



**ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України (Україна)
SHEI University of educational management of NAESU (Ukraine)
ДНУ «Інститут модернізації змісту освіти» МОН України
SSI «Institute of Educational Content» Ministry of education and science of Ukraine
(Ukraine)
Varna free university «Chernorizets Hrabar» (Bulgaria)
Europsky Institut postgraduate education (Slovakia)
International academy of science and higher education (UK)
Global International Scientific analytical project (UK)**

***МІЖНАРОДНА НАУКОВО-ПРАКТИЧНА КОНФЕРЕНЦІЯ
«УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ ВИЩОЇ ОСВІТИ: ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ»***

***INTERNATIONAL SCIENTIFIC AND PRACTICAL CONFERENCE
“MANAGEMENT OF HIGHER EDUCATION QUALITY: PROBLEMS AND PROSPECTS”***

МАТЕРІАЛИ КОНФЕРЕНЦІЇ

*29 вересня 2017р.
29 September 2017*

**Київ, УКРАЇНА
KYIV, UKRAINE**

*За повного або часткового використання матеріалів збірника
посилання на видання обов'язкове.
Матеріали надруковані методом прямого відтворення тексту,
наданого авторами, які несуть відповідальність за його
достовірність, зміст і стилістику, за правильне цитування джерел
та посилання на них.
Організаційний комітет не несе відповідальності за погляди,
висловлені авторами матеріалів.*

«Управління якістю вищої освіти: проблеми та перспективи»: Матеріали міжнародної науково-практичної конференції 29 вересня 2017 р. – К.: Інститут післядипломної педагогічної освіти ДВНЗ «Університет менеджменту освіти», 2017 – 1 електрон. опт. диск [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://umo.edu.ua/>

До матеріалів міжнародної науково-практичної конференції «Управління якістю вищої освіти: проблеми та перспективи» увійшли тези доповідей за такими напрямками досліджень: перспективи інноваційного розвитку науки і вищої освіти; якість університетської освіти та проблеми запровадження компетентнісного підходу у вищій школі; європейська політика та європейські моделі забезпечення якості вищої освіти; психологічні основи навчання та педагогічна майстерність науково-педагогічних працівників; вітчизняний та зарубіжний досвід професійної освіти і навчання особистості; виклики та перспективи розвитку системи забезпечення якості вищої освіти в Україні.

Рекомендовано до публікації на засіданні Вченої Ради Центрального інституту післядипломної педагогічної освіти ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» протокол № 6 від 14.11.2017 р.).

Матеріали подано у авторській редакції

© Центральний інститут післядипломної освіти
ДВНЗ «Університет менеджменту освіти»
© Group of authors, 2017

Victor Oliynyk - Doctor of Educational Sciences, Full Professor, Full Member (Academician) of NAES of Ukraine, Rector of SHEI «University of Educational Management», Ukraine – Editor-in-Chief

Olena Otych - Doctor of Educational Sciences, Full Professor, Vice-Rector for Science and International Relations University of educational management National Academy of Educational Sciences of Ukraine (Ukraine) – Deputy Editor

Maryna Dei - PhD, Associate Professor, Professor of the University's education and law department University of educational management National Academy of Educational Sciences of Ukraine (Ukraine) – Executive secretary

EDITORIAL BOARD:

Jozef Zat'ko - Doctor of jur. science, Professor, Europsky Institut postgraduate education (Slovakia)

Peter Hristov - PhD, Full Professor Varna Free University "Chernorizets Hrabar" (Bulgaria)

Borys Zhytnyhor - Doctor of Jurisprudence, Full Professor (United Kingdom)

Yurii Safonov - Professor, Doctor of Sciences in Economics, SSI «Institute of Educational Content» Ministry of education and science of Ukraine (Ukraine)

Mykola Kyrychenko – PhD of Pedagogical Sciences, associate Professor, First Vice-Rector – Vice-Rector of scientific and pedagogical work SHEI «University of Educational Management» (Ukraine)

Tamara Sorochan - Doctor of Educational Sciences, Professor, SHEI «University of Educational Management», (Ukraine);

Nina Didenko - Doctor of Sciences in Public Administration, Professor, SHEI «University of Educational Management», (Ukraine);

Larisa Serheieva - Doctor of Educational Sciences, Professor, SHEI «University of Educational Management», (Ukraine);

Inna Otamas – PhD of Historical Sciences, associate Professor, SHEI «University of Educational Management», (Ukraine);

Vladyslav Teremetskyi - Doctor of Jurisprudence, Associate Professor, Professor of the University's education and law department University of educational management National Academy of Educational Sciences of Ukraine (Ukraine)

SCIENCE COUNCIL:

Ketevan Golietiani - Doctor of Technical science, Full Professor (Georgia)

Nataliia Tkalenko - Doctor of Economics, Full Professor (Ukraine)

Lenka Dubovytska - Ing., PhD. (Slovakia)

Lidziya Zlotnikava - PhD, Associate Professor (Republic of Belarus)

Serhiy Shturhetskyy - PhD, Associate Professor (Ukraine)

Шановні учасники
МІЖНАРОДНОЇ НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ КОНФЕРЕНЦІЇ «УПРАВЛІННЯ
ЯКІСТЮ ВИЩОЇ ОСВІТИ: ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ» !

29 вересня 2017 р. у ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України за ініціативою кафедри університетської освіти і права спільно з кафедрою державної служби та менеджменту освіти відбулася Міжнародна науково-практична конференція «Управління якістю вищої освіти: проблеми та перспективи». В умовах реформування освіти в Україні першочергового значення набуває проблема якості освіти як визначального фактора і конкурентоспроможності на теренах європейського і світового освітнього простору та ринку праці. Такі зміни у системі освіти висувають нові вимоги до професійної підготовки керівних кадрів, що покликані забезпечити якість освіти на основі використання сучасних управлінських технологій, методів і засобів. З привітальним словом до учасників конференції звернувся ректор ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України, доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України В. В. Олійник, який наголосив на актуальності теми конференції та необхідності пошуку нових шляхів вдосконалення якості вищої освіти.

Перший проректор - проректор з науково-педагогічної та навчальної роботи, професор М. О. Кириченко підкреслив у своєму виступі те, що підготовка нового вчителя - головний виклик часу і життя не лише для освіти і її модернізації, а й для всієї нашої держави та її майбутнього, тому реформування системи післядипломної педагогічної освіти відповідно до вимог часу дозволить створити гнучку і мобільну систему підвищення кваліфікації вчителів, яка буде задовольняти постійно зростаючі потреби суспільства в удосконаленні та відновленні знань в освітній галузі і сприятиме успішній реалізації Нової української школи. Також обговоренню проблем, пов'язаних з створенням нового досвіду управління навчальним закладом, оволодіння інноваційними управлінськими технологіями керівниками навчальних закладів були присвячені виступи на пленарному засіданні учасників конференції: проректора з науково-методичної роботи та міжнародних зв'язків ДВНЗ «Університет менеджменту освіти», доктора педагогічних наук, професора О.М. Отич; доктора юридичних наук, професора Софійського університету ім. Святого Климента Охридського (Болгарія) І. Русчева; доктора Варненського Вільного університету ім. «Черноризеца Храбара» (Болгарія), доцента Д.Г. Узунова; професора кафедри державної служби та менеджменту освіти, ДВНЗ «Університет менеджменту освіти», доктора педагогічних наук, професора Н.І. Клокар; завідувача кафедри загальнотехнічних дисциплін та професійного навчання Криворізького державного педагогічного університету, доктора педагогічних наук О.О. Лаврентьєвої.

У рамках проведення конференції відбулося обговорення за круглим столом теми «Презентація тематичного випуску журналу «Післядипломна освіта в Україні» за участю ректора ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України, доктора педагогічних наук, професора, дійсного члена НАПН України В.В. Олійника; першого проректора – проректора з науково- педагогічної та навчальної роботи ДВНЗ «Університет менеджменту освіти», члена-кореспондента Академії наук вищої школи України, кандидата педагогічних наук, доцента М.О. Кириченка; професора кафедри державної служби та менеджменту освіти, ДВНЗ «Університет менеджменту освіти», доктора педагогічних наук, професора Н.І. Клокар; ректора Херсонської академії післядипломної педагогічної освіти, кандидата педагогічних наук, професора А.М. Зубко; завідувача проблемної науково-дослідної лабораторії професійної орієнтації та професійного навчання безробітних Інституту підготовки кадрів державної служби зайнятості України, кандидата педагогічних наук, доцента Л.М. Капченка; доцента Київського професійно-педагогічного коледжу імені Антона Макаренка, доктора педагогічних наук, члена-кореспондента НАПН України О.І. Щербак; заступника директора Криворізького гірничо-технологічного ліцею, кандидата педагогічних наук, докторанта Т.І. Стойчик.

У роботі конференції взяли участь 110 науковців, у тому числі науково-педагогічні працівники вищих навчальних закладів і закладів післядипломної освіти України, Болгарії, Сербії, Словаччини, Франції, які обговорили перспективи інноваційного розвитку науки і вищої освіти, якість університетської освіти та проблеми запровадження компетентнісного підходу у вищій школі, європейську політику та європейські моделі забезпечення якості вищої освіти, психологічні основи навчання та педагогічну майстерність науково-педагогічних працівників, професійну освіту і навчання особистості на кращих зразках вітчизняного та зарубіжного досвіду, виклики та перспективи розвитку системи забезпечення якості вищої освіти в Україні.

Дякую Вам.

З повагою,

Дей Марина Олександрівна, кандидат юридичних наук, доцент, завідувач кафедри університетської освіти і права

ЗМІСТ/CONTENTS

СЕКЦІЯ 1. ПЕРСПЕКТИВИ ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ НАУКИ І ВИЩОЇ ОСВІТИ	
Кириченко М. О. ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ ДЛЯ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ ТА СУПРОВІД ЙОГО ПРОФЕСІЙНОГО ЗРОСТАННЯ У СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ	10
Отиц О. М. ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ЗАБЕЗПЕЧЕННІ ЯКОСТІ ОСВІТИ У СУСПІЛЬСТВІ ЗНАНЬ	16
Русчев И. РЕФОРМАТА НА ВИСШЕТО ЮРИДИЧЕСКО ОБРАЗОВАНИЕ В РЕСПУБЛИКА БЪЛГАРИЯ–НЕОБХОДИМОСТ И ПРОБЛЕМИ	19
Гриньова М. В. ОРГАНІЗАЦІЯ ЗРАЗКОВОЇ НАУКОВОЇ РОБОТИ НА ПРИРОДНИЧОМУ ФАКУЛЬТЕТІ ПОЛТАВСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ В.Г. КОРОЛЕНКА	23
Клокар Н. І. КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ УПРАВЛІНСЬКИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ДИРЕКТОРІВ ОПОРНИХ ШКІЛ У ПРОЦЕСІ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ	28
Нечипоренко В. В. СИСТЕМА ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ ДІТЕЙ ТА МОЛОДІ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ НА ПРИКЛАДІ ХОРТИЦЬКОЇ НАЦІОНАЛЬНОЇ НАВЧАЛЬНО-РЕАБІЛІТАЦІЙНОЇ АКАДЕМІЇ	31
Лаврентьєва О. О. МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ	36
Сергєєва Л. М. РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ І НАВЧАННЯ В УМОВАХ ЄВРОПЕЙСЬКОЇ ІНТЕГРАЦІЇ	40
Ануфрієва О. Л. ОЦІНКА ЯКОСТІ НАУКОВОГО ПОТЕНЦІАЛУ	44
Волощенко-Віслобокова О. М. ПРАВОВЕ РЕГУЛЮВАННЯ ВЗАЄМОДІЇ НАУКИ ТА ОСВІТИ В УКРАЇНІ ТА СВІТІ	49
Гусєв В. О. МОДЕРНІЗАЦІЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ В УМОВАХ СУСПІЛЬНИХ РЕФОРМ	52
Олійник В.В. ОРГАНІЗАЦІЙНО-ЕКОНОМІЧНИЙ МЕХАНІЗМ ДЕРЖАВНОГО РЕГУЛЮВАННЯ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ	58
Тітко Е. В., Куртинець М. І. ПРАВОВЕ РЕГУЛЮВАННЯ СТАТУСУ ПЕРЕКЛАДАЧІВ: УКРАЇНСЬКІ РЕАЛІЇ ТА ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД	59
Кужелєв М. О., Дей М. О., Нечипоренко А. В. ПРОБЛЕМИ ФІНАНСУВАННЯ ОСВІТИ У КОНТЕКСТІ ДЕЦЕНТРАЛІЗАЦІЇ УПРАВЛІННЯ В УКРАЇНІ	65
Зеліско Л. PEDAGOGICAL TERMS OF INCLUDING THE CULTURAL COMPETENCE OF STUDENTS OF JUSTICE PROFESSION	69
Зозуляк-Слущик Р. В. ПРОФЕСІЙНА ЕТИКА МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ У СУЧАСНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ	75
Сафонов Ю. М. ЯКІСНА ОСВІТА – ВИКЛИКИ СЬОГОДЕННЯ	80

Сухацький Р. П. ПРАВОВИЙ НІГІЛІЗМ ЯК ПРОБЛЕМА РОЗВИТКУ СУСПІЛЬСТВА ТА ДЕРЖАВИ В ЦІЛОМУ	86
Maksimenko E. HERMENEUTICS OF THE SUBJECT. THE PROCESS OF SELF-KNOWLEDGE	88
Сас Н. М. DESIGNING OF THE PROFESSIONAL IMAGE OF GRADUATES OF A MAGISTRACY IN THE SPECIALTY "MANAGEMENT OF EDUCATIONAL INSTITUTION", PREPARED FOR INNOVATION MANAGEMENT	91
Жиленко Т. І. СИНХРОННЕ І АСИНХРОННЕ ЕЛЕКТРОННЕ НАВЧАННЯ МАТЕМАТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН	96
Жихарєва А. Б. УПРАВЛІННЯ ПРОЦЕСОМ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ КЕРІВНИХ КАДРІВ ОСВІТИ	100
Овчарук С. С. УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ ВИЩОЇ ОСВІТИ: ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ	104
Петков С., Затько Й. ВИПУСКАЮЧА КАФЕДРА ЯК ОСНОВА ЯКІСНОЇ ЮРИДИЧНОЇ ОСВІТИ	111
Султанова Л. Ю. НОРМАТИВНО-ПРАВОВЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ	114
Черняцук Н. Л. ДИНАМІКА РОЗВИТКУ УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ В УМОВАХ МАГІСТРАТУРИ ТЕХНІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ	123
Прошкуратов О. М., Яковець Н. І. АКТУАЛІЗАЦІЯ ПИТАНЬ ТЕОРІЇ УПРАВЛІННЯ РОЗВИТКОМ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПРАЦІВНИКІВ СЛУЖБИ З НАДЗВИЧАЙНИХ СИТУАЦІЙ У ПІСЛЯДИПЛОМНІЙ ОСВІТІ ЯК ВИКЛИК СТАНОВЛЕННЮ І РОЗВИТКУ СИСТЕМИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ОСВІТИ	127
Мельник С.М. ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-АНАЛІТИЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ДЕРЖАВНОЇ НАУКОВОЇ, НАУКОВО-ТЕХНІЧНОЇ ТА ІННОВАЦІЙНОЇ ПОЛІТИКИ	131
СЕКЦІЯ 2. ЯКІСТЬ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ ТА ПРОБЛЕМИ ЗАПРОВАДЖЕННЯ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ У ВИЩІЙ ШКОЛІ	
Базелюк В. Г. УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ ОСВІТИ В КОЛЕДЖІ	136
Єрмоленко А. Б. РЕЗУЛЬТАТИВНІСТЬ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ В КОНТЕКСТІ ОСВІТИ ДОРОСЛИХ: ПРАКТИЧНИЙ ДОСВІД	139
Загричук Г. Я. ЯКІСТЬ ВИЩОЇ МЕДИЧНОЇ ОСВІТИ: ШЛЯХИ ЇЇ ПОКРАЩЕННЯ В ДВНЗ «ТЕРНОПІЛЬСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ МЕДИЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ І.Я. ГОРБАЧЕВСЬКОГО МОЗ УКРАЇНИ»	144
Кухаренко В. М. ОЦІНКА ЯКОСТІ НАВЧАННЯ У МЕРЕЖЕВОМУ СУСПІЛЬСТВІ	149
Мегега Г. Б. ВПРОВАДЖЕННЯ ДЕРЖАВНИХ ПРИНЦИПІВ ПОСЛІДОВНОСТІ ТА НАСТУПНОСТІ ПРИ ВИРІШЕННІ ПРОБЛЕМНИХ ПИТАНЬ ТЕСТУВАННЯ І СТАНДАРТИЗАЦІЇ В ОСВІТІ	155
Отамась І. Г.	157

<i>КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД ЯК СКЛАДОВА ЧАСТИНА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ З ДОКУМЕНТОЗНАВСТВА ДО ПРОФЕСІЙНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ</i>	
Харченко О. В. <i>РЕЗУЛЬТАТИ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ ПЕРЕВІРКИ ЕФЕКТИВНОСТІ СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНОЇ МОДЕЛІ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛІВ БІОЛОГІЇ ШКІЛ СІЛЬСЬКОЇ МІСЦЕВОСТІ В УМОВАХ РАЙОННИХ МЕТОДИЧНИХ ОБ'ЄДНАНЬ</i>	163
Вітченко А. О. <i>ВНУТРІШНЄ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ: СТАН, ПРОБЛЕМИ, ШЛЯХИ ВДОСКОНАЛЕННЯ</i>	168
Бойко М.М. <i>МОНІТОРИНГ ЯКОСТІ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ В ПЕДАГОГІЧНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ</i>	175
СЕКЦІЯ 3. ЄВРОПЕЙСЬКА ПОЛІТИКА ТА ЄВРОПЕЙСЬКІ МОДЕЛІ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ	
Антонюк Л. А. <i>ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ – СТРАТЕГІЯ ЄВРОПЕЙСЬКОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ</i>	180
Діденко Н. Г. <i>ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ДОСВІД ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ: ПРОБЛЕМИ ТА МОЖЛИВОСТІ АДАПТАЦІЇ В УКРАЇНІ</i>	184
Коваль Т. В. <i>ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ НІМЕЧЧИНИ В УМОВАХ НАЦІОНАЛЬНОЇ І ЄВРОПЕЙСЬКОЇ ІНТЕГРАЦІЇ</i>	186
Фарухшина М. Ш. <i>ОСВІТНІЙ ФРАНЧАЙЗИНГ ЯК ІНСТРУМЕНТ ВПЛИВУ НА ЯКІСТЬ ВИЩОЇ ОСВІТИ</i>	190
Jovanovic L., Lukinovic M., Stamenkovic B. <i>ACHIEVING GREEN ECONOMY GOALS THROUGH BETTER WATER MANAGEMENT AND GREEN INFRASTRUCTURE</i>	192
СЕКЦІЯ 4. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСНОВИ НАВЧАННЯ ТА ПЕДАГОГІЧНА МАЙСТЕРНІСТЬ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ	
Бирка М. <i>ОСНОВНІ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАКОНИ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ</i>	197
Бондарчук О. І. <i>СУБ'ЄКТИВНЕ БЛАГОПОЛУЧЧЯ УНІВЕРСИТЕТСЬКИХ ВИКЛАДАЧІВ ЯК ЧИННИК ЯКОСТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ</i>	199
Василюк А. В. <i>СУЧАСНА МІСІЯ ВИКЛАДАЧА</i>	204
Нежинська О. О. <i>КОУЧИНГОВІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ</i>	208
Ляхоцька Л. Л. <i>РОЛЬ ВИКЛАДАЧА-ТЮТОРА ЗАКЛАДУ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ В УПРАВЛІННІ ОСВІТНІМ ПРОЦЕСОМ</i>	210
О. Kolgatin <i>PEDAGOGICAL DIAGNOSTICS AS A PART OF MANEGEMENT OF STUDENTS' INDEPENDENT WORK</i>	216
Купрієвич В.О. <i>ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ КЕРІВНИКІВ ПРОФЕСІЙНО-</i>	224

<i>ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ</i>	
СЕКЦІЯ 5. ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА І НАВЧАННЯ ОСОБИСТОСТІ У ВІТЧИЗНЯНОМУ ТА ЗАРУБІЖНОМУ ДОСВІДІ	
Кантур О. <i>ПРОФЕСІЙНА ТУРИСТИЧНА ОСВІТА: СВІТОВИЙ ДОСВІД</i>	227
Кулалаєва Н. <i>КУЛЬТУРА БЕЗПЕКИ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК СКЛАДОВА КОРПОРАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ БУДІВЕЛЬНИКІВ: ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД</i>	231
Молчанова А. О. <i>ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ТЕХНОЛОГІЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ</i>	237
Стойчик Т. І. <i>ПІДГОТОВКА КОНКУРЕНТОЗДАТНИХ ФАХІВЦІВ У ЗАРУБІЖНОМУ ДОСВІДІ</i>	242
Супрун В. В. <i>МОДЕРНІЗАЦІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ І НАВЧАННЯ В КОНТЕКСТІ ПРОВІДНИХ ТЕНДЕНЦІЙ РОЗВИТКУ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ</i>	248
Тарасюк І. В. <i>ПРІОРИТЕТНІ НАПРЯМИ ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ХАРЧОВОЇ ІНДУСТРІЇ</i>	252
Максимчук В. <i>ІННОВАЦІЙНЕ НАВЧАЛЬНЕ СЕРЕДОВИЩЕ ЯК ЗАПОРУКА КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ І НАВЧАННЯ В УКРАЇНІ</i>	255
Уклеїна Л.А. <i>ІНФОРМАЦІЙНО – ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ</i>	260
СЕКЦІЯ 6. ВИКЛИКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ СИСТЕМИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ	
Замотасєва Н. В. <i>ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ПІДГОТОВКИ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩИХ ВІЙСЬКОВИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ІЗ ВИКОРИСТАННЯМ KEYС-ТЕХНОЛОГІЇ</i>	263
Olifira L. <i>PECULIARITIES OF MONITORING OF QUALITY OF INCREASE OF QUALIFICATION OF THE EDUCATION INSTITUTIONS MANAGERS</i>	267
Пащенко О. В. <i>ДО ПИТАННЯ УПРОВАДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙНИХ МЕТОДІВ ОЦІНЮВАННЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ ЗАКЛАДІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ ЯК СКЛАДОВОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ПЕДАГОГІВ</i>	273
Шевчук М. О., Коваль Т. В. <i>КОНСТРУЮВАННЯ ОСВІТНИХ ПРОГРАМ У ВИЩІЙ ШКОЛІ В УМОВАХ РОЗВИТКУ СИСТЕМИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ: МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ</i>	277
Прошкуратов О. М. <i>ПОШУК ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ УДОСКОНАЛЕННЯ УПРАВЛІННЯ РОЗВИТКОМ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПРАЦІВНИКІВ СЛУЖБИ З НАДЗВИЧАЙНИХ СИТУАЦІЙ У ПІСЛЯДИПЛОМНІЙ ОСВІТІ ЯК ВІДПОВІДЬ НА ВИКЛИКИ РОЗВИТКУ СИСТЕМИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ОСВІТИ</i>	281
Уложєнко В. М.	287

<i>ПРАВОВІ АСПЕКТИ УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ</i>	
<i>Галич О.А.</i> <i>ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ЕКОНОМІЧНОГО ПРОФІЛЮ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ АГРАРНОГО СПРЯМУВАННЯ</i>	291
<i>Докторович В.М.</i> <i>МОДЕРНІЗАЦІЯ УПРАВЛІННЯ ПРОФЕСІЙНОЮ ОСВІТОЮ У ЗАРУБІЖНИХ КРАЇНАХ: ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ</i>	295
РЕЗОЛЮЦІЯ <i>Міжнародної науково-практичної конференції «Управління якістю вищої освіти: проблеми та перспективи»</i>	302

СЕКЦІЯ 1. ПЕРСПЕКТИВИ ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ НАУКИ І ВИЩОЇ ОСВІТИ

КИРИЧЕНКО М. О.,

перший проректор – проректор
з науково-педагогічної та навчальної
роботи ДВНЗ «Університет менеджменту
освіти», член-кореспондент Академії наук
вищої школи України

ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ ДЛЯ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ ТА СУПРОВІД ЙОГО ПРОФЕСІЙНОГО ЗРОСТАННЯ У СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

Підготовка нового вчителя - головний виклик часу і життя не лише для освіти, для її модернізації, а й для всієї нашої держави та її майбутнього.

Ми хочемо розглянути дане питання в двох основних площинах – по-перше, в площині організації взаємодії підсистем вищої й післядипломної освіти у професійній підготовці вчителя Нової української школи та, по-друге, у площині реформування самої післядипломної педагогічної освіти (ППО). Адже, розв'язання цих питань набуває стратегічного значення в умовах реформування освітньої галузі в Україні, що відбувається дуже динамічно і вимагає не просто оперативного реагування, а дій на випередження.

Власне, найближчим часом потрібно не лише провести експеримент щодо впровадження стандарту початкової загальної середньої освіти у 100 експериментальних перших класах в усіх регіонах України, а й підготувати тренерів для перепідготовки понад 22 тисячі працюючих учителів початкових класів до роботи за новим стандартом та спроектувати систему підготовки вчителя на кожен наступний рік: розробити її науково-методичне та навчально-методичне забезпечення, підготувати методистів і тренерів для вчителів, які зможуть надавати кваліфіковану допомогу у реалізації реформ в освіті.

У зв'язку з цим необхідно проаналізувати й актуалізувати освітній потенціал вищих навчальних закладів і закладів післядипломної педагогічної освіти у підготовці вчителя до роботи в умовах Нової української школи, виявити ті сфери освітньої діяльності й визначити ті категорії працівників освіти, у роботі з якими ці заклади будуть найбільш ефективними і принесуть максимальну користь, і так організувати взаємодію цих освітніх інституцій, щоб вони взаємодоповнювали і взаємопідсилювали освітню діяльність один одного, працюючи на спільний результат – нового вчителя Нової української школи.

Вирішення цього завдання об'єктивно вимагає зосередження вітчизняної педагогічної освіти на двох головних проблемах.

Перша – це проектування змісту та організації професійної підготовки майбутнього вчителя Нової української школи у ВНЗ, що потребує, передусім, серйозної попередньої роботи з формування готовності до цієї діяльності у самих викладачів вищої школи за окремо визначеними напрямками, забезпечення науково-методичного супроводу їх перепідготовки та підвищення кваліфікації, модернізації змісту педагогіки вищої школи та удосконалення методики викладання у вищій школі з орієнтацією на нові компетентності вчителів загальноосвітніх навчальних закладів і нові вимоги до їхньої педагогічної майстерності. Адже підготувати вчителя-майстра може лише викладач-майстер, який є «вчителем вчителів».

У виконанні цього завдання найбільш ефективними, звичайно ж, є педагогічні та інші університети, що здійснюють професійну підготовку вчителів, оскільки вони мають високий рівень організації науково-дослідної роботи, низку спеціалізованих вчених рад і цілу плеяду наукових шкіл, завдяки чому кожен із цих закладів може виступити базовим (або головним, опорним) в Україні з певного напрямку професійної підготовки: природничо-

наукової, суспільно-гуманітарної, мистецької тощо. І такі організаційні заходи, на нашу думку, повинно здійснити Міністерство освіти і науки України.

Аналіз педагогічної практики засвідчує, що і університетська, і післядипломна освіта мають свої можливості і свої пріоритети у досягненні мети підготовки вчителя до ефективної професійної діяльності в умовах освітніх змін і, співпрацюючи на засадах забезпечення цілісності й наступності цієї підготовки, можуть і обов'язково спільно досягнути вагомих результатів у розбудові Нової української школи.

Друга важлива освітня проблема стосується удосконалення змісту й форм післядипломної педагогічної освіти (зокрема, підвищення кваліфікації, профільної спеціалізованої підготовки, перепідготовки та стажування) працюючих вчителів, керівників навчальних закладів і резерву на заміщення керівних посад в освіті, а також переорієнтації цих форм і методів на формування готовності означених категорій педагогічних працівників до ефективної професійної діяльності в умовах децентралізації та реформування освіти. На вирішенні цієї проблеми хочемо зупинитися більш детально.

Потрібно сказати, що післядипломна педагогічна освіта України переживає сьогодні непростий період свого розвитку. Але саме вона може гідно зустріти виклики інформаційного суспільства й відреагувати на трансформацію освітнього запиту щодо підготовки педагогів та керівників освітньої галузі з формування у них системи управлінських знань, умінь і навичок на розвиток готовності самостійно здобувати і оновлювати їх упродовж життя, ефективно застосовувати в умовах динамічних змін за різних, навіть несприятливих умов.

Реформа післядипломної педагогічної освіти повинна забезпечити єдність прикладних, фундаментальних і методологічних знань, які складають основу професійної й загальної культури, широку орієнтацію в підходах до постановки й розв'язання нових проблем і завдань управлінсько-педагогічними кадрами у світлі вимог Концепції «Нова українська школа».

І тут найбільші можливості традиційно мають заклади післядипломної педагогічної освіти, оскільки вони найтісніше пов'язані з освітньою практикою, знають потреби Нової української школи, мають багаторічний досвід роботи у галузі освіти дорослих, відповідні матеріально-технічні умови, науково-методичну базу, підготовлених методистів, тренерів, модераторів, фасилітаторів для роботи з учителями і керівниками освіти на андрагогічних засадах. Адже викладацька діяльність у системі післядипломної педагогічної освіти докорінним чином відрізняється від викладання у вищій школі, оскільки контингентом слухачів закладів ППО є не просто дорослі, а високі фахівці з певного напрямку освітньої діяльності, які накопичили власний педагогічний досвід, а отже, метою і змістом освітньої діяльності викладачів закладів ППО є збагачення, розширення і поглиблення цього досвіду на рівні, актуальному для кожного конкретного слухача. Саме тому у закладах післядипломної педагогічної освіти провідними формами навчання сьогодні є індивідуальна робота, тренінги, тематичні дискусії, майстер-класи, які ґрунтуються на специфічних методичних засадах і вимагають від викладача особливої підготовки та найвищого рівня педагогічної майстерності.

З огляду на те, що заклади післядипломної педагогічної освіти можуть (і здійснюють на практиці) підвищення кваліфікації фахівців із вищою освітою, серед яких є кандидати й доктори наук, вони реально набувають статусу закладу «поствищої» освіти, який забезпечує здобуття слухачами найвищого («майстерського») рівня післядипломної освіти Цей рівень, по суті, є наступним після бакалаврського й магістерського. А отже, ці заклади повинні, на нашу думку, здобути відповідний освітній статус і отримати визнання як «поствищі» навчальні заклади освіти, що обов'язково має знайти відповідне відображення при імplementації нового Закону України «Про освіту», який тільки-но прийнятий парламентом. Адже за понад 75 років діяльності закладами ППО акумульовано інноваційний (передовий, новаторський) педагогічний досвід і накопичено власний досвід науково-методичного супроводу освітян у впровадженні освітніх стандартів та інноваційних освітніх технологій, зокрема, сьогодні – передусім, технологій відкритого навчання.

Така постановка проблеми вимагає переходу до освітніх систем відкритого типу, що функціонують на засадах застосування мережевих технологій, децентралізації та демократизації освіти, відкритого формування структури і обсягів освітньої та професійної підготовки фахівців, забезпечення рівного доступу до освіти різних верств населення, у тому числі осіб з особливими потребами.

Тому сьогодні вкрай важливо, ґрунтуючись на принципах відкритої освіти, організувати безперервний процес розвитку інформаційно-комунікаційної, професійної та психологічної компетентностей особистості, забезпечивши наступність їх формування на різних освітніх рівнях та в системі удосконалення педагогічних кадрів. З огляду на це, слід піднести на новий, більш високий рівень роботу з розвитку зазначених компетентностей фахівців у закладах і вищій, і післядипломній освіти.

Оскільки у сучасному суспільстві, що динамічно змінюється, недостатньо лише продукування великої кількості інноваційних ідей, на часі стає створення і реалізація програм "навчання через дію", спрямованих на виявлення й активне використання індивідуального потенціалу особистості в освіті, управлінні, бізнесі та інших сферах.

Основні завдання ППО полягають у підготовці лідерів нової формації, здійсненні допрофесійної підготовки молодих фахівців, наданні їм сучасних знань з основ інформатики, менеджменту, культурної та освітньої політики; встановленні мережевої взаємодії учасників освітнього процесу шляхом створення мережевого ресурсного центру; розробленні, координації та просуванні освітніх проектів з управління людськими ресурсами; формуванні психологічної культури керівників навчальних закладів та освітніх установ тощо.

Педагогічними, науково-педагогічними і методичними працівниками закладів ППО, серед яких 66% докторів і кандидатів наук (з них 73% - професори і доценти), 72 % методистів вищої категорії, 27% мають педагогічні звання «учитель-методист» і «старший учитель», виконуються наукові дослідження прикладного характеру, за результатами яких науково обґрунтовано, розроблено і впроваджено у практику різноманітні моделі післядипломної освіти: компетентнісну, диференційовану, диверсифіковану, кластерну, пролонговану, накопичувальну, особистісно-орієнтовану. Експериментальна апробація цих моделей засвідчує, що оптимальною для підготовки працюючого вчителя до роботи в умовах Нової української школи є кластерна модель, відповідно до якої визначається базовий (опорний) заклад ППО за напрямками підготовки: передусім, фахової, психолого-педагогічної, управлінської тощо.

Ефективна реалізація цих завдань забезпечується завдяки проведенню наукових досліджень з педагогічних і психологічних проблем післядипломної освіти і професійного розвитку педагогічних і керівних працівників освіти, а також активному упровадженню результатів цих досліджень в освітню і науково-методичну роботу обласних інститутів післядипломної педагогічної освіти у різних регіонах України.

Так, науково-педагогічними і педагогічними працівниками цих інститутів успішно використовуються у процесі підвищення кваліфікації, перепідготовки, спеціалізації та стажування керівних працівників освітньої галузі результати прикладного дослідження "Психологічна підготовка керівників освітніх організацій до діяльності в умовах змін", виконаного у головному навчальному закладі УВУПО — ДВНЗ "Університет менеджменту освіти" НАПН України (керівник теми - завідувач кафедри психології управління, доктор психологічних наук, професор О.І. Бондарчук). Найважливіші з цих результатів внесено до Банку науково-методичного забезпечення освітньої діяльності УВУПО. Серед них - комплекс методик діагностики рівнів і особливостей психологічної готовності керівників освітніх організацій до діяльності в умовах змін та інноваційна технологія психологічної підготовки керівників освітніх організацій до цієї діяльності.

Вчителі розуміють - щоб іти в ногу з часом, бути конкурентоспроможним в освітній галузі, знань, отриманих у ВНЗ недостатньо, тому це стимулює їх до постійного фахового підвищення кваліфікації (до навчання і перенавчання за короткотерміновими, середньотерміновими і довготерміновими модульними інтерактивними навчальними

програмами) та готовності до виконання професійних завдань в умовах децентралізації, демократизації та технологічності загальної середньої освіти.

Пропонуємо видатки на підвищення кваліфікації вчителів віднести до захищених капітальних видатків і вважаємо, що вони в обов'язковому порядку повинні включатися до кошторису кожної школи та бути обґрунтованими відповідними розрахунками по кожному коду класифікації видатків (КЕКВ).

Час вимагає запровадження на всіх рівнях загальнонаціонального моніторингу якості підвищення фахової кваліфікації вчителів, оскільки виняткова роль підвищення кваліфікації вчителів визначається її відповідальністю за відновлення й збагачення інтелектуального потенціалу освітньої галузі, ліквідацію функціональної неграмотності управлінсько-педагогічних кадрів.

Серед завдань підвищення кваліфікації вчителів, що мають бути вирішеними у світлі вимог Концепції «Нова українська школа», пропонуємо основними вважати такі:

- розбудова зв'язків між базовою і післядипломною освітою вчителів має базуватись на розумінні цілісності та інтегративності процесу професійної підготовки вчителя у світі, що постійно змінюється;
- збільшення часових термінів і значущості етапів та диференціація підвищення кваліфікації вчителів (молоді спеціалісти; зі стажем 3 роки, зі стажем 5 років, зі стажем 10 років і т.д.)
- приведення обсягів та змісту підвищення кваліфікації вчителів у відповідність із поточними та перспективними потребами держави (постійне вдосконалення змісту навчальних програм підвищення кваліфікації вчителів).
- застосування сучасних інноваційних навчальних технологій, що передбачають диференціацію, індивідуалізацію, запровадження дистанційної, очно-заочної і екстернатної форм підвищення кваліфікації вчителів та підвищення ролі засобів навчання, особливо розроблених на основі ІКТ;
- науково-методична розробка сучасних навчальних програм підвищення кваліфікації вчителів на основі компетентнісного та диференційованого підходів (сучасні програми підвищення кваліфікації вчителів, їх зміст, структура, час проведення повинні бути пристосовані до потреб вчителя і сучасної освітньої системи в цілому);
- впровадження в навчальний процес підвищення кваліфікації вчителів кредитно-модульної системи, а саме: моделі організації навчального процесу, яка ґрунтується на поєднанні двох складових – модульної технології навчання та залікової системи у формі кредитів і охоплює зміст і засоби навчання, форми контролю якості знань та вмінь, що відповідає вимогам Європейської трансферної системи;
- розроблення за участю Консорціуму закладів післядипломної педагогічної освіти критеріїв та кількісних показників оцінювання (моніторингу) діяльності закладів післядипломної педагогічної освіти;
- забезпечення закладів системи післядипломної педагогічної освіти сучасним високотехнологічним обладнанням;
- здійснення спільно з Консорціумом закладів післядипломної педагогічної освіти комплексу заходів щодо інтеграційних процесів, розвитку партнерства і співробітництва з країнами - членами Європейського Союзу в галузі післядипломної освіти, освіти дорослих (підвищення кваліфікації вчителів);
- запровадження у післядипломній педагогічній освіті на основі Національної рамки кваліфікацій системи контролю знань, умінь і навичок слухачів, де головною складовою буде їх кваліфікаційна атестація, критерії кваліфікаційної атестації – критерії оцінювання слухачів, що базуються на компетентнісному підході і розробляються відповідно до вимог освітньо-кваліфікаційних характеристик, а критерії кваліфікаційної атестації та оцінювання слухачів визначають їх спроможність виконувати професійні обов'язки у відповідності до вимог законів України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», Державного стандарту загальної середньої освіти та Концепції «Нова українська школа»;

- рекомендувати інститутам (академіям) післядипломної педагогічної освіти ввести посади консультантів-предметників, при цьому провідна функція консультанта-предметника – надання консультаційної допомоги в режимі реального часу щодо впровадження в практику інноваційних педагогічних процесів (інформаційних технологій, форм, методів, проектування нових моделей навчально-виховного процесу у загальноосвітніх навчальних закладах в регіоні);

- продовжити практику проведення Сучасних Освітніх Форумів, Інтернет-марафонів, Всеукраїнських та Міжнародних літніх шкіл, інших сучасних форм підвищення кваліфікації педагогічних, науково-педагогічних та керівних кадрів освіти;

- забезпечити відповідно до основних положень Концепції «Нова українська школа» вивчення, узагальнення та пропаганду інноваційних моделей ефективного управління загальноосвітніми навчальними закладами різних типів та форм власності;

- продовжити підготовку методистів-тренерів обласних закладів післядипломної педагогічної освіти, відповідальних за підвищення кваліфікації вчителів початкової школи у відповідності до Концепції нової української школи та Державного стандарту початкової загальної середньої освіти.

Також впровадження концептуальних засад реформування української школи і пріоритетних завдань у підготовці сучасного вчителя на державному рівні потребує зміни підходів до неформальної освіти, а саме:

- розробки проекту Закону України «Про освіту протягом життя (освіту дорослих)», в якому треба передбачити визначення принципів і механізмів визнання та підтвердження у системі формальної освіти кваліфікації, що здобуті шляхом неформальної освіти;

- розробки критеріїв та ефективних моделей оцінки й визнання кваліфікацій, здобутих шляхом неформальної освіти. Такі моделі повинні включати критерії встановлення відповідності кваліфікацій, набутих шляхом неформальної освіти, кваліфікаційним фаховим вимогам, визначених у системі формальної освіти. Це дозволить вибудовувати траєкторії навчання протягом життя через поєднання формальної і неформальної освіти, додаючи гнучкості і динамічності освітньому процесу;

- розробки і запровадження для ВНЗ профільного (педагогічного) спрямування навчальних програм з формування компетенцій у сфері організації інноваційних форматів неформальної та змішаної освіти. Перелік компетенцій повинен містити: викладання, управління, використання новітніх технологій, планування навчальних програм тощо;

- ВНЗ усіх рівнів акредитації мають розробити і впровадити навчальні програми, які формують у студентів компетенції у сфері отримання знань через неформальну освіту.

Всі ці завдання є надзвичайно важливими і перспективними для розвитку системи післядипломної освіти України. Водночас розв'язати їх окремому закладу післядипломної освіти дуже складно, а інколи - не під силу. Тому успіх упровадження усіх цих інноваційних форм професійного розвитку особистості педагога залежить від об'єднання зусиль установ післядипломної освіти, що дозволить створити інноваційну систему перепідготовки й підвищення кваліфікації керівних, педагогічних та науково-педагогічних кадрів відповідно до європейських стандартів.

Саме для підвищення ефективності освітньої, наукової і методичної діяльності закладів ППО та надання цим процесам системності за ініціативою Державного вищого навчального закладу "Університет менеджменту освіти" НАПН України було прийнято рішення про об'єднання їх ще у 2011 році в Консорціум і створення у його межах в кінці 2015 року **Українського відкритого університету післядипломної освіти (УВУПО)**, структура якого охоплює наукові лабораторії, віртуальні навчальні кафедри, тимчасові творчі колективи й робочі групи, що працюють над розв'язанням проблем створення єдиного інформаційного забезпечення закладів ППО, залучення їх до міжнародних освітніх проектів, розроблення законодавчих і нормативно-правових документів у галузі освіти, узагальнення та ефективного використання напрацьованого передового педагогічного досвіду.

На виконання Програми спільної діяльності МОН і НАПН України на 2017-2020 рр. **Український відкритий університет післядипломної освіти** узяв на себе ініціативу щодо розроблення у співпраці з Інститутом модернізації змісту освіти МОН України Стратегії і Концепції розвитку післядипломної педагогічної освіти на період до 2025 р., а також науково-методичного й навчально-методичного забезпечення їх реалізації. Вже сьогодні **Університетом менеджменту освіти НАПН України, як провідним закладом УВУПО**, розроблено і затверджено на засіданні Вченої ради Концепцію розвитку системи підвищення кваліфікації педагогічних працівників, Стандарт професійної діяльності викладача системи освіти дорослих (андрагога) та Методичні рекомендації щодо розроблення стандартів ППО у частині підвищення кваліфікації фахівців освітньої галузі.

Також, заклади ППО з метою підвищення якості підготовки працівників системи освіти України до реалізації освітніх реформ пропонують:

1. Започаткувати спільно з компанією «Українська телекомунікаційна група» інноваційний проект щодо інформаційно-технологічного, навчального та науково-методичного забезпечення педагогічної взаємодії у системі «Учень, батьки – Учитель, директор ЗНЗ – Заклад ППО, ВНЗ».

2. Спільно з Міністерством освіти і науки та іншими міністерствами створити робочу групу з розроблення й реалізації нового механізму підтвердження результатів неформального навчання фахівців у системі післядипломної освіти.

3. Підготувати аналітичну доповідь про стан і перспективи розвитку післядипломної освіти в Україні та розпочати роботу над створенням енциклопедичного видання, присвяченого висвітленню історії, сучасного стану і перспектив розвитку післядипломної педагогічної освіти в Україні.

4. Започаткувати на базі Університету менеджменту освіти НАПН України проведення Всеукраїнського конкурсу педагогічної майстерності викладачів закладів післядипломної педагогічної освіти (у тому числі структурних підрозділів університетів) за номінаціями: «Найкраще заняття», «Найкращий тренінг», «Найкращий майстер-клас», «Найкраща тематична дискусія», «Найкраще навчально-методичне забезпечення проведення занять».

5. Підготувати й розмістити на електронній платформі УВУПО Банк статистичних даних щодо діяльності закладів ППО та Банк науково-методичного і навчально-методичного забезпечення цих закладів, де започаткувати серії за конкретними напрямками діяльності з розробки спільних навчально-методичних продуктів за замовленням ОППО.

В умовах модернізації освіти України та пошуку шляхів інтеграції її до єдиного європейського освітнього простору, та з метою реалізації Концепції Нової української школи актуалізується необхідність розроблення та впровадження нових підходів і до **організації спільної діяльності освітніх інституцій** різних рівнів.

В цьому плані широкому залученню освітян та громадськості до модернізації української освіти сприяють **Сучасні Освітні Форуми**, які, починаючи з 2016 року, започатковані на виконання спільного плану заходів Міністерства освіти і науки, Національної академії педагогічних наук України ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» та Українського відкритого університету післядипломної освіти за підтримки Державної наукової установи «Інститут модернізації змісту освіти» спільно з Громадською Спілкою «Всеукраїнська академія інноваційного розвитку освіти» і разом з іноземними партнерами: Центральноєвропейською Академією Навчань та Сертифікації (CEASC) (м. Бидгощ, Республіка Польща), Consulting group 2027 Sp. Z o.o. (м. Лодзь, Республіка Польща), MITTETULUNDUSÜHINGU GLOBAL CIVIL INITIATIVE VERTICAL (м. Таллінн, Естонія), Громадською організацією «GLOBAL EDUCATION DISCOVERY» та іншими.

На даний час уже проведено такі форуми у Луцьку, Одесі, Харкові та двічі в Ужгороді.

Також, в рамках реалізації міжнародного проекту «Кращі світові освітні практики» в червні цього року ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» спільно з фінськими та

естонськими партнерами вперше було проведено **I Міжнародний освітній інтернет-марафон** за темою: «Досвід освіти 21-го сторіччя. Європейський контекст».

У названих вище форумах взяли участь тисячі педагогічних, науково-педагогічних та керівних працівників системи освіти України. Робота в цьому напрямі продовжується.

Реформування системи післядипломної педагогічної освіти дасть змогу створити гнучку й мобільну систему підвищення кваліфікації вчителів, що буде задовольняти постійно зростаючі потреби суспільства в удосконаленні та відновленні знань в освітній галузі і сприятиме успішній реалізації Нової української школи.

Отич Олена Миколаївна,
проректор з науково-методичної
роботи та міжнародних зв'язків
ДВНЗ «Університет менеджменту освіти»,
доктор педагогічних наук, професор

ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ЗАБЕЗПЕЧЕННІ ЯКОСТІ ОСВІТИ В СУСПІЛЬСТВІ ЗНАНЬ

Перебудова освітньої системи відповідно до вимог інформаційного суспільства актуалізує необхідність переосмислення й оновлення парадигмальних засад сучасної освіти відповідно до нової інформаційної парадигми глобальної цивілізації.

Парадигма (у філософському розумінні) є «системою фундаментальних методологічних принципів, що передбачають глобальні змістовні й технологічні перетворення, ... прийнято певним науковим співтовариством моделлю постановки і розв'язання проблем, яка забезпечує існування наукової традиції» [3, с. 465]; «основоположною теорією разом зі способами її використання, прийнято науковим співтовариством у тій чи іншій галузі науки у певний період її розвитку» [5, с. 310].

На стадії стабільного розвитку науки дослідники працюють у межах існуючої парадигми, застосовуючи її до всіх (в тому числі й нових) дослідницьких фактів та випадків. Коли парадигма виявляється непридатною для пояснення нових фактів, виникає криза в науці [5, с. 310].

У зв'язку з цим метою нашої статті є обґрунтування необхідності зміни сцієнтистсько-технократичної парадигми, притаманної індустріальному суспільству, на людиноцентричну, яка сьогодні є основою для розбудови суспільства, побудованого на знаннях, що у перспективі перетвориться на суспільство знань.

Важливим результатом всесвітніх зустрічей з проблем інформаційного суспільства (WSIS) стало прийняття Декларації принципів та Програми дій, необхідних для адаптації освіти до умов глобального інформаційного суспільства початку XXI століття. У цих документах викладено усвідомлення світовою спільнотою того факту, що місце і роль будь-якої держави у світі все більше пов'язуються сьогодні з її спроможністю виробляти, споживати і застосовувати нові знання й технології. Відповідно до цього розуміння у цих документах визначено пріоритети розвитку освіти у суспільстві, побудованому на знаннях:

- 1) підвищення якості й конкурентоспроможності освіти шляхом інвестицій у наукові дослідження та зміцнення єдиного ринку;
- 2) забезпечення більш високого та стійкого економічного зростання держав через стимулювання інвестицій у нові технології та розвиток інноваційного бізнесу;
- 3) створення належних умов для наукових досліджень, культивування сприятливого простору для творчості та інновацій;
- 4) упровадження європейських стандартів змісту та якості освіти, а також європейських освітніх кваліфікацій;
- 5) зростання мобільності педагогічних працівників;

б) заміна репродуктивних освітніх технологій на креативні, сутність яких сформулював президент НАПН України академік В. Кремень у формулі: «Створи замість повтори» [2, с. 93].

Досягнення визначених результатів безпосередньо залежить від чотирьох складових: науки, освіти, виробництва та бізнесу, спільним інструментом для яких є інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ).

Аналізуючи означені тенденції, академік М. Згуровський зазначає, що на межі ХХ і ХХІ століть спостерігалася швидка зміна концепцій суспільства, побудованого на знаннях та інформації: комунікаційне суспільство – інформаційне суспільство – суспільство, побудоване на знаннях [1, с. 4]. Останнє природно виникло з двох попередніх, порівняно коротких фаз, поєднавши їх головний продукт – ІКТ – з людською, творчою компонентою. Тому, якщо комунікаційне та інформаційне суспільство базуються на технологіях, то суспільство, побудоване на знаннях, – на *людях-творцях*, озброєних технологіями, отже, окрім технологічного виміру, воно має конституювати себе в гуманітарному, мас-медійному, культурологічному, освітньо-науковому вимірах.

З огляду на це освіта суспільства знань повинна, на його думку, мати такі ознаки:

1. Людський вимір знань, урахування того, що останні створюються й розвиваються людьми і пов'язані з тим, що роблять і думають люди, тому вони не можуть бути суто раціональними, а мають набути особистісного забарвлення, стати індивідуально значущими для людей.

2. Перетворення знань, що мають креативний характер, на товар, який може купуватися, зберігатися, розповсюджуватися, продаватися, бути предметом обміну. Оскільки цей товар залежить від творчого потенціалу особистості, то слід приділяти постійну увагу його розвитку й збагаченню.

3. Інтернаціональний характер знань, внаслідок чого вони набувають глобального характеру й змінюють конфігурацію геополітичних сфер впливу у світі. Так, традиційні географічні та політичні кордони між країнами вже не відіграють тієї вирішальної ролі, як було колись. Деякі країни та великі компанії здатні створювати нові знання, захищати і продавати їх, інші є переважно користувачами чужих знань. За цією ознакою відбувається перегрупування країн світу і транснаціональних компаній на могутні та залежні. З'являються нові альянси, нові території, нові могутні влади, що групуються з метою вироблення та володіння глобальними знаннями (наприклад, 45 країн — учасниць Болонського процесу, Євросоюз тощо).

4. Міждисциплінарність, проблемна орієнтованість та інтегративність знань, адже проблеми, які мають вирішуватися за допомогою їх використання, стають все більш складними і взаємопов'язаними і не піддаються розв'язанню звичними для технократичного суспільства методами. У зв'язку із цим зростає роль методологічних, системних, міждисциплінарних знань людини, необхідних для раціонального оперування різноманітними знаннями та гігантськими обсягами даних при вирішенні нових, нестандартних проблем. Тому найголовніше місце відводиться аналітичним здібностям ученого чи педагога, його спроможності точно формулювати проблеми і гіпотези, вбачати у величезних сукупностях даних певні закономірності, вирішувати складні міждисциплінарні задачі.

5. Мережевий характер процесу створення і розповсюдження нових знань, за якого головними його елементами стають вузли (окремі люди, групи людей, установи та організації) і гілки, що реалізують зв'язки між вузлами й розвиваються природно і довільно. У результаті формуються розгалужені мережі людей, установ та організацій (без кордонів), в яких відбувається створення нових знань та обмін ними, виробництво інтелектуальної продукції (наприклад, програмного забезпечення), проводяться фінансові операції, культурологічні обміни і ще величезна кількість інших видів взаємодії між людьми [1, с. 4]. Сучасні бази даних і бази знань у різних розділах науки відіграють роль гігантських «сховищ» для нескінченних фактів та базових істин, а глобальні комп'ютерні мережі стають потужними інструментами для високошвидкісного доступу до них з будь-яких куточків

світу. За цих умов важливу роль відіграє уміння людини оперувати новим видом інформації – метаданими – великими масивами, кластерами уніфікованих за певною ознакою даних і знань, здійснювати пошук та виокремлення метаданих зі світових інформаційних ресурсів, цілісно аналізувати їх при виконанні досліджень і вирішенні нових проблем [1, с. 5-6].

Суспільство знань змінює місію, роль і поле діяльності як навчальних закладів, так і викладачів. Методологія й політика навчання вже не можуть орієнтуватися на швидкі технологічні зміни, що було характерно для індустріального суспільства. Світоглядно вони мають бути спрямовані на переосмислення існуючих парадигм і фундаментальних засад природи та суспільства, повинні забезпечувати випередження його технологічного розвитку. У цьому плані дуже важливого значення набуває фундаменталізація знань.

Крім того, в контексті нової парадигми освіти змінюється система взаємовідносин між тими, хто навчає, і тими, хто навчається: внаслідок того, що поза викладачем виникає безпосередній доступ учнів і студентів до знань, даних та інформації, це зумовлює виокремлення в освіті нової галузі – відкритої освіти. У цій системі викладач, залишаючись головною дійовою особою, починає виконувати роль «навігатора», інтерпретатора нових знань для тих, хто навчається самостійно, формуючи їхні індивідуальні освітні траєкторії.

Відкрита освіта суттєво відрізняється від традиційної тим, що вона є освітньою системою більш високого рівня і більшою мірою відповідає цілям і потребам інформаційного суспільства. Вона становить собою гнучку систему отримання знань на основі їх формалізації, передачі і контролю з використанням інформаційних технологій. Як влучно підмітив академік В. Олійник, відкрита освіта доступна будь-якому бажаному без аналізу його освітнього цензу та регламентації періодичності й тривалості навчання [4, с. 5].

Перетворення сучасної освіти (передусім, вищої) на систему відкритого типу передбачає створення відкритих університетів – вищих навчальних закладів розподіленого типу, що становлять собою мережу навчальних центрів, об'єднаних навколо адміністративного ядра. Така структура сприяє набуттю відкритим університетом розподільчих функцій, що передбачає організацію й координацію ним роботи структурних підрозділів, внаслідок чого забезпечується єдність й високий рівень вимог до надання усіх видів освітніх послуг. Відкритий університет здійснює освітню діяльність на основі нової технології навчання, нової дидактики і нової організації навчання [4, с. 3] із використанням дистанційної та очно-дистанційної форм освіти.

У 2015 р. з метою створення в Україні інноваційної системи перепідготовки і підвищення кваліфікації керівних, педагогічних та науково-педагогічних кадрів Консорціумом закладів післядипломної освіти створено Український відкритий університет післядипломної освіти (УВУПО), до структури якого увійшли на партнерських засадах 17 закладів післядипломної педагогічної освіти з різних регіонів України на чолі з ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України.

УВУПО – перший в Україні самоврядний навчальний заклад типу розподіленого університету, який, реалізуючи освітню політику держави щодо оптимізації мережі вищих навчальних закладів, забезпечує координацію діяльності закладів післядипломної освіти і спрямовує її на реалізацію законодавства про освіту, приведення змісту і якості післядипломної освіти та освіти дорослих у відповідність до європейських освітніх стандартів, модернізацію освітньої інфраструктури, розроблення навчально-методичного забезпечення діяльності закладів післядипломної освіти, впровадження інноваційних підходів до неперервного розвитку особистості фахівця на засадах взаємодії формальної, неформальної та інформальної освіти.

Структура УВУПО охоплює наукові лабораторії, віртуальні навчальні кафедри, тимчасові творчі колективи і робочі групи з розроблення наукового, навчального та навчально-методичного забезпечення і створення єдиної інформаційної освітньої платформи для закладів ППО, залучення їх до міжнародних освітніх проектів, розроблення законодавчих і нормативно-правових документів у галузі освіти.

Об'єднання регіональних закладів ППО в єдиний Відкритий університет сприяє зміцненню й осучасненню навчально-матеріальної бази цих закладів. Нині УВУПО у

співпраці з Українською телекомунікаційною групою створює єдину електронну освітню платформу Відкритого університету, на якій буде розміщено електронні освітні ресурси (депозитарій, бібліотеку, статистичні матеріали тощо), що сприятиме створенню оптимальних умов для опанування педагогічними працівниками й слухачами закладів ППО інноваційними технологіями (відкритого навчання, e-learning тощо), проведення у режимі on-line навчальних занять, вебінарів, відео-конференцій, спільних семінарів з обміну досвідом, нарад та ін.

Для переходу Українського відкритого університету післядипломної освіти від традиційного навчального закладу до закладу відкритого типу необхідно виконати великий обсяг організаційних, науково-методичних та практичних заходів, реальна можливість чого забезпечується за підтримки органів управління та всієї освітянської спільноти нашої держави.

Створення у системі освіти України відкритих університетів європейського типу сприятиме інноваційному поступу вітчизняної освіти та досягнення нею нової – європейської – якості.

Література:

1. *Згуровський М.* Шлях до інформаційного суспільства – від Женеви до Тунісу / Михайло Згуровський // Дзеркало тижня. – №34 (562), 3-9 вересня 2005. – С. 4.
2. *Кремень В.Г.* Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати / В.Г. Кремень. – К.: Грамота, 2005. – 448 с.
3. *Лук'янець В.* Парадигма // Філософський енциклопедичний словник / за ред. В.І. Шинкарука. – К.: Абрис, 2002. – 742 с.
4. Олійник В.В., Гравіт В.О. Чи потрібен післядипломній педагогічній освіті Відкритий університет європейського типу? / В.В.Олійник, В.О.Гравіт // Післядипломна освіта в Україні. – 2015. – Вип. 1 (36). – С. 3-7.
5. *Рузавин Г.И.* Методология научного исследования: учеб. пособие / Г.И. Рузавин. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 1999. – 317 с.

Русчев И.,

д.ю.н., проф.,

Юридически факултет на

Софийския университет

«Св. Климент Охридски»

РЕФОРМАТА НА ВИСШЕТО ЮРИДИЧЕСКО ОБРАЗОВАНИЕ В РЕПУБЛИКА БЪЛГАРИЯ – НЕОБХОДИМОСТ И ПРОБЛЕМИ

Обучението по специалността «Право» в Р. България е държавно регламентирано, което отговаря на изискванията на Европейския съюз за придобиване на професионална квалификация в най-важните за обществото сфери. (Други такива са медицина, дентална медицина, фармация, архитектура, промишлено и гражданско строителство и т.н.).

Първата Наредба за единните държавни изисквания за придобиване на висше образование по специалността “Право” и професионална квалификация “юрисст” бе приета още през 1996 г.

Нейното прилагане в следващите години показа необходимостта от усъвършенстване на регламентацията в редица насоки. През 2005 г., в предприєдинителния към ЕС период, Министерството на правосъдието прие Концепция, съобразно която реформите в съдебната област трябва да засегнат освен приемането на законодателство, съобразено с критериите на Европейския съюз, и увеличаване на

качеството на подготовката на студентите във висшите училища, както и гаранции за равен достъп до упражняването на юридическата професия.

Въз основа на тази Концепция започна проектът „Реформа на юридическото образование–реализиране на очакванията” като част от работната програма на Комуникационната стратегия за присъединяване на България към Европейския съюз за 2005г. Екипи на Министерството на правосъдието проведоха редица срещи във всички юридически факултети както с деканските ръководства и преподавателите, така и със студентите, за да бъде преценено нивото на преподаване, достъпа до информация и модерни технологии и очакванията за бъдеща професионална реализация. Представителното социологическо проучване доказва по безспорен начин, че в редица висши училища (най-вече частните) студентите разполагат с много добра материална база и имат широк достъп до специализирана информация и библиотечни фондове на водещи университети и научни институти от Западна Европа и САЩ.

Резултатите от проекта на Министерството на правосъдието бяха представени и дискутирани на заключителна национална среща с участието на равен брой преподаватели и студенти. Създадена бе работна група от представители на всички юридически факултети (на ниво декани или заместник-декани), както и на Института за правни науки при Българската академия на науките. По нейно предложение Министерството на правосъдието и Министерството на образованието и науката внесоха съвместно в Министерския съвет проект за изменение и допълнение на Наредбата за единните държавни изисквания за придобиване на висше образование по специалността „Право” и професионална квалификация „юрист”.

С най-значимите изменения и допълнения в Наредбата – общо над двадесет на брой, се въведоха:

- забрана за обучение на юристи във филиали на висши училища (каквато практика– обучението да отиде при студентите, се беше установила и в продължение на дълги години „летящи отряди“ обикновено от възрастни, вече недотам квалифицирани преподаватели, гастролираха в различни градове, най-често срещу по-ниско възнаграждение);

- уеднакви условия за прием в специалност „Право” (т.к. различните ВУЗ-ове набираха студенти с неравностойни по вид изпити);

- задължително въвеждане в преподаването на всяка учебна дисциплина на основните достижения (актове и практики) от Правото на Европейския съюз;

- допускане в кръга на задължителните дисциплини да бъдат включвани и допълнителни, съобразно профилирането на съответния юридически факултет (което от своя страна сериозно затруднява прехвърлянето на студенти от един юридически факултет в друг, поради множеството несъответстващи изпити);

- обогатяването на спектъра на избираемите дисциплини, които задължително трябва да бъдат предлагани в учебния план;

- създаването на правни клиники като възможност за подобряване на практическата подготовка на студентите;

- задължителна двуседмична учебна практика от втори до четвърти курс;

- връщането на двустепенната система при полагане на държавни изпити (писмена и устна фаза);

- единен конспект за държавните изпити и единен списък на хабилитираните преподаватели, които могат да бъдат включвани в държавните комисии, поддържан в Министерството на правосъдието.

В Наредбата за единните държавни изисквания от 1996 г., вкл. с измененията и допълненията от 2005 г., принципно бе уреден въпросът за придобиване на юридическа правоспособност. Още през 2002 г. Министерството на правосъдието прие и специална наредба за провеждане на държавния стаж и изпита за придобиване на правоспособност пред официална комисия (без участието на преподаватели).

За съжаление, с изменението на Наредбата през 2005 г. не бяха взети предвид важни предложения, напр.

- Министерският съвет отхвърли предложението за провеждане на единен държавен изпит по специалност „Право“ за всички завършили студенти, по едно и също време, от избрани чрез жребие държавни изпитни комисии

- не бе приет и компромисният вариант поне един от двамата хабилитирани преподаватели в състава на държавната изпитна комисия да бъде гарантирано необвързан с висшето училище, в което се провежда държавния изпит. По този начин се провали идеята трудът на преподавателите от даден ЮФ да бъде проверяван от други преподаватели, неработещи в него и избрани на случаен принцип,

- игнорирано бе и предложението за отделен държавен изпит по международно право и право на Европейския съюз (каквото обаче бе въведен за конкурса за младши-съдии и прокурори)

В представения от Министерството на правосъдието за обществено обсъждане през януари 2017 г проект за нова Наредба за придобиване на юридическа правоспособност обаче разликите не бяха значителни - и провеждането на стажа и изпита за придобиване на правоспособност си останаха напълно формални. Нещо повече - някои предложения, напр. изпитът за придобиване на правоспособност да бъде провеждан само два пъти в годината (вместо всеки месец, както досега), сериозно затруднява студентите, които по различно време, всеки месец приключват държавния стаж и трябва да чакат половин година до изпита за правоспособност.

На този фон приемането на Наредба за единните държавни изисквания за придобиване на висше образование по специалността “Право” и професионална квалификация “юрист” с ПМС № 82 от 26 април 2017 г. бе посрещнато с повишени очаквания.

“Новото” в новата наредба е преди всичко:

- премахването на задочното обучение като доказано неефективно

- увеличаването на минималния хорариум на редица задължителни учебни дисциплини като Международно публично право, Наказателно процесуално право, Данъчно право, Вещно право. Хорариумите обаче на други дисциплини, като напр. на Международното частно право остава неизменени от 1996 г. насам. В последните 25 год. поне два милиона българи се установиха в чужбина, но доколкото остават свързани с нашата държава, далеч не е безразлично какво ще бъде третирането на сключените от тях бракове, на родените им деца, на придобитите имущества и т.н. Нараства необходимостта от особено задълбочено познание на международния граждански процес (било като част от курса по МЧП или като самостоятелна дисциплина), но след изучаване на родното гражданско съдопроизводство.

За сметка на това механичното увеличаване на часовете по други дисциплини (напр. Административното право) и с оглед на това - „раздробяването“ им, не може да се подкрепи. Неоправдано е напр. увеличаването на хорариума по Право на Европейския съюз с 45 часа, т.к. при сегашния модел на преподаване се изучава само институционална система на ЕС, но не и същинското материално право (регламенти и директиви). Още повече, че и в предишната наредба специално бе предвидено, че общностното право трябва да бъде включено в рамките на отделните учебни дисциплини.

- Друго модерно решение е увеличаването на броя на дисциплините, които да бъдат включени като задължителни, избираеми или факултативни по решение на висшето училище. В предишната наредба бяха предвидени седем дисциплини, които висшето училище е длъжно да предложи в учебния план (Римско частно право, Право на интелектуалното собствено, Криминалистика, Криминология, Банково право, Наказателно-изпълнително право и Правен режим на държавната служба). Сега спектърът е значително обогатен и не е лимитиран. Някои от предложенията са удачни – напр. Нотариално право, Обществени поръчки, Защита на потребителите, Защита на правата на човека, Организация на съдебната система и правозащитните институции. Неприемливо е обаче произволното

въвеждане на редица избираеми и задължителни дисциплини, плод на лобизма на отделни членове на работната група, изготвила проекта за нова Наредба, като напр. “Здравеопазване”, “Защита на околната среда”, “Защита на конкуренцията”, „Вътрешен пазар на Европейския съюз“, „Защита на правата на човека“ (сякаш цялото право не предоставя такава защита!)

При сегашната невъзможност на съдебната система да осигури пълноценно практическо обучение, не е удачно увеличаването на ежегодните практики по публичноправни, частноправни и наказателноправни науки от две - на четири седмици.

Разбира се, в центъра на вниманието остава полагането на държавните изпити. Тук определено могат да бъдат констатирани някои компромисни крачки в сравнение с досегашната уредба:

- за вида и начина на ползване на нормативни актове при държавни изпити преди беше необходимо разрешение от министъра на правосъдието, а сега то се дава от декана на факултета, т.е. има възможност за прилагане на различни стандарти.

- утвърждаването на единните конспекти за държавните изпити по предишната Наредба бе възложено на министъра на образованието и науката и министъра на правосъдието, а сега остава само в компетенциите на министъра на правосъдието (макар §9 от ПЗР да възлага изпълнението на Наредбата съвместно на двамата министри).

- най-сериозният недостатък на новата наредба като че ли е назначаването на държавните изпитни комисии от Ректора на висшето училище. Предвидено е в тях се включват хабилитирани преподаватели, водили лекционен курс по учебна дисциплина, която влиза в обхвата на съответния държавен изпит, поне през една от последните три години преди провеждане на изпита, а председател на комисията е хабилитираният преподавател от съответното висше училище, заемащ по-високата академична длъжност).

Някои критики на Наредбата обаче стигат в другата крайност: напр. неприемливо е разбирането на Съюза на юристите в България, че единственият обективен критерий за качеството на юридическото образование са изпитите за адвокати. Напротив - от 2004 г. в България се провеждат ежегодни конкурси за младши съдии, прокурори и следователи. Не толкова регулярни са тези за нотариуси, частни съдебни изпълнители, синдици. Всичките обаче си приличат в едно - постоянно засилващата се конкуренция. Днес студентите получават много по-висока степен на преподаване. тъй като източниците на информация, международния обмен и езиковата подготовка предоставят несравнимо по-високи възможности. Това също е критерий за качество.

Трудно постижимо е предвиденото задължително обучение по чужд език, т.к. предвид ниското заплащане на преподавателите (което напр. в най-престижния в ЮФ – този на СУ “Св. Климент Охридски“ за професор с 30 год. преподавателски стаж, е под 500 евро, срещу 900 евро за един току-що започнал работа младши съдия, без нито един ден трудов стаж), такива преподаватели по чужд език (още повече - юридически) не се намират.

Особена значимост придобива въпросът за броя и териториалното разположение и специализацията на отделните юридически факултети. След няколко опита за административно закриване на факултети, през 2005 г. Министерството на правосъдието възприе, че обективният критерий е конкуренцията в пазара на образователните услуги. Въпреки всичко няколко факултета, макар с доста некомпетентни кадри – пенсионирани професори и млади, току-що защитили доктори, продължават доста години да се държат на повърхността. Особено актуално е даването на второ висше образование – право на бакалаври, завършили полицейски специалности, т.к. това образование е платено.

Понастоящем редица юридически факултети правят усилия за специализация, каквато е водещата световна практика (напр. Бургаския свободен университет в сферата на публичната администрация, Варненския свободен университет в националната сигурност).

Уважаеми колеги, настоящото изложение е моят скромнен опит да представя картината на висшето юридическо образование в България по един обективен начин. Необходимо е да се намери сериозен консенсус относно правната реформа. И най-перфектното обучение, каквото още не сме постигнали, не може да гарантира успех без непрекъснато усъвършенстване, мотивиране на преподаватели и студенти да се развиват. Но

това є вже мисія почти неможлива, т.к. за одна около шестимільонна Бґґарія дев'ять ЮФ и над 13500 адвокати и младши адвокати (кїм 2016 г.) са твїрде голям брой. Тази свїрїхнаситеност ствара условия за професіонална нелоялност. Перспективите пред висшето юридическо образование в Бґґарія не са твїрде обнадеждаващи.

Гриньова Марина Вікторівна,
декан природничого факультету,
Полтавський національний педагогічний
університет імені В.Г. Короленка, доктор
педагогічних наук, професор, член-
кореспондент НАПН України

ОРГАНІЗАЦІЯ ЗРАЗКОВОЇ НАУКОВОЇ РОБОТИ НА ПРИРОДНИЧОМУ ФАКУЛЬТЕТІ ПОЛТАВСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ В.Г. КОРОЛЕНКА

Естетичне виховання – це виховання прекрасного в душі людини, формування здатності до естетичного розуміння дійсності. Метою естетичного виховання є досягнення високого рівня естетичної культури особистості. Естетична культура – це сформованість у людини естетичних знань, смаків, ідеалів, здібностей до освоєння творів мистецтва, потреба вносити прекрасне в оточуючий світ, оберігати природну красу. Її рівень проявляється в естетичних поглядах, творчості, самовираженні в мистецтві (це може бути образотворче мистецтво, музика, поезія, проза, ораторське мистецтво та ін.).

Процес естетичного виховання студентської молоді у виховному колективі факультету доповнює, конкретизує, продовжує, поглиблює університетські традиції. Щоб досягти такої єдності має здійснюватися зв'язок виховної роботи на факультеті з університетськими і регіональними виховними заходами.

Мета дослідження – розкрити вплив ідей В.О.Сухомлинського на естетичне виховання студентської молоді на факультеті шляхом включення їх у виховні заходи, концерти, гурткову роботу.

Аналіз літературних джерел.

Естетичну діяльність вчителя Сухомлинський вважав науково-самостійною галуззю, до якої відносив процес формування естетичних суджень, смаків, ідеалів шляхом інтелектуальної самоосвіти. У зв'язку з цим він наголошував на необхідності теоретичної підготовки вчителя у галузі естетики і мистецтва, потребі постійного розширення і поглиблення отриманих знань. Основу мистецтвознавчої підготовки вчителя, за думкою В.О. Сухомлинського, складали знання з літературознавства, музикознавства, теорія та історія образотворчого мистецтва, а також фольклористики і культури мови. Виклад основного матеріалу, на думку В.О.Сухомлинського, – провідне місце у змісті культури вчителя, займає його морально-естетична культура, яка полягає в умінні створювати і підтримувати у навчально-виховному процесі школи атмосферу творчої співпраці. Повага до особистості учня, його людської гідності відзначає справжнього вчителя. В.О. Сухомлинський відстоював «право дитини на зону недоторканості у внутрішньому світі». Успіх виховання полягає не у викорененні вад, а у розкритті всього найкращого в дитині. Педагогу важливо, з одного боку, бачити перспективу розвитку позитивних якостей особистості учня, з іншого - постійно підтримувати та заохочувати притаманне дітям прагнення бути кращими.

Після глибокого вивчення спадщини В.О. Сухомлинського його розуміння естетичного виховання можна уявити як струнку систему, яка включає високі вимоги до діяльності вчителя: любов до власної справи, високу кваліфікацію, моральні якості, вимога творчого підходу до навчання й виховання, систематичне піклування про всебічний розвиток

дітей, любов до дітей і кожної дитини окремо, повага до дитини, вміння бачити в кожному особистість, віра в дитину як запорука педагогічного успіху, глибоке психологічне знання дитини, бережливе ставлення до духовного світу і природи дитини, вміння розвивати у дитини почуття власної гідності, вміння включати дитину в коло інтересів, життя і турбот інших людей, бути другом, мудрим радником дитини.

Перша порада із «Ста порад учителю» В. Сухомлинського стосується розуміння проблеми «Що таке покликання до праці вчителя? Як воно формується?». Елемент творчості обов'язково присутній і в тому, що В.О. Сухомлинський називав науковим передбаченням: « без наукового передбачення, без уміння закладати в людині сьогодні ті зерна, які зійдуть через десятиріччя, виховання перетворилося б у примітивний нагляд, вихователь - неграмотну няньку, педагогіка - у знахарство. У науковому передбаченні - суть педагогічного процесу, і чим більше тонкого, вдумливого передбачення, тим менше несподіваних нещастя». А мистецтво від ремесла відрізняється високим ступенем натхнення, творчості, інтуїції.

Виклад основного матеріалу.

Питання естетичної культури вчителя займають важливе місце в працях В.О. Сухомлинського. Він розглядав її у двох аспектах: як основу духовного життя особистості і як важливий компонент педагогічної майстерності, а також рекомендував здійснювати естетичну освіту і виховання вчителів у двох напрямках. Метою першого була підготовка естетично грамотної особистості самого вчителя, тобто формування його естетичної свідомості, та гармонізація різнопланових здібностей. Другий становила підготовка вчителя до естетичного виховання молоді через основні види діяльності учнів: навчання, спілкування, працю, а також естетичні компоненти побуту і природи.

У структурі естетичної культури вчителя В.О. Сухомлинський розрізняв три взаємопов'язані компоненти: духовно-споглядальний або чуттєво-емоційну основу, науково-теоретичний або раціональну основу, а також практично-конструктивний або дійову основу. Конкретний зміст естетичної культури вчителя розкривається у творах видатного педагога через морально-естетичну діяльність, естетику його зовнішнього вигляду.

До змісту естетичної культури вчителя В.О. Сухомлинський відносив естетику його зовнішнього вигляду, стиль одягу і зачіски. Простота, скромність та елегантність зовнішнього вигляду, починаючи з силуету і закінчуючи кольоровою гамою - все повинно відповідати індивідуальності людини, підкреслювати красу і згладжувати недоліки. Відсутність зовнішньої яскравості має компенсуватися плавністю ліній, зручністю, функціональністю.

Естетичний ідеал - це своєрідний зразок, з позиції якого особистість оцінює явища, предмети дійсності, відображає уявлення про красу, її критерії. Найважливішим завданням естетичного виховання є формування і розвиток естетичного сприйняття, котре складає основу естетичного почуття.

На природничому факультеті Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка створені умови для вільного емоційного розвитку студентської молоді на основі методичних порад В.О.Сухомлинського.

Завдання виховного сектору факультету – широко використовувати усі творчі набутки В.О. Сухомлинського в галузі естетичного виховання студентської молоді, сміливо впроваджувати довід своїх колег, запроваджувати в систему естетичного виховання жанри професійного і аматорського мистецтва, розширювати мережи співробітництва із закладами культури, знаходити цікаві форми концертної роботи і робити це високопрофесійно, залучаючи студентську молодь до відвідування кожного заходу, який є основою сприйняття прекрасного.

Естетичне виховання на факультеті є багатограним і комплексним процесом, основу якого складають визначені студентським сектором напрямки. Розглянемо їх зміст детальніше.

1. Виховна діяльність на факультеті передбачає залучення студентів до позааудиторної виховної роботи (танцювальні гуртки, хорові колективи, студії КВК).

2. Виховна робота на факультеті спрямована на задоволення інтересів, розвиток здібностей студентів, залучення до активної творчої діяльності.

3. Перебуваючи у гуртках, молодь отримує естетичні знання, бере участь у мистецьких заходах, набуває вмінь естетичної діяльності.

4. Залучені до виховної роботи факультету засоби масової інформації поєднують елементи багатьох видів мистецтва, формують здорові естетичні смаки, розуміння прекрасного, тому естетичне виховання спрямоване на формування у студентів естетичних ідеалів, поглядів, почуттів, розвитку творчих здібностей студентської молоді.

Процес формування творчої особистості студента у процесі виховної діяльності факультету спрямований на вивчення природних задатків, здібностей і зацікавлень. Виховним сектором природничого факультету впроваджуються ефективні форми і методи естетичного виховання студентської молоді. Це робота самодіяльних гуртків, творчих об'єднань за інтересами, спортивних команд. Особливий виховний вплив мають концерти із залученням професійних і самодіяльних творчих колективів, проведення виставок, експозицій з природничого матеріалу, екскурсій, творчі дискусії, лекції, бесіди, диспути, тематичні вечори. Особливе місце займає художня самодіяльність, в процесі якої студенти залучаються до прекрасного, беруть активну участь у створенні колективів, розвивають здібності, естетичні ідеали і почуття.

Основу естетичного виховання студентів складає гурткова робота. В системі гурткової роботи для естетичного збагачення і розвитку важливу роль відіграють самодіяльні хореографічні гуртки. Завдання таких гуртків не тільки в тому, щоб навчити учасників танцювати, а щоб прищепити смак і вміння розуміти це мистецтво.

На факультеті з метою естетичного виховання широко використовується залучення студентів до концертної діяльності. Вмілий добір репертуару і високий рівень виконання сприяють формуванню високих естетичних смаків, як учасників так і слухачів. За характером концерти поділяються на збірні, тематичні, театралізовані. На факультеті широко застосовуються всі названі види концертів. Так, збірні, концерти формуються із різних видів і жанрів мистецтва, різних мистецьких колективів і окремих виконавців. Вони безсюжетні, вільної побудови. Тематичні концерти влаштовуються до ювілейних і святкових дат та подій.

Виховна діяльність на природничому факультеті здійснюється згідно Концепції виховної роботи Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка, Положення про виховну роботу та Положення про Раду з організації виховної діяльності.

За період 2016-2017 н.р. ініційовано проведення таких просвітницьких, культурно-дозвіллевих та профорієнтаційних заходів:

– партнерська участь у реалізації міського благодійного пішо-квесту «25 кроків незалежності» з нагоди 25-річчя Незалежності та Дня державного прапора України;

– урочистості з нагоди Дня знань. Даний захід передбачає знайомство першокурсників із професорсько-викладацьким складом факультету, кураторами та студентською радою;

– щорічний конкурс-презентація композицій із природного матеріалу «Засяяла в осінніх барвах Полтавщина», котра присвячена визволенню Полтави від фашистських загарбників. У ході заходу студенти створювали різноманітні композиції із природного матеріалу;

– презентація студентів-першокурсників з нагоди Дня працівників;

– «Природничий запалює таланти»;

– день відкритих дверей на природничому факультеті;

– виїзний семінар на базі опорної Шишацької спеціалізованої школи імені В.І.

