансфессионалов в образовательных пространствах магистратуры. *Педагогика и просвещение*, 2019. №4. С. 86-97.
URL: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=30766
2. Отич О. Культурологічна педагогічна парадигма як методологічна основа сучасної освіти. *Мистецька освіта: зміст, технології, менеджмент*, 2010. №5. С. 232-242.
3. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва (теорія і методика викладання мистецьких дисциплін). Київ: Освіта України, 2008. 274 с.
- 4.Ткаченко Н. А. Трансфессионализм и профессиональный потенциал молодежи. *Успехи современной науки и образования*, 2016. № 9. С. 185-186.
5. Wang K. Formation of heuristic thinking of future teachers of music art and its results. *European humanities studies: europejskie studia humanistyczne: Psychological, pedagogical and organizational conditions for the introduction of European standards of higher education: State and Society*. Slupsk, Poland, 2016. № 1, pp.51-61.
6. Стратан-Артишкова Т., Гайдай Л. Творчо-виконавська підготовка майбутнього вчителя музичного мистецтва в контексті модернізації вищої педагогічної освіти. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Серія : Педагогічні науки*, 2014. Вип. 132. С. 31-34.
7. Стратан-Артишкова Т. Творчо-виконавська підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва: теорія і практика: монографія. Кіровоград: Вид-во Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. 2014. 345с.

Наукове видання

**МЕТОДОЛОГІЯ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ
ТА НАУКОВОГО ДОСЛІДЖЕННЯ**

Колективна монографія за загальною редакцією:

Рідей Наталії Михайлівни, Лузік Ельвіри Василівни