Вернадського;

– у партнерстві з управлінням у справах сім'ї, молоді та спорту виконавчого комітету Полтавської міської ради було організовано Щорічну церемонію нагородження переможців конкурсу «Молодь року 2016»;

- озеленення присадибної ділянки музею-садиби І. П. Котляревського етнічними рослинами;
- традиційні інтелектуальні ігри «Брейн-ринг» та «Дебати» на кубок проф. М. В. Гриньової;
- у межах тижня природничого факультету проведено XVI Міжнародну науково-практичну конференцію «Макаренкознавчий вимір актуальних питань соціальної адаптації особистості»;
- здійснено презентацію спеціальностей Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка для учнів старших класів Полтавської обласної гімназії-інтернату для обдарованих дітей із сільської місцевості імені А.С. Макаренка;
- презентовано магістратури зі спеціальності 073 «Менеджмент», 014 «Середня освіта (Біологія)», 091 «Біологія», 014 «Середня освіта (Хімія)», 102 «Хімія», 101 «Екологія» для педагогічного колективу Полтавської обласної гімназії-інтернату для обдарованих дітей із сільської місцевості імені А.С. Макаренка;
- зустріч із територіальною громадою с.Омельник Кременчуцького району та комісією з питань освіти, презентація магістратури спеціальності 073 Менеджмент для мешканців села і педагогічного колективу Омельницького навчально-виховного комплексу;
- партнерська участь у реалізації міського соціально-просвітницького проекту «Народна культура зраненої землі» (з нагоди 31-х роковин Чорнобильської катастрофи);
- вчетверте проведено традиційну церемонію нагородження, котра присвячена підведенню підсумків навчального року та відзначення викладачів та студентів-активістів «Гордість природничого 2017»;
- для магістрантів управлінських спеціальностей «Управління навчальним закладом», «Управління проектами», «Управління інноваційною діяльністю» проведено ряд семінарів, тренінгів, круглих столів, виїзних екскурсій щодо вивчення особливостей менеджменту загальноосвітніх та позашкільних навчальних закладів, специфіку діяльності державної влади та місцевого самоврядування.

У вищезазначених заходах беруть участь мистецькі колективи факультету, сольні виконавці, учасники студентського самоврядування.

Студія естрадної пісні «Глорія» взяла участь у понад 24 заходах за 2016-2017 навчальних рік. Колектив був залучений до заходів організованих:

- управлінням у справах сім'ї, молоді та спорту виконавчого комітету Полтавської міської ради – міський соціально-просвітницький проект «Народна культура зраненої землі» та Благодійний концерт до Дня захисту тварин «Як кіт із собакою»;
- управлінням культури Полтавської облдержадміністрації та обласним центром народної творчості та культурно-освітньої роботи – обласне свято «Пісні Бузкового гаю» та обласний захід з нагоди Міжнародного дня медсестри;
- управлінням культури виконавчого комітету Полтавської міської ради – вручення щорічної міської літературної премії імені В. Г. Короленка;
- міським центром соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді – Міська соціально-мистецька програма «З глибин сторіч козацький клич» для молоді з особливими потребами до Дня українського козацтва та Покрови та гала-концерт міського щорічного конкурсу «Волонтер року».

Студія естрадної пісні «Глорія» стала переможцем обласного міжвузівського мистецького фестивалю-конкурсу «Студентська весна-2017».

Протягом року колектив був нагороджений грамотами та подяками від управління у справах сім'ї, молоді та спорту виконавчого комітету Полтавської міської ради, Управління культури Полтавської облдержадміністрації, Диканської райдержадміністрації.

Команда чірлідінгу «Art life» заснована у 2014 році, тренер та капітан команди Анастасія Арканова – майстер спорту України з чірлідінгу, Сергій Синиця – президент Полтавської обласної федерації чірлідінгу.

Склад команди – студенти природничого факультету, школярі Полтавської гімназії № 33 та ЗОШ I-III ступенів № 28.

З березня 2016 року команда об'єднана із студентами факультету філології та журналістики, факультету фізичного виховання і представляє Полтавську обласну федерацію чірлідінгу на змаганнях різних рівнів.

Спортсмени команди мають звання майстрів спорту України з чірлідінгу: Анастасія Арканова, Анастасія Пронь (учениця 28 загальноосвітньої школи), найвищий спортивний розряд – кандидат у майстри спорту України Оксана Кабак (студентка ПФ), Анна Лещенко (студентка ФФВ), Олена Семирот (студентка ФФЖ).

Досягнення команди за 2016-2017 н.р.:

- чемпіонат України з чірлідінгу (1 місце – данс квіртет, 3 місце – данс команда);
- відкритий чемпіонат м. Полтава (1 місце – данс-соло А. Арканова, 1 місце – данс-дует, квіртет та команда);
- участь у відкритому чемпіонаті Республіки Білорусь, м. Мінськ;
- перемога у чемпіонаті України з чірлідінгу данс квіртету, м.Київ;
- відкритий чемпіонат Сумської області (1 місце – данс-соло А. Арканова, 1 місце – данс-дует, квіртет).

Запорука успіху та розвитку команди «Art life» – щорічне гідне представлення на обласних, всеукраїнських та міжнародних змаганнях з чірлідінгу.

Силами професорсько-викладацького й студентського колективу за участю коменданта гуртожитку № 3 Н. П. Погребняк, 17 березня 2017 року в рамках тижня природничого факультету було прибрано та прикрашено прилеглу до гуртожитку територію і територію університету, закріплену за природничим факультетом.

Ведеться розбудова Ботанічного саду як пам'ятки садово-паркового мистецтва та навчального центру. Студентами-біологами було проведено заходи з оздоровлення ставка, що дозволить запобігти виникненню екологічних проблем у водній екосистемі, поліпшить умови проживання гідробіонтів і розширенню їх видової репрезентативності.

В рамках волонтерської діяльності 16 березня 2017 року за участю студентів та викладачів природничого факультету відбувся захід щодо озеленення присадибної ділянки музею-садиби І.П. Котляревського етнічними рослинами, а 10 травня наші студенти поповнили флористичну колекцію етноландшафту цього музею.

Відзначаємо, що виховна діяльність природничого факультету поєднує індивідуальний підхід із колективною, творчою діяльністю, яка має особисту та громадську значущість. У цьому полягає особливість виховної роботи, яка забезпечує творчу діяльність, самовиявлення, самореалізацію особистості, прогнозування й проектування стосунків, розвиток цілісної духовно-моральної особистості майбутнього вчителя.

Висновки: розкриваючи особливості структури і змісту естетичного виховання у спадщині В.О. Сухомлинського можна зробити висновок, що вони тісно пов'язані із навчальною та позааудиторною діяльністю, самоосвітою та самовихованням. Ефективність професійної діяльності майбутнього вчителя полягає у постійному самоудосконаленні. Привабливість для студентів змісту естетичного виховання є одною з найважливіших умов ефективності виховного процесу в університеті.

Literature:

1. Bern, R. Development of Self-Conception and Education / R. Burns. - M.: Progress, 1986. - P. 26-27.
2. Belkin, E. Education in Art / E. Belkin // Arts and Education. - 2001. - №2. - P. 36-38.
3. Belyaev O. The concept of teaching the state language in schools of Ukraine / O. Belyaev, L. Skuratovsky, L. Symonenkov, G. Shelekhov // Divoslovo. - 1996. - №1. - P. 16-18.
4. Bitaev VA Aesthetic education and the formation of a holistic humanistic consciousness of personality / VA Bitaev // Path of education. - 2001. - No. 2. - P. 12-13.
5. Bogdan S. Broadcasting of Ukrainian Children and the Universe of Linguistic Personality / S. Bogdan // Memory of the Centuries. - 1997. - No. 4. - P. 117-121.

5. Bogdan S. Broadcasting of Ukrainian Children and the Universe of Linguistic Personality / S. Bogdan // Memory of the Centuries. - 1997. - No. 4. - P. 117-121.
6. Voloshina N. Y. From the theoretical fundamentals of aesthetic education of students by means of art of the word / N. Y. Voloshina // Pedagogics and psychology. - 1996. - №3. - pp. 9-18.
7. Voloschuk Y. V. Aesthetic and ethical components in the methodology of teaching literature should be balanced / EV Voloshchuk // World Literature in secondary schools of Ukraine. - 2004. - No. 11. - P. 13-15.
8. Gannusenko N. I. Formation of artistic culture of students by means of school literary museums / N. I. Gannusenko // Pedagogics and psychology. - 1996. - №3. - P. 93-96.
9. Gipters Z. To the problem of aesthetic socialization of personality / Z. Gipters // Native school. - 2003. - №5. - P. 15-17.
10. Gipters S. Art as a means of artistic and aesthetic education / Z. Gypters // Native school. - 2001. - №9. - P. 60.

Клокар Наталя Іванівна,

професор кафедри державної служби та менеджменту освіти, ДВНЗ «Університет менеджменту освіти», доктор педагогічних наук, професор

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ УПРАВЛІНСЬКИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ДИРЕКТОРІВ ОПОРНИХ ШКІЛ У ПРОЦЕСІ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ

В сучасних умовах розвитку освіти України формується опорна школа (hub – school) як нова якість загальноосвітнього навчального закладу, що покликаний іти шляхом інноваційного розвитку не лише у питаннях організації навчально-виховного процесу, а й у створенні демократичної моделі управління та забезпеченні автономії функціонування школи, сучасного змісту навчання, виховання й розвитку учнів.

Управлінські компетентності керівника опорної школи з погляду сучасної наукової думки включають ключову складову як основу будь-якої професійної діяльності та інноваційну складову, що поряд з професійними знаннями (педагогіка, психологія) передбачають знання, усвідомлення і сприйняття нової філософії освіти, глибоке володіння питаннями освітнього менеджменту, високорозвинуті громадянські компетентності.

Вивчення та аналіз практики роботи опорних шкіл України (2014-2017 рр.) дозволив врахувати основні протиріччя суспільного та соціально-економічного характеру, що впливають на процес створення, становлення та розвитку опорних шкіл і виокремити особливості управління опорними закладами та їх філіями в умовах трансформаційних змін і процесу децентралізації влади, як от:

- необхідність проведення постійної інформаційно-роз'яснювальної, просвітницької роботи з громадами сіл/селищ з проблеми формування нових світоглядних позицій (педагогів, батьків, жителів населених пунктів) щодо першочерговості задоволення потреб дітей у якісній освіті та можливості створення спільними зусиллями відповідних умов для такої освіти через відкриття опорних шкіл, реальної участі громади в управлінні закладом;

- першочерговість утворення об'єднаних територіальних громад, а лише потім – опорної школи громади, що дасть можливість уникнути у подальшому суперечностей з використанням державних субвенцій, додаткового фінансування опорного закладу з бюджету громади;

- проведення відповідної роз'яснювальної роботи з педагогами шкіл, які є малочисельними, плануються до закриття чи пониження ступеня і входження до складу

опорних шкіл на правах їхніх філій, щодо необхідності активного впровадження ідей філософії дитиноцентризму: школа – для дитини, для її розвитку й виховання, комфортного перебування, реалізації індивідуальної освітньої траєкторії кожного учня;

- створення умов для задоволення потреб учнів та їхніх батьків в організації НВП, зокрема: графік підвезення дітей, початок першого уроку, розклад уроків та режим роботи школи повного дня, харчування, тощо. Активне залучення до співпраці закладів культури і спорту, центрів творчості, кафедр вищих навчальних закладів, використання їхнього кадрового і матеріально – технічного потенціалу (робота за моделлю освітнього кластеру) дасть можливість максимально наповнити позанавчальну діяльність опорної школи, сприятиме розкриттю інтелектуальних, творчих і фізичних задатків вихованців, формуватиме повагу й позитивне сприйняття закладу з боку батьків і громади;

- вміння налагоджувати ефективну (результативну) взаємодію з владою і громадами різних рівнів, лобювання фінансових інтересів опорної школи на рівні місцевої влади, об'єднаної територіальної громади, недержавних фондів, об'єднань, установ, комерційних організацій та фізичних осіб тощо, що вимагає високорозвинутих комунікативних компетентностей керівника закладу, вміння переконувати і шукати односторонніх;

- забезпечення реальної участі учнів в управлінні школою шляхом використання їхніх можливостей для просування серед ровесників малочисельних, неперспективних шкіл (у плані наявної кількості учнів і її прогнозів) ідеї опорної школи як центру гарантованого права на якісну освіту, реалізації запитів дітей на профільне навчання, закладу для різнобічного розвитку особистості, тобто, діти – як послі демократії в громадах;

- ефективна співпраця зі ЗМІ з метою інформування, пропаганди, розкриття переваг опорної школи у порівнянні з малочисельними навчальними закладами у створенні умов для здобуття учнями якісної освіти; використання першого позитивного досвіду опорних закладів освіти, залучення до співпраці учнів, які перейшли на навчання в опорну школу і мають високий ступінь задоволення своїх освітніх потреб в умовах нової школи;

- опорна школа фактично стає центром демократичних перетворень у громаді, оскільки покликана налагодити ефективну взаємодію з громадами всіх рівнів, формувати й розвивати громадянські компетентності жителів, роз'яснювати їхні права і свободи, обов'язки і відповідальність у процесі створення демократичної спільноти, яка разом із владою забезпечує високу якість життя на своїх територіях, в тому числі й освіти.

Наукове вивчення та обґрунтуванням специфіки, методології та сутності розвитку управлінських компетентностей керівників опорних закладів освіти у системі ППО, зокрема у процесі ПК як невід'ємної складової їхньої неперервної освіти, здійснюється на основі культурологічної, особистісно орієнтованої, когнітивної, компетентнісної парадигм. Теоретичне осмислення сутності навчання, вивчення та виокремлення різних підходів до організації і змісту ПК керівників закладів освіти й ретроспективний аналіз розвитку системи ППО і процесу ПК за останні десятиліття [1, 2] дав можливість здійснити проектування й реалізацію модульного й диференційованих підходів до складання навчальної програми і робочого навчального плану курсів ПК в ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України. Базові теоретичні засади змісту навчання на курсах ПК формують: положення теорії, філософії та психології управління, філософії освіти та теорії управління освітою, управління післядипломною педагогічною освітою, професійною освітою, теорії організаційного розвитку та лідерства, наукових засад використання сучасних ІКТ в управлінській діяльності.

Важливою умовою успішної реалізації змісту навчання директорів опорних шкіл на курсах ПК є прогнозованість його результатів та спрямованість на розвиток, що досягається у процесі інтеграції когнітивної, діяльнісної, ціннісної складової змісту і передбачає розвиток управлінських компетентностей керівників опорних шкіл шляхом: *поглиблення знань з філософії сучасної освіти й освітнього менеджменту, управління людськими ресурсами, теорії функціонування освітніх систем та навчальних закладів в умовах трансформаційних змін; вироблення навичок і вміння ефективного використання здобутих*

знань у практичній управлінській діяльності, побудові демократичної моделі управління закладом, взаємодії опорної школи і громади; *формування уявлень та цінностей* про необхідність і важливість процесу системних змін у державі, ролі і місця опорної школи у формуванні та розвитку громадянського суспільства, забезпечення права кожного жителя на здобуття якісної освіти, створенні умов комфортного навчання й розвитку дітей на засадах педагогіки партнерства; *усвідомлення* соціальної важливості й необхідності створення і функціонування опорної школи як ефективної моделі забезпечення права кожній дитині рівного доступу до якісної освіти, зокрема, профільного навчання, яка реалізується у процесі активної взаємодії школи, влади і громади.

Зміст навчального процесу передбачає розкриття ключових питань проблеми, зокрема:

- визначення сутності опорної школи як об'єкта управлінської діяльності її директора;
- розвиток демократичної моделі управління опорною школою як закладом інноваційного типу, що знаходиться у постійному перетворенні й базується на принципах: дитиноцентризму, відкритості й прозорості, інтегративності, свободи слова і верховенства права, системності і взаємозв'язку, інноваційності, акмеологічного впливу, активності, динамічності й мобільності, диференціації, рефлексивності;
- формування уявлень про управлінські компетентності директора опорної школи як інтегративної багаторівневої системи, що підпорядковується законам суспільно – політичного і соціально – економічного розвитку й суттєво впливає на результати роботи закладу, розвиток громади;
- освітнє лідерство (індивідуальне та інституційне) як нова управлінська парадигма, що розглядається як невід'ємна складова формування позитивного іміджу опорної школи та її керівника у громаді району, села/селища, об'єднаної територіальної громади;
- розвиток громадянських компетентностей як ціннісної складової управлінської діяльності директора опорного закладу освіти;
- опорна школа як центр профільного навчання, що гарантує високу якість освіти учнів, створює умови для формування власної освітньої траєкторії кожної дитини, відхід від репетиторства як соціального явища;
- розвиток ключових і специфічних навичок інформаційного і цифрового суспільства, ефективне впровадження сучасних ІКТ в управлінську діяльність, НВП;
- формування й розвиток філософії позитивного навчання керівника, що носить прогностичний характер і зорієнтоване на усвідомлення й прийняття складових освіти XXI століття: знання, навички і вміння, цінності, переконання й установки на розвиток.

Результати наукового пошуку, практичної апробації й впровадження розробленої програми і навчального плану в процесі курсів ПК директорів опорних шкіл у ЦППО ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України у період із січня по червень 2017 року показали, що закладені у них концептуальні підходи до обґрунтування методології та побудови змісту навчання директорів опорних шкіл зорієнтовані на виклики часу, демократичні перетворення у державі, процеси модернізації загальної середньої освіти, вимоги нової української школи, розкриття ролі і місця опорної школи у забезпеченні умов рівного доступу до якісної освіти.

Розв'язання поставлених у дослідженні завдань, розроблення концептуальних засадах розвитку управлінських компетентностей директорів опорних шкіл, визначення сутнісних характеристик і принципів демократичного підходу до управління опорною школою як закладу освіти інноваційного типу, розроблення, практична апробація та впровадження навчальних планів і програм курсів ПК керівників опорних закладів освіти значною мірою доповнює теорію і практику управління освітою в сучасних умовах.

Література:

1. Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні / Нац. акад. пед. наук України ; за заг. ред. В. Г. Кременя. – К.: Педагогічна думка, 2016. – 448 с.

2. Клокар Н.І. Підвищення кваліфікації педагогічних працівників в умовах післядипломної освіти регіону на засадах диференційованого підходу : монографія / Н. І. Клокар. – К.: ТОВ «Ніка – Прінт», 2010. – 528 с.

Нечипоренко Валентина Василівна,
ректор Хортицької національної навчально-
реабілітаційної академії, доктор
педагогічних наук, доцент

СИСТЕМА ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ ДІТЕЙ ТА МОЛОДІ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ НА ПРИКЛАДІ ХОРТИЦЬКОЇ НАЦІОНАЛЬНОЇ НАВЧАЛЬНО-РЕАБІЛІТАЦІЙНОЇ АКАДЕМІЇ

Одним із пріоритетів удосконалення системи освіти України є подальше впровадження інклюзивного навчання, спрямованого на реалізацію прав дітей та молоді з особливими освітніми потребами на якісну освіту, повноцінне спілкування, різнобічний розвиток та участь у культурному і творчому житті. Розширення практики інклюзивного та інтегрованого навчання в дошкільних, загальноосвітніх та позашкільних навчальних закладах дітей та молоді, що потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку, визначається як одне з основних завдань Національної стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року [4].

Успішне виконання цього завдання можливе лише за умови консолідації зусиль науковців (від яких очікується теоретико-методологічне обґрунтування організаційно-методичних засад інклюзивного навчання), громадськості (від якої залежить утвердження в суспільстві філософії інклюзії) та працівників навчальних закладів, які покликані реалізувати загальні принципи, організаційні підходи та методичні рекомендації щодо забезпечення якісного інклюзивного навчання з урахуванням контингенту учнів, можливостей реалізації інноваційних технологій та інших особливостей. Це потребує розширення спектра соціальної, медичної та педагогічної допомоги дітям та молоді з особливими освітніми потребами, забезпечення їх рівного доступу до якісної освіти, сфер життєдіяльності в ході соціальної та життєвої практики, створення умов для найповнішого розкриття їх потенціалу й досягнення максимально можливого рівня інтелектуального, духовного та фізичного розвитку. Над цими проблемами працюють багато науковців і практичних працівників, зокрема: М. Аверіна, В. Андрущенко, Л. Артемова, В. Бондар, І. Дмитрієва, Л. Дробот, Н. Заплотинська, В. Засенко, В. Золотоверх, О. Киян, С. Конопляста, О. Кошелівська, В. Кремень, С. Миронова, В. Синьов, С. Сисоєва, В. Тарасун, Л. Фомічова, О. Хохліна, А. Чуприков, М. Шеремет, Д. Шульженко та ін. Проблеми компетентності та інтеграції особистості з функціональними обмеженнями в суспільство досліджують О. Бандура, О. Біленок, О. Богинич, Л. Борщевська, О. Василишин, А. Висоцька, Н. Голота, Т. Гурлева, І. Дмитрієва, Н. Дятленко, І. Єрмаков, В. Захарченко, Л. Лохвицька, Т. Марчук, М. Мельничук, Н. Нападій, М. Сварник, Є. Синьова, Л. Сохань, О. Тюття, В. Циба, А. Шевцов, О. Яковенко та ін. Філософія освітньої інтеграції, яка базується на вірі в те, що кожна дитина з функціональними обмеженнями повинна мати рівний доступ до якісної освіти, обґрунтовується у працях В. Бондаря, Г. Бойко, Е. Дж. Ервіна і Н. Ей. Кітнес, Л. Завірюхи, Н. Лізенко, А. Колупаєвої, В. Синьова, М. Софій, С. Стрижеус, Л. Чернявської, А. Шевцова та ін.

Вітчизняні фахівці розглядають інклюзивне навчання як ефективний засіб розв'язання проблем, пов'язаних із недостатніми можливостями для соціалізації дітей-

інвалідів. Як зазначають В. Засенко і Н. Софій, практика свідчить про те, що після закінчення школи-інтернату значна частина дітей виявляється непристосованою до соціального середовища, неадаптованою в ньому, а інтелектуальний потенціал випускників використовується недостатньо [2, с. 5]. А. Колупаєва виділяє передумови виникнення орієнтації на інклюзивне навчання: «Не заперечуючи наявність ресурсних можливостей спеціальних шкіл-інтернатів, відповідних умов, облаштування, висококваліфікованих спеціалістів, надання необхідних медичних і корекційно-педагогічних послуг, варто зауважити, що заклади закритого типу сприяють процесам сегрегації та маргіналізації. Водночас прогресивна освітня політика визначає, на противагу сегрегаційним процесам, соціальну інтеграцію дітей з особливими потребами як провідну тенденцію у розвитку сучасної світової спільноти» [2, с. 14].

Водночас науковці наголошують на необхідності створення загальнодержавної системи інклюзивної освіти зі збереженням потенціалу спеціальних закладів, які протягом десятиліть акумулювали цінний досвід корекційно-реабілітаційної діяльності. На думку М. Родди, Україна відрізняється від західних країн тим, що вона зберегла загальну систему спеціальних шкіл для дітей з особливостями розвитку. Ці школи є безцінними осередками знань і досвіду [3, с. 23]. В. Бондар наголошує, що реформування національної системи спеціальної освіти на засадах доступності і рівноправності має відбуватися не шляхом механічного копіювання європейського досвіду інклюзій, а на основі врахування соціокультурних факторів розвитку нашого суспільства, надбань практики щодо комплексної психолого-педагогічної і медичної корекції порушень розвитку особистості дитини. Ігнорування цього неминуче призведе до втрати дітьми того обсягу корекційної допомоги, яку вони отримують в умовах функціонування шкіл-інтернатів [1, с. 10].

Вагома роль кожного навчального закладу в реалізації загальнодержавних пріоритетів і вирішенні зазначених проблем пояснює інтерес фахівців до інноваційної діяльності за цим напрямом, зокрема, до апробованих моделей системної організації інклюзивного навчання дітей з психофізичними порушеннями в умовах освітніх закладів різних типів. Одна з таких моделей була розроблена та успішно пройшла експериментальну перевірку в умовах Хортицької національної навчально-реабілітаційної академії (м. Запоріжжя, Україна).

Система інклюзивного навчання дітей та молоді з особливими освітніми потребами створювалася педагогічним колективом закладу протягом 24 років у режимі експериментального пошуку. Джерело інноваційної діяльності закладу можна простежити з моменту започаткування на його базі Всеукраїнського експерименту «Комплексна медична, психологічна, соціально-педагогічна реабілітація вихованців санаторних шкіл-інтернатів», що здійснювався впродовж 1993-1999 років на виконання Національної програми «Діти України». Вже тоді інтенсивний новаторський пошук педагогічного колективу дозволив дійти висновку, що ефективність психологічної та соціально-педагогічної реабілітації дітей з особливостями психофізичного розвитку підвищується за умови їх спільного навчання разом зі здоровими однолітками. Позитивний досвід педагогічного колективу зумовив подальше розгортання інноваційної пошуково-дослідницької роботи в рамках всеукраїнських експериментів «Соціальна адаптація та інтеграція в суспільство дітей з особливостями психофізичного розвитку шляхом їх навчання у загальноосвітніх навчальних закладах» (2001-2007 рр.), «Соціальна адаптація та інтеграція в суспільство дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку, шляхом запровадження їх інклюзивного навчання» (2008-2013 рр.).

Підтвердженням плідних здобутків експериментальної діяльності закладу стало надання йому у 2007 р. статусу інноваційного (наказ Міністерства освіти і науки України №229 від 22.03.2007 р.), а в 2010 р. – статусу національного закладу (Указ Президента України №76/2010 від 28.01.2010). У змісті цих документів зазначено, що заклад удостоєний визнання внаслідок його вагомого внеску в розвиток вітчизняної освіти, розробки і практичної реалізації інноваційних технологій комплексної медичної, психолого-педагогічної, соціальної реабілітації дітей та молоді з особливими освітніми потребами.

З метою організації навчання дітей та молоді з особливими освітніми потребами на системних засадах в закладі впроваджується структурно-функціональна модель інклюзивної освіти, яка інтегрує освітньо-реабілітаційні потенціали підрозділів закладу: факультетів академії, центру ранньої соціальної реабілітації дітей-інвалідів, дошкільного відділення та загальноосвітньої санаторної школи-інтернату I-III ступенів. Модель послідовно описує процес розбудови в закладі інклюзивного освітньо-реабілітаційного простору: від визначення його мети (в контексті загальної мети закладу) до отримання кінцевого результату – життєвої компетентності, соціальної адаптації та інтеграції в суспільство дітей та молоді з особливими освітніми потребами. Модель чітко визначає призначення кожного підрозділу закладу з точки зору його ролі в організації інклюзивного навчання.

Можливість здобуття вищої освіти надається молоді з особливими освітніми потребами на факультетах академії: факультеті реабілітаційної педагогіки та соціальної роботи, факультеті мистецтва та дизайну. Студенти отримують затребувану в сучасному суспільстві професійну підготовку, що дозволяє їм після закінчення навчання, незважаючи на інвалідність або тяжкі захворювання внутрішніх органів і систем, працевлаштуватися у державній установі, приватному підприємстві тощо.

Успішне навчання студентів з особливими освітніми потребами забезпечується через створення безбар'єрного освітнього середовища та організацію медико-психолого-педагогічного супроводу, який передбачає:

- ведення медичних карт студентів з особливостями психофізичного розвитку, контроль їхнього стану здоров'я і надання необхідної медичної допомоги;
- попередження та допомогу у вирішенні психологічних проблем студентів, пов'язаних з адаптацією до колективу, встановленням комунікативних контактів зі студентами та викладачами, виконанням навчальних вимог тощо;
- забезпечення в разі потреби індивідуалізації навчального процесу з урахуванням особливих потреб студентів, розробку та реалізацію індивідуальної програми і графіка навчання, забезпечення студентів необхідними навчально-методичними матеріалами;
- впровадження елементів дистанційної освіти у випадках, якщо студент через стан здоров'я не може певний час відвідувати навчальний заклад;
- надання допомоги випускникам у працевлаштуванні.

Головною умовою успішного навчання студентів зазначеної категорії є готовність викладачів і кураторів гнучко реагувати на їхні особливі освітні потреби. Водночас незмінним для всіх студентів залишається освітній стандарт, дотримання якого визначає успішність їхньої професійної діяльності у майбутньому.

Виключно важливе значення для успішної інклюзії дітей з особливими освітніми потребами має робота центру ранньої соціальної реабілітації у структурі Хортицької національної академії. Необхідність ранньої реабілітації дітей-інвалідів сьогодні визнана як науковцями, так і практиками одним із головних принципів відновлення їхнього здоров'я. Варіативність інклюзивного процесу у центрі ранньої соціальної реабілітації забезпечується роботою фахівців у трьох режимах: режимі консультативно-методичної допомоги, режимі денного перебування та режимі інтеграційного утримання. Розвиток дітей у процесі спеціально організованих заходів насичується іграми та вправами корекційно-розвиткового, дидактичного характеру за всіма сферами дитячої життєдіяльності та з різною змістовою спрямованістю: мовленнєвою, логіко-математичною, руховою, природознавчою, екологічною, художньо-естетичною, предметно-практичною тощо. Проводяться заняття з іпотерапії, каністерапії, кінезотерапії, групові та індивідуальні заняття з лікувальної фізкультури. Працює 24 групи ЛФК за нозологіями. У заходах з фізичної реабілітації інтенсивно використовується фізіотерапевтичне обладнання за призначенням лікарів.

Наступною ланкою системи інклюзивної освіти в Хортицькій національній академії є дошкільне відділення, в якому освітньо-реабілітаційні послуги надаються дітям від 3 до 6 років з різними соматичними захворюваннями. В дошкільному відділенні продовжується та якісно збагачується процес соціалізації дітей з особливими освітніми потребами. Якщо у відділенні ранньої соціальної реабілітації соціалізація дітей можлива лише за умови

постійного батьківського супроводу, то в дитячому садку малюк переходить на новий рівень спілкування з оточуючими, коли він вже більш самостійно, без перманентної опіки батьків, налагоджує взаємини з однолітками.

Перебування дітей у дитячому садку може бути цілодобовим або денним, що дозволяє знайти оптимальний для кожної дитини режим соціалізації. Як правило, дитина поступово переходить від денного перебування із супроводом рідних до цілодобового режиму, що зумовлено зростанням її психологічної готовності до більшої самостійності та оволодіння навичками самообслуговування.

Провідну роль у соціалізації дітей з психофізичними порушеннями, їхньої самореалізації у дитячих колективах (класах і виховних групах) та засвоєнні соціальних норм і цінностей повноцінного спілкування з оточуючими відіграє санаторна загальноосвітня школа-інтернат. В 2016-2017 н.р. серед 211 учнів 57 (27%) мали інвалідність, всі інші – захворювання внутрішніх органів і систем. Впровадження особистісно зорієнтованого та компетентнісного підходів, використання корекційно-компенсаторних і розвивальних технологій забезпечує різнобічний розвиток, особистісне та професійне самовизначення, компетентісне зростання школярів. Загальноосвітню школу можна без перебільшень назвати визначальним етапом соціалізації дітей з особливими потребами, оскільки саме на етапі навчання в ній формується світоглядна позиція та ціннісні орієнтири особистості, закріплюється її індивідуальна модель взаємин з іншими людьми.

Варіатизація та індивідуалізація освітнього процесу відповідно до можливостей вихованців з особливими освітніми потребами передбачає впровадження індивідуальних навчальних планів і програм, зміст яких визначається педагогами на основі даних спеціальних діагностичних досліджень. Використання педагогами широкого спектру засобів, методів і прийомів індивідуалізації навчального процесу дозволяє визначити оптимальний для кожного учня алгоритм засвоєння адаптованого змісту освіти, що сприяє максимальній реалізації його індивідуальних здібностей. Найефективнішими при цьому є активне, а не пасивне навчання, наголос на співпраці, а не на змаганні, розвиток критичного мислення, а не механічного запам'ятовування. При роботі зі школярами, які мають особливі освітні потреби, вчителі спираються на спеціально розроблені комплекси завдань різної складності, які дозволяють урівноважити зміст навчального матеріалу та можливості дитини. Критерієм успішності в навчальній діяльності виступає відповідність завдань зоні найближчого розвитку дитини.

Особливо цінною з точки зору забезпечення індивідуалізації освітнього процесу є проектна технологія, зорієнтована на різнобічний розвиток школярів в ході розробки та реалізації ними різноманітних проектів. Перевагами даної технології є пріоритетність індивідуальних цінностей та інтересів дитини, розвиток у неї здатностей до самостійної дослідницької роботи, самоосвіти та водночас – до соціальної активності, готовності та спроможності ефективно працювати в команді. Завдяки широкому спектру видів діяльності на всіх етапах роботи (розробка, захист, реалізація проекту) кожна дитина може зробити свій внесок у загальну справу, знайти найкращий для себе варіант самореалізації. Оскільки термін роботи над проектом визначається за згодою педагогів і дітей, а жорсткі вимоги до кінцевого результату відсутні, проектна діяльність є незамінним засобом задоволення індивідуальних запитів і потреб учнів незалежно від їх психофізичних можливостей.

Аналіз досвіду інклюзивного навчання в умовах санаторної школи-інтернату дозволяє сформулювати основні вимоги до розроблення дидактичного забезпечення особистісно зорієнтованого навчально-реабілітаційного процесу:

- навчальний матеріал має забезпечувати виявлення змісту суб'єктного досвіду учня, його постійне перетворення;
- активне стимулювання учня до самоцінної діяльності, зміст і форма якої повинні забезпечувати можливість самоосвіти, саморозвитку у ході оволодіння знаннями;
- при введенні метазнань, тобто знань про прийоми виконання навчальних дій, необхідно виділяти загальнологічні та специфічні предметні способи навчальної роботи з урахуванням їх функцій в особистісному розвитку;

– освітній процес має забезпечувати побудову, реалізацію, рефлексію, оцінку учня як суб'єкта діяльності.

Навчальний процес у школі-інтернаті збагачено предметами реабілітаційного компонента, вибірково-обов'язковими предметами, курсами за вибором і додатковими годинами. Завдяки цьому у змісті освіти передбачено можливості для вибору та реалізації кожним учнем власної траєкторії навчального поступу з урахуванням вимог державних стандартів. В основу навчальних програм закладені умови для оволодіння ключовими компетенціями, провідними видами діяльності, які дають учням широку орієнтацію в системі суб'єкт-суб'єктних відносин, де вони виступають як активні творці цих відносин.

Велику роль у соціалізації та інтеграції в суспільство дітей з особливими освітніми потребами відіграє не тільки спеціально організований навчально-виховний процес, але й посилення впливу мистецьких заходів на процес соціальної реабілітації дитини. У структурі закладу працює народний реабілітаційний театр «Інклюзив», вистави якого є важливим напрямом залучення школярів і студентів з особливостями психофізичного розвитку до соціальної взаємодії. На базі театру щороку проводиться Міжнародний інтеграційний фестиваль життєтворчості «Шлях до успіху», який передбачає створення рівних умов для соціальної інтеграції та реалізації творчих здібностей дітей з особливостями психофізичного розвитку незалежно від індивідуальних можливостей здоров'я. В рамках фестивалю мистецтво виступає дієвим каталізатором особистісного та соціального розвитку дитини з особливими потребами, розкриття її потенціалу, компенсації наявних обмежень життєдіяльності.

На основі вищезазначеного можна зробити висновок, що система інклюзивного навчання дітей та молоді з особливими освітніми потребами передбачає реалізацію таких ключових завдань: адаптація матеріально-технічних умов з урахуванням особливих потреб дітей та молоді, створення безбар'єрного середовища; варіатизація та індивідуалізація освітнього процесу відповідно до можливостей вихованців і студентів з особливими освітніми потребами; забезпечення позитивного психологічного мікроклімату в інклюзивних дитячих колективах; залучення фахівців для надання вихованцям спеціальних освітніх послуг; організація психолого-педагогічного супроводу батьків вихованців з особливими освітніми потребами; дослідження впливу інклюзивного навчання на всіх учасників навчально-виховного процесу.

Структурно-функціональна модель інклюзивної освіти в умовах Хортицької національної навчально-реабілітаційної академії інтегрує освітньо-реабілітаційні потенціали підрозділів закладу: факультетів академії, центру ранньої соціальної реабілітації дітей-інвалідів, дошкільного відділення, загальноосвітньої санаторної школи-інтернату I-III ступенів. В моделі ключові завдання інклюзивної освіти розглядаються як наскрізні, тобто такі, що проходять через усі освітньо-реабілітаційні ланки закладу. Комплементарність цих ланок утворює принципово важливу ознаку моделі – наступність інклюзивного навчання, можливість безперервної соціалізації особистості від перших місяців життя до моменту отримання документа про професійну освіту, відповідно до рівня та напрямку підготовки.

References:

1. Bondar V. 2004. Osvita ditei z osoblyvymy potrebamy: poshuky ta perspektyvy [Education of children with special needs: searches and perspectives], Suchasni tendentsii rozvytku spetsialnoi osvity (Ukrainsko-Kanadskyi dosvid) [Modern Trends in Special Education (Canadian-Ukrainian experience)]. – Kyiv : Nauk. svit, pp. 3-12.
2. Zasenka V., Sofii N. 2007. Inkluzivna osvita: stan i perspektyvy rozvytku v Ukraini [Inclusive education: state and prospects of development in Ukraine]. – Kyiv : FO-P Prydatchenko P. M., 180 p.
3. Rodda M. 2004. Hromadianske suspilstvo, Kanada, Ukraina i problemy osvity hlukhykh [Civil society, Canada, Ukraine and problems of Deaf people teaching], Suchasni tendentsii rozvytku spetsialnoi osvity (Ukrainsko-Kanadskyi dosvid) [Modern Trends in Special Education (Canadian-Ukrainian experience)]. – Kyiv : Nauk. svit, pp. 21-25.

4. Ukaz Prezydenta Ukrainy «Pro Natsionalnu stratehiiu rozvytku osvity v Ukraini na period do 2021 roku» [Decree of the President of Ukraine «About the National Strategy for development of education in Ukraine for the period till 2021»] <<http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>> (2013, June, 25).

Лаврентьєва Олена Олександрівна,
завідувач кафедри загально технічних
дисциплін та професійного навчання,
Криворізький державний педагогічний
університет

METHODOLOGICAL APPROACHES TO VOCATIONAL TRAINING ORGANIZATION

Specialist development is realized by purposeful, specially organized vocational training. The value and the importance of vocational training phenomenon proceeds from recognition of its influence on a socio cultural situation. According to estimates of UNESCO, vocational and technical and vocational training are decisive factor of continuous society development.

Vocational training uses many forms, including formal, informal and unofficial training, at the same time it is characterized with dynamism, flexible adaptation to requirements of labor market, enterprise orientation, the intensive pattern of the organization. Graduates of vocational schools (courses, colleges, schools, professional lyceums, industrial practice complex, etc.) have advantage at employment for the highly paid, qualified work as their practical skills are created for successful performance of a certain professional work at the sufficient level.

The concept of vocational training

There are many various interpretations of the vocational training concept in domestic scientific thought and in the theory and practice of foreign researches.

Vocational training is understood as any activity which is consciously carried out for development and support of the worker's key competences which are necessary for him to work at this time, or for development of his potential which is necessary for performance in the future. So, vocational training is a process of direct transfer of new professional skills and (or) knowledge by potential or current skilled worker.

Historically, vocational training arose for mastering the craft in those areas of human activities which cannot be acquired theoretically only (applied art, trade, accountancy, medical care, a services sector, construction, any technical operations, etc.). So, this training provided and continues to provide connection between educational sphere and the working world.

Worldwide the institutions of vocational training are set up, they prepare for a certain workplace. Vocational training covers the comprehensive school and technical and vocational institution, provides post-secondary and further higher education and includes apprenticeship system.

Strictly vocational training, technical and vocational educational and training (TVET) are distinguished. As researchers specify (M. J. Doak, J. Nida-Ryomelin, O. Vishnyakova, O. Kovalenko, V. Skakun, E. Skibitsky, I. Tolstova, V. Shefel and others), first of all the vocational training is training in a certain craft, the qualified performance of a certain work which, however, does not provide receiving a profession in general. Above all it aims at mastering practical skills and competences, but at the same time it doesn't affect formation of the academic skills. Generally, vocational training provides necessary knowledge and skills for employment in this or that working sphere. Technical and vocational training includes addition to general education preparation studying of technologies and related knowledge and obtaining the practical skills necessary for work on the chosen specialty or groups of specialties in the technical sphere (O. Vishnyakova).

The vocational training, as V. Skakun marks, is a special independent component of the general educational process with the specific determination of the purpose, contents, logic, with the principles, specific forms, methods, pedagogical means of their implementation. So, the leading characteristics of vocational training can be differentiated on the general didactic, which describe them from the standpoint of a generic term "training", and specific. The total characteristics of vocational training are commitment, integrity (unity of educational, pedagogical, developing functions); bilateral (teaching and studies); dynamism, recurrence (transition to the new level of assimilation of knowledge, skills moderately accumulation of previous ones). Specific characteristics of vocational training are its professionalizing and application-oriented directivity of educational process on obtaining specific specialty; close connection training with pupils' productive work; enterprise directivity, organizational features (leading role of the training officer, alternation of theoretical and practical training in a certain logic and system).

Depending on level, vocational training has different contents and character. So, at comprehensive school vocational training is provided for the purpose of expansion of a scientific and technical outlook of pupils and helping them to choose their profession consciously. Until recently vocational training at this educational level was identified with in-service training – obtaining special professional knowledge, skills in conditions of production or in educational workshops. Nowadays these functions are brought out of domestic comprehensive school, they are realized by interschool industrial practice plants.

After-school level of vocational training as a rule is provided with strictly training in colleges, at special vocational schools, on courses.

Entity and hierarchy of methodological approaches in scientific and pedagogical researches

It should be noted that in scientific and methodical literature approach is often identified with a training method. However, approach is not the method and specifies the project or the selected strategy in varying activities. The possibility of vocational training strategy implementation is provided by the program – set of theories which are developed on the basis of the uniform methodological principles and are capable to realize definite purposes and advance to them in the weighed and logical way. Programs are valuable reference point in a research and implementation of pedagogical activities. If the program is integrated with method, approach is created, it is a certain strategy and tactics of pedagogical interaction, technologies, monitoring, innovatic, improvising, an intuition in pedagogical process (V. Slastenin).

The ideas of those scientists (S. Goncharenko, I. Zimnyaya, V. Kremen, V. Lozovaya, V. Lugovoi, N. Nichkalo and others) are close to us, who consider expedient use of hierarchy of approaches in a research of methodological bases of a certain pedagogical phenomenon. As entirely fairly I. Zimnyaya marks, all the existing methodological approaches do not exclude each other, and realize different plans of reviewing and strategy of a specific pedagogical research and can be classified by the different bases, in particular by scientific disciplines, by objects of their application, by the organization of reviewing (analysis), on target to research objectives etc.

So, further we will consider two levels of approaches to a research of a vocational training phenomenon, they are strategic and tactical.

Methodological approaches to the research of vocational training phenomenon

On strategic level to methodical approaches we include first of all *system approach* which considers vocational training as the complete open system phenomenon. As S. Markova and V. Polunin specify, vocational training is a social and professional and pedagogical system which covers the purposes, contents, pedagogical and production processes, education in the course of training, management and result. Such system functions on the basis of realization in unity of laws of pedagogics and production, professional conditionality of educational activity. A backbone element of system is the overall objective of training. At the same time all components of vocational training process are in close interrelation and interconditionality. In unity and interactions they provide the ultimate result – assimilation of system of professional knowledge,

competences and skill, views and beliefs, development of professional abilities and bents of future workers.

Competence-based approach gives the chance to define necessary competence of a pupil as the designed purposes and results of vocational training, to carry out their differentiation according to cycles of subjects and disciplines. The list of competences has to be revealed, firstly, taking into account parameters of the identity of future worker which connects today with ability to work in multicultural society and also with professional mobility, professional stability, working culture and enterprise initiative, an ability to combine mental and physical activities. Secondly, competence can be defined taking into account specifics of abilities, skills, operations, receptions and ways of performance of professional tasks and labor process. As result, the educational and professional training program of the expert has to be created, it covers both general education and special disciplines. In the educational and professional program, in turn, two components have to be allocated, they are: teaching and educational and production processes which happen in the conditions of pupils' orientation to mastering a certain specialty and provide formation of professionally important personal qualities. Feedback between these blocks of subjects is provided by realization of the principles of a support on general education knowledge, the professional polytechnic, advancing formations of professionally meaning personal qualities of future experts, unities of pedagogical and training (Z. Kurlyand).

Content of vocational training process can be constructed on positions of *functional approach*. This approach forms those subject matters which provide appropriate performance of future labor process – its planning, preparation, implementation, control and service; does possible implementation of preparation not only qualified, but also a working wide profile. As the result, such worker is prepared to either modern or future conditions of production. And the range of his functions provides settlement and analytical, control, adjustment and adaptation functions in the conditions of constantly changing labor process.

The *personal focused approach* defines the need of creating the vocational training logic according to certain stages of professional formation the future skilled worker. Each of stages is characterized by specific forms, methods, means, in particular such which consider previous professional experience, motives, aims and valuable characteristics of the pupil. The stages are next:

1) Introductory stage, on which pupils are acquainted with bases and the maintenance of future profession, objects of the labor, production and relations of production;

2) Preparatory stage, during which pupils have to seize initial labor receptions and operations that make complete labor process of a certain specialty;

3) Main stage of inservice training – development of specialty when pupils' professional skills get formation and development by performance them of kinds of production works, functions, duties. At this stage training-industrial work has to become complicated and be carried out gradually with observance of a necessary rhythm and speed, technical and other requirements;

4) Final stage – improvement of bases of professional pupils' skills, their specialization through application in training-industrial process of modern technical and technological equipment, the advanced receptions and the modes of work.

Practical focused approach in vocational training predetermines the dominating role of industrial practice process, productive work of pupils. The leading factors which define degree of a ratio of the educational and production parties in process of vocational education are the possibility of exarticulation, group, increase, repetition in production with the educational purposes of separate structural elements of labor process – labor operations, labor receptions and ways. Content of vocational training, thus, joins works in educational workshops, work and technological practice, productive work on concrete specialty.

Resource approach provides application in training process of all set of objectively existing factors and means that necessary for the effective organization of vocational education. Considering the fact that the leading means of vocational training is productive work, together with well-known didactic means educational and material equipment of industrial practice process is of particular importance, they are equipment, tools, technical and technological documentation.

At the tactical level of the organization of vocational training *personal and activity*

approach should be noted which means assimilation of units and means of difficult complex labor process in the conditions of specially designed activity. Such activity is guided by formation at pupils of the labor operations, receptions and ways connected with planning, preparation, implementation, control and service of labor process and assumes use of such systems of in-service training as subject, operational, motor and training and problem and analytical.

To these such approaches can be provided, which provide activation of vocational training process. Among them are next:

- *contextual approach* make it possible to fill a vocational training content on a context (social and subject) in the future professional activity (A. Verbitsky);

- *task centered approach* provides development of professionally and personally important traits of pupils by means of the solution of educational tasks;

- *problematic approach* is based on application of various forms of immersion of pupils in problem situations of training and industrial character that demand the analysis, justification and administrative intervention;

- *dialogical approach* focuses educational process on reproduction of the sequence of a reasoning, methods of search and the solution of the put problems with the help of questions and reasoning in the form of dialogue between the teacher and pupils;

- *imitating and game approach* aims at vigorous educational activity in playful way in the course of which a pupil becomes a participant of imitating and game actions, shows initiative, amateur performance and competitiveness (L. Kondrashova);

- *developing creativity approach* provides orientation to creative development of future skilled worker, manifestation of creativity and enterprise initiative by pupils involvement to creative types of productive work.

Conclusions

So, especially vocational training and vocational educational and training (TVET) are distinguished. Vocational training is a training in a certain craft, the qualified performance of a certain work. It aims at mastering practical skills and competences for employment in a varying working sphere. Technical and vocational training includes as addition to general education preparation studying of technologies and related knowledge and obtaining the practical skills necessary for work on the chosen specialty or group of specialties in the technical sphere. The main feature of vocational training is association in uniform educational process of general education and industrial training.

In traditions of pedagogical researches the set of methodological approaches is used. Carried-out analysis of an entity and content of vocational training made it possible to reveal the methodological approaches hierarchy. The conclusion has been made that at the strategic level of the vocational training organization there are those of them which provide an appropriate ratio of varieties of training of the skilled worker of a wide profile, namely: system, competence-based, functional, personal focused, practical focused and resource approaches. At the tactical level there are those approaches which assist to activation of vocational training, among them: personal and activity, contextual, task-centered, problematic, dialogical, imitating and game, developing creativity approaches.

References:

1. Doak, J.Melissa. Vocational Training – what is vocational training?, other opportunities for vocational training, conclusion. URL: <http://careers.stateuniversity.com/pages/854/Vocational-Training.html#ixzz4nIJ455Z6>. Retrieved 15 July 2017.

2. Kovalenko, E.E. Metodika professionalnogo obucheniya: Uchebnik dlya inzhenerov-pedagogov, prepodavateley spetsdistsiplin sistemyi professionalno-tehnicheskogo i vyisshego obrazovaniya [Technique of vocational training: the textbook for engineers-teachers, teachers of special disciplines of system of technical and vocational and highest educations]. – Xarkov, 2003, ChP «Shtrih». – 480 s. ISBN 966-7757-36- 6.

3. Markova, S.M., Polunin, V.Yu. Teoriya i metodika professionalnogo obrazovaniya: teoreticheskie osnovyi [Theory and technique of vocational education: theoretical bases] // Vestnik

Moskovskogo gosudarstvennogo gumanitarnogo universiteta im. M. A. Sholohova. Pedagogika i psihologiya. – 2013. # 4, S. 40–44.

4. Marope, P.T.; Chakroun, M.B.; Holmes, K.P. (2015). Unleashing the Potential: Transforming Technical and Vocational Education and Training (PDF). UNESCO. pp. 9–10, 41, 43, 47–48, 80, 95, 98–100. ISBN 978-92-3-100091-1.

5. Nida-Rümelin, Julian (29 October 2009). "Bologna-Prozess: Die Chance zum Kompromiss ist da". Die Zeit (in German). Retrieved 29 November 2015.

6. Skakun, V.A. Organizatsiya i metodika professionalnogo obucheniya : Uchebnoe posobie [Organization and technique of vocational training: the manual]. – Moskva. 2007, FORUM - INFRA-M. – 178 s.

7. Skibitskiy, E.G. Tolstova, I.E., Shefel, V.G. Metodika professionalnogo obucheniya: Ucheb. posobie [Technique of vocational training: the manual]. – Novosibirsk, 2008, NGAU. – 166 s.

8. Slastenin, V.A., Chizhakova, G.I. Vvedenie v pedagogicheskuyu aksiologiyu : uchebnoe posobie [Introduction to a pedagogical axiology: the manual]. – Moskva, 2003, Akademiya. – 192 s.

9. UNESCO. "Technical and Vocational Education and Training (TVET)". URL: www.unesco.org. Retrieved 1 April 2017.

10. Vocational education. URL: https://en.wikipedia.org/wiki/Vocational_education. Retrieved 29 July 2017.

11. Zimnyaya, I.A. Klyuchevyye kompetentnosti kak rezultativno-tselevaya osnova kompetentnostnogo podhoda v obrazovanii. Avtorskaya versiya [Key competence as a productive and target basis of competence-based approach in education. Author's version] // Trudy metodologicheskogo seminaru «Rossiya v Bolonskom protsesse: problemy, zadachi, perspektivy». – Moskva, 2004. Issledovatel'skiy tsentr problem kachestva podgotovki spetsialistov. – 2004. – 40 s.

Сергєєва Лариса Миколаївна,

професор кафедри державної служби та менеджменту освіти, ДВНЗ «Університет менеджменту освіти», доктор педагогічних наук, професор

РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ І НАВЧАННЯ В УМОВАХ ЄВРОПЕЙСЬКОЇ ІНТЕГРАЦІЇ

Концепція ціложиттєвого навчання (освіти упродовж життя), прогресивні ідеї якої викладено в документах і матеріалах міжнародних організацій, зокрема в доповіді «Освіта: невідомий скарб» та в Рекомендаціях ЮНЕСКО і Міжнародної організації праці «Технічна і професійна освіта та підготовка для ХХІ століття», та в інших міжнародних документах, що спрямовують підготовку конкурентоспроможного виробничого персоналу у ХХІ столітті, зумовили посилення уваги до проблем професійної освіти і навчання в умовах європейської інтеграції. [2, с. 3].

Передусім звертає на себе увагу Лісабонська стратегія, схвалена на спеціальному засіданні Ради Європейського Союзу, що відбулася 23–24 березня 2000 року в м. Лісабоні (Португалія). У прийнятому документі окреслено нові виклики; сильні й слабкі сторони Європейського союзу (далі – ЄС); напрями діяльності; оновлення європейської моделі шляхом інвестицій в людські ресурси; можливості розвитку освіти і підготовки з метою жити і працювати в суспільстві знань; розвиток активної політики працевлаштування; вдосконалення й ускладнення нової політики координації [6].

Звернімося до п. 26 документа, в якому викладено обов'язкові кроки, що слід здійснити в процесі його реалізації: забезпечити істотне щорічне зростання інвестицій в людські ресурси; кількість молодих людей віком від 18 до 24 років, що мають тільки загальну середню освіту, скоротити до 2010 р. наполовину, тобто виникає об'єктивна потреба збільшити удвічі кількість молоді, яка має здобути професію в системі професійної освіти і навчання; середні та професійні школи забезпечити підключенням до Інтернету і перетворити в багатофункціональні локальні осередки підготовки з найсучаснішими методами навчання, які стануть доступними для багатьох груп населення; має бути налагоджена взаємно корисна співпраця між навчальними закладами та науковими інституціями. Європейське регулювання окреслило такі базові вміння, які мають формуватися в рамках неперервного навчання: знання інформатики; іноземних мов; технологічної культури; підприємливість, а також якості й уміння, необхідні для суспільного життя. Має бути впроваджений європейський диплом, що засвідчує знання інформатики з децентралізованими процедурами, що впливало б на зростання інформативної підготовки в усьому Європейському Союзі. Потрібно надавати можливість отримувати нові знання й підвищувати кваліфікацію як через освітянські осередки та заклади професійної підготовки, так і через роботодавців.

Цінність Лісабонської резолюції (2000 р.) полягає в обґрунтуванні положення щодо взаємодії «між політикою в галузі економіки, зайнятості і розвитку людських ресурсів на основі забезпечення високоякісної професійної освіти і навчання та підвищення ефективності використання інвестицій в людські ресурси» [6]. З цим тісно пов'язана Копенгагенська Декларація Європейської Комісії та міністрів освіти європейських країн з розвитку співробітництва в галузі професійної освіти і навчання в Європі, прийнята у Копенгагені (Королівство Данія) в листопаді 2002 р. Цим документом було започатковано «Копенгагенський процес», спрямований на реалізацію низки завдань. [4].

Питання підготовки сучасного виробничого персоналу в державах ЄС вирішується на найвищому політичному рівні, оскільки вони є складовою загальноєвропейської стратегії зайнятості й економічного розвитку. Розроблені стратегії і прийняті рішення опираються на реальний досвід, традиції і потенціал національних освітніх систем держав-членів ЄС. Ці документи не припускають уніфікації систем професійної освіти і навчання, позбавлення їх національної своєрідності. Це дуже важливий момент, адже жодне політичне рішення не може реалізовуватися, якщо воно не відповідає як реальним потребам, так і можливостям та наявним ресурсам країн-членів ЄС.

Як відомо, формування бази Копенгагенських рішень відбувалося впродовж трьох останніх десятиліть у процесі розробки й апробації різноманітних моделей у галузі забезпечення якості професійної освіти і навчання, оцінки і сертифікації кваліфікацій і неформального навчання; стандартів професійної освіти і навчання (далі – ПОН); професійних компетенцій тощо. Обмін досвідом цих розробок і «кристалізація» загальних принципів реформування ПОН і стали основою комплексної стратегії розвитку підготовки виробничого персоналу.

Формування всіх новітніх стратегій і моделей у галузі ПОН у державах ЄС здійснюється за безпосередньої і активної участі соціальних партнерів, які забезпечують зв'язок професійної освіти і навчання з ринком праці та реальними потребами економіки. Усі інновації підлягають широкому обговоренню в суспільстві, оскільки вони стосуються не тільки держави і роботодавців, а й громадян, які є суб'єктами системи професійної освіти і навчання. Загальний контекст реформування ПОН закладається стратегією навчання протягом усього життя. Це реалізується з урахуванням домовленості держав ЄС щодо національних стратегій і планів діяльності в організації освіти впродовж життя як для формального, так і для неформального навчання, враховуючи інтереси всіх суб'єктів освіти, з особливим акцентом на розширенні доступу до навчання і підвищенні привабливості освіти і навчання для незахищених груп населення.

У Документі Копенгагенської наради Конференції щодо людського виміру (НБСЄ) (м. Копенгаген, 29 червня 1990 р.) [1] зокрема зазначено, що:

1. Держави-учасниці висловлюють свою впевненість у тому, що захист та заохочення прав людини та основних свобод є однією з основоположних цілей правління, та підтверджують, що визнання цих прав та свобод є основою свободи, справедливості та миру.

2. Вони підтверджують, що демократія є невід'ємним елементом правової держави. Вони визнають важливість плюралізму стосовно політичних організацій.

3. Вони урочисто стверджують, що до числа елементів справедливості, які необхідні для повного висловлення гідності, що притаманна людській особистості, та рівних і невід'ємних прав всіх людей.

4. Держави-учасниці заявляють, що воля народу, виявлена вільно і чесно у ході періодичних і справжніх виборів, є основою влади та законності будь-якого уряду. Держави-учасниці відповідно поважають право своїх громадян брати участь в управлінні країною безпосередньо або через представників, вільно обраних ними під час чесного виборчого процесу. Вони визнають свою відповідальність за захист та охорону відповідно до своїх законів, своїх зобов'язань відповідно до міжнародного права у галузі прав людини та своїми міжнародними зобов'язаннями, вільно встановлений демократичний устрій від діяльності окремих осіб, груп чи організацій, які використовують або не відмовляються від тероризму чи насилля, спрямованого на повалення цього устрою чи такого порядку в іншій державі-учасниці.

Згідно з Копенгагенською декларацією (2002р.) національні стратегії мають спрямовуватися на реалізацію трьох взаємопов'язаних цілей:

- підвищення якості і ефективності систем професійної освіти і навчання в країнах Європейського Союзу;
- полегшення доступу до професійної освіти і навчання всіх категорій громадян;
- відкриття досвіду національних систем професійної освіти і навчання кожної країни зовнішньому світу.

Принципи реалізації співробітництва в галузі ПОН відповідно до Копенгагенської декларації (2002 р.) визначаються як: добровільність; використання досвіду, накопиченого в рамках національних систем (так званий підхід знизу – догори); залучення всіх важливих суб'єктів ПОН і передусім — соціальних партнерів; прозорість діяльності і взаємна довіра; довготривала основа; орієнтація на сучасні та майбутні пріоритети.

Система ПОН, сформована у 2010 р., є світовим стандартом якості та відповідає таким принципам: добровільний характер співробітництва; оптимізація моделей і зразків, що сформувалися в рамках національних систем професійної освіти і навчання; спрямованість на потреби користувачів різних категорій; участь соціальних партнерів [5].

Про визнання висловлених ідей та принципів у світі свідчить і те, що були створені віртуальні співтовариства з метою здійснення комунікації та обміну думками між усіма учасниками цього процесу, які в той же час активно підтримують виконання Копенгагенської декларації (2002 р.). Віртуальні співтовариства на своїх сайтах в режимі он-лайн розміщують актуальну інформацію, всіляко сприяють обміну нею, а також організують широке обговорення виконання прийнятих рішень. Про міжнародну підтримку віртуального співтовариства свідчить і те, що воно налічує понад 170 членів з 20 країн [5, с. 19].

З метою забезпечення конкретної роботи, спрямованої на виконання рішень Копенгагенської декларації (2002 р.), були сформовані технічні робочі групи за напрямками, які провели значну аналітичну роботу, перші результати якої були опубліковані ще у 2003 р. Значний науковий і практичний інтерес становлять матеріали технічних робочих груп за напрямками: забезпечення якості професійної освіти і навчання; стандарти ПОН; європейське керівництво із самооцінки навчальних закладів; створення Європейської системи перенесення кредитних одиниць [5, с. 58].

Важливе теоретичне і практичне значення має Робоча програма щодо загальних цілей і завдань (лютий 2002 р.), згідно з якою перед системами професійної освіти і навчання постали такі завдання: забезпечення якості підготовки виробничого персоналу; розширення доступу до професійної освіти і навчання та її відкритість зовнішньому світу; забезпечення

порівнюваності систем освіти і навчання для оптимального використання внутрішнього різноманіття національних систем освіти; підвищення професійної мобільності; забезпечення офіційного визнання знань, умінь і кваліфікацій у всьому просторі ЄС в інтересах неперервного навчання та кар'єрного просування.

Вагоме значення для розвитку професійної освіти в умовах інтеграції мають матеріали міжнародної конференції «Зміцнення співробітництва в галузі професійної освіти і навчання» (27 червня 2002 р. м. Брюссель, Королівство Бельгія) [3].

У її резолюції додатково було сформульовані такі завдання в галузі ПОН:

— зміцнення і розвиток європейського співробітництва в галузі ПОН, спрямованого на сприяння вільній зміні роботи і переміщенню між державами, галузями і регіонами;

— підвищення якості і привабливості професійної освіти і навчання; створення європейського простору професійної освіти і навчання.

Водночас здійснювалося подальше опрацювання стратегії навчання протягом усього життя. У Резолюції конференції було прийнято рекомендації щодо розвитку освіти протягом усього життя, які інтегрують і розвивають зміст резолюцій, прийнятих у містах Лісабоні й Барселоні, закладають основи для більш тісного співробітництва в галузі професійної освіти і навчання з таких питань, як прозорість, визнання, перенесення кредитних одиниць та якості кваліфікацій і компетенцій у контексті стратегії ціложиттєвого навчання (освіти упродовж життя). Проблема стандартизації – одна з ключових у цих міжнародних документах.

Протягом останніх років країни ЄС розпочали створювати системи, що дають можливість затвердити навчальні результати. Затвердження неформального й інформального навчання базується на оцінюванні навчальних результатів окремої особи і може привести до видачі сертифікату або диплому. Громадяни отримують свої професійні навички не тільки за допомогою офіційного навчання (особливо в рамках первинної освіти у шкільній системі), але й через неформальне та інформальне навчання. Формальне навчання забезпечують, як правило, професійні заклади освіти зі структурованими навчальними результатами, навчальним часом і навчальною підтримкою. Учень свідомо бере участь у навчанні, після закінчення якого отримує документ про освіту.

Неформальне навчання професійні навчальні заклади (далі – ПНЗ) не пропонують, воно не приводить до отримання сертифіката. Проте учень свідомо здійснює навчання, що має структуровані завдання, час і підтримку. Прикладом неформального навчання є підготовка працівника за місцем праці на підприємствах. Інформальне навчання виникає у ході щоденної діяльності, пов'язаної з працею, сімейним життям або дозвіллям. Воно не структуроване і зазвичай не приводить до отримання сертифікату. У більшості випадків учень здійснює його несвідомо. З одного боку, навички, отримані за допомогою формального навчання, визнаються й затверджуються відповідними сертифікатами, з іншого – навички, отримані через неформальне й інформальне навчання, не визнані і не затверджені.

Саме тому затвердження неформального й інформального навчання належить до основних елементів діяльності ЄС із підтримки освіти й навчання, хоча окремі країни перебувають на різних етапах цього процесу. Деякі вже мають готові системи, інші тільки починають працювати у цій сфері. Єврокомісія і Європейський центр розвитку професійної освіти (далі – ЄЦРПО) створили реєстр затвердження неформального й інформального навчання, що пропонує детальний огляд ситуації в європейських країнах.

Термін «затвердження навчальних результатів» розуміється як підтвердження компетентним органом того, що певна особа досягла навчального результату (отримала знання, навички і/або компетенції) у формальному, неформальному або інформальному середовищі на основі визначених критеріїв та у відповідності з вимогами стандарту затвердження. Затвердження, як правило, приводить до сертифікації. У 2009 році ЄЦРПО опублікував доповідь на тему: «Європейські настанови щодо затвердження неформального й інформального навчання». Цей документ допомагає реалізовувати процес затвердження – у ньому представлено інтегрований підхід до затвердження неформального й інформального навчання. Для розробки й упровадження системи затвердження навичок, отриманих за допомогою неформального й інформального навчання, необхідно здійснити такі заходи:

створити вимоги до стандартів затвердження (зазвичай це кваліфікаційні стандарти) для багатьох секторів і професій; розробити стандарти оцінювання, а також методи оцінювання (тести) для багатьох секторів і спеціальностей; створити мережу центрів, уповноважених оцінювати навички осіб, що отримали їх через неформальну й інформальну освіту та видавати відповідний сертифікат; визначити юридичні, фінансові, організаційні та інші аспекти, що стосуються процедури затвердження навичок, отриманих через неформальне й інформальне навчання.

Література:

1. Документ Копенгагенської наради Конференції щодо людського виміру (НБСЕ) (м. Копенгаген, 29 червня 1990 р.) [Електронний документ]. – Режим доступу : http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/994_082
2. Ничкало Н. Г. Професійне навчання на виробництві як складова системи неперервної освіти / Н. Г. Ничкало // Професійне навчання на виробництві: Зб.наук.праць: Випуск II /Ред. кол.: Н. Г. Ничкало (голова) та інші. – К.: Наук.світ, 2006. – 336 с. – Бібліогр. в кінці ст. – С. 3–22.
3. Матеріали міжнародної конференції «Зміцнення співробітництва в галузі ПОН» [Електронний документ]. – Режим доступу : <http://school.xvatit.com/index.php?title>
4. Олейникова О. Н. Европейское сотрудничество в области профессионального образования и обучения. Копенгагенский процесс. – М., 2004. – С. 18.
5. Олейникова О. Н. Копенгагенский процесс / О. Н. Олейникова, А. А. Муравьёва // Центр изучения проблем профессионального образования / Национальная обсерватория профессионального образования РФ. – М., 2006. – С. 11–12.
6. Strategia Lizbońska. – posiedzenie Rady Unii Europejskiej w Lizbonie, 23 i 24 marca 2000g. – Wnioski Prezydencji. WKS.: Europejskie idee i inspiracje edukacyjne – (wybor dokumentow) . – T. Gawlika, Tomasz Kupidury. – Radom. Instytut Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy. – 2005. – S. 28–34.

Ануфрієва Оксана Леонідівна,
кандидат педагогічних наук, доцент,
завідувачка аспірантури ДВНЗ
«Університет менеджменту освіти»

Якісна підготовка наукових кадрів в аспірантурі – крок до європейської інтеграції

Міжнародне визнання країни та її місце в глобалізованому світі визначаються інноваційною активністю і рівнем інтелектуального потенціалу нації. Успішність країни залежить від того наскільки ефективно в ній розвивається наука. Двигуном прогресу в усі часи був креативний клас молодих науковців. І тому підготовка наукових кадрів в будь-якій країні завжди посідає найпріоритетніше місце, оскільки виконує функцію локомотиву розвитку економіки знань. Важливу роль в підготовці таких фахівців повинні відігравати провідні університети, які покликані формувати інтелектуальну еліту суспільства і тим самим сприяти виникненню засадничого тренду його інноваційного розвитку.

Основною формою підготовки наукових кадрів, інститутом, який забезпечує свого роду сполучення між вищою освітою і наукою завжди була аспірантура. Саме тому університети, відповідаючи на виклики часу, приділяють все більше уваги розвитку і вдосконаленню діяльності інституту аспірантури. Вітчизняна система підготовки й атестації наукових кадрів вищої кваліфікації пройшла складний шлях становлення, на якому вона не раз зазнавала й продовжує зазнавати суттєвих трансформацій. Проблеми вдосконалення системи підготовки наукових і науково-педагогічних кадрів є сьогодні предметом численних дискусій в науковому співтоваристві.

Аналіз наукових праць, присвячених проблемі. На виявлення дієвих шляхів удосконалення системи підготовки наукових кадрів в Україні спрямована увага багатьох вітчизняних науковців і практиків. Про це свідчать численні дослідження. Педагогічний доробок з проблем підготовки наукових і науково-педагогічних кадрів відображено в працях О.Астахової, І.Жовтої, Р.Ілюшко, О.Литвинюк, О.Попович. Значна увага у своїх дослідженнях приділяється питанням інтеграції підготовки наукових кадрів в єдину світову освітню систему українськими вченими С.Калашніковою, В. Кременем, В.Луговим, Ж.Талановою. Активно досліджується методологія вищої освіти в Україні і за кордоном, здійснюється пошук шляхів підвищення результативності підготовки наукових кадрів, організації наукової діяльності в Україні та проблемам атестації наукових і науково-педагогічних кадрів В.Майбородою, Л.Коваль, А.Алексюком, В.Бондар, О.Морозом, А.Нечипоренко, І.Регейло.

Разом з іншими питаннями предметом обговорення стають і перспективи адаптації в українських реаліях світового досвіду організації програм навчання аспірантів (РнД-програм, програм докторської освіти).

Метою даної статі є актуалізація проблеми забезпечення якості підготовки наукових кадрів в Україні та сучасна інтерпретація розуміння цілей і результатів функціонування інституту аспірантури.

Виклад основного матеріалу дослідження. Реформа аспірантури та системи захисту дисертаційних досліджень – елемент інтеграції України в європейський освітній, науковий і дослідницький простір, передбачений Законом України «Про вищу освіту». Закон унормував сучасне розуміння системи вищої освіти, що відповідає практиці розвинених країн, як трирівневої системи: бакалаврата, магістратури та аспірантури. Таким чином, аспірантура вперше в історії нашої країни стає третім рівнем формальної освіти, який здійснює підготовку докторів філософії [4].

Перехід до підготовки докторів філософії потребує розробки й впровадження нових правил функціонування аспірантури. Вони спрямовані на подолання «наболілих» проблем, які донедавна існували в системі підготовки і захисту дисертацій.

До таких проблем належать зокрема:

- суттєві відмінності між українськими та міжнародними правилами і традиціями написання наукових статей, через які науковцю, який публікує статті в українських виданнях, складніше адаптуватися до підготовки публікацій за міжнародними стандартами;
- невідповідність світовій практиці українських процедур захисту дисертацій у постійно діючих спеціалізованих вчених радах;
- надмірна зарегульованість процедури захисту;
- складний доступ до повних текстів захищених дисертацій;
- надмірний ступінь регламентації державою усіх аспектів підготовки та захисту дисертаційного дослідження та інш.;
- необхідність запровадження ґрунтовної навчальної підготовки аспірантів, яка не передбачалась раніше.

Президент національної Академії педагогічних наук України В.Кремень наголошує, що назріла необхідність в удосконаленні форм і методів підготовки науково-педагогічних кадрів, перегляді основних концептуальних положень навчального процесу, які полягають у визначенні пріоритетних напрямів вищої освіти: європейський рівень якості та доступності освіти; її духовна орієнтація; демократизація освіти; соціальне благополуччя вчених і педагогів; розвиток суспільства на основі нових психолого-педагогічних знань [7].

У зв'язку з набуттям аспірантурою нового статусу потрібний пошук нових підходів до визначення такої категорії як «якість підготовки аспірантів». Для цього потрібна сучасна інтерпретація розуміння цілей і результатів діяльності аспірантури. Реформуючи систему підготовки кадрів вищої кваліфікації, ми передусім повинні відповісти на питання - чому і як вчити аспірантів, щоб вони були здатні забезпечувати адекватні відповіді на суспільно-

політичні, економічні, технологічні виклики, які супроводжують розвиток людства, і при цьому могли сприяти гармонійному розвитку природного і людського потенціалів країни на основі принципу стійкого розвитку, що фактично вже став основою нової парадигми існування цивілізованого світу.

У цьому контексті необхідно враховувати два чинники. Перший обумовлений інформаційною революцією і народженням суспільства знань. Цей чинник диктує нові вимоги до методологічної, світоглядної, системної підготовки сучасних науковців. При організації такої підготовки слід виходити з того, що в усіх сферах людської діяльності сьогодні істотно зростає роль системних, міждисциплінарних знань людини, необхідних для раціонального і осмисленого оперування нескінченними потоками різних знань і даних з метою рішення нових, нестандартних проблем.

За таких обставин головне місце відводиться аналітичним здібностям ученого, тобто його умінню шукати і знаходити необхідну інформацію, точно формулювати проблеми і гіпотези, помічати певні закономірності в сукупностях різномірних даних, знаходити способи рішення нестандартних міждисциплінарних проблем.

Інший чинник пов'язаний з побудовою національних економік більшості країн світу на основі інноватики. Вони об'єднують такі важливі суспільні складові, як виробництво, науку, освіту і бізнес в єдину інноваційну модель країни, галузі або компанії. Тому сучасний фахівець повинен мати цілісні знання про ринок, інноваційні механізми і уміти їх застосовувати у своїй практичній діяльності.

Подібні підходи обумовлюють необхідність впровадження в освітню практику сучасних інноваційних технологій передачі знань, основою яких є оволодіння «знаннями-інструментами», а поняття «вивчи» замінюється на поняття «створи». Тобто, треба замінити існуючу «репродуктивну» форму освіти на творчо-дослідницьку.

Сьогодні основним показником діяльності аспірантури як інституту є співвідношення числа аспірантів, що вчасно захистили дисертацію, до загального числа випускників аспірантури. В табл.1 представлено динаміку чисельності аспірантів і докторантів в Україні за останні сім років:

Успішним завершенням підготовки аспіранта є захист кандидатської дисертації на момент завершення навчання в аспірантурі. Кількість аспірантів і докторантів, які вчасно захистили дисертації, коливається у незначних межах: у 1995 р. це 16,3% аспірантів та 21,9% докторантів; у 2000р. – 16,4% та 9,2%; у 2005 р. – 18,2% та 13,9%; у 2010 р. – 23,6% та 28,8%.

Фактичний випуск аспірантів у 2016 році становив 6703 осіб, з них вчасно захистились дисертації– 1708 (25,4%), та випуск докторантів –551 осіб, із захистом–153 (27,8%.) [9].

Незважаючи на те, що показники з роками поступово збільшуються, загальний рівень ефективності підготовки наукових кадрів в Україні залишається низьким. Аналізуючи цифри, ми можемо говорити, що в середньому в Україні тільки кожен четвертий випускник аспірантури захищає дисертацію. Для порівняння, ефективність американської аспірантури (доля аспірантів, які отримали ступінь PhD по завершенню навчання) складає близько 50%.

Таблиця 1

Динаміка чисельності аспірантів і докторантів в Україні за 2010-2016рр

Показники	2010.	2011	2012	2013	2014	2015	2016
Кількість закладів, що мають аспірантуру, на кінець року, од	513	507	504	502	482	490	481
Кількість аспірантів на кінець року, осіб	33739	33321	32805	30740	27622	28487	25963
Кількість закладів, що мають докторантуру, на кінець року, од	255	257	264	267	264	283	282
Кількість докторантів на кінець	1532	1598	1776	1795	1759	1821	1792

Втім, сьогодні аналіз функціонування аспірантури суто за кількісними показниками вже не відповідає вимогам часу, оскільки головне завдання аспірантури в сучасному розумінні – підготовка осіб, здатних створювати інтелектуальну власність і нематеріальні активи, генерувати і вирішувати проблеми і завдання глобального характеру, здатних вивести країну на передовий рівень за індексом людського розвитку. І як зазначено в Програмі розвитку Організації Об'єднаних Націй, ключовим чинником, який впливає на індекс людського розвитку є саме якість освіти.

Саме поняття «якість» – об'ємне і багатогранне, не раз ставало предметом дослідження в різних науках. Нас же цікавить, в першу чергу вища освіта, а в ній, зокрема, якість підготовки наукових кадрів, а саме визначення тієї ролі якості, яка робить істотний вплив на конкурентоспроможність наукового потенціалу.

Ми розглядаємо якість підготовки аспірантів як взаємозв'язану структуру з трьох головних компонентів: якість результату, якість процесу, якість умов. Зрозуміло, що оцінка якості результату безпосередньо залежить від якості умов і якості процесу, і, в той же час, оцінка якості процесу обумовлена якістю умов і одночасно впливає на якість результатів. Отже, якість одного компонента впливає на якість інших.

До якості умов підготовки наукових кадрів можна віднести наступні елементи (властивості):

- рівень матеріально-технічної бази;
- якість професорсько-викладацького складу;
- рівень навчально-методичної забезпеченості;
- особові якості аспіранта.

Основними складовими якості процесу підготовки наукових кадрів є:

- сучасний зміст освітніх програм;
- якість навчально-методичної забезпеченості;
- використання інноваційних та інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому процесі;
- відповідний менеджмент освітнього процесу.

Якість результату підготовки наукових кадрів можна розглядати як систему, що складається з наступних елементів:

- рівень знань аспіранта
- рівень аналітико-пізнавальної активності аспіранта;
- рівень компетентності випускника;
- конкурентоспроможність випускників (працевлаштування);
- динаміка кар'єрного зростання випускників;
- розвиток особистості аспіранта.

Складові компоненти якості підготовки аспірантів мають своєрідну структуру, впливаючи на формування подальших компонентів. Так, якість знань, якість пізнавальної діяльності і розвиток особистості аспіранта впливають на формування якісного рівня його підготовленості і компетентності, а компетентність відповідно підвищує конкурентоспроможність і позначається на працевлаштуванні аспірантів. Досягнення і подальше кар'єрне зростання молодих науковців свідчать про якість результату і в той же час якість освіти на третьому рівні.

З поняттям «якість підготовки аспірантів» тісно пов'язане поняття «ефективність» аспірантури. Відмітимо, що це поняття також універсальне, оскільки застосовується в різних сферах діяльності людини. Сучасний економічний енциклопедичний словник визначає ефективність як «здатність створювати ефект, результативність процесу, визначається як відношення ефекту, результату до витрат, що забезпечили цей результат».

Проте застосування поняття ефективності до сфери освіти досить складно і пов'язано із специфікою освіти як галузі людської діяльності. Цей термін в педагогіці визначається як якісне перетворення процесу навчання, поліпшення, що детермінує його, особлива його

якісна характеристика [8]. На наш погляд, ефективність підготовки аспірантів слід розглядати в двох аспектах - академічному (якість і результати освітньої підготовки) і науковому (якість і результати науково-дослідної діяльності аспірантів). Так, на нашу думку, основним критерієм оцінки ефективності в академічному аспекті повинна стати успішність освоєння аспірантом освітньої програми. Показниками цього критерію можуть бути рівень сформованості універсальних, загальнопрофесійних і професійних компетенцій відповідно до напрямку підготовки, результати проміжної (екзаменаційні сесії) і підсумкової державної атестації, підсумки усіх видів практик. Окрім освітніх результатів слід враховувати показники наукової активності аспіранта, до яких відносяться кількість публікацій в наукових виданнях, що рецензуються, виступи на конференціях і семінарах різного рівня, участь в наукових олімпіадах і конкурсах робіт аспірантів, а також підготовлений в строк текст дисертації. І ще одним важливим показником ефективності аспірантури повинна стати, на нашому думку, затребуваність випускників аспірантури, їх працевлаштування відповідно до отриманої кваліфікації на посаді наукових і науково-педагогічних працівників.

Висновки. Таким чином, актуальним залишається завдання розробки комплексної системи оцінки ефективності аспірантури і якості підготовки аспірантів, адекватної новим умовам роботи аспірантури. Змінити парадигму мислення про цілі підготовки в аспірантурі, зробити перехід від підготовки компетентних виконавців до підготовки творців.

Список використаних джерел:

1. Альохіна Г. М. Якість освіти у контексті сучасних трансформацій вищої освіти // Вища освіта України. – 2014. № 3. Додаток 1. С. 124–127.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод., доповн. та CD) / Уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – К.; Ірпінь: ВТФ „Перун”, 2009. 1736 с.
3. Винницький М. Реформа аспірантури. Особливості впровадження програм підготовки фахівців із ступенем доктора філософії. — <http://bit.ly/209beAt>.
4. Закон України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 р. № 1556-VII. — <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
5. Луговий В.І., Слюсаренко О. М., Таланова Ж. В. Якість викладання, досліджень, публікацій – ключовий фактор у досягненні вищими навчальними закладами світового класу та критерій оцінювання діяльності науково-педагогічних кадрів вищої школи] // Проблеми освіти: Наук. зб. / Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОНМС України. – К., 2012. Випуск № 70, частина I. 276 с. С. 3–10.
6. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В.Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. С. 1017–1018.
7. Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні / Нац. акад. пед. наук України; за заг. ред. В. Г. Кременя. – Київ : Педагогічна думка, 2016. – 448 с.
8. Національний освітній глосарій: вища освіта / 2-е вид., перероб. і доп. / авт.-уклад. :В. М. Захарченко, С. А. Калашнікова, В. І. Луговий, А. В. Ставицький, Ю. М. Рашкевич, Ж. В. Таланова / За ред. В. Г. Кременя. – К. : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2014. – 100 с.
9. Підготовка наукових кадрів у 2016 році. Статистичний бюлетень. Державна служба статистики України, 2017. 43с.
10. Постанова Кабінету Міністрів України від 23.03.2016 р. № 261 «Про затвердження Порядку підготовки здобувачів вищої освіти ступеня доктора філософії' та доктора наук у вищих навчальних закладах (наукових установах)». — <http://www.kmu.gov.ua/control/uk/cardnpd?docid=248945529>
11. Рябченко В.І. Вища школа України в загальноцивілізаційному контексті: соціально-філософський аналіз з позицій світоглядно-компетентнісного підходу. [Монографія]. – К. : Фітосоціоцентр, 2015. 674 с.
12. Таланова Ж.В. Докторська підготовка у світі та Україні: монографія. – К.: Міленіум, 2010. 476 с.
13. Філософсько-методологічні засади підвищення якості вищої освіти

України: європейський вимір /авт. кол.: В. Андрущенко (керівник), М. Бойченко, Л. Горбунова, І. Надольний та ін. – К. : Педагогічна думка, 2012. 220 с.

14. Doctoral Programmes for the European Knowledge Society: Final Report of the European University Association. – <http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/DoctoralProgrammesProjectReport.1129285328581.pdf>.

15. International Standard Classification of Education, 2011. Annex IV. Broad Groups and Fields of Education. <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/iscd-2011-en.pdf>

16. Principles and Practices for International Doctoral Education. EUA, 2015.

Волощенко-Віслобокова

Ольга Миколаївна,

доцент кафедри університетської освіти і права ДВНЗ «Університет менеджменту освіти», кандидат юридичних наук

ПРАВОВЕ РЕГУЛЮВАННЯ ВЗАЄМОДІЇ НАУКИ ТА ОСВІТИ В УКРАЇНІ ТА СВІТІ

Одним з найважливіших кроків на шляху до асоційованого членства України в ЄС є співробітництво у сфері освіти та науки. Нормативно-правовими актами, що забезпечують регулювання відносин у сфері освіти і науки є Конституція України, Закон України “Про освіту” 1991 р. із змінами та доповненнями, нова редакція якого перебуває у стадії активного громадського обговорення¹, Закон України “Про вищу освіту” 2014 р., Закон України “Про наукову та науково-технічну діяльність” 2016 р., Закон України “Про особливості правового режиму діяльності Національної академії наук України, галузевих академій наук та статусу їх майнового комплексу” 2015 р., Постанова Кабінету міністрів України “Про державну національну програму “Освіта” (Україна ХХІ століття)” 1993 р., Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки, затверджена Указом Президента 2013 р.², Концепція забезпечення якості вищої освіти³, Нова стратегічна програма європейського співробітництва в галузі освіти і навчання «Освіта і навчання 2020» та ін.

Так, державна національна програма “Освіта” (Україна ХХІ століття), затверджена 1993 р., визначає лише стратегічні напрямки реформування освіти. Проте, вже у Законі України “Про наукову і науково-технічну діяльність” інтеграція науки та освіти згадується серед мети і напрямів державної політики в науковій і науково-технічній діяльності (ст. 31). Також це визначено у Законі України “Про освіту”, де наголошується, що одним з основних принципів освіти визнається її інтеграція з наукою і виробництвом (ст. 6).

У Законі України “Про вищу освіту” закріплено положення, що наукова і науково-технічна діяльність у вищих навчальних закладах є невід’ємною складовою *освітньої діяльності* і провадиться з метою інтеграції наукової, освітньої і виробничої діяльності в системі вищої освіти (ст. 65).

Передбачено також Законом України “Про вищу освіту” надання статусу дослідницького університету “Національному вищому навчальному закладу, що забезпечує

¹ Проект Закону «Про освіту», Режим доступу: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/gromadske-obgovorennya-zakonoproektu-%C2%ABpro-osvitu%C2%BB.html>

² Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012-2021 рок., Режим доступу: http://www.meduniv.lviv.ua/files/info/nats_strategia.pdf; Указ Президента Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 р. від 25.06.2013., Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>

³ Концепція забезпечення якості вищої освіти., Режим доступу: http://dovira.eu/images/QA_concept_Final.pdf

проривний розвиток держави в певних галузях знань *за моделлю поєднання освіти, науки та інновацій*, сприяє її інтеграції у світовий освітньо-науковий простір, має визнані наукові здобутки” (ст.30). Тобто інтеграція науки передбачена на базі вищого навчального закладу.

Хоча “провадження наукової і науково-технічної діяльності університетами, академіями, інститутами є обов’язковим” (ст.65), в Україні діє окрема структура наукових установ державної, комунальної та приватної форм власності, що закріплено Законом України “Про вищу освіту”, Законом України “Про наукову та науково-технічну діяльність”, Законом України “Про особливості правового режиму діяльності Національної академії наук України, галузевих академій наук та статусу їх майнового комплексу”. Національна академія наук України, національні галузеві академії наук утворюють, реорганізують, ліквідують наукові установи, що перебувають у їх віданні.

Закон України “Про наукову та науково-технічну діяльність” надає право *науковим установам*, а також національній академії наук *засновувати вищі начальні заклади* з відповідних напрямів наукової діяльності (галузі знань) у порядку, передбаченому Законом України “Про вищу освіту”, брати участь у забезпеченні навчального процесу та створювати на договірних засадах науково-навчальні об’єднання (ч.6 ст.7)⁴. Тобто, цими положеннями визначено форми співпраці наукових установ та вищих навчальних закладів.

Також Законом України “Про вищу освіту” встановлено, *що наукова установа* з метою перепідготовки наукових працівників та спеціалістів *може здійснювати навчання за програмами післядипломної освіти* в установленому порядку, а також утворювати спільно з університетами, академіями, інститутами спеціалізовані кафедри для підготовки фахівців за кваліфікаційним рівнем магістра та (або) доктора філософії (ч.6 ст.7). Тобто, у такий спосіб здійснювати освітню діяльність на базі наукової установи.

Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки п.3.7 передбачає підтримку наукової та інноваційної діяльності шляхом оновлення сучасної філософії освіти і стратегії реформування освітньої сфери. Зокрема, серед визначених завдань вказане “оновлення нормативно-правової бази, що вимагає розроблення та прийняття в установленому порядку актів стосовно удосконалення структури національної системи освіти відповідно до *міжнародної стандартної класифікації*” (п.IV. Основні напрямки реалізації Національної стратегії розвитку освіти). Тобто, визнана можливість докорінного реформування системи освіти за світовими стандартами, спрямованими на досягнення більшої взаємодії науки та освіти.

Цей “міжнародний стандарт” у сфері інтеграції науки та освіти передбачає здійснення фундаментальних та прикладних наукових досліджень не у відокремлених наукових установах, а, здебільшого, на базі вищих навчальних закладів.

Так, сучасна політика ЄС у сфері науки підпорядкована загальній стратегії його розвитку, що була сформульована у 2000 р. на лісабонській сесії Європейської ради (яка складається з глав держав та урядів країн-членів Євросоюзу й голови Європейської комісії). У Лісабонській стратегії значна увага приділялася стимулюванню економічного зростання шляхом збільшення фінансування наукових досліджень та інноваційних технологій, що провадяться університетами. Головним напрямком політики в галузі наукових досліджень і розробок було визнано стимулювання досліджень у сфері інформаційно-комунікативних технологій (ІКТ)⁵.

Концепція якості вищої освіти об’єднаної Європи синтезує частинні концепції, розроблені в рамках Болонського процесу й системно об’єднані однією метою. До них належать: 1) концепція трьохчастинної (формальна, неформальна, інформальна) освіти впродовж життя; 2) концепція трициклової (бакалавр, магістр, доктор) вищої школи; 3) концепція компетентнісного підходу; 4) *концепція інтеграції вищої освіти і досліджень на всіх циклах*; 5) концепція сумісності європейської і національної систем кваліфікацій та їх

⁴ Закон України «Про наукову та науково-технічну діяльність» 2016., Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/848-19>

⁵ Ситник В. Сучасна політика ЄС у сфері наукової діяльності., Режим доступу: <http://old.niss.gov.ua/monitor/May08/02.htm>.

описів (дескрипторів); 6) концепція розмаїття європейських систем вищої школи та їх взаємної зрозумілості і визнання та ін⁶.

Отже, стратегія розвитку об'єднаної Європи побудована на використанні трикутника знань – освіти, досліджень та інновацій. Підвищення ефективності європейського наукового простору передбачає поглиблення співробітництва між університетами та дослідницькими центрами або здійснення досліджень на базі університетів. Прикладом такої співпраці може бути досвід ФРН. У Німеччині наукові дослідження здійснюються в університетах, науково-дослідних організаціях та в дослідницьких відділеннях великих корпорацій, таких як Siemens та Infineon. Найважливішими науково-дослідницькими організаціями Німеччини є Товариство ім. Макса Планка, Об'єднання ім. Гельмгольца, Товариство ім. Фраунгофера та Об'єднання ім. Лейбніца⁷.

Зокрема, у ФРН велику увагу приділяють усебічному сприянню, поглибленню практичної співпраці між наукою та освітою, наукою та реальним сектором економіки, розширенню мереж кооперації та об'єднань потенціалу науково-дослідних установ і компаній через створення інноваційних союзів та кластерів. Існують й інші форми співпраці держави і приватного капіталу щодо інвестування у сферу *наукової й інноваційної діяльності та водночас поєднання інвестицій із науковим потенціалом університетів*, науково-дослідних інститутів: технопарки, інкубатори технологій, інноваційні центри тощо⁸.

Також показовим є американський досвід інтеграції науки та освіти. Організація наукової діяльності Сполучених Штатів Америки суттєво пов'язана із організацією діяльності різноманітних корпорацій, які беруть активну участь у здійсненні науково-дослідної роботи, використання отриманих досліджень у своїй практичній діяльності⁹. Так, на думку деяких дослідників, головною особливістю американської системи освіти завжди була повна її інтегрованість у практичні проблеми корпоративного сектора. Система освіти та корпоративний сектор США взаємопов'язані, утворюють цілісне інституційне утворення, що працює над однаковими проблемами. Університети у цій системі завжди йдуть попереду, своїми дослідженнями попереджуючи корпорації про можливі проблеми, та головне заздалегідь готують кадри, здатні ці проблеми вирішити. Саме такий підхід до організації діяльності, робило й робить американську вишівську науку найпотужнішою та найефективнішою у світі, сила якої полягає в ефективній взаємодії з корпоративним сектором¹⁰.

Наведені приклади особливостей структури, системи управління та видів діяльності університетів високорозвинених країн світу показують, що найбільш високий міжнародний імідж мають ті, яким вдалося сформувати та інтегрувати у своїй структурі три системи: освітня, дослідницька та інноваційна. Остання виконує місію зближення університету з тією чи іншою виробничою сферою і є базою для розвитку високоінтелектуального бізнесу¹¹.

Отже, відзначаючи певний прогрес у сфері правового регулювання інтеграції науки та освіти, що відбувся протягом більш, ніж 20 років, реформування освітньої системи

⁶ Наукове забезпечення процесу інтеграції в європейській освітній простір., Інтеграція в європейській освітній простір: здобутки, проблеми, перспективи: Монографія., За заг. ред. Ф.Г. Ващука. – Ужгород., ЗакДУ, 2011. – 560 с., С. 7.

⁷ Гут Д. Болонський процес: вплив реформи вищої освіти на структуру та організацію докторантури в Німеччині., Д. Гут., Вища школа. – 2007., № 3., С. 85-94.

⁸ Єгоров Є.С. Програми інноваційного розвитку зарубіжних країн: досвід та досягнення., Є.С. Єгоров., Актуальні питання інноваційного розвитку. – Х., ФІНН. - 2012., № 2., С. 77-83.

⁹ Христинченко Н.П. Міжнародний досвід організації наукової діяльності на прикладі США та Німеччини., Режим доступу: http://irbis-nbu.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbu/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&image_file_name=PDF/Nashp_2014_6_5.pdf

¹⁰ Лебедева Л.В. Інноваційна політика США як приклад ефективного партнерства державного та корпоративного секторів економіки., Л.В. Лебедева., Збірник науко-вих праць ПВНЗ «Буковинський університет». – Зб. наук. праць. – Вип. 6. – Чернівці., Книги-XXI, 2010., С. 373-383.

¹¹ Сучасні тенденції у вищій освіті., Інтеграція в європейській освітній простір: здобутки, проблеми, перспективи: Монографія., За заг. ред. Ф.Г. Ващука. – Ужгород., ЗакДУ, 2011. – 560 с., С. 30., Режим доступу: <http://www.uzhnu.edu.ua/uk/infocentre/get/3717>.

України необхідно продовжувати саме у напрямку її взаємодії з наукою, удосконалення норм національного законодавства з питань науки та освіти на основі досвіду розвинених держав світу. Результатом такої взаємодії має бути підвищення темпів економічного зростання, забезпечення зайнятості населення та досягнення максимальної соціальної справедливості. Безперечно, зміни повинні бути раціональними, доцільними, обережними й обґрунтованими, а наявні та вдосконалені норми законодавства – виконаними.

Гусєв В.О.,

кандидат економічних наук, професор
кафедри державної служби та менеджменту
освіти ДВНЗ «Університет менеджменту
освіти» НАПН України

МОДЕРНІЗАЦІЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ В УМОВАХ СУСПІЛЬНИХ РЕФОРМ

Всеосяжні суспільні реформи, пріоритетні напрями яких визначені програмним актом Президента України «Стратегія сталого розвитку «Україна 2020», передбачають реформу в галузі освіти, одним із напрямом якої має стати модернізація вищої освіти [1]. Модернізація вищої освіти у загальному розумінні означає її удосконалення за напрямом досягнення відповідності сучасним вимогам формування конкурентоспроможного людського капіталу для сталого розвитку України на інноваційних засадах, самореалізації особистості, забезпечення потреб суспільства, держави, ринку праці у кваліфікованих фахівцях [2].

Імперативи модернізації системи вищої освіти пов'язані з її невідповідністю вимогам суспільства і держави в умовах науково-технічного прогресу, релевантності відповідей вищої освіти зовнішнім і внутрішнім викликам суспільних трансформацій. Основні проблеми діяльності системи вищої освіти включають :

- недосконалість освітнього процесу у вищій школі, який переважно зорієнтований на формальну передачу здобувачам вищої освіти знань, а не на спрямування освітнього процесу на формування інтегральної компетентності у здобувачів за діалектичним поєднанням знань, умінь, комунікаційної спроможності та автономності й відповідальності при вирішенні практичних завдань;
- освітньому процесу бракує інформаційного забезпечення, що позначається на якості дистанційної форми навчання, спроможності здобувачів вищої освіти до комунікацій;
- недостатній рівень інтеграції освіти, науки, інновацій в єдиний науково-освітній-інноваційний, інформаційний простір у сфері практичної діяльності в певній галузі знань;
- невідповідність кількісної підготовки фахівців ВНЗ за певними галузями знань і спеціальностями, а також за їх освітньо-кваліфікаційними рівнями потребам практики і забезпечення кваліфікованими кадрами пріоритетних напрямів науково-технічного прогресу в країні, звідси виникає незатребуваність роботодавцями випускників ВНЗ за певними спеціальностями;
- недостатнє нормативно-правове забезпечення діяльності ВНЗ в частині запровадження освітніх стандартів, освітньо-професійних та науково-освітніх програм за переліком галузей знань та спеціальностей;
- брак матеріально-технічного забезпечення діяльності ВНЗ, зокрема, закладів післядипломної освіти, включаючи заклади післядипломної педагогічної освіти;
- недостатній рівень організації освітнього процесу на засадах Європейської кредитно-трансферної системи, а також недосконалість сучасних методик оцінювання результатів підвищення кваліфікації слухачів на засадах Європейської кредитно-трансферної системи;

- особлива увагу має бути приділена забезпеченню якості вищої освіти, як сукупності якостей особи з вищою освітою, що відображає її професійну компетентність, ціннісну орієнтацію, соціальну спрямованість і зумовлює здатність особи задовольняти як особисті духовні і матеріальні потреби, так і потреби суспільства. Виміром якості вищої освіти має стати рівень здобутих особою знань, умінь, навичок, інших компетентностей, що відображає її компетентність відповідно до стандартів вищої освіти. Ціннісний потенціал «якості освіти» невід'ємно пов'язаний з категорією «розвиток», яка є незворотним, закономірним, цілеспрямованим і кумулятивним процесом якісних змін освіти.

При незаперечності прогресивних змін, що зараз відбуваються, а також запланованих змін в системі вищої освіти, зокрема, з дією законів України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 р. № 1556-VII та «Про наукову і науково-технічну діяльність» від 26.11.2015 р. № 848-VIII і введенням в дію нової редакції Закону України «Про освіту» 2017 року, що відкриває перспективи розвитку системи вищої освіти і водночас актуалізує завдання осмислення на концептуальному рівні зазначених імперативів модернізації системи вищої освіти для інституціоналізації механізмів і заходів їх реалізації.

Модернізація системи вищої освіти наряду з імперативами її проведення має врахувати пріоритетні напрями державної політики в галузі вищої освіти і прогресивні тенденції розвитку вищої освіти у світі.

Урядом України пріоритетними напрямками державної політики у сфері освітньої і наукової діяльності визначені: якість вищої освіти, а також нова система управління та фінансування науки, що безпосередньо впливають на розвиток галузі вищої освіти. Крім того, такі пріоритетні напрями державної освітньої політики як «нова українська школа» і «модернізація системи професійно-технічної освіти» мають також вплив на галузь вищої освіти через фактор рівня підготовки професійно-орієнтованих абітурієнтів до вступу у ВНЗ, що визначає відповідно якість контингенту здобувачів вищої освіти.

Прогресивні світові тенденції розвитку вищої освіти полягають в :

- розбудові єдиного науково-освітнього-інноваційного-інформаційного простору, що знайшло своє відображення у програмному документі суспільних реформ, прийнятий країнами Євросоюзу – «Європа 2020 – Стратегія розумного, сталого та всеосяжного зростання», де розумне (smart) зростання розкривається через розвиток науки, інновацій, освіти і розбудову цифрового суспільства [3], що має стати орієнтиром для формування державної наукової, інноваційної, освітньої, а також політики інформатизації;

- утвердженні парадигми неперервної освіти, тобто освіти упродовж усього активного працездатного життя людини;

- масштабного поширення «відкритої освіти», яка передбачає створення відкритих систем професійної освіти без обмеження віку, які мають супроводжувати людину упродовж усього терміну їх трудової діяльності, сприяють постійному розвитку професійних компетентностей, знань, умінь, культури, поведінки людини. Це передбачає як підвищення кваліфікації у предметній сфері людської діяльності, але й перепідготовку за умов суспільних змін державно-управлінської, технологічної, освітньої парадигми тощо;

- інформатизації освіти, що надає можливість широкомасштабного використання освітніх сервісів Google та Microsoft, забезпечити дистанційну форму освітнього процесу, а також реалізувати «відкриту освіту» шляхом відкритого доступу до електронних навчально-методичних матеріалів, лекцій провідних вчених, стати учасником вебінарів, науково-практичних конференцій, культурних заходів тощо.

Модернізація вищої освіти має проводитися за напрямками структурних змін, змін змісту й форми навчання, а також змін схеми управління вищою освітою.

1. Структурні зміни у вищій освіті, пов'язані з такими змінами :

- у пропорціях закладів вищої, професійної, професійно-технічної освіти, і відповідно змін пропорцій підготовки фахівців за освітньо-кваліфікаційними рівнями. Нині переважає за кількістю підготовка фахівців в університетах (магістр, бакалавр) проти підготовки фахівців в коледжах (бакалавр, молодший бакалавр). Зазначені пропорції мають бути врегульовані

шляхом аналізу запитів ринку праці і складанням відповідного державного замовлення на підготовку фахівців;

- у пропорціях підготовки фахівців за спеціальностями в галузях знань (нині визначено 28 галузей знань). Спостерігається певна деформація кількості підготовки фахівців у гуманітарних галузях знань проти підготовки фахівців за природознавчими та інженерними спеціальностями. Питання має бути вирішено через механізм державного замовлення на фахівців спеціальностей, які затребувані роботодавцями, але й також на перспективи розширення сегментів ринку праці за спеціальностями для забезпечення кадрами наукоємних виробництв і пріоритетних напрямів науково-технічного прогресу в країні;

- структури галузей знань і спеціальностей, які мають відповідати певним критеріям класифікації, сформульованих за предметним підходом: зміст теоретичних знань (ідеї та категорійно-понятійний апарат), їх використання для пояснення фактів і прогнозування результатів діяльності; мета навчання (передбачуване набуття певної інтегральної компетентності за складовими: знання, уміння застосування знань, комунікативність, автономність та відповідальність); об'єкти для вивчення (явища, проблеми, сутності, що вивчаються); методи та засоби (процеси навчання та застосування набутих умінь і знань); інструментарій і обладнання (прилади та інвентар, які особа навчається використовувати та експлуатувати); класифікацією видів економічної діяльності (КВЕД). Крім того, структура галузей знань має бути узгодженою з Міжнародною стандартною класифікацією освіти та підготовки, прийнятою ЮНЕСКО для адаптації спеціальностей вищої освіти в Україні зі спеціальностями в Євросоюзі [4]. Разом з тим, зі зміною видів діяльності, появою нових технологій, зумовлених науково-технічним прогресом, виникає необхідність зміни структури галузей знань і спеціальностей. Проведена у 2015 році практична реалізація стандартизації галузей знань і спеціальностей була пов'язана з процедурою їх укрупнення, що закріплено законодавством в [5].

2. Зміни змісту освітнього процесу у вищій освіті пов'язані :

- з переходом від формальної передачі знань чи навичок до управління формуванням у здобувачів вищої освіти інтегральної компетентності, яка включає у діалектичній єдності своїми складовими : знання, уміння, комунікативність, автономність та відповідальність. Загальний зміст цих компетентностей визначений Національною рамкою кваліфікацій для кожного освітньо-професійного рівня вищої освіти (5,6,7 рівні кваліфікаційні рівні вищої освіти, відповідно молодший бакалавр, бакалавр, магістр), а також для освітньо-наукового рівня 8 - доктора філософії і наукового рівня - доктора наук [6]. Водночас загальний зміст компетентностей кожного рівня вищої освіти має бути деталізований та розкритий в галузі знань для кожної спеціальності;

- з оптимізацією предметного змісту освітнього процесу, а це знання, що складають теоретико-методологічний базис освітнього процесу, і оптимізації діяльнісної компоненти освітнього процесу, яка складається з уміння застосовувати знання для вирішення практичних завдань професійної діяльності, формування у здобувача вищої освіти спроможності до комунікацій в колективі співробітників або робочій групі при вирішенні практичних завдань, а також формування спроможності здобувача вищої освіти з відповідальністю та в автономному режимі розв'язувати ці завдання;

- зі змінами освітньо-професійних та науково-освітніх програм, які мають відповідати пріоритетним напрямам науково-технічного, суспільного прогресу та інноваційного розвитку країни, що мають державну підтримку, а також мають забезпечити формування інтегральної компетентності у здобувача вищої освіти за обраною ним спеціальністю. Особливістю цих освітніх програм має стати їх практико-орієнтованість, а також відповідати формату освітніх програм «відкритої освіти» для поширення цього феномену в освітньому просторі України;

- з утвердженням в освітньому процесі у вищій школі підходу щодо управління формуванням компетентностей здобувача вищої освіти виникає потреба впровадження інноваційних методик організації освітнього процесу і відповідно таких же методик викладання навчальних дисциплін. Для цих методик характерним є : візуалізація навчально-

методичного матеріалу; представлення навчально-методичного матеріалів на електронних носіях і розміщення їх в інтернет-мережі; навчальні заняття носять інтерактивний характер; проблемно-орієнтовний характер викладання та вивчення навчального матеріалу; залучення інформаційно-комунікаційних технологій для організації навчальних занять. Так, зараз серед ВНЗ знайшли широкомасштабного поширення освітні сервіси, запропоновані Google і Microsoft, зокрема, «хмарні технології» (cloud computing).

Використання викладачами ВНЗ хмарних сервісів в інформаційному просторі Google для розміщення навчально-методичних та аналітичних матеріалів, актів нормативно-правової бази спеціальності, презентацій лекцій, проведення тестування та інше є перспективним напрямом, що дозволяє підвищити ефективність та якість освітнього процесу підготовки здобувачів вищої освіти, скоротити накладні витрати на його реалізацію. При цьому забезпечується гнучкість використання, масштабованість і висока доступність хмарних сервісів в освітньому процесі, розширюються можливості викладання та вивчення навчальних дисциплін, зорієнтованих на формування компетентностей у здобувачів вищої освіти, дозволяє розвинути у них здатність як працювати у команді мережевої спільноти над вирішенням практичної проблеми (компетентність «комунікації»), так і працювати автономно з відповідальністю на результат. Крім того, використання хмарних сервісів дозволяє викладачу реалізувати особисто-орієнтовний підхід до підготовки здобувачів вищої освіти і забезпечити управління формуванням їх компетентностями за індивідуальними траєкторіями (проектно-орієнтовний підхід), а також забезпечує рівний доступ здобувачів вищої освіти і викладачів до якісних освітніх ресурсів у світовому науково-освітньому-інформаційному просторі [7].

- *трансформацію ролі викладача в освітньому процесі від лектора до фасилітатора* у зв'язку з відходом від формату традиційної консервативної академічної лекції до формату проблемно-орієнтованої лекції з інтерактивною участю її слухачів і відходу від традиційного формату практичних занять та семінарів до організації на цих заняттях процесу колективного розв'язання проблем у групі під керівництвом викладача-фасилітатора. Фасилітатор, як лідер і учасник групи допомагає та сприяє групі в процесі обговорення складної проблеми виробити рішення щодо її розв'язання. В процесі фасилітації розкриваються такі компетентності учасників групи, як комунікативність, уміння застосування для вирішення проблеми засвоєні знання.

- *з утвердженням у світовому освітньому просторі парадигм «відкритої освіти» і «неперервної освіти»*, які відповідно розкриваються як створення відкритих систем професійної освіти без обмеження віку і неперервної освіти, яка має супроводжувати людину упродовж усього терміну його трудової діяльності, сприяють постійному розвитку професійних компетентностей, знань, умінь, культури, поведінки людини. Ці парадигми передбачають як підвищення кваліфікації у предметній сфері людської діяльності, але й перепідготовку за умов суспільних змін, а також змін державно-управлінської, технологічної, освітньої парадигми тощо. У цьому контексті на ВНЗ покладаються завдання сприяти утвердженню в освітньому просторі України цих парадигм у форматах формальної освіти, неформальної та інформальної освіти, а також інших формах, які нормативно утверджені законодавством, а Законом України «Про освіту» (нова редакція від 2017 р.) розкриваються за наступними позиціями:

Формальна освіта здійснюється за освітніми програмами відповідно до визначених Законами України та іншими нормативними актами рівнів освіти, галузей знань і спеціальностей. Формальна освіта здобувається у закладах освіти, які мають ліцензію на здійснення освітньої діяльності і передбачає досягнення визначених державними стандартами результатів навчання певного рівня освіти та здобуття за освітніми програмами визнаних державою кваліфікацій, що дають право доступу до наступного рівня освіти. Здобуті результати навчання та кваліфікації підтверджуються відповідним документом про освіту.

Неформальна освіта - організована освіта з метою здобуття нових знань, умінь та інших компетентностей, що не передбачає здобуття визнаних державою кваліфікацій за рівнями освіти та отримання документа про освіту, встановленого законодавством України.

Інформальна освіта (зокрема, самоосвіта) – це неофіційна, самоорганізована або спонтанна освіта, що відбувається під час цілеспрямованої або нецілеспрямованої поза навчальної щоденної діяльності, пов'язаної з роботою, родиною, консалтинговою діяльністю тощо та не передбачає інституціолізованих форм.

Кваліфікації, здобуті шляхом неформальної та інформальної освіти, можуть бути підтвержені та визнані у системі формальної освіти у випадках і порядку, встановлених центральним органом виконавчої влади у сфері освіти.

ВНЗ можуть пропонувати різні форми здобуття освіти: очну, заочну, змішану, вечірню, дуальну, дистанційну, індивідуальну, екстернатну форми відповідно до їхніх організаційних можливостей та побажань осіб, які навчаються.

3. *Зміни схеми управління вищою освітою* реалізуються на рівні ВНЗ (мікрорівень), і на загальнодержавному рівні відбуваються в умовах державно-управлінських змін і суспільних трансформацій, які пов'язані зі змінами парадигми державного управління на парадигму публічного управління. Особливістю публічного управління, як практичного, організуючого і регулюючого впливу держави через систему органів публічної влади (тут органи державної влади і органи місцевого самоврядування) на суспільну діяльність людей з метою їх впорядкування, збереження чи перетворення, спираючись на владну силу, яку обмежує дієвий суспільний контроль як основний чинник панування в суспільстві верховенства права. Публічне управління відрізняється від державного управління тим, що воно здійснюється в межах панування верховенства права, завдяки законодавчо відрегульованому і практично діючому механізму контролю суспільства над усіма органами державної влади і місцевого самоврядування і поширюється на все суспільство. Крім того, для публічного управління характерним є передача певних повноважень органів державної влади інститутам громадянського суспільства [8]. Утвердження парадигми публічного управління позначається на управлінні в галузі вищої освіти.

На рівні ВНЗ посилений контроль за діяльністю керівника закладу, він має щорічно звітувати не тільки перед засновниками, але й вищим колегіальним органом громадського самоврядування. Підвищена роль консультативно-дорадчих органів ВНЗ, органів громадського самоврядування. В діяльності ВНЗ утверджені принципи автономії та самоврядування, здійснено розмежування прав, повноважень і відповідальності засновників закладу, державних органів та органів місцевого самоврядування.

На загальнодержавному рівні забезпечений на принципах відкритості і прозорості громадський контроль у сфері вищої освіти громадськими організаціями, організаціями роботодавців, професійних спілок.

Базовими складовими управління є планування, організація, контроль і мотивація. На забезпечення реалізації ефективного управління сферою вищої освіти слід оптимізувати планування державного замовлення на підготовку фахівців за спеціальностями, які мають бути в руслі пріоритетних напрямів науково-технічного прогресу в країні і водночас запровадити заходи щодо підтримки наукоємних галузей, як сфера ІКТ, аерокосмічна галузь, де Україна знаходиться на передових позиціях, а також галузей які пов'язані з критичним імпортом як-то приладобудування та фармацевтична галузь.

Організаційна складова публічного управління вищою освітою України має бути посилена за умов активізації діяльності постійно діючого колегіального органу - Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти [2] і консультативно-дорадчого органу при Кабінеті Міністрів України - Національної ради України з питань розвитку науки і технологій [9]. На ці органи покладені завдання відповідно забезпечення якості вищої освіти і з метою забезпечення ефективної взаємодії представників наукової громадськості, органів виконавчої влади та реального сектору економіки у формуванні та реалізації єдиної державної політики у сфері наукової і науково-технічної діяльності. Нині відбувається становлення цих органів.

Список використаних джерел

1. Указ Президента України «Про Стратегію сталого розвитку «Україна – 2020» від 12.01.2015 р. №5/2015. [Електронний ресурс]. Режим доступу : <http://www.president.gov.ua>
2. Закон України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 р. 2014 р. № 1556 – VII. [Електронний ресурс]. Режим доступу : <http://www.rada.gov.ua>
3. European Commission «Europe 2020 - A strategy for Smart, Sustainable and Inclusive growth», Brussels, 2010: eunec.vlor.be/detail_bestanden/doc014%20Europe%202020.pdf [укр. переклад Повідомлення Європейської комісії «Європа 2020» Стратегія розумного, сталого та всеосяжного зростання» від 03.03.2010 року в кн. Законодавче регулювання інноваційної діяльності в Європейському Союзі та державах-членах ЄС/за ред. Г. Авігдора, Ю. Капіци. - К. : Фенікс, 2011. - 704 с., С.90-116.
4. Луговий В.І., Таланова Ж.В. Міжнародна стандартна класифікація освіти: галузі освіти та підготовки (засадничий аналіз та алгоритм застосування) / Педагогіка і психологія : Вісник НАПН України. – 2014. - № 3(84). – С. 5 – 17.
5. Перелік галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти, затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 29.04. 2015 р. N 266 (зі змінами). [Електронний ресурс]. Режим доступу : <http://www.rada.gov.ua>
6. Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Національної рамки кваліфікацій» від 23.11.2011 р. № 1341. [Електронний ресурс]. Режим доступу : <http://www.rada.gov.ua>
7. Гусєв В.О. Управління формуванням компетентностей здобувачів вищої освіти шляхом використання хмарних сервісів / В.О. Гусєв, С.В. Ушеренко// - Scientific Journal «Science Rise: Pedagogical Education». – 2016.- № 8 (4). – С.18 – 28.
8. Колодій А.Ф. Публічне врядування і публічне адміністрування в кн. Енциклопедія державного управління [Текст] : у 8 т. / наук. ред. кол. : Ю.В.Ковбасюк (голова) [та ін.]; Національна академія державного управління при Президентові України. — К. : НАДУ, 2011. Т. 8 : Публічне врядування / наук.ред. кол. : В. С. Загорський (голова), С. О. Телешун (співголова) [та ін.]; Львівський регіональний інститут державного управління Національна академія державного управління при Президентові України. — Львів : ЛРІДУ НАДУ, 2011. — С. 488 – 491.
9. Положення про Національну раду України з питань розвитку науки і технологій, затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 5 квітня 2017 р. № 226. [Електронний ресурс]. Режим доступу : <http://www.rada.gov.ua>

Олійник Володимир Вікторович,

кандидат педагогічних наук, доцент
заступник директора з науково-педагогічної та навчальної роботи ННІМП
ДВНЗ «Університет менеджменту освіти»
НАПН України

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ЕКОНОМІЧНИЙ МЕХАНІЗМ ДЕРЖАВНОГО РЕГУЛЮВАННЯ
ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ

Проблема дослідження механізму функціонування післядипломної освіти важлива з огляду на нагальну необхідність створення ефективної моделі державного управління галуззю. Вказана модель має базуватись на вивченні та використанні економічних законів сучасного розвитку суспільства, а також вирішенні проблем організації та функціонування системи післядипломної освіти в умовах динамічних змін на ринку праці в сьогоденному глобалізованому суспільстві [1]. Механізм функціонування післядипломної освіти не може бути дискретним, він має охоплювати всю систему освіти і пронизувати всі галузі економіки, і водночас мати свої специфічні особливості. Системі післядипломної освіти, так само як і кожній господарській системі, притаманна своя внутрішня структура. Відповідно структуру механізму функціонування системи післядипломної освіти можна систематизувати за напрямками законодавчого, економічного та організаційного забезпечення діяльності системи післядипломної освіти. Впровадження механізму відбувається через сукупність форм, методів і важелів управління системою післядипломної освіти [2].

Необхідною умовою ефективного функціонування механізму післядипломної освіти має бути науковість та технологічність організації діяльності закладів освіти та врахування поряд з сучасними потребами ринку праці в перепідготовлених спеціалістах їх потреби в майбутньому.

Цей принцип важливий ще і тому, що державна політика в галузі освіти передбачає інтеграцію української системи освіти до світових освітніх систем шляхом участі в Болонському процесі.

Державній політиці в сфері післядипломної освіти мають бути притаманні принципи прозорості і гласності, які реалізуються участю, поряд з науково-педагогічними кадрами, слухачів та роботодавців в процесі визначення форм і методів організації та функціонування післядипломної освіти.

Основними напрямками удосконалення організаційно-економічного механізму державного регулювання післядипломної освіти мають бути: уточнення понятійного апарату (кадри, професійна освіта, післядипломна освіта тощо); удосконалення законодавчого забезпечення: прийняття ЗУ „Про післядипломну освіту”; посилення організаційно-економічного аспекту функціонування ринку праці щодо послуг, пов’язаних з післядипломною освітою; удосконалення фінансового забезпечення та надання пільг закладам післядипломної освіти; розробка методичних рекомендацій щодо системи показників економічної і соціально-економічної ефективності закладів післядипломної освіти; впровадження методики розрахунків коефіцієнтів відповідності для економічного витрачання бюджетних коштів; організація постійного моніторингу діяльності системи післядипломної освіти; посилення інформаційного забезпечення та прозорості діяльності МОН України.

Література

1. Гончаренко С. У. Освіта / С.У. Гончаренко // Енциклопедія освіти; Акад. пед. наук України ; гол. ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – С. 614–616.
2. Красняков Є. В. Формування державної політики в галузі освіти України на загальнодержавному рівні / Є. В. Красняков // Вісник державної служби України. – 2010. – № 3. – С. 19–24.

Тітко Е.В.,

к.ю.н., доцент кафедри міжнародного права та порівняльного правознавства, КУП НАН України, голова ГО «Український осередок з прав людини та розвитку освітніх новацій»

Кургинець М.І.,

Правове врегулювання статусу перекладачів: українські реалії та зарубіжний досвід

Стаття присвячена правому аналізу врегулювання статусу перекладача на прикладі зарубіжного досвіду та особливостей чинного законодавства України. Виділені такі категорії перекладачів, як «дипломований перекладач», «акредитований перекладач», «присяжний перекладач». Особлива увага звернута на аналіз законодавства Республіки Польща.

Ключові слова: перекладач, акредитований перекладач, присяжний перекладач, кваліфікація перекладача.

Постановка проблеми. Існування будь-якої сучасної держави у системі міжнародних відносин зумовлює необхідність взаємодії як на рівні держава-держава, так і на рівні органи державної влади – громадянин. Комунікація або спілкування завжди відіграло основну роль, де особливе місце відводиться мові як каналу, через який передається майже весь масив інформації з будь-якого питання, особливо коли йдеться про посвідчення документів. Очевидним і беззаперечним є те, що для вірного і повного розуміння учасниками будь-яких відносин слід або досконало знати мову, або залучати фахівця, який зможе зробити якісний переклад і донести необхідну інформацію настільки змістовно, наскільки вона відповідає мові оригіналу.

Виклад основного матеріалу. Вітчизняне законодавство у ряді актів згадує про такого учасника суспільного процесу як «перекладач», а саме щодо деяких його прав, обов'язків, питання відшкодування за надання його послуг та інше. До таких актів, наприклад, відноситься ст. 47 Цивільного процесуального кодексу України від 18.03.2004 р. [20], ст. 62 Кодексу адміністративного судочинства України від 06.07.2005 р. [7], ст. 3 Кримінального-процесуального кодексу України від 13.04.2012 р. [7], ст. 79 Закону України «Про нотаріат» від 02.09.1993 р. [26], Наказ Міністерства Юстиції «Про затвердження Порядку вчинення нотаріальних дій нотаріусами України» № 296/5 від 22.02.2012 р. [12], Наказ Міністерства внутрішніх справ України «Про затвердження Порядку ведення Державною міграційною службою України Довідково-інформаційного реєстру перекладачів» № 228 від 11.03.2013 р. [9] тощо. Також, окремо слід виділити акти, які регулюють роботу перекладача у зовнішніх зносинах та при роботі з міжнародними документами. Перш за все слід згадати Закон України «Про міжнародні договори України» від 29.06.2004 р. [5] де у ст. 21 та 23 йдеться про офіційний переклад багатосторонніх міжнародних договорів України на українську мову, у порядку передбаченому Постановою Кабінету Міністрів України № 353 «Про затвердження Порядку здійснення офіційного перекладу багатосторонніх міжнародних договорів України на українську мову» від 17.03.2006 р. [18]. Іншим важливим блоком є нормативно-правові акти щодо перекладу актів *acquis* ЄС, а саме постанова Кабінету Міністрів України «Про внесення змін до деяких актів Кабінету Міністрів України щодо наближення законодавства України до права Європейського Союзу (*acquis* ЄС)» № 160 від 24.02.2016 р. [15] та зовсім новий акт – Постанова Кабінету Міністрів України «Про порядок здійснення перекладу на українську мову актів Європейського Союзу *acquis communautaire*» № 512 р. від 31.05.2017 р. [17].

До сьогодні неодноразово висловлювалася думка щодо необхідності запровадження реєстру перекладачів під, наприклад, егідою Міністерства юстиції, що є доречним. Наявний реєстр перекладачів, доступний на веб-ресурсі Державної міграційної служби, через свою закритість не забезпечує відкритості та загальнодоступності до нього усім охочим. Саме в цих умовах постає логічне питання - хто такий перекладач, які мають бути визначені вимоги чи критерії, відповідно до котрих визначається кваліфікація перекладача тощо.

Сьогодні на практиці ми можемо зустрічатися із такими поняттями як «перекладач» так і «дипломований перекладач». Якщо говорити безпосередньо про кваліфікацію – перше, що спадає на думку, - це наявність диплому «перекладача». Однак наявність диплому, ще не може свідчити про необхідний рівень знань, що, до речі, має відношення і до інших спеціальностей. У контексті даного питання віддаючи належне сучасним вимогам, слід особливо наголосити про потребу та необхідність знати та використовувати іноземні мови. Тому все частіше особи пізнають мову та її культуру на численних мовних курсах, які часто організовані при інституціях із давньою традицією та ґрунтовним підходом, а інколи і державною підтримкою, які своїм випускникам та кожному охочому за результатами тестів видають відповідні сертифікати знання мови. Серед таких інститутів слід назвати Британську Раду в Україні (англійська мова, <http://www.britishcouncil.org.ua>), Goethe-Institut (Гете інститут, німецька мова <https://www.goethe.de/ins/ua/uk/index.html>), Французький інститут в Україні (французька мова, <http://institutfrançais-ukraine.com/ua>) тощо. Так, наприклад, наявність сертифікату відповідного рівня з одного з цих центрів вивчення мов є достатньою умовою для підтвердження знання мови при вступі до іноземного ВНЗ, а також підтвердження останнього «ноу-хау» у галузі вітчизняної науки – наявність сертифікату рівня B2 для здобуття наукового ступеня, відповідно до абзацу 3 підпункту 5 пункту 1 розділу II «Порядку присвоєння вчених звань науковим і науково-педагогічним працівникам», затвердженого Наказом Міністерства освіти і науки України № 13 від 14.01.2016 р. [10]. Однак якщо повернутись до теми дослідження, мова йде про кваліфікацію перекладача, яку згадані курси не підтверджують. Тобто можна стверджувати, що саме така категорія осіб, які вивчила мову «на курсах» певним чином випадають в повному обсязі із переліку «кваліфікованих перекладачів», до яких відносяться власники дипломів про вищу лінгвістичну чи суміжну освіти за кваліфікацією «перекладача», наприклад, юрист-міжнародник, перекладач.

Разом з тим, існує ще інша категорія осіб, які незаслужено залишаються поза статусом «дипломованого перекладача» – мова йде про випускників іноземних ВНЗ, які там здобули вищу освіту. Дійсно, перекладач, що отримав диплом у відповідному ВНЗ безперечно має фахові ґрунтовні знання, які дають права на отримання професії перекладача. Однак, як показує практика, саме ті особи, які навчалися, наприклад, протягом 5-ти років на юридичному, медичному чи технічному факультеті у закордонному ВНЗ, проживаючи там весь час навчання, які здобули мовні уміння вузькоспеціалізованої термінології, при цьому розширюючи її поточною мовою спілкування у суспільстві, можуть робити набагато якісніший переклад, ніж випускники, наприклад українського лінгвістичного університету. У даному контексті слід особливо зазначити: справа не у поганій якості навчання, а саме у перебуванні у відповідному середовищі та вивчення як загальнотеоретичних, так і спеціалізованих предметів мовою держави перебування.

Повертаючись до особливостей українських реалій у сфері перекладацької діяльності, можна простежити певну нелогічність у цій сфері. По-перше, навіть якщо український громадянин навчався за кордоном за лінгвістичним фахом, він має пройти певну процедуру, так звану нострифікацію, яка зокрема вимагає перекладу документів про освіту та їх завірення. Парадокс у тому, що ця особа з дипломом перекладача іноземного ВНЗ не може сама собі перекласти документи, а мусить звертатися до вітчизняних перекладачів.

Також, у контексті даного дослідження слід звернути увагу на таке поняття як «акредитовані перекладачі», які при дипломатичних представництвах та консульських установах пройшли акредитацію, володіють необхідними знаннями й мають відповідний документ про освіту та відповідають іншим вимогам дипломатичних представництв та консульських установ. Такі «акредитовані перекладачі», наприклад, є при посольствах Італії, Іспанії та Франції. Знову ж, як показує досвід, саме такий акредитований переклад не вимагає нотаріального підтвердження, оскільки орган представництва держави виконує функцію підтвердження дійсності документу та перекладу. У контексті даного питання слід одразу наголосити на тому, що для завірення документів існує всім відома процедура проставлення апостиллю, а консульські установи мають право виконувати ряд дій, які загалом

відносяться до компетенції органів державної влади та нотаріусів. Так, відповідно до Віденської конвенції про консульські зносини від 24.04.1963 р. [2] у ст. 5 ч. 1 літ. f) вказано, що «консульськими функціями є... виконання обов'язків нотаріуса, реєстратора актів цивільного стану...», що знайшло своє відображення у Наказі Міністерства юстиції України, Міністерства закордонних справ України «Про затвердження Положення про порядок учинення нотаріальних дій в дипломатичних представництвах та консульських установах України» № 142/5/310 від 27.12.2004 р. [13].

Паралельно з цим слід особливо звернути увагу на таку категорію як «присяжний перекладач», який, що видно із визначення самого терміну, складає присягу перед органом державної влади, наприклад, Міністерством юстиції для здійснення так званого офіційного перекладу документів. Так у Польщі при дотриманні саме такої процедури (складання іспиту, внесення до реєстраційної бази при Міністерстві юстиції) такий «присяжний перекладач» має право здійснювати діяльність кваліфікованого перекладача. Подібна система діє також в Австрії [14].

Отже, у контексті вищевикладеного слід особливо наголосити на необхідності законодавчого врегулювання такої професії, як «перекладач» із визначення його правового статусу та відкрити доступ до цієї професії.

Сьогодні українське законодавство робить спроби врегулювати діяльність «перекладачів» наступним чином. Так, відповідно до ч. 1 ст. 55 ЦПКУ «Перекладачем може бути особа, яка вільно володіє мовою, якою здійснюється цивільне судочинство, та іншою мовою, знання якої необхідне для усного чи письмового перекладу з однієї мови на іншу, а також особа, яка володіє технікою спілкування з глухими, німими чи глухонімими» [19]. При цьому у цілому акті відсутні будь-які вимоги щодо підтвердження «кваліфікації» перекладача. Можна зробити висновок, що це може бути будь-яка особа, яка «володіє мовою, знання якої необхідне для усного чи письмового перекладу з однієї мови на іншу». Схоже визначення «перекладача» дається у ч. 1 ст. 68 КАСУ, а саме: «Перекладачем є особа, яка вільно володіє мовою, якою здійснюється адміністративне судочинство, та іншою мовою, знання якої необхідне для усного або письмового перекладу з однієї мови на іншу, а також особа, яка володіє технікою спілкування з глухими, німими чи глухонімими» [6]. Основна і єдина відмінність між цими двома положеннями є те, що у КАСУ стверджувально подається, що перекладачем «є» особа, яка володіє мовою, на противагу «може бути» у ЦПКУ. Загалом вітчизняна наука неодноразово аналізувала питання прав та обов'язків перекладачів крізь призму національного права у статтях І. Балюк [1], Т. Кукзик [8, С. 341 – 346], Г. Денисенко [3] та інші.

Розкриваючи питання діяльності перекладачів, слід також зупинитись на «нотаріальному перекладі», а саме відповідно до Наказу Міністерства Юстиції України «Про затвердження Порядку вчинення нотаріальних дій нотаріусами України» № 296/5 від 22.02.2012 р. [12], де у Главі 8 «Засвідчення вірності перекладу», пункт 2.2 вказано наступне: «Перекладач разом з документом, що встановлює його особу, повинен надати документ, який підтверджує його кваліфікацію». Визначення терміну «кваліфікація» даний акт не подає і знову лишається відкритим питання, про яке йшла мова на початку дослідження.

Визначення «кваліфікація» подається у взаємозв'язку «спеціальності і кваліфікації». Так, відповідно до Закону України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 р. [4], а саме пункту 21 частини першої статті 1 «спеціальність – складова галузі знань, за якою здійснюється професійна підготовка». Перелік «спеціальностей» подано у Постанові Кабінету Міністрів України «Про затвердження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти» № 266 від 29.04.2015 р. [16], зокрема це «Філологія» (Код спеціальності 035), та наприклад «Право» (Код спеціальності 081). Дальше розкриття спеціальностей, а саме їх перелік робиться у Наказі Міністерства освіти і науки України «Про особливості запровадження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти, затвердженого постановою Кабінету Міністрів України від 29 квітня 2015 року № 266» № 1151 від 06.11.2015 р. [11] де і вказано

спеціалізацію «перекладач» (до цієї спеціалізації даним наказом прирівнюється також спеціальність «Перекладознавство»), у контексті якої не слід забувати і про юристів-міжнародників, які також можуть здобути кваліфікацію перекладачів. Таким чином, особа, яка навчається на факультеті філології, наприклад за спеціальністю/напрямком підготовки «Філологія. Романські мови та літератури. Переклад (іспанська)» або «Магістр з перекладу (англійська та німецька мови)» отримує кваліфікацію «перекладач» та є, у розумінні вітчизняного законодавця, «єдино правильним» перекладачем, уповноваженим завіряти нотаріальний переклад. Якщо слідувати літері «Порядку вчинення нотаріальних дій», то до переліку «перекладачів» не входять вчителі англійської мови, інші випускники філологічних факультетів, які не мають у дипломі приписку «перекладач». Подібною логікою дотримується чимало нотаріусів, які чітко виконують пункт 2.2 даного Порядку [11].

Як показує практика, в умовах сьогодення основну частину перекладів здійснюють бюро перекладів, які у більшості випадків залучають до роботи не тільки перекладачів із відповідною кваліфікацією, але й осіб, які на професійному рівні виконують переклади, не маючи відповідного диплому. У разі необхідності нотаріального завірення перекладу – свій підпис ставить та особа, яка зазвичай працює у штаті та має відповідний диплом перекладача. Таким чином сьогодні український ринок перекладацьких послуг знайшов вихід із ситуації, отримуючи якісний переклад великої кількості документів від різних перекладачів, та завіряючи цей масив перекладів у нотаріуса «дипломом перекладача», як того вимагає відповідний Порядок. Таким чином можна побачити, що акти вищої юридичної сили, наприклад Цивільний процесуальний кодекс України та Господарський процесуальний кодекс України не ставлять жорстких умов залучення осіб до перекладу, у той час як підзаконний акт звужує коло таких фахівців до осіб, які можуть підтвердити кваліфікацію відповідним дипломом.

Для вирішення такої проблеми та усунення подібних перешкод у професійній діяльності кожного перекладача має бути лише один критерій дипломованості або кваліфікації – це знання мови на відповідному професійному рівні. Варто звернутись до практики українського сусіда – Республіки Польща, яка полягає у запровадженні реєстру «присяжних перекладачів», які підтвердили свою кваліфікацію складеними іспитами. Це питання врегульовується відповідним Законом «Про присяжного перекладача» від 25.11.2004 р. (Ustawa z dnia 25 listopada 2004 r. o zawodzie tłumacza przysięgłego) [25], який розкриває особливості діяльності «присяжного перекладача» (ст. 2), про створення відповідної Екзаменаційної комісії (ст. 3), форму іспиту (ст. 4), текст присяги перед Міністром юстиції Польщі (ст. 7); дані перекладача, які вносяться до реєстру перекладачів (ст. 8); права і обов'язки присяжного перекладача, у тому числі обов'язок ведення реєстру здійснених перекладів (Розділ 3 ст. 13-20); професійна відповідальність (ст. 20 і наст.) тощо. На виконання даного Закону прийнято ряд підзаконних актів, які регулюють весь спектр роботи «присяжного перекладача», наприклад, Розпорядження Міністра юстиції «Про оплату за дії присяжного перекладача» від 24.01.2005 р. (Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości z dnia 24 stycznia 2005 r. w sprawie wynagrodzenia za czynności tłumacza przysięgłego) [20], Розпорядження Міністра юстиції «Про зразок свідоцтва, що надає право на виконання професії присяжного перекладача, а також способу ведення реєстру присяжних перекладачів» (Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości z dnia 24 stycznia 2005 r. w sprawie wzoru świadectwa potwierdzającego uprawnienia do wykonywania zawodu tłumacza przysięgłego oraz sposobu prowadzenia listy tłumaczy przysięgłych) [21], Розпорядження Міністра юстиції «Про особливий спосіб проведення іспиту на присяжного перекладача» від 24.01.2005 р. (Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości z dnia 24 stycznia 2005 r. w sprawie szczegółowego sposobu przeprowadzenia egzaminu na tłumacza przysięgłego) [22], Розпорядження Міністра юстиції «Про розмір оплати за іспит, яка сплачується кандидатом на присяжного перекладача» від 24.01.2005 р. (Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości z dnia 24 stycznia 2005 r. w sprawie wysokości opłaty egzaminacyjnej ponoszonej przez kandydata na tłumacza przysięgłego) [23], Розпорядження Міністра юстиції «Про Державну екзаменаційну комісію з

проведення іспиту на присяжного перекладача» від 24.01.2005 р. (Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości z dnia 24 stycznia 2005 r. w sprawie Państwowej Komisji Egzaminacyjnej do przeprowadzania egzaminu na tłumacza przysięgłego) [24]. Також слід зазначити, що повна інформація про «присяжних перекладачів», вимог до кандидатів, приклади питань на іспити, рекомендована література до підготовки до іспиту, а також сам реєстр перекладачів розміщені на веб-сайті Міністерства юстиції Польщі. Доступ до даного реєстру є безкоштовним та відкритим. Для порівняння, наприклад, дана база видає «присяжних перекладачів» з української мови – 208 фахівців, натомість які посвідчують переклад російської мови – 1315 осіб. Також, вартим уваги є те, що зазначений реєстр дозволяє шукати перекладача як за мовою перекладу так і за ім'ям, прізвищем, містом, воєводством (областю), або номером. Таким чином можна легко перевірити наявність повноважень здійснювати переклад з тієї чи іншої мови. Цікавим фактом є ще те, що кожен «присяжний перекладач» користується власною печаткою, де зокрема вказується прізвище та ім'я, а також номер перекладача, як один з елементів забезпечення вірогідності виконаного перекладу та перевірки даного перекладача. Тобто така відкритість реєстрів забезпечує вільний вибір відповідного фахівця усіма зацікавленими особами, разом з тим і відбувається можливість саморозвитку знавця іноземної мови, що є сьогодні потребами сучасності та необхідністю в умовах створення єдиного європейського простору руху товарів, послуг тощо, з метою, наприклад, здачі відповідного кваліфікаційного іспиту та внесення до такої єдиної бази, що дозволить особі (кваліфікованому перекладачу) здійснювати свою професійну діяльність на ринку послуг, дасть можливість користуватись професійним попитом у нотаріальних конторах, приватних компаніях та інше.

Висновок. Сьогодні система освіти має багато шляхів надання освітніх послуг, що корелюються із практичними вміннями особи, яка має бажання їх вдосконалення різними шляхами. В даному контексті діяльність перекладача є яскравим прикладом: він не повинен себе обмежувати лише, наприклад, українським дипломом перекладача, оскільки може бути ситуація, коли особа навчалася або за кордоном, або на спеціалізованих курсах. До того ж, якщо мова йде про нотаріальне посвідчення документів, то стовідсоткова робота даної процедури залежить від фаховості та правильності здійсненого перекладу, тоді логічно виникає питання про необхідність такого «присяжного перекладача», який буде мати спеціальні дозволи для здійснення своєї роботи, що дасть можливість здійснювати посвідчення документів. Тому дане питання для України є часто обговорюваним, але до сьогодні не вирішеним, і воно потребує подальшого вивчення і доопрацювання з урахуванням становлення України на шлях модернізації освітнього процесу.

Література:

1. Балюк І. А. Перекладач у господарському та інших судових процесах України / І.А. Балюк // Порівняльно-аналітичне право. – 2016 – № 3 – С. 89-92.
2. Віденська конвенція про консульські зносини від 24.04.1963 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/995_047.
3. Денисенко Г. Правовий статус лінгвіста як перекладача у межах правозастосовного процесу / Национальный юридический журнал: теория и практика. Кишинев.: № 6 (10) 2014. – С. 24-30.
4. Закон України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
5. Закон України «Про міжнародні договори України» від 29.06.2004 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1906-15>.
6. Кодекс адміністративного судочинства України від 06.07.2005 р. . [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2747-15>.
7. Кримінальний процесуальний Кодекс України від 13.04.2012 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/4651-17>.
8. Кузик Т.М. Поняття та вимоги до особи перекладача у кримінальному процесі України / Т. М. Кузик // Університетські наукові записки. - 2013. - № 1. - С. 341-346.

9. Наказ Міністерства внутрішніх справ України «Про затвердження Порядку ведення Державною міграційною службою України Довідково-інформаційного реєстру перекладачів» № 228 від 11.03.2013 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z0801-13>.

10. Наказ Міністерства освіти і науки України «Порядку присвоєння вчених звань науковим і науково-педагогічним працівникам» № 13 від 14.01.2016 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z0183-16>.

11. Наказ Міністерства освіти і науки України «Про особливості запровадження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти, затвердженого постановою Кабінету Міністрів України від 29 квітня 2015 року № 266» № 1151 від 06.11.2015 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/z1460-15>.

12. Наказ Міністерства Юстиції «Про затвердження Порядку вчинення нотаріальних дій нотаріусами України» № 296/5 від 22.02.2012 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z0282-12>.

13. Наказ Міністерства юстиції України, Міністерства закордонних справ України «Про затвердження Положення про порядок учинення нотаріальних дій в дипломатичних представництвах та консульських установах України» № 142/5/310 від 27.12.2004 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/z1649-04>.

14. Ничка І. «Тонкощі роботи перекладача в кримінальному провадженні». [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://everest-center.com/blog/pryszajhnyj-perekladach>.

15. Постанова Кабінету Міністрів України «Про внесення змін до деяких актів Кабінету Міністрів України щодо наближення законодавства України до права Європейського Союзу (acquis ЄС)» № 160 від 24.02.2016 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/160-2016-%D0%BF>.

16. Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти» № 266 від 29.04.2015 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/266-2015-%D0%BF>.

17. Постанова Кабінету Міністрів України «Про порядок здійснення перекладу на українську мову актів Європейського Союзу *acquis communautaire*» № 512 р. від 31.05.2017 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/512-2017-%D0%BF>.

18. Постанова Кабінету Міністрів України № 353 «Про затвердження Порядку здійснення офіційного перекладу багатосторонніх міжнародних договорів України на українську мову» від 17.03.2006 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/353-2006-%D0%BF>.

19. Цивільний процесуальний кодекс України від 18.03.2004 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1618-15/print1459184481502903>.

20. Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości z dnia 24 stycznia 2005 r. w sprawie wynagrodzenia za czynności tłumacza przysięgłego. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20050150131>.

21. Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości z dnia 24 stycznia 2005 r. w sprawie wzoru świadectwa potwierdzającego uprawnienia do wykonywania zawodu tłumacza przysięgłego oraz sposobu prowadzenia listy tłumaczy przysięgłych. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20050150130>.

22. Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości z dnia 24 stycznia 2005 r. w sprawie szczegółowego sposobu przeprowadzenia egzaminu na tłumacza przysięgłego. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20050150129>.

23. Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości z dnia 24 stycznia 2005 r. w sprawie wysokości opłaty egzaminacyjnej ponoszonej przez kandydata na tłumacza przysięgłego.

[Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20050150128&min=1>.

24. Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości z dnia 24 stycznia 2005 r. w sprawie Państwowej Komisji Egzaminacyjnej do przeprowadzania egzaminu na tłumacza przysiężonego. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20050150127&min=1>.

25. Ustawa z dnia 25 listopada 2004 r. o zawodzie tłumacza przysiężonego. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20042732702>.

26. Закон України «Про нотаріат» від 02.09.1993 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/3425-12>.

Кужелєв М.О.,

д-р екон. наук, проф. кафедри фінансів

Дей М.О.,

к.ю.н., доцент, завідувач кафедри університетської освіти і права ДВНЗ «Університет менеджменту освіти»

Нечипоренко А.В.,

аспірант кафедри фінансів Навчально-науковий інститут фінансів, банківської справи Університет державної фіскальної служби України, Україна

ПРОБЛЕМИ ФІНАНСУВАННЯ ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ ДЕЦЕНТРАЛІЗАЦІЇ УПРАВЛІННЯ В УКРАЇНІ

Постановка проблеми. Трансформаційні процеси, що відбуваються останнім часом в Україні в рамках проведення реформи у сфері місцевого самоврядування та територіальної організації влади стали причиною потреби реформування галузі освіти в напрямі децентралізації управління. Тому актуалізується необхідність проведення змін у системі фінансування освіти, а також виникає потреба перегляду підпорядкованості освітніх установ на регіональному та місцевому рівнях, які могли б забезпечити скорочення необґрунтованих видатків, сприяти розвитку конкуренції при наданні освітніх послуг між різними адміністративно-територіальними одиницями тощо.

Міжнародний досвід свідчить про те, що провідними інвестиціями є саме інвестиції в людський капітал. Саме тому розвинені країни світу одним із своїх пріоритетних завдань у сучасних умовах визначають забезпечення якісної освіти. Низька ефективність витрачання бюджетних коштів, посилена централізація управління, відсутність чіткого розподілу повноважень та відповідальності між органами управління різних рівнів зумовили потребу проведення децентралізації управління освітою в Україні. Відтак, проблеми фінансування освіти залишаються актуальним питанням в умовах сьогодення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання щодо фінансування освіти, проблем та перспектив її розвитку висвітлені у працях таких учених: Л.Беновської, Т.Боголіб, С.Буковинського, О.Василика, І.Лютото, Д.Серебрянської, Р.Сороки, І.Сторонянської, В.Федосова, І.Чугунова та ін. Проте прийняття важливих рішень у процесі реформування освітньої галузі та підвищення ефективності соціальних видатків місцевих бюджетів вимагає більш поглибленого вивчення проблем фінансування освіти.

Метою статті є визначення основних проблем фінансування освіти та шляхів їх розв'язання в контексті проведення бюджетної децентралізації.

Виклад основного матеріалу дослідження. Пріоритетним ресурсом XXI ст. стають знання і вміння людини користуватися цими знаннями. Майбутнє країни визначається інтелектуальним потенціалом, рівнем розвитку освіти й науки, інноваційних технологій. За цими параметрами вимірюється конкурентоспроможність економіки країни, а також її місце у сучасному світі. В умовах міжнародної конкуренції економічний розвиток країни повинен визначатися головним чином її науковими і технологічними перевагами.

Зарубіжний досвід свідчить про пріоритетність фінансування освіти. Економічно розвинені країни не заощаджують на освіті. Вони щорічно кардинально збільшують витрати на освіту з державного бюджету, забезпечуючи таким чином свій майбутній розвиток. Для прикладу, у США витрачають на освіту 16%, Німеччині – 12%, Франції – 16%, Фінляндії – 7,2% від річного обсягу ВВП. Японія, що претендує на світове лідерство, оголосила про готовність переходу до обов'язкової вищої освіти. Участь приватних фондів у фінансуванні системи освіти не перевищує 6% [1].

На сферу освіти у 2016 році в Україні було витрачено 129,4 млрд. грн, що становить 5,7 % від ВВП. Загалом, у 2016 році сукупна частка видатків на соціально-культурну сферу (освіта, охорона здоров'я, соціальний захист і соціальне забезпечення, культура та мистецтво, фізична культура і спорт) у структурі видатків місцевих бюджетів складала 78,7 %, що на 1,9 в. п. менше рівня 2015 року [2].

Частка видатків на освіту місцевих бюджетів України становила протягом 2011-2015 років від 32,6 % до 27%. При цьому, починаючи з 2013 року, динаміка частки бюджетних видатків на освіту мала тенденції до зменшення у загальній структурі видатків місцевих бюджетів за функціональною класифікацією (рис. 1).



Мал.1. Структура видатків місцевих бюджетів за функціональною класифікацією за 2011-2016 роки*

*Джерело: побудовано за даними [2].

Державна політика зростання витрат на освіту не є стабільною і послідовною, а якісні показники освіти, на думку фахівців, не зростають, тоді, як проблеми накопичуються [3, с. 359].

Проблеми галузі освіти, хоча і мають свої особливості в різних регіонах країни, проте є типовими для більшості з них. Серед найважливіших проблем варто виділити наступні:

1. Наявність необґрунтованої мережі закладів освіти, що не відповідає сучасній демографічній ситуації та сприяє нераціональному використанню державної власності, а також зниженню якості наданих послуг. Низька ефективність освіти проявляється існуванням великої кількості малокомплектних шкіл, видатки на утримання одного учня у яких є значно вищими, ніж середні в регіоні.

Так, кількість учнів загальноосвітніх шкіл зменшилася з 6,8 млн. у 1999 році до 3,8 млн. у 2015 році, мережа загальноосвітніх шкіл налічує 17,6 тис. одиниць, 68% шкіл розташовані в сільській місцевості, де навчається 1,3 млн. дітей. За п'ять років (2010-2015) кількість учителів скоротилася на 21%. Вартість навчання 1 учня становить 8,9 тис. грн., а в малокомплектних школах вона досягає 50 тис. грн. [4, с.3]. Тому назріла реальна потреба оптимізації мережі закладів освіти з урахуванням викликів сучасності.

2. Неурегульованість процесу фінансування закладів освіти за рахунок освітньої субвенції. Так, змінами до Бюджетного кодексу України з 2015 року запроваджено освітню субвенцію, що передається з державного бюджету та розподіляється між обласним бюджетом, бюджетом міст обласного значення та районними бюджетами і може бути використана на фінансування загальноосвітніх шкіл. Загалом освітня субвенція є виправданою, адже створює можливості для того, щоб районний чи міський бюджети отримали певну суму грошей і самі могли розподілити їх між школами. Слід зазначити, що за рахунок освітньої субвенції не здійснюється з 1 вересня 2016 року фінансування загальноосвітніх шкіл (крім закладів початкової школи), кількість учнів у яких становить менше 25 осіб. За таких умов не вигідним є фінансування значної кількості малокомплектних шкіл, адже на їх фінансування доведеться витратити власні доходи місцевих бюджетів. Однак проблема полягає в тому, що обсяги субвенцій є значно меншими відповідних видатків місцевих бюджетів на освіту. Недоліком освітньої субвенції є те, що вона може бути направлена лише на оплату поточних видатків навчальних закладів, а на потреби капітальних видатків може бути використана лише за умови задоволення у повному обсязі потреби у поточних видатках на бюджетний період та за умови відсутності простроченої бюджетної заборгованості за захищеними видатками.

В свою чергу, позитивними моментами є те, що, згідно з чинним законодавством, освітня субвенція може бути використана не лише для фінансування закладів, але й на оптимізацію мережі. Також залишки коштів за освітньою субвенцією в кінці року зберігаються на рахунках місцевих бюджетів і будуть використовуватися у наступному бюджетному періоді, що дає місцевій владі стимул для економії коштів, крім того, ці статті видатків стануть більш прогнозованими. Однак склалась така ситуація, коли, з одного боку, згідно з чинним законодавством, кошти освітньої субвенції можна використати на оптимізацію мережі, а з іншого, – вони можуть бути скеровані лише на оплату поточних видатків. Проте проведення оптимізації мережі потребує значних капітальних видатків [5, с. 125].

3. Слабкі можливості поліпшення реального матеріального стану закладів освіти через відсутність належної підтримки від держави та приватних інвесторів. Свідченням цього є низька частка капітальних видатків місцевих бюджетів у загальних видатках по Україні, що склала у 2014 р. 5,9%. Основна частка капітальних видатків освіти припадала на капітальний ремонт і лише 1,6% – на капітальне будівництво. У розрахунку на одного учня країни з місцевих бюджетів припадає лише 168,9 грн. капітальних видатків у рік. Як наслідок, педагогічні колективи вимушені шукати альтернативні джерела фінансування ремонтних робіт, використовуючи при цьому кошти батьків, спонсорську допомогу тощо [5, с. 126].

4. Зумовлений проведенням децентралізації перерозподіл повноважень між бюджетами різних рівнів не підкріплений відповідними змінами фінансових надходжень до цих бюджетів. З внесенням у 2015 році змін до Бюджетного кодексу у розподілі видатків місцевих бюджетів галузі освіти, зросла роль районних бюджетів і міст обласного підпорядкування, але знизилась роль бюджетів базового рівня.

Перерозподіл відбувся, головним чином, за рахунок переведення фінансування дошкільних закладів з бюджетів базового рівня до бюджетів районного рівня. На думку науковців, такий перерозподіл є необґрунтований, адже збільшення делегованих повноважень для районних бюджетів не супроводжується збільшенням фінансових надходжень, і хоча для районних бюджетів збільшено норматив відрахування від податку на доходи фізичних осіб з 50 до 60%, на практиці цих коштів є недостатньо. У результаті таке фінансування відбувається за рахунок трансфертів, що не є свідченням підвищення самостійності цих бюджетів [6].

У різних країнах світу фінансування освіти має свою стратегічну направленість та свої принципи і моделі фінансування. Практично в усіх країнах Європейського Союзу (за винятком Болгарії, Кіпру, Литви, Латвії) фінансування університетів відбувається за схемою одноразового гранту (blockgrant). В Україні всі джерела фінансування системи освіти поділено на два основні фонди: державний бюджет та спеціальний фонд (позабюджетні джерела). Обмеженість обсягів бюджетного фінансування зумовлює необхідність формування спеціального фонду, в якому акумулюються кошти за надані вищим навчальним закладом платні послуги [7, с.292].

До стратегічних напрямів удосконалення системи фінансування освіти в контексті децентралізації варто віднести:

- забезпечення ефективного розподілу фінансових ресурсів на видатки освітніх послуг з місцевих бюджетів у розмірах, достатніх для розвитку навчальних закладів, враховуючи стан матеріально-технічної бази, можливості відтворення потенціалу науково-педагогічних кадрів та розвитку освіти і науки;

- посилення контролю та здійснення систематичного аналізу цільового використання коштів на освіту, забезпечення дієвих механізмів громадського контролю за їх витрачанням;

- удосконалення методів визначення обсягів фінансування освіти та розробка нормативів фінансування із врахуванням мінімальних соціальних стандартів, які дозволять встановити нижню межу обов'язкового фінансового забезпечення розвитку освіти;

- удосконалення механізму фінансування освіти в Україні із врахуванням міжнародного досвіду, перехід на багатоканальне фінансування, прийняття рішучих заходів щодо збільшення та диверсифікації джерел фінансування вищої освіти та оптимізації їхньої структури [8].

Висновки. З огляду на вищезазначене, можна зробити висновок, що ефективний розвиток освітніх послуг в Україні вимагає вдосконалення державного фінансування освітніх закладів. Заходи проведення децентралізації в освіті мають проводитися у загальному контексті реформи децентралізації. Головною метою змін в напрямі децентралізації управління освітою має стати висока якість надання освітніх послуг, що сприятиме розвитку інтелектуального потенціалу країни. Також при проведенні децентралізації управління освітою необхідним є врахування особливостей регіонів, демографічної ситуації та інтересів територіальних громад.

Список використаних джерел

1. Величко А. В. Питання бюджетного фінансування закладів освіти / А.В. Величко, І.В. Калько // Освіта Донбасу. – 2007 - № 5. – С. 75–84.
2. Бюджетний моніторинг: Аналіз виконання бюджету за 2016 р. / Зубенко В. В. Самчинська І. В., Рудик А.Ю. та ін.; ІБСЕД, Проект «Зміцнення місцевої фінансової ініціативи (ЗМФІ-П) впровадження», USAID. – К., 2017. – 92 с.
3. Сорока Р.С. Аналітична оцінка фінансування видатків місцевих бюджетів / Р.С. Сорока // Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. серія економічна. – 2012. – Вип. 2. – С. 353-367.
4. Боголіб Т. Фінансове забезпечення освітньої галузі України: існуючі проблеми та перспективи їх вирішення / Т. Боголіб // Економіст. – 2015. – № 8. – С. 1-6.

5. Беновська Л.Я. Проблеми бюджетного забезпечення освіти в контексті децентралізації управління / Л. Я. Беновська // Регіональна економіка. – 2016. – № 1. – С. 121-129.
6. Серебрянська Д. М. Розподіл видатків між рівнями місцевих бюджетів в умовах бюджетної децентралізації: дис.... канд. екон. наук.: спец. 08.00.08 – гроші, фінанси і кредит / Д.М. Серебрянська; Ін-т економіки та прогнозування НАН України. – Київ, 2015. – 204 с.
7. Шрамко О. О. Проблеми фінансування освіти на сучасному етапі / О.О. Шрамко, Е. В. Бахчеван // Вісник соціально-економічних досліджень. – 2014. – Вип. 2. – С. 289-293.
8. Малишко В.В. Фінансування вищої освіти в Україні: проблеми та перспективи / В.В. Малишко // Молодий вчений. – 2016. – № 2. – С. 64-67.

Зеліско Любов,

Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника, кандидат
педагогічних наук, доцент

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ КУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ЮРИДИЧНОГО ФАХУ

З огляду на змістову наповненість складових культурної компетентності особистості особлива роль відводиться освітньо-виховному процесу, який орієнтує учасників цього процесу насамперед на знання загальногуманітарного значення, закладає основу індивідуальної політико-соціальної свободи особистості. Саме відповідний рівень культурної компетентності особистості і визначає ступінь її свободи, насамперед, через соціальну адаптованість в результаті усвідомленого засвоєння норм співжиття та ідентифікацію з соціумом, готовність жити за єдиними законами і в єдиній культурно-ціннісній системі.

Сучасна культурологія має опертям дослідження відомих західних культурологів, філософів, психологів – Г.Зімелля, Г.Ріккєрта, Р.Кассіра, М.Вебера, К.Юнга та ін. Їх наукові відкриття впливають на сучасні культурологічні дослідження М.С.Кагана, А.Я.Флієра, В.І.Біблера, Г.В.Драча, Е.А.Орлової, М.Мамардашвілі, В.М.Розіна, М.М.Бахтіна, В.Г.Кременя, І.А.Зязюна, Л.Г.Юніна тощо.

Наприклад, Е.Кассіра підкреслює, що головне завдання всіх форм культурної діяльності полягає в тому, щоб творити всезагальний світ думок і почуттів, світ людськості, «єдиний космос», і тому нас цікавлять ті творчі сили і ментальна активність, які є необхідними для їх створення [1, с.111].

Нагадаємо, що серед найважливіших завдань сучасної вищої освіти є:

- набуття студентами вагомого культурного капіталу через засвоєння знанневого рівня (про природу, людину, суспільство, коди знакових систем і соціальних комунікацій, узагальнений соціокультурний досвід людства);
- формування світоглядних переконань, установок, поглядів на сутність тріади природа-людина-культура;
- соціалізація студентів, ознайомлення їх з основними принципами взаємодії у соціумі, засвоєння соціокультурних ролей, вихід на ліфти кар'єрного росту;
- інкультурація майбутніх фахівців, їх «укорінення» в систему основних ціннісно-сміслових і нормативно-правових установок культури, критеріїв оцінки і принципів відбору соціокультурних форм самореалізації в суспільстві;
- розвиток креативності, умінь розв'язувати нестандартні ситуації, поповнювати знання новими здобутками науки, культури, вирішувати професійні задачі на більш високому інтелектуальному і творчому рівні.

Найважливішою умовою успішного вирішення зазначених завдань освіти є її культурологізація, тобто наповнення елементами систематизованих культурологічних знань як загальної, так і професійної освіти. Комплекс систематичних культурологічних знань, вмінь і навичок, в тому числі знань традиційної культури, вироблення системи цінностей як основи особистісної культури, можна визначити як систему культурної компетентності особистості. Відповідно, можна виділити найважливіші складові культурної компетентності:

- компетентність щодо інституційних норм організації соціуму – політичних, правових, економічних та їх реалізацію через відповідні структури, яка забезпечується циклом загальноосвітніх дисциплін, з урахуванням інтегративного характеру культурологічних курсів;

- компетентність у знанні конвенціональних норм соціокультурної регуляції – особливостей національної традиційної культури, моральних норм і приписів, систем цінностей, світоглядних переконань, оціночних критеріїв, норм етикету, звичаїв, обрядів, ритуалів, рівня інтелектуальної культури, ерудиції, що забезпечується в навчальному процесі культурологічними дисциплінами та іншими дисциплінами гуманітарного циклу;

- компетентність щодо здійснення культурологічного аналізу тенденцій моди, іміджу, стилю, явищ мистецтва, особливостей субкультур, будь-яких феноменів культури, її артефактних вимірів, культурних сценаріїв життєдіяльності, рівня загальнокультурної ерудиції у цілому; щодо вироблення диференційованого і спеціалізованого особистісного соціокультурного досвіду;

- компетентність в засвоєнні особливостей соціальної і міжкультурної комунікації як специфічної суб'єкт-суб'єктної взаємодії, у якій відбувається обмін інформацією, досвідом, вміннями і навичками між членами соціуму і носіями різних типів культур, де раціональна, вольова, емоційна взаємодія суб'єктів є основою формування спільності почуттів, думок, поглядів, переконань, досягнення взаєморозуміння і погодженості дій у групі, конкретному культурному середовищі, у відносинах представників різних культур; при цьому особливого значення набуває володіння відповідними аспектами міжкультурної комунікації: зовнішнім (ритуальним, етикетним), внутрішнім (соціально-психологічним) і мовленнєвим (володіння мовами), в тому числі паралінгвістичною системою передачі інформації (мовою міміки і жестів).

Методологічна основа процесу становлення особистості, її самовдосконалення відображається в уявленні щодо визначеності через внутрішній світ як підгрунтя самореалізації її індивідуальної сутності або, по-іншому, як актуалізація її потенційного «Я». У концепції юності (А.Я.Флієр, Л.Г.Іонін, Л.С.Каган, В.Хесле) відображена складність завдань, що стоять перед студентською молоддю. Необхідність вибору професії, вміння якісно визначити своє життя через культурні сценарії висувають перед молоддю нові вимоги до особистісної наповненості, адже певні соціальні ідеї чи стандарти можуть втратити свою значимість, і це ускладнює та робить важливим будь-який вибір молодої людини. Можна визначити в культурному просторі головні дилеми, від розуміння, переосмислення і вибору яких залежить якісне культурне самовираження особистості: прагнення постійно перебувати в якісному культурному середовищі та визначитися в ньому (в даному випадку – це освітній простір); постійний розвиток рефлексивних здатностей; динамізм, готовність до зміни моделей буття, самореалізації; прагнення до підпорядкування свого життя універсальним загальнолюдським духовно-моральним імперативам; постійне збагачення внутрішнього світу. У процесі розвитку культурної компетентності студентів педагогічні зусилля повинні спрямовуватися на реалізацію трьох типів завдань, в яких відображаються різні аспекти моральної зрілості особистості: емоційно-ціннісний; гносеологічний (пізнавальний); культурний потенціал.

Завдання, пов'язані з розвитком емоційно-ціннісної сфери студентів, полягають у формуванні громадянських, патріотичних, національних ціннісних орієнтацій, національних почуттів, у ставленні до себе, до співвітчизників, до суспільства і держави загалом: почуття любові до рідної країни, прагнення зробити суспільне життя кращим, сприйняття демократичних цінностей як мотивів поведінки, почуття поваги і терпимості до інших

громадян, їхніх прав, потреб в соціальній гармонії, негативне ставлення до насильства, ненависті, антисоціальної поведінки.

Зокрема, професійна соціалізація (професіоналізація) юриста відзначається активним засвоєнням практичних правових знань, розумінням правового механізму держави, умінням користуватися правовим інструментарієм у регулюванні суспільних відносин, що вимагає від юриста знань не тільки позитивного, а й духовного права, творчого поєднання духовних, моральних та позитивістських норм. Активна культурологізація вимагає усвідомлення юристом власного «Я» на соціально-психологічному рівні, через інтеріоризацію культурних і соціальних норм [5, с.193].

Службові обов'язки скеровують юриста до конкретизації у використанні засвоєних правових норм, до усвідомлення необхідності і корисності власних професійних дій. Це формує у нього переконання цінності права. Тому філософія освіти становить світоглядно-ціннісне підґрунтя соціалізації юриста, сприяє розумінню ним права як національного і загальносвітового культурного феномена. Зауважимо, що філософія вищої освіти розрізняє субстанціональні (змістові) і формальні визначення права. Це дуже важливо для теоретико-освітньої системи і для практики правого виховання студентів [3, с.83].

Відмітимо, що зазначені визначення мають різний ціннісний зміст і виводять на відповідні функціональні характеристики права: право сприяє функціонуванню державної системи; право виражає міру свободи індивіда; право розмежовує інтереси; право упорядковує суспільні відносини. Аналіз юридичних документів, передусім пам'яток права, виявляє прагнення права утверджувати в житті:

- справедливість (яка охоплює істину і правду; багато пам'яток права так і називалися – «Правди»);
- мудрість (здавна багато зі служителів права, правосуддя вважалися мудрецами);
- людськість у життєвих відносинах (юридичне регулювання дотичне до всіх складностей життя, людських взаємин, всіляких життєвих інтересів).

Саме у зв'язку з тим, що право є явищем цивілізації, яке відображає глибинні вимоги і основоположні цінності, може бути окреслений свого роду «образ права», його ідеал, орієнтований на названі цінності. На думку Л.С. Мамута, ознаками права, поряд з вимогливо-обов'язковим характером, є рівність, справедливість, благо, свобода [7, с.18]. В.О. Мушинський, з опертям на визначення права Г.-Й. Гегелем, трактує право як історично обумовлену людською свободою динамічну рівновагу між особистим інтересом і суспільною необхідністю [7, с.23].

Пізнавальний аспект, спрямований на розвиток культурної компетентності студентів, зреалізовується насамперед в освітньому процесі. Методологія пізнання орієнтує серед усього багатоманіття цілей і завдань освіти на таку парадигму, яка б працювала на формування творчо-гуманітарного (планетарного) типу особистості як цілісного суб'єкта культури [9, с. 16].

Серед основних характеристик такої особистості виділяються:

- соціально-психологічні (фундаментально-наукова, практично-професійна, світоглядно-гуманістична);
- теоретико-пізнавальні (полікультурний діалог як парадигма гуманітарного мислення);
- етико-моральні (покликання як моральний критерій вибору професії, усвідомлення етико-морального змісту професійної діяльності, морально-правова відповідальність за прийняття професійних рішень);
- інноваційна діяльність (дослідницько-пошукова професійна орієнтація);
- здатність до рефлексії (самопізнання, аналітичний розум, інтелектуально-критичне сприйняття дійсності, прогнозування розвитку соціуму, культурологічний аналіз соціокультурних явищ і процесів);
- творче мислення (асоціативність, образність, стратегічність, креативність, продуктивна творча уява, інтуїція, фантазія).

Філософія визначає нові парадигми освіти, не обмежуючи її розвиток якоюсь із них. Як зазначає Р.Діарден, філософія освіти не має потреби у єдиній парадигмі з огляду на багатоманіття різних підходів у педагогічній науці і педагогічній практиці: багатополюсність і плюралізм різних культур і різних систем освіти сьогодні доповнюються новими видами комунікації: діалогом культур і різних «шкіл» освіти, аксіологічною рефлексією, що виводить на фундаментальні цінності й установки кожної культури, нові форми спілкування тощо.

Сьогодні необхідно брати до уваги різні парадигми освіти:

- парадигму креативного навчання, що передбачає індивідуально-орієнтовану роботу, бережливе відношення до інтересів і потреб студентів, безпосередній, живий контакт з ними (А.Маслоу, К.Роджерс);

- гуманістичну парадигму, спрямовану на повне і адекватне виявлення істинної, неповторної природи людини, на створення умов для підтримки унікального розвитку природного людського потенціалу (Г.Г. Гадамер, Г.О. Балл);

- парадигму неінституційної моделі освіти, зорієнтовану на мережу Інтернет, систему «відкритих шкіл», дистанційне навчання (П.Гудман, Л.Бернард);

- парадигму інноваційних сценаріїв освіти у вищій школі, що передбачає нову організацію діяльності всіх систем навчально-пізнавального процесу (В.Г.Кремень, В.С.Луговий);

- культуроцентристську парадигму, що передбачає якісно інший рівень освіти за рахунок посилення її культурологізації (Б.С.Гершунський, І.А.Зязюн, О.М.Костенко, Є.А.Подольська).

Всі означені парадигми працюють на утворення єдиного культурно-наукового освітнього поля, яке змінює корінні підходи та ідеали освітньо-виховної системи. На зміну пасивному об'єкту освітнього впливу приходить такий, що навчається (саме навчається, тобто такий, що навчає себе), як активний суб'єкт, який набуває освіту у формі особистісного знання, вибудовує власними зусиллями культурне поле своєї життєдіяльності.

На думку О.М.Костенка, у юридичній освіті XXI ст. визначальною є концепція природного права, яка сприятиме розв'язанню дилеми, що становить основу права – сила чи мораль, що виводить на золоте правило природного права: сила плюс мораль [4, с.29].

Культурологічна характеристика права визначається через культуровалентні об'єкти та культурологічну проблематизацію. Під культуровалентними об'єктами треба розуміти ті об'єкти, які визначають міру здатності культури творити правові норми. Це є своєрідним визначенням правотворчості культури. Такими культуровалентними об'єктами у праві є духовні і моральні норми, практично всі види культури, будь-які культурами її розвитку. Культурологія в даному випадку займається дослідженням проблеми множини культур у праві. У цілому право характеризується багатьма видами (множиною) культур (культура не існує абстрактно, а лише у множині). Проте не сумарна кількість видів культури визначає право, оскільки це – здобутки загальнолюдської культури. Ми маємо на увазі складові елементи (культурологічні аспекти) кожної окремої культури, що мають пряме чи дотичне відношення до права, а також до процесу формування культурної компетентності юриста. Мова йде, насамперед, про такі види культури: духовну, моральну, національну, державну, суспільну, політичну, економічну, психологічну, інтелектуальну, педагогічну, наукову, інформаційну, управлінську, парламентську, законодавчу, професійну, етичну, естетичну та ін.

Звідси, культурну компетентність особи юриста визначають:

- знання про загальні і спеціальні закони розвитку культури та права;
- система знань про сутність, суспільне призначення культури та права;
- розуміння глибинних зв'язків культури і права з багатоманіттям соціально-цивілізаційних явищ;

- знання про загальні закономірності виникнення і розвиток права;

- розуміння впливу різних видів цінностей (множини культур) на право, його формування та реалізацію, утворення і функціонування культурно-правової реальності.

Важливу роль у процесах формування культурної компетентності майбутніх фахівців, на наш погляд, відіграє участь студентів у роботі юридичної клініки, що зараховується їм як проходження навчальної практики і є спрямованим на особистісно-професійне становлення, розвиток не тільки професійних, але й творчих здібностей юриста. Участь у роботі юридичної клініки долучає студентів до морально-духовних змістів життя людини. Варто зауважити, що назва юридичної клініки – «pro bono» з латини перекладається словосполученням «для добра» і спрямовує її діяльність на надання допомоги, творення добра стосовно найбільш вразливих верств населення.

Окрім того, що юридична клініка дозволяє найбільш повно реалізувати практичну спрямованість професійної підготовки, робота в ній сприяє засвоєнню правил професійної етики, збагаченню ціннісного наповнення особистісної культури студента. Звідси впливають основні принципи її діяльності: безоплатність надання юридичних послуг; гуманістичне відношення до клієнтів; добровільність та усвідомленість необхідності власної діяльності в клініці; дотримання рівноправності, рівних можливостей всіх учасників процесу.

Етично-моральні основи діяльності учасників юридичної клініки виписані в Етичному кодексі, який приймається студентами (слухачами і консультантами) клініки на основі загальноновизначених норм моралі з метою захисту почесного звання юриста і є загальнообов'язковим для всіх учасників юридичної клініки. При цьому підкреслюється, що юридична клініка діє на принципах законності, соціальної справедливості, незалежності, професіоналізму, колегіальності.

Отже, ефективність впливу юридичної клініки на формування культурної компетентності студентів обумовлена:

- належним використанням студентами теоретичних знань з юриспруденції впродовж усієї їхньої діяльності у юридичній клініці;
- набуттям студентами вмінь використовувати найбільш ефективні прийоми, форми і методи правового захисту громадян;
- долученням майбутніх юристів до різноманітної діяльності правового змісту з урахуванням основних сфер життєдіяльності громадян у вимірі соціального простору.

Не менш важливою щодо формування культурної компетентності студентів є їх самореалізація у різних видах позааудиторної діяльності у різних просторових діапазонах і різних колективах: навчальних закладів, академічної групи, ініціативних груп, творчого чи науково-пошукового гуртка, громадських організацій тощо.

Така діяльність має більшу, ніж аудиторні заняття, часову тривалість і ширшу участь у ній суб'єктів – учасників того чи іншого виду діяльності і надає більше можливостей для прояву і одночасного розвитку особистісних якостей студентів. Саме в позааудиторній діяльності студенти долучаються до процесів національно-культурного відродження, насамперед через:

- поєднання понять і переконань з досвідом реальної культурницької діяльності;
- формування досвіду активної участі в житті університету та його розвитку в плані визначеності в ролі кластера соціокультурної сфери;
- повноцінне формування таких культурних компетенцій, які складають структуру компетентності особистості у вимірі культурного простору країни, світу;
- забезпечення умов для виходу студентів у нову детермінантну систему культурного співжиття у різних формах з метою долучення до їх культурологічного аналізу і визначення шляхів самореалізації.

Під час визначення педагогічних умов розвитку культурної компетентності студентської молоді важливо, на наш погляд, враховувати визначене в наукових дослідженнях поняття закономірності, яка наголошує, що формування особистісних якостей індивіда можливе в процесі вияву ним власної активності, спрямованої на реалізацію і захист своєї позиції [2, с.142]. Така активність реалізується в ціннісно-орієнтованій діяльності, яка здійснюється з метою сприяння щодо культурологічного самовизначення студентів. Такою діяльністю передбачається «проживання» ситуацій, які потребують заявлення особистісної

позиції. Практика організації культурологічної діяльності студентів засвідчує, що найдієвішими формами такої роботи можна вважати:

- здійснення культурологічних проектів зі збереження та відновлення національно-культурної спадщини, в тому числі художніх шедеврів; розробки і дослідження найактуальніших форм у процесах національної ідентичності, культурних універсалій автентичної і світової культури;

- здійснення культурологічного аналізу культурно- історичних епох, культурних феноменів з наступною їх оцінкою і узагальненням в концептуальних моделях;

- моделювання життєдіяльності людини у культурному просторі з виходом на змістове наповнення культурного поля самореалізації індивіда, на історико- культурні моделі людини, її культурні характеристики;

- підготовку та участь студентів у Всеукраїнській студентській олімпіаді з культурології як мотивацію талановитої молоді, котра сприймає культурологічну компетентність як сучасну світоглядну характеристику людини, як стратегію впровадження нового вектора розвитку майбутнього дослідника, небайдужого до духовного життя країни;

- участь у обговореннях тем Круглого столу – унікальної школи з концентрації інтелектуальних і ораторських здібностей, вироблення вміння відкрито, коректно відстоювати свої переконання і погляди, встановлювати культуротворчі перспективи й евристичні ідеї на майбутнє;

- здійснення наукових досліджень в рамках діяльності студентського наукового гуртка, де заявлені ерудованість, світоглядні перспективи, здатність логічно розгортати магістральні ідеї досліджуваного матеріалу, творчі підходи до обраної культурологічної проблеми, уміння робити науково обґрунтовані висновки, пов'язувати теоретичні положення з історичними фактами і сучасністю, з наступним їх представленням на наукових конференціях, конкурсах, публікаціях в наукових збірниках;

- участь у медіа-культурному просторі шляхом заявлення у радіо- та телепередачах, інших засобах масової інформації на особистісному рівні.

Як бачимо, вплив освітньо-виховного простору на процеси особистісного самовизначення є наслідком творчої та інтеграційної діяльності. Для його ефективного функціонування необхідно визначити основні компоненти і те, що повинно їх пов'язувати, долучати їх до модельованих зв'язків діяльності студентів. Лише за таких умов виховний простір може бути вагомим чинником розвитку особистості. Потрібно також брати до уваги, що університетський простір життя молоді є цілісно сформованим, таким, що допомагає студентам усвідомлювати особистісні духовні потреби, інтереси, цінності в контексті загальнолюдських, дійти розуміння, що знання з культурології сприяють розвитку мислення і творчості, допомагають орієнтуватися в культурній реальності, моделювати свою життєдіяльність через логіку культурної комунікації, через вибудову культурного поля, що загалом сприятиме якісному життю.

Reference

1. Kassirer E. Lektsii po filosofii i kulture / Kulturologiya. KhKh vek. Antologiya/E. Kassirer – М., 1995.
2. Klarin M.V. Innovatsii v obucheniiye: Metafory i modeli: analiz zarubezhnogo opita / M.V. Klarin – М.: Nauka. 1997. -222 s.
3. Konokh M. S. Formuvannya novoї filosofii osviti v Ukraїni: sotsialno-filosofskiy analiz : monografiya / M.S. Konokh. – К. : Vishcha shkola. 2001. – 223 s.
4. Kostenko O. M. Kontseptsiya prirodnoho prava i zakonodavstvo / O. M. Kostenko // Pravova derzhava: Shchorichnik naukovikh prats. – К.. 1996. – Vip. 7. – S. 77-84.
5. Kurganov S.I. Kravchenko A.I. Sotsiologiya dlya yuristov : Ucheb. Posobiye dlya vuzov. – М.: Zakon i pravo. 1999. – 255 s.
6. Mamut L.S. Analiz pravogeneza i pravoponimaniya // Istoricheskoye v teorii prava. /L.S. Mamut – Tartu. 1989. – S. 17- 21.
7. Mushinskiy V.O. Pravovoye gosdurstvo i pravoponimaniye // Sov. gosudarstvo i pravo/V.O. Mushinskiy – 1990. - №2. –S. 23–34.

8. Razumovich N.N. Istochniki i formy prava // // Sov. gosudarstvo i pravo/ N.N. Razumovich – 1988. - № 4. – S. 18 - 36.

9. Cherepanova S. Dialogika zhittetvorchosti yak metodologichna osnova suchasnoï filosofii osviti // Dialog kultur: Ukraïna u svitovomu konteksti: Mistetstvo i osvita. Zb. nauk. prats. – Lviv: Kamenyar. 1998. – Vip. 3. - S. 11 - 17.

Зозуляк-Случик Роксоляна Василівна,
доцент кафедри «Соціальна педагогіка та соціальна робота», Прикарпатський національний університет ім. В.Стефаника, кандидат педагогічних наук

ПРОФЕСІЙНА ЕТИКА МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ У СУЧАСНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ

На початку ХХІ століття перед нашим суспільством, з-поміж багатьох інших, постала проблема пошуку моральних ідеалів та духовних орієнтирів. Її вирішення є запорукою збереження ментальності українського народу, а також створює можливості для успішної інтеграції в європейську спільноту.

Тому в сучасних умовах гуманізації українського суспільства, безперечно, виникає гостра потреба у фахівцях соціальної сфери, діяльність яких вимагає глибоких знань і володіння широким спектром професійності. Вагоме значення має формування особистісних психологічних якостей, моральних рис, що відповідають фаховим вимогам, а також умінню спілкуватись, вести переговори, відстоювати інтереси клієнтів, співпрацювати з представниками суміжних професій тощо.

Відомо, що соціальні працівники входять до різних структур суспільства – політичних, економічних, соціальних. Гарантом їхніх успішних взаємин з оточенням, окремими особами, представниками всіх прошарків є прагнення будувати ділові й міжособистісні стосунки на конструктивній основі, уміння регулювати власну професійну поведінку в різноманітних ситуаціях.

Підґрунтям професійної роботи фахівців бачиться моральна діяльність, що розкривається через систему цінностей, підвалини чеснот і добра в поведінці, що слугують основним чинником у роботі. Коли йдеться про соціальну роботу, особливий зміст тут закладений у професійну мораль й етику. Саме соціальний працівник повинен розуміти й плекати моральність, осмислювати її, чітко відрізнити якості добра й байдужості у стосунках із різними категоріями клієнтів. Стосовно ж соціальної роботи, як професійної діяльності, моральність та етика тлумачаться в одному і тому самому абсолютному значенні.

Моральні норми фахівців соціальної сфери виступають складовою їхньої діяльності. Студенти, які здобувають омріяний фах і починають вивчення спеціальних дисциплін, мають володіти азами даної науки. В іншому випадку вони загубляться в суспільному просторі, не зможуть налагодити оптимальні взаємини з клієнтами, котрі потребують кваліфікованої допомоги та колегами по роботі.

Мета статті - аналіз різноаспектних досліджень у контексті професійної етики як основотворчої сфери діяльності майбутніх соціальних працівника, а також розгляд дотичних сучасних напрацювань стосовно формування етичних і моральних основ особистості.

У різні історичні періоди фундаментальним проблемам формування моральних рис особистості надавалась особлива увага. Такому процесу в Україні сприяли давні народно-педагогічні традиції. До того ж вивчення історико-педагогічних джерел показало, що учені, педагоги-практики відводили даній проблемі важливу роль, зокрема, такі корифеї світової і

вітчизняної науки, як Я.Коменський, Ж.Ж.Руссо, Й.Г.Песталоцці, Г.Сковорода, К.Ушинський та інші.

Як переконують дослідження, у світовій науково-педагогічній думці окреслена проблема значно актуалізувалась у першій половині ХХ століття. Зокрема, книга американського психолога, філософа, освітянина Джона Дьюї «Моральні принципи в освіті» (1934) [3] є особливо актуальна сьогодні, оскільки її зміст порушує питання морального виховання в суспільстві, формування морального фахівця в періоди духовної кризи.

За твердженням Дж.Дьюї, основними з-поміж моральних ідей залишаються вічні ідеї Правди й Добра [3, с. 23]. Отож, завдання освіти у вищому навчальному закладі на сучасному етапі полягає в тому, аби мораль загалом стала підставою та рушійною силою життя як окремої особи, так і її професійної діяльності.

Розпочинаючи науковий пошук із тлумачення професійної етики майбутніх фахівців соціальної сфери, хочемо виокремити такі групи праць, які є дотичними до порушеної проблеми. Спробуємо детально охарактеризувати й ті, що заслуговують уваги в контексті дослідження.

Хочемо наголосити, що вживаючи поняття «фахівець соціальної сфери», під соціальною сферою розуміють (лат. social – пов'язаний з життям та стосунками людей у суспільстві, суспільний; грец. sphaira – межі розповсюдження чого-небудь, галузь) галузі, які надають різноаспектні (духовні та матеріальні) послуги населенню задля задоволення різних потреб людей [2, с. 385]. Також ми покладаємося на твердження Я. І. Юрків окреслені в «Енциклопедії для фахівців соціальної сфери». Науковець наголошує, що соціальна сфера охоплює галузі життєдіяльності людини, які сприяють реалізації соціальної політики держави стосовно розподілу матеріальних і духовних благ, прогресу всіх сторін життя особистості. Дана сфера включає соціальні, соціально-економічні, національні відносини, зв'язок суспільства і людини [4, с. 96–98]. Оскільки соціальні працівники разом із соціальними педагогами виступають інструментами соціальної політики держави з вирішення різнопланових питань духовно-матеріального рівня життєдіяльності особистості, то в подальшому дослідженні терміни «фахівець соціальної сфери» та «соціальний працівник» будемо вважати тотожними.

Вивчення й аналіз праць дослідників підтверджує, що останнім часом предметом наукових пошуків стали різні аспекти розвитку професійної етики фахівця, педагога, вчителя і соціального працівника. Основою вивчення служать напрацювання у галузі прикладної етики фахівців соціальної сфери (Н.Вознюк, І.Зайченко, С.Марченко, І.Мигович, В.Тесленко, І.Трубавіна, М. Фирсов С.Харченко); розробки щодо моральних якостей, етичних цінностей, принципів діяльності фахівців соціальної сфери (М.Гуслова, І.Зверева, О.Пономаренко, Н.Султанова).

Так, І.Зайченко виокремив особливості етики соціального працівника. Він охарактеризував найважливіші етичні категорії та цінності, моральні принципи, нормами етики соціальної роботи. У дослідженні ним розкрито найважливіші вимоги до етики взаємин із різними групами і прошарками населення, особливості партнерських стосунків зі спеціалістами як у сфері соціального обслуговування населення, так і зі спеціалістами та працівниками інших державних і недержавних установ і організації. Також подано вимоги до особистісно-моральних якостей соціального працівника [5].

Водночас науковцями С.Харченком, Н.Красною, Л.Харченко охарактеризовано особливості етики соціального педагога. Учені подали філософський аспект професійної моралі як підґрунтя соціально-педагогічної етики. У розвідці розкрито суть поняття «обов'язок» у діяльності соціального педагога; окреслено такі ключові питання, як: правила та норми поведінки соціального педагога, роль соціально-педагогічної моралі у вирішенні духовних проблем клієнта, необхідність емпатії особистості фахівця, урахування емоцій соціального педагога та клієнта в розв'язанні конкретного питання [15].

І.Трубавіна розкрила етичні аспекти роботи фахівців соціальної сфери із сім'єю. Через призму професійної моралі соціального педагога вона охарактеризувала особливості роботи фахівців [14].

У дослідженні О.Пономаренко відображена професійно-етична культура соціального педагога та її формування, що є основою структурних компонентів соціально-педагогічної роботи як професії (мета, зміст, організаційні форми, принципи, професійні якості), а також провідними соціокультурними принципами, що визначають характер даної професії. Зокрема йдеться про принципи компетентності, етичної відповідальності перед суспільством і перед клієнтом, професійної етики; визначено провідні тенденції формування етики і професійної культури, пов'язаної із соціальною роботою в дитячому та молодіжному середовищі; обґрунтовано психолого-педагогічні умови ефективного формування професійно-етичної культури соціального педагога: (ознайомлення студентів із професійними знаннями, етичними нормами і гуманістичними цінностями соціально-педагогічної діяльності; наявність широкого спектра практичних форм роботи, спрямованих на розвиток умінь і навичок професійної та міжособистісної взаємодії; об'єднання всіх компонентів процесу формування професійно-етичної культури в єдину цілеспрямовану систему виховання майбутніх соціальних педагогів у ВНЗ) [10].

Дослідник В.Тесленко виокремив ключові аспекти формування спеціальної етичної компетентності соціальних та педагогічних працівників. Він охарактеризував провідні компетенції, які необхідні фахівцям соціальної сфери для здійснення соціально-педагогічної підтримки дітей з обмеженими можливостями [13].

Педагогічні умови формування етичної компетентності майбутніх соціальних педагогів досліджувала Н.Султанова. У своїх розробках вона подала чітке визначення «етичної компетенції соціальних педагогів»; охарактеризувала професійні риси, які складають основу етичної компетенції фахівця. Науковцю вдалось детально дослідити етичні принципи діяльності соціальних педагогів [12].

Наукові розробки сучасних вітчизняних вчених виокремлюють ключові аспекти теорії морального розвитку студентської молоді (В.Андрущенко, Г.Васянович, С.Гончаренко, І.Зязюн, С.Клепко, В.Малахов); проблеми формування і виховання етичної культури, моральної саморегуляції, моральних якостей майбутніх фахівців упродовж підготовки фахівців (Л.Москальова, І.Пальшкова, Н.Сопнева, Л.Хоружа).

Так, Н.Сопнева визначає формування засад професійної етики майбутнього фахівця через суть, структуру навчальної етичної діяльності студентів. Вона подає тлумачення дефініції: «етична взаємодія», «готовність до навчальної етичної діяльності» [11].

Л.Москальова розглядала у своїй праці формування в майбутніх учителів морально-етичної культури. Так, у її дослідженнях розкрито сутність і зміст етичних цінностей педагогічної професії в особистісному, культурному, соціальному значеннях; виокремлено поняття морально-етичної культури майбутнього вчителя як ціннісного явища; функції морально-етичної культури і її структуру; концептуальні положення теорії організації процесу формування морально-етичної культури майбутніх фахівців у ВНЗ [8].

На думку І.Пальшкової, в основі формування професійно-педагогічної культури майбутнього фахівця закладено практико-орієнтований підхід [9].

У дисертаційному дослідженні Л.Хоружої було проаналізовано теоретичні засади формування етичної компетентності майбутніх фахівців. Нею сформульовано поняття етичної компетентності педагога як системної характеристики і базової складової професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів, науково обґрунтовані її зміст і структура. Науковцем розроблено теоретико-методологічні засади формування даної категорії, доведено, що етична компетентність майбутніх учителів початкових класів відбувається відповідно до стадій (інформаційна, аксіологічна, перетворювальна) [17].

Отже, суть морального виховання полягає в засвоєнні певних принципів, норм і правил, формуванні окремих рис, морального досвіду, що передаються від покоління до покоління.

Зауважимо, що головним чинником теперішнього духовного відродження України є моральність. За твердженням відомого сучасного науковця І.Беха, у період кризи, яка притаманна нашій спільноті, моральні норми, що є показником рівня сформованості

суспільства, утворюють, нажаль, не вищі духовні цінності, а систему «елементарної біологічної мотивації» [1, с. 13].

Моральне виховання в українських навчальних закладах відображене в тематиці досліджень вітчизняних учених (І.Грязнов, Т.Ісаєнко, О.Хорошайло).

О.Хорошайло вдалось дослідити таку сторону означеної проблеми, як виховання духовно-моральних цінностей у студентів з обмеженими фізичними можливостями. Зокрема, науковцем теоретично обґрунтовано, експериментально перевірено зміст, форми, методи і педагогічні умови та структурно-функціональну модель виховання духовно-моральних цінностей у студентів з обмеженими фізичними можливостями; уточнено змістовну суть духовно-моральних цінностей та їх зміст виховання в умовах Центру духовно-інтелектуального розвитку молоді з особливими потребами. Надалі дослідниця приділяла увагу розробці науково-методичного забезпечення процесу виховання духовно-моральних цінностей у студентів ВНЗ [16].

У центрі уваги вітчизняних науковців знаходилось формування професійно-етичних якостей майбутніх фахівців (А.Болдова, Д.Вербівський, В.Діуліна, О.Зеленська, А.Каленський, О.Камінська, О.Кривошеєва, О.Лапузіна, Н.Тимченко).

Учений А.Каленський різнобічно розкрив ключові аспекти професійно-педагогічної етики майбутніх викладачів спеціальних дисциплін вищих навчальних закладів аграрної та природоохоронної галузей. Саме ним розроблено авторську концепцію розвитку професійно-педагогічної етики, зокрема: систему теоретико-методологічних і науково-методичних ідей, положень і принципів розуміння і трактування цінностей, норм і правил професійно-педагогічної етики, що ґрунтуються на системному, акмеологічному, синергетичному, культурологічному, компетентнісному та суб'єктно-діяльнісному підходах. Це служить основою педагогічної системи розвитку професійно-педагогічної етики, описує її інформаційний і правовий простір та взаємодію з іншими системами. А.Каленський обґрунтував педагогічну систему розвитку професійно-педагогічної етики у майбутніх викладачів спеціальних дисциплін ВНЗ аграрної та природоохоронної галузей, що складається із сукупності взаємопов'язаних компонентів – методологічного (методологічні підходи: системний, синергетичний, акмеологічний, культурологічний, суб'єктно-діяльнісний; принципи: системність і міждисциплінарність, єдність моральної свідомості, моральної діяльності та моральної поведінки, компліментарність, інтеграція та взаємовплив етичного і педагогічного знання, морально-етична рефлексивна спрямованість процесу навчання студентів у ВНЗ, моральний вибір; концепція, мета та завдання розвитку); змістового (визначення і терміни із професійно-педагогічної етики; знання сучасного стану та актуальних проблем її розвитку; інформаційно-теоретичні знання з різноманітних джерел інформації щодо правил, норм професійної і педагогічної етики; знання про процеси комунікації та суб'єкт-суб'єктну морально-етичну взаємодію; знання організації психолого-педагогічного оцінювання); методичного (форми навчання: навчальні заняття, самостійна робота студентів, практична підготовка, контрольні заходи; методи навчання: словесні, практичні і наочні; засоби навчання); суб'єктного (студент і педагог; суб'єкт-суб'єктна взаємодія, норми і цінності взаємодії, її види: функціонально-рольова й емоційно-міжособистісна, засоби: письмові, усні, соціальні мережі); оцінно-результативного (критерії оцінювання розвиненості професійно-педагогічної етики у майбутніх викладачів спеціальних дисциплін і результат – викладач з розвинутою професійно-педагогічною етикою) [6].

Формування професійно-ціннісних орієнтацій студентів у навчально-виховному процесі технічного університету досліджувала О.Камінська. Вона теоретично обґрунтувала й експериментально перевірила педагогічні умови формування такого процесу (використання історико-філософського досвіду формування ціннісних орієнтацій; змістове і психолого-педагогічне забезпечення процесу формування професійно-ціннісних орієнтацій студентів технічних університетів у системі «мотивація – цілепокладання – переконання»; аксіологічно спрямована інтеграція навчання і виховання). Також конкретизовано загальнонаукові підходи до процесу формування професійно-ціннісних орієнтацій студентів технічних університетів (аксіологічний, культурологічний, особистісний, інформаційний) і визначено

передумови їх використання; розроблено модель формування професійно-ціннісних орієнтацій майбутніх фахівців у галузі архітектури на основі виокремлених принципів (цілепокладання, єдності ціннісної і професійної спрямованості особистості, творчості й гуманізації), а також виділених компонентів (мотиваційний, знанняєво-цільовий, емоційний і діяльнісний) [7].

Виходячи з викладеного вище, на основі здійсненого аналізу наукових праць виявлено, що в дослідженнях з галузі освіти значна увага приділяється питанням формування і розвитку професійної етики й моралі, виявлення їх суті, природи, місця і значення в розвитку як людини, так і суспільства. У працях учених основна увага приділялася проблемам: формування і виховання етичної культури, моральної саморегуляції, моральних якостей майбутніх фахівців у процесі професійної підготовки; формування морально-етичних цінностей молоді, морального виховання в українських навчальних закладах, формування морально-етичного ідеалу особистості; морально-релігійного виховання особистості в історії педагогіки, формування професійно-етичних якостей майбутніх фахівців тощо.

Напрацювання теоретиків і практиків у даній царині доводить необхідність розвитку професійної етики в майбутніх соціальних працівників. Однак можна зазначити, що згадану проблему вони висвітлили лише частково й опосередковано.

Тому подальші наукові пошуки будуть спрямовані на: розкриття концептуальних підходів і напрямів етико-педагогічної думки, особливостей формування і розвитку професійної етики в університетах зарубіжних країн; аналіз досвіду розробки етичних кодексів у міжнародних університетах і його впровадження в практику українських вищих навчальних закладів; постановку мети, завдань і розкриття специфічних принципів та змісту розвитку професійної етики у майбутніх соціальних працівників; розроблення критеріїв оцінювання їх показників і рівнів розвиненості професійної етики у майбутніх соціальних працівників; розкриття змістових особливостей спеціальних дисциплін у системі розвитку професійної етики у майбутніх соціальних працівників; розвиток умінь професійної етики засобами інтерактивного навчання й імітаційного моделювання; обґрунтування ролі наскрізної практики в розвитку умінь професійної етики у майбутніх соціальних працівників; удосконалення методики діагностування – оцінювання рівнів розвиненості професійної етики у майбутніх викладачів; експериментальну перевірку педагогічної системи розвитку професійної етики у майбутніх соціальних працівників університетів; розробка і впровадження в педагогічну систему університетів організаційних і науково-методичних рекомендацій щодо розвитку професійної етики в майбутніх соціальних працівників.

Література

1. Бех І. Д. Вивчення особистості учня: у 2 кн. – Кн. 1: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади: навч.-метод. вид. – К., Либідь, 2003. – 280 с.
2. Головатий М.Ф. Соціальна політика і соціальна робота : термінологічний словник., М.Ф. Головатий. – К., МАУП, 2005. – 559 с.
3. Дьюї Дж. Моральні принципи в освіті., Дж. Дьюї [пер. з англ. М. Олійник]. – Львів., Літопис, 2001. – 32 с.
4. Енциклопедії для фахівців соціальної сфери. – 2-ге видання [за заг. ред. проф. І.Д. Звереві.] – Київ., Симферополь., Універсум, 2013. – 536 с.
5. Зайченко І.В. Етика соціальної роботи : навч. посіб., І.В. Зайченко. – Чернігів., Видавництво ЧДПСТП, 2008. – 274 с.
6. Каленський А.А. Система розвитку професійно-педагогічної етики у майбутніх викладачів спеціальних дисциплін вищих навчальних закладів аграрної та природоохоронної галузей: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04., А.А. Каленського; Інститут проф.-тех. освіти НАПН України. – К., 2016. – 498 с.
7. Камінська О.М. Формування професійно-ціннісних орієнтацій студентів у навчально-виховному процесі технічного університету: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07., О.М. Камінська; Дрогоб. держ. пед. ун-т ім. Івана Франка. – Дрогобич, 2012. - 251

с.

8. Москальова Л.Ю. Теоретико-методичні засади виховання у майбутніх учителів морально-етичної культури: дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.07., Л.Ю. Москальова; Ін-т проблем виховання НАПН України. – К., 2011. – 564 с.

9. Пальшкова І. О. Формування професійно-педагогічної культури майбутнього вчителя початкової школи: практико-орієнтований підхід: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04., І.О. Пальшкова; Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К.Д. Ушинського. – О., 2009. – 475 с.

10. Пономаренко О.В. Формування професійно-етичної культури соціального педагога: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05., О.В. Пономаренко; Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. – К., 2001. – 169 с.

11. Сопнева Н.Б. Педагогічні умовні формування навчальної етичної діяльності майбутнього вчителя: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04., Н.Б. Сопнева; Харківський держ. пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди. – Х., 2003. – 196 с.

12. Султанова Н.В. Педагогічні умови формування етичної компетентності майбутніх соціальних педагогів: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05., Н.В. Султанова; Держ. вищ. навч. закл. «Донбас. держ. пед. ун-т». – Слов'янськ, 2013. – 20 с.

13. Тесленко В. Формування спеціальної етичної компетентності соціальних та педагогічних працівників для здійснення соціально-педагогічної підтримки дітей з обмеженими можливостями., В. Тесленко., Соціальна педагогіка: теорія і практика. – 2005., № 3., С. 78–85.

14. Трубавіна І.М. Етика соціально-педагогічної роботи з сім'єю: [навч.-метод. посіб.], І. М. Трубавіна. – К., УДЦССМ, 2001. – 72 с.

15. Харченко С.Я. Професійна етика соціального педагога : [навч.-метод. посіб.], С.Я. Харченко, Н.П. Краснова, Л.П. Харченко. – Луганськ., Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2009. – 562 с.

16. Хорошайло О.С. Виховання духовно-моральних цінностей у студентів з обмеженими фізичними можливостям : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07., О.С. Хорошайло; Східноукраїнський нац. ун-т ім. Володимира Даля. – Луганськ, 2008. – 203 с.

17. Хоружа Л.Л. Теоретичні засади формування етичної компетентності майбутніх учителів початкових класів: дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04., Л.Л. Хоружа; Ін-т педагогіки НАПН України. – К., 2004. – 412 с.

Сафонов Юрій Миколайович,

заступник директора Інституту модернізації змісту освіти МОН України, доктор економічних наук, професор КНЕУ ім. Вадима Гетьмана, академік Академії економічних наук України

ЯКІСНА ОСВІТА – ВИКЛИКИ СЬОГОДЕННЯ

Зроблено аналіз системи забезпечення якості освіти в українських вищих навчальних закладах та основних чинників, які визначають якість вищої освіти. Розглянуто підходи щодо реформування системи вищої освіти та результативності освітнього процесу. Доведено, що система забезпечення якості вищої освіти в Україні здійснюється на трьох рівнях: вищого навчального закладу, державному та міжнародному (європейському рівні).

Проаналізовано положення Закону України «Про вищу освіту», що впливають на складові системи забезпечення якості освіти. Особливу увагу приділено питанню розширення автономії діяльності вищих навчальних закладів в Україні, що сприяє підвищенню конкурентоспроможності українських фахівців на світових ринках праці, входження країни в єдиний європейський освітньо-науковий простір.

Ключові слова: якість вищої освіти, якість освітньої діяльності, стандарти вищої освіти, автономія, освітня програма, система зовнішнього забезпечення якості освіти, система внутрішнього забезпечення якості освіти.

The analysis of the quality assurance system in Ukrainian higher education institutions and the main factors that determine the quality of higher education are made. The approaches to reforming the system of higher education and the effectiveness of the educational process are considered. It is proved that the system of quality assurance of higher education in Ukraine is carried out on three levels: higher educational institution, state and international (European level).

The provisions of the Law of Ukraine "On Higher Education", which affect the components of the quality assurance system of education, are analyzed. Particular attention is paid to the issue of expanding the autonomy of higher education institutions in Ukraine, which contributes to increasing the competitiveness of Ukrainian specialists in the world labor markets, the entry of the country into a single European educational and scientific space.

Keywords: quality of higher education, quality of educational activity, higher education standards, autonomy, educational program, external quality assurance system, system of internal quality assurance of education.

Реформування національної системи вищої освіти пов'язана з докорінними змінами в усіх сферах суспільного життя. Сучасні реалії вимагають підвищення якості освіти, рівня кваліфікації та забезпечення конкурентоспроможності фахівця. Українська система забезпечення якості вищої освіти здійснюється на трьох рівнях: вищого навчального закладу, державному (державна і державно-суспільна система контролю) та міжнародному (європейському рівні).

Адаптація системи вищої освіти України до сучасних світових стандартів та норм зумовила необхідність прийняття нового Закону України "Про вищу освіту". Отже, потреба у з'ясуванні на теоретичному рівні сутнісних ознак поняття "якість освіти", а також обґрунтування можливих варіантів імплементації положень Закону та прогнозування їхнього впливу на якість освітнього процесу.

У процесі інтеграції до Європейського освітнього простору та відповідно до нового Закону має місце загальна тенденція до децентралізації освітнього процесу з метою перерозподілу певної кількості повноважень та підвищення відповідальності у вищих навчальних закладах.

Реформа системи вищої освіти України, зокрема Закон, передбачає розробку стандартів та критеріїв для визначення головних принципів щодо оцінювання результатів роботи ВНЗ та рівня підготовки студентів.

Зокрема, відповідно до Закону:

– якість вищої освіти – рівень здобутих особою знань, умінь, навичок тощо, що підтверджує компетентність відповідно до стандартів вищої освіти;

– якість освітньої діяльності – рівень організації освітнього процесу у ВНЗ, що відповідає стандартам вищої освіти, забезпечує здобуття особами якісної вищої освіти та сприяє створенню нових знань [1].

Інтеграція в європейські простори вищої освіти покликана змінити національну вищу освіту, її ключові складники і чинники – освітні програми і відповідні кваліфікації (ступені). А через них і людину, яка передусім має бути особистістю інноваційного типу.

Вищий навчальний заклад самостійно розробляє освітню програму на основі стандартів вищої освіти, які затверджуються Міністерством освіти і науки України. Стандарти вищої освіти визначають вимоги до освітньої програми і організації освітнього процесу, а саме: обсяг кредитів ЄКТС; перелік компетентностей випускника; нормативний зміст підготовки здобувачів вищої освіти, сформульований у термінах результатів навчання; форми атестації здобувачів вищої освіти; вимоги до наявності системи внутрішнього забезпечення якості вищої освіти; вимоги професійних стандартів. Вищий навчальний заклад на підставі освітньо-професійної (освітньо-наукової) програми за кожною спеціальністю розробляє навчальний план, який визначає перелік та обсяг навчальних дисциплін у кредитах ЄКТС, послідовність вивчення дисциплін, форми проведення навчальних занять та їх обсяг, графік навчального процесу, форми поточного і підсумкового контролю. Для конкретизації

планування навчального процесу на кожен рік складається робочий навчальний план, що затверджується керівником вищого навчального закладу.

Відповідно до Закону України «Про вищу освіту» вищі навчальні заклади самостійно визначають кількість дисциплін. І мають бути представлені не загальні рекомендації, а чіткі методики для кожної компетентності. Під час розроблення стандартів вищої освіти основний акцент направлений на проблеми, передбачені оцінюванням результатів навчання, вмінням здобувачів вищої освіти виконувати стандартні дії [2]. При цьому стандарти вищої освіти визначають сукупність вимог до змісту та результатів освітньої діяльності ВНЗ і наукових установ за кожним рівнем вищої освіти в межах кожної спеціальності. Освітні (наукові) програми розробляються відповідно до рівнів, ступенів і кваліфікацій вищої освіти. У Розділі II. Рівні, ступені та кваліфікації вищої освіти Закону України «Про вищу освіту» унормована нова система рівнів і ступенів вищої освіти, що є повноструктурною і загалом сумісною з переліками рівнів (циклів) і ступенів вищої освіти, визначеними сучасними міжнародними документами такими, як Міжнародна стандартна класифікація освіти версії 2011 р. (МСКО-2011), Рамка кваліфікацій Європейського простору вищої освіти (QF ENEA, РК ЄПВО, 2005 р.), Європейська рамка кваліфікацій для навчання впродовж життя (EQF LLL, ЄРК НВЖ, 2008 р.) [6].

Отже, під якістю вищої освіти розуміється рівень отриманих особою знань, умінь та професійних навичок відповідно до мети, окресленої ВНЗ. Результатом є якісна і кількісна оцінка досягнутого рівня відповідних освітньо-професійних характеристик фахівця.

Для отримання об'єктивної оцінки якості вищої освіти, на нашу думку, потрібно дотримуватися певних принципів, а саме:

- відповідність єдиним освітнім стандартам відповідно до міжнародного рівня;
- дотримання єдиної системи критеріїв оцінювання компетентностей та компетенцій випускників вузів;
- вимірність усіх показників на кількісному рівні для уникнення суб'єктивності в оцінках;
- оцінювання показників у динаміці, що дозволяє отримати об'єктивну картину підготовчого рівня;
- удосконалення та адаптація методів тестування як об'єктивних методів діагностики рівня знань;
- слідування єдиній інформаційній системі, що забезпечує відкритість та доступність до інформації щодо рівня освіти як для абітурієнтів, так і для роботодавців;
- наявність єдиної системи якості підготовки для всіх ВНЗ.

Автономія передбачає рівень необхідного самоврядування для ефективних рішень, що стосується наукової діяльності, розроблення освітніх програм, адміністративної діяльності та поєднується з відповідними системами. Положення про організацію освітнього процесу, в якому визначається структура кредиту, тривалість теоретичних занять, мінімальна кількість тижнів навчання (тривалість канікул), затверджується вченою радою ВНЗ відповідно до законодавства. ВНЗ мають право самостійно встановлювати форми освітнього процесу та види навчальних занять, проводити розподіл навчального часу студента, навантаження викладачів. Норми часу методичної, наукової, організаційної роботи визначаються ВНЗ.

Якісна освіта сьогодні розглядається як один із основних індикаторів якості життя, інструмент економічного зростання. У світі освіта розглядається як ключовий фактор стабільного розвитку держави. Якість вищої освіти відіграє ключову роль у створенні єдиного Європейського освітнього простору, тому вона стає центральною в освітній політиці України. Якість освіти визначається не тільки обсягом знань, але й параметрами особистісного, світоглядного, громадянського розвитку, при цьому проблема якості освітнього процесу розглядається з позицій загальнолюдської і соціальної цінності освіти [3].

Чинники, які впливають на якість освіти, можна поділити на три групи, а саме:

Перша група – чинники, що визначають зміст професійної підготовки, особливості організації та реалізації освітнього процесу у ВНЗ – це вимоги ринку праці, держави та

суспільства до сучасного фахівця; досягнення науки й техніки, можливі тенденції їх розвитку, які повинні бути враховані для формування змісту навчання; рівень загальноосвітньої підготовки абітурієнтів; матеріально-технічне та фінансове забезпечення освітнього процесу; рівень інтеграції вищої освіти держави у світовий освітній простір; наявність чіткої державної політики у сфері підготовки фахівців; законодавче та нормативне забезпечення вищої освіти; взаємодія з роботодавцями.

Друга група – чинники, що безпосередньо виявляються в освітньому процесі вищого навчального закладу: навчальні плани та програми підготовки фахівців; обрані форми, методи та засоби навчання; упровадження сучасних педагогічних та інформаційних технологій; наявність комплексів навчально-методичного забезпечення дисциплін; організація та педагогічне забезпечення самостійної діяльності студентів; створення системи контролю та оцінювання всіх видів діяльності студентів на різних етапах їх професійного навчання; професійна та практична спрямованість навчального процесу; інтеграція наукового дослідництва в процес; чітке формування цілей та результатів навчання; кваліфікація та діяльність професорсько-викладацького складу; забезпечення ефективної взаємодії викладачів та студентів [4].

Третя група – чинники, що визначають результати освітнього процесу: професійний та особистісний розвиток фахівця, що відповідає моделі його компетентності, державним освітнім стандартам та особистим уявленням випускника про якість вищої освіти; затребуваність випускника на ринку праці; професійна самореалізація випускника.

Таким чином, якість вищої освіти перебуває під впливом чинників, які визначають зміст професійної підготовки, особливості організації освітнього процесу у вищих навчальних закладах, безпосередньо виявляються в освітньому процесі вищого навчального закладу, а також визначають результати освітнього процесу. Застосування даних факторів допоможе покращити діяльність вищих навчальних закладів.

Європейська система забезпечення якості освіти базується на європейських стандартах і рекомендаціях (ESG), які відповідно ґрунтуються на наступних основних принципах [5]:

- 1) зацікавленість студентів і роботодавців, а також суспільства в цілому у високій якості вищої освіти;
- 2) ключова важливість автономії ВНЗ через трансформацію збалансованості та повної відповідальності;
- 3) система зовнішнього забезпечення якості повинна відповідати своїй меті, не ускладнювати роботу навчальних закладів.

Сучасні концепції оцінювання якості освіти базуються на: свободі для університетів у формуванні навчальних планів; акценти на якості підготовки фахівців; необхідність постійного вдосконалення освітніх програм, стимулювання інновацій в освітніх стандартах.

Завдання забезпечення якості вищої освіти є багатоплановим і охоплює:

- 1) наявність необхідних ресурсів (кадрових, фінансових, матеріальних, інформаційних, наукових, навчально-методичних тощо);
- 2) організацію освітнього процесу, яка найбільш адекватно відповідає сучасним тенденціям розвитку національної та світової економіки та освіти;
- 3) контроль освітньої діяльності ВНЗ та якості підготовки фахівців на всіх етапах навчання.

ESG складаються з трьох частин: внутрішнього забезпечення якості у вищих навчальних закладах; зовнішнього забезпечення якості вищої освіти; забезпечення якості у діяльності агенцій із зовнішнього забезпечення якості.

Якість вищої освіти є визначальною умовою науково-технічного, технологічного і соціального розвитку країни, забезпечення її належної конкурентоспроможності та економічної безпеки. Таким чином, підвищення якості відповідає концептам суспільного розвитку і є найважливішим чинником. Проте поняття якості підготовки фахівця передбачає не тільки оволодіння знаннями, уміннями і навичками, а й максимальне задоволення освітянських потреб, інтересів і прагнень студента, розвиток креативних здібностей та

інноваційної спрямованості мислення. Якість освіти – це нагальна потреба часу. Управління галуззю має здійснюватися на основі виявлення проблем та розробки технології подолання виявлених проблем. Таким чином, якість вищої освіти виявляється, передусім, у підготовці фахівців, здатних задовольняти як власні, так і суспільні потреби.

Перспективою для української системи вищої освіти є її залучення до міжнародної системи акредитації і входження до європейської мережі забезпечення якості у вищій освіті (ENQA).

Якість освіти є категорією, яка за своєю суттю відображає різні аспекти освітнього процесу – філософські, соціальні, педагогічні, політичні, демографічні, економічні та ін. Формулюючи поняття якості освіти, можна визначити її через складові, до яких зараховуються освітні стандарти, професіоналізм, сучасні технічні засоби навчання, сучасні педагогічні технології, якість навчання, навчально-виробнича база, освітній менеджмент, маркетинг, соціальне партнерство та багатоканальне фінансування.

Сучасні українські дослідження підтверджують, що основними чинниками, які забезпечують якість освіти, є:

- професійна підготовка суб'єктів викладання, їхні особистісні якості (порядність, відповідальність, принциповість, толерантність тощо);
- навчально-методичне забезпечення процесу підготовки (навчальні посібники, методичні розробки);
- наявність системи контролю й оцінювання викладання, рівня знань суб'єктів учіння, що відповідає сучасним вимогам;
- застосування в навчально-виховному процесі сучасних освітніх технологій (активних методів навчання, Інтернет-технологій тощо);
- залучення суб'єктів навчально-виховного процесу до науково-дослідницької діяльності;
- відповідність програм навчальних дисциплін сучасним вимогам;
- міжнародні проекти та активна участь у них;
- належне матеріально-технічне забезпечення процесу підготовки;
- забезпеченість науковою літературою освітніх закладів;
- використання матеріалів психолого-соціологічних та інших досліджень;
- спрямованість викладання на формування соціальних якостей сучасного фахівця;
- стимулювання самостійної роботи суб'єктів навчання, тощо.

На сучасному етапі розвитку освіти в Україні вищі навчальні заклади гостро потребують висококваліфікованих педагогічних фахівців, які складають основу якісного викладання у закладах освіти, а також формують рейтинг навчального закладу у порівнянні з іншими. Особливо дефіцитними для багатьох закладів є доктори наук та професори, які становлять приблизно 7% загальної кількості викладацького складу. Тому доцільно вирізняти внутрішні й зовнішні чинники якості освіти, які характеризують освітній процес, його результат і систему освіти загалом.

Необхідно підкреслити, що запроваджена в українських вищих навчальних закладах система внутрішнього забезпечення якості освіти реалізується через процедури ліцензування й акредитації. Ця система контролю здійснюється як через самооцінювання діяльності вищого навчального закладу за певними кількісними та якісними критеріями, визначеними стандартами вищої освіти, так і через регулярне опитування (анкетування) студентів, випускників, їх батьків і роботодавців. Система контролю за якістю освіти на рівні вищого навчального закладу охоплює контроль якості навчального процесу, його організацію, кадрове та дидактичне забезпечення, контроль якості підготовки фахівців, оцінювання знань, результатів працевлаштування та подальшого кар'єрного зростання випускників.

Зовнішня система забезпечення якості (зовнішнє експертне оцінювання діяльності ВНЗ) в Україні є на стадії проведення заходів щодо адаптації національної системи забезпечення якості до стандартів і рекомендацій із забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти. Так, розпочалося формування системи моніторингу і визначення рейтингу вищих навчальних закладів, яка при оцінюванні діяльності ВНЗ орієнтується на

міжнародні показники (індикатори). З метою співробітництва і вивчення досвіду діяльності Європейської мережі забезпечення якості в державній акредитаційній комісії було створено спеціальний відділ, проте вже сьогодні окремі університети самостійно звертаються до міжнародних агенцій з акредитації.

Фактично можна стверджувати, що на національному рівні існує налагоджена система забезпечення якості, яка охоплює всі навчальні заклади в системі вищої освіти і включає такі елементи оцінки якості вищої освіти: внутрішню і зовнішню оцінку та публікацію результатів.

Таким чином, якість освіти доцільно розглядати в двох аспектах:

– зовнішній аспект: якість результату освітнього процесу – відповідність рівня підготовки випускників попиту роботодавців (вимогам стандартів);

– внутрішній аспект: характеристики системи забезпечення цієї якості – зміст освіти, рівень підготовки абітурієнтів, студентів, викладацьких кадрів, інформаційно-методичний супровід, матеріально-технічне забезпечення якості підготовки, використовувані навчальні технології, наукова діяльність тощо.

Література:

1. Алфьорова О.С. Якість освіти як головний критерій оцінювання діяльності вищого навчального закладу., О.С. Алфьорова., Теорія та практика державного управління. – Вип. 2 (49). – 2015., С. 8-16.

2. Власюк О.А. Модернізація освітнього процесу в рамках імплементації Закону України «Про вищу освіту»., О.А. Власюк, Н.І. Тимошенко., Нові технології навчання : Науково-методичний збірник. – К., НТН, 2016., Вип. 88., С. 156-159.

3. Гриневич Л. М. Дві моделі вищої освіти – два шляхи розвитку України., Л. М. Гриневич., Голос України. – 2013., № 33.

4. Зінченко В.О. Якість вищої освіти: чинники впливу., В.О. Зінченко., Освіта Донбасу.- 2011., № 4., С. 55-59.

5. Кубанов Р.А. Якість освіти: суть поняття та особливості оцінювання., Кубанов Р.А., Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. – № 13 (272). – Ч. II., 2013., С.25-31.

6. Погребняк В.П. Модернізація вищої освіти: нормативно-правове і організаційне забезпечення., Погребняк В.П., Дашковська О.В., Власюк О.А., Солоденко А.К., Вища школа: науково-практичне видання. – К., Знання, 2016. – №10 (147), С. 21-28.

Сухацький Роман Петрович,
Київський національний торговельно-
економічний університет, кандидат
історичних наук, доцент

ПРАВОВИЙ НІГІЛІЗМ ЯК ПРОБЛЕМА РОЗВИТКУ СУСПІЛЬСТВА ТА ДЕРЖАВИ В ЦІЛОМУ

Аналізуючи суспільне життя у розріз історії, можна спостерігати, як в усі часи свого існування воно набирало нових обертів розвитку. Зміни, що відбувалися, породжували нові цінності та пріоритети в суспільному і державному житті. Однак далеко не усі події в

суспільстві відображали перехід до нових більш якісних тенденцій життя. Долаючи різного роду життєві проблеми, отримуючи нові здобутки сучасне людство досить сильно прогресувало, і на сьогоднішній день його розвиток характеризується кардинальними змінами в різних сферах життя: соціально-економічній, культурній, духовній, політико-правовій та ін.

Проте зміни, які можна споглядати в житті сучасного суспільства, відображають великий прогрес у розвитку науки та водночас кризові явища у розвитку культурної, духовної та політико-правової складових не лише в середині окремих країн, а й на міжнародній арені. Так, у поведінці людей, особливо молоді, спостерігається зниження інтересу до інтелектуального розвитку, поширеним явищем стає алкоголізм, наркоманія, а міждержавні відносини рясніють політичними та навіть збройними конфліктами.

Аналізу такого стану відносин у суспільстві докладено багато зусиль різними науковцями, опубліковано чимало цікавих праць, наприклад: «Правовий нігілізм: поняття, структура та форми прояву» (О.О.Черніков) [5], «Правовий нігілізм як форма деформації правової свідомості населення» (М.А.Бурдоносова) [1], «Нігілізм як антипод правової культури та деформації правосвідомості» (В.Ряшко та О.Ряшко) [4], «Прояви правового нігілізму у студентської молоді в Україні» (О.Проць) [3]. Однак з метою розв'язання існуючих проблем важливим завданням є не лише з'ясувати причини та форми прояву правового нігілізму, з яким пов'язують існуючий стан речей, а й визначити ступінь його негативного впливу на суспільне, державне життя та виробити методику і стратегію подолання чи мінімізації прояву цього явища.

Відомо, що право – це прямий регулятор суспільних відносин і формується воно з урахуванням усіх сфер суспільного життя та залежно від ступеня якості його реалізації впливає на подальші тенденції розвитку держав та людства в цілому. Тому означене питання надзвичайно актуальне з огляду на формування правової культури та свідомості сучасних людей, а особливо підростаючого покоління, яке у недалекому майбутньому перейме на себе обов'язок дбати про подальший розвиток держави.

В існуючих дослідженнях даної проблематики побутує думка, що функціонування правосвідомості – складне соціальне утворення та безпосередньо залежить від переважаючих у суспільстві поглядів. Таким чином, процеси перетворень у соціально-економічній, культурній, політико-правовій та інших сферах життя суспільства впливають на свідомість суб'єктів правовідносин [1, с. 54–55].

Слід зазначити, що на фоні існуючих кризових явищ у суспільстві поглиблюється ціннісний розкол між різними групами населення як управлінською елітою, так і основною масою населення. Так, однією з причин розвитку правового нігілізму є нестабільність нормативно-правової бази, часті зміни законодавства під інтереси окремих політичних груп, що призводить до його розпорошеності, заплутаності та поширення корупції. Також можна спостерігати як засоби масової інформації рясніють новинами про вчинення все нових і нових правопорушень та про відсутність покараних осіб. Усе це породжує в населення уяву про недієвість законодавства та можливість безкарно його порушувати задля задоволення особистих інтересів [2, с. 77; 4, с. 120–121].

Таким чином, на тлі великої кількості правопорушень та часто безвідповідальності за них посилюється зневіра в здатність держави і права забезпечити порядок. Люди перестають цінувати право, оскільки не бачать у ньому захисника власних інтересів. Наслідком стає зростання кількості вчинених правопорушень, популяризація такого способу життя, порушення прав та свобод людини і громадянина [1, с. 55].

Значний вплив на формування правового нігілізму здійснює низький рівень виховання підростаючої молоді як у сім'ях, так і в навчально-виховних закладах усіх рівнів. Діти спостерігають за поведінкою батьків, яка часто суперечить нормам культури, етики, моралі та права. Як наслідок формується хибне уявлення правомірного та неправомірного. У свою чергу у закладах освіти нерідким явищем є абсолютно безконтрольна реалізація навчально-виховного процесу. Причина полягає інколи у низькому рівні професіоналізму самих працівників закладів освіти, у низькому рівні економічної зацікавленості щодо

належного виконання своїх трудових обов'язків, та в нерозсудливих законодавчих змінах у системі забезпечення освітнього процесу [4, с. 120–121].

Дослідження правового нігілізму показали, що залежно від рівня культури, розумових здібностей населення, чіткості та стабільності норм права він має різну правову природу та різні форми свого прояву. Але не залежно від його форми він здійснює руйнівний вплив на суспільне та державне життя [5, с. 13].

Тож, бажаючи жити у висококультурному, економічно розвиненому та безпечному суспільстві, людям та керівництву держав зокрема необхідно усвідомити, що всі ми знаходимося в єдиному соціумі і побудова такої високорозвиненої форми життя залежить від усіх разом узятих. Тому розробка та реалізація заходів, спрямованих на формування високого рівня правосвідомості суспільства, життєво необхідна, оскільки правосвідомість є фактором соціальних процесів, що здійснює потужний вплив на регулювання всього спектра життєвих інтересів як суспільства, так і держави зокрема.

Підсумовуючи вищезазначене, можна сказати, що правовий нігілізм як форма деформації правової свідомості населення несе в собі велику загрозу для розвитку суспільства та держави. Подолання цього явища – складне завдання, яке сприятиме розбудові правової держави, підвищенню рівня правової свідомості та культури населення, утвердженню авторитету права. Тому важливими кроками соціально-правової політики держави мають стати розробка і реалізація заходів щодо формування високого рівня правосвідомості та культури населення, залучення його до правових цінностей. У цьому напрямку особливо цінним є розв'язання соціально-економічних, культурних, освітніх, політико-правових проблем, удосконалення нормативно-правової бази та забезпечення її дієвості.

Література

1. Бурдоносова М. А. Правовий нігілізм як форма деформації правової свідомості населення / М. А. Бурдоносова // Держава і право. – 2009. – Вип. 45. – С. 54–60.
2. Маркова О. Правовий нігілізм і правовий ідеалізм: реалії сьогодення / О. Маркова // Підприємство, господарство і право. – 2009. – № 1 (157). – С. 76–78.
3. Проць О. Прояви правового нігілізму у студентської молоді в Україні / О. Проць // Актуальні проблеми держави і права. – Одеса: Юрид. література. – Вип. 58. – 2011. – С. 118–124.
4. Ряшко В. Нігілізм як антипод правової культури та деформації правосвідомості / В. Ряшко, О. Ряшко // Вісник Національного університету «Львівська політехніка». Юридичні науки. - 2014. - № 782. - С. 118–122.
5. Черніков О. О. Правовий нігілізм: поняття, структура та форми прояву / О. О. Черніков // Право і суспільство. - 2014. - № 1. - С. 10–14.

E. Maksimenko,

Researcher of the scientific
sector of the NGO «Center 99», Kharkiv,
Ukraine

HERMENEUTICS OF THE SUBJECT. THE PROCESS OF SELF-KNOWLEDGE

What is the basis of the birth of consciousness, subconsciousness, thought, intuition of a person? There is no clear, definite answer to this question in the modern world.

The scientific sector of the NGO «Center 99» proposes for consideration its hypothesis, based on the position of a single energy field of the universe, which can become a starting point for the creation of a new anthropology, and revision of all the sciences included in its composition.

In the work of Maksimenko E. V. «Hermeneutics of the subject. The process of self-knowledge» is considered a fundamentally new approach to human development and the formation of his thought processes. This hypothesis allows each person to understand the purpose of his existence on a universal scale, to unify the concepts of consciousness and subconsciousness.

On the basis of this hypothesis, a new anthropology should arise, which will differently define the role of man in the universe, and outline new trends in the development of social consciousness.

In the middle of the twentieth century the French thinker, psychologist and philosopher Michel Foucault spoke about the purposefulness of creating a new anthropology.

1. The process of self-knowledge, as work with the matter of thought

Thought begins to function in man from the moment of his conception. As soon as elementary particles (energy modifications) are formed, they begin to contact their environment. The energy of the response of elementary particles to external stimuli is the energy of thought, where thought itself is understood as the scattered energy, or energy cloud, formed by the meeting of different kinds of energies.

Each cell element reacts to its environment. The environment also reacts by giving out reciprocal impulses. The sum of all such impulses is the energy of thought, or pure thought. It is a subtle structure of the universe that can not be fixed in the frequency range of the visible physical world.

At ultrahigh frequencies, which lie beyond the limits of the sensory perception of man, the energy of interaction manifests the properties of matter, taking part in the construction of new forms of life. Such a subtle energy of the universe can be called matter of thought, or m-matter.

Initially, at the moment of occurrence, m-matter does not contain codes, symbols, symbols that are familiar to us, but, nevertheless, it is information of a cognitive nature that already carries information about the universe.

While the child has not known verbal communication, his consciousness does not work purposefully. It takes the signals surrounding it and collects information about the reaction of elementary particles of the body to external stimuli.

But when the child was born, any interaction with the environment is assigned a certain code, expressed by a word, an action, a figure, or simply a sound that surrounds its reality. These codes, more precisely their vibrational components, are superimposed on the pure thought or m-matter produced by man, and make it the carrier of the frequencies of three-dimensional space. M-matter "burdens", or lowers its frequency range. This action leads to the fact that the m-matter, burdened with the frequencies of the three-dimensional reality, loses the ability to penetrate into the thin layers of the universe, and acquires the property of accumulation.

This is how a person's consciousness is formed, which gradually accumulates information, begins to create logical chains out of it, directing and accelerating the processes of thinking.

M-matter has frequencies that lie outside the limits of what we see, or accessible to the logical understanding of the range. For this reason, a consciousness working with codes of three-dimensional space can not directly interact with pure m-matter. Nevertheless, a person directly creating m-matter, creates and its continuation. M-matter is a symbiosis of the energy processes occurring within a person and the energy of his interaction with the environment.

But m-matter, or pure thought, which is the bearer of the root cause of its formation, and is subject to universal laws, as well as the elementary particles that gave birth to it, has its own clear and harmonious judgment based on the holism of all that exists. All energy laws of the universe are reflected in each new modification of the process of formation of m-matter.

At the stage of modern development of consciousness, the system formed by such elements can be called a subconscious.

Since the process of creating m-matter is infinite, then the subconscious is always present, correcting and directing our behavior, with respect to the laws of harmony of the universe.

This is the basic paradox of consciousness - m-matter, as an integral part of a person, remains outside the zone of its identification.

Subconsciousness and consciousness can unite in a single perception, when humanity will move to a new understanding of its existence.

We need a new mechanism that reveals the unexplored human functions, a new approach to understanding the uniqueness of the life of the human body, a new anthropology that will reveal the connection between our conscious and subconscious thinking.

2. The formation of thoughts

The free energy produced by the human body and does not penetrate the three-dimensional space, serves as the basis to write to it codes, characters and symbols used in modern society. It is a process of formation of the individual conscious thoughts. If m-matter was not involved in the process of the emergence of thoughts, they might not be individual. And talking about freedom of choice would be pointless.

Consider how it is formed three-dimensional reality in human consciousness.

Energy m-matter associated with the low frequency energies, remains in our reality. These frequencies are expressed thoughts, emotions and feelings. In the range of consciousness, thoughts, emotions and feelings have different frequency characteristics. High frequency codes and symbols superimposed on the m-matter form the art, science. Microwave of thought, free from emotion, in conjunction with the m-matter, participate in the construction of new worlds. This is a continuation of the person. In these worlds people can get into after physical death.

Those who practice various spiritual practices, controls the process of thinking, restrict the desires that come from under the power of emotions, etc., gradually begin to form a vision of what is happening in the process. Just at this stage, the mind goes into the subconscious, merging with it together.

Our logic is limited and incomplete. Its paradoxes revealed and expressed in paradoxes of the great Greek philosopher and thinker Zeno of Elea, in the fifth century BC.

Despite this, the current logic expresses a restricted type of thinking, leading humanity from the development and understanding of their true values.

We need new laws of the process of thinking. They allow a person to more fully know yourself and the reality around him. Man exists as body and as idea, and as the mind. Out of this, he creates an energy field around itself. The energy field creates reality. Expanding consciousness, man increases the knowledge of the reality.

Attempts to expand consciousness, was conducted in Kabbalistic, mystical, esoteric teachings and religious systems. Most fully, in my opinion, the concept of universal creative unity of the forms of matter and of mind expressed in the New Testament. Man is represented as growing universe, capable of self-knowledge.

All of the harmony mathematics, the clarity and rigor of physics chemistry are only part of the creative process development of m-matter. It is a living reality, the emanation of man. If you understand this process, then act consciously. Consciousness overcomes the frequency barrier and enters into the sphere of action of the subconscious. The conscious and subconscious can work together. The mind will be able to understand the subconscious.

3. Derivatives of human emotions

Each day a person performs a m-matter. It is covered with codes and symbols of modern civilization. If you add the emotion of a person, matter begins to attract frequency emotions like this. Thus is formed the energy of compaction, which gradually accumulates in the region of the human energy field.

They can be called labia. In ancient Greek language "ΛΑΒΙΑ" – "the host". In this case, it is the energy education, receiving a similar frequency of energy.

Labii can be classified as emotions of the second order - derivative emotions.

If superimposed on the m-matter code is not supported by emotion, it's just neutral information database, existing in the space of human perception. But if the mind activates the emotion, the information receives a frequency. Labii create egregors.

Egregors are interconnected on a similar frequency, to form the current episteme. Episteme is the second derivative human emotions.

Depending on the predominant frequency range of egregors is included in the episteme, it can have different properties, and is able to influence all human society as a whole.

Episteme defines the era.

If epistema has a low frequency, it can begin the process of its disintegration.

Therefore, episteme aims to increase its frequencies. From time to time, it dictates to the human mind the principles of harmony and justice.

In society there are works that can change the world for the better. Such is the work of, for example, the work of Karl Marx «Capital», which was given to the world for the creation of good and justice.

But the «dark» part of episteme does not sleep. They distort in the minds of people the ideas sent from the high frequencies. In the end, they harm the entire civilization.

Conclusion

Hermeneutics of the subject – a new reading of human development, as individuals and as representative of society as a whole – a single organism of the universe.

The human mind can successfully generate high frequency, which in the end will change the direction episteme.

Gradually moving away from matrices of low frequencies, the consciousness of humanity as its episteme, will be able to work at ultra-high frequencies. They will keep our three-dimensional world, and penetrating through its structure, will be able to take part in the creation of other realities.

Regarding this hypothesis, the science of ethics becomes fundamental to advancement in human consciousness. Ethics becomes a science that can reveal the laws of unification of consciousness and subconsciousness. Ethics is a transitional science, the bridge between these two types of thinking. It is a starting link to create a new anthropology, the aim of which should be lucid and harmonious future of mankind, having as their objective the creation of new realities of the universe. The most important work on the development of a new approach of understanding of true morality can only do teacher. They will help to form the consciousness of the future of our civilization! Therefore, I urge all teachers now think about the future of human society and to take an active part in the creation of a new anthropology.

What will be the episteme depends on each of us. The ability to manage inside your emotions, desires, and not the consciousness of other people – that is a step to understanding himself, and to the development of civilization as a whole.

Get to know yourself, your capabilities, and take an active part in the process of creation!

Natalia Sas

doctor of pedagogical Sciences, associate Professor

Poltava state pedagogical University named after V. G. Korolenko
(Poltava, Ukraine)

**DESIGNING OF THE PROFESSIONAL IMAGE OF GRADUATES OF A MAGISTRACY
IN THE SPECIALTY "MANAGEMENT OF EDUCATIONAL INSTITUTION",
PREPARED FOR INNOVATION MANAGEMENT**

The correlation of education and the community through the system of vocational training and education makes it possible to update the content, forms and conditions of training of future educational administrators to the innovation management, that should optimize the development of permanent educational institutions. The relevance of designing of the professional image of graduates of a magistracy in the specialty "Management of educational institution", which has the competencies of innovation management, is conditioned by the absence of state standards of higher professional education of the new generation, where the total requirements for graduates of educational institutions of different levels would be presented in the form of competences.

The main method of research, pedagogical design, the author understands like practice-oriented research activities, the purpose of which is to develop a new component of professional training of future managers of educational institutions to the innovation management within the master's program "Management of educational institution".

Competence in the field of innovation management – specific capacity of the graduates of a magistracy "The school management" (the future subjects of innovation management) to bring innovations in management activities (with maintaining common patterns of innovation and reproduction of the peculiarities of the management activity).

In particular, dedicated competence in the field of innovation management makes possible the implementation of innovative component of professional activity by future school heads. According to the author, the basic competences – learning outcomes in innovation management - should manifest itself in the master's graduate of the following major job functions: developing innovative administrative decisions; using innovative management technologies; using innovative organizational structures and infrastructure in the management of the school; managing the development of a new sensitivity to the subject and agent of innovative management of educational institution. Each of the major job functions is a combined algorithm of the competence of a lower order.

The cognitive component is showed by the relevant philosophical concepts, system of professional knowledge, understanding of the specific logic of innovation management of future leaders of educational institutions.

Besides a cognitive component - dedicated functions, the author defines the communicative component, personal quality and innovation values, ability for professional reflection and a desire to improve its activities in the field of innovative management of educational institutions.

As criteria of formation of key competences – learning outcomes of innovative management, are dedicated: formed conceptual apparatus, the possession of cognitive algorithms (the ability to describe the structure and logical sequence of execution of professional functions), the successful implementation of the problem (situation) task, developed active reflection.

In the author's opinion, in the article is presented, definitely, not the final list of characteristic features of innovation management of the head of the educational institution, but it is necessary and sufficient for indicating competence in the field of innovation management as integral characteristics of the graduate of a magistracy in the specialty "Management of educational institution" – future leader of EI.

Key words: innovative management, professional competence; the results of training in the field of innovation management; the cognitive component of professional training; the communicative component of professional training; personal qualities, innovative values, ability for professional reflection of the future head of the educational institution.

Statement of problem in general view and its connection with important scientific or practical tasks. Due to the absence of state standards of higher professional education of the new generation, where the total requirements for graduates of educational institutions of different levels would be presented in the form of competencies, the design of the professional image of graduates of a magistracy in the specialty "Management of educational institution", which has the competencies of innovation management, becomes more relevant..

Analysis of recent researches and publications, which initiated the solution of a problem, and to which the author refers, and the selection of the unsolved parts of general problem which the article is devoted.

Prospects of professional training of the future specialist are developed in various discourses. In particular, in the discourse of: knowledge society (Vladimir Bekh, Gotthard Bachmann, Dmitry Efremenko and others); education for sustainable development [5;6]; innovation-oriented training of professionals (Nadiya Kichuk[4], Natalia Sas[7] and so on).

However, the professional image of graduates of a magistracy in the specialty "Management of educational institution", which was prepared for innovative management, has not been still developed .

Goals of the article (purpose, objectives). The purpose of this article is to describe the professional image of graduates of a magistracy in the specialty "Management of educational institution", prepared for innovation management, by using the design method.

The main material research with full justification of scientific results. The basis of the scientific context for analyzing pedagogical projecting, is formed by such categories and concepts as "project", "projecting", "proactively", "design" and derivatives from them.

Design (from lat. projectus – thrown forward) – activities, related to science and engineering of the project, the formation of the image of the future anticipated events.

Pedagogical design is understood as: practice-oriented activities, the purpose of which is to develop new educational systems and types of pedagogical activity, which were not available yet (for example, the subject of a design can be samples of future programs, textbooks, etc.); a new dynamic branch of knowledge, the method of pedagogical interpretation of reality; applied scientific pedagogy that focuses on the tasks of development, transformation and improvement of modern educational systems; method of valuation and translation teaching and research activities; the creation and implementation of pedagogical projects; specific method of personal development; learning technology [Nadiya Kichuk, 2010].

In the context of research of problems of professional training of future managers of educational institutions for innovative management in the magistrates "Management of educational institution " design method allowed: to identify and describe the basic functions of the EI head of innovation management; to develop educational-methodical complex of the module "The basics of innovative management of educational institutions"; to choose the pedagogical tools that allow increasing the level of professional training of future educational administrators to the innovation management; to design the professional image of graduates of a magistracy in the specialty "Management of educational institution", prepared for innovative management; to differentiate criteria, indicators and levels of training of future educational administrators to the innovation management; to make scientific foundation for the model of professional training of future managers of educational institutions for innovative management.

Survey methods (discussion) of certain types of professional activities are used as complementary among the students of the Poltava regional center of retraining and improvement of professional skill of workers of bodies of state power, bodies of local self-government, state enterprises, institutions and organizations of the Poltava regional Institute of postgraduate education of teachers, "Program of training of heads of educational institutions in Kiev" of the Institute of the society of the Kiev University named after Boris Hrinchenko, as well as they are used among the Directors of educational institutions of the city of Mirgorod and Shishatskiy district, Poltava region; middle managers (heads of departments) of the Open international University of human development named "Ukraine". Themed all-Ukrainian scientific-practical seminars dedicated to the training of future managers of educational institutions for innovative management was held in Poltava on the basis of the Department of pedagogical skills and management of Poltava national pedagogical University named after V. G. Korolenko.

In this case, professional image of graduates of a magistracy in the specialty "Specific categories. Management of educational institution", which has the competencies of innovation management is subject of the pedagogical design [Natalia Sas, 2013: 209].

Based on the concept of "innovation management", training of graduate master must give him the ability to create (apply) a new and/or to improve older organizational and technical decisions of an administrative nature, management system/systems components of a system that can significantly improve the structure and quality of activities EI. In the professional competence of

the graduate of a magistracy in the specialty "Management of educational institution" (the future leader of EI) on an integrative basis must be submitted general, special and specific managerial competence.

In line with training to innovative management, we consider such most important competencies of general management that should be possessed by the future leader of EI for building and implementing management activities at a professional level: the use of methods of analysis of the external and internal environments of EI; application of methods to assess the effectiveness of previous management decisions; forecasting the development of events; identifying the main factors and tendencies of development of educational institution; the overall of orientation of management decisions; determination of major and minor problems of tasks of testing of hypotheses; formation of installation on enhancing strengths of the institution and transforming weaknesses to strengths; formation of ideas about the meaning and purpose of the institution; clarification of the mission and goals of the institution; formulation of tasks to implement the mission and goals, development of measures for the implementation of the tasks; approval of strategy of development of educational institutions, etc.

Among the special competencies of the future leaders of EI is allocated the ability to perform management functions in special circumstances (development, testing, implementation of new forms and methods of activity of the educational institution). In the context of our research there are such special competences for the innovation of training and educational process: considering the peculiarities of the practical application of innovative theory; management of innovation process; designing of innovative programs and projects; formation of innovation teams; promotion of innovation; prevention of risks related to innovation, etc.

Competence in the field of innovation management – are the specific capacity of the judiciary "Management of educational institution" (future subjects of innovation management) to bring innovations in management activities (maintaining common patterns of innovation and reproduction of the peculiarities of the management activity). So, the future leaders of EI must master not only fundamentally new knowledge (e.g. in recruitment, development and implementation of innovative educational technologies), but purely with new methods, ways and techniques of management, specific activity of subjects of innovation management.

As a result of theoretical training and innovative management graduate master with a degree "Management of educational establishment" has to acquire knowledge of the philosophical, methodological and professional direction.

Philosophical and methodological preparation for innovation management is the formation of these ideological perceptions of the future leaders of the EI, which, becoming in the internal determinants of Director's life, will ensure the transition of the educational system, its content and the subject-object capacity at a higher quality level, to development and updating, compliance of the level of education of our requirements.

Important philosophical trends in the training of future leaders of EI to innovation management, in our view, is the advanced control of complex systems (the law of priority development, system-synergetic methodology, theory of self-organization of complex systems), continuous educational reflection ("knowledge society", "organization that learns", "reflexive modern"), the need of stable values of the humanistic development. Priority management of EI is based on improving the quality of creation of the future; activity of the subject of management; the wide use of the principle of advance at all levels of management, so the study of the challenges of the future, the application of planned management actions against possible threats becomes important.

Master's degree graduates, the future leaders of the EI, should master the system-synergetic methodology of the management of the EI, which allows the combination of positive and negative feedback required for the stability and the creative, innovative self-organization, given the alternatives of the future development and the features of nonlinear behavior of society, which limit managerial influence. The theory of "knowledge societies" [Vladimir Bekh, 2010: 6; Gotthard, Bechmann, 2010 : 125; Dmitry Efremenko, 2010: 49; Education for sustainable development, 2005;

Learning: The Treasure Within, 1996] and the "organization that learns" justifying the right and the need of the leaders of the EI to improve, to learn throughout life.

The system of professional knowledge of the graduate of the future leaders of educational institutions innovative management – consists of such information: modern trends of development of innovation theories; basics of innovative management of educational institutions (concept, subject, object, purpose, objectives, levels, types, instruments, and the like); identifying and approving new rules of operation, adoption of innovative management decisions, the use of innovative management technologies and creation of innovative management structures and infrastructure; methodical bases of development and implementation of managerial innovations; innovative management decision (methods of development, selection criteria, strategies for embracing innovative management solutions); innovative management technologies (innovative strategic planning, technology management of the quality of education on the principles of total quality management, program and target management schools, project management schools, process management educational institutions); innovative organizational forms of management of educational institutions (cross-functional organizational form, specialized (innovation management) structures and infrastructure in the management of the school, a network organizational structure of the organization and management of educational institutions); development of individual and group susceptibility to the new, the formation of the innovative environment of the educational institution; institutionalization and promotion of innovations; preventing risks associated with innovation; monitoring the effectiveness of management innovations.

The graduate should possess a specific logic of innovation management, which covers such ideas: "I know how to find the area of management of EI, which requires innovative change"; "I understand what procedures I need to do"; "I have information about the technology, which can control EI in new way." There are such allocated criteria of understanding professional activity by graduate: formed conceptual apparatus, the possession of cognitive algorithms (the ability to describe the structure and logical sequence of execution of professional functions).

The rate of changes in the field of information, pedagogical, managerial techniques and, therefore, professional knowledge is growing every year, therefore, the content of the cognitive competences should not be just regularly increased, but it also needs significantly changes. Given the dynamics of the situation, traditional teaching is not enough to improve the current activities, which are aimed for the development of cognitive competencies. It is necessary to form in future school leaders willingness to work with the tasks and conditions that are just emerging, are prospective in nature. The effectiveness of their solutions in the near future will affect the success of a leader, teaching staff and educational institutions.

In the future, the graduate master should have inherent competence, which are providing: 1) the effectiveness of the current activities of educational institutions, analysis and management dynamics of weakly structured situations; 2) their willingness to meet new challenges; it gives the opportunity to predict the long-term objectives and to simulate the operations in the near future, in particular the mechanisms of foresight training needs and continuous professional development.

Basic competence – learning outcomes of innovative control – should be evident in a master's mastering of selected major functions: development of innovative management solutions (defining the problem, which requires innovative management solution; the election of the model of innovative management decisions; application of methods of evaluation of the alternative managerial decisions; usage of innovative mechanisms; operating by technique solutions); Application of innovative management technologies (formation of innovation development strategy of the institution; application of technology of education quality management on the principles of total quality management (Total Quality Management – TQM); usage of the algorithm of improving educational technology; usage of purposeful management of the educational institution; usage of auxiliary processes; application of process approach to management of the school; usage of the algorithm of the permanent innovative management of educational institutions); Usage of innovative organizational structures and infrastructure in the management of the school (creation of cross-functional (problem) groups that perform certain tasks; organizing of specialized units for the management of innovative activity; creation of a network of organizational structure of

management of educational institution); Managing the development of receptivity to something new of the subject and agents of innovative management of educational institution (development of susceptibility to new of head of the educational institution; application of tools of stimulation of innovative activity of the management team; managing the development of innovative environment of the educational institution).

Each of the major job functions is a combined algorithm of the competence of a lower order.

The criterion of completeness of the basic functions (core competencies – learning outcomes in innovation management) in the educational process of training future school leaders is the successful implementation of the problem, situational tasks.

The communication component of competence in the field of innovative management of educational institutions graduates of a magistracy in the specialty "Management of educational institution" includes: possession of skills of interaction with people, ability to work in a team, familiarity with different social roles; ability to convince people of the appropriateness of a particular mind, to lead them; developing leadership qualities of the future leader, who is willing and able to make effective management decisions, to mobilize the teaching staff on their performance; engaging of all participants of the innovation process; delegation of authority (if necessary), related to innovation management, to the individual (for example, the introduction of the post of Deputy head of EI for innovative development, whose responsibilities would extend to the organization of innovative activities Council of EI; formation of system of information support of the innovation process; advising on topical issues of the innovation process (individual or group, he advises or organizes consultations of specialists, including outside EI); exploring the need to increase the innovative competence of teachers, their preliminary evaluation the like); ability to form a team, a creative group of developers of innovations at various levels of innovation management, to diagnose the status of the group, to stimulate creativity.

Graduate of the specialty "Management of educational institution", the future leader of EI, due to the preparations for the innovation management needs to be able to professional reflection and always to strive to improve its performance: to pay attention to a large number of items that cover aspects of innovation management – material (usage of resources) and functional (organizing of activities) and semantic; to use the value approach and the mechanisms of solving problems; to analyze own knowledge, skills; to highlight the advantages and disadvantages (in comparison with the achievements of classmates and their own previous experience); to develop programs of self-development, etc.; to contribute professional development (continuous updating of knowledge, qualitative growth of skills, knowledge and abilities) of the individual innovators and/or teams of innovators; to improve their own level of knowledge in the theory and technology innovation management; to learn and generalize new to science, and practice of innovation management.

On the basis of active reflection it is necessary to develop innovative qualities of the future leaders of the EI, namely: the original vision of the world, the ability to perceive well-known in new way, flexibility of thinking, coupled with a cognitive interest leads to the implementation in the interests of society not previously used human capabilities; ability to work successfully even in the absence of knowledge about ready-made algorithms, showing creative and constructive thinking in non-standard situations; the mastery of fundamentally new knowledge and the mastery of purely new methods, ways and receptions of management by qualified specialists, their interactions and cumulative effects of joint activities; desire to outperform their colleagues (heads of all other types of industries) in response of changes in educational needs, in a timely manner to provide the necessary educational services in the proper quantity and quality.

Future subjects of innovation management of EI should be inherent to important qualities such as: independence, self-respect, reliability, taking responsibility, sense of duty, a conscious focus on the innovation value.

For the future head of the educational institution acquires the significance of such innovative values: promoting the development of the subject of potential pupil/student (the creation of conditions for personal growth); excessive activity, focus on the long term goals, openness to the new; social significance of managerial innovations with an awareness of possible negative

consequences for nature, society, and peace on earth; own innovation potential (knowledge, skills, experience, personal qualities, etc.) – focusing on its development and using it for successful creative (productive) activities in professional and social sphere.

The future leader of EI must be able to work with the alleged processes of innovation development of man, of society, of education, of self and activities. This will give such opportunities: to create an educational environment in which prospective pupil/student, colleague, subordinate can freely express themselves as the subject of the spiritual life and moral relations; to develop and apply modern technology of managing based on information, communication, dialogue, design and other approaches; to create conditions and provide psychological and pedagogical support personal development of pupils/students/subordinates, their abilities, moral qualities, socialization processes.

Conclusions of the research and prospects for further research in this direction. Thus, was described the professional image of graduates of a magistracy in the specialty "Management of educational institution", prepared for innovation management. On the integrative basis are provided general, special and specific managerial competence. Theoretical training of innovation management is presented by an ideological component, professional knowledge and specific logic of innovation management. Basic competences are outcomes of learning of innovative management which are manifested in the master's graduate in selected by us basic job functions. In addition to theoretical and applied aspects of the professional image we have identified and described the communicative, reflexive and personal competencies of graduates of magistracy in the specialty "Management of educational institution", prepared for innovation management.

Of course, this is not the final list of characteristic features of innovation management of the head of the educational institution, but, in our view, it is necessary and sufficient to indicate competence in the field of innovation management as integral characteristics of the graduate of a magistracy in the specialty "Management of educational institution" – future leader of EI.

Жиленко Тетяна Іванівна,
Сумський державний університет,
старший викладач

СИНХРОННЕ І АСИНХРОННЕ ЕЛЕКТРОННЕ НАВЧАННЯ МАТЕМАТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН

Реформи освіти та залучення України до програми ЮНЕСКО «Інформація для усіх» виводять навчальний процес на новий рівень існування. Система освіти істотно змінюється. Дистанційне, електронне, мобільне, змішане навчання – терміни, які починають характеризувати сучасну освіту. Традиційні методи навчання (синхронні і асинхронні) знаходять актуальність у віртуальному навчанні.

Перехід від традиційного навчання до електронного можливо зробити із активною співпрацею викладача і студента у віртуальному просторі. Таке явище направлене на більш плідні результати освітнього процесу за рахунок постійного керування і планування навчальної діяльності

Метою даної роботи є показати на прикладі математичних дисциплін впровадження синхронного і асинхронного електронного навчання заради підвищення мотивації студентів до предмету, збільшення показників продуктивності їх самостійної роботи, і як результат – добре володіння математикою.

На сьогоднішній день дуже широко починає використовуватись змішане електронне навчання, яке включає у себе синхронне і асинхронне електронне навчання.

Синхронне електронне навчання – навчання, під час якого відбувається взаємодія між викладачем і студентом у реальному часі.

Асинхронне електронне навчання – навчання, яке проходить у зручний для студента час, без взаємодії з викладачем.

Щоб освітній процес був цікавим і довготривалим, необхідно гнучко регулювати частину синхронного і асинхронного електронного навчання. У якості асинхронного навчання можна студентам пропонувати самостійно опрацьовувати електронну літературу, подкасти, відео лекції, електронні курси. У якості синхронного навчання – спільну роботу у віртуальних кімнатах, брати участь у інтернет-опитуванні, вебтурах, вебінарах, відео конференціях. Варто зауважити, що вебінари, месенжери і форуми можна використовувати для обох типів навчання в залежності від того, чи усі учасники знаходяться одночасно на зв'язку, чи у зручний для кожного окремо час.

Для того, щоб організувати такий процес навчання, потрібен віртуальний робочий простір (ВРП), у якому і буде відбуватися змішаний навчальний процес. Інтернет індустрія пропонує чимале різноманіття віртуальних робочих просторів: Realtime Board, Windows 10, Enterprise Virtual Workspace, DaaS, Slack та інші. Ми зосередили увагу на Slack.

Він має ряд переваг:

- 1) інтегрує в один інформаційний канал безліч додатків і сервісів, наприклад Dropbox, Google-сервіси, соціальні мережі та файлообмінники;
- 2) дозволяє користувачам відстежувати прогрес в різних проектах за допомогою однієї програми і звести до мінімуму інформаційне перевантаження, яке виникає при необхідності спілкуватися з великою кількістю людей в різних месенджерах;
- 3) Slack доступний у веб-версії, у варіанті для Windows і MAC OS, а також у вигляді додатків для iPhone і Android.[4]

За допомогою даного сервера викладач може :

- 1) створювати чати, команди, рубрики, конструювати поетапну спільну роботу над дослідженням, темою, модулем, семестром. Тобто, у одному просторі може відбуватися спілкування, можуть відображатися необхідні документи, посилання на інтернет-джерела, відео презентації а також списки успішності студентів «таблиця лідерів»;
- 2) створювати он-лайн команди для швидкого розв'язання задач, проведення вікторин, проходження тестів;
- 3) налаштовувати усі необхідні додатки різних форматів без проблем;
- 4) проводити усі види спілкування з аудиторією;
- 5) встановлювати індикатор часу з нагадуванням дедлайна;
- 6) мати хмарне сховище;
- 7) створювати повний кейс необхідного методичного забезпечення курсу, що викладається;
- 8) встановлювати накопичувальну систему балів.[10]

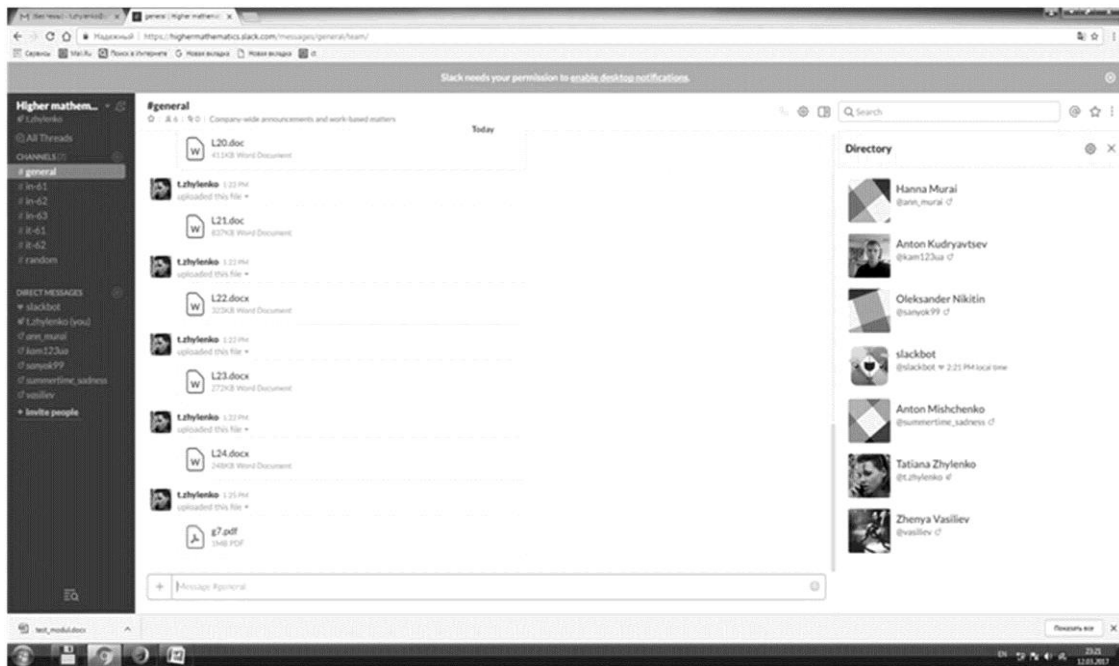
У зв'язку зі зменшенням аудиторного навантаження з математичних дисциплін (30%) і збільшенням самостійної роботи студентів (70 %) виникає необхідність переходу до асинхронного електронного навчання. Забезпечення студентів широким спектром теоретичного матеріалу, літературою по підготовці до олімпіад, написанню наукових робіт, типовими прикладами, подкастами, відео лекціями, інструкціями по виконанню практичних задач, програмними продуктами, калькуляторами, а також надання консультацій, підготовка до олімпіад проводиться нами у віртуальному просторі Slack.

Перш ніж застосувати змішану форму навчання на практиці, студентам ставилось запитання про те, чи є у них бажання виконувати підготовку до екзамену та самостійне опрацювання матеріалу у новий спосіб, тобто, для початку, виконати сумісну роботу. Зацікавленість була 100%. Спершу до такої роботи були залучені студенти однієї групи. Після завершення роботи були підведені підсумки і оприлюднена таблиця лідерів. За результатами екзамену за I семестр було проведено порівняльний аналіз засвоєння матеріалу двох груп, які на початку навчання мали однаковий рівень знань.

Таблиця 1.

Результати екзамену за I семестр.

Оцінка	Група №1	Група №2



5	10%	36%
4	30%	57%
3	53%	7%
2	7%	0%

Група №1 готувалась традиційно, а група № 2 – із застосуванням елементів змішаного навчання. Результати екзамену показали, що група № 2 одержала кращі результати. Студенти почувалися більш впевнено, вільно володіли матеріалом, у процесі навчання вони почували себе в образі як студента, так і викладача, що також давало їм більше впевненості, вони демонстрували студентам групи №1 не лише свої вміння обчислювати похідну, границю функції, інтеграл, а й у швидкості і вправно працювати у віртуальному робочому просторі (ВРП).

Вдале застосування змішаного навчання математики для групи № 2 зацікавило студентів інших груп і призвело до їх довготривалого залучення у змішаний навчально-пізнавальний освітній процес вивчення предмету, що спричинило підвищення їх рівня знань.

Нами було створено 5 каналів на 5 груп студентів, які мали закритий і відкритий доступ до різної інформації з метою виконання сумісної роботи “Collaborative learning” (мал.1). Сумісна робота – це такий метод навчання, коли група студентів працює у освітньому середовищі, разом розв’язує завдання. У таких умовах знання не надаються викладачем, а виникають у результаті спілкування студентів, коли вони намагаються зрозуміти, а потім і застосувати теорію на практиці.[6]

Мал.1. Сторінка у Slack з каналами для сумісної роботи.

Наведемо декілька прикладів створеної нами сумісної роботи.

Студенти перевіряють один одного на засвоєння матеріалу за модульний цикл з вищої математики і виставляють оцінки. З метою вдалого виконання роботи викладач наводить приклад можливих запитань, описує, як давати відповідь на них і що необхідно врахувати при виставленні оцінки.

Ще один приклад роботи студентів з історії математики: створення відео з розповіддю про цікавий епізод з життя видатного математика.

При вивченні елементів математичної статистики у додатку Excel або Statistica

Parameter	Value
ШОЕ:	13
Лейкоцити:	67
Мієлоцити:	45
Юні форми:	56
Паличкоядерні нейтрофіли:	69
Сегментоядерні нейтрофіли:	647
Плазмоцити:	12
Лімфоцити:	999
Базофіли:	64
Моноцити:	66
Еозинофіли:	634
Нейтрофіли:	677
РОЗРАХУВАТИ	
ЛПІ:	0.02177960
ІЗЛК:	1.29107981
ГПІ:	0.02395756
ПІ:	0.18970032

студенти за прикладом, наведеним викладачем, проводять статистичний аналіз перебігу хвороби у групи пацієнтів і визначають ступінь її важкості. Це завдання є обов'язковим. Якщо студенти хочуть збільшити свою загальну суму балів, вони можуть виконати творче завдання: створити тренажер чи калькулятор на встановлення ступеня важкості хвороби за показниками, які були наведені і аналізувались у таблиці. Приклад такої виконаної роботи наведено на малюнку 2.

Мал.2. Творче завдання – калькулятор.

Створили окрему закладку, де відображаються студентські конференції, семінари, програми мобільності, літні школи, табори. Кожен студент може додавати до списку своє посилання і у усіх інших воно з'явиться у списку новин.

Цікава інформація, яка накопичується за рік, може використовуватись у подальшому для нових студентів і розширювати їх пізнавальну базу.

III. Висновки.

За допомогою змішаного асинхронного і синхронного навчання можлива реалізація нових підходів в організації освітнього процесу з математичних дисциплін. Використання віртуальних робочих середовищ для цікавого навчання може забезпечити спрямування мотивації і потенціалу студентів до навчання, підвищити їх рівень знань з математики, про що свідчать отримані результати порівняння застосування традиційного і змішаного навчання.

Тим самим таке навчання може створити тверде підґрунтя для оволодіння вузькоспеціальними предметами, зробити зі студентів справжніх професіоналів і дати їм важливі інструменти для досягнення перемог у реальному житті.

Для того, щоб електронне синхронне і асинхронне навчання увійшла у освітній процес як частина культури і способу навчання, необхідно: організувати підготовку і перепідготовку педагогічних кадрів в області використання ІКТ, розробити форми, засоби і методи контролю ефективності такого навчання, забезпечити методичним матеріалом такий освітній процес.

Жихарєва Анна Борисівна,
старший викладач кафедри університетської освіти і права, ДВНЗ «Університет менеджменту освіт», кандидат наук з державного управління

Перехід країни від індустріального до постіндустріального суспільства висуває нові вимоги до професійної підготовки керівних кадрів освіти, які мають забезпечити якість освіти на основі використання сучасних управлінських технологій, методів і засобів. Одне з важливих завдань керівника під час підвищення кваліфікації - отримання нового досвіду управління навчальним закладом, оволодіння інноваційним управлінськими технологіями. Зміни в освіті відбуваються постійно, а відтак, керівникам потрібно систематично вчитися і навчати своїх підлеглих.

У випадку, якщо керівні кадри освіти не усвідомлюють потреби в освіті, самоосвіті, не прагнуть стати професіоналами в сфері управління, є звичайними ретрансляторами розпоряджень вищого керівництва, то ні про який розвиток навчального закладу не може йти мови. Поза сумнівом, це тупиковий шлях для освіти й управління.

Під професійним навчанням керівних кадрів освіти маються на увазі будь-які систематичні дії, які здійснюються суб'єктами, з метою вдосконалення своїх знань, вмінь, навичок, оцінювання і розвитку відносин з оточуючими для того, щоб адекватно виконувати професійні завдання. Процес освіти повинен тривати протягом усього життя керівника, щоб допомогти йому адекватно реагувати на технологічні і соціальні зміни, повністю реалізувати свій професійний і творчий потенціал.

Навчання керівників має цілий ряд особливостей. У педагогіці з'явився навіть особливий розділ дидактики, який отримав назву андрагогіка. Була запропонована і андрагогічна модель організації навчання, в рамках якої на слухача курсів підвищення кваліфікації покладається відповідальність за визначення сфери власного навчання, вибір методів, планування термінів, а також оцінювання результатів. Він виступає в якості основної «рушійної сили» навчання, в той час як викладач є організатором, координатором процесу, «архітектором», що створює нові форми, методи і можливості.

Останнім часом все більшою популярністю користуються активні методи навчання дорослих: презентації, семінари, ділові та рольові ігри, тренінги, кейси, дискусії в малих групах, моделювання та виконання проектів, навчання дією тощо. У чому ж полягає відмінність сучасного від традиційного академічного навчання? По-перше, змістом вправ, які враховують наявність у керівників власного практичного досвіду. По-друге, змінились підходи до організації взаємодії із слухачами, методи комунікації і розподіл відповідальності за результати, змінилась також мотивація слухачів до навчання.

При організації навчання фахівці радять враховувати такі особливості дорослих людей:

- усвідомлене ставлення до процесу свого навчання;
- потреба в самостійності;
- потреба в осмисленості навчання (для вирішення важливої проблеми і досягнення конкретної мети), що забезпечує мотивацію;
- практична спрямованість щодо навчання, прагнення до застосування отриманих знань, умінь і навичок;
- наявність життєвого досвіду – важливого джерела навчання;
- вплив на процес навчання професійних, соціальних, побутових і часових факторів [3].

Як правило, дорослі люди хочуть вчитися, якщо вони бачать необхідність у навчанні та можливість застосувати його результати для поліпшення власної діяльності. Крім того, вони прагнуть брати активну участь в процесі, привносять в навчальні ситуації власний досвід і свої життєві цінності, намагаються співвіднести навчальну ситуацію зі своїми цілями і завданнями. Слухачі оволодівають новими знаннями і навичками з різною швидкістю, тому потребують індивідуалізації навчання, яке забезпечить підвищення власної самооцінки і зміцнення почуття власної гідності.

Відомий американський психолог Карл Роджерс [9, с. 49] сформулював психологічні особливості дорослих людей, що виступають передумовами успішного навчання:

- люди від природи мають великий потенціал до навчання;

- навчання ефективно, коли його предмет актуальний для людини і коли його «Я» ніщо не загрожує;
- до навчання залучається вся особистість, що в результаті викликає зміни в самоорганізації і самосприйнятті;
- велика частина навчання досягається дією при збереженні відкритості до досвіду;
- самокритика і висока самооцінка активізують творчий процес, зміцнюють такі якості як незалежність і впевненість у собі.

Очевидно, що Роджерс розглядає дорослу людину як відповідального учасника процесу, ініціатора власного навчання. Проте, в нашій системі підвищення кваліфікації керівних кадрів освіти відповідальність за визначення цілей навчання та його ефективність все ще покладається на викладача системи післядипломної освіти.

У той же час багато дорослих в процесі навчання дійсно відчувають труднощі. У більшості випадків це пов'язано з їх неготовністю до змін і викликано психологічними причинами: занепокоєнням про втрату власного авторитету, боязкістю виглядати некомпетентним в очах оточуючих, невідповідністю власного образу «солідної людини» традиційній ролі слухача (учня), небажанням «сісти за парту». Сьогодні навчання дорослих ускладнюється ще й тим, що вони випробували на собі вплив старої педагогічної парадигми з усіма притаманними їй недоліками: догматичний тип навчання, лекційна форма проведення занять, відрив теорії від життя, переважання технократичного мислення, орієнтація на засвоєння готових знань.

У сучасній освіті завдання викладача-андрагога – організувати освітній процес так, щоб слухачі ставали «співавторами» власного навчання.

На думку багатьох дослідників [5; 7; 8], система підвищення кваліфікації фахівців має кілька основних функцій:

- інформаційну (задоволення потреб фахівців в отриманні знань про наукові досягнення, про позитивний вітчизняний і зарубіжний досвід);
- навчальну (організація і здійснення управлінського та освітнього процесу в закладах і установах підвищення кваліфікації, надання консультативної допомоги фахівцям);
- дослідницьку (проведення наукових досліджень і експериментів у сфері менеджменту, моніторингу якості освіти, вивчення тенденцій змін і розвитку систем освіти);
- експертну (експертиза програм, проектів, рекомендацій, інших документів і матеріалів; оцінка необхідності, обґрунтованості та безпеки експериментальної діяльності, проведеної закладами освіти).

За умови реалізації системою підвищення кваліфікації своїх функцій кожному керівнику пропонуються нові знання з управління, психології, методики, що допомагають ознайомитися з передовим управлінським, педагогічним досвідом та інноваціями, зорієнтуватися в останніх наукових досягненнях, технологіях і визначити можливості їх застосування в конкретному навчальному закладі.

Мета закладів підвищення кваліфікації – забезпечення професійного розвитку і формування ключових компетентностей керівних та педагогічних кадрів, тобто забезпечення якісного професійного зростання фахівців.

Успішність професійного розвитку слухачів визначається якістю їхньої освіти. Вона включає діагностичний, інформаційний та навчальний аспекти, результати яких і визначають рівень роботи системи підвищення кваліфікації. У свою чергу, якість діагностики професійної компетентності слухачів визначається наявністю великого набору методик для виявлення професійних ускладнень фахівців; вільним володінням відповідними методиками викладачами закладів підвищення кваліфікації; наявністю інформаційного банку про професійні труднощі фахівців різних спеціальностей.

Система підвищення кваліфікації, будучи частиною системи безперервної освіти педагогів виступає в якості організатора та забезпечує наукову, методичну, психологічну і технологічну підтримку керівних кадрів освіти.

Важливий показник результативності підвищення кваліфікації – темпи професійного розвитку фахівців. Чим швидше слухач курсів підвищення кваліфікації стане

високопрофесійним фахівцем, майстром своєї справи, тим вище якість результатів підвищення кваліфікації.

Саме тому в системі безперервної освіти все більшої значущості набуває підвищення кваліфікації керівників, покликане вносити корективи, виправляти недоліки управлінської підготовки, організувати і направляти безперервний процес самоосвіти.

Дослідження проблем підвищення кваліфікації керівних кадрів освітніх ЦППО УМО НАПН України дозволило розробити модульну систему підготовки, апробувати її й оцінити як одну з найважливіших умов, що впливають на ефективність освітнього процесу.

Професійна підготовка керівників має такі основні ключові компоненти:

- функціональне самовизначення фахівців в управлінській і педагогічній діяльності;
- діагностика управлінських та педагогічних здібностей;
- розвиток управлінських і педагогічних знань про критерії діяльності керівника;
- рефлексія управлінських і педагогічних дій на кожному етапі освітнього процесу.

Професійна компетентність керівних кадрів освітніх даний час розглядається як здатність керівників самостійно і відповідально виконувати певні управлінські функції та забезпечує досягнення запланованих результатів [2].

Зміст управлінської підготовки розглядається нами як єдність знань і вмінь, досвіду творчої діяльності та досвіду емоційно-ціннісного ставлення до управлінської діяльності. Відтак професійна компетентність – засвоєння знань (накопичення інформаційного фонду) - не самоціль, а необхідна умова для вироблення вмінь і навичок - головного критерію професійної компетентності керівника.

Управлінські вміння – це сукупність управлінських дій, що послідовно розгортаються в зовнішньому або внутрішньому плані, спрямованих на вирішення завдань розвитку всебічно розвиненої особистості та заснованих на відповідних теоретичних знаннях.

Досвід науковців[5; 6; 7], свідчить, що система доцільно підібраних вправ з аналізу фактів, явищ та управлінських ситуацій, спрямованих на вироблення вмінь мислити і діяти, призводить до вироблення головного, «універсального» вміння, вміння вирішувати управлінські та освітні завдання, які мають місце при реалізації всіх соціально і професійно обумовлених функцій.

Вивчення труднощів керівників щодо впровадження нових технологій в управлінський процес з трьох сторін: дослідницької, проектувальної та практичної, показало, що основна причина труднощів - невідповідність між вимогами професійної діяльності та рівнем підготовленості до неї, тобто несформованість ключових компетентностей керівних кадрів освіти.

Проведений аналіз психолого-педагогічної літератури показує, що найважливішими напрямками вдосконалення професійного розвитку керівних кадрів освіти є використання закономірностей і технологій у професійній управлінській діяльності та відповідно, розвиток ключових компетентностей.

Навчання і підвищення кваліфікації керівних кадрів закладів освіти слід розглядати як найбільш рентабельний вид інвестицій в людський ресурс. За даними американських дослідників, 10%-ве зростання інвестицій в навчання персоналу дає приріст продуктивності праці на 8,5%, в той час як капіталовкладення - тільки на 3,8% [4, с. 67]. Витрати провідних зарубіжних компаній на навчання персоналу в середньому складають від 2 до 10% фонду оплати праці [3].

Реалізована в системі підвищення кваліфікації технологія професійного розвитку керівних кадрів освіти має відповідати наступним принципам:

- цілі і завдання навчання повинні відповідати цілям і стратегії організації;
- зростання кадрового потенціалу повинен розглядатися адміністрацією в числі пріоритетних напрямів кадрової політики, що забезпечують формування та підтримку прагнення персоналу до професійного розвитку;
- навчання повинно будуватися на принципах матеріальної і моральної зацікавленості слухачів і посадових осіб, які організують і проводять навчання;

- підбір слухачів повинен здійснюватися відповідно до їх можливостей, схильностей та інтересів;

- навчання повинні бути результативним, тобто отримані знання, вміння повинні відображатися на конкретних результатах, що досягаються працівником в процесі його подальшої трудової діяльності;

- методи і програма навчання повинні підтримувати інтерес керівника до освітнього процесу, забезпечувати зв'язок останнього з практичною діяльністю.

Слід передбачити комплекс заходів з морального і матеріального стимулювання слухачів - матеріальна винагорода за результатами навчання, залежність кар'єрного росту від якості навчання. Такі заходи забезпечать ефективний професійний розвиток керівних кадрів освіти України.

Література:

1. Айзенк Г., Вильсон Г. Как измерить личность., Пер. с англ. - М., Когито-Центр, 2000. - 281 с.
2. Базелюк В.Г. Ключові компетентності керівника коледжу., Післядипломна освіта: виклики сучасності і з перспективи соціальної освіти : збірник наукових праць., За ред, А. Василюк, А. Стоговського, - Ніжин., Видавець ПП Лисенко М.М., 2016. – 140 с.
3. Волкова Т. Внутрифирменное обучение: как сделать так, чтобы желания руководителя совпадали с возможностями сотрудника., Консультант директора. - 1999, № 6. с. 27-29.
4. Кларин М.В. Корпоративный тренинг инструмент развития менеджмента., Менеджмент в России и за рубежом. 2000, № 3., с. 67-69.
5. Коростелев А.А. Теоретический аспект ролевого значения аналитической деятельности руководителей образовательных учреждений во внутришкольном управлении., Вестник психотерапии. 2007., № 24 (29)., С. 96-100.
6. Коростелев А.А., Ярыгин А.Н. Технологизация аналитической деятельности руководителей образовательных учреждений. – Тольятти., «Кассандра», 2009. - 201 с.
7. Мозгарев Л.В. Структура качества повышения квалификации работников образования., Педагогика. - 2004.- № 10/4.
8. Монахов В.М., Арнаутов В.В., Нижников А.И. и др. Технология проектирования траектории профессионального становления будущего учителя. - М., «Перемена», 1998., с. 18-19.
9. Роджерс К. Клиентоцентрированный., человекоцентрированный подход в психотерапии., Вопросы психологии, 2001, N 2, с. 48-58.

Овчарук Сергій Сергійович,
професор кафедри конституційного та
трудового права, Запорізький національний
університет

Система освіти є одним із найбільш визначальних та важливих об'єктів державного управління. З точки зору формування системи цивілізаційних цінностей нації, національної ідеї та продовження вектору євроінтеграції, система освіти виконує роль того середовища в якому і відбуваються ці процеси на рівні суспільної та індивідуальної свідомості. Справа в тому, що активна фаза освіти людини триває приблизно сімнадцять років, протягом яких особа здобуває знання, навички, необхідні компетентності. Але при цьому слід враховувати, що протягом всього освітнього процесу пріоритети державної освітньої політики повинні змінюватися, оскільки змінюються зовнішні соціально-економічні умови та реалії, що висовує відповідні потреби до освітньо-кваліфікаційного рівня особи. Мета держави полягає в тому, щоби забезпечувати інклюзивність особи в соціально-економічне середовище держави, але для цього особа повинна мати низку конкурентних переваг у порівнянні із іншими учасниками суспільних процесів. Такі переваги набувають в процесі отримання знань, їх засвоєння та набуття навичок, необхідних для самореалізації особистості в соціально-економічних процесах держави. Але демократичні цінності, які панують в державі та суспільстві, несумісні із імперативним характером державно-управлінських впливів. Тому органи державної влади, які покликані регулювати та контролювати освітні процеси, повинні застосувати таку модель державного впливу, яка забезпечить ефективність системи освіти шляхом оперативного впливу на увідповіднення освітніх програм та змісту освітніх процесів потребам соціально-економічного розвитку держави і суспільства в майбутньому.

Такий стан системи освіти можна вважати якісним, а вплив держави та окремих закладів освіти – управлінням якістю, оскільки управління самої системи освіти диференціюється на різних рівнях засобами управлінського впливу не лише органів державної влади, але й місцевого самоврядування, адміністрації навчальних закладів тощо. Загалом же забезпечення права особи на освіту та його реалізація – це одна з найголовніших конституційних гарантій і є прямим обов'язком держави забезпечити рівний і всебічний доступу осіб до якісного освітнього продукту. В цьому контексті управління якістю освіти стає чи не найголовнішою функцією в сфері освіти, оскільки здатна забезпечувати і комплексність системи освіти, і оперативність впливу, і коригування методів і механізмів освітнього процесу у відповідності до вимог соціально-економічного середовища.

Проблематика управління якістю освіти є також надзвичайно актуальним предметом наукового дослідження та набула поширення і глибини пізнання в роботах таких дослідників як Л.М.Ващенко, В.І.Воскресенський, М.І.Продов, Н.В.Житник, О.Г.Кулик, В.І.Луговий, С.В.Разумов, Г.П.Скамницька, Л.Л.Сушенцева та ін.

Мета статті. Метою даної статті є аналіз управління якості освіти як державно-управлінської категорії та пошук ефективних механізмів його вдосконалення у відповідності до вимог сучасності.

Виклад матеріалу. Управління якістю вищої освіти – це нова категорія в системі менеджменту вищих навчальних закладів і в системі державного управління освітніми процесами. Одразу слід пояснити, що акцент на державно-управлінські процеси робиться не лише через те, що саме держава ухвалює освітні стандарти та ліцензує й акредитує навчальні заклади. Справа в тому, що більшість сучасних ВНЗ в Україні є державними, особливо це стосується класичних університетів та профільних ВНЗ в усіх без виключення сферах суспільної діяльності. В цьому випадку держава делегує повноваження в сфері управління якістю освітою фактично на рівень менеджменту конкретного університету: ректорату, вченій та експертним радам, іншим структурним підрозділам ВНЗ.

Тривалий період після падіння тоталітарного радянського режиму якість освітнього процесу в вищих навчальних закладах забезпечувалася за рахунок державного контролю. Згодом концепція освіти змінилася, цілі освітньої політики диференціювалися та еволюціонували в залежності від потреб суспільства та потреб розвитку держави в цілому. Відбулася переоцінка системи цінностей та зміна основних суспільних орієнтирів в контексті потреб освіти. Відтак управління якістю освіти трансформувалося в окрему функцію загального концепту управління (менеджменту) освітніх процесів. Мова не йде про

тотальний та імперативний нагляд, контроль та вплив на систему освіти з метою зміни можливого хибного напрямку її розвитку. Мова йде про забезпечення якості.

Якість освіти, на думку В.Г.Вікторова – це всеосяжна комплексна дефініція, яка характеризує ефективність, збалансованість та цілісність й взаємозв'язок всіх без винятку аспектів функціонування як системи освіти, так і окремого освітнього закладу [3, с. 264]. В свою чергу Г. П. Скамницька зауважує на тому, що якість освіти не може контролюватися, вона повинна забезпечуватися, оскільки якість 0- це стан системи [9, с. 78]. Така позиція є надзвичайно слушною, але тоді незрозуміло який саме стан є якісним: той який встановлюється державою в якості еталонного або той, який система досягає в процесі свого розвитку та перевершення очікуваних результатів, які визначаються державою в якості загального стандарту (мінімального стандарту) освітніх послуг та якостей освітнього процесу.

Окрему увагу в цьому контексті слід приділити позиції російського фахівця М.І.Продова, який більше ніж десятиріччя тому розробив ефективний концепт управління якістю системи освітньої діяльності низки російських ВНЗ. Причому дослідник відзначив, що якість системи освіти у ВНЗ не є тотожною якості його діяльності в цілому. Тобто освітній процес і його результат – це кінцева мета, місія функціонування ВНЗ, але досягнення цієї мети, місії забезпечується комплексом заходів та сфер, які забезпечуються діяльністю ВНЗ та управлінським впливом його менеджменту [5].

Натомість аналіз наукових робіт вітчизняних вчених, і зокрема фахівців в сфері державного управління освітніми процесами [2; 6] засвідчує той факт, що на сьогодні система якості вищої освіти уявляється не реальним, а бажаним станом функціонування ВНЗ. При цьому цей стан характеризується не лише досягненнями в навчальному процесі, але загальним рівнем конкурентноздатності ВНЗ у всіх без винятку сферах, в яких він діє: освітня, НДДКР, інноваційна, міжнародна, академічне підприємництво тощо. Тому якість вищої освіти – це комплексна детермінанта діяльності вищого навчального закладу в рамках певної системи із визначеними стандартами освіти, завданням вектором розвитку освітніх процесів але без жорстких імперативів досягнення встановлених цілей.

Таким чином, якість вищої освіти уявляється конкурентною категорією, яка забезпечує існування ВНЗ в процесі досягнення ними цілей, що формуються державною освітньою політикою. Якість – це не якийсь бажаний стан із чітко визначеними індикаторами чи критеріями, або показниками. Якість – це такий стан, який надає можливість ВНЗ розвиватися в такий спосіб і з такими результатами, які дають змогу для його сталого розвитку та максимального забезпечення потреб ВНЗ у всіх без виключення ресурсах. Тобто якість це порівняльна категорія, стан, який відзначає ВНЗ з поміж іншого, а систему освіти в ньому, як конкурентну та ефективну, а також таку, що породжує попит на освітні та інші (переважно науково-дослідні) послуги цього ВНЗ.

Важливим кроком на шляху створення дієвих механізмів функціонування системи управління якістю вищої освіти в Україні стало приєднання нашої держави до Болонського процесу в 2005 році. Сутність Болонської угоди полягає в об'єднанні європейського освітнього простору, створення єдино уніфікованої системи оцінювання якості знань та визначення рамкових умов для формування власне освітніх програм та навчальних планів. Що правда така уніфікація означає лише загальні вимоги до якості освітніх послуг, при цьому максимально зберігається конкуренція між університетами за рахунок розробки власних специфічних освітніх програм та освітніх продуктів.

В цьому контексті слушною є позиція Л.Л.Сушенцевої та Н.В.Житник, які вказують на те, що приєднання України до Булонської угоди вимагає пошук нових механізмів державного та громадського контролю за процесом управління якістю вищої освіти [11]. При чому такий пошук означає не лише відтворення в Україні вже існуючих практики європейських систем управління якістю, але і розробку власних практики та методик здійснення такого управління в рамках єдиних освітніх стандартів та вимог до побудови системи менеджменту ВНЗ.

Єдиний європейський простір вищої освіти означає не лише можливість студентів обирати місце навчання, але і можливість будь-якої держави чи будь-якого навчального закладу отримувати методичну допомогу в процесі організації власного навчального процесу. Така можливість відкриває нові перспективи для вдосконалення системи менеджменту вітчизняних ВНЗ на базі існуючих практик, і дає можливість для експорту власних методів та методик управління в практику ВНЗ Європи. На цьому зокрема акцентувалася увага майже в усіх Болонських комюніке починаючи від 2005 року та закінчуючи комюніке від 2012 року. Особливість змісту таких документів полягає в тому, що в них не встановлюються вимоги до системи якості освіти шляхом імперативного нав'язування позиції загальноєвропейського регулятора. Натомість бажані умови функціонування системи управління якістю вищої освіти є продуктом практики існування відповідних систем в умовах різних країн та різних вищих навчальних закладів. Це підвищує практичність та утилітарність відображених в комюніке механізмів та інструментів.

В свою чергу слід акцентувати увагу на тому, що приєднання України до Болонського процесу активізувало увагу держави до процесів побудови системи управління якістю вищої освіти як на рівні органів державної влади в сфері освітньої політики, так і на рівні конкретних ВНЗ. Так, зокрема в Закон України «Про вищу освіту» були включені такі поняття як:

– «якість вищої освіти – рівень здобутих особою знань, умінь, навичок, інших компетентностей, що відображає її компетентність відповідно до стандартів вищої освіти;

– якість освітньої діяльності – рівень організації освітнього процесу у вищому навчальному закладі, що відповідає стандартам вищої освіти, забезпечує здобуття особами якісної вищої освіти та сприяє створенню нових знань» [7].

При цьому в ст. 18 Законі України «Про освіту» в редакції станом на 08.07.2017 року зазначається, що «навчальні заклади незалежно від їх статусу і належності забезпечують якість освіти в обсязі вимог державних стандартів освіти» [8]. А в тому ж таки Законі України «Про вищу освіту», в ст. 16 закріплюється, що «Система забезпечення якості вищої освіти в Україні складається із:

– системи забезпечення вищими навчальними закладами якості освітньої діяльності та якості вищої освіти (система внутрішнього забезпечення якості);

– системи зовнішнього забезпечення якості освітньої діяльності вищих навчальних закладів та якості вищої освіти;

– системи забезпечення якості діяльності Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти і незалежних установ оцінювання та забезпечення якості вищої освіти» [7].

Отже, аналіз законодавства дає змогу зробити наступні важливі висновки стосовно побудови системи управління якістю вищої освіти:

По-перше, управління якістю в розумінні вищої освіти – це імперативний процес, який на рівні держави втілюється в системі стандартизації освітніх послуг та освітнього процесу, а на рівні конкретного ВНЗ в організаційному механізмі реалізації затверджених стандартів та пошуку засобів контролю за процесом надання освітніх послуг з метою збільшення попиту на останні.

По-друге, створення Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти, а також розширення можливостей для діяльності незалежних центрів контролю якості вищої освіти означає розширення моніторингової функції держави з метою отримання максимально актуальних даних щодо якості вищої освіти в максимально стислі терміни. Таке інституційне забезпечення державної освітньої політики покликано на створення максимально ефективних умов для практичного впровадження державної освітньої політики. Разом з тим наведена інституційна система не є ефективною априорі. Для забезпечення її діяльності необхідним є розробка дієвих державних стандартів вищої освіти, які б ґрунтувалися на найбільш прогресивних здобутках та досвіді європейських країн та ВНЗ.

По-третє, законодавче закріплення окремих організаційних засад функціонування системи управління якістю вищої освіти вимагає деталізації та диференціації. Щонайменше

мова йде про закріплення за рівні закону механізмів та інструментів запровадження на рівні університетів державних стандартів із максимальним пристосуванням до традицій та особливостей такого ВНЗ. Разом з тим необхідним вбачається наявність уніфікованого єдиного алгоритму забезпечення якості вищої освіти.

По-четверте, система управління якості вищої освіти, існуючи на рівні кожного окремого вищого навчального закладу, повинна проходити відповідну атестацію, акредитацію або щонайменше моніторинг і перевірку з боку органів державного управління освітніми процесами, а також з боку європейських незалежних агенцій в сфері моніторингу якості вищої освіти. Справа в тому, що кожен окремих ВНЗ не здатен самостійно створити ефективну систему управління якості виключно на власному досвіді. Організаційне середовище ВНЗ, організаційна культура, особливість навчального процесу тощо – все це впливатиме на об'єктивність вибору тих чи інших механізмів моніторингу якості освітнього процесу. Розробка навчальних планів та програм буде орієнтуватися на власні наукові школи та традиції, освітній процес та його забезпечення відбуватиметься виходячи із наявних ресурсів. Але для побудови ефективної системи контролю якості вищої освіти на рівні ВНЗ необхідним є об'єктивне втручання окремого організаційного підрозділу в діяльність всього ВНЗ, позбавляючи такий орган від умовностей та внутрішньої жорсткої субординації, наділяючи його інструментами моніторингу та контролю, не притаманними для класичної системи управління ВНЗ. Тобто ефективність такого внутрішнього органу багато в чому забезпечуватиметься за рахунок його незалежності від ustalених в університеті практик організації діяльності структурних підрозділів, яка частіше за все є надмірно бюрократичною та багато в чому умовною, оскільки відбувається за певними напрацьованими алгоритмами. З точки зору оцінки якості вищої освіти алгоритмізація процесу моніторингу знижує ефективність його результатів та не дає необхідного ефекту для розуміння менеджменту ВНЗ стосовно необхідності внесення змін в освітній процес. Саме тому зовнішнє втручання незалежних органів з оцінювання якості вищої освіти дадуть можливість отримати необхідну методологічну та практичну допомогу в процесі створення такої системи нарівні конкретного університету.

Отже, як слушно зазначає О.А.Ганжа, О.Г.Кулик, Т.В.Будкевич [10; 1] тощо, система управління якістю вищою освітою на рівні конкретного вищого навчального закладу – це сукупність організаційних елементів, методологічних програм та методик, практичних управлінських алгоритмів та ресурсного забезпечення необхідних для реалізації політики менеджменту ВНЗ в сфері забезпечення якості його діяльності за допомогою планування результатів освітньої, науково-дослідної та іншої діяльності та постійного моніторингу рівня досяжності встановлених цілей. Як правило, таке управління здійснюється шляхом розробки відповідної політики управління якістю, яка охоплює всі без виключення аспекти та сфери функціонування вищого навчального закладу від наукової та навчальної до адміністративної та соціальної.

Відтак, розуміння системи управління якістю вищої освіти повинно розумітися в двох сенсах:

–в широкому – на рівні держави – що означає необхідність забезпечення та дотримання вимог освітніх стандартів, програм, нормативів визначених на загальнодержавному рівні і включених до національної освітньої доктрини;

–у вузькому – на рівні ВНЗ – що означає управління якістю процесів підготовки фахівців в рамках освітніх програм.

Загалом слід акцентувати увагу на тому, що вимоги до системи управління якістю освітою зводяться до наступного:

–забезпечити постійний моніторинг відповідності реального практичного наповнення освітнього процесу цілям задекларованим в державній освітній політиці, а змісту освітнього процесу – вимогам та цілям навчальних планів;

–мінімізація імперативного впливу держави в діяльність навчальних закладів, зведення такого впливу до контролю за фінансуванням освітніх процесів, відповідності навчальних планів державним стандартам, системою оцінювання знань;

–створення високого рівня конкуренції на ринку освітніх послуг, особливо на рівні вищої освіти, що дасть змогу забезпечити належний рівень саморозвитку та самостійності ВНЗ, стимулюватиме викладацький склад до підвищення власного рівня компетентностей та знань, запровадження інноваційних методів та освітніх програм;

–забезпечить відповідність освітніх процесів та професійної орієнтації освіти до прогнозованих та очікуваних ринкових тенденцій. Особливо це стосується ринку праці, оскільки особи, які здобули знання повинні бути конкурентними на ринку праці та відповідати попиту на робочу силу;

–забезпечити належний рівень інтеграції вітчизняної освітньої системи (зокрема вищої освіти) в європейський освітній простір, підвищення іміджу вітчизняної системи освіти, що дасть змогу залучати іноземних студентів та додаткові інвестиційні ресурси у процеси фінансування освітніх закладів;

–інклюзивність вищих навчальних закладів в інноваційні процеси в господарському секторі, перетворивши університети на центри генерації інновацій та практичних знань, які можуть стати підґрунтям до активізації процесів академічного підприємництва.

Говорячи про контроль якості, не слід розуміти під цим виключно відповідність отриманих знань задекларованому набору компетентностей в навчальних планах. Якість освіти – це глобальне явище, яке опосередковується передусім в самій системі освіти, в якості та конкурентноздатності навчальних закладів, в конкурентноздатності вітчизняних фахівців на глобальному ринку праці.

Система освіти не може існувати відірвано від соціально-економічного середовища, а тому якість освіти напряму впливає на якість економічних процесів, якість соціального становища громадян, рівень їх самосвідомості, а відтак впливає на процеси розвитку громадянського суспільства. Все це вимагає новітніх засобів впливу з боку держави на саму якість стану освітнього процесу. В цьому контексті управління якістю не розглядається суто з точки зору контролю відповідності, а вимагає ширшого сприйняття та розуміння зокрема щодо пошуку нового якісного змісту самих освітніх стандартів та пріоритетів державної освітньої політики.

Стандартизація освітніх процесів вимагає перегляду основних ціннісних орієнтирів та принципів побудови самого освітнього процесу. Саме тому існувала потреба прийняття нового Закону України «Про освіту». Повністю змінивши підходи до побудови освіти, як до системи підготовки трудових ресурсів протягом всього життя, дасть змогу трансформувати суспільство і підвищити рівень конкурентоспроможності вітчизняних трудових ресурсів на ринку праці ЄС. Крім того, освітні стандарти вимагають орієнтації на інтереси системи забезпечення національної безпеки через підвищення значущості державної мови; мінімізації впливу іноземних освітніх програм та закордонних освітніх організацій. Центральне місце в системі вищої освіти повинен займати виключно ВНЗ, який має стати не лише закладом освіти, але перетворитися на центр інноваційних розробок; підготовки ініціативних громадян, здатних до конвертації власних знань в економічний актив; центр капіталізації людського та інтелектуального капіталу.

Освітні програми не є єдиним здобутком ВНЗ, вони є лише одним з елементів діяльності університетів. Сучасні вимоги до університетів такі. Що вимагають перетворення їх на активних ринкових агентів, а управління якістю вищою освіти повинно виходити за межі суто моніторингової діяльності в рамках пошуку невідповідності освітніх програм освітнім стандартам.

Загалом слід акцентувати увагу на тому, що на сьогодні в системі управління якістю вищої освіти, на рівні окремого вищого навчального закладу існує три моделі її організації:

–модель, заснована на моделі самооцінки (оцінки) ВНЗ. Ця модель передбачає систематичне проведення саме контрольних заходів із оцінки діяльності ВНЗ з метою виявлення конкурентних переваг, можливостей для розвитку, а також об'єктивно сильних та вузьких місць університету. Така модель дає змогу визначити чинники впливу на процес розвитку ВНЗ, зокрема на процеси практичного впровадження освітніх програм та їх організаційно забезпечення;

– модель загального менеджменту якості тобто (TQM), яка передбачає використання системи самооцінки ВНЗ як окремого агента відносин в системі створення та реалізації освітніх послуг. Такий підхід дає змогу наблизити характер та модель діяльності ВНЗ до ринкового агента, пристосовавши його до ринкової кон'юнктури закладаючи при цьому підвалини для подальшого запровадження ринкових механізмів та інструментів управління;

– модель управління із застосуванням системи міжнародних стандартів якості ISO. Така модель базується на процесному підході до оцінки якості. Разом з тим на відміну від двох наведених вище, вона є більш утилітарною, оскільки передбачає наявність базового стандарту управлінських процесів визначених у відповідних внутрішніх нормативних документах. Тобто управління якістю здійснюється на підставі планів та програм затверджених на рівні конкретного ВНЗ та лише орієнтуючись на вимоги цього ВНЗ. ISO передбачає наявність у ВНЗ чітко сформульованої місії, а також алгоритму та програми її досягнення із чіткою диференціацією на окремі процедурні етапи. Сутність ISO розкривається через наявність зв'язків між кожними окремими процедурами та результатами, які в свою чергу переносять свою корисність на кожний наступний етап.

На нашу думку, найбільш ефективною моделлю системи управління якістю вищої освіти є та, яка базується на принципах ISO 9001. Стандарти групи ISO 9001 виділяють низку основних принципів менеджменту якості, які у випадку ВНЗ дають змогу його керівництву наблизити діяльність навчального закладу до ознак суб'єкта ринкових відносин:

– орієнтація на споживачів. Вищі навчальні заклади надають освітні послуги, а тому важливо, щоб вони були конкурентоздатними для залучення більшої кількості студентів та ресурсів для забезпечення освітнього процесу. Конкурентоздатність ВНЗ впливає на якість освіти і тим, що залучає більш кваліфікованих викладачів, які бажають реалізовувати власні ідеї та знання в якісних умовах, що створюються великими та забезпеченими начальними закладами;

– ініціативність керівництва та залучення співробітників до процесу управління. ВНЗ повинен відходити від моделі адміністративного бюрократичного впорядкування власної організаційної структури. Більш дієвим та ефективним є мережевий підхід до вирішення основних проблем розвитку начального закладу, який передбачає досягнення поставленої мети або вирішення конкретного завдання засобами локального підрозділу, що суттєво підвищує рівень ініціативності і студентського корпусу, формуючи необхідні підприємницькі здібності та громадянську активність;

– єдність та узгодженість цілей основної місії та філософії. Проблема сучасних ВНЗ полягає в тому, що вони орієнтуються виключно на освітню діяльність, хоча їх роль виходить за межі суто освітніх процесів. Від ВНЗ на сучасному етапі розвитку України вимагається перетворення на активних ринкових агентів та центри генерації інновацій орієнтованих на потреби промислового сектору;

– процесний підхід до управління. Результат функціонування ВНЗ досягається найбільш ефективним способом, тоді, коли сама його діяльність представлена безперервним мережевим процесом;

– системний підхід до менеджменту. ВНЗ є системним утворенням, а тому кожна підсистема повинна орієнтуватися на досягнення загальної мети діяльності у відповідності до основного характеру освітнього процесу;

– перманентність вдосконалення. ВНЗ постійно повинен еволюціонувати з точки зору якості та інноваційності методів освітньої діяльності, наповненості освітніх програм, генерації нових знань.

Таким чином, застосування системи ISO 9001 дадуть змогу перетворити ВНЗ на єдиний цілісний механізм, який орієнтований на ринкові вимоги процесу надання освітніх послуг, що і має стати в майбутньому квінтесенцією державної освітньої політики. При чому такі послуги повинні тісно співіснувати із іншими напрямками діяльності ВНЗ, перетворивши їх на центри інновацій.

Висновки. Підводячи підсумки аналізу сучасного стану та перспектив розвитку системи управління якістю вищої освіти в Україні, доцільно зробити наступні висновки.

По-перше, система управління якістю вищої освіти існує на двох рівнях: загальнодержавному та суб'єктному. Загальнодержавний рівень передбачає активну участь органів державної влади в процесі розробки освітніх стандартів, створення умов для їх досягнення вищими навчальними закладами через системи ресурсного й адміністративного забезпечення. Окремим напрямком участі держави є проведення постійного моніторингу та оцінки якості вищої освіти. Разом з тим практика демонструє, що система державних органів в сфері освіти запроваджує не постійний моніторинг, а частіше за все вибіркового або періодичного контролю. Натомість різниця між цими інструментами перевірки відповідності діяльності ВНЗ стандартам освіти, якраз і криється у наявності у держави у випадку моніторингу можливостей для оперативного втручання в освітній процес та корегування його відповідно до соціально-економічних реалій. Тому система управління якістю вищої освіти вимагає перманентності моніторингових заходів з боку держави та відповідного механізму внесення округів в державну освітню політику. Що ж до суб'єктного рівня, тобто до рівня кожного окремого ВНЗ, то управління якістю вищої освіти здійснюється в рамках організаційної системи ВНЗ відповідним окремим структурним підрозділом, який частіше за все має бюрократичні інструменти впливу на процес координації діяльності університету, а замість дієвих інструментів впливу на освітній процес створює лише рекомендації з його покращення.

По-друге, вимагає підвищення уваги з боку держави законодавче забезпечення діяльності системи управління якістю вищої освіти в Україні. Необхідно законодавче закріплення принципів побудови такої системи; основних вимог до освітніх стандартів. При чому не на рівні державної програми, а на рівні законодавчого акту, який має механізм практичного впровадження, передбачає моніторинг та контроль з боку держави або органів незалежного оцінювання та закріплює механізми впливу як на рівні держави, так і на рівні ВНЗ на освітні процеси з метою підвищення їх якості. Мова не йде про необхідність слідування державним стандартам. Загалом, останні є лише рамковими критеріями, вимогами чи обмеженнями по відношенню до змістовного наповнення освітніх програм та процесного наповнення освітнього процесу. ВНЗ повинні самостійно впроваджувати інноваційний підхід до надання освітніх послуг, створюючи в такий спосіб власні конкурентні переваги та підвищення загальної якості вищої освіти через формування конкурентоздатних трудових кадрів.

По-третє, на сьогодні в системі управління якістю вищої освіти, існує три моделі до його організації на рівні ВНЗ: модель заснована на моделі самооцінки (оцінки) ВНЗ; модель загального менеджменту якості тобто (TQM); модель управління із застосуванням системи міжнародних стандартів якості ISO. Всі ці моделі мають різний рівень навантаження та різні інструменти моніторингу і контролю за якістю освітніх процесів. Але найбільш продуктивним та ефективним ми вважаємо підхід заснований на принципах ISO, коли існує базовий стандарт та реальний стан його досягнення. Щоправда в такому випадку система управління якістю вищої освіти вимагає великого ресурсного забезпечення.

Список використаних джерел

1. Будкевич Т. В. Концептуальные основы повышения качества образовательных услуг на основе совмещения внешнего контроля и внутренней оценки та інші // Управление качеством высшего образования в условиях перехода к двухступенчатой системе подготовки кадров: сб. Межд. науч.-практ. конф. Минск, 6-7 июня 2007 г. / Редкол.: В.В. Самохвал (отв. ред.) и др. – Мн.: БГУ, 2007.
2. Ващенко Л. М. Управління інноваційними процесами в загальній середній освіті регіону: Монографія / Л. М. Ващенко. - К.: ВПЦ «Тираж», 2005. - 379 с.
3. Вікторов В. Г. Управління якістю освіти: (соціально-філософський аналіз): Монографія / В. Г. Вікторов; Ін-т вищ. освіти. - Д.: Пороги, 2005. – 286 с.

4. Воскресенский В. И. Развитие университетских систем менеджмента качества на основе международных стандартов / В. И. Воскресенский // Управление качеством высшего образования в условиях перехода к двухступенчатой системе подготовки кадров: сб. Межд. науч.-практ. конф. Минск, 6-7 июня 2007 г. / Редкол.: В.В. Самохвал (отв. ред.) и др. – Мн.: БГУ, 2007.
5. Иродов М. И. Создание системы управления качеством подготовки специалистов в ВУЗе / М. И. Иродов, С. В. Разумов // Университетское управление: практика и анализ. - 2003. - № 2(25). С. 90-95
6. Луговий В. І. Управління освітою: Навч. посібник для слухачів, аспірантів, докторантів спеціальності “Держуправління” / В. І. Луговий.– К.:УАДУ, 1997. – 302 с
7. Про вищу освіту: Закон України від 01.07.2014 № 1556-VII [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>
8. Про освіту: Закон України від 23.05.1991 № 1060-XII (в реакції станом на 08.07.2017) [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1060-12>
9. Скамницкая Г. П. Система управления качеством подготовки специалистов в вузе / Г. П. Скамницкая// Педагогика и психология образования. – 2010. – № 3. – С. 78-85.
10. Управление качеством в высшем образовании : монография / [О. А. Ганжа, О. Г. Кулик, Н. А. Рогозин, О. В. Чмак] ; М-во образования и науки Рос. Федерации ; Волгогр. гос. архит.-строит. ун-т ; Волж. ин-т стр-ва и технологий (филиал) ВолгГАСУ. – Волгоград : ВолгГАСУ, 2014. – 152 с.
11. Управління якістю освіти: досвід та інновації: колективна монографія/ під заг. ред. Л.Л. Сушенцевої, Н.В. Житник. – Дніпропетровськ: ІМА-прес, 2014. – 462 с

Сергій Петков,

заступник директора Європейського інституту післядипломної освіти, доктор юридичних наук, професор (Словаччина)

Йозеф Затько,

президент Східноєвропейської агенції розвитку, почесний доктор, почесний професор (Словаччина)

ВИПУСКАЮЧА КАФЕДРА ЯК ОСНОВА ЯКІСНОЇ ЮРИДИЧНОЇ ОСВІТИ

Кожна країна, яка дбає про своє майбутнє, хоче мати якщо не першокласну систему освіти, то принаймні один або кілька навчальних закладів світового рівня. Очевидно, що для їхнього визначення може використовуватися не тільки словосполучення «навчальний заклад світового рівня», а й інші, що зазвичай вказують на досконалість і престиж установи, наприклад, «передовий», «провідний», «відомий у світі», «визнаний у світі» тощо.

Тисячолітнє існування навчальних закладів у всьому світі є підтвердженням їхнього внеску у розвиток суспільства, незважаючи на значні розходження в політичному устрої, культурному й економічному розвитку різних країн. Завдяки своїй різноманітній діяльності, основою якої завжди залишаються освіта, виховання молоді й науково-дослідна діяльність, освітні установи скрізь визнані важливими суспільними інститутами. Це визнання є основою державної та приватної підтримки освіти, хоча вона завжди є недостатньою і часто залежить від політичних коливань.

Стрімке зростання цінності освіти, зміни українського суспільства й активне проникнення ринкових відносин у всі сфери соціального життя вимагають нового контексту досліджень освітньої діяльності. Саме тому в сучасній науці актуальні наукові дослідження діяльності інституту освіти як ринку послуг спрямовані на з'ясування соціокультурних передумов здобуття освіти, що безпосередньо пов'язано з ретельним вивченням

адміністративно-правового регулювання освітньої діяльності в Україні та визначення ролі, сутність і змісту освітянської галузі в сучасних умовах.

Вже неодноразово в ряді статей та публікацій щодо стану вищої освіти в Україні піднімалися питання підвищення ролі випускаючих кафедр в підготовці фахівців для різних галузей народного господарства України. У працях вчених філософів, істориків, соціологів, психологів, педагогів детально аналізувались різні грані цієї глобальної проблеми. Вчені-юристи також не стоять осторонь від експертної оцінки стану законодавства та публічно-правових відносин у сфері освіти. Але говорячи про напрями підготовки юристів, слід акцентувати увагу на декількох основоположних моментах.

На сьогодні виділено три таких напрями: правознавство, міжнародне право, правоохоронна діяльність. Постає ряд питань: чи достатня ця кількість? Чи узгоджуються напрями підготовки з науковими спеціальностями? Як вони співвідносяться з існуючим поділом кафедр?

Завдання науки - не лише ставити питання, а і більшою мірою шукати і знаходити на них відповіді. Відповідно до Закону України «Про вищу освіту» кафедра – базовий структурний підрозділ вищого навчального закладу (його філій, інститутів, факультетів), що проводить навчально-виховну і методичну діяльність з однієї або кількох споріднених спеціальностей, спеціалізацій чи навчальних дисциплін і здійснює наукову, науково-дослідну та науково-технічну діяльність за певним напрямом [2]. Випускаюча кафедра у вищому навчальному закладі як провідний суб'єкт підготовки юристів повинна бути очолена доктором юридичних наук. Відповідно, лекції мають читати лише професори, семінарські заняття вести доценти, а практичні заняття вести асистенти, які мають науковий ступінь кандидата юридичних наук. При кожній випускаючій кафедрі повинна діяти наукова лабораторія, в якій вивчається науково-дослідна тема з державною реєстрацією. Роль випускаючої кафедри при цьому має полягати у:

- розробці та використанні сучасних методів та методології викладання юридичних дисциплін за напрямом спеціальності;
- створенні сприятливих умов для навчання (складання навчальних програм, наявність спеціалізованих кабінетів, лабораторій, спеціальної наукової літератури та нормативно-правових актів тощо);
- забезпеченні застосування здобутих теоретичних знань та набуття вмінь та навичок студентами через проходження практики як на самій кафедрі, так і на підприємстві, в установі, організації під керівництвом викладача кафедри.

Випускаюча кафедра разом зі спеціальними кафедрами і підрозділами вищого навчального закладу, що залучені до навчального процесу, поетапно впроваджують заходи в межах болонського процесу.

Студенти, магістри та аспіранти повинні прикріплюватись тільки до кафедри. І кафедра має здійснювати аналіз, узгодження, корегування навчального плану за яким здійснюється підготовка фахівця – юриста. Такі фахівці повинні отримувати не лише загальну професійну освіту «правознавець», а й спеціалізовану: медичне право, житлове право, ветеринарне право, сімейне право, кримінальне право, адміністративне право, морське право, екологічне право. І узгоджуватись з напрямками діяльності юристів: нотаріат, адвокатура, правоохоронна діяльність, адміністративна діяльність органів державної влади тощо. Відповідно мають відбутись зміни і в структурі вищого навчального закладу.

Зокрема, кафедри повинні створюватись не за принципом відповідності науковій спеціальності чи напрямку підготовки наукових досліджень, а з урахуванням ряду чинників, що суттєво оптимізує роботу вищого навчального закладу по підготовці правників. Серед таких чинників можна назвати:

1) подальшу професійну діяльність юристів-випускників вищих навчальних закладів, а саме спрямованість кафедр на підготовку фахівців відповідно до класифікатору професій.

2) кількість бажаючих отримувати відповідні професії та потреба у таких професіях на ринку праці, що має визначатись співвідношенням кількості осіб, що виявили бажання

опанувати ту чи іншу професію до кількості відповідних вакансій та перспективних потреб на ринку праці.

В цьому контексті, звісно, має відбуватись і структурна та кадрова реорганізація вищих навчальних закладів, які здійснюють підготовку правників. Треба суворо дотримуватись принципу відповідності кількості тих, хто навчається, до кількості тих, хто навчає. Ми маємо розуміти і погодитись з тим, що навантаження викладача має формуватись в залежності від навантаження кафедри, від затребуваності тієї професії, якої кафедра навчає.

Склад кафедри має формуватись із високопрофесійних викладачів з максимально профільним спрямування їхньої підготовки. Висуваючи жорсткі вимоги до викладацького складу, вищий навчальний заклад має організаційно та технічно забезпечити їхню роботу, зацікавити у популяризації використання інтернет ресурсів, сучасних технологій тощо. При цьому саме викладач має нести персональну відповідальність за якість підготовки правознавця.

Виконання таких вимог дозволить підвищити авторитет не тільки окремо взятої кафедри, а й усього вищого навчального закладу не в останню чергу і за рахунок залучення до навчання студентів інших ВНЗ (таку можливість безперервного продовження навчання незалежно від місцезнаходження та підпорядкованості вищого навчального закладу надає болонська система).

Також кафедра повинна забезпечити та брати участь в атестації фахівців регіону за напрямом. Щоп'ять років має відбуватись атестація кожного юриста, в результаті якої він отримує посвідчення про дозвіл займатись діяльністю за фахом підготовки. Юридична деонтологія ставить за мету кваліфікаційної атестації юриста – поліпшення якісного складу працівників юридичної сфери [1]. Зокрема, подібна практика існує в Республіці Білорусь. Постановою Міністерства юстиції Республіки Білорусь № 1 від 06 січня 2009 р. «Інструкція про порядок видачі свідоцтв про атестацію юриста, про присвоєння кваліфікації судового експерта, про атестацію ріелтера» встановлено, що експертно-кваліфікаційною комісією Міністерства юстиції Республіки Білорусь видається свідоцтво встановленого зразка на п'ять років після проведення тестування.

Щоправда, термін дії такого свідоцтва може бути подовжений ще на п'ять років. Звісно, такий підхід до юридичної освіти підсилює вимоги до кожного викладача, завідувача кафедрою, ректора вищого навчального закладу, відділу акредитації та ліцензування Міністерства освіти і науки, профільних міністерств та відомств.

Відповідно, студент який бажає отримати вищу юридичну освіту європейського гатунку, з першого дня навчання має бути спрямований на постійний творчий пошук. Більшість навчальних закладів, як України так і так званих країн Варшавського договору неспроможні забезпечити підготовку за всіма галузями права, а тому, відповідно до принципу «вільного вектору» закладеного як базового до болонського процесу, студент за узгодженням з деканатом має опанувати основи професійної майстерності і за допомогою кафедр, вчених які дислокуються у вищому навчальному закладі України та інших європейських країн. В цьому напрямі провідна роль, звісно належатиме деканатам юридичних факультетів.

Також нагальною необхідною є потреба проведення чіткої межі між рівнями підготовки фахівців – бакалавр та магістр. Зокрема, пропонується відмовитися від освітньо-кваліфікаційного рівня “спеціаліст” і готувати в університетах та академіях лише “бакалаврів” і “магістрів” права з наданням дипломів “магістр права за спеціалізацією науковець” та “магістр права за спеціалізацією юриспруденція”, що повністю відповідає принципам Болонського процесу. Одночасно держава повинна визнати достатність отримання диплома “бакалавр права” для можливості роботи за фахом у більшості юридичних установ, департаментів тощо на переважній більшості посад, що дозволяють надавати суспільству кваліфіковані юридичні послуги [4, с. 186].

Робота у напрямі підвищення ролі випускаючої кафедри знаходиться на початковому етапі. Але без змін та реформ в сфері підготовки юристів неможливо створити в Україні сучасну систему якісної юридичної освіти.

Література:

1. Інструкція про порядок видачі свідоцтв про атестацію юриста, про присвоєння кваліфікації судового експерта, про атестацію ріелтера: Постанова Міністерства юстиції Республіки Білорусь № 1 від 06 січня 2009 р. // http://lex.by/index.php?option=com_content&task=view&id=61&Itemid=61.
2. Про вищу освіту: Закон України від 17.01.2002 № 2984-III // Відомості Верховної Ради України від 17.05.2002 - 2002 р., № 20, стаття 134
3. Про схвалення Концепції Державної програми розвитку освіти на 2006-2010 роки: Розпорядження Кабінету Міністрів України від 12.07.2006 № 396-р // Офіційний вісник України від 26.07.2006 - 2006 р., № 28, стор. 239, стаття 2035.
4. Сущенко В.М. Сучасні проблеми реформування юридичної освіти і науки в Україні // Наукові праці. – Том 69. Випуск 56. – С. 184-187.

Султанова Лейла Юріївна,
Інститут педагогічної освіти і
освіти дорослих НАПН України,
старший науковий співробітник,
кандидат педагогічних наук

НОРМАТИВНО-ПРАВОВЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

В Україні полікультурна освіта стала набувати особливої актуальності в період становлення нашої країни як незалежної держави, зорієнтованої на європейський освітній простір, підтвердженням чого стало затвердження відповідних законодавчих актів на міжнародному рівні.

Державне законодавство і практика регулювання етнонаціональних процесів питань у всіх сферах діяльності формувалась нашою державою відповідно до міжнародних норм та рекомендацій, викладених у Загальній декларації прав людини [5], Рамковій конвенції про захист національних меншин, [10], Європейській хартії регіональних мов або мов меншин [4], Гаазьких рекомендаціях Верховного Комісара ОБСЄ щодо прав національних меншин на освіту та інших документах [2].

Так, у 1948 році Генеральною Асамблеєю ООН було проголошено Загальну декларацію прав людини як завдання, до виконання якого повинні прагнути всі народи і всі держави з тим, щоб шляхом освіти сприяти повазі прав і свобод, визначених цією Декларацією. Загальна декларація прав людини була першим міжнародно-правовим актом, що проголосив освіту правом людини. У документі зазначається, що кожна людина повинна мати всі права і всі свободи, проголошені цією Декларацією, незалежно від раси, кольору шкіри, статі, мови, релігії, політичних або інших переконань, національного чи соціального походження, майнового, станового або іншого становища (Стаття 2).

У Статті 18 визнається право щодо релігійних уподобань. А саме - право кожної людини на свободу думки, совісті і релігії; це право включає свободу змінювати свою релігію або переконання і свободу сповідувати свою релігію або переконання. А у Статті 26 – право кожної людини на освіту. Зазначається, що освіта повинна сприяти взаєморозумінню, терпимості і дружбі між усіма народами, расовими або релігійними групами.

У Статті 6 Рамкової конвенції про захист національних меншин, підписаної Україною у 1995 році, зафіксовано: держави-учасниці заохочують атмосферу терпимості та міжкультурного діалогу і вживають заходів до поглиблення взаємоповаги, взаєморозуміння та співробітництва між усіма особами, що проживають у межах їх території, незалежно від етнічної, культурної, мовної або релігійної самобутності цих осіб, зокрема в галузях освіти, культури та засобів масової інформації.

У 2003 році Україною було ратифіковано Європейську хартію регіональних мов або мов меншин, яку держави – члени Ради Європи підписали, підкреслюючи важливість міжкультурного діалогу і багатомовності.

Стосовно освіти Сторони зобов'язались, в межах території, на якій такі мови використовуються, відповідно до стану кожної з таких мов і без шкоди для викладання офіційної мови (мов) держави передбачити можливість надання освіти відповідними регіональними мовами або мовами меншин на всіх рівнях (від дошкільної до університетської) (Стаття 8).

У пояснювальній записці Гаазьких рекомендацій Верховного Комісара ОБСЄ щодо прав національних меншин на освіту (1996 рік) зазначається, що у Гельсінських рішеннях, прийнятих у липні 1992 року Організацією з безпеки та співробітництва в Європі (ОБСЄ), було запроваджено посаду Верховного комісара з питань національних меншин як «інструмент запобігання конфліктам на найбільш ранній стадії», на яку у 1993 році було призначено Макса ван дер Стула (*Max van der Stoel*). Верховний комісар приділяв увагу багатьом спірним питанням, що виникали між меншинами та центральними владними структурами Європи, і які, на його думку, мали потенціал до загострення. У результаті було розроблено рекомендації щодо прав національних меншин на освіту. Тлумачення норм було здійснене таким чином, щоб забезпечити послідовність їх застосування. Рекомендації були поділені на вісім підрозділів – відповідно до практичних питань освіти.

Важливе значення у Гаазьких рекомендаціях надається питанню вивчення меншинами рідної мови. Зокрема у документі зафіксовано, що право осіб, які належать до національних меншин, на збереження своєї самобутності може бути повністю реалізоване тільки тоді, коли вони добре оволодіють своєю рідною мовою у процесі навчання.

Також у Рекомендації зазначається, що питання прав меншин на освіту є болючою проблемою для багатьох держав – учасниць ОБСЄ. Разом з тим навчальний процес має потенційні можливості дієво полегшувати і поглиблювати обопільну повагу і взаєморозуміння між різними громадами в межах держав-учасниць. У зв'язку з цим, розроблення низки рекомендацій може сприяти кращому розумінню проблем, пов'язаних із правами меншин на освіту, та підходу до їх вирішення. Гаазькі рекомендації розраховані на те, щоб слугувати загальною основою для формування державами політики в галузі освіти меншин.

Аналізуючи законодавчу базу нашої держави, розроблену для підтримки і розвитку міжкультурної взаємодії громадян України, ми зупинились на двох аспектах цього питання: на відображенні в законодавчій базі прав представників національних меншин і відображенні в законодавчій базі ідей полікультурної освіти.

Щодо першого аспекту, то за роки незалежності в Україні було прийнято низку законів, постанов і указів, які регламентують діяльність органів законодавчої та виконавчої влади з питань регулювання суспільного життя громадян України, дотримання їх демократичних прав і свобод.

Першим документом незалежної України в якому йшлося про міжнаціональні відносини є Постанова Президії Верховної Ради України «Про Звернення Президії Верховної Ради України до громадян України всіх національностей» схвалене 26 серпня 1991 року [9]. У зверненні зазначено, що на території України проживає більш як 110 національностей, серед яких росіяни, євреї, білоруси, молдавани, поляки, болгари, угорці, кримські татари, румуни, греки, гагаузи та інші, які разом з українцями становлять народ України. Президія Верховної Ради республіки виступила гарантом того, що проголошення незалежності України ніякою мірою не призведе до порушення прав людей будь-яких національностей. Незалежна Україна як правова демократична держава, керуючись загальноновизнаними нормами і принципами міжнародного права в національній сфері, Декларацією про державний суверенітет України, забезпечить рівні політичні, економічні і соціальні права всіх громадян, повну свободу розвитку всіх національних мов і культур.

Поняття «Український народ», яке об'єднує громадян України всіх національностей, вживається також у преамбулі Конституції України, прийнятій у 1996 році [1]. У Статті 11

Конституції України зазначається, що держава зобов'язана сприяти консолідації та розвитку української нації, її історичної свідомості, традицій і культури, а також розвитку етнічної, культурної, мовної та релігійної самобутності всіх корінних народів і національних меншин України».

Висвітлено У Конституції України і мовне питання. Зокрема, у Статті 10 зазначено, що державою забезпечується всебічний розвиток і функціонування української мови, а також гарантується вільний розвиток, використання і захист російської та інших мов національних меншин України, а в Статті 53 громадянам, які належать до національних меншин, відповідно до закону гарантується право на навчання рідною мовою чи на вивчення рідної мови у державних і комунальних навчальних закладах або через національні культурні товариства [1]. Також закріплено право політичної, економічної та ідеологічної багатоманітності (Стаття 15); рівності конституційних прав і свобод громадян незалежно від раси, кольору шкіри, політичних, релігійних та інших переконань, статі, етнічного та соціального походження, майнового стану, місця проживання, за мовними або іншими ознаками (Стаття 24); право на свободу світогляду і віросповідання (Стаття 35); право захисту своїх соціальних, культурних та інших інтересів (Стаття 36) тощо.

Питання національних меншин відображено і в інших правових документах України.

Наприклад, у Декларації прав національностей України, прийнятій у 1991 році, йдеться про те, що дискримінація за національною ознакою забороняється й карається за законом (Стаття 1). Українською державою гарантується право вільного користування рідними мовами в усіх сферах суспільного життя, включаючи освіту, виробництво, одержання і розповсюдження інформації всім народам і національним групам (Стаття 3), а також право сповідувати свою релігію, використовувати свою національну символіку, відзначати свої національні свята, брати участь у традиційних обрядах своїх народів (Стаття 4) [3].

У 1992 році Верховною Радою України виходячи із життєвих інтересів української нації та всіх національностей в справі розбудови незалежної демократичної держави, визнаючи нерозривність прав людини і прав національностей, прагнучи реалізувати Декларацію прав національностей України, дотримуючись міжнародних зобов'язань щодо національних меншин, було прийнято Закон України «Про національні меншини в Україні» з метою гарантування національним меншинам права на вільний розвиток [6].

Короткій огляд вищезазначених документів говорить про те, що державною владою на законодавчому рівні передбачено співіснування та міжкультурну взаємодію представників різних національностей в межах держави Україна на демократичних засадах.

Щодо другого аспекту, зазначимо, що ідеї полікультурної освіти відображено в таких документах, законодавчих актах, законах, постановах і указах як: Державна національна програма «Освіта» («Україна ХХІ століття») [8]; Національна доктрина розвитку освіти [12]; Національна стратегія розвитку освіти в Україні до 2021 року [13]; Концепція національного виховання студентської молоді [11]; Лист Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України «Щодо виховання сучасного громадянина в полікультурному середовищі засобами позакласної роботи» [7] та інших документах.

Головною метою національного виховання у Державній національній програмі «Освіта» («Україна ХХІ століття») затвердженій у 1993 році, визначено, з поміж іншого, досягнення високої культури міжнаціональних взаємин, формування у молоді незалежно від національної належності особистісних рис громадян Української держави.

Пріоритетним напрямом реформування виховання виокремлено прищеплення шанобливого ставлення до культури, звичаїв, традицій усіх народів, що населяють Україну; виховання духовної культури особистості; створення умов для вільного вибору нею своєї світоглядної позиції.

Серед основних шляхів реформування виховання передбачено активний обмін надбаннями духовної культури між усіма народами, які населяють Україну, а також з українською діаспорою.

Щодо вищої освіти, Державною національною програмою «Освіта» («Україна ХХІ століття») сплановано її піднесення на рівень досягнень розвинутих країн світу та інтеграцію у міжнародне науково-освітнє співтовариство.

У Національній доктрині розвитку освіти, затвердженій у 2002 році, ідеї полікультурної освіти є пріоритетним напрямком державної політики, спрямованим на формування національних і загальнолюдських цінностей; створення для громадян рівних можливостей у здобутті освіти; забезпечення освітніх потреб національних меншин.

У документі зазначається, що держава повинна забезпечувати збереження та збагачення українських культурно-історичних традицій, виховання шанобливого ставлення до національних святинь, української мови, а також до історії та культури всіх корінних народів і національних меншин, які проживають в Україні, формування культури міжетнічних і міжособистісних відносин; виховання людини демократичного світогляду, яка дотримується громадянських прав і свобод, з повагою ставиться до традицій, культури, віросповідання та мови спілкування народів світу.

Визначено Доктриною і стратегію мовної освіти, яка спрямована на розвиток високої мовної культури громадян, виховання поваги до державної мови та мов національних меншин України, толерантність у ставленні до носіїв різних мов і культур. Реалізація мовної стратегії здійснюється шляхом комплексного і послідовного впровадження просвітницьких, нормативно-правових, науково-методичних, роз'яснювальних заходів. Забезпечується право національних меншин на задоволення освітніх потреб рідною мовою, збереження та розвиток етнокультури, її підтримку та захист державою. У навчальних закладах, в яких навчання ведеться мовами національних меншин, створюються умови для належного опанування державної мови.

Таким чином, освіта, в тому числі полікультурна, визнається рушійною силою розвитку громадянського суспільства, передумовою утвердження якого є підготовка освічених, моральних, мобільних людей, здатних до співпраці та міжкультурної взаємодії.

Майже через 10 років – у 2013 році основні шляхи реалізації концептуальних ідей та поглядів розвитку освіти визначених Національною доктриною розвитку освіти було конкретизовано у Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року.

Розроблення Національної стратегії було зумовлено необхідністю кардинальних змін, спрямованих на підвищення якості і конкурентоспроможності освіти в нових економічних і соціокультурних умовах, прискорення інтеграції України у міжнародний освітній простір. Серед позитивних змін у забезпеченні розвитку національної освіти відзначається проведення Форуму міністрів освіти європейських країн «Школа ХХІ століття: Київські ініціативи», на якому серед інших проголошено такі напрями євроінтеграції освіти, як «Спільна історія без розділових ліній», «Толерантність», «Через мову до взаєморозуміння», «Новій освіті Європи – новий європейський учитель», що говорить про важливе значення міжкультурної взаємодії, яка забезпечується полікультурною освітою, та орієнтацією на європейське освітнє співтовариство. Проте існують і певні проблеми, наприклад, обмеженість доступу до якісної освіти окремих категорій населення (діти, які проживають у сільській місцевості, діти з особливими освітніми потребами, обдарована учнівська молодь, діти мігрантів).

Основними завданнями Національної стратегії визначено забезпечення розвитку та функціонування української мови як державної, задоволення мовно-освітніх потреб національних меншин, створення умов для вивчення іноземних мов; побудова ефективної системи національного виховання на засадах загальнолюдських, полікультурних, громадянських цінностей, забезпечення фізичного, морально-духовного, культурного розвитку дитини, формування соціально зрілої творчої особистості, громадянина України і світу, підготовка молоді до свідомого вибору сфери життєдіяльності та ін.

Забезпечення національного виховання, розвитку і соціалізації дітей та молоді передбачається через формування особистості, яка усвідомлює свою належність до українського народу, європейської цивілізації, орієнтується в реаліях і перспективах соціокультурної динаміки, підготовлена до життя в постійно змінюваному, конкурентному,

взаємозалежному світі.

Ще одним документом, в якому відображено ідеї полікультурної освіти є «Концепція національного виховання студентської молоді», затверджена у 2009 році.

У загальних положеннях Концепції зазначається, що відповіддю на виклики сучасного світу має стати національне виховання студентської молоді, котра формуватиме ядро української інтелігенції на основі національної ідеї. Національна ідея трактується в документі як така, що об'єднує й консолідує суспільство, сприяє виробленню активної життєвої позиції молодій людині, становленню її як особистості. Національний характер виховання полягає у формуванні людини як громадянина України незалежно від її етнічного та соціального походження, віросповідання та передбачає створення спільноти самодостатніх людей, які об'єднані національною ідеєю та оберігають свої цінності й свободи. Зазначається також, що глобальний простір, у який інтегрується наша студентська молодь, передбачає засвоєння надбань культури різних народів. Тому постає потреба в здатності студентської молоді до входження у світовий соціокультурний простір – за умови збереження української національної ідентичності.

Дещо пізніше, напередодні початку 2012-2013 навчального року, Міністерством освіти і науки, молоді та спорту України було підготовлено Лист «Щодо виховання сучасного громадянина в полікультурному середовищі засобами позакласної роботи», в якому йшлося про те, що актуальною проблемою сучасної педагогічної практики є полікультурне виховання дітей, що ґрунтується на принципах рівності і недискримінації у всебічному розвитку особистості та на створенні навчальним закладом умов для збереження і розвитку національних мов та культур». Також в Листі зазначається, що питання полікультурного виховання мають обговорюватись на наукових конференціях, ділових зустрічах, семінарах для педагогічних працівників за орієнтованою тематикою: «Виховання полікультурної багатомовної особистості», «Полікультурна освіта і виховання», «Виховання особистості в полікультурному суспільстві», «Полікультурний педагог».

Звичайно, ідеї полікультурної освіти не вичерпуються проаналізованими документами. Існує багато інших документів, в яких так чи інакше відображено досліджуване нами питання. Це і Закон «Про свободу совісті та релігійні організації», «Про охорону дитинства», «Про попередження насильства в сім'ї», «Про об'єднання громадян» та інших чинних документах, а також міжнародно-правових актах, ратифікованих Верховною Радою України.

Сформована нормативна-правова база у сфері міжнаціональних відносин та у галузі освіти закладає надійне підґрунтя для гармонійного поєднання інтересів усіх громадян українського суспільства та створення для них рівних умов для участі у державотворчих процесах. Право меншин на існування і розвиток своєї культури забезпечується, насамперед, через вивчення рідної мови у навчальних закладах та культурно-освітніх центрах національних меншин. Водночас, законодавство сформовано таким чином, щоб права національних меншин не превалювали над правами інших громадян України. Важливе значення надається інтеграції представників національних меншин в українське суспільство, яка вимагає, поряд із володінням рідної мови, набуття знань державної мови (державних мов), а також формування міжкультурної толерантності всіх громадян України.

Проаналізована законодавча база має досить важливе значення для становлення державності українського народу, формування його національної самосвідомості на демократичній основі, вироблення сучасної національної ідеї, яка є консолідуючим фактором. Проте, існує і низка нерозв'язаних проблем. Зокрема, часто ідеї полікультурної освіти не мають практичного впровадження і питання їх реалізації залишаються лише на рівні затверджених документів. Також, не розроблено концепцію полікультурної освіти, впровадження якої було б доречним на всіх рівнях освіти: від дошкільної до університетської і освіти дорослих; не існує програми підготовки вчителя для роботи в полікультурному суспільстві; не вистачає підручників та методичного забезпечення, не вирішено питання двомовної підготовки вчителів для роботи з національними меншинами тощо.

References:

1. Верховна Рада України; Конституція, Закон від 28.06.1996 № 254к/96-ВР [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/254к/96-вр>. – Дата звернення: липень 2016. – Назва з екрана.
2. Гаазькі рекомендації щодо прав національних меншин на освіту [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.osce.org/uk/hcnm/32194?download> – Дата звернення: липень 2016. – Назва з екрана.
3. Декларація прав національностей України. Верховна Рада України; Декларація від 01.11.1991 № 1771-ХІІ [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1771-12> – Дата звернення: липень 2016. – Назва з екрана.
4. Європейська хартія регіональних мов або мов меншин. Рада Європи; Хартія, Міжнародний документ від 05.11.1992 [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/994_014 – Дата звернення: липень 2016. – Назва з екрана.
5. Загальна декларація прав людини (рос/укр). ООН; Декларація, Міжнародний документ від 10.12.1948 [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/995_015 – Дата звернення: липень 2016. – Назва з екрана.
6. Закон України «Про національні меншини в Україні» [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2494-12> – Дата звернення: липень 2016. – Назва з екрана.
7. Лист Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України № 1/9-530 від 27.07.2012 року «Щодо виховання сучасного громадянина в полікультурному середовищі засобами позакласної роботи» [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://osvita.ua/legislation/pozashk_osv/30473/ – Дата звернення: липень 2016. – Назва з екрана.
8. Постанова Кабінету Міністрів України від 3 листопада 1993 р. № 896 Про Державну національну програму «Освіта» («Україна ХХІ століття») [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/896-93-п> – Дата звернення: липень 2016. – Назва з екрана.
9. Постанова Президії Верховної Ради України «Про Звернення Президії Верховної Ради України до громадян України всіх національностей». Президія ВР України; Постанова, Звернення від 26.08.1991 № 1442-ХІІ [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1442-12> – Дата звернення: липень 2016. – Назва з екрана.
10. Рамкова конвенція про захист національних меншин. Рада Європи; Конвенція, Міжнародний документ від 01.02.1995 [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/995_055 – Дата звернення: липень 2016. – Назва з екрана.
11. Рішення Колегії МОН України від 25.06.2009 року. Протокол № 7/2-4 «Про затвердження Концепції національного виховання студентської молоді» [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/4310/ – Дата звернення: липень 2016. – Назва з екрана.
12. Указ президента України «Про Національну доктрину розвитку освіти. Президент України; Указ, Доктрина від 17.04.2002 № 347/2002 [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/347/2002> – Дата звернення: липень 2016. – Назва з екрана.
13. Указ президента України «Про національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року. Президент України; Указ, Стратегія від 25.06.2013 № 344/2013 [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/ru/344/2013> – Дата звернення: липень 2016. – Назва з екрана.

Чернящук Наталія Леонідівна,
доцент кафедри комп'ютерних технологій,
Луцький національний технічний
університет, кандидат педагогічних наук,
доцент

ДИНАМІКА РОЗВИТКУ УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ В УМОВАХ МАГІСТРАТУРИ ТЕХНІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ

На завершальному етапі дослідження управління якістю підготовки майбутніх інженерів-педагогів в умовах магістратури технічного університету здійснюється оцінно-результативний моніторинг управління якістю підготовки майбутніх інженерів-педагогів в умовах магістратури технічного університету, сформульованої в умовах експерименту. З цією метою було розроблено методіку моніторингу, яка охоплювала визначення мети моніторингу; визначення об'єктів перевірки й оцінювання; обґрунтування критеріальної бази; діагностичний інструментарій: методи, засоби, проведення, опрацювання результатів; аналіз, узагальнення та систематизація здобутої інформації; визначення суттєвих детермінант зв'язку між рівнями розвитку у досліджуваних і чинниками впливу, які було задіяно у формувальному експерименті згідно з моделлю управління якістю підготовки майбутніх інженерів-педагогів в умовах магістратури технічного університету. У дослідженні моніторинг мав системний характер, оскільки застосовувався на різних етапах: вхідний – у процесі вивчення стану такого управління на пошуковому етапі з метою нагромадження різнобічної інформації про досліджуваний феномен; поточний – під час проведення дослідження з метою систематичних спостережень експрес-діагностики досягнень студентів, корекції засобів формування; підсумковий – на завершальному етапі формувального процесу.

Управління якістю підготовки майбутніх інженерів-педагогів в умовах магістратури технічного університету студентів визначалася нами як інтегрована особистісно-управлінська здатність, яка виявляється у самопізнанні, самоусвідомленні, саморегуляції, саморозвитку, самоудосконаленні. Тому сформованість її ефективності ми вивчали, використовуючи сукупність методик, які уможлилювали визначити зміни як в управлінському, так і в особистісному вимірах. З цією метою ми використовували таку сукупність методів:

1. Спостереження за виявами мотиваційно-ціннісного складника управління якістю підготовки, змінами у комунікативній поведінці студентів, у ставленні до виконання завдань у різних ситуаціях спілкування (на практичних заняттях, на педагогічній практиці).

2. Стандартизовані методіки тестового контролю і самоконтролю, опитування і самоопитування, інтерв'ювання, які вже відомі і об'єктивовані у спеціальній літературі як інструменти вивчення особистісного і управлінського розвитку інженерів-педагогів.

3. Модифіковані і створені нами методіки, потреба в яких зумовлена особливістю завдань нашого дослідження.

Аналіз останніх публікацій та досліджень. Узагальнюючи запропоновані у роботах дослідників [1; 2; 3;4; 5 та ін.] умови і засоби формування і розвитку управління, професійно значущої якості особистості ми виділяємо таку сукупність:

1) актуалізація мотивації самостійної пізнавальної діяльності, що формує здатність знаходити особистісну сутність власної діяльності, відносин з людьми тощо;

2) формування системи професійно-педагогічних, психологічних знань, умінь, навичок педагогічної діяльності, які розкривають сутність управління як необхідної здатності педагога для успішної управлінської діяльності та професійно-особистісного розвитку;

3) забезпечення управлінського саморозвитку на основі оцінювання досягнутих результатів, уміння планувати свою роботу і т.п.

4) організація навчально-професійних ситуацій і спеціального навчання майбутніх інженерів-педагогів професійному спілкуванню, що забезпечує уявлення особистості про себе, які складають Я-концепцію, на основі постійного зворотного зв'язку;

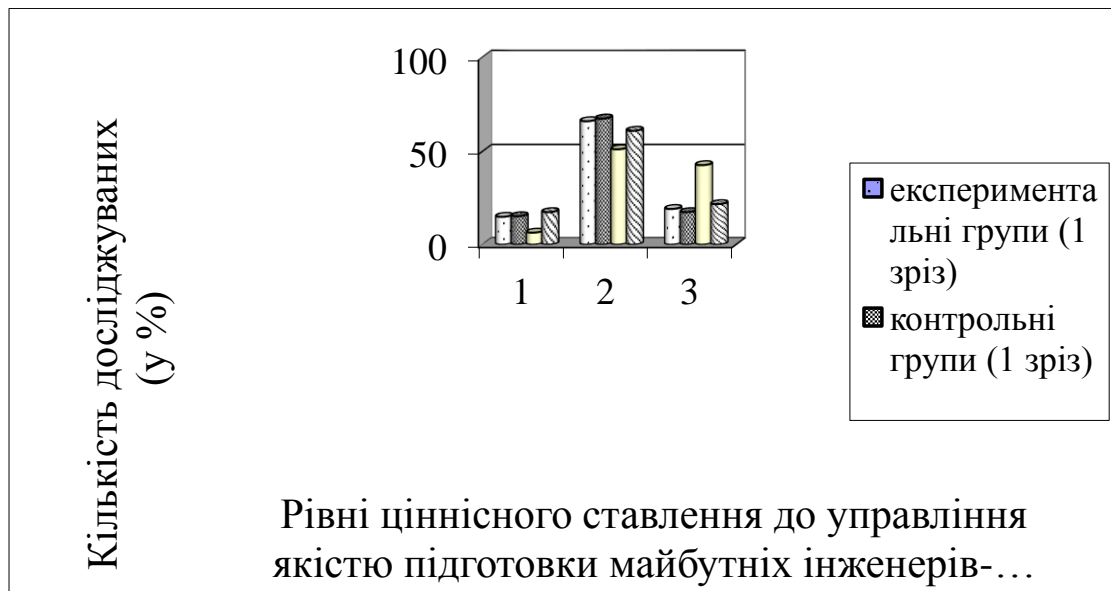
5) аналогічні положення щодо ініціювання управлінського процесу висловлено й у працях деяких зарубіжних дослідників. Так, учені серед необхідних умов управління відзначають незвичайність або конфліктність ситуації для індивіда, готовність самої людини та її згода брати участь в управлінському процесі;

б) зокрема, Дж. Лоран пише, що управлінська думка потребує неупередженості, щирості та відповідальності з боку того, хто навчається. У його працях підкреслюється, що той, хто навчається, і його досвід можуть як полегшувати процес управління, так і створювати бар'єри, які доцільно дослідити і перетворити. Д. Шон визначає необхідною умовою розвитку управління спеціальним чином організовану управлінську практику з урахуванням особистісного досвіду студента, набутого ним у процесі навчально-професійної діяльності.

Таким чином, аналіз наукової літератури показує, що в ній визначено лише окремі умови управління, які водночас потребують систематизації та узагальнення.

Мета статті полягає, по-перше, в досягненні системності, науково-практичної цінності дослідження, спрямованого на управління якістю підготовки майбутніх інженерів-педагогів в умовах магістратури технічного університету; по-друге, у необхідності здійснення експериментального пошуку очікуваного результату – достатньої сформованості прогнозованої здатності такого управління, яка, безперечно, є системним утворенням, міцно інтегрованим у контексті особистісно-професійної підготовки.

Виклад основного матеріалу. Усі учасники експерименту на початку дослідження були продіагностовані у процесі вивчення стану за діючої системи навчання. Оскільки на цьому етапі кількість досліджуваних була достатньо великою, ми мали можливість відібрати для здійснення формульованого експерименту відносно рівнозначні за кількістю, успішністю, статтю групи студентів. Процедури вивчення сформованості відбувалися переважно під час проведення практичних занять. У *контрольних групах* така підготовка відбувалася за діючою системою відповідно до освітньо-кваліфікаційної характеристики і програми навчання бакалаврів і магістрів. У контрольних групах позитивна динаміка щодо зазначених складників майже не спостерігалася. Такі дані отримано на основі порівняльного аналізу результатів першого (до початку формульованого експерименту) та другого (після завершення формульованого експерименту) зрізів з використанням критерію знаків для визначення статистичної значущості зсувів показників рівнів сформованості управління та її складників окремо в експериментальних та контрольних групах. Критерій χ^2 ми використали для визначення статистичної значущості відмінностей між експериментальними та контрольними групами до і після формульованого експерименту. Так, в експериментальних групах в результаті формульованого експерименту зафіксовані статистично значущі відмінності ($p < 0,05$) порівняно з контрольною групою за *рівнями сформованості ціннісного ставлення до управління якістю підготовки майбутніх інженерів-педагогів в умовах магістратури технічного університету* (рис. 1.3). На малюнку 1.3 показано, якщо до початку експерименту в експериментальних групах лише 19,1 % досліджуваних студентів виявили високий рівень сформованості ціннісного ставлення до управління якістю підготовки майбутніх інженерів-педагогів в умовах магістратури технічного університету та процесу її формування, то після експерименту таких студентів стало вже 42,6 %, натомість кількість студентів з низьким рівнем сформованості ціннісного ставлення зменшилася з 14,9 % до 6,4 %. Щодо *контрольних груп* за результатами 1-го та 2-го зрізів зафіксовано лише незначні зміни, які загалом істотно не змінюють ситуацію щодо розподілу за рівнями сформованості ціннісного ставлення до такого управління. Так, високий рівень сформованості до і після формульованого експерименту виявили 17,4 % і 21,7 % досліджуваних, низький – відповідно 15,2% і 17,4 % студентів; зазначені відмінності не є статистично значущими.



Мал. 1.3. Рівні сформованості ціннісного ставлення до управління якістю підготовки майбутніх інженерів-педагогів в умовах магістратури технічного університету в експериментальній і контрольній групах студентів до та після формувального експерименту: 1 – низький рівень, 2 – середній рівень, 3 – високий рівень

Важливі в контексті нашого дослідження дані отримано також щодо рівнів сформованості в учасників експерименту *когнітивного складника такого управління* (рис. 1.4). Порівняльний аналіз отриманих даних свідчить, що в експериментальних групах в результаті формувального експерименту зафіксовано статистично значущі відмінності ($p < 0,01$) між результатами першого та другого зрізів щодо рівнів сформованості когнітивного складника такого управління. З рисунку 1.4 випливає, якщо на початку формування в експериментальних групах лише 4,3 % досліджуваних виявили високий рівень сформованості когнітивного складника такого управління.



Мал. 1.4. Рівні сформованості когнітивного складника управління якістю підготовки майбутніх інженерів-педагогів в умовах магістратури технічного університету в експериментальній і контрольній групах студентів до та після формувального експерименту: 1 – низький рівень, 2 – середній рівень, 3 – високий рівень

Після експерименту таких студентів стало вже 27,7 %, натомість кількість майбутніх інженерів-педагогів з низьким рівнем сформованості когнітивного складника зменшилася з 27,7 % до 6,4 %. Водночас у контрольних групах статистично значущих відмінностей між результатами першого та другого зрізів зафіксовано не було. Особливо яскраво зазначені вище відмінності виявилися у відповідях студентів щодо розуміння сутності терміна «управління якістю підготовки» та шляхів її формування (табл. 1.1).

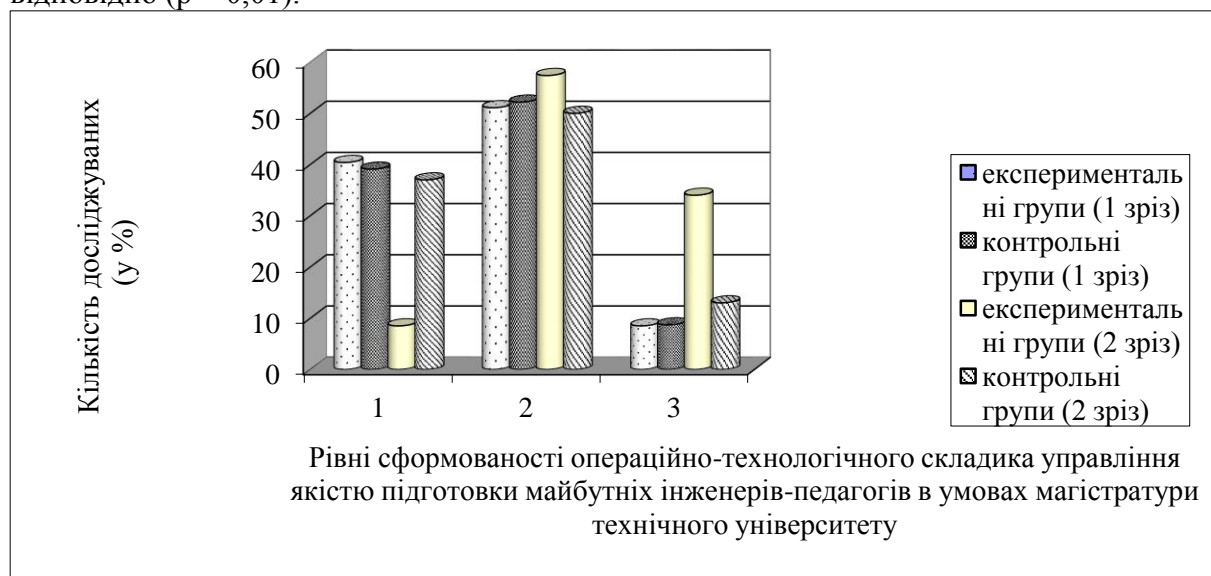
Табл.1.1.

Динаміка розуміння терміна «управління якістю підготовки» майбутніми інженерами-педагогами технічного університету до і після формульовального експерименту

(кількість досліджуваних, у %)

Контингент досліджуваних	Розуміння терміна «управління якістю підготовки»							
	відсутнє		неправильне		частково правильне		повністю правильне	
	1 зріз	2 зріз	1 зріз	2 зріз	1 зріз	2 зріз	1 зріз	2 зріз
Експериментальна група	19,1	0,0	19,1	4,3	31,9	55,3	29,8	40,4
Контрольна група	19,6	15,2	15,2	17,4	34,8	32,6	30,4	34,8

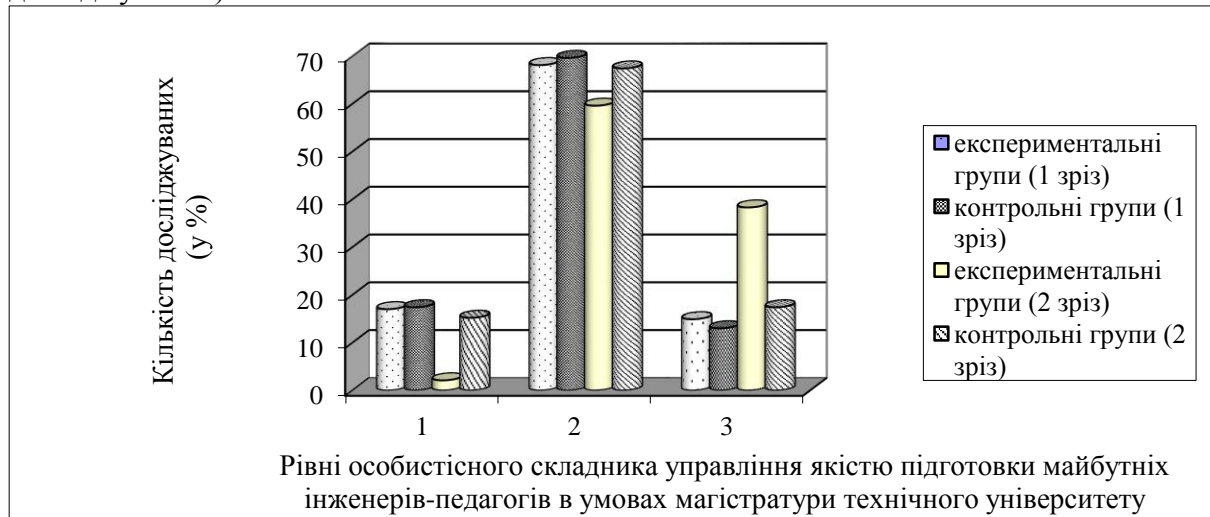
Як випливає з даних, наведених у табл. 1.1, переважна кількість студентів експериментальної групи після формульовального експерименту виявила частково правильне (55,3 %) та повністю правильне (40,4 %) розуміння терміна «управління якістю підготовки», натомість у контрольних групах кількість таких студентів становила 32,6% та 34,8 % відповідно ($p < 0,01$).



Мал. 1.5. Рівні сформованості операційно-технологічного складника управління якістю підготовки майбутніх інженерів-педагогів в умовах магістратури технічного університету в експериментальній і контрольній групі до та після формульовального експерименту: 1 – низький рівень, 2 – середній рівень, 3 – високий рівень

Як видно з малюнку 1.5, до початку експерименту в експериментальних групах 8,5 % досліджуваних виявили високий рівень сформованості операційно-технологічного складника, а після експерименту таких студентів стало вже 34,0 %, натомість кількість досліджуваних з низьким рівнем сформованості операційно-технологічного складника зменшилася з 40,4 % до 8,5 %. Так, низький рівень сформованості операційно-технологічного складника до і після формульовального експерименту виявили відповідно 39,1 % і 37,0 % студентів, які входили до контрольних груп, високий рівень сформованості

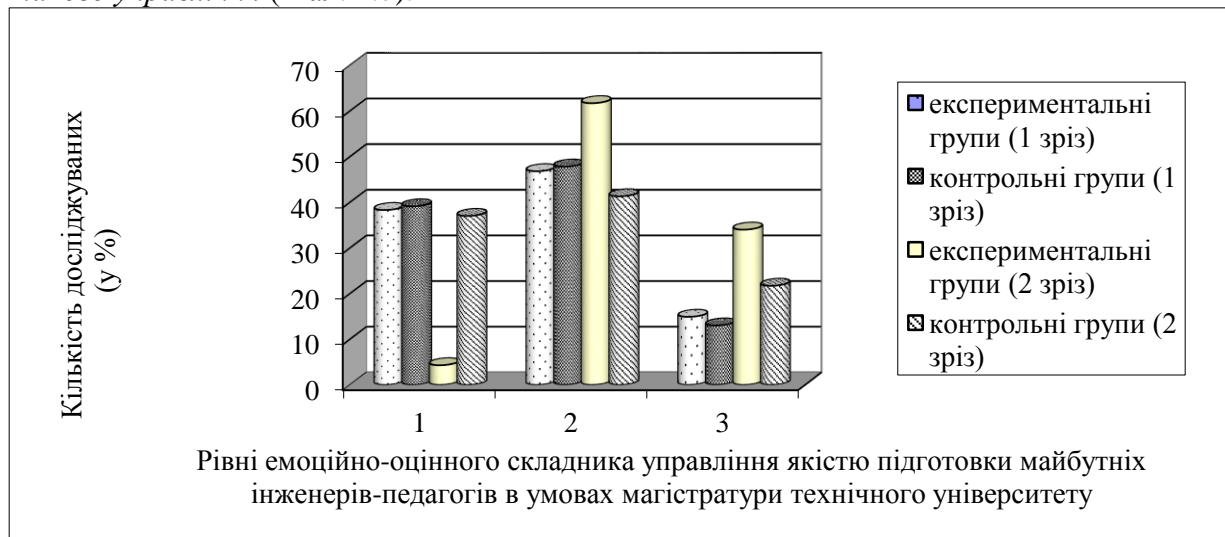
операційно-технологічного складника дещо зріс, але незначною мірою (з 8,7 % до 13 % досліджуваних).



Мал.1.6. Рівні сформованості особистісного складника управління якістю підготовки майбутніх інженерів-педагогів в умовах магістратури технічного університету в експериментальних і контрольних групах до та після формульованого експерименту: 1 – низький рівень, 2 – середній рівень, 3 – високий рівень

Подібні відмінності між експериментальними та контрольними групами студентів виявлено за рівнем *сформованості особистісного складника такого управління* (рис. 1.6).

Водночас у контрольних групах статистично значущих відмінностей між результатами першого і другого зрізів зафіксовано не було, хоча високий рівень сформованості особистісного складника дещо зріс, як і у попередньому випадку (з 13,0 % до 17,4 %). До того ж, виявлено статистично значущі відмінності між експериментальними та контрольними групами студентів за рівнем *сформованості емоційно-оцінного складника такого управління* (Мал. 1.7).



Мал.1.7. Рівні сформованості емоційно-оцінного складника управління якістю підготовки майбутніх інженерів-педагогів в умовах магістратури технічного університету в експериментальних і контрольних групах до та після формульованого експерименту: 1 – низький рівень, 2 – середній рівень, 3 – високий рівень

Як випливає з даних, наведених на мал. 1.7, переважна кількість студентів експериментальних груп після формульованого експерименту виявила середній (61,7 %) та високий (34,0 %) рівні сформованості емоційно-оцінного складника такого управління, натомість у контрольних групах кількість таких студентів становила 41,3% та 21,7 %.

Водночас у студентів контрольної групи в усвідомленні себе як інженера-педагога технічного університету помітних змін у показниках не виявлено ($p < 0,01$) (табл. 1.2).

Табл. 1.2.

Динаміка рівнів усвідомлення студентами себе як майбутнього інженера-педагога технічного університету протягом формувального експерименту
(кількість досліджуваних, %)

Групи досліджуваних	Рівні усвідомлення					
	низький		середній		високий	
	1 зріз	2 зріз	1 зріз	2 зріз	1 зріз	2 зріз
Експериментальні групи	48,9	0,0	31,9	55,3	19,1	44,7
Контрольні групи	47,8	41,3	34,8	37,0	17,4	21,7

Так, якщо в експериментальних групах кількість студентів з високим рівнем усвідомлення себе як майбутнього інженера-педагога технічного університету зросла з 19,1 % до 44,7 %, то в контрольних групах зростання кількості таких студентів було незначним (з 17,4 % до 21,7 %). Як бачимо, в експериментальних групах студентів з низьким рівнем професійного самоусвідомлення після формувального експерименту практично не виявлено, тоді як у контрольній групі кількість таких студентів лише дещо зменшилася з 47,8 % до 41,3 %. Загалом, за результатами формувального експерименту виявлено статистично значущі відмінності груп студентів за *рівнями сформованості у них такого управління* (табл. 1.2). З даних, наведених у табл. 1.3, випливає, що кількість досліджуваних з високим рівнем управління якістю підготовки майбутніх інженерів-педагогів в умовах магістратури технічного університету зросла з 2,1 % до 19,1 %, тоді як у студентів контрольної групи цей рівень зріс незначною мірою (з 2,1 % до 4,3 %). До того ж, майбутніх інженерів-педагогів з експериментальних груп, що мали низький рівень управління якістю підготовки майбутніх інженерів-педагогів в умовах магістратури технічного університету, після формувального експерименту практично не виявлено, тоді як у контрольних групах кількість таких студентів навіть дещо збільшилася (з 4,3 % до 6,5 %).

Табл. 1.3.

Динаміка управління якістю підготовки майбутніх інженерів-педагогів в умовах магістратури технічного університету (кількість досліджуваних, %)

Рівні управління якістю підготовки майбутніх інженерів-педагогів в умовах магістратури технічного університету	Групи досліджуваних (кількість досліджуваних, %)			
	експериментальні		контрольні	
	1 зріз	2 зріз	1 зріз	2 зріз
Низький	4,3	0,0	4,3	6,5
Нижче за середній	25,5	10,6	28,3	23,9
Середній	44,7	36,2	43,5	43,6
Вище за середній	23,4	34,1	21,7	21,7
Високий	2,1	19,1	2,2	4,3

Висновок. Отже, за критеріями сформованості як окремих складників професійної рефлексії, так і загалом цієї здатності статистично значущою є суттєва перевага показників студентів експериментальних груп. Якісний аналіз отриманих даних дає можливість стверджувати, що в результаті впровадження управління якістю підготовки майбутніх інженерів-педагогів в умовах магістратури технічного університету відбулися помітні зміни у знаннях її учасників про цілі і зміст процесу управлінської підготовки загалом, насамперед її психологічно-педагогічного складника. На початку дослідження мету свого навчання студенти трактували переважно досить вузько – як процес оволодіння певним обсягом навчального змісту управлінських знань і вмінь. В умовах впровадження розробленої нами моделі управління якістю підготовки майбутніх інженерів-педагогів в умовах магістратури

технічного університету відбулася смислова реінтерпретація проблеми. Студенти дійшли розуміння того, що становлення себе як інженера-педагога може відбуватися лише на основі змістовного усвідомленого аналізу сфери майбутньої управлінської діяльності інженерів-педагогів технічного університету, розуміння її різних психологічних і педагогічних систем. Надалі на основі зіставлення уявлень студентів про зміст управлінської підготовки із знаннями про мету і завдання майбутньої управлінської діяльності встановлювалися зв'язки між теоретичними та практичним курсами, виявлялися і описувалися способи організації навчальної діяльності, які є оптимальними для оволодіння певним навчальним змістом. Студенти прагнули також оволодіти умінням планувати свій управлінський розвиток після завершення навчання у технічному університеті. Позитивна динаміка такого управління особливо чітко виявилася у студентів-магістрів.

Таким чином, динаміка результатів формувального експерименту підтвердила висунуту на початку дослідження гіпотезу і довела ефективність моделі управління якістю підготовки майбутніх інженерів-педагогів в умовах магістратури технічного університету засобами психолого-педагогічних дисциплін, що надає їхній управлінській підготовці особистісної значущості, усвідомленості, спрямованості на постійний саморозвиток як особистісно-соціальний, так і управлінський.

Література:

1. Гончаренко С.У. Педагогічні дослідження: методологічні поради молодим науковцям., С.У. Гончаренко. – К.; Вінниця., ДОВ «Вінниця», 2008. – 278 с.
2. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность., А.Н. Леонтьев. – М., Полит. л-ра, 1975. – 304 с.
3. Пульбере А.И. Мониторинг качества образования: теоретические основы и технологии., А.И. Пульбере. – Бендеры, 2004. – 311 с.
4. Хриков Є.М. Управління навчальним закладом: навч. посіб., Є. М. Хриков. – К., Знання, 2006. – 365 с.
5. Черепанов В.С. Экспертные оценки в педагогических исследованиях., В.С. Черепанов. – М., Педагогика, 1989. – 152 с.

Яковець Наталія Іванівна,

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри університетської освіти і права Центрального інституту післядипломної педагогічної освіти ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України, м. Київ

Прошкуратов Олексій Михайлович,

стажист-дослідник кафедри університетської освіти і права Центрального інституту післядипломної педагогічної освіти ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України, м. Київ

АКТУАЛІЗАЦІЯ ПИТАНЬ ТЕОРІЇ УПРАВЛІННЯ РОЗВИТКОМ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПРАЦІВНИКІВ СЛУЖБИ З НАДЗВИЧАЙНИХ СИТУАЦІЙ У ПІСЛЯДИПЛОМНІЙ ОСВІТІ ЯК ВИКЛИК СТАНОВЛЕННЮ І РОЗВИТКУ СИСТЕМИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ОСВІТИ

Питання управління освітніми процесами в умовах запровадження нової парадигми освіти набуло особливої актуальності: педагог з ретранслятора інформації перетворюється на

організатора і керівника освіти сучасного школяра, студента, слухача, спрямованої на створення оптимальних умов для прояву та розвитку реального потенціалу людини.

Метою безперервної освіти працівників служби з надзвичайних ситуацій з цих позицій є забезпечення розвитку компетентностей відповідно до викликів глобалізаційних процесів у всіх сферах життя людини, що дозволить їм бути завжди готовими і здатними виконати основне покликання служби: «Запобігти. Врятувати. Допомогти». Для сучасного фахівця сьогодні важливо оволодіти навичками управління або менеджменту знаннями, тобто навичками їх отримання, створення, організації й ціннісного використання [1, с. 16].

Завдання педагога – створити освітнє середовище, що активно працює та відповідає сучасним вимогам, є привабливим для реального та потенційного споживачів освітніх послуг. Менеджмент має налагоджувати ефективний механізм участі кожного учасника організації освітнього процесу [2, с. 8].

Пошук нових підходів до управління цим процесом обумовлений становленням і розвитком системи забезпечення якості освіти в Україні.

Аналіз наукових праць, присвячених проблемі. Теоретичне обґрунтування розвитку системи управління освітою здійснили Н.Бібік, В.Бондар, Г.Дмитренко, Г.Єльнікова, Л.Калініна, В.Кремень, В.Луговий, В.Маслов, Н.Ничкало, В.Огнев'юк, В. Олійник, Т.Сорочан та ін.

Шляхи зростання професійної компетентності фахівців досліджували В.Андрущенко, Н.Бібік, І.Зязюн, Н.Ничкало, В.Олійника, О.Савченко, Т.Сорочан та ін.

Проблеми компетентного підходу в освіті знайшли своє відображення в роботах Н.Бібік, В.Базелюка, Т.Іванової, О.Локшиної, О.Пометун, О.Савченко, Л.Хоружої, А.Хуторського та ін.

Концептуальні положення щодо організації та розвитку післядипломної освіти висвітлюють у своїх працях В.Бондар, І.Жерносек, Н.Клокар, В.Маслов, Н.Ничкало, В.Олійник, В.Пуцов, Т.Сорочан, Т.Сущенко та ін.

Багатоаспектна проблема якості освіти розглядається в працях Г.Дмитренка, В.Лугового, Т.Лукіної, О.Ляшенка, С.Ніколаєнка, В.Олійник, Т.Сорочан.

Зусилля багатьох науковців (О.Галуса, Г.Дмитренка, Н.Клокар, В.Кременя, В.Лугового, В.аслова, В.Олійника, Т.Сорочан, Г.Тимошко) спрямовані на вивчення різних аспектів управлінської діяльності. Значимими для нас є дослідження проблем організаційної культури керівника (Г.Єльнікова, Л.Калініна, Г.Тимошко та ін.).

Метою даної роботи є обґрунтування необхідності нових підходів до управління розвитком професійної компетентності працівників служби з надзвичайних ситуацій у післядипломній освіті в умовах становлення і розвитку системи забезпечення якості освіти в Україні.

Виклад основного матеріалу. Перш за все зазначимо, що ми досліджуємо процес управління розвитком професійно-педагогічної компетентності педагогічних та науково-педагогічних працівників закладів післядипломної освіти ДСНС України.

Навчальні заклади та науково-дослідні установи ДСНС України, які здійснюють підвищення кваліфікації працівників служби з надзвичайних ситуацій, у своїй діяльності керуються:

- Законом УРСР від 23.05.1991 р. № 1060 – XII «Про освіту»;
- Законом України від 01.07.2014 р. № 1556 – VII «Про вищу освіту»;
- Законом України від 10.02.1998 р. – ВР «Про професійно-технічну освіту».

Згідно наших досліджень, у 2016 р. з понад 53 тис. працівників служби 4.538 осіб підвищили кваліфікацію у навчальних закладах системи ДСНС України.

Порядок підвищення кваліфікації осіб рядового і начальницького складу служби цивільного захисту (відповідно до п. 3 ст. 90 «Кодексу цивільного захисту») визначається центральним органом виконавчої влади, що забезпечує формування та реалізує державну політику у сфері цивільного захисту, за погодженням з центральним органом виконавчої влади, який забезпечує формування та реалізує державну політику у сфері освіти і науки.

Наказом МНС № 444 від 01.07.2009 р. визначено періодичність проходження підвищення кваліфікації окремими категоріями осіб (кваліфікованими робітниками). Відповідно до Закону України «Про професійний розвиток працівників» (ст. 4) забезпечення підвищення кваліфікації працівників здійснюється безпосередньо у роботодавця або в навчальних закладах, як правило, не рідше, ніж один раз на 5 років.

Періодичність встановлена також Довідником кваліфікаційних характеристик професій працівників.

Нормативно-методичну підтримку підвищення кваліфікації працівників ДСНС здійснює департамент, який забезпечує організаційно-методологічне управління персоналом (кадрами) в ДСНС України та діяльності навчальних закладів цивільного захисту, наукових, навчальних і навчально-методичних установ ДСНС України.

Специфічні умовим функціонування служб цивільного захисту, що характеризуються високим рівнем відповідальності, обмеженням часу на ухвалення рішення, пред'являють особливі вимоги до фахівців служби, спонукають їх постійно підтримувати і підвищувати рівень своїх професійних умінь та навичок.

Все це обумовлює особливості діяльності закладів освіти (у т. ч. і післядипломної) ДСНС України, яка будується на таких принципах управління:

- єдиноначальності, ієрархічності, законності, об'єктивності, відповідальності, оптимальності;
- конкретності, ефективності, повної і правдивої інформації;
- врахування потреб та інтересів людей, контролю, індивідуальної і колективної відповідальності;
- прогнозування, випереджального розвитку теорії стосовно практики.

Як переконують наші дослідження, особливою є роль принципу ієрархічності: суворий розподіл компетенції, коли кожна управлінська ланка приймає управлінське рішення тільки в певних межах, є однією з важливих умов ефективного використання принципу ієрархічності в управлінні. Крім того, це обумовлює необхідність наявності управлінської культури у всіх працівників сфери цивільного захисту.

Поряд з тим, однією з потреб у сучасних працівників, що стрімко розвивається, є потреба в самореалізації. Працівник перестає розглядати працю лише в якості механічного виконання певних дій за певну плату. Все більша кількість працівників жадають розвиватися не лише професійно, але й творчо, духовно, емоційно на робочому місці. Відповідно, питання задоволення даної потреби працівників вимагає глибокого розуміння питань професійного розвитку працівників служби.

Основна мета професійного розвитку педагогічних і науково-педагогічних працівників служби полягає в забезпеченні умов для ефективного використання кадрового потенціалу та сприяє його прагненням підвищувати свій професійний і світоглядний рівень. Звідси слідує, що модель розвитку професійно-педагогічних компетентностей працівників служби з надзвичайних ситуацій в післядипломній освіті повинна бути системною (інтегрованою в організаційну структуру); стратегічною (орієнтованою на цілі служби); вимірюваною (володіти набором кількісних та якісних показників); мотиваційною (спонукати і стимулювати до розвитку).

Відповідно до положень статті 60 Закону України «Про вищу освіту» професійний розвиток ми розглядаємо як «поглиблення, розширення та оновлення» наявних компетентностей [3] і набуття працівником нових компетентностей, знань, умінь, і навичок, які він використовує чи буде використовувати у своїй професійній діяльності.

Ряд вчених [4] до основних напрямів професійного розвитку працівників відносять:

- первинне навчання з урахуванням завдань організації, установи та специфіки їх роботи;
- навчання з метою підвищення загальної кваліфікації;
- навчання з метою ліквідації розриву між вимогами робочого місця, посади і діловими якостями персоналу;
- навчання для роботи за новими напрямками розвитку організації;

- навчання з метою освоєння нових методів виконання трудових операцій;

основним напрямом професійного розвитку є професійне навчання – процес формування у працівників специфічних, професійних знань, навичок за допомогою спеціальних методів навчання.

Формально професійний розвиток є ширшим поняттям, ніж професійне навчання, але в реальному житті різниця є умовною, оскільки і професійний розвиток, і професійне навчання виконують одне завдання – підготовку персоналу до виконання ними своїх обов'язків. Різниця в тому, що професійне навчання орієнтується на сучасні потреби підприємства, а професійний розвиток – на майбутнє і є більш фундаментальним [5].

Досить поширеною формою професійного навчання є підвищення кваліфікації, спрямоване на послідовне удосконалення професійних умінь, знань і навичок – власне професійних компетентностей. Особливістю є те, що слухачі уже володіють певними знаннями і практичними навичками виконання своєї роботи, можуть критично відноситися до навчального матеріалу, хочуть отримати саме ту інформацію, яка потрібна для їх професійної діяльності.

Потреба організацій і установ у підвищенні кваліфікації співробітників обумовлена:

- змінами зовнішнього і внутрішнього середовища;
- удосконалення процесу управління;
- освоєнням нових видів і сфер діяльності.

У результаті теоретичних досліджень, експериментів, практичного досвіду утвердилися ряд принципів організації підвищення кваліфікації – підвищення кваліфікації повинно бути:

- комплексним за обсягом;
- диференційованим за окремими категоріями працівників;
- неперервним;
- зорієнтованим на перспективи професії.

Необхідність кардинальних змін, спрямованих на підвищення якості і конкурентоспроможності освіти в нових економічних і соціокультурних умовах, прискорення інтеграції України у міжнародний освітній простір зумовили розроблення Національної стратегії розвитку освіти в Україні за період до 2021 р., де на основі аналізу існуючого стану розвитку освіти визначено мету, стратегічні напрями та основні завдання, на виконання яких має бути спрямована реалізація державної політики в сфері освіти [6].

Крім того, Національна стратегія конкретизує основні шляхи реалізації концептуальних ідей, визначених Національною доктриною розвитку освіти [7], внаслідок чого освіта набула ознак модернізації та реформування, тобто динамічних змін [8, с. 9].

Відповідно до загальної стратегії розвитку освіти в Україні сучасна методологія післядипломної освіти ґрунтується на засадах ретроспективного, системного, андрагогічного, акмеологічного, аксіологічного, компетентнісного підходів [8, с. 9–10]:

- ретроспективний підхід передбачає наступність сучасного стану системи професійного розвитку педагогів, порівняно з попередніми системами її розвитку;
- системний підхід забезпечує цілісне бачення у взаємодії всіх структурних складових професійного розвитку педагогів;
- андрагогічний підхід розкриває особливості навчання дорослих;
- акмеологічний підхід зосереджує увагу на результаті професійного розвитку – професіоналізмі – як на виявленні найвищого ступеня самореалізації особистості в професійній діяльності;
- аксіологічний підхід орієнтує на необхідність опанування цінностей суспільства, знань, основ демократії та гуманізму, надбань світової та національної культури;
- компетентнісний підхід означає переорієнтацію з процесу на результат у діяльнісному вимірі.

Висновки. В останні десятиріччя у повній відповідності до суспільних потреб відбувається інтенсивне формування загальної теорії безпеки життєдіяльності світового співтовариства, яка включає всі аспекти, включаючи екологічні, економічні, політичні.

Зміни професійної діяльності працівників сфери цивільного захисту в екстремальних умовах, її особливості, зокрема надзвичайно висока складність, небезпечність, фізична та технічна насиченість вимагають від системи післядипломної освіти виконання не менш складних завдань. Оскільки ефективність діяльності фахівців із надзвичайних ситуацій в екстремальних умовах можлива лише за умови повноцінної підготовленості до цього, а дії в таких ситуаціях для них мають бути звичною нормою, то професійна підготовленість до діяльності в екстремальних умовах має враховувати сучасні світові тенденції, принципи розвитку всієї системи освіти і професійної підготовки у світі та нашій державі, її теоретико-методологічні й методичні аспекти, зміст і складність завдань, фізичне і психічне навантаження, а також специфічні призначення підрозділів цивільного захисту.

Список використаних джерел:

1. Кириченко М. О. Інноваційні підходи до професійного розвитку педагогічних, науково-педагогічних працівників та керівних кадрів освіти у відкритому суспільстві: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції «Професійний розвиток та управління людськими ресурсами в системі післядипломної педагогічної освіти в контексті трансформації освіти України», Київ, 28 жовтня 2016 р. / за заг. ред. В. В. Олійника. – К.: УМО НАПН України, 2016. – С. 16–30.

2. Тимошко Г. М. Організаційна культура керівника загальноосвітнього навчального закладу: теорія та практика: Монографія / Г. М. Тимошко. – Ніжин: Видавець ПП Лисенко М. М., 2014. – 596 с.

3. Закон України «Про вищу освіту» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>

4. Новиков Б. В., Синюк Г. Ф., Круш В. П. Основи адміністративного менеджменту: Навч. посіб. – К., 2014. – 560 с.

5. Розвиток персоналу як фактор розвитку конкурентоспроможності підприємства. Ситник О. Ю. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://intkonf.org/sitnik-o-yu-rozvitok-personalu-yak-faktor-rozvitku-konkurentospromozhnosti-pidpriemstva/>

6. Указ Президента України від 25 червня 2013 р. № 344/2013 «Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>

7. Указ Президента України від 17 квітня 2002 р. № 347/2002 «Про національну доктрину розвитку освіти» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/347/2002>

Сорочан Т. М. Післядипломна педагогічна освіта: можливі відповіді на виклики модернізації / Т. М. Сорочан // Післядипломна освіта в Україні. – 2015. – № 2. – С. 9–1

Мельник С.М.,
аспірант ДВНЗ
«Університет менеджменту освіти»
НАПН України

ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-АНАЛІТИЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ДЕРЖАВНОЇ НАУКОВОЇ, НАУКОВО-ТЕХНІЧНОЇ ТА ІННОВАЦІЙНОЇ ПОЛІТИКИ

The informational and analytic support of state scientific, techno-scientific and innovational policy was expanded, as well as its importance for effective policy forming and implementation.

***Key words:* information, information system, informational and analytic support, state innovation policy, state scientific policy**

Вихід України на траєкторію сталого розвитку після тривалої рецесії, що є метою всеосяжних суспільних реформ, визначених програмним актом Президента України «Стратегія сталого розвитку «Україна 2020», пов'язаний з проведенням активної державної наукової, науково-технічної та інноваційної політики [1]. Це засвідчено світовим досвідом розвитку таких країн, як Ірландія, Південна Корея, Сінгапур, Фінляндія та інші, які у стислий історичний період на його відрізку 25 – 30 років спромоглися пройти шлях від аграрних економік до розбудови економік високотехнологічних конкурентоспроможних виробництв, забезпечити сталий розвиток своїх економік та утвердити високі соціальні стандарти.

За теперішніх умов особливістю державної наукової, науково-технічної, інноваційної політики (далі - ДННТП) є їх щільна взаємодія, а також їх взаємодія з освітньою політикою, що зумовлює системний підхід до їх формування, впровадження та моніторингу результативності. Саме такий підхід розкритий у програмному документі суспільних реформ, прийнятий країнами Євросоюзу – «Європа 2020 – Стратегія розумного, сталого та всеосяжного зростання», де розумне (smart) зростання розкривається через розвиток науки, інновацій, освіти і розбудову цифрового суспільства [2], що має стати орієнтиром для формування державної наукової, інноваційної, освітньої, а також політики інформатизації.

У цьому контексті та за теперішніх умов прогресу передових країн світу наука, інновації, інформатизація та освіта системно поєднані, а державна політика має бути націлена на розбудову єдиної науково-освітньої-інноваційно-інформаційної сфери діяльності, де саме і пролягає вектор сталого розвитку.

Спрямованість державної політики за предметними сегментами наукової, науково-технічної, інноваційної, освітньої діяльності визначає її вид, а саме відповідно державна наукова, науково-технічна, інноваційна політика (далі – ДННТП) та освітня політика .

Державна політика в цих предметних сегментах спрямована на створення та зміцнення інституційних, інформаційних, організаційних, фінансово-економічних засад, підтримку та стимулювання розвитку відповідно наукової, науково-технічної, інноваційної, освітньої діяльності в державі. Ураховуючи обмеженість державних ресурсів, державна підтримка наукової, науково-технічної та інноваційної діяльності відбувається шляхом підтримки встановлених законодавством їх пріоритетних напрямів, які відповідають суспільно-значущим загальнодержавним, галузевим, регіональним пріоритетам. Реалізація державної політики здійснюється через дію взаємопов'язаних фінансово-економічних, нормативно-правових та інших механізмів державної підтримки відповідними інституціями за визначеними загальнодержавними, галузевими та регіональними інноваційними пріоритетами.

ДННТП має бути скоординованою, цілеспрямованою діяльністю органів публічної влади (тут органи державної влади і органи місцевого самоврядування) щодо впровадження комплексу заходів, спрямованих на створення відповідного середовища підтримки та стимулювання розвитку наукових, науково-технічних та інноваційних процесів, а також залучення необхідних ресурсів для їх розвитку за визначеними законодавством пріоритетними напрямками наукової, науково-технічної та інноваційної діяльності.

В процесі розроблення, формування, впровадження та моніторингу ДННТП задіяні декілька акторів різного статусу та організаційно-правових форм, серед яких провідними є Міністерство освіти і науки України, Міністерство економічного розвитку і торгівлі України, Національна академія наук України та національні галузеві академії наук, а також такі консультативно-дорадчі органи як Національна рада України з питань розвитку науки і технологій, Національний комітет з промислового розвитку. Для сьогодення характерним для розроблення програмних документів, концепцій, законодавчих актів в галузі державної наукової, науково-технічної та інноваційної політики є їх підготовка в робочих групах із залученням експертів, вчених та промисловців з метою обговорення цих документів на професійному рівні в експертному середовищі.

Апріорі процеси та процедури формування, впровадження реалізації та моніторингу ДННТІІ вимагають релевантного інформаційно-аналітичного забезпечення, що формується за наступними етапами, на яких застосовуються відповідні технології:

Пошук, обробка, систематизація, накопичення інформаційного ресурсу. На цьому етапі в якості джерел інформації використовуються журнали, монографії, наукові видання, статистичні збірники, описи винаходів, патентів, електронні бази даних, бібліотеки, електронні видання, проспекти з тематичних виставок, інтернет-ресурси інтернет-порталів та веб-сайтів інституцій у сфері наукової, науково-технічної та інноваційної діяльності, зокрема, інтернет-ресурси інноваційної інфраструктури (технопарки, наукові парки, венчурні фонди, автореферати дисертацій і самі дисертаційні роботи, звіти проведених науково-дослідних робіт та інші джерела, зокрема, веб-сайти, на яких розміщені в індивідуальному порядку наукові публікації авторів.

Наряду з традиційним пошуком інформації шляхом перегляду друкованих видань зараз переважно використовуються інтернет-технології пошуку інформації, розміщеної в інтернет середовищі. Для пошуку тематичної інформації застосовується технологія контент-аналізу, як одного з найпоширеніших методів прикладного вивчення текстової інформації. Суть контент-аналізу полягає в систематичному виділенні та фіксації певних одиниць змістової частини тексту, квантифікації отриманих даних та інтерпретації отриманих результатів з метою оцінки та прогнозування дій політичних акторів. Використання методу контент-аналізу слід ураховувати той факт, що його технологія не викривляє результати обробки інформації за рахунок взаємодії із суспільним або суб'єктивним об'єктом дослідження. Крім того, цей метод дає змогу сформувати певне уявлення про об'єкти, за якими дослідник безпосередньо не спостерігає. Використання контент-аналізу за теперішніх умов базується на залученні інформаційних технологій. Зокрема, на сьогодні у світі (наприклад у США) розроблені комп'ютерні системи (Oasis, Text Date Mining, Fluent), які використовуються для пошуку оперативної інформації в текстових документах, телепередачах тощо.

Систематизація і накопичення інформаційного масиву пов'язано з його рубрикацією, розміщенням за тематичним спрямуванням в папках електронного носія, корпоратизацією актів законодавства, каталогізацією анотацій наукових публікацій, тощо. Знаходить поширення формування корпоративних інтернет мереж з розміщенням в них тематичних баз даних.

Аналіз накопиченого і систематизованого масиву здійснюється в експертному середовищі. Практика аналітичної діяльності передбачає вибір методу аналізу і технології його застосування. Методи аналізу включають загальнонаукові і специфічні. Характеристики найбільш поширених загальнонаукових методів аналізу наведені в [3, с. 124-125]. Система методів аналізу включає загальнонаукові методи: агрегування, амбівалентності і суперечностей, аналогій, анкетування (контрольних питань), балансовий, виключень, від протилежного, гіпотетичний, декомпозиції та синтезу, добору, експертних оцінок, екстраполяції, емпатії, індукції і дедукції, ідеалізації, класифікацій, «мозкового штурму», моделювання, морфологічний, нормативний, парадоксу, порівняння, проб, ранжування, середнього і відхилень від нього, систематизації, спрощення, фокусування, формалізації.

Застосування певних методів аналізу залежить від характеру інформаційних ресурсів, їх предметної сфери походження, мети і завдання аналізу. Аналітики та експерти можуть для досягнення верифікації результатів аналізу використовувати декілька методів (методик). Так, для аналізу проблем управління найбільш поширене застосування загальнонаукових методів: аналогій, анкетування, декомпозиції, закономірностей, нормативного, порівнянь, середнього і відхилень від нього, системного підходу. Крім зазначених загальнонаукових методів, застосовуються специфічні методи аналізу: бенчмаркінгу, метод Дельфі, експертних панелей, побудови сценарію, синектики, стратегічних карт, SWOT-аналіз, технологічного аудиту та інші.

Для визначення пріоритетних напрямів ДННТІІ в більш ніж 40 розвинених країнах світу знайшов застосування метод передбачення або метод форсайту (foresight в перекладі передбачення або погляд у майбутнє), який полягає у застосуванні системи методів

експертної оцінки довгострокових перспектив розвитку (науково-технічного, інноваційного розвитку) [4].

Інформаційно-аналітичне забезпечення з проблеми ДННТП, крім вибору методів аналізу, передбачає технологію застосування обраних методів, яка в узагальненому вигляді включає послідовність певних процедур, як-то: визначення об'єкту та предмету аналізу; побудову моделі об'єкту і предмету аналізу; побудову гіпотез; вибір або розробку методів аналізу; формування аналітичних висновків [5].

Продуктом інформаційно-аналітичного забезпечення ДННТП має стати пропозиція державно-управлінського рішення (далі – ДУПР), формою якого може бути акт законодавства, що врегульовує питання сфери ДННТП, а також концепція, програма розвитку науково-технічної, інноваційної діяльності, методичні матеріали, інформаційно-аналітичні огляди стану сфери наукової, науково-технічної та інноваційної діяльності та інфраструктури підтримки її розвитку.

Серед продуктів інформаційно-аналітичного забезпечення публічної політики і управління в практичній діяльності утверджуються такі документи, як «Біла книга» і «Зелена книга», що є однією з найпоширеніших технологій проведення консультацій з громадськістю в країнах Європейського Союзу, а також Канаді, США.

Біла книга – це документ з конкретними пропозиціями щодо майбутніх дій, заходів, пропонувані відповідним органом публічної влади для розв'язання проблеми. Водночас, Біла книга – це результат подальшої роботи над Зеленою книгою, у ній (з урахуванням обговорення проблеми й отриманих пропозицій щодо її розв'язання) орган публічної влади виносить на думку громадськості або зацікавлених осіб свої пропозиції щодо розв'язання проблеми.

Зелена книга є інформативним документом щодо конкретної проблеми, який відбиває бачення урядом певної проблеми (причини виникнення, актуальності, важливості, можливих принципів і механізмів її подолання тощо). Зелена книга надається зацікавленим партіям, організаціям або особам, залученим до процесу консультацій, іноді становить концепцію для нового нормативно-правового акта.

Підготовка продукту інформаційно-аналітичного забезпечення ДННТП, що є його кінцевим етапом, проводиться за таким універсальним алгоритмом: визначення проблеми, що вимагає врегулювання заходами ДННТП, підготовка релевантної інформації до цього питання, розробка та оптимізація варіантів розв'язання зазначеного питання, обґрунтування вибору оптимального варіанту за його ефективністю дії, розробка за обраним варіантом вирішення проблеми ДУПР [6].

Інституціоналізація ДННТП включає своїми складовими формування нормативно-правової бази запровадження політики; утвердження в суспільстві засад культури, сприйняття заходів ДННТП, зокрема, це засади інноваційної, інформаційної культури та доброчесності; інституціонально спроможну до впровадження ДННТП систему органів публічної влади, на які покладені завдання ДННТП, розвинену інноваційну інфраструктуру (технопарки, наукові та індустріальні парки, бізнес-інкубатори, інформаційні та консалтингові центри, інноваційні фонди, венчурні компанії тощо); консультативно-дорадчі органи, які утворюють експертне середовище. Зазначені інституціональні складові формують національну інноваційну систему, яка є тим самим інституціональним середовищем сприяння і підтримки генезису інноваційних процесів, науково-технічної діяльності, спрямованої на практичний результат. Визначальним фактором якісного формування нормативно-правової бази ДННТП, а також ефективної координації складових національної інноваційної системи стає інформаційно-аналітичне забезпечення і у цьому також полягає його значущість.

Список використаних джерел

1. Указ Президента України «Про Стратегію сталого розвитку «Україна – 2020» від 12.01.2015 р. №5/2015. [Електронний ресурс]. Режим доступу : <http://www.president.gov.ua>
2. European Commission «Europe 2020 - A strategy for Smart, Sustainable and Inclusive growth», Brussels, 2010: eunec.vlor.be/detail_bestanden/doc014%20Europe%202020.pdf [укр.

переклад Повідомлення Європейської комісії «Європа 2020» Стратегія розумного, сталого та всеосяжного зростання» від 03.03.2010 року в кн. Законодавче регулювання інноваційної діяльності в Європейському Союзі та державах-членах ЄС/за ред. Г. Авігдора, Ю. Капіци. - К. : Фенікс, 2011. - 704 с., С.90-116.

3. Пархоменко В.Д. Інформаційна аналітика у сфері науко-технічної діяльності : монографія / В.Д. Пархоменко, О.В. Пархоменко. – К.: УкрІНТЕІ, 2006. – 224 с.

4. Гусев В.О. Державна інноваційна політика : методологія формування і впровадження: монографія /В.О. Гусев. – Донецьк : Юго-Восток, 2011. – 624 с.

СЕКЦІЯ 2. ЯКІСТЬ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ ТА ПРОБЛЕМИ ЗАПРОВАДЖЕННЯ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

Базелюк Василь Григорович,

доцент кафедри університетської освіти і права, ДВНЗ «Університет менеджменту освіти», кандидат педагогічних наук, доцент

УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ ОСВІТИ В КОЛЕДЖІ

Однією з найважливіших складових освітнього процесу є якість освіти. Поняття «якість освіти» є багатоаспектним. У загальному сенсі «якість» трактується як відповідність визначеній меті; сукупність характеристик продукту або послуги; відповідність предмета як результату праці встановленим стандартам тощо. Таким чином, якість освіти представляється як «співвідношення мети і результату, як заходи з досягнення цілей» в освітньому процесі [10].

Згідно з визначенням Міжнародної організації із стандартизації (ISO) якість - сукупність характеристик об'єкта, що відносяться до його здатності задовольняти обумовлені або передбачувані потреби [2]. Під об'єктом в цьому визначенні розуміється все, що може бути індивідуально описане і розглянуте, тобто товар, послуга, процес; система, організація, окрема особа, або будь-яка комбінація елементів перерахованих вище. Кожна потреба виражається через низку вимог, які забезпечують придатність об'єкта для цілей споживача, дають можливість оцінити відповідність об'єкта його призначенню, і, отже, окреслюють кордони якості об'єкта. У практичній діяльності термін «об'єкт» часто замінюють терміном «продукція». Продукція являє собою результат процесу або будь-якої діяльності [6].

В контексті проблеми розвитку якості освіти людина сьогодні розглядається як суб'єкт ринку праці і трудових відносин, громадянин, суб'єкт сімейних відносин, носій і хранитель національної культури, хранитель сфери проживання (екосфери), суб'єкт власного розвитку.

При використанні поняття «якість» стосовно сфери освіти різні автори вкладають в це поняття різний зміст. На думку М.Поташника, «Якість освіти представляється як співвідношення мети і результату, як міра досягнення цілей, за умови, що цілі (результати) задані тільки операційно і спрогнозовані в зоні потенційного розвитку школяра» [10, с. 33].

А.Моїсеєв трактує поняття «якість освіти в школі» як «сукупність істотних властивостей і характеристик результатів освіти, здатних задовольнити потреби школярів, суспільства та замовників освіти» [7].

В.Полонській розуміє під якістю освіти випускників «певний рівень знань, умінь, розумового, фізичного і морального розвитку, якого досягли випускники» [5, с.69].

Ми пропонуємо визначати якість освіти як сукупність властивостей та характеристик освітнього процесу, що проявляється в забезпеченні всебічного розвитку особистості, її талантів, розумових і фізичних здібностей, моральних та вольових якостей у процесі набуття знань, умінь і навичок необхідних для формування професійної компетентності, підвищення соціального статусу особистості, забезпечення її матеріального добробуту, здорового, тривалого та плідного життя. У даному випадку поняття «якість освіти» розглядається з позицій людського розвитку і як процес, і як його результат.

У загальних рисах якість освіти - це той нормативний рівень, якому має відповідати «продукт» галузі освіти. Як багатовимірне поняття, воно визначається якістю навчальних планів і програм, професіоналізмом викладацького складу, якістю методичного забезпечення, попереднім рівнем знань і вмінь студентів, станом матеріально-технічної бази і соціально-побутових умов студентів і викладачів, якістю виховної роботи.

Проблеми якості професійної освіти та її забезпечення є ключовими в

багаточисельних напрямках реформування і модернізації української освіти. При розгляді проблеми якості професійної освіти слід враховувати три основних аспекти [8, с.24]:

- професійна освіта сприймається суспільством, окремою людиною як результат, певний рівень розвитку особистості, готовність фахівця до певного виду професійної діяльності з конкретної спеціальності;
- професійна освіта розуміється як процес навчання і виховання, що забезпечує досягнення відповідних результатів, який має бути організований таким чином, щоб забезпечити встановлений суспільством і державою рівень якості даного освітнього цензу;
- професійна освіта являє собою певну підсистему безперервної освіти, яка потребує відповідного нормативно-правового та методичного забезпечення, а також конкретних управлінських впливів на всі її складові.

Сучасний коледж в системі професійної освіти являє собою складний багатогранний комплекс, що включає сукупність структурних підрозділів діяльність яких спрямована на виконання головного завдання - підготовку висококваліфікованих, конкурентноспроможних, компетентних фахівців. Структура коледжу характеризується основними, функціонально взаємопов'язаними і взаємозалежними елементами: матеріальною базою, навчальною та методичною документацією, педагогічним, навчально-допоміжним та адміністративно-господарським персоналом і студентами.

Підвищення якісного рівня освіти, яка має бути спрямована на забезпечення економічного зростання країни та вирішення соціальних проблем суспільства, необхідних для подальшого навчання і розвитку особистості є одним з основних завдань Національної стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки. Якісна освіта є необхідною умовою забезпечення сталого демократичного розвитку суспільства [4].

Освітній процес, що здійснюється в коледжі, потребує активного управління якістю освіти, що передбачає формування налагодженої системи контролю для отримання надійної інформації, пов'язаної з розробленими параметрами стану та перебігу освітнього процесу, які дозволяють виробляти регулюючі дії і реалізувати їх у практичній освітній діяльності.

Існуючий міжнародний досвід управління якістю представлено системою тотального (загального) управління якістю TQM. Використання його можливе лише на основі його адаптації до умов українського менеджменту в галузі освіти з урахуванням особливостей освітнього процесу конкретного коледжу.

Згідно ISO 9000:2000 управління якістю поряд з політикою в сфері якості передбачає планування якості, забезпечення і поліпшення якості та є частиною менеджменту якості.

У стандарті ISO 9000:2005 зазначено, що управління якістю - частина менеджменту якості, спрямована на виконання вимог до якості. Менеджмент якості - скоординована діяльність з управління організацією стосовно якості. У примітці до цього визначення сказано, що в цю діяльність зазвичай включають розробку політики і цілей в області якості, планування якості, управління якістю, забезпечення і поліпшення якості. Для якості як об'єкта управління властиві всі складові частини управлінського циклу: цілепокладання, планування, аналіз, реалізація, контроль [3].

Управління якістю - методи та види діяльності стратегічного й оперативного характеру, що використовуються для виконання вимог до якості, це цілеспрямований, ресурсозабезпечений процес взаємодії керуючої та керованої підсистем по досягненню запланованих цілей і передбачуваних потреб особистості, спільноти, держави [11].

Управління якістю освіти доцільно розглядати з процесуальної сторони, що передбачає виконання комплексу спеціалізованих функцій: дослідження та оцінка якості, стратегія і планування якості, контроль якості, регулювання якості (забезпечення ресурсами відповідного призначення і необхідної структури), мотивування якості за всіма видами педагогічної, інноваційної та освітньої діяльності.

Управління якістю освіти - це діяльність з отримання, обробки, обліку і передачі інформації щодо створення різноманітних умов освітнього процесу, необхідних для вирішення проблем студентів у процесі споживання освітніх послуг і продукції. З позицій системного підходу управління виконує роль механізму, який, впорядковуючи систему,

забезпечує її цілісність, характеризує її з якісного боку, є фактором її розвитку.

Організація управління якістю неможлива без формування комплексної системи оцінки як в цілому, так і всіх його складових. На думку Є.Короткова [1], система управління якістю освіти може мати формальну основу, що визначає комплекс обов'язкових регламентів і нормативів, та неформальну, що враховує соціально-психологічне ставлення персоналу до проблеми якості освіти, а також атмосферу творчості та ініціативи.

Вітчизняні дослідники в галузі освіти вважають, що створення сучасної системи менеджменту якості в коледжах (технікумах) має бути пов'язане з реалізацією процесного підходу (відповідно до вимог міжнародних стандартів ISO-9000:2000), в контексті якого навчальний заклад розглядається як система забезпечення якості, що представляє собою сукупність внутрішньосистемних компонентів (процесів і ресурсів), які забезпечують досягнення необхідної якості підготовки фахівців. Згідно ідеології загального управління якістю філософія якості поширюється на кожен процес, вид діяльності кожного викладача і співробітника освітньої системи [1; 9; 10].

Управляти якістю освіти необхідно навчитися на кожному рівні: і не тільки керівникам коледжу, а й кожному викладачеві.

З метою забезпечення якості освіти в коледжі необхідно визначити педагогічний потенціал учасників освітнього процесу, пріоритетні напрямки і зміст нововведень і механізм їх впровадження, критерії та показники результативності, матеріального забезпечення; методи керівництва; призначити відповідальних за забезпечення якості, розробити пакет стандартів діяльності коледжу. Робота має проводитись з урахуванням всіх чотирьох аспектів стратегічного менеджменту якості: планування і забезпечення якості, управління якістю і поліпшення якості освітньої діяльності. З цією метою відпрацьовуються чіткі кількісні та якісні критерії результативності освітньої діяльності, створюється процесна модель управління якістю освітньої діяльності, що дозволить перейти на абсолютно новий щабель організації праці, контролю і управління якістю підготовки фахівців з урахуванням міжнародних вимог. Будується вона на основі двох груп критеріїв: перша - це критерії прогностичних результатів в сфері якості, наявності можливостей для цього, і друга - критерії, що характеризують досягнуті результати. Критеріальна оцінка дозволяє відстежувати стан об'єкта управління, фіксувати проблеми, прогнозувати тенденції і виробляти рекомендації щодо коригування напрямків розвитку об'єкта, що забезпечують поліпшення його якості.

Для управління якістю освіти необхідно сформувати систему управління, яка б орієнтувала на якість, реалізовувала всі функції управління якістю. Система управління вибудовується як багаторівнева система, яка на макrorівні вирішує стратегічні завдання управління якістю освіти у коледжі, а на мікрорівнях - завдання управління освітнім процесом через різні підрозділи і ланки цієї системи (циклові комісії, лабораторії, викладачі, студенти).

При формуванні системи управління якістю освіти в коледжі необхідно враховувати такі важливі фактори, як зовнішні умови забезпечення якості, потенціал якості, процес формування якості та якість результатів. Управління якістю - цілеспрямований процес, що виконується безперервно в часі і просторі, який вимагає глибокого аналізу, розробки і визначення певних цілей. Чим точніше результат відповідає встановленій меті, тим вище якість управління.

Підсумовуючи вищезазначене, відзначаємо, що підвищення якості освіти в коледжі - одна з головних задач на тривалу перспективу, і, безумовно, впровадження системи менеджменту якості є тим інструментом, який сприяє вдосконаленню системи підготовки висококваліфікованих і компетентних фахівців.

Список літературних джерел:

1. Коротков Е. М. Качество образования: формирование, факторы и оценка, управление. М. : ГУУ 2002. – 84 с.

2. Международный стандарт ИСО 9000:2000. Управление качеством и обеспечение качества. Словарь. Режим доступа : <http://ecsocman.hse.ru/text/19161096/>

3. Международный стандарт ISO 9000:2005 «Системы менеджмента качества. Основные положения и словарь» М.: Стандартинформ, 2006. Режим доступа : http://window.edu.ru/catalog/pdf2txt/224/80224/60635?p_page=10
4. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки. Режим доступу: http://www.meduniv.lviv.ua/files/info/nats_strategia.pdf
5. Полонский, В.М. Словарь терминов и понятий по законодательству РФ об образовании / В.М. Полонский. – М., 1995. – 78 с.
6. Розова, Н.К. Управление качеством / Н.К. Розова. - «Питер», 2003. – С. 9-10.
7. Внутришкольное управление : словарь-справочник / Под ред. А.М. Моисеева. – М., 1998. – 179 с.
8. Сосонко В. Е. Реализация идеи социального партнерства при управлении качеством среднего профессионального образования // Проблемы взаимодействия среднего профессионального образования и производства: Материалы Всероссийской научно-практической конференции. М. : ИПР СПО, 2001. С. 57-66.
9. Тимофеев В. В., Петрова О. В., Исаев В. А., Старкова Л. Г. Рейтинговая оценка качества образовательной деятельности средних специальных учебных заведений // Качество среднего профессионального образования: проблемы и пути обеспечения : Научно-методический сборник / Под ред. А. Ф. Щепотина, А. П. Шеховцова. М. : ИПР СПО, 2003. – 196 с.
10. Управление качеством образования / Под ред. М.М. Поташника. – М., 2000. – 448 с.
11. Церникель Л.А. Управление качеством образования в школе в логике мотивационного программно-целевого подхода в условиях модернізації российского образования: учебно-методическое электронное пособие. – Барнаул : АлтГПА, 2014. – 69 с.

Єрмоленко Андрій Борисович,
доцент кафедри філософії і освіти дорослих
ДВНЗ «Університет менеджменту освіти»,
кандидат політичних наук, доцент

РЕЗУЛЬТАТИВНІСТЬ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ В КОНТЕКСТІ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ: ПРАКТИЧНИЙ ДОСВІД

Сучасність, а тим більше перспектива розвитку людства, формують все нові вимоги до особистості а відтак і до її освіти. Питання відповідності різних рівнів освіти до запитів суспільства і ринку праці залишилися розв'язаними не повністю. Проте й акценти їх вирішення відрізняються. Оскільки можливості і запити різних категорій населення так як і соціокультурне середовище та фактори їх існування розбіжні.

Одним із вагомих невирішених питань освіти України залишається адаптація дорослого населення до змін оточуючого середовища і його адекватної позиції на ринку праці. Варто зауважити, що аналогічні питання останнім часом актуалізувалися і серед зарубіжних дослідників.

Питання розвитку освіти дорослих (ОД) постійно перебувають у сфері наукових пошуків вітчизняних дослідників. Ця проблематика відслідковується в роботах Лук'янової Л.Б., Лещенко І.Т., Сігаєвої Л.Є., Ничкало Н.Г., Огієнко О.І., Шестопалюка О.В., Десятова Т.М., Чеботарьової О.О., Пуцова В.І. та ін. Серед зарубіжних вчених цей пошук відображено в роботах Н.Hanselmann, J.Polturzycki, М.Ноулз і т.д. Проте залишається невирішеною низка питань щодо трансформації освітніх можливостей адаптації дорослої людини до викликів сучасності. Перш за все, це стосується розвитку її життєвих компетентностей.

Актуалізація проблем безробіття, неузгодженості професійної підготовки та потреб ринку праці, слабкої профорієнтації та фінансової неграмотності населення нашої країни загострюють питання інтенсифікації розвитку освіти дорослих як адекватної відповіді на них. В цьому напрямку свій пошук ведуть не тільки вітчизняні та зарубіжні науковці, представники міжнародних корпорацій та бізнесмени теж переймаються його розв'язанням.

Метою статті є адаптація практичного досвіду фахівців зарубіжних бізнес-шкіл та практиків в галузі приведення у відповідність можливостей дорослої людини до викликів сучасності засобами освіти дорослих.

Огієнко О.І. визначила, що місією освіти дорослих (Європейський підхід) є розвиток дорослої людини відповідно до викликів ХХІ століття. Основними стратегічними цілями ОД, що стосуються будь-яких країн та відображають глобальні процеси у сучасному світі, є: створення умов для розвитку дорослої людини згідно з її інтересами та здібностями. У цьому контексті освіта дорослих розглядається, з одного боку, як засіб самореалізації, самовираження та самоствердження особистості, соціального самозахисту та адаптації людини в умовах ринкової економіки; а з іншого – як виховання громадян, соціально активних, творчих членів суспільства, що постійно розширюють систему загальнолюдських і національних цінностей та ідеалів, здатних бути активними учасниками управління суспільством, брати на себе громадянську відповідальність за своє життя та життя своєї сім'ї й суспільства в цілому, за збереження природи, за долю своєї країни та світу тощо; як засіб задоволення поточних та перспективних професійних потреб дорослої людини, потреб виробництва, економічної, соціальної, культурної сфери у кваліфікованих спеціалістах, яким притаманні широкі загальні, професійні погляди та професійна мобільність. Зазначені цілі взаємопов'язані та взаємозумовлені, їх досягнення потребує переосмислення місця освіти дорослих у кожній країні з урахуванням як глобального, так і локального контекстів [6].

Варіант вітчизняного підходу щодо визначення мети ОД представлено Лук'яною Л.Б. у «Концептуальних положеннях освіти дорослих». Де освіта дорослих є чинником, який забезпечує безпосередній процес розвитку особистості й визначає шляхи реалізації та оновлення цього процесу. Її сутність передбачає не лише наявність економічного підґрунтя, а й реалізацію морально-розвивальної функції, що передбачає всебічний прогрес розвитку особистості у період її самостійного життя шляхом поступового збагачення попередньо набутих знань і вмінь [5].

Як бачимо, зазначені підходи теоретично враховують всебічний розвиток особистості, включаючи її матеріальну, соціокультурну та інші сфери життя. Проте на практиці ці завдання вирішуються вкрай повільно. Враховуючи багатогранність проблеми, в цій роботі пропонується розглянути деякі моменти практичного досвіду компанії Rich Dad, яка займається питаннями фінансової освіти та всебічного розвитку громадян. Підставою для використання досвіду цієї компанії є їх результативність та популярність на світовому ринку послуг в сфері неформальної освіти. Як приклад, продукт Rich Dad «Capital City» в 2014 році посів перше місце серед ігрових навчальних гаджетів Apple і третє – на світовому ринку навчальних ігр [4, с. 270].

Т.Десятов досить слушно визначив, що зростаючий розрив між кваліфікацією фахівців та потребами ринку актуалізує питання про надання кожному громадянину можливостей неперервного поновлення знань та вмінь. У ХХ ст. людство усвідомило, що існуючої шкільної (і навіть університетської) освіти недостатньо для розв'язання нових проблем, скажімо таких, які спричиненою кризою компетентності людини [2]. Сьогодні, актуальність освіти дорослих для результативності особистості достатньо влучно характеризує цитата Джоела Баркера «Ваш минулий успіх не гарантує вам успіху в майбутньому».

Поряд з цим, сучасний динамічно-змінюваний світ характеризується корінними перетвореннями у всіх сферах соціально-економічного, науково-технічного та культурного життя. На фоні цього все більшого значення набуває освіта дорослих, покликана сприяти позитивній самореалізації особистості на різних етапах життя. В умовах трансформацій вона

відтворює інтереси багатьох людей, значна частина яких відноситься до слабо соціально-захищених груп [3].

З іншого боку, вже після закінчення ВНЗ молодий фахівець стикається з досить серйозною проблемою конкуренції. Статистика сайту з пошуку роботи hh.ua свідчить, що на початку кар'єри випускник вступає у конкуренцію 14,7 чоловік на одне робоче місце [7].

Інша сторона цієї проблеми – можливість застосування своєї освіти на практиці. Як показує дослідження проведене Інститутом соціології НАНУ, робота як мінімум третини працюючих не відповідає здобутому за освітою ними фаху.

Досліджуючи тенденції, які спостерігаються на ринку праці США, можна визначити наступні проблемні моменти. По-перше, безробіття серед фахівців з вищою освітою зростає. Зворотна тенденція спостерігається в ситуації з робітничими спеціальностями. Це свідчить про акценти ринку праці, щодо затребованості робітничих спеціальностей та фахівців з вищою освітою. По-друге, конкуренція спровокувала іншу динаміку – зниження середньої заробітної плати фахівців з вищою освітою [4, с. 197].

В загальному контексті, основні тенденції на ринку праці схожі. Це дає підставу розглянути певний практичний досвід зарубіжних компаній щодо вирішення питань адаптації особистості до викликів сучасності засобами освіти дорослих. Одне з питань – конкурентоспроможність фахівця.

Перш за все, засновник компанії Rich Dad Роберт Кійосакі звертає увагу на переміщені акцентів з площини працевлаштування дорослої людини за фахом у площину підвищення своєї фінансової грамотності і цінності як фахівця.

Розглянемо основні моменти освіти дорослої людини, яка вже має певний життєвий досвід та освіту. За основу своїх рекомендацій Р.Кійосакі використовував практичний досвід провідних фахівців (людей які досягли успіху як в кар'єрі/бізнесі так і в інших сферах життєдіяльності людини) та надбання теорій Річарда Бакмінстера Фуллера, Едгара Дейла та інших дослідників.

Як зазначалось раніше, одна із головних проблем сучасної освіти – це відповідність її моделі запитам індустріальної епохи. Одними з основних ознак, а на сьогодні – проблем, цієї системи є: шаблонність, конвеєр, єдині стандарти. По суті конвеєр освіти був розрахований на випуск стандартизованої робочої маси і кожен представник повинен був відповідати загальним стандартам. Тих то не відповідає – або на повторний конвеєр, або ярлик неадекватності. Інший бік цієї проблеми – більшість освітян є представниками застарілої моделі і не бажають змінюватися. Оскільки сьогодні ми говорим про демократичні пріоритети і людиноцентризм, необхідно враховувати особливості та запити кожної людини і дати їй можливість власної реалізації. Щось на кшталт «педагогіки Монтесорі для дорослих».

Як зауважив Скіп Росс, для особистісної реалізації та досягнення повноцінного життя, людині необхідно розвивати і гармонізувати такі сфери свого існування: ділова, сімейна, соціальна, духовна, розумова та здоров'я [3]. Це твердження не претендує на завершеність, але може розглядатись як базова сукупність людських інтересів. Жоден диплом не передбачає розвитку духовності, сімейної гармонії, успішності, тощо. А от потреба в цих моментах існує. Сучасні цивілізаційні процеси особливо актуалізували проблему становлення особистості як смислово-життєву, світоглядну, культурно-значущу для соціуму та індивіда.

Як приклад, розглянемо питання реалізації особистості в сучасному світі. До недавніх часів переважали думки, щодо пріоритетності так званої "академічної освіти" та пріоритетного значення лише когнітивної складової інтелекту (IQ). Проте, ні вища, ні середня школа не вчать як бути особистістю, бути успішним, як жити. Певна категорія дослідників стверджує, що успіх людини лише на 15-25 % визначається професійними знаннями. Все останнє – емоційний (EQ) і соціальний інтелект (SQ), особисті якості людини [3].

IQ в основному визначає рівень когнітивних можливостей, таких як здатність навчатися та розуміння нових ситуацій, орієнтування в проблемі, можливість застосовувати знання в поточний момент.

Перший акцент зарубіжних колег полягає у тому, що кожна людина має особливості власного інтелекту. Вирізняють чотири основних його різновиди: фізичний (пам'ять м'язів), ментальний (мозкова діяльність), емоційний (володіння та управління власними емоціями) та духовний (творча складова особистості). Всі ці різновиди присутні в інтелекті кожної людини, проте з різною пріоритетністю. Автори розглядають комбінацію інтелектів у вигляді тетраедру: де фізичний інтелект – це вершина, а інші основа композиції [4, с. 201].

Переваги того чи іншого інтелекту визначають ефективність діяльності людини в певних сферах діяльності. Проте, є можливість розвивати інші, слабкіші сторони свого інтелекту. Фізичний відповідає за практичну діяльність людини; розвиваючи ментальний – підсилюються аналітичні, мисленеві та інші розумові функції; емоційний дозволяє долати життєві виклики складає емоційну стійкість; духовний – розвиває моральність людини.

Другий акцент полягає у подоланні наслідків індустріальної освіти. Як говорив Р.Б.Фуллер: «Більшу частину життя я витратив на те, щоб викоринити в себе звичку робити неправильні речі». Школа індустріальної епохи формувала певні звички, які сьогодні досить потужно гальмують розвиток життєвої компетенції дорослої людини. Підказка вважалась неприйнятним явищем, як наслідок – дорослі люди вважають звернення за допомогою слабкістю. Боязнь допустити помилку – сформувала певні комплекси щодо розвитку особистості. Шаблонність відповіді на уроках загальмувала творчість мислення. Ці та інші «артефакти освіти індустріальної епохи» формують нову вимогу перед ОД – допомогти дорослій людині позбавитись стандартів, які конфліктують з вимогами сучасності.

Третій – успішна людина – «універсал». Мова йдеться про розвиток такої риси як підприємливість. Якщо ми говоримо про пріоритет людини, тобто її потреби, необхідно акцентувати увагу на її всебічній реалізації, а не лише як фахівця. Цьому сприяє використання принципу розвитку універсальності особи. Охоплення всіх сфер її життя (сімейної, здоров'я, соціальної, фінансово-матеріальної, духовної та ін.). Особистість повинна мислити як підприємець – всебічно і творчо, в тому числі, і в сфері своєї професійної діяльності.

Як підтвердження, прогноз щодо основних рис особистості необхідних для кар'єрного зростання (Future of jobs report), оприлюднений на Всесвітньому економічному форумі в Давосі 2016 року. Пропонуємо їх перелік: комплексне багаторівневе рішення проблем (Complex problem solving); критичне мислення (Critical thinking); креативність (Creativity); уміння управляти і взаємодіяти з людьми (People management, Coordinating with others); емоційний інтелект (Emotional intelligence); формування власної думки та прийняття рішень (Judgment and decision-making); клієнтоорієнтованість (Service orientation); уміння вести переговори (Negotiation); когнітивна гнучкість (Cognitive flexibility) [1]. Як бачимо, професійні запити зміщуються в сферу всебічного розвитку інтелекту людини. Відповідно, пріоритети ОД повинні бути спрямовані на задоволення саме цих запитів.

До цього ж стосується і принцип так званої «ефемералізації», здатність досягати більшого за допомогою меншого, або принцип важеля. Один із таких важелів – можливість отримання фінансової грамотності. Оскільки сьогодні фінанси відіграють роль важеля у вирішенні певних життєвих питань.

Ще один, можливо найважливіший, акцент освіти дорослих – можливість засвоєння інформації та отримання практичних результатів своєї діяльності. Сьогодні, вітчизняна освіта базується на засвоєнні теоретичної інформації протягом досить протяжних відрізків часу (наприклад, вища освіта 4-5 років). Але якщо ми звернемося до досліджень Едгара Дейла, так званого конуса навчання – ми побачимо інші наголоси. Найефективнішим засобом отримання знань є імітація реальної діяльності та виконання реальних дій [4, с. 188]. Вдалим прикладом може бути підготовка професіоналів у військовій сфері. Всі можливі варіанти застосування зброї відпрацьовуються до автоматизму на практиці. В даному

випадку ціна питання – життя людей. При цьому – результат миттєвий. В повсякденному житті – результат нашої життєвої некомпетентності відстрочений, а ціна – якість життя.

Р. Кійосакі, із власного досвіду наводить приклад проходження ним курсу по інвестуванню. Такий підхід сьогодні не викликає сумнівів у практиків. Модель виглядає наступним чином: три дні опрацювання теоретичного матеріалу, дев'яносто днів – імітація реальної діяльності і як результат – виконання реальних дій – інвестування. Проте, в процесі проходження курсів, з власної ініціативи вибули дві третини учасників. Автор зазначає причиною цього стали низькі можливості супротиву емоційній напрузі. В даному випадку консультація фахівця, щодо розвитку емоційного інтелекту, допомогла б більшій кількості людей завершити проект.

Узагальнення викладеного матеріалу дозволяє визначити, що сьогодні протиріччя між вимогами ринку праці, запитами і потребами особистості, з одного боку та можливостями вітчизняної моделі освіти, особливо дорослої людини, з іншого – досягли критичної межі. Тоді як кількість співвітчизників з дипломами про вищу освіту збільшується, її цінність падає а конкуренція зростає. Особливість поточного моменту для адаптації дорослого населення до викликів сучасності та перспектив розвитку ситуації обумовлюється отриманням ними освіти за моделлю індустріальної епохи. Це викликає низку ускладнень щодо розвитку життєвої компетентності особистості.

Важливе місце в трансформації вітчизняної системи освіти дорослих займає використання досвіду зарубіжних колег та практичного досвіду в цьому питанні бізнес-шкіл США. Основні акценти адаптації дорослого населення до змін середовища робляться на розвитку інтелекту людини (фізичного, емоційного, духовного та ментального). При цьому ключове значення надається практичній складовій навчання (імітація реальної діяльності). Підтвердженням цього підходу є прогноз запитів ринку праці оприлюднений на Всесвітньому економічному форумі в Давосі 2016 року.

Список літератури

1. Gray A. The 10 skills you need to thrive in the Fourth Industrial Revolution [Електронний ресурс] / Alex Gray. – 2016. – Режим доступу до ресурсу: <https://www.weforum.org/agenda/authors/alex-gray>.
2. Десятов Т.М. Тенденції розвитку освіти дорослих: європейський досвід / Тимофій Михайлович Десятов. // Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи. – 2014. – №1. – С. 182–190.
3. Єрмоленко А.Б. Неформальна складова сучасної вітчизняної освіти дорослих – вимоги часу / Андрій Борисович Єрмоленко. // Вісник національного університету оборони. – 2012. – №4. – С. 32–37.
4. Кійосакі Р. Другий шанс / Р. Кійосакі; перекл. З англ. О.Г. Белошєєв. – Москва: Бізнес-пресс, 2015. – С 197
5. Лук'янова Л.Б. Концептуальні положення освіти дорослих [Електронний ресурс] / Лариса Борисівна Лук'янова // Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих АПН України. – 2009. – Режим доступу до ресурсу: http://www.rusnauka.com/7_NND_2009/Pedagogica/43099.doc.htm.
6. Огієнко О.І. Тенденції розвитку освіти дорослих у скандинавських країнах: монографія / О.І. Огієнко; [за ред. Н.Г. Ничкало]. – Суми: Еллада-S, 2008. – 444 с.
7. Шпак Ю. Вища освіта для безробітного: кого вчить Україна [Електронний ресурс] / Юрій Шпак // Forbes Україна. – 2015. – Режим доступу до ресурсу: <http://forbes.net.ua/ua/nation/1400416-vishcha-osvita-dlya-bezrobitnogo-kogo-navchae-ukrayina>.

Загричук Григорій Ярославович,
доцент кафедри загальної хімії, ДВНЗ
«Тернопільський державний медичний
університет імені І.Я.Горбачевського МОЗ
України»

***ЯКІСТЬ ВИЩОЇ МЕДИЧНОЇ ОСВІТИ: ШЛЯХИ ЇЇ ПОКРАЩЕННЯ В ДВНЗ
«ТЕРНОПІЛЬСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ МЕДИЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ
І.Я.ГОРБАЧЕВСЬКОГО МОЗ УКРАЇНИ»***

Питання якості вищої медичної освіти в Україні стоїть наріжним каменем уже впродовж більш як 25-ти останніх років, починаючи від моменту введення в дію стандартів вищої медичної освіти першого покоління. Цій темі присвячено значна кількість публікацій [1-5], особливо після впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу (КМСОНП) у вищі медичні (фармацевтичні) заклади, проводилися неодноразово конференції на цю тематику та здійснювалися відповідні заходи на рівні Міністерства охорони здоров'я. Прийняття нового Закону України «Про вищу освіту» [6], впровадження компетентнісного підходу в освітній процес, створення нових стандартів вищої медичної освіти другого покоління обумовлює вироблення нових підходів до організації освітнього процесу, починаючи від зміни в системі управління сучасним навчальним закладом, враховуючи ризик-орієнтований підхід до планування діяльності вищого навчального закладу (ВНЗ), зміни організації освітнього процесу на основі процесного підходу, завершуючи оновленням змісту освіти відповідно до сучасної парадигми вищої освіти, запитів здобувачів вищої освіти, потреб суспільства та сучасного ринку.

Основна частина. Вважається, що після 2020 року найбільш затребуваними на ринку праці стануть вміння та здатності:

- вирішувати комплексні завдання;
- навчатися впродовж життя;
- критично мислити;
- міркувати і приймати рішення;
- ставити досяжні цілі та досягати їх;
- працювати в команді;
- адаптуватися до швидкоплинних змін суспільного характеру;
- спілкуватися в багатокультурному середовищі тощо.

Тому сучасна вища медична освіта покликана підготувати нового фахівця інноваційного типу мислення, зорієнтованого на постійні зміни та вимоги як медичної галузі зокрема, так і суспільства в цілому. Фахівці, що спроможні лише відтворювати знання, проте не здатні застосовувати їх для вирішення життєвих проблем, не мають прагнення до самовдосконалення і навчання впродовж життя, не володіють інтегративними та аналітичними здібностями, стануть неконкурентноздатними в умовах високих світових медичних технологій в умовах цінностей сучасного ринку праці (індивідуалізм, конкуренція, ефективність).

На сучасному етапі вища медична освіта – це нова система управління діяльністю ВНЗ, нова високотехнологічна система навчально-наукового обладнання, нові освітні програми, зорієнтовані на самостійну роботу, сучасні електронні засоби навчання, нові умови для реалізації нових стандартів освіти, сформованих на основі компетентнісного підходу, та забезпечення поєднання наступних основних факторів:

- сучасне нормативне забезпечення навчального процесу відповідно до вимог законодавства;
- якісний контингент абітурієнтів та, відповідно, студентів;
- проведення реорганізації освітнього процесу шляхом удосконалення освітнього та наукового процесів як чинника реалізації вимог ринку праці – впровадження системи управління якістю (СУЯ) відповідно до вимог міжнародного стандарту ISO 9001:2015;

- якісні освітні програми, що побудовані на основі компетентнісного підходу, орієнтовані на задоволення вимог споживачів освітніх послуг та відповідають вимогам системи праці;
- рівень інформаційного та методичного забезпечення навчального процесу;
- поєднання навчальної і дослідницької роботи – інтеграція навчального процесу з наукою та виробництвом;
- якісно новий професорсько-викладацький склад, що підготовлений до викладання в сучасних умовах та володіє необхідною кваліфікацією;
- сучасна навчально-матеріальна база вищого навчального закладу, що дозволяє проводити якісну практичну підготовку студентів тощо.

Прийняття нового Закону України «Про вищу освіту» окреслило нові підходи до створення:

- нового нормативного забезпечення для організації освітнього процесу на основі компетентнісного підходу;
- нових стандартів вищої освіти з метою визначення та оцінювання якості змісту та результатів освітньої діяльності ВНЗ;
- системи забезпечення якості освітньої діяльності, діяльності вищих навчальних закладів та якості вищої освіти.

Що ж є реалізованим на даний час в системі вищої медичної освіти?

В системі вищої медичної освіти на даний час розроблені нові стандарти другого покоління, проте вони ще не затверджені, і, на мою думку, потребують доопрацювання, оскільки в існуючій редакції вони не повністю адаптовані до європейських стандартів у сфері охорони здоров'я. Результатом цього стають незначні зміни в навчальних планах, незначний обсяг предметів виноситься на вибір студентів, здійснюється несвоєчасний перегляд та оновлення програм підготовки спеціалістів для медичної галузі, що не встигає за розвитком сучасної медичної науки та нових медичних технологій. Причиною цього також виступає надмірно централізована та застаріла система управління і фінансування ВНЗ в системі вищої медичної освіти.

З метою формування якісного контингенту абітурієнтів на рівні МОЗ України зараз активно розглядається питання щодо підвищення прохідного балу з предметів зовнішнього незалежного оцінювання (ЗНО) на рівні 150 балів з усіх предметів або навіть 160 чи вище із профільного предмету при вступі на спеціальності галузі знань 22 «Охорона здоров'я», зокрема 221 «Стоматологія», 222 «Медицина», 226 «Фармація, промислова фармація», 228 «Педіатрія» тощо. Звичайно, що високий конкурсний бал з предметів ЗНО свідчить про хорошу підготовку абітурієнта до вступу, але він не може давати однозначної відповіді про здатність абітурієнта навчатися у ВНЗ в цілому, та усвідомлений вибір своєї майбутньої професії в галузі медицини, зокрема. При активній підготовці до тестування із предметів ЗНО можна підготувати впродовж 1-1,5 років абітурієнта, щоб він успішно склав іспити з предметів ЗНО вище 150 балів, але не завжди при цьому вдасться добитися розуміння ним вивченого матеріалу. Тим більше, необхідно враховувати стресові ситуації під час складання ЗНО та втомленість в процесі його складання, що, як показує практика, приводить до зниження результатів у абітурієнтів з тих предметів ЗНО, які складаються або на початку сесії, або на етапі її завершення.

Тому одним із шляхів виходу із даної ситуації, вважаю все-таки впровадження в систему ЗНО поряд із предметним тестуванням ще й тесту загальної навчальної компетентності (здатності до навчання) [7]. Його структуру можна і треба обговорювати, змінювати, удосконалювати, але його необхідно впроваджувати і враховувати при формуванні конкурсного балу абітурієнта, відводячи йому, якщо й не першочергове, то в крайньому випадку – не другорядне значення.

Формування в подальшому якісного контингенту студентів залежить від ряду факторів: наявності сучасних якісних освітніх програм та відповідного навчального плану, змісту навчально-методичного та інформаційного забезпечення, стану матеріально-технічного забезпечення, якості кадрового забезпечення, форм і змісту організації освітнього

процесу тощо. Проте в усьому цьому переліку факторів відсутня можливість впровадження на рівні ВНЗ конкуренції між студентами – здобувачами освітніх послуг. Що ж включається в таке поняття конкуренції? Як відомо, набір студентів на окремі освітні програми здійснюється в межах виділеного ліцензованого обсягу і його перевищення допускається лише у разі продовження навчання осіб, що робили перерву у навчанні з визначених законодавством причин, а також у випадках, передбачених законом [8]. Якщо ж здійснювати набір на окремі популярні спеціальності в межах, що перевищують ліцензований обсяг, але не більше 10% наявного ліцензованого обсягу, але випуск здійснювати лише в межах ліцензованого обсягу, то це створить додаткову конкуренцію між студентами і сприятиме підвищенню якості підготовки студентів. Звичайно, це може бути впроваджено лише при умові законодавчих змін на рівні держави, а також повинно супроводжуватись гарантованим запровадженням у ВНЗ об'єктивності системи оцінювання навчальних досягнень здобувачів освітніх послуг.

А тепер розглянемо заходи, які впроваджені в ДВНЗ «Тернопільський державний медичний університет імені І.Я.Горбачевського МОЗ України» з метою поліпшення підготовки фахівців.

Прийнятий Закон «Про вищу освіту» надає ВНЗ автономію у прийнятті рішень стосовно розвитку академічних свобод, організації наукових досліджень, освітнього процесу, внутрішнього управління, економічної та іншої діяльності, самостійного добору і розстановки кадрів у межах, передбачених цим Законом [6]. З метою удосконалення освітнього та наукового процесів як чинника реалізації вимог ринку праці в Університеті були зорганізовані заходи щодо впровадження системи управління якістю (СУЯ) відповідно до вимог міжнародного стандарту ISO 9001:2015 [9]. Результатом цих кроків стало проведення сертифікаційного аудиту, проведеного зовнішніми аудиторами компанії Бюро Верітас Сертифікейшн Україна, який засвідчив, що якість управління в Університеті відповідає міжнародним стандартам, всі працівники мають високий фаховий рівень, університет володіє потужною матеріальною базою, що дає можливість надавати освітні послуги на міжнародному рівні і забезпечувати високу якість навчання студентів. 26 травня 2017 року в Палаці культури «Березіль» Університет отримав сертифікат і гравертон міжнародного стандарту ISO 9001:2015 (управління якістю) за здійснення освітньої та наукової діяльності відповідно до вимог міжнародних стандартів. Даний факт засвідчує, що ДВНЗ «Тернопільський державний медичний університет імені І.Горбачевського МОЗ України» у своїй діяльності йде шляхом перетворення його у вищий навчальний заклад інноваційного типу з розвиненою корпоративною культурою і з виконанням робіт на високому науково-технічному та методичному рівні на основі результативного функціонування системи управління якістю та підвищення компетентності кадрового потенціалу. Політика ТДМУ спрямована на підвищення якості освіти та науки, кваліфікації персоналу, постійне та своєчасне оновлення освітніх послуг відповідно до сучасних тенденцій, що має забезпечити йому пріоритетну позицію на вітчизняному та міжнародному ринку освітніх та наукових послуг [10].

Відсутність затверджених стандартів вищої медичної освіти ставить перед кожним вищим медичним закладом України необхідність створювати на правах автономії власні стандарти освіти, формувати освітні програми та навчальні плани, які побудовані на основі компетентнісного підходу та орієнтовані на задоволення вимог споживачів освітніх послуг та відповідають вимогам системи праці. Рішенням Вченої ради Університету за кожною ліцензованою спеціальністю проектними групами були створені відповідні освітні програми та навчальні плани. Для реалізації прийнятих освітніх програм та навчальних планів науково-педагогічними працівниками Університету створено навчально-методичні комплекси з кожної дисципліни навчального плану, побудовані на основі компетентнісного підходу, який включає:

- робочу програму з дисципліни;
- матеріали підготовки до лекцій;
- презентації лекцій;

- матеріали підготовки до практичних занять;
- методичні вказівки до практичних занять;
- перелік завдань, включених в матрикул практичних навичок;
- перелік тестових завдань для поточного та семестрового контролю знань;
- перелік запитань та завдань для іспиту або диференційованого заліку;
- перелік тестових завдань для підготовки до ліцензійного іспиту «Крок» тощо.

Зазначені матеріали представлені на платформі дистанційного навчання Moodle і є доступними для студентів відповідного курсу на основі доступу за логіном та паролем особистого користування студентом.

У доповнення до існуючого навчально-методичного забезпечення в Університеті функціонує власне видавництво «Укрмедкнига», яким за 20 років свого існування видано понад 650 одиниць друкованої продукції загальним тиражем понад 350 тисяч примірників; в бібліотеці Університету знаходиться близько 400000 примірників наукової, навчальної, художньої літератури, та унікальний фонд медичних періодичних видань, в якому зібрані журнали, починаючи з 1957 року; один з найкращих серед ВНЗ України веб-портал навчальних ресурсів, що містить понад три терабайти інформаційного ресурсу; створено понад 1,5 тисячі відеоматеріалів для навчання студентів за дистанційною формою навчання на українській та англійській мовах; співробітниками Університету видано 243 підручники, 368 посібників, 16 словників, 32 атласи та 253 монографії тощо. Приємно також відзначити, що кількість інформаційних та навчально-методичних матеріалів щорічно зростає та оновлюється.

З метою поєднання навчальної і дослідницької роботи в Університеті функціонують акредитованих 5 лабораторій: Центральна науково-дослідна лабораторія; Міжкафедральна наукова клінічна лабораторія; Лабораторія мікробіологічних та паразитологічних досліджень; Лабораторія досліджень інфекційних хвороб; Лабораторія психофізіологічних досліджень. На даний час створюється нова сучасна лабораторія Центру дослідження бореліозу, яка зможе діагностувати не лише небезпечну хворобу Лайма або бореліоз, а й інші небезпечні інфекції. З метою залучення студентів до наукової діяльності в Університеті запроваджено дві програми „Студент - майбутній фахівець високого рівня кваліфікації” та „Студентська наука і профорієнтаційне навчання”. Метою програми „Студент - майбутній фахівець високого рівня кваліфікації” є відбір серед студентів ТДМУ ім. І.Я.Горбачевського талановитої молоді та підготовка їх до вступу в клінічну ординатуру та аспірантуру для підготовки фахівців вищої кваліфікації та подальшого працевлаштування в Університеті в якості викладачів. Метою програми „Студентська наука і профорієнтаційне навчання” є відбір серед студентів Університету талановитої молоді для підготовки майбутніх викладачів та науковців, їх комплексна фахова підготовка.

Якість професорсько-викладацького складу Університету підтверджується їхньою кваліфікацією за дипломом, курсами підвищення кваліфікації та тематичного удосконалення, сертифікатами про атестацію викладачів на лікарську категорію. На виконання вимог системи внутрішнього забезпечення якості (відповідно до «Положення про систему забезпечення якості вищої освіти (систему внутрішнього забезпечення якості)») в Університеті проводиться щорічне оцінювання науково-педагогічних працівників (відповідно до «Положення про щорічне оцінювання науково-педагогічних працівників ДВНЗ «Тернопільський державний медичний університет імені І.Я. Горбачевського МОЗ України»), результати якого оприлюднюються на офіційному веб-сайті. За результатами такого оцінювання проводяться заходи як матеріального стимулювання, так і заходи дисциплінарного стягнення.

З метою якісної підготовки студентів щорічно в Університеті проводиться оновлення та поповнення матеріально-технічної бази. Тільки за останні два роки комп'ютерний парк Університету поповнився більш як на 450 одиниць, закуплені інтерактивні дошки SMART, практично кожна начальна аудиторія уже обладнана відеосистемою або відеопроєктором, підключеними до системи Інтернет. Для якісної практичної підготовки студентів-стоматологів відкрито стоматологічний відділ як

структурний підрозділ майбутньої університетської клініки, в якому студенти будуть надавати медичну допомогу безкоштовно з санації порожнини рота, профілактичної гігієни порожнини рота, рентгенологічного та ортопантомографічного дослідження щелепно-лицевої ділянки, лікування карієсу та його ускладнень, хвороб пародонта, захворювань слизової оболонки порожнини рота тощо. З метою відпрацювання практичних навичок на етапі доступу «до ліжка хворого» в Університеті відкрито Центр симуляційного навчання, який сприятиме засвоєнню знань та відпрацюванню різних клінічних навичок завдяки використанню манекенів-симуляторів, тренажерів та стандартизованих пацієнтів [11]. Перелік необхідних для набуття практичних навичок внесено у Матрикули практичних навичок, які студенти опановують в процесі навчання. Ступінь оволодіння ними додатково перевіряються в кінці семестру при складанні об'єктивно-структурованого клінічного іспиту (ОСКІ).

Висновок. Система охорони здоров'я в Україні перебуває на етапі чергового реформування, пошуку шляхів підвищення якості надання медичних послуг та побудови її нової моделі, яка була б максимально наближена до європейських стандартів. Невід'ємною складовою цієї реформи є також оновлення змісту та форм надання освітніх послуг підготовки фахівців в галузі знань 22 Охорона здоров'я, адже в умовах стрімкого розвитку інноваційних, інформаційних і сучасних телемедичних технологій, засад доказової медицини, впровадження в практику роботи лікувальних закладів нових прогресивних методів лікування і діагностики захворювань, ринок потребує фахівців нового типу, які б могли критично мислити, вміли працювати в команді, були здатними швидко адаптуватися до змін суспільного характеру та навчатися впродовж життя.

Література.

1. Про завдання з впровадження європейських стандартів та директив із внутрішньої та зовнішньої гарантії якості в систему підготовки лікарів і провізорів у національному медичному університеті імені О. О. Богомольця / В. Ф. Москаленко, О. П. Яворовський, Л. І. Остапук [та ін.] // Медична світа. – 2011. – № 2– С. 37-40.
2. Інтеграція додипломної та післядипломної підготовки лікарів та провізорів – вимога успішної реалізації реформ у сфері охорони здоров'я / Р. О. Моїсеєнко, О. К. Толстанов, В. В. Вороненко [та ін.] // Медична світа. – 2012. – № 2– С. 6-10.
3. Л. Я. Ковальчук. Результати реалізації новітніх методик організації навчального процесу в Тернопільському державному медичному університеті імені І. Я. Горбачевського та плани на майбутнє / Л. Я. Ковальчук // Медична світа. – 2012. – № 2– С. 11-17.
4. Модернізація навчальних планів і програм підготовки лікарів відповідно до нової парадигми розвитку європейського освітнього простору / В. Ф. Москаленко, О. П. Яворовський, І. Є. Булах [та ін.] // Медична світа. – 2013. – № 2– С. 29-32.
5. Моніторинг як важлива складова покращення якості освіти / М. С. Осійчук, О. П. Волосовець, Ю. С. П'ятницький [та ін.] // Медична світа. – 2014. – № 2– С. 19-24.
6. Закон України “Про вищу освіту” від 01.07.2014 р. № 1556-VII. – Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
7. Про проведення в 2010–2012 рр. експерименту з упровадження тесту загальної навчальної компетентності : наказ Міністерства освіти і науки України від 28.12.09 // Вісник ТІМО. – 2010. – № 1. – С. 20–24.
8. Ліцензійні умови провадження освітньої діяльності закладів освіти / Постанова Кабінету Міністрів України № 1187 від 30 грудня 2015 р. / Режим доступу: http://detut.edu.ua/sites/default/files/files/dokyments/vusha_ocvita_Liz_ymovu.pdf.
9. ДСТУ ISO 9001:2015 (ISO 9001:2015, IDT) Системи управління якістю ВИМОГИ Видання офіційне. / Режим доступу: <http://khoda.gov.ua/image/catalog/files/%209001.pdf>.
10. Політика в галузі якості ДВНЗ «Тернопільський державний медичний університет імені І.Я.Горбачевського МОЗ України» / / Режим доступу: <http://www.tdmu.edu.ua/wp-content/uploads/2017/04/Polityka-galuzi-yakosti.pdf>.

11. Розвиток практично-орієнтованого та симуляційного навчання в Тернопільському державному медичному університеті імені і. Я. Горбачевського / М. М. Корда, А. Г. Шульгай, А. А. Гудима [та ін.] // Медична світа. – 2016. – № 2– С. 54-57.

Кухаренко Володимир Миколайович,
НТУ «ХПІ», кандидат технічних наук,
доцент

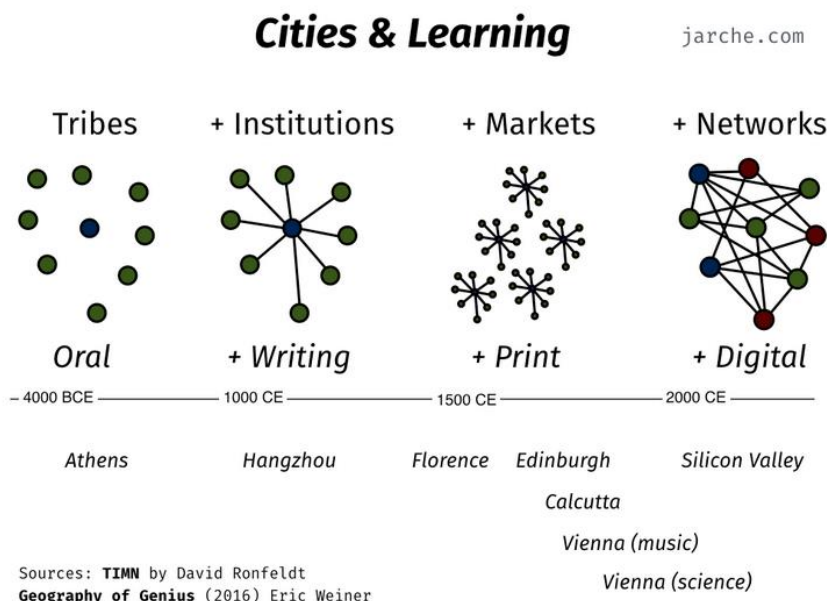
ОЦІНКА ЯКОСТІ НАВЧАННЯ У МЕРЕЖЕВОМУ СУСПІЛЬСТВІ

Розвиток технологій змінює світ, змінюються і вимоги до робочих навичок, і людство повинно реагувати на нові виклики. Очікується що у 2020 році будуть важливими неординарне мислення; соціальний інтелект; інноваційне та адаптивне мислення, міжкультурна компетентність, алгоритмічне мислення; уміння фільтрувати зайву інформацію та інші [1].

У роботах Г.Джарча (Harold Jarche) [2-4] наводяться етапи розвитку суспільства та показано, що настає мережева епоха (рис. 1), особливості якої треба враховувати при формуванні економіки та освіти.

На сучасному етапі центральне планування та ієрархічне прийняття рішень є занадто повільними та неефективними, особливо у складних ситуаціях, пов'язаних з великою кількістю людей. Самоорганізуючі команди набагато гнучкіші ніж ієрархічні, але для них потрібні активні та залучені учасники [2]. У мережеву епоху ієрархічні команди контрпродуктивні оскільки вони закривають можливості для впевненості та інновацій.

Організації протягом поточного століття повинні бути засновані на принципах і рамках які відображають життя та роботу людства в мережевому суспільстві [3]:



Мал. 1 Етапи розвитку суспільства [4]

- Мета: Самоврядування, створення навчальної і виробничої екосистеми
- Керівні принципи: субсидіарність та мережева архітектура (Wirearchy)
- Організаційний принцип: Управління мережі
- Організація рамкової роботи (Framework): Безперервна Робоча Beta модель
- Модель лідерства: коннектне лідерство.

1. Цілі сучасної епохи

Самоврядування

Всі форми управління, які використовувались у минулому столітті (тиранія, ієрархія) є неконкурентоспроможними, а демократія не відповідає очікуванням громадян. Актуальним стає самоврядування.

В мережевій економіці робота заснована на допитливості, творчості, співпереживанні, пристрасті. Автономні люди з цими навичками будуть стимулювати економіку. Стандартизовані, рутинні робочі місця, контрольовані через ієрархію і бюрократію застаріють.

Є п'ять рівнів зростаючої автономії на робочому місці, які мають бути досягнутими для вирішення організаційних завдань епохи [3]:

1. Де ви працюєте.
2. Як ви отримуєте роботу для виконання.
3. Що ви робите.
4. Хто працює з вами.
5. Чому ви робите роботу в першу чергу.

Персональна екосистема

Наступною метою є вміння формувати персональну екосистему (навчальну, професійну) і використовувати її. Загалом, сучасна освіта - це розвиток персональної навчальної мережі (ПНМ) учня, формування якої починається у школі, продовжується в університеті, який для студента є навчальною мережею, та продовжується все життя у мережі. Для успішного розвитку ПНМ використовується персональне навчальне середовище, яке постійно змінюється внаслідок розвитку інформаційних технологій.

Для виконання роботи у мережевій економіці її учасники повинні постійно вчитися. Вміння створювати персональну навчальну екосистему для розвитку своєї виробничої екосистеми – це нагальна компетентність працівника мережевої економіки.

Професійна екосистема (ПЕС) - сукупність організаційних та особистих зв'язків і взаємодіючих елементів - змісту, людей, програмного забезпечення, послуг, додатків і т. ін., що забезпечує гармонійний розвиток особистості [5].

Інше визначення можна знайти у роботі [6]. Навчальна екосистема включає в себе:

- Живі елементи: учні, педагогічні дизайнери, тренери, наставники, експерти з конкретних питань.
- Неживі елементи: технології навчання, компетенції, зміст, точки доступу, соціальні інструменти.
- Підтримка відносин: цілі, прогалини навичок, зворотний зв'язок, процеси.

Докладно питання навчальної та професійної екосистеми, яка підвищує індивідуальну та організаційну ефективність шляхом об'єднання людей, змісту, процесів і технологій для підтримки роботи, розглянуто у роботі [7].

В будь-якому робочому середовищі, на робочому місці екосистеми вже існують. Вони вводять нові можливості, які інтегрують навчання і продуктивності рішень в робоче середовище.

Продуктивність є метою, а навчання є лише одним з багатьох способів досягнення цієї мети. Іншими словами, навчання дає продуктивність, так само, як тренування уможливорює навчання.

Майбутні тенденції розвитку навчальних екосистем будуть пов'язані з [8]:

1. Демократизацією підприємництва – розповсюдження підприємницького мислення.
2. Стратегією персоналізації навчання.
3. Диверсифікацією форматів школи – різні стратегії та структури для організації навчального досвіду та підвищення адаптованості.
4. Зміною методів сертифікації. Кар'єра не буде залежати від навчання в університеті. Це буде мозаїка навичок та досвіду, що будуть задокументовані у різноманітних базах даних, сертифікатів та листів репутації.

5. Перетворення міського пейзажу навчання. Міські школи та викладачі будуть пов'язані навчальними проектами та запитами на інновації з дизайн партнерами для вирішення проблем міста.

2. Принципи мережевої епохи

Субсидіарність

Принцип субсидіарності: «соціальні та політичні питання повинні вирішуватися на найнижчому (або місцевому) рівні, який узгоджується з їх рішенням» (<https://en.wikipedia.org/wiki/Subsidiarity>). Наприклад, субсидіарність є заявленим принципом Європейського Союзу.

Субсидіарність дозволяє локальне співробітництво, яке може протистояти сильним, ринковим і монопольним силам, для задоволення місцевих потреб в рамках глобального мережевого контексту.

Мережева архітектура (Wirearchy)

Принцип субсидіарності може бути розширений об'єднанням з принципом мережевої архітектури (wirearchy). Мережева архітектура [9] - це продуктивність і ефективність пов'язаних людей, які забезпечуються через співпрацю і відповідальність (індивідуальну і колективну) без опори на традиційний ієрархічний статус.

Ми тепер пов'язані і оточені потоками інформації, і нам потрібно розуміти [10].

- 1) чому ці потоки з'являються,
- 2) що вони означають і можуть зробити для нас,
- 3) як бути ефективними в цих нових умовах - індивідуально, в невеликих групах і в якості учасників (громадян) мережевого суспільства постійних інформаційних потоків.

Мережева архітектура (Wirearchy) - це новий організаційний принцип, який інформує про те, як цілеспрямована людська діяльність і структури розвиваються і контролюються відстоюючи ідеї та інновації, а також, час, енергію, повноваження і ресурси для перевірки цих ідей і можливостей для інновацій.

Відкрита освіта

Наступним принципом може бути відкритість освіти. Відкрита освіта базується на свободі вибору студентом місця, часу, форми та методу навчання. Відкрита освіта – це філософія. У відкритій освіті головною особою є той, хто навчається.

Можна виділити такі форми відкритої освіти [11]:

- Освіта для всіх, в основному фінансується державою.
- Відкритий доступ до кваліфікаційних програм, пропонується національними відкритими університетами та відкритими освітніми ресурсами.
- Відкритий доступ до курсів або програм, де можна отримати сертифікат, наприклад, масові відкриті онлайн курси.
- Відкриті освітні ресурси.
- Відкриті посібники.
- Відкриті дослідження.
- Відкриті дані.
- Відкрита педагогіка.
- Відкрита освітня практика.

Для відкритої освіти характерні три виміри [12]: прозорість, комунікація та включення.

Прозорість має внутрішній характер і передбачає можливість бачити діяльність інших студентів. Педагогічний потенціал прозорості – це рефлексія студентів та діяльність по відношенню до інших.

Комунікація відноситься до спілкування студентів з зовнішнім світом. Це можна розглядати як презентацію або розповсюдження освітніх подій і студенти інших програм можуть отримати уяву про предмет курсу

Третій вимір відкритості **включення** – це встановлення взаємозалежних відношень між освітнім закладом та зовнішніми практиками. Студенти та викладачі стають партнерами у розв'язанні актуальних проблем з іншими партнерами.

Відкритість у сфері освіти може бути визначена як питання залучення освітньої діяльності в соціокультурну практику навколишнього суспільства. З одного боку, установи повинні надавати студентам доступ до діяльності інших людей і соціально-культурної практики за межами установи. З іншого боку, навчальні заклади повинні бути спрямовані на розвиток відносин між ними і відповідною навколишньою соціально-культурною практикою. Останнє включає в себе педагогічний потенціал відкритої освіти сприяти цілям і задачам «не-студентів» в навколишньому суспільстві.

Мережеве управління

Принцип мережевого управління: творча робота може бути активізована тільки допомогою інноваційних і контекстних способів самостійного вибору відповідних інструментів і умов роботи, готовності співпраці. На всіх працівників, особливо управління, лежить обов'язок прозорості в роботі і обміні знаннями.

- «Інноваційні та контекстні методи» означають відсутність стандартизації та вимога гнучких методів організації.
- «Самовідбір інструментів» означає перехід від стандартних корпоративних інструментів до відкритих платформ, в яких робітники можуть використовувати свої власні інструменти для роботи як ремісника знань.
- «Добровільна співпраця» означає заохочення більш широкого співробітництва.
- «Обов'язок бути прозорим» означає перехід від «потрібно знати» до «потрібно ділитися» особливо для лідерів, які повинні розуміти що в мережеву епоху головна роль - управління, а не кар'єра.
- «Ділитися знаннями» означає зміну навколишнього середовища таким чином, що спільне використання знань не ставить людину в більш слабку організаційну позицію. Ефективний знанневий працівник - це індивід зі свободою діяти.

3. Коннектне лідерство

Коннектне лідерство - емерджентна властивість мережі, а не якась особлива властивість, яка є тільки у обраних. Воно засноване на інтелекті, спільному навчанні, критичному мисленні і цікавості, прийнятті більш ефективних рішень.

Коннектне лідерство використовує співчуття, співпереживання і довіру для впливу на мережеву людину. Прозорість усуває необхідність в більшості традиційних механізмів контролю управління. Воно знає, як боротися з неоднозначністю і складністю, фокусується на створенні розумної мережі, яка в свою чергу допомагає лідеру бути більш ефективним, вони є частиною складних соціальних мереж.

4. Мережева освіта

На даному етапі мало хто уявляє, що таке мережева освіта і як оцінювати її якість. Можна дати тільки загальну характеристику: вона буде відкритою, вся інформація буде в мережі, на завершальному етапі навчання буде використовуватись коннективістська теорія, освічена людина буде мати розвинену персональну навчальну мережу, яку вона буде формувати з використанням динамічно змінюваного персонального середовища. Всі надбання людини будуть зберігатися у його портфоліо – це результат навчання.

Ми повинні готуватися до оцінювання якості навчального процесу при формування портфоліо.

5. Якість навчання

Остаточне уявлення про якість неможливо. Найчастіше формулюють загальні практичні вимоги для академічних програм у галузі вищої освіти (в тому числі онлайн-курси). Такі вимоги, як правило, визначають рівні мінімальної прийнятності для певних розмірів (наприклад, навчальний інструктаж, інституційний контекст, оцінки та аналізу, і т.д.) інституційних пропозицій.

Формулювати аналогічні стандарти якості на рівні курсу важко, принаймні, з трьох причин [13]. По-перше, немає жодного авторитетного органу, який може (або хоче)

визначити мінімальні рівні прийнятності для навчання у всіх її проявах в рамках різноманітності підходів. Таким чином, немає ніяких універсальних стандартів для якості курсу. По-друге, якщо такі стандарти існують, важко створити оцінний інструмент, який можна було б використовувати послідовно для всіх курсів, програм. По-третє, якщо такий інструмент був доступний, потрібно досить багато часу, щоб оцінити індивідуальний курс.

Походження стандартів впливає на їх авторитет. Наприклад, більшість стандартів курсів написані невеликими групами осіб з особистим досвідом викладання навчання. Дуже часто такі стандарти приймаються спільнотою без аналізу і критики і стають аксіомами.

Обмеженням стандартів курсів слід вважати їх атомістичність. Тобто, курси розглядаються тільки як сукупність розрізнених простих частин, що приводяться до необхідної звітності. Але необхідно відзначити, що, за своєю природою, атомістичні підходи піддаються кількісній оцінці. Цілісний підхід, навпаки, призводить до однієї, інтегрованої повної картини, яку складно оцінити кількісно.

Крім інституційних зусиль щодо сприяння якості в курсах, можливо, кращим використанням стандартів якості є самооцінка окремими викладачами та неформальна експертна оцінка ефективності викладання.

6. Гіпотеза дослідження

Гіпотеза даного дослідження – забезпечення якості навчання у мережеву епоху потребує нових підходів та в першу чергу наступних кроків: підготовка викладачів, вчителів до нового навчального процесу, формування спільноти експертів та кураторів змісту. Викладачі повинні навчатися у відкритих дистанційних курсах, що дозволить їх зрозуміти і на собі відчути переваги відкритого навчання, отримати навички відкритої практики та експертизи навчальних курсів. Для забезпечення високого наукового та сучасного рівня освіти необхідно організувати підготовку кураторів змісту серед магістрів, аспірантів, викладачів та науковців.

7. Відкрита практика ПЛДН НТУ «ХП»

Проблемна лабораторія дистанційного навчання НТУ «ХП» пропонує викладачам навчальних закладів та тренерам корпорацій відкриті дистанційні курси «Основи дистанційного навчання», «Дистанційне навчання для керівників», «Технологія розробки дистанційного курсу», «Практикум тьютора», «Експертиза дистанційного курсу», «Куратор змісту», «Змішане навчання», які базуються на конструктивістській та коннективістській теоріях. Результати аналізу дистанційного навчання наведені у роботі [14]

Перераховані курси – це підготовка до нових умов проведення навчального процесу, створення навчальних продуктів нового покоління. Як результат, у викладача формується персональне навчальне середовище та персональна навчальна мережа. Це запорука того, що він зможе допомогти студенту сформуванню аналогічних структур. На даному етапі у студентів практично відсутнє персональне навчальне середовище з усіма негативними наслідками.

Наш досвід показує, що коннективістський підхід до навчання працює тільки для підготовленої аудиторії, яка добре знає предметну область, володіє достатньою кількістю інформаційних технологій, має навички куратора змісту роботи з великими потоками інформації. А це основний підхід при формуванні спеціаліста на завершальній стадії для роботи у мережевому просторі. Тому перед проведенням коннективістського дистанційного курсу бажано майбутнім слухачам надати можливість підвищити свою кваліфікацію у дистанційному курсі «Куратор змісту» та фаховому дистанційному курсі.

Велику роль у новому вимірі будуть відігравати експерти. Вони повинні мати необхідну теоретичну підготовку з теорії дистанційного навчання, проведення дистанційного навчального процесу. Під час експертизи дистанційного курсу відбувається вивчення, розуміння та розвиток найбільш перспективних педагогічних інновацій. Експертиза стає організатором інноваційних пошуків. Якщо інноваційне навчання є об'єктом експертизи, то в якості предмету виступає потенціал розвитку.

У ході експертизи проводиться не тільки дослідження того чи іншого об'єкта, а й здійснюється осмислення та підтримка перспектив його подальшого розвитку. При цьому необхідно зазначити, що розвиток отримує не тільки сам по собі інноваційний проект - участь в експертних процедурах слугує потужним імпульсом для професійного розвитку всіх його учасників.

Формування навчальної екосистеми суттєво залежить від наявності спільноти кураторів змісту (термін з'явився у 2008 році). Курування змісту [15] - акт постійного виявлення, відбору та поширення кращого і найбільш відповідного онлайн-контенту різних типів та інших інтернет-ресурсів по конкретній темі, щоб відповідати потребам конкретної аудиторії.

Куратор змісту виконує такі функції [16]: пошукова, аналітична, агрегації, творча, розвиваюча, дослідницька та інші. Всі ці якості дозволяють кураторам змісту допомагати студентам обирати фаховий напрям, формувати навчальну траєкторію в залежності від здібностей та уподобань

Висновки

Суспільство поступово переходить в нову мережеву епоху, для якої характерне навчання особистості протягом життя. Визначаються нові цілі, принципи, лідерство. Велику роль у підготовці до навчання в нових умовах грає система підвищення кваліфікації педагогів, яка повинна базуватись на нових технологіях, як інформаційних, так і педагогічних. Основна мета такої системи – формування спільноти практики, що неможливо без наявності кураторів змісту.

Використані джерела:

1. Молчанов А. Концептуальная основа электронного университета. Электронный ресурс - Режим доступа: <http://www.slideshare.net/alexmolchanow/ss-34019566>
2. Harold Jarche. Self-organization is the future. Электронный ресурс - Режим доступа: <http://jarche.com/2016/05/self-organization-is-the-future/#comment-279629>
3. Harold Jarche. Organizing for the network era. Электронный ресурс - Режим доступа: <http://jarche.com/2017/06/organizing-for-the-network-era/>
4. Harold Jarche. Network learning cities. Электронный ресурс - Режим доступа: <http://jarche.com/2017/06/network-learning-cities/>
5. Jane Hart. Learning in the Modern Workplace is much MORE than courses and resources. Электронный ресурс - Режим доступа: <http://www.c4lpt.co.uk/blog/2016/05/08/the-professional-ecosystem-the-future-of-work-and-learning/>
6. Erin Spencer. Managing a Learning Ecosystem: Creating Immersive Learning Environments. Электронный ресурс - Режим доступа: <http://www.brandonhall.com/blogs/managing-a-learning-ecosystem-creating-immersive-learning-environments-2/>
7. Marc J. Rosenberg, Steve Foreman White Paper Learning and Performance Ecosystems Strategy, Technology, Impact, and Challenges, The eLearning Guild, 2014, p. 50
8. Andrea Saveri Impact the Learning Ecosystem Электронный ресурс - Режим доступа: Электронный ресурс - Режим доступа: <http://www.edutopia.org/blog/5-shifts-regenerating-learning-ecosystem-andrea-saveri>
9. Jon Husband. What Is Wirearchy? Электронный ресурс - Режим доступа: <http://wirearchy.com/what-is-wirearchy/>
10. Jon Husband. Hierarchy to Wirearchy – Designing Flows for Networks of Purposeful People. Электронный ресурс - Режим доступа: <http://wirearchy.com/2016/09/26/hierarchy-to-wirearchy-designing-flows-for-networks-of-purposeful-people/>
11. Tony Bates. What do we mean by 'open' in education? Электронный ресурс - Режим доступа: <https://www.tonybates.ca/2015/02/16/what-do-we-mean-by-open-in-education/>
12. Christian Dalsgaard, Klaus Thestrup. Dimensions of Openness: Beyond the Course as an Open Format in Online Education. International Review of Research in Open and Distributed

Learning, Volume 16, Number 6, November – 2015, Електронний ресурс - Режим доступу: <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/2146/3519>

13. Kelvin Thompson. Quality Assurance in Blended Learning. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <https://blended.online.ucf.edu/blendkit-course-blendkit-reader-chapter-5/>

14. Кухаренко В.М. Відкриті дистанційні курси системи підвищення кваліфікації викладачів. П'ята міжнародна науково-практична конференція Moodle Moot Ukraine 2017 "Теорія і практика використання системи управління навчанням Moodle Електронний ресурс - Режим доступу: <http://2017.moodlemoot.in.ua/course/view.php?id=108>

15. Paul Chaney. Content Curation Fundamentals, Part 1 of a Series «Blogger Network Електронний ресурс - Режим доступу: <http://blog.utalkmarketing.com/content-strategy/content-curation-fundamentals-part-1-of-a-series/>

16. Liz Wilson. Why content curator is not editor. Електронний ресурс - Режим доступу: <http://community.paper.li/2012/03/07/why-a-content-curator-is-not-an-editor/>

Мегега Галина Борисовна,
кандидат філософських наук, доцент
кафедри дошкільного і начального
образования КВУЗ Днепропетровского
областного інститута последипломного
педагогического образования, г.Днепр,
(Украина)

РЕАЛИЗАЦИЯ ГОСУДАРСТВЕННЫХ ПРИНЦИПОВ ПОСЛЕДОВАТЕЛЬНОСТИ И ПРЕЕМСТВЕННОСТИ ПРИ РАЗРЕШЕНИИ ПРОБЛЕМНЫХ ВОПРОСОВ ТЕСТИРОВАНИЯ И СТАНДАРТИЗАЦИИ В ОБРАЗОВАНИИ

Европейский вектор во внешней политике нашего государства поставил перед системой отечественного образования ряд серьёзных вызовов. Они касаются не только перестройки философии мышления, но и осознанного предметного изучения сути вхождения нашей системы в так называемые европейские стандарты.

Организация экономического сотрудничества и развития (ОЭСР) в 1997 году инициировала исследования по программе международного оценивания учащихся. Эти исследования подтверждают договорённость правительств разных стран мира анализировать результаты образовательных систем на регулярной основе в рамках согласованных международных стандартов. Также исследования призваны формировать основы для политического диалога и сотрудничества в процессе определения новых целей в образовании инновационными методами, которые отображают взгляды на знания и умения необходимые во взрослой жизни.

Результаты трёхгодичных циклов показали разительные отличия между эффективностью разных образовательных систем в рамках учебных достижений учащихся стран-участниц. Некоторые государства определённо разочарованы показателями достижений своих 15-летних учащихся, тем более, что эти страны вкладывают значительный финансовый ресурс в национальные системы образования, формирующие интеллектуальный потенциал, который напрямую влияет на экономические показатели страны.

Такое разочарование заставляет правительства предметно заниматься повышением качества образования. Проблема состоит в том, что последнее время, все эти усилия сводятся до уровня политических программ. Отдачу от затрат на систему образования можно увидеть не сразу. Именно поэтому, легко недооценить значение и важность совершенствования содержательной и методологической составляющей систем образования [1].

Ошибкой было бы считать, что перенос принципов, подходов, форм и методов работы систем образования разных стран мира сразу дадут положительный эффект. В каждой системе есть свои плюсы и минусы. Практический опыт применения разными государствами методик тестирования и стандартизации уже выявил ряд негативных тенденций. Не смотря на то, что отрасль тестирования на подъёме, проблем качества образования это не решает. Кроме того, у политиков и чиновников постоянно появляется соблазн давать оценки образованию по результатам рейтинговых и мониторинговых исследований.

Учителю становится трудно уделять должное внимание значимому материалу, поддерживать интерес к предмету, развивать врождённые таланты и творчество. Возникает большой соблазн использовать тесты как базис для школьных программ и обучения. А в экстремальных случаях школы превращаются в полигоны для подготовки к тестированию

Всё это не даёт возможности педагогу сфокусироваться на широком диапазоне обучающих методик, которые содействуют новаторству, проблемному подходу в обучении, сотрудничеству, общению, критичному мышлению и глубоким знаниям, которые позволят достичь успеха, как в демократическом общества, так и во всё более глобализованом пространстве и экономике [3].

В странах, которые уже много лет акцентируют своё внимание на итоговом стандартизованном тестировании, сложилась система оценочных характеристик деятельности школы. Чиновники от системы, политические лидеры, представители власти не только комментируют их результаты, указывая, не всегда профессионально, что делать, но и даже ставят их во главу угла при определении приоритетов финансирования. Это привело и к масштабным манипуляциям в показателях результатов тестирования. И с какой бы целью не проводилось тестирование, оценивание состояния дел в разных направлениях образовательной деятельности (с точки зрения отрасли) их главная функция – приносить прибыль. Тестирование в масштабах, свидетелями которых мы становимся, - ещё один пример всё большей коммерциализации образования [2].

Уходит из-под анализа объективная картина сути и глубины преобразований, так необходимых для современной школы. Не даётся грамотная оценка деятельности главной фигуры образовательного процесса – учителю. Не создана системная атмосфера понимания всеми участниками учебно-воспитательного процесса от детского сада до высшего учебного заведения, какой «продукт» на «выходе» должна подготовить государственная система образовательного пространства.

Тестирование в ряде случаев превращает школу в полигон по подготовке к тестированию и делает социализацию, творчество, креативность и формирование компетентностных качеств, второстепенной задачей. Поэтому критический взгляд на уже имеющийся опыт стран мира подскажет практикам, как, не повторяя чужих ошибок, войти в систему международных стандартов и оценивания. Целесообразность такого анализа приобретает особую актуальность накануне участия Украины в 2018 году в тестировании PISA.

В то же время, нельзя не обратить внимание, на неоспоримость выводов о прямой связи результатов тестирования знаний 15-летних граждан разных стран мира с уровнем развития экономик этих государств. Например, топ-десятку лидеров тестирования в 2012 году возглавили такие страны и города, как Шанхай, Сингапур, Тайвань, Республика Корея, Япония, Финляндия. Изучение сути этих результатов приводит нас к выводу, что проблема не в самом тестировании или стандартизации, а в том, что конкретно мы собираемся стандартизировать.

Одна из самых авторитетных систем образования Финляндии, тестирует школьников один раз по итогам окончания школы. А вот стандартизирует это государство подготовку учителя. И это, на наш взгляд, в реформировании любой системы - самое главное звено, за которое если потянуть, можно вывести всё образовательное пространство на новые рубежи [5].

Сингапур здійснює два види тестування і екзаменів: в 12 років і при вступленні в вузи. Аналізуючи системи освіти цих країн, звертаєш увагу на те, що, не відмовляючись від тестування, вони вже роблять акцент не на когнітивні навички і академічний об'єм знань основ наук, а на компетентнісну парадигму освіти [4].

Запити сучасного міжнародного ринку праці на нові якості його працівників чітко сформулював 46-й міжнародний економічний форум в Давосі в січні 2016 року. В результаті, цей новий підхід, може забезпечити такі високі темпи зростання ВВП на душу населення, яких не спроможна досягти ні одна реформа галузі економіки, навіть якщо вона направлена на удосконалення технологічних і управлінських процесів виробництва.

Перехід національної освіти з академічних на інноваційні рейси, необхідно починати з дошкільного і початкового освіти. Це не тільки обов'язкове дотримання закріплених державою принципів преемственности і послідовності всіх ланок освіти, але і об'єктивна усвідомлена необхідність озброїти всю систему чіткими орієнтирами на сучасну стандартизацію.

Ми повинні урахувати можливі ризики, проаналізувати досягнення і недоліки і в результаті вийти на відповідність запитам міжнародного ринку праці. Найактуальнішою задачею є вибір свого реформаторського шляху. Кінцевим результатом повинно стати не підсумкове тестування як кінець освітнього процесу, а формування особистості усвідомленої потреби в освіті на протязі всієї життя і спроможною досягати намічені цілі. Висновки і наведені аргументи на практиці дозволять керівництву визначити ключові точки прикладання зусиль в визначенні шляхів виконання державного замовлення на надання освітніх послуг і підвищення якості освіти в Україні.

Список літератури:

1. Дзьобань О.П. Глобалізація освіти: до проблеми вітчизняних реалій і перспектив /О.П.Дзьобань// Матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції: Філософія, теорія та практика випереджаючої освіти для сталого розвитку. – 2015. – Дніпропетровськ. - С.10-13.
2. Ломакович С.В. Система вступу до ВНЗ у Сполучених Штатах Америки / С.В.Ломакович, В.М.терещенко // Вісник ТІМО. -2012.-№1-2. –С.37-45.
3. Робінсон К., Ароніка Л. Ох уж це тестування./Кен Робінсон, Лу Ароніка // Вісник ТІМО. -2016.-Харків. - №12,- С.37-46.
4. Романенко М.І. STEM І STEAM – освіта. / М.І.Романенко //Джерело. - 2015.Дніпропетровськ. - №45-46. С.3.
5. Солберг П. Уроки Фінляндії 2.0.Чого світ може навчитися з освітніх перетворень у Фінляндії? [Електронний ресурс] / Пасі Солберг // ТІМО. -2016. – Режим доступу: pasisahlberg.com.

Отамась Інна Григорівна,

доцент кафедри університетської освіти і права, ДВНЗ «Університет менеджменту освіти», кандидат історичних наук

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД ЯК СКЛАДОВА ЧАСТИНА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ З ДОКУМЕНТОЗНАВСТВА ДО ПРОФЕСІЙНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ

Функціонування та кваліфіковане ведення документообігу належить до необхідних професійних навичок працівника в усіх суспільно важливих галузях. Документування будь-яких процедур повинне проводитися з дотриманням встановлених загальнодержавних правил

оформлення документів та порядку їхньої уніфікації.

Серед провідних вітчизняних науковців України, що займаються дослідженням проблем професійної підготовки майбутніх документознавців та пошуку дієвих шляхів удосконалення навчального, навчально-виховного процесу в сучасних умовах сьогодення варто назвати В.В.Бездрабко, С.Г.Кулешова, Н.М.Кушнарєнко, Г.М.Швецова-Водку та ін. Проблемам дослідження документознавчої професіології як відносно нового наукового напрямку в документознавчій науці присвячено наукові праці В.В.Бездрабко, С.Г.Кулешова, Н.М.Кушнарєнко та ін. Сьогодні провідні вітчизняні науковці продовжують формування інтегрованої системи знань про документ у рамках наукової та навчальної дисципліни документознавства, основними напрямками дослідження якої є теоретико-фундаментальні, теоретико-прикладні, історичні, науково-технологічні, що активізуються спільними зусиллями лідерів та учасників наукових шкіл документознавства, архівознавства, істориками, джерелознавцями, книгознавцями, бібліотекознавцями, представниками інших суміжних наук. При цьому важливою складовою є подальше вивчення багатоаспектного поняття документ, яке сьогодні набуває суттєво нового значення та функціонального призначення, проникає в усі галузі людської діяльності та поповнення і вдосконалення наукового, професійного потенціалу фахівців документно-інформаційної сфери, відповідно до сучасних вимог для за- безпечення позитивної перспективи розвитку науки, її наукової й освітньої інфраструктури.

Результати аналізу процесів становлення наукової й освітньої інфраструктури українського документознавства, починаючи з періоду проголошення незалежності Української держави до 2000-х рр. і появою галузевих профільних науково-дослідних установ та освітніх центрів, що спеціалізуються на нарощуванні науково-освітньої інфраструктури, підготовці кадрів із документознавства та інформаційної діяльності, розробленні документаційної бази навчально-методичного забезпечення теоретичних і практичних проблем спеціальності, виданні професійної фахової періодики, організації наукових, науково-практичних конференцій, форумів, семінарів та розвитку вищезазначеної наукової спеціальності свідчать про актуальність подальшого дослідження концептуальних підходів підготовки та виховання нової генерації документознавців, фахівців з інформаційної діяльності [3; 4].

Система підготовки кадрів зі спеціальності «Документознавство» започаткована у закладах вищої освіти України з середини 1990-х рр. у Києві, Харкові, Черкасах та ін. Нині перелік вищих навчальних закладів значно розширився і охоплює практично всі обласні центри України [22; 26]. Низка вчених, від затвердження 1994 р. Міністерством культури і мистецтв України першого навчального плану і всіх супровідних документів спеціальності «Документознавство», почали формувати своєрідну методику викладання як складової ефективного процесу навчання, що забезпечує теоретичну та практичну підготовку студентів завдяки гармонійному поєднанню їхньої самостійної роботи з лекційними, практичними, семінарськими заняттями, контролем знань [13; 14; 15]. Дане питання завжди буде актуальним, і широко обговорюватиметься дослідниками на сторінках наукових та професійних видань, науково-практичних конференціях та семінарах, оскільки від методики викладання та дидактичного забезпечення значною мірою залежить забезпечення якості вищої освіти України.

Щодо рівня якості освіти за спеціальністю «Документознавство» в Україні, то тут дослідники виділяють низку позитивних і негативних моментів. Зокрема, до позитивних належить: повнота та незмінність встановлених у Державному класифікаторі професій кваліфікаційних вимог до обсягу знань і умінь фахівця «Документознавець»; висока якість розроблених навчальних і робочих навчальних планів підготовки фахівців, до яких з розвитком обчислювальних потужностей персональних комп'ютерів і розробленням, відповідно до цього процесу, нових програмних систем вносяться зміни; факти успішного працевлаштування, дипломовані фахівці зі спеціальності «Документознавство» затребувані в різних інформаційних центрах, на підприємствах, в установах, органах державної влади й управління, організаціях соціальної сфери тощо, незалежно від напрямів їхньої діяльності.

До негативних належить пошук відповідей на такі запитання:

- по-перше, чи потрібна країні така кількість випускників спеціальності «Документознавство»;
- по-друге, звідки взялася така кількість викладачів вищої кваліфікації, здатних на належному рівні вести підготовку майбутніх фахівців.

Проблеми ступеневої освіти спеціальності «Документознавство» в Україні та шляхи їхнього вирішення простежуються на основі аналізу змісту та структури окремих навчальних планів ВНЗ України. Аналіз показав, що наразі немає спадкоємності середньої та вищої освіти, єдиної концепції ступеневої підготовки фахівців, узгодженості навчальних планів і робочих програм, що призводить до зайвого дублювання викладання, порушення дидактичних принципів навчання на різних рівнях ступеневої освіти.

Вирішити ці проблеми можливо шляхом розроблення державних стандартів освіти з урахуванням національних традицій та світових досягнень у цьому напрямі, підготовки науково-методичних розробок (особливо, підручників, навчальних посібників, методичних вказівок, рекомендацій), вироблення єдиних наукових підходів до визначення пріоритетних професійних компетенцій фахівців різних кваліфікаційних рівнів, що забезпечить системність, послідовність і спадкоємність у підготовці кадрів [10].

Методика викладання фундаментальних дисциплін у підготовці фахівців-документознавців є частиною загальної теорії освіти і навчання – дидактики, що розробляє комплекс питань змісту, методів і форм навчання. Методика у широкому розумінні має забезпечити реалізацію принципів дидактики, а саме: зв'язок теорії з практикою; систематичність і послідовність у підготовці фахівців; активність і самостійність студентів у навчанні; поєднання абстрактності мислення з наочністю у викладанні; глибину засвоєння знань; доступність наукових знань; єдність навчання та виховання у всіх формах навчального процесу тощо [11]. Таким чином, постає питання важливості практичного компоненту підготовки фахівців з документознавства, що має включати практичні заняття, які передбачені навчальним планом підготовки документознавців, різні види практики, курсове та дипломне проектування, а також позааудиторні заходи зі студентами. Адже навчальний процес та позааудиторна робота зі студентами мають бути зорієнтовані на розкриття творчого потенціалу студентів та залучення його до професійної діяльності ще під час навчання у вищому навчальному закладі з метою адаптації до вимог ринку праці, конкурентоспроможності [12].

Зазначимо, що належним чином у документознавчій науці не представлені дослідження проблем вдосконалення підготовки фахівців документно-інформаційної сфери в контексті європейських вимог і сучасного ринку праці, а це свідчить про потребу в подальшому вивченні даної проблематики. Сьогодні актуальним питанням в освітньому просторі України є дослідження цілеспрямованого впровадження компетентнісного підходу як найважливішого чинника вдосконалення системи підготовки майбутніх фахівців документно-інформаційної сфери в рамках спеціальності «Документознавство».

Практична реалізація підходу передбачає результативну направленість навчально-виховного процесу з урахуванням впливу інтеграційних процесів країни на формування конкурентоспроможності фахівця, здатного до професійного становлення та подальшого кар'єрного зростання, творчості та саморозвитку. Особливостями впровадження в систему професійної підготовки майбутніх документознавців є компетентнісний профіль, або профіль компетенцій. Компетентнісний профіль документознавця є динамічною системою, яка стисло описує типові вимоги до його професійної діяльності й особистості у формі компетенцій. Його складовими є особистісно професійні, загально-професійні, спеціально-професійні та спеціально галузеві компетенції.

У компетентнісному профілі майбутнього документознавця поєднуються професійні компетенції та ключові, до яких належать навчально-пізнавальні, соціальні, етичні, комунікативні, іншомовні [18]. Існують й інші наукові диференціації компетенцій. Виділяють фахові компетентності, які, у свою чергу, поділяються на ключові та професійні. До ключових відносять: соціальні, культуротворчі, комунікаційні, ті, що пов'язані з

інформацією та мотивація до безперервного навчання. До професійних компетентностей відносять: управлінські, організаційні, інноваційні, технологічні, інформаційно-комунікаційні [25].

Особливого значення для випускників спеціальності «Документознавство» набувають такі гармонійно збалансовані компетенції, як інформаційна, комунікаційна та культурна, що розглядаються для інших професійних класів як загально-наукові, а для категорії фахівців з документних комунікацій є професійними – як загальними, так і спеціалізованими водночас [28].

Також існують різні погляди вчених, методистів і викладачів-практиків на проблему впровадження прийомів компетентнісного підходу в освітній процес і формування інформаційно-комунікативної компетентності майбутніх фахівців – менеджерів документно-інформаційної діяльності шляхом розроблення та впровадження у навчальний процес навчально-методичного забезпечення: програм, рекомендацій та вказівок щодо формування інформаційно-комунікативної компетентності [1; 2].

Знання, отримані під час вивчення дисциплін документознавчого циклу, майбутній фахівець примножуватиме впродовж усієї своєї професійної діяльності, оскільки компетентнісний підхід у викладанні таких дисциплін значно покращить фахову підготовку майбутніх документознавців, інформаційних аналітиків, задовольнить гостру соціальну потребу суспільства в універсальних фахівцях, документознавцях [8].

Отже, для успішного впровадження компетентнісного підходу в документознавчій освіті необхідне комплексне дослідження інших інструментів його реалізації, зокрема національних систем і рамок кваліфікацій [18]. Проведені наукові дослідження відомими вченими-документознавцями С.Г.Кулешовим [15], Н.М.Кушнарєнко [16], Г.М.Шведовою-Водкою [29], В.В.Бездрабко [5], сформуvalи особливий, комплексний, науковий напрям дослідження в документознавчій науці як документознавча професіологія, предметом вивчення якої є вирішення теоретиками та практиками, причетними до підготовки фахівців документознавства, а саме: синтезу теоретичного та практичного досвіду феномена професії та професійної діяльності та вдосконалення змісту професійної підготовки документознавців; самоідентифікація документознавця на соціально-професійному рівні у контексті управлінських функцій; соціалізація фахівця, прийняття документознавцем норм і цінностей сфери державного управління.

Вчені вважають, що постановка проблеми – це лише перший крок до її вирішення. Історіографічний аналіз наукових праць, присвячених проблемам документаційного забезпечення управління вищим навчальним закладом та його впровадження для створення ефективного інформаційного середовища керування та функціонування ВНЗ, показав, що дана проблематика висвітлювалося науковцями за такими напрямками:

- обґрунтування значення документа в управлінні;
- нормативне забезпечення керування документаційними процесами;
- осмислення термінів електронний документ, електронний документообіг, соціальні комунікації тощо;
- питання створення та використання документаційного ресурсу;
- інформаційні системи в комп'ютерно- документаційній сфері;
- питання теорії соціальної комунікації [17].

Можемо ствердно зауважити про ключову роль управління, яке має бути спрямоване на повноцінне виконання вищим навчальним закладом своїх функцій та підвищення якості освіти та доступності знань в умовах формування нового освітнього простору України шляхом створення добрефункціонуючої комунікаційної системи документаційного забезпечення управління вищимнавчальнимзакладом [17]. Адже створена концептуальна система функціональної підготовки документознавців як спеціалістів інформаційно-управлінської сфери потребує модернізації. Зазначене передбачає створення у цій системі певної моделі управління підготовкою документознавців на основі застосування процесно-орієнтованого підходу до організації навчання студентів. Одним із можливих шляхів

досягнення високої якості послуг у сфері вищої освіти є розробка і запровадження систем управління якістю відповідно до міжнародного стандарту ISO 9001-2008 «Системи менеджменту якістю. Вимоги» (національного ДСТУ ISO 9001-2009), «Системи управління якістю. Настанови щодо застосування ISO 9001-2001 у сфері освіти» (IWA 2:2007), стандартів і рекомендацій Європейської асоціації із забезпечення якості вищої освіти (Британська Рада в Україні, 2006) та ін.

Основною метою такої управлінської моделі навчально-виховного процесу має бути поєднання змістово-цільового та організаційно-технологічного блоків моделі [23; 24]. Отже, всі форми навчального процесу є взаємозалежними, взаємозв'язаними та логічно послідовними. При цьому кількісне співвідношення та роль різних методів навчання можуть змінюватися. Якість методів навчання залежить також від кількості годин, передбачених навчальним планом, від забезпечення сучасним технічним обладнанням, навчально-методичним забезпеченням тощо. Це є універсальними факторами, які мають враховуватися, при розробці методики викладання будь-якої дисципліни при підготовці фахівця документно-інформаційної сфери.

На сьогодні маємо сформовану, функціонуючу систему підготовки майбутніх фахівців в рамках спеціальності «Документознавство». Безумовно, дана система потребує подальшого розвитку, модернізації, враховуючи розвиток новітніх інформаційно-комунікаційних технологій в освіті та нових методів і форм організації навчання. Таким чином, для забезпечення високої якості підготовки випускників і підвищення рейтингу ВНЗ можливо використовувати принципи управління якістю, впроваджувати системи управління якістю згідно з вимогами міжнародного стандарту ISO 9001-2008 «Системи менеджменту якістю. Вимоги» (національного ДСТУ ISO 9001-2009), «Системи управління якістю. Настанови щодо застосування ISO 9001-2001 у сфері освіти (IWA 2:2007), стандартів і рекомендацій Європейської асоціації із забезпечення якості вищої освіти.

Також нині ми спостерігаємо значні зрушення в законодавчому та нормативно-правовому забезпеченні вищої освіти України, а саме: ухвалення 1 липня 2014 р. Верховною Радою України Закону України «Про вищу освіту», який має стати основним інструментарієм підвищення якості вищої освіти в країні та формування української освітньої системи як конкурентоспроможної для входження до Європейського Союзу, і визнання її в загальноосвітньому та європейському освітньому просторі.

Література:

1. Барабанова Н.Р. «Теорія комунікації» в комплексі дисциплін для підготовки менеджерів- документознавців., Н.Р. Барабанова., Бібліотекознавство. Документознавство. Інформологія. – 2010., № 1., С. 62-68.
2. Барабанова Н. «Теорія комунікації» в комплексі дисциплін для підготовки менеджерів- документознавців., Н. Барабанова., Вісник Книжкової палати. – 2009., № 7., С. 30-33.
3. Бездрабко В.В. Документознавство в Україні: інституціоналізація та сучасний розвиток: монографія., В.В. Бездрабко. – К., Четверта хвиля, 2009. – 720 с., С. 171-304.
4. Бездрабко В.В. Документознавча освіта в Україні: становлення, сучасний стан і перспективи., В.В. Бездрабко., «Гілея (науковий вісник)». – К., 2009. – Вип. 20., С. 56-66.
5. Бездрабко В.В. Документознавчі термінологічні семінари та збірки наукових праць: нові здобутки українських документознавців., В.В. Бездрабко.. Бібліотекознавство. Документознавство. Інформологія. – 2008., № 3., С. 64-66.
6. Бездрабко В.В. Перші українські навчальні видання з документознавства: форма і зміст., В.В. Бездрабко., Бібліотекознавство. Документознавство. Інформологія. – 2009., № 3., С. 4-17.
7. Бездрабко В. Документознавство як наукова спеціальність або враження про місце реєстрації в системі соціальних комунікацій., В. Бездрабко., Спеціальні історичні дисципліни: питання теорії та методики: зб. наук. пр. – К., 2009., Вип. 12., С. 163-169.
8. Варенко В. Компетентнісний підхід у підготовці майбутніх документознавців на

- прикладі дисципліни «Інформаційно-аналітична діяльність», В. Варенко., Вісник Книжкової палати. – 2012., № 10., С. 28-30.
9. Гомотюк О.Є. Цінне дослідження з історії інституціоналізації документознавства., О.Є. Гомотюк., Архіви України. – 2009., № 6., С. 218-321.
10. Демчина Л.І. Інформаційний супровід навчального посібника «Документально-інформаційні комунікації», Л.І. Демчина., Вісник Харківської державної академії культури. – 2012., Вип. 38., С. 81-89.
11. Карпенко О.О. Методика викладання документознавства як фундаментальної навчальної дисципліни в підготовці фахівців-документознавців., О.О. Карпенко., Гуманітарний часопис. – 2007., № 2., С. 123-128.
12. Квасюк Л.В. Практичний компонент підготовки фахівців з документознавства та інформаційної діяльності., Л.В. Квасюк., Наукові записки [Національного університету «Острозька академія»]. – Сер.: Культура і соціальні комунікації. – 2010., Вип. 2., С. 186-193.
13. Коханова І.О. Харківська наукова документологічна школа., І.О. Коханова., Вісник Харківської державної академії культури. – 2011., Вип. 34., С. 264-272.
14. Кулешов С.Г. Документознавство: Історія. Теоретичні основи., С.Г. Кулешов. – К., УДНДІАСД; ДАКККіМ, 2000. – 161 с.
15. Кулешов С.Г. Новий погляд на структуру документознавства., С.Г. Кулешов., Вісн. Кн. палати. – 2003., № 10., С. 24-27.
16. Кушнарєнко Н.М. Загальнонаукові методи документологічних досліджень., Н.М. Кушнарєнко., Бібліотекознавство. Документознавство. Інформологія. – 2006., № 3., С. 72-80.
17. Литвин С.Х. Документаційне забезпечення управління вищим навчальним закладом як чинник надання якісної освіти та доступності знань (історіографічний аналіз), С.Х. Литвин., Бібліотекознавство. Документознавство. Інформологія. – 2013., № 1., С. 4-8.
18. Малик Г.Д. Компетентнісний профіль документознавця., Г.Д. Малик., Вісник Харківської державної академії культури. – 2013., Вип. 41., С. 82-92.
19. Малик Г. Професійна карта як елемент реалізації компетентнісного підходу в інформаційно- комунікативній підготовці документознавця: вітчизняний і міжнародний виміри., Г. Малик., Вісник Книжкової палати. – 2011., № 4., С. 26-33.
20. Малик Г. Професійні стандарти і компетентнісні профілі з документознавства та інформаційної діяльності: досвід західних країн., Г. Малик., Вісник Книжкової палати. – 2010., № 9., С. 47-52.
21. Палєха Ю. Підготовка документознавців-інформаційних аналітиків – нагальна потреба інформаційного суспільства., Ю. Палєха., Студії з архівної справи та документознавства. – 2007., Т. 15., С. 108-111.
22. Папакін Г.В. До проблеми змістовного наповнення навчальної підготовки документознавців у Національній академії керівних кадрів культури і мистецтв., Г.В. Папакін, Бібліотекознавство. Документознавство. Інформологія. – 2013., № 2., С. 4-8.
23. Петрова Л.Г. Змістово-цільовий та організаційно-технологічний компоненти підготовки документознавців., Л.Г. Петрова., Інформаційно-документальні комунікації в глоб. суспільстві: матеріали Міжнар. наук-прак. конф., м. Київ, 21-22 березня 2013 р. – К., НАУ, 2013.
24. Петрова Л.Г. Процесно-орієнтований підхід до підготовки документознавців як чинник реалізації якісних параметрів навчання у ВНЗ., Л.Г. Петрова., Бібліотекознавство. Документознавство. Інформологія. – 2014., № 1., С. 5-9.
25. Слободяник М.С. Компетентнісний підхід як чинник удосконалення підготовки майбутніх документознавців., М.С. Слободяник; Донец. нац. ун-т [та ін.], Інформаційні технології і системи в документознавчій сфері : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. – Донецьк, 2012. – С. 110-111.
26. Слободяник М.С. Основні напрями розвитку документознавства в сучасній Україні., М.С. Слободяник., Бібліотекознавство. Документознавство. Інформологія. – 2012., № 2., С. 4-15.
27. Слободяник М.С. Становлення та розвиток вищої документознавчої освіти в

Україні., М.С. Слободяник., Бібліотекознавство. Документознавство. Інформологія. – 2011., № 3., С. 4-5.

28. Філіпова Л. Професійні компетенції фахівців з документальних комунікацій: освітній аспект., Л. Філіпова., Вісник Книжкової палати. – 2009., № 1., С. 25-28.

29. Швецова-Водка Г.М. Місце документознавства в системі наук., Г.М. Швецова-Водка., Бібліотекознавство. Документознавство. Інформологія. – 2007., № 4., С. 6-10.

Харченко Олена Вікторівна,

директор Департаменту освіти і науки
Полтавської ОДА, магістр управління
навчальним закладом

РЕЗУЛЬТАТИ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ ПЕРЕВІРКИ ЕФЕКТИВНОСТІ СТРУКТУРНО- ФУНКЦІОНАЛЬНОЇ МОДЕЛІ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛІВ БІОЛОГІЇ ШКІЛ СІЛЬСЬКОЇ МІСЦЕВОСТІ В УМОВАХ РАЙОННИХ МЕТОДИЧНИХ ОБ'ЄДНАНЬ

Теоретичне обґрунтування структури професійної компетентності вчителя біології шкіл сільської місцевості, вивчення практики районних методичних об'єднань (РМО) у процесі розвитку професійної компетентності вчителів біології, моделювання цього феномену дають можливість підійти до найбільш складного й водночас важливого питання – експериментальної перевірки ефективності структурно-функціональної моделі розвитку професійної компетентності вчителів біології шкіл сільської місцевості в умовах РМО.

Експериментальна перевірка ефективності розробленої структурно-функціональної моделі здійснювалася за допомогою спеціально організованого педагогічного експерименту. Спираючись на праці О.Жосана, можемо стверджувати, що його суть полягає у спеціальній організації педагогічної діяльності вчителів біології шкіл сільської місцевості в умовах РМО з метою перевірки й обґрунтування наперед розроблених теоретичних припущень, або гіпотез. Якщо гіпотеза знаходить своє підтвердження в педагогічній практиці, наголошує дослідник, маємо право зробити відповідні теоретичні узагальнення і висновки [3].

Аналіз науково-педагогічної літератури та вивчення практичної діяльності РМО засвідчили відсутність конкретного дослідження, у якому було б представлено й впроваджено структурно-функціональну модель розвитку професійної компетентності вчителів біології шкіл сільської місцевості в умовах РМО та проведено комплексне дослідження ефективності такої моделі. Вирішення цієї проблеми й зумовило проведення педагогічного експерименту, у ході якого було апробовано розроблену нами структурно-функціональну модель та проаналізовано отримані результати.

У процесі педагогічного експерименту ми дотримувалися **термінів та умов його проведення**, які найбільш повно схарактеризувала Л. Лук'янова: *термін проведення* – експеримент має бути пролонгований у часі і мати моніторинговий характер, що надає можливість здійснювати корекцію як з точки зору організаційних моментів, так і відтворення дійсної картини експерименту; *експериментальна база дослідження* формується з урахуванням добровільної участі його учасників, зацікавленості та профільного спрямування; *умови проведення експерименту* мають бути природними для всіх його учасників [1].

Дослідження Е. Панасенко уможливають виділити провідні ресурсні **фактори** успішного проведення педагогічного експерименту [2]:

науково-методичний: забезпечує системність, концептуальність, достовірність та відтворюваність педагогічного експерименту; зумовлює наявність гіпотези дослідження, спрямованої на отримання нового результату, що сприятиме позитивній динаміці у розвитку професійної компетентності вчителів біології шкіл сільської місцевості в умовах РМО;

мотиваційний: обумовлює необхідність наявності такого педагогічного колективу, який має бажання, певну готовність брати участь в педагогічному експерименті та здатний до впровадження в освітню практику інновацій – реалізації структурно-функціональної моделі розвитку професійної компетентності вчителів біології шкіл сільської місцевості в умовах РМО;

кадровий: забезпечує організаційну підготовку вчителів біології шкіл сільської місцевості, керівників РМО, науково-педагогічних працівників різних освітніх установ, едвайзерів авторського спеціалізованого курсу «Розвиток професійної компетентності вчителів біології шкіл сільської місцевості в умовах районних методичних об'єднань» до професійної реалізації педагогічного експерименту;

матеріально-технічний: обумовлює наявність і можливість використання у роботі РМО та у процесі реалізації етапів педагогічного експерименту комп'ютерної техніки, програмного забезпечення, мережного обладнання тощо;

фінансовий: обумовлює забезпечення процесу реалізації етапів педагогічного експерименту всім необхідним для регулювання педагогічних впливів та фіксації їх наслідків;

інформаційний: обумовлює використання різноманітних інформаційних ресурсів для успішного проведення педагогічного експерименту; відслідковування поточних результатів експериментальної роботи, досвіду успіхів і труднощів;

соціально-педагогічний: обумовлює доброзичливе ставлення до вчителів біології шкіл сільської місцевості та встановлення стосунків довіри з керівниками РМО, адміністрацією шкіл, РМК, науково-педагогічними кадрами освітніх установ, пошукувачем з метою забезпечення атмосфери творчості, взаємодопомоги для ефективного проведення педагогічного експерименту.

Проведення педагогічного експерименту здійснювалося на регіональному (обласному) рівні за наказами департаментів освіти і науки обласних державних адміністрацій відповідно до розробленої програми експериментальної роботи. Поточний контроль за перебігом педагогічного експерименту в межах своїх повноважень здійснювали керівники РМО вчителів біології шкіл сільської місцевості. Загальний контроль за ходом педагогічного експерименту здійснювався засновником – пошукувачем Харченко О.В., директором Департаменту освіти і науки Полтавської обласної державної адміністрації, яка заслуховувала звіти керівників РМО вчителів біології шкіл сільської місцевості про хід і результати експериментальної роботи; проводила експертизу результатів педагогічного експерименту [3; 4].

Метою педагогічного експерименту була перевірка загальної гіпотези дослідження та підтвердження ефективності структурно-функціональної моделі розвитку професійної компетентності вчителів біології шкіл сільської місцевості в умовах РМО.

Робоча гіпотеза: за умови реалізації структурно-функціональної моделі розвитку професійної компетентності вчителів біології шкіл сільської місцевості в умовах РМО можна досягти позитивної динаміки у розвитку професійної компетентності вчителів біології шкіл сільської місцевості.

Проведення педагогічного експерименту передбачало виконання низки завдань: 1) проаналізувати практику РМО у процесі розвитку професійної компетентності вчителів біології шкіл сільської місцевості та стан навчально-методичного забезпечення цього процесу; 2) вивчити ставлення вчителів біології шкіл сільської місцевості до проблеми розвитку професійної компетентності вчителів біології шкіл сільської місцевості в умовах РМО; 3) з'ясувати рівень готовності керівників РМО до вирішення проблеми розвитку професійної компетентності вчителів біології шкіл сільської місцевості в умовах РМО; 4) визначити рівень розвитку професійної компетентності вчителів біології шкіл сільської місцевості в умовах РМО: низький (репродуктивний), середній (репродуктивно-творчий), високий (продуктивно-творчий); 5) виявити та обґрунтувати педагогічні умови розвитку професійної компетентності вчителів біології шкіл сільської місцевості в умовах РМО.

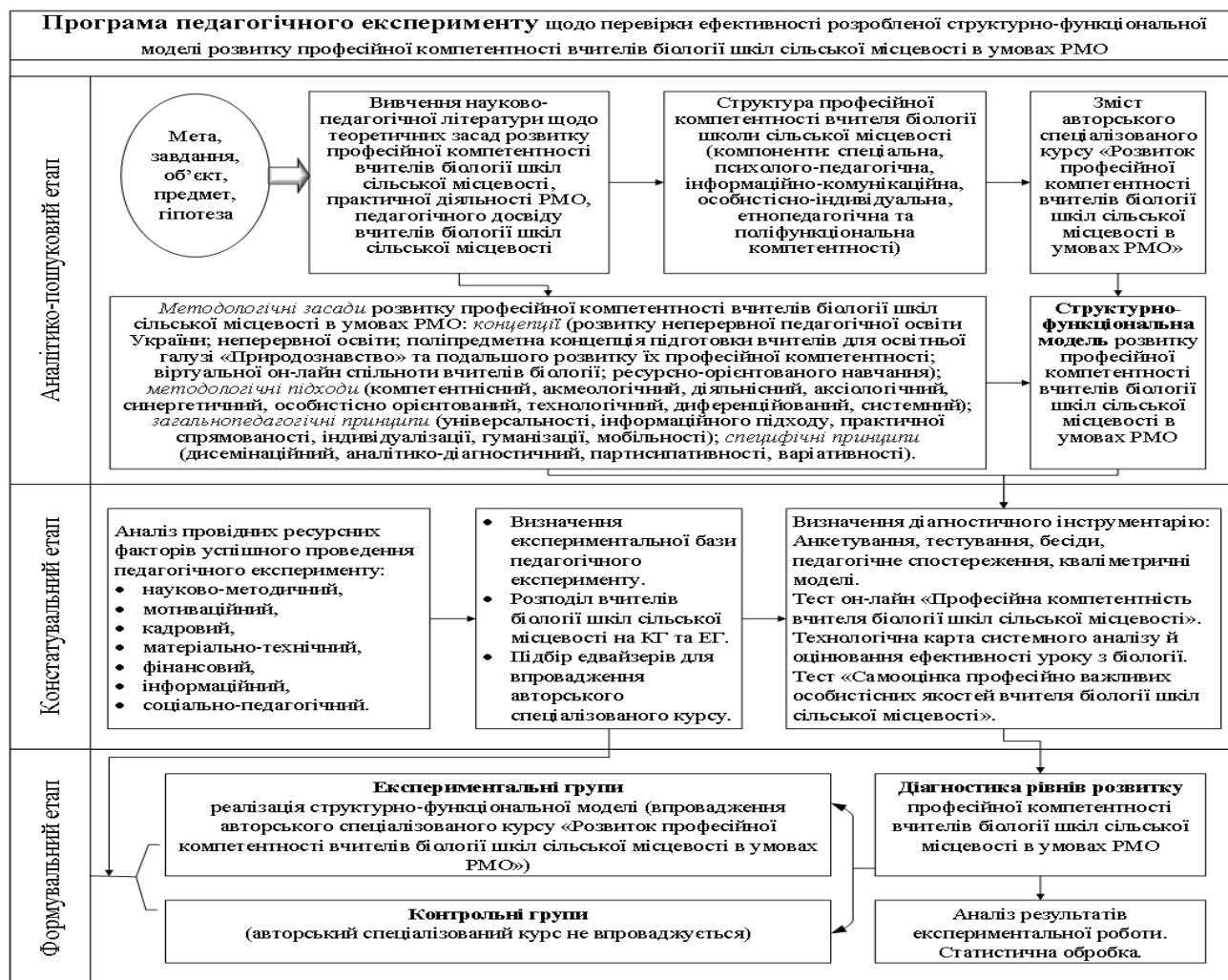
Відповідно до мети і завдань дослідження розроблено програму і методику проведення педагогічного експерименту щодо перевірки ефективності розробленої структурно-функціональної моделі розвитку професійної компетентності вчителів біології шкіл сільської місцевості в умовах РМО, що передбачала використання низки теоретичних та емпіричних методів. Програму педагогічного експерименту унаочнено за допомогою функціональної блок-схеми на малюнку 1:

Мал. 1. Програма педагогічного експерименту

Експериментальна робота щодо розробки та реалізації структурно-функціональної моделі розвитку професійної компетентності вчителів біології шкіл сільської місцевості в умовах РМО проводилася упродовж 2014-2017 років у чотирьох областях України: *Полтавській, Харківській, Тернопільській, Закарпатській.*

Педагогічний експеримент проводився у три взаємопов'язані етапи: *аналітико-пошуковий, констатувальний та формувальний.*

На першому, аналітико-пошуковому етапі дослідження (2014 р.) зібрано та вивчено науково-педагогічну літератури щодо теоретичних засад розвитку професійної компетентності вчителів біології шкіл сільської місцевості, практичної діяльності РМО у процесі розвитку професійної компетентності вчителів біології шкіл сільської місцевості, педагогічного досвіду вчителів біології шкіл сільської місцевості, сформульовано науковий апарат дослідження (мета, завдання, об'єкт, предмет, гіпотеза); розглянуто праці науковців з проблеми розвитку професійної компетентності вчителів біології шкіл сільської місцевості в системі післядипломної педагогічної освіти через аналіз та синтез бібліографічних джерел і встановлення зв'язків між теорією та практикою. Визначено суперечності, що містить окреслена наукова проблема. Здійснено аналіз наукових праць та визначено структуру професійної компетентності вчителя біології школи сільської місцевості (*компоненти: спеціальна, психолого-педагогічна, інформаційно-комунікаційна, особистісно-індивідуальна,*



етнопедагогічна та поліфункціональна компетентності).

Науково обґрунтовано *методологічні засади* розвитку професійної компетентності вчителів біології шкіл сільської місцевості в умовах РМО: *концепції* (розвитку неперервної педагогічної освіти України; неперервної освіти; поліпредметна концепція підготовки вчителів для освітньої галузі «Природознавство» та подальшого розвитку їх професійної компетентності; віртуальної он-лайн спільноти вчителів біології; ресурсно-орієнтованого навчання); *методологічні підходи* (компетентнісний, акмеологічний, діяльнісний, аксіологічний, синергетичний, особистісно орієнтований, технологічний, диференційований, системний); *загальнопедагогічні принципи* (універсальності, інформаційного підходу, практичної спрямованості, індивідуалізації, гуманізації, мобільності); *специфічні принципи* (дисемінаційний, аналітико-діагностичний, партисипативності, варіативності).

Крім того, на цьому етапі у ході аналізу теоретичного та практичного стану досліджуваної проблеми визначено педагогічні умови (координація процесу розвитку професійної компетентності вчителів біології шкіл сільської місцевості в умовах районних методичних об'єднань на основі технології «ЗР» (розкриття, розвиток, реалізація); активізація діяльності РМО на основі педагогічних технологій ресурсно-орієнтованого навчання вчителів біології шкіл сільської місцевості та мережевого співробітництва; впровадження авторського спеціалізованого курсу «Розвиток професійної компетентності вчителів біології шкіл сільської місцевості в умовах районних методичних об'єднань» як відкритого навчального середовища для неперервного розвитку вчителів біології шкіл сільської місцевості) та розроблено структурно-функціональну модель розвитку професійної компетентності вчителів біології шкіл сільської місцевості в умовах РМО, її схематичне зображення, виявлено взаємозв'язки між блоками моделі (методологічно-цільового, змістово-технологічного та результативного). Особлива увага була приділена роботі щодо розробки змісту авторського спеціалізованого курсу «Розвиток професійної компетентності вчителів біології шкіл сільської місцевості в умовах РМО» та структури його дистанційної реалізації (вибір платформи, сервісів, контенту).

Процедура експериментального дослідження базувалася на використанні наступних методів: анкетування, тестування, бесіда, педагогічне спостереження, кваліметричні моделі, комп'ютерне моделювання та статистичні методи.

Результати констатувального етапу експерименту уможливили сформулювати висновок про необхідність впровадження авторського спеціалізованого курсу «Розвиток професійної компетентності вчителів біології шкіл сільської місцевості в умовах РМО», а також дистанційного курсу для успішної реалізації визначених педагогічних умов та розробленої структурно-функціональної моделі розвитку професійної компетентності вчителів біології шкіл сільської місцевості в умовах РМО (режим доступу до курсу: <https://sites.google.com/site/professionalbiologyteacher/>).

Діагностика рівнів розвитку професійної компетентності вчителів біології шкіл сільської місцевості в умовах РМО на етапі констатувального експерименту виявила приблизно однакові результати: високий (продуктивно-творчий) рівень розвитку професійної компетентності вчителів біології шкіл сільської місцевості в умовах РМО продемонстрували 27,07% вчителів КГ, 26,05% – ЕГ1, 26,60% – ЕГ2; середній (репродуктивно-творчий) рівень показали 33,83% вчителів КГ, 34,45% – ЕГ1 та 35,11% – ЕГ2; низький (репродуктивний) виявився у 39,10% вчителів КГ, 39,50% – ЕГ1 та 38,29% – ЕГ2, що свідчить про недостатню ефективність процесу розвитку професійної компетентності вчителів біології шкіл сільської місцевості в умовах РМО.

Рівень діяльності РМО у напрямі реалізації педагогічних умов розвитку професійної компетентності вчителів біології шкіл сільської місцевості слід вважати *умовно допустимим*: певна традиційна робота РМО здійснюється у напрямі розвитку професійної компетентності вчителів біології, але визначені педагогічні умови у повному обсязі не впроваджуються.

Формувальний етап педагогічного експерименту передбачав перевірку ефективності запропонованої структурно-функціональної моделі розвитку професійної компетентності вчителів біології шкіл сільської місцевості в умовах РМО та педагогічних умов її реалізації.

Результати діагностики рівнів розвитку професійної компетентності вчителів біології шкіл сільської місцевості в умовах РМО на формувальному етапі експерименту засвідчили, що *за когнітивним критерієм* високий (продуктивно-творчий) рівень розвитку професійної компетентності вчителів біології шкіл сільської місцевості в умовах РМО у КГ вчителів зріс на 2,26%, у той час як в ЕГ1 зріс на 5,89%, а в ЕГ2 (вчителі опорних шкіл) – на 12,77%; середній (репродуктивно-творчий) рівень у КГ вчителів зріс на 1,5%, у той час як в ЕГ1 зріс на 5,04%, а в ЕГ2 (вчителі опорних шкіл) – на 11,7%; низький (репродуктивний) рівень у КГ вчителів знизився на 3,75%, у той час як в ЕГ1 знизився на 10,92%, а в ЕГ2 (вчителі опорних шкіл) – на 24,47%.

За діяльнісно-результативним критерієм високий (продуктивно-творчий) рівень розвитку професійної компетентності вчителів біології шкіл сільської місцевості в умовах РМО у КГ вчителів знизився на 0,75%, у той час як в ЕГ1 зріс на 5,88%, а в ЕГ2 (вчителі опорних шкіл) зріс на 7,45%; середній (репродуктивно-творчий) рівень у КГ вчителів зріс на 2,26%, у той час як в ЕГ1 зріс на 15,13%, а в ЕГ2 (вчителі опорних шкіл) – на 22,34%; низький (репродуктивний) рівень у КГ вчителів знизився на 1,51%, у той час як в ЕГ1 знизився на 21,01%, а в ЕГ2 (вчителі опорних шкіл) – на 29,79%.

За особистісно-оцінювальним критерієм високий (продуктивно-творчий) рівень розвитку професійної компетентності вчителів біології шкіл сільської місцевості в умовах РМО у КГ вчителів зріс на 0,75%, у той час як в ЕГ1 зріс на 2,52%, а в ЕГ2 (вчителі опорних шкіл) зріс на 4,26%; середній (репродуктивно-творчий) рівень у КГ вчителів знизився на 1,5%, у той час як в ЕГ1 зріс на 6,72%, а в ЕГ2 (вчителі опорних шкіл) – на 9,57%; низький (репродуктивний) рівень у КГ вчителів зріс на 0,75%, у той час як в ЕГ1 знизився на 9,24%, а в ЕГ2 (вчителі опорних шкіл) – на 13,83%.

З'ясовано, що показник якості педагогічних умов розвитку професійної компетентності вчителів біології шкіл сільської місцевості в умовах РМО (0,92), отриманий у результаті застосування методики кваліметричних моделей, свідчить про ефективність визначених педагогічних умов, а також про те, що рівень діяльності РМО у напрямі реалізації педагогічних умов розвитку професійної компетентності вчителів біології шкіл сільської місцевості є *оптимальним*, тобто перейшов у режим саморозвитку.

Наприкінці відзначмо, що за результатами формувального етапу експерименту кількість вчителів біології шкіл сільської місцевості, які мають високий (продуктивно-творчий) рівень розвитку професійної компетентності, в КГ зріс на 0,75%, а в ЕГ1 – на 5,04% та в ЕГ2 – на 8,51%; середній (репродуктивно-творчий) рівень у КГ зріс на 0,76%, в ЕГ1 – на 9,25%, в ЕГ2 – на 14,89%. Найбільш суттєво змінилися показники низького рівня: в КГ кількість вчителів зменшилась лише на 1,51%, у той час як в ЕГ1 – на 14,29%, а в ЕГ2 – на 23,4%.

Дані, одержані у результаті педагогічного експерименту, були піддані статистичній обробці і дають можливість сформулювати висновок про те, що ефект змін зумовлений реалізацією розробленої структурно-функціональної моделі розвитку професійної компетентності вчителів біології шкіл сільської місцевості в умовах РМО, зокрема, впровадженням авторського спеціалізованого курсу «Розвиток професійної компетентності вчителів біології шкіл сільської місцевості в умовах районних методичних об'єднань».

Література

1. Лук'янова Л. Б. Теорія і практика екологічної освіти у професійно-технічних навчальних закладах : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04 / Лук'янова Лариса Борисівна. – Київ, 2006. – 414 с.
2. Панасенко Е. Педагогічний експеримент: основні аспекти методології [Електронний ресурс] / Е. Панасенко // Режим доступу: <http://www.srw.kspu.edu/?p=1195>
3. Педагогічний експеримент : навч.-метод. посіб. / [уклад. О. Е. Жосан]. – Кіровоград : Видавництво КОІППО імені Василя Сухомлинського, 2008. – 72 с.
4. Положення про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності, затверджене наказом Міністерства освіти і науки України від 07.11.2000 р. № 522 // Освіта України. – 2001. – № 6.

Вітченко Андрій Олександрович,
професор Національного університету
оборони України імені Івана
Черняхівського, доктор педагогічних наук,
професор

ВНУТРІШНЄ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ: СТАН, ПРОБЛЕМИ, ШЛЯХИ ВДОСКОНАЛЕННЯ

Пріоритетними завданнями вітчизняної вищої школи в контексті її євроосвітньої інтеграції є розширення доступу до якісної вищої освіти, системне забезпечення якості на інноваційній основі. У чинному Законі України “Про вищу освіту” нормативно закріплена система забезпечення якості вищої освіти, яка охоплює три рівні: систему внутрішнього забезпечення якості, систему зовнішнього забезпечення якості, систему забезпечення якості діяльності Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти і незалежних установ оцінювання та забезпечення якості вищої освіти. Втім така структура лише формально відповідає чинним “Стандартам і рекомендаціям щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти” (2015), оскільки у цьому документі визначено тричленну структуру стандартів, а не механізмів забезпечення якості. Загальноприйнятою у межах ЄПВО є двокомпонентна система забезпечення якості вищої освіти, яка складається із внутрішніх і зовнішніх механізмів, на чому неодноразово наголошується в тексті “Стандартів і рекомендацій...”. Зокрема у першому розділі стверджується, що “ESG використовуються закладами та агентствами забезпечення якості як рекомендаційний документ для зовнішніх і внутрішніх систем забезпечення якості у вищій освіті” [3, с. 6].

З урахуванням традицій європейської вищої школи, заснованих на довірі та повазі до університетської автономії, системі внутрішнього забезпечення якості відводиться провідна роль у реалізації основних цілей ЄПВО. Не випадково у “Стандартах і рекомендаціях...” наголошується, що “зовнішнє забезпечення якості у його різноманітних формах може підтверджувати ефективність внутрішнього забезпечення якості закладу, діяти як каталізатор для вдосконалення і пропонувати нові перспективи закладу” [3, с. 17]. По суті, забезпечення якості вищої освіти розглядається в ЄПВО як неперервний процес, спрямований на постійне вдосконалення освітньої діяльності вишу, поліпшення її показників і результатів навчання, що засвідчує актуальність порушеної проблеми, її теоретичне і практичне значення для вітчизняної вищої школи.

Європейська освітня політика щодо забезпечення якості вищої освіти будується на принципах підзвітності, прозорості, довіри, недоторканості автономних прав та академічних свобод, партнерства та співробітництва, компетентнісного підходу до проведення відповідних процедур і заходів, спільної відповідальності всіх зацікавлених сторін (стейкхолдерів), спрямованості на постійне поліпшення якості. Провідну роль у формуванні політики і культури якості відіграють виші, які відповідно до власної місії створюють сприятливе освітнє середовище, залучають експертів, працедавців, студентів, громадські організації до об’єктивного оцінювання своєї діяльності, вироблення спільних поглядів на наявні проблеми та можливості їх подолання. Інституційна система забезпечення якості в європейських університетах становить собою живий і гнучкий організм, який перебуває в динамічному русі, постійно оновлюється і трансформується. Вона реалізується в узгоджених, послідовних, неперервних діях, процедурах і заходах основних суб’єктів освітнього процесу, щоб досягти належного інформування про стан освітнього процесу і наявні здобутки, їх відповідність сучасним вимогам і перспективним потребам суспільства (окремих галузей економіки, науки, освіти, культури, безпеки й оборони тощо). Оскільки вся система забезпечення якості в ЄПВО побудована за принципом субсидіарності, основна увага приділяється розробленню та впровадженню внутрішніх механізмів.

В Україні, за даними вітчизняних експертів (Т. Добко та ін.), державна політика в галузі вищої освіти відзначається протилежним спрямуванням: “В європейських університетах запит на забезпечення якості вищої освіти формується “знизу”, тобто від самих гравців системи вищої освіти. А в українські університети він надходить “згори”, тобто від Міністерства освіти і науки. Європа вибудовує формальні процедури на підґрунті неформальної мотивації до забезпечення якості освіти з боку усіх учасників. А в Україні навпаки – на тлі суцільної формалізації процесів забезпечення якості немає прояву неформальної зацікавленості з боку учасників освітнього процесу. Тож просте копіювання якихось елементів, окремих процедур, практик чи показників європейської системи забезпечення якості без врахування українського контексту не є виходом зі ситуації” [1].

Сучасні підходи до розбудови національної системи забезпечення якості вищої освіти в Україні за багатьма параметрами не відповідають європейським стандартам (табл. 1).

Таблиця 1

Порівняльна характеристика стратегій забезпечення якості вищої освіти в ЄПВО та Україні

Ключові питання розбудови системи якості вищої освіти	Європейська стратегія якості (згідно “Стандартів і рекомендацій щодо забезпечення якості в ЄПВО”)	Державна стратегія забезпечення якості вищої освіти, практичні дії щодо її реалізації в Україні
Розуміння якості вищої освіти	“Якість, хоч її і складно визначити, є здебільшого результатом взаємодії між викладачами, студентами та навчальним середовищем закладу” [3, с. 6-7]	Якість вищої освіти є результатом підготовки фахівців. Якість освітньої діяльності є показником інституційної готовності до створення належних умов для здобуття вищої освіти
Провідні ідеї, погляди і підходи до вирішення проблеми якості вищої освіти	Забезпечення, гарантування, покращення, поліпшення, вдосконалення якості вищої освіти “...різні заклади, агентства і країни можуть різними шляхами використовувати і втілювати ESG. ЕНЕА характеризується різноманітністю політичних систем, систем вищої освіти, суспільно-культурних та освітніх традицій, мов, прагнень і очікувань. Це робить єдиний монолітний підхід до якості та забезпечення якості у вищій освіті недоречним” [3, с. 7-8]	Забезпечення якості вищої освіти та якості освітньої діяльності, контроль відповідності результатів навчання стандартам вищої освіти, освітньої діяльності – Ліцензійним умовам. Копіювання окремих елементів забезпечення якості без критичного осмислення та доопрацювання (створення стандартів вищої освіти нового покоління на основі запозичення сукупності компетентностей за проектом Tuning; переорієнтація в освітньому цілепокладанні на таксономію Б. Блума) тощо. Збереження державної монополії на управління вищою школою та контроль якості вищої освіти
Концептуальні	Принципи забезпечення якості в ЄПВО:	Зовнішнє регулювання, державно-

<p>засади забезпечення якості вищої освіти (принципи, цілі, результати)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ВНЗ несуть первинну відповідальність за якість вищої освіти; • забезпечення якості відповідає різноманітності систем вищої освіти, закладів вищої освіти, програм і студентів; • забезпечення якості сприяє розвитку культури якості; • забезпечення якості враховує потреби та очікування студентів, усіх інших стейкхолдерів та суспільства. <p>“В основі всієї діяльності щодо забезпечення якості лежать дві споріднені цілі: підзвітність і покращення. Узяті разом, вони створюють довіру до діяльності закладу вищої освіти. Успішно запроваджена система забезпечення якості надаватиме інформацію, що засвідчує заклад вищої освіти та громадськість у належній якості діяльності закладу вищої освіти (підзвітність) та надаватиме поради і рекомендації щодо того, як можна покращити те, що заклад робить (покращення)” [3, с. 7]</p>	<p>громадський контроль за якістю; Єдності, одноманітності процедур і заходів із забезпечення якості, обов'язковості зовнішньої експертизи внутрішніх механізмів забезпечення якості з боку НАЗЯВО; Публічного представництва в НАЗЯВО, експертних радах делегатів від різних державних, громадських, професійних інституцій, зокрема органів студентського самоврядування.</p>
<p>Структура системи забезпечення якості вищої освіти</p>	<p>Циклічна, однорівнева: ВНЗ – студент – працедавець – незалежні агенції</p>	<p>Централізована, дворівнева: 1 рівень: НАЗЯВО – МОН України 2 рівень: ВНЗ – незалежні агенції</p>

Головний недолік державної політики в Україні щодо забезпечення якості вищої освіти вбачаємо у намаганні поєднати сучасні освітні настанови із командно-адміністративними способами управління вищою школою, які відзначаються принциповою несумісністю, а тому їхнє поєднання негативно позначається на розвитку національної системи вищої освіти.

Від усвідомлення провідної ролі вишів у розбудові загальноєвропейської системи забезпечення якості перейдемо до визначення сутності ключового поняття “система внутрішнього забезпечення якості вищої освіти”, під яким розуміємо єдність цільових настанов, принципів і підходів до формування інституційної стратегії якості, моніторингу ефективності освітньо-професійної підготовки майбутніх фахівців, вчасної та об’єктивної її сертифікації, постійного підвищення якості шляхом поглиблення (вдосконалення) набутих загальних, професійних і фахових компетентностей.

Система внутрішнього забезпечення якості вищої освіти підпорядковується виконанню стратегічних завдань розвитку вишу, відображає його іміджеву політику, спрямована на цілісне і свідоме опанування всіма суб’єктами освітнього процесу академічних цінностей, формування взаємодовіри і співпраці, постійне вдосконалення змісту, методів і засобів навчання, підвищення інституційних стандартів якісної підготовки, офіційне визнання результатів навчання випускників, підтвердження академічним середовищем права присвоєння ВНЗ ступенів і видачі документів про вищу освіту (дипломів, додатків до дипломів європейського зразка).

Система внутрішнього забезпечення якості вищої освіти має пріоритетне значення по відношенню до зовнішніх механізмів, її основне призначення полягає в неперервному підвищенні (поліпшенні) якості освітнього процесу, у цілеспрямованій підготовці вишу до проведенні ліцензування й акредитації освітніх програм.

Внутрішнє забезпечення якості має здійснюватися на основі таких принципів:

- узгодженості внутрішніх і зовнішніх механізмів забезпечення якості;
- системності, цілісності, наступності у реалізації процедур, заходів, механізмів забезпечення якості;
- пріоритетності автономних прав вишу при розробленні, затвердженні, реалізації, оновленні системи внутрішнього забезпечення якості;
- академічної чесності;
- об’єктивності, прозорості, відкритості інституційних процедур оцінювання основних суб’єктів навчання (викладачів і студентів), перегляду освітніх програм;
- звітності, консультативності, зворотного зв’язку;
- періодичної селекції тих, хто навчається, за результатами їхньої навчальної успішності;
- субсидіарності (управління якістю вищої освіти здійснюється за схемою “знизу-вверх”, передбачає делегування більшості управлінських повноважень із забезпечення якості компетентним суб’єктам освітнього процесу, здатним самостійно реалізовувати внутрішні механізми і процедури та досягати успіху);
- партнерства, спільної відповідальності за якість вищої освіти всіх суб’єктів системи забезпечення якості;
- стабільності системи внутрішнього забезпечення якості, оновлення її окремих елементів відповідно до нагальних потреб і вимог;
- безперервності вдосконалення механізмів і процедур інституційного забезпечення якості;
- недискримінаційності (результати проведених внутрішніх процедур оцінювання якості не можуть використовуватися з метою приниження особистісної честі й гідності тих, кого оцінюють, як підстава для виключення за неуспішність, відмови про допуск до державної атестації, дискваліфікації тощо);

– спрямованості на постійне поліпшення якості та формування корпоративної культури якості.

Технологічність процедур і заходів із забезпечення якості вищої освіти залежить від спроможності інституційної системи реалізувати низку покладених на неї функцій, основними з яких вважаємо такі:

– інформаційна – передбачає інформування всіх зацікавлених сторін про стан, динаміку та можливості покращення якості підготовки майбутніх фахівців із вищою освітою;

– діагностична – спрямована на постійне діагностування освітнього процесу, отримання цілісних, об'єктивних, актуальних показників діяльності його суб'єктів;

– аналітично-прогностична – поглиблене вивчення об'єктивних і суб'єктивних чинників забезпечення якості вищої освіти у ВНЗ, визначення ефективності інституційних процедур і заходів, відпрацювання пропозицій щодо подальшого їх удосконалення;

– консультативно-просвітницька – надання консультативної допомоги суб'єктам освітнього процесу для належного засвоєння ними європейських, національних та університетських стандартів якості; пропагування академічних цінностей і чеснот, подолання порушень академічної доброчесності, недопущення плагіату, компіляції, корупції;

– комунікативна – налагодження взаємодії та співпраці між усіма зацікавленими в підвищенні якості вищої освіти сторонами (керівниками, викладачами, студентами, працедавцями тощо).

Практичне впровадження системи внутрішнього забезпечення якості вищої освіти спирається на низку взаємопов'язаних підходів:

1. Системного – єдність всіх елементів системи, узгодженість дій її основних учасників, пов'язаних із реалізацією процедур і заходів.

2. Компетентнісного – залучення до впровадження (вдосконалення) системи найбільш авторитетних і компетентних менеджерів, викладачів, експертів.

3. Особистісно орієнтованого – врахування особистісних інтересів і перспектив розвитку, дотримання академічних прав і свобод основних суб'єктів освітнього процесу.

4. Діяльнісного – спрямованість на неперервне практичне вдосконалення системи, постійне підвищення якості вищої освіти в конкретних діях і вчинках відповідальних осіб (виконавців).

5. Аксіологічного – прихильність європейським академічним цінностям, неухильне дотримання академічної доброчесності, негативне ставлення до плагіату, компіляції та корупції.

Система внутрішнього забезпечення якості вищої освіти повинна реалізовуватися в єдності, послідовності, наступності інституційних процедур і заходів, які визначають технологічність її практичного застосування, зумовлюють процесуальність, операційність, алгоритмізованість, передбачуваність дій на шляху досягнення запланованих результатів. До основних процедур і заходів із внутрішнього забезпечення якості відносимо такі:

– експертиза освітніх програм за участю представників замовника (працедавця), зарубіжних вишів-партнерів, міжнародних і національних експертів;

– моніторинг та періодичний перегляд освітніх програм;

– відстеження динаміки навчальної успішності здобувачів вищої освіти за результатами періодичного незалежного тестування, проведення професійної практики, ректорського контролю;

– заслуховування відгуків керівників професійної практики, звітів студентів-практикантів, службових (виробничих) характеристик працедавців (замовників) за підсумками професійної практики;

– налагодження міжінституційних академічних обмінів за участю студентів, викладачів, науковців, керівників різного рівня;

– методичні заходи (проведення педагогічних майстер-класів, відкритих і показових занять, їх аналіз та обговорення; педагогічне наставництво; вивчення та поширення передового досвіду викладання; конкурси на кращі навчальні видання, інноваційні розробки

технологій навчання та ін.) для підвищення рівня професійної компетентності викладачів;

– профорієнтаційні заходи (дні відкритих дверей, екскурсії, зустрічі, презентації, конкурси тощо) з метою цільового відбору студентської молоді, досвідчених фахівців на навчання;

– пропагування принципу академічної чесності під час організації навчально-пізнавальної, науково-дослідницької, професійно-практичної діяльності здобувачів вищої освіти тощо.

Доволі часто спостерігаються спроби представити систему внутрішнього забезпечення як складову освітнього менеджменту, яка має реалізовувати його основні функції, використовувати управлінський інструментарій, спираючись винятково на контрольні процедури і заходи (атестація науково-педагогічних працівників, ректорський контроль навчальної успішності студентів, огляд ресурсного забезпечення, ухвалення управлінських рішень щодо його вдосконалення та ін.). Такий підхід повністю нівелює саму ідею забезпечення якості вищої освіти на основі взаємодовіри, партнерства і спільної відповідальності. Основна мета системи внутрішнього забезпечення якості вищої освіти полягає не у дублюванні управлінських функцій, пов'язаних із плануванням, організацією і контролем за освітнім процесом, а у формуванні загальної культури якості, створенні умов для неперервного поліпшення якості вищої освіти із залученням до цього процесу всіх зацікавлених сторін.

Сумнівною видається можливість забезпечення якості вищої освіти за допомогою лише формалізованих процедур і заходів, без вирішення низки нагальних проблем:

1. Низький рівень освітньої і загальнокультурної підготовки абітурієнтів, ігнорування результатів професійно-психологічної діагностики у відборі на навчання.

2. Відсутність реального конкурсу, змагальності, ретельної селекції протягом усього періоду навчання у виші.

3. Збереження застарілих принципів і підходів до організації освітнього процесу (нормативність у комплектуванні академічних груп, жорстка плановість у засвоєнні змісту освітніх програм, формалізований характер атестації і переведення студентів, брак академічної мобільності і механізмів її забезпечення в умовах міжінституційних обмінів, скорочення варіативного компонента в навчальних планах або фактична відмова студентам у праві самостійно обирати навчальні дисципліни для вивчення, збільшення обсягу самостійної роботи і повна відсутність контролю за результатами самоосвітньої підготовки студентів, суттєве скорочення годин на проведення консультацій, індивідуальних занять, керівництво практикою, перевірку письмових робіт тощо).

4. Збільшення навчального навантаження викладачів вищої школи шляхом їх залучення до розроблення дистанційних курсів, одночасного викладання дисциплін за різними формами навчання – і денною, і заочною, і дистанційною.

5. Зловживання директивними методами управління системою забезпечення якості вищої освіти, механічне перенесення прийомів і засобів управління ресурсами на сферу спільної відповідальності за якість.

Якщо виходити із задекларованого компетентнісного підходу до тлумачення якості вищої освіти як “рівня здобутих особою знань, умінь, навичок, інших компетентностей, що відображає її компетентність відповідно до стандартів вищої освіти”, а значить здатність “успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність” [2], то і будувати систему забезпечення цієї якості треба з урахуванням особистісного виміру вищої освіти. Цілком очевидним є той факт, що будь-який виш неспроможний самостійно забезпечити, а тим більш гарантувати, як на тому наполягають окремі дослідники, якість вищої освіти. Більш реалістичним видається забезпечення кожним ВНЗ якості власної освітньої діяльності, спрямованої на створення належних умов для здобуття вищої освіти. Якість вищої освіти – це результат освітньо-професійної підготовки майбутнього фахівця, рівень сформованості його особистісних і професійних якостей (компетентностей), який повною мірою відповідає стандартам вищої освіти і засвідчує готовність успішно виконувати професійні функції,

займатися самоосвітою і самовдосконаленням. Таким чином, необхідно розробляти і впроваджувати такі внутрішні механізми, які уможливлуватимуть цілеспрямоване досягнення особистістю цієї якості за сприянням та підтримкою всіх зацікавлених сторін.

Список використаних джерел

1. Забезпечення якості вищої освіти: європейські кращі практики для України : посіб. / упоряд. Т. Добко [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://education-ua.org/ua/analytics/305-zabezpechennya-yakosti-vishchoji-osviti-evropejski-krashchi-praktiki-dlya-ukrajini>
2. Закон України “Про вищу освіту” від 01.07.2014 № 1556-VII [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>
3. Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти (ESG). – К. : ТОВ “ЦС”, 2015. – 32 с.

Бойко Марія Миколаївна

кандидат педагогічних наук, доцент
Тернопільського національного педагогічного
університету імені Володимира Гнатюка

МОНІТОРИНГ ЯКОСТІ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ В ПЕДАГОГІЧНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ

The article deals with the content and tasks of monitoring the quality of preparing specialists at the Pedagogical University. The emphasis is put on professional-level monitoring, which allows you to trace the educational process at each stage and determine whether the future specialists are satisfied with the quality of educational services. The results of the professional monitoring of the masters of the university have been proposed.

Key words: monitoring, professional-level monitoring, quality, specialist, professional training.

Постановка проблеми. В процесі інтеграції України в європейський освітній простір, завдання поставлені перед вищими педагогічними навчальними закладами, вимагають якісних змін в управлінні всіма ланками системи освіти, пошуку оптимальних індикаторів ефективності навчально-виховного процесу у вищій школі. В умовах реформування освітньої галузі виникла об'єктивна необхідність створення системи аналізу й прогнозування, яка дозволить відстежувати якість підготовки фахівця в динаміці та взаємозв'язку. Цю проблему взмозі розв'язати моніторинг, сутність якого полягає в синхронізації процесів спостереження, вимірювання та отримання нових знань про стан об'єкта з подальшим моделюванням, прогнозуванням та прийняттям відповідного управлінського рішення. Від якості організації моніторингу залежить удосконалення освітньої діяльності навчального закладу, якій властиві: гнучкість, демократизм, мобільність, здатність до самоорганізації. Об'єктами оцінювання можуть бути внутрішні і зовнішні характеристики якості освіти як процесу, результату чи системи загалом, тобто зміст освіти, відображений у навчальних планах і програмах, підручниках та інших засобах навчання тощо, рівень його засвоєння, демографічні показники доступу до освіти, кадрове та ресурсне забезпечення системи освіти, економічні індикатори освіти тощо.

Вивчення досвіду практики сучасних вищих педагогічних навчальних закладів засвідчує існування таких суперечностей:

- між потребою отримання та узагальнення інформації щодо якості підготовки фахівців та відсутністю централізованої системи її отримання й обробки;
- між необхідністю отримання даних щодо результативності якісних показників та відсутністю технологій їх моніторингу;

- між потребою отримання оперативної інформації щодо ефективності впровадження інноваційних технологій, які сприяють формуванню професійних якостей майбутніх фахівців і недосконалою організацією системи моніторингу якості підготовки. Зазначені суперечності зумовлюють актуальність нашого дослідження.

Метою статті є розкрити зміст, завдання та особливості моніторингу якості підготовки фахівця в педагогічному університеті.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідженням проблеми моніторингу, розвиток якої розпочалось на початку ХХ століття, присвячено праці багатьох учених. Сутність, особливості освітнього моніторингу, його компоненти, засоби здійснення досліджуються в працях З. Абасова, М. Аузіної, В. Беспалько, Б. Бітінас, О. Вороніна, Г. Голуб, Ю. Дмитрієва, Е. Зеєра, В. Зубко, К. Кайданова, В. Кальней, В. Копелева, Д. Матроса, М. Мельникова, Г. Пальм, І. Підласого, В. Селіверстова та інших учених. Дослідження Т. Волобуєвої, Л. Генденштейна, О. Касьянкової, Т. Лукіної, А. Майорова, П. Семиволос, А. Сєврук, З. Рябової, Е. Юніної присвячені моніторингу якості освіти в загальноосвітній школі. Моніторинг діяльності суб'єктів та об'єктів освітнього процесу досліджують Г. Єльнікова і П. Матвієнко. С. Подмазін розглядає загальні питання педагогічного моніторингу. О. Биков у своїх наукових працях порушує питання про концептуальні основи моніторингу виховання. О. Коберник досліджує педагогічний моніторинг як складову управління виховним процесом. Різні аспекти формування особистості педагога та питання вдосконалення підготовки фахівців у вищих педагогічних закладах висвітлено у дослідженнях О. Абдулліної, Л. Кондрашової, Н. Кузьміної, В. Кузя, О. Мороза, Н. Половникової, В. Семиченко, В. Сластьоніна, Г. Троцько, Н. Хміль, О. Щербакова та ін. Аналізуючи наукові дослідження з окресленої проблеми, можемо констатувати, що моніторинг є основним засобом вивчення якості підготовки майбутніх фахівців у вищих навчальних закладах України, оскільки він є тим інструментом, який може оцінити ефективність процесу підготовки та передбачити подальші кроки щодо його підвищення. Але недостатньо висвітлено питання моніторингу якості підготовки фахівця в педагогічному університеті.

Виклад основного матеріалу. У проекті Національної стратегії розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки виокремлено один із ключових напрямків освітньої політики, яка полягає в здійсненні національного моніторингу системи освіти та вдосконаленні процедур і технологій зовнішнього незалежного оцінювання якості освіти як передумови забезпечення рівного доступу до навчання у вищій школі [6]. Загалом, «модернізація системи освіти спрямована на забезпечення її якості відповідно до новітніх досягнень науки, культури і соціальної практики», – констатується в доктрині розвитку освіти [6].

У теорії соціального управління моніторинг розглядається як одна з найважливіших самостійних ланок в управлінському циклі. У рамках моніторингу проводиться виявлення й оцінювання педагогічних дій, забезпечується зворотний зв'язок, що показує відповідність фактичних результатів діяльності педагогічної системи її кінцевим цілям. Головне – правильно оцінити ступінь, напрям і причини відхилень. Моніторинг - від англ. «застережливий» – відстеження, діагностика, прогнозування результатів діяльності, що попереджає неправомірну оцінку події, факту за даними одиничного виміру (оцінювання). В освітній галузі, моніторинг розглядається як система заходів щодо здобуття та аналізу інформації з метою вивчення і оцінювання якості професійної підготовки та прийняття управлінських рішень, стосовно розвитку навчально-виховного процесу на основі аналізу виявлених типових особливостей та тенденцій[4]. Моніторинг тісно пов'язаний з якістю освіти, з управлінням якістю освіти; з культурою оцінювання; з управлінськими рішеннями та стратегічним менеджментом. Моніторинг професійної підготовки розглядається як система певних кроків, які спрямовані на вдосконалення та поліпшення її якості. Моніторинг якості професійної підготовки майбутніх фахівців розглядаємо як систему збирання, зберігання, аналізу й розповсюдження інформації про якість їх підготовки згідно критеріїв,

що забезпечують ефективність управління процесом підготовки: коригування, вдосконалення та прогнозування подальшого розвитку.

У міжнародному стандарті ISO 9000-2000 якість розглядається як ступінь відповідності сукупності власних характеристик продукції, процесу або системи сформованим потребам або очікуванням, загальноприйнятим чи обов'язковим. Це визначення дозволяє зробити висновок про зв'язок якості та моніторингу зі стандартами, еталонами, нормами. Якість – це властивість, яка реально задовольняє споживача. Однак потреби та очікування споживача можуть змінюватися, тому якість є змінною величиною. Ця властивість впливає на здійснення моніторингової діяльності. Моніторинг є складовою управління якістю освіти та здійснює опосередкований та безпосередній вплив на неї. Опосередкований вплив пов'язаний з тим, що моніторинг забезпечує управління інформацією, необхідною для прийняття рішень, а безпосередній вплив здійснюють вже ці рішення. Безпосередній вплив забезпечують самі моніторингові процедури. Так наприклад, якщо систематично проводиться оцінювання студентами організації навчального процесу, діяльності викладачів, то сам факт здійснення моніторингових процедур забезпечує управлінський вплив. Викладачі починають коригувати свою діяльність відповідно до критеріїв, за якими вона оцінюється.

На основі положень «Про організацію освітнього процесу», «Про систему внутрішнього забезпечення якості вищої освіти» та «Про моніторинг та забезпечення якості вищої освіти» одним з провідних завдань Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка є проведення моніторингу та забезпечення якості підготовки майбутнього фахівця. Орієнтація вищого навчального закладу на досягнення якісно нових освітніх результатів призводить до необхідності перейти від традиційного способу внутрішнього контролю до управління якістю освіти, де інформаційною основою є моніторинг якості підготовки, спрямований на отримання оперативної та достовірної інформації про якість освітніх послуг та умов досягнення освітніх результатів. Моніторинг є цілісним управлінським інструментом, який дозволяє зібрати, зберегти, обробити, поширити інформацію про діяльність педагогічної системи, визначити її стан і спрогнозувати розвиток.

З метою проведення моніторингових досліджень якості вищої освіти в університеті розроблена структура організації та управління освітнім процесом, визначені показники якості освітніх послуг, які враховуються в комплексному оцінюванні підготовки фахівців і відображають якість: суб'єктів навчання (абітурієнтів, студентів та ін.); об'єктів, що надають освітні послуги (структурні підрозділи); організації освітнього процесу; навчально-методичного забезпечення; оцінка випускників університету роботодавцями.

Система управління якістю освіти в педагогічному університеті передбачає моніторинг основних показників якості підготовки фахівців та розробку рекомендацій щодо покращення всіх її складових. До яких належать: якість освітніх програм; рівень підготовки абітурієнтів; інформаційно-методичне забезпечення навчального процесу; кваліфікація професорсько-викладацького складу; якість навчально-виховного процесу; рівень оснащення навчального процесу; якість підготовки випускників, зокрема, практичної підготовки й готовності виконувати професійні функції та їх затребуваність на ринку праці.

Моніторинг, що використовується в освіті, має кілька видів: педагогічний, освітній, професіографічний. В статті акцентовано увагу на професіографічному моніторингу, оскільки він є процесом безперервного науково обгрунтованого, діагностико-прогностичного, планового спостереження за станом і розвитком педагогічного процесу підготовки фахівця з метою найбільш оптимального вибору освітніх завдань, а також засобів і методів їх розв'язання [5]. Професіографічний моніторинг покликаний усунути професійну некомпетентність педагогічних кадрів вищих навчальних закладів у питаннях діагностики, прогнозування й аналізу педагогічного процесу становлення фахівців не тільки на початковій і кінцевій стадії, але й у проміжній фазі розвитку досліджуваного явища, його коригування в необхідному руслі. Об'єктом професіографічного моніторингу є процес професійної підготовки фахівця у виші. Він дозволяє визначити стан навчально-виховного

процесу на кожному етапі, наскільки раціонально використані педагогічні засоби, чи вони відповідають поставленим цілям, наскільки ефективно реалізовані інноваційні технології. Тривалість спостереження за станом педагогічних явищ дозволяє виявляти тенденції їх зміни, встановити їх залежність від певних умов.

Нами був проведений професіографічний моніторинг магістрів університету (320 осіб), метою якого було з'ясувати мотивацію щодо здобуття вищої освіти та якість професійної підготовки у виші. На запитання: «Яку мету, Ви ставили здобуваючи вищу освіту?» респонденти розподілилися таким чином (рис.1):

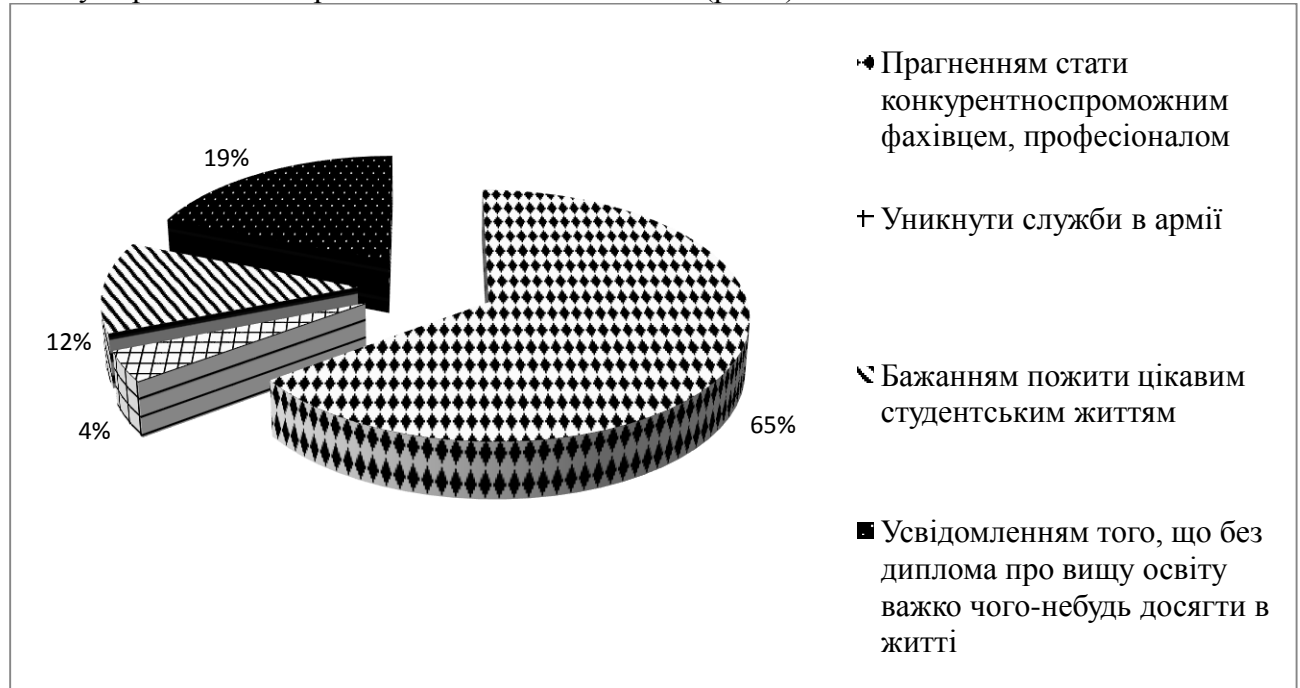


Рис.1

Отримані результати засвідчили, що майбутній фахівець вмотивований, оскільки 65 відсотків відповіли, що прагнули стати конкурентоспроможним фахівцем. Це дає підстави стверджувати, що сьогодні здобувач вищої освіти вимагає якісних освітніх послуг. Тому нас цікавило чи отримує майбутній фахівець в університеті такі послуги і на запитання «Якби Вам знову довелося вибирати навчальний заклад і спеціальність, чи вступали б Ви до університету на цю ж спеціальність?» були отримані такі результати (рис.2):

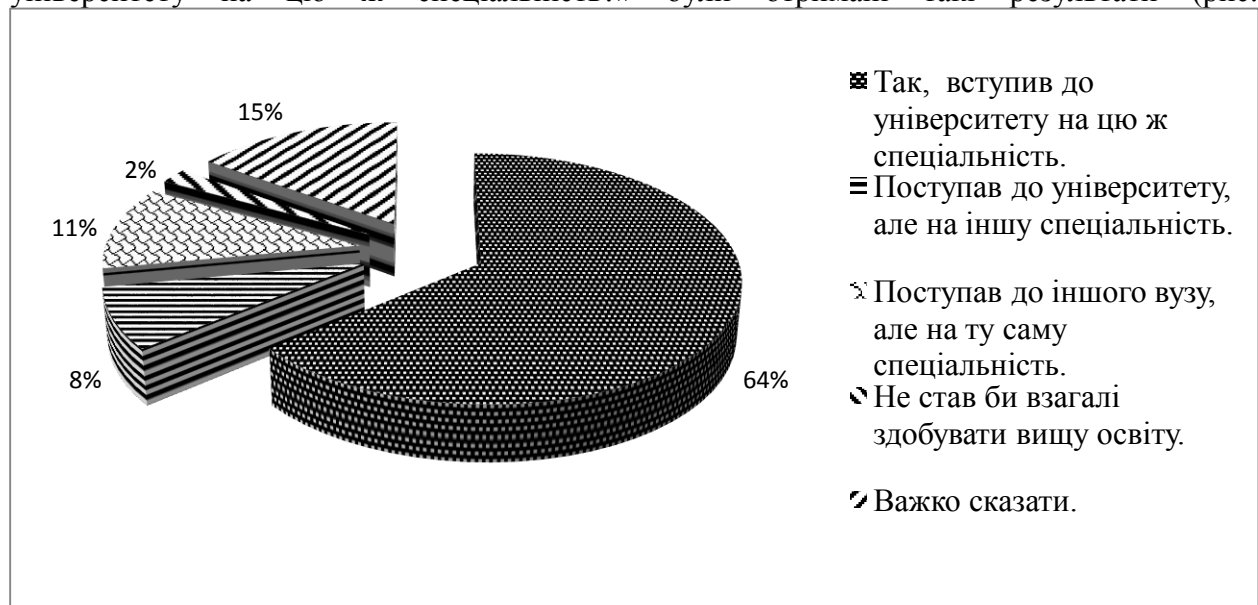


Рис.2

Як бачимо, 64 відсотки опитаних знову б вступили до університету на ту ж саму спеціальність, це означає, що університет забезпечив такий рівень підготовки, на який вони очікували.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Отже, створення та реалізація системи моніторингу дозволяє ефективно впливати на якість та результативність професійної підготовки майбутніх фахівців в педагогічному університеті. Професіографічний моніторинг є системою лонгітюдного дослідження якості підготовки фахівця, що надає можливість систематично відстежувати процес становлення майбутнього фахівця та фіксувати досягнення якості його професійної підготовки, а також, дозволяє коригувати процес підготовки на будь-якому етапі, сприяє її ефективності та вдосконаленню. Він є одним з найважливіших елементів системи інформаційного забезпечення навчально-виховного процесу у вищому навчальному закладі й сприяє прийняттю адекватних управлінських і педагогічних рішень. Проаналізувавши результати професіографічного моніторингу можна констатувати, що майбутній фахівець вмотивований на здобуття вищої освіти і здебільшого задоволений якістю підготовки в університеті.

Перспективи подальших досліджень передбачають вивчення ефективності проведення освітнього та педагогічного моніторингу якості підготовки майбутніх фахівців в педагогічному університеті.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Байдацька Н. М. Спільні риси і відмінності педагогічного моніторингу, діагностики, дослідження, контролю і оцінювання / Н. М. Байдацька // Наукові записки. Серія : Педагогіка і психологія. Випуск 19. Вінниця : ВДПУ ім. М. Коцюбинського, 2007. –С. 14–19.
2. Зінченко В. О. Теоретичні основи моніторингу управління якістю навчального процесу ВНЗ [Електронний ресурс] / В. О. Зінченко // Науковий вісник Донбасу: електронне фахове видання. – 2012. – № 1(17). – Режим доступу : <http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/NN17/index.htm>.
3. ДСТУ 180 9001 - 2001. Система управління якістю. Вимоги. – К. : Державний стандарт, 2001. – 24 с.
4. Литньова І. Ф. Сутність та зміст моніторингу якості професійної підготовки майбутніх учителів філологічних спеціальностей / І. Ф. Литньова // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка . Педагогічні науки. - 2015. - Вип. 3. - С. 150-153. - Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VZhDUP_2015_3_31.
5. Касьянова О. М. Моніторинг ефективності підготовки магістра у системі вищої педагогічної освіти [Електронний ресурс] / О. М. Касьянова, І. С. Посохова. – Режим доступу : <http://library.uipa.edu.ua/about/rules/itemlist/user/42-superuser.html?start=40>.
6. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.oseu.edu.ua/ukr-rus/univer/csot/files/nsro_2012-2021.pdf.

СЕКЦІЯ 3. ЄВРОПЕЙСЬКА ПОЛІТИКА ТА ЄВРОПЕЙСЬКІ МОДЕЛІ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Антонюк Людмила Анатоліївна,
старший викладач кафедри
університетської освіти і права, ДВНЗ
«Університет менеджменту освіти»

ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ – СТРАТЕГІЯ ЄВРОПЕЙСЬКОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

Об'єднана Європа хоч і має сьогодні «достатню» кількість економічних та соціальних проблем, є дуже потужною науковою й продуктивною силою з високоосвіченим і компетентним населенням загальною чисельністю мало не півмільярда чоловік. Маємо надію, що вибраний Україною вектор орієнтації своєї політичної та економічної інтеграції незабаром призведе до очікуваного результату – «допомоги» Європі шляхом приєднання до неї і збільшення її теренів чималою територією з багатими природними ресурсами і майже 42 мільйонами працюючих та урівноважених громадян.

Проте для перетворення ідеї інтеграції в реальність Україні слід пройти ще чималий шлях поглиблення демократичних засад організації суспільства. Серед тих засобів, які ми можемо використати в процесі руху до інтеграції – удосконалення й ефективізація діяльності системи освіти. Вона у нас має чимало позитивних рис, але загалом не надто добре відповідає європейським стандартам.

Система вищої освіти України за короткий період значно збільшилася і стала спроможною приймати на навчання практично всіх випускників закладів середньої освіти. Як і в інших державах, що виходили на подібний високий рівень охоплення молоді, виникли певні проблеми з забезпеченням належної якості навчального процесу і частини присуджених дипломів. Ігнорування цього явища загрожує національній системі освіти зниженням обсягу експорту освітніх послуг, сповільненням темпів розвитку міжнародного співробітництва, ускладненням процесу інтеграції національної вищої школи у регіональний і глобальний освітній простір, а зрештою – і цілковитою ізоляцією від світової освітньої спільноти. Для України надзвичайно важливо вивчати і враховувати європейські освітні тенденції.

Питанням реформування систем вищої освіти, розвитку європейського виміру освіти та європейської освітньої політики займалися О.Бражник, В.Кремень, В.Білокопитов, Г.Козлакова, К.Корсак, М.Кісіль, С.Ніколаєнко, А.Похресник, М.Згуровський, С.Бін, П.Волш, Д.Вудхауз, Б.Кеем, А.Маршал, Б.Неткова та ін. Проблеми якості освіти на державному і регіональному рівнях висвітлені у працях В.Кременя, І.Вакарчука, В.Лугового, С.Ніколаєнка, М.Дарманського, Г.Єльнікової та ін. Забезпечення якості освіти досліджували А.Загородній, Ю.Захаров, Л.Кайдалова, К.Корсак, С.Ніколаєнко, А.Павленко, Г.Степенко, С.Шевченко та ін.; процеси глобалізації, інтернаціоналізації, розвитку європейського виміру вищої освіти аналізують А.Сбруєва, С.Семенов, А.Семенова, В.Тітарчук та ін.

Метою статті є розкриття європейських тенденцій по забезпеченню якості вищої освіти та її оцінювання.

Про важливість освіти для подальшого існування та економічних успіхів об'єднаної Європи нікого на її теренах переконувати не треба – це вже визнана аксіома. Питання стоїть в іншій площині – як досягти максимальних результатів за наявних і можливих засобів і ресурсів. Саме так сформулювали завдання своїх держав та урядів вищі керівники 15 країн-членів Європейського Союзу під час березневої наради 2000 року в Лісабоні – зусиллями науковців, освітян та фахівців всіх інших профілів забезпечити для Європи економічні успіхи на основі «найбільш конкурентоздатних знань у світі». Досягти цього, як двома роками пізніше визнали наступні європейські збори у Барселоні, можна лише за умови

«перетворення європейської первинної освіти у світовий зразок» (нагадаємо: первинна освіта – сукупність всіх засобів і методів надання всій молоді високої фахової компетентності за час від народження до виходу на ринок праці).

Завдання підвищити якість освіти не випадково є першочерговим – ніхто не має бажання надаремне витратити 5-8% валового національного продукту і зусилля 3-6% всього активного населення (саме у цих межах лежить відсоток вчителів і викладачів серед всіх зайнятих у розвинених країнах).

Якість вищої освіти – одна з тем, що найбільш широко обговорюються на сторінках спеціалізованих періодичних і наукових видань. Викладачі, завідувачі кафедрами, ректори вишів, студенти та їх батьки, роботодавці, експерти, працівники і керівники органів управління освітою – всі суб'єкти освітніх відносин розділяють пріоритет підвищення якості освітніх послуг. Однак ринкова реальність диктує освітній спільноті зовсім інші пріоритети. Конкуренція на ринку освітніх послуг переорієнтувала вищі навчальні заклади не на підвищення якості освітніх послуг, а на збільшення цифр прийому на платне відділення. В умовах ринку освіти у ВНЗ не виникає економічних стимулів підвищення якості освітнього процесу.

Без особливих труднощів, можна відшукати кілька визначень якості вищої освіти. Одні суб'єкти розглядають її як продуктивність, ефективність, об'єктивність, навіть справедливість. Інші описують як бездоганність або результат, максимально наближений до ідеалу. А хтось аналізує якість із позиції фінансової вигоди, оцінюючи рентабельність і відповідність результату коштам, витраченим на його досягнення [7, с. 231].

Найбільш загально визнаним та цитованим є наступне визначення:

«якість освіти можна визначити як сукупність властивостей та характеристик освітнього процесу, що надають йому спроможність формувати такий рівень професійної компетентності, який задовольняє потреби, які є або які будуть, громадян, підприємств і організацій, суспільства і держави» [1].

Очевидно, що кожна з вказаних у цьому переліку груп потенційних споживачів (а згадана лише частина провідних груп), має доволі різні погляди на те, що ж саме має бути пріоритетним у діяльності всієї системи освіти, верхівкою якою є сектор вищої освіти.

Уявлення кожної людини про те, наскільки «якісною» є та освіта, яку вона отримала, виявляється індивідуальним і суб'єктивним. Порівняння середніх і вищих шкіл однієї й тієї ж країни також не позбавлене суб'єктивізму, адже завжди існують значні відмінності між викладацьким складом, характеристиками і спроможностями контингенту абітурієнтів та ін. В окремих країнах (насамперед – у США) стало поширеною практикою складання рейтингів університетів, вищих економічних шкіл та інших однотипних закладів. Окремі рейтинги складають журналісти, інші – академічна спільнота (викладачі), представники інститутів соціальних досліджень тощо. Зрозуміло, що ці списки істотно відрізняються.

Найбільше ж суб'єктивізму відзначається під час прийняття суджень про «якість» середніх і вищих шкіл різних країн, тому вже давно науковці у своїх фахових дискусіях обговорювали можливість створення таких засобів, які б з більш-менш прийнятною точністю постачали об'єктивно-кількісні дані про системи освіти різних країн для порівняння їх якісних показників.

Слід зауважити, що в Україні досить обмежений комунікаційний простір у сфері вищої освіти, без якого неможлива співпраця всіх її учасників і бодай мінімальна звітність навчальних закладів перед усім суспільством стосовно якості своїх освітніх послуг.

Звернімося до прикладу – обсягу доступної інформації про довільний заклад вищої освіти для колег з інших закладів, батьків і потенційних абітурієнтів. До недавнього часу вона фактично була близькою до нуля – кілька рядків даних про заклад і профілі підготовки у довідниках, які виходили в світ напередодні вступних літніх екзаменів. Неможливо було ознайомитися з навчальними планами, розширеними анотаціями програм головних дисциплін, даними щодо працевлаштування і кар'єри випускників та ін. У нас така інформація вважалася (і вважається) суто «службовою». Навіть у міністерствах, у

підпорядкуванні яких є вищі заклади освіти, акумульована лише частина тієї загальної і поточної інформації про них (про якість діяльності і кінцевої продукції) яку передбачають європейські уявлення про сучасну культуру оцінювання, автономії і підзвітності.

Чи змінилася ситуація на краще в останні роки? На жаль, надто мало.

Тому доповнимо щойно сказане прикладом того, які вимоги ставить міжнародна освітня співдружність і молоді органи наднаціонального контролю якості підготовки як за окремими профілями і фахами, так і загальної якості вищого закладу (традиційного чи віртуального типу) до тих закладів, які претендують на міжнародне оцінювання, визнання і акредитацію.

Для подання запиту на міжнародну акредитацію і світове визнання якості навчання і дипломів ці заклади попередньо мають виконати наступну **мінімальну** групу вимог і показників щодо самооцінювання і відкритого доступу до його результатів та інформаційних даних про себе [3, с. 131]:

1. Цілі навчання мають формулюватися ясно і вичерпно повно. План навчання повинен:

- бути відкритим для привселюдного обговорення і критики;
- створюватися академічним співтовариством, що відрізняється високою критичною самооцінкою;
- оцінюватися зовнішніми експертами (включаючи роботодавців);
- одержати оцінку громадськості (включаючи оцінку випускників, які навчалися згідно даного плану);
- піддаватися періодичній ревізії, внутрішньому резензуванню й оцінці;
- бути доступними у загальних рисах абітурієнтам і обов'язкового повідомлятися студентам у всіх деталях на самому початку їхньої появи у вищому закладі освіти.

2. План навчання на всіх стадіях повинний бути забезпечений необхідними кадровими і матеріальними ресурсами.

3. План і програми з усіма деталями (структура, зміст, методи і засоби викладання, засоби і періодичність контролю досягнень студентів тощо) повинні публікуватися і бути доступними будь-якій зацікавленій особі.

4. Існування сприятливої для роботи вищого закладу освіти зовнішнього середовища, що включає:

- ефективну і добре структуровану систему контролю і забезпечення якості навчання, що періодично піддається зовнішньому експертному контролю й удосконалюванню;
- умови для успішного сполучення навчання і наукової праці для закладів найвищих рівнів;
- розвинуту інформаційну систему для одержання і використання закордонної інформації з метою підвищення рівня планів і програм навчання до міжнародного;
- служби ефективної допомоги, підтримки і консультування студентів.

Як і слід було сподіватися, у країнах розвинутої демократії доповідь по оцінці є відкритим документом, що має головним чином інформаційний статус. Практично ніколи в цих країнах він не використовується як основа яких-небудь санкцій щодо навчальних закладів.

Якщо використати зарубіжні джерела ([4; 5] та ін.) й максимально широко узагальнити події 1990-х років стосовно тенденцій і формування культури забезпечення якості освіти, оцінювання і акредитації ВНЗ, то дійдемо висновку, що у розвинених країнах Європи домінували такі процеси:

1) Відмова законодавчих органів та урядів від жорсткого централізованого управління, від нормування дрібних деталей діяльності ВНЗ і перехід до підвищення їх автономії у межах так званих «рамкових» законів.

2) Відбувається все більше поширення в Європі нідерландської схеми організації і діяльності системи ліцензування, оцінювання, акредитації закладів і постійного забезпечення

високої якості вищої освіти. Вкажемо, що останнім часом варіанти цього зразка впроваджені в Австрії, Бельгії, Данії, Іспанії, Португалії, Швеції, Фінляндії.

Звернемося до **нідерландської** моделі оцінювання і забезпечення якості вищої освіти, яка вважається в Західній Європі найбільш придатною для сучасних умов [3, с. 139].

Нідерланди: Всі важливі рішення в сфері освіти в цій країні можуть бути прийняті тільки законодавчими шляхом і після тривалих дискусій за участю всіх зацікавлених сторін, учених, об'єднань громадян та ін.

Глибокі реформи системи оцінки вищих навчальних закладів і забезпечення якості вищої освіти були розпочаті на початку 80-х років у відповідь на ускладнення ситуації зі сполученням розширення доступу молоді до вищих шкіл і збереження колишнього рівня навчального процесу і його результатів. Урядові органи погодилися на свою відмову від детального інспекторського контролю в надії, що розширення автономії ВНЗ використають на підвищення якості своєї діяльності.

З 1985 року відбувся чіткий поділ повноважень:

- включена до складу міністерства освіти Інспекція з вищої освіти робить лише загальну оцінку ситуації з моніторингом якості вищої освіти (так звана «мегаоцінка»);
- процес поглибленої зовнішньої оцінки закладів університетського рівня проводить незалежний орган – Асоціація співробітництва університетів Нідерландів;
- таку ж оцінку закладів неуніверситетського типу веде Рада неуніверситетської освіти.

Досить важлива особливість нідерландської системи – навчальний процес і наукова праця перевіряються різними експертними групами. Друга унікальна якість – присутність у групах експертів одного експерта-іноземця, що володіє голландською мовою й добре інформований про систему вищої освіти країни.

Асоціація співробітництва університетів Нідерландів як орган оцінки складається з багатьох комітетів спостерігачів у складі 6 чоловік для кожної дисципліни або області знань. Асоціація співробітництва університетів Нідерландів дозволяє навчальним закладам запропонувати свої кандидатури до складу комітетів, але остаточний вибір робить Асоціація.

На 1-й стадії процедури перевірки університет готує великий самозвіт, загальні рубрики якого стандартні й дозволяють провести порівняння подібних закладів. Додаткові аспекти факультети й департаменти можуть вводити за своїм розсудом. Самозвіт направляється в Асоціацію і стає об'єктом уваги його комітетів.

На 2-й стадії група експертів Асоціації співробітництва університетів Нідерландів відвідує відповідний навчальний заклад і протягом двох-трьох днів проводить детальний аналіз пунктів самозвіту, зустрічається із представниками студентів і викладачів.

На 3-й стадії експерти Асоціації готують підсумковий звіт по перевірці. Він складається із загальної частини, постановки проблеми, пропозицій шляхів і коштів її вирішення, очікуваних підсумків виконання рекомендацій для профілів і дисциплін, що піддавалися перевірці.

Матеріали перевірок та їхніх звітів направляються зацікавленим закладам і органам, їхні дані доступні для всіх бажаючих, включаючи пресу. Відповідно до вихідних домовленостей, вищі державні органи не мають права використовувати ці звіти для адміністративних кроків або фінансових покарань навчальних закладів, де були відзначені ті або інші недоліки.

Роки роботи нідерландської системи довели її високу ефективність і демократизм, значний позитивний вплив на підвищення якості навчального процесу, наукових досліджень і кінцевих знань, умінь і навичок випускників країни. Орієнтація оцінок і доповідей на інформування широкої громадськості також виявилася правильним кроком. Не дивно, що багато країн Європейського Союзу обрали саме цей варіант організації моніторингу якості вищої освіти.

Лишається сподіватись на те, що поліпшення економічних показників України дасть змогу якісно удосконалити нашу освіту за кращими європейськими взірцями.

Література:

1. Булах І.Є. Система управління якістю медичної освіти в Україні: монографія., І.Є. Булах, О.П. Волосивець, Ю.В. Вороненко – Д., «Арт-ПРЕС», 2003. – 212 с.
2. Пересмотр Международной стандартной классификации образования (МСКО). Генеральная конференция ЮНЕСКО, 36-я сессия, Париж 2011 г. – Париж, ЮНЕСКО, 2011. – 97 с., Режим доступа: http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/UNESCO_GC_36C-19_ISCED_RU.pdf
3. Проблеми якості вищої освіти. Монографія: серія «Модернізація вищої освіти: світоглядно-педагогічні проблеми», Корсак К.В., Козлакова Г.О., Похресник А.К. та ін. - К., Педагогічна думка, 2007. - 231 с.
4. Frazer M. Reconnaissance: le role des agences d'evaluation de qualite., Enseignement Superieur en Europe, Vol. XXI, No. 4, 1996., pp. 82-95.
5. Maassen, Peter A.M. Quality in European higher education: Recent trends and their historical roots., European Journal of Education. – Vol. 32, No. 2, 1997., pp. 111-127.
6. Key Data on Education in Europe 2012. EYRYDICE, Eurostat. – , Brussels • Luxembourg, European Commission, 2012. – 212 p., Access mode: http://eacea.ec.europa.eu/education/Eurydice/documents/key_data_series/134EN.pdf
7. Knight J. Monitoring the Quality and Progress of Internationalisation., Journal of Studies in International Education. – the Hague: Nuffic, 2001. Vol. 5., No. 3., pp. 228–243.
8. OECD (2012), Education at a Glance 2012: OECD Indicators, OECD Publishing., Access mode: <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2012-en>
9. The Programme for International Student Assessment (PISA)., Access mode: www.pisa.oecd.org/dataOECD/15/13/39725224.pdf

Діденко Ніна Григорівна,

завідувач кафедри державної служби та менеджменту освіти, ДВНЗ «Університет менеджменту освіти», доктор наук з державного управління, професор

ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ДОСВІД ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ: ПРОБЛЕМИ ТА МОЖЛИВОСТІ АДАПТАЦІЇ В УКРАЇНІ

Одна з головних вимог Загальноєвропейського простору вищої освіти - якість вищої освіти - для українських університетів залишається сферою діяльності, де потрібно створити нову систему оцінювання знань студентів, удосконалити викладання та наблизити зміст освіти до вимог сучасного ринку праці.

Якщо звернутися до європейського досвіду забезпечення якості освіти, довіра до нього ґрунтується на таких складових як прозорість, об'єктивність, достовірність, що відображено в Стандартах і рекомендаціях щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти [1].

Для європейської практики характерна модель, у якій кожен університет буде власну стратегію діяльності, метою якої є забезпечення якості освіти як умови конкурентності навчального закладу. Як правило, в університеті виділяють в системі внутрішнього забезпечення якості вищої освіти чотири рівні: організації роботи викладача; організації роботи ВНЗ; організації роботи студентів; організації участі роботодавців. На жаль, в українських університетах часто відсутній останній рівень, що не дозволяє враховувати їх вимоги до наповнення практичної частини навчальних курсів та брати активну участь в оцінюванні знань та вмінь студентів.

Що стосується роботи викладача, доцільним вважаємо впровадження в Україні таких європейських підходів як ефективна та адекватна система компенсації за роботу, надання викладачам регулярної оплачуваної «наукової відпустки» для проведення наукової роботи і підвищення кваліфікації; підвищення мотивації для досягнення високих результатів якості викладання; підтримка інноваційних освітніх технологій. Враховуючи, що більшість методів і результатів оцінювання носять суб'єктивний характер, що обумовлено специфікою викладацької праці, важливо не «заганяти» оцінювання в рамки рейтингу, який щорічно проводиться в університетах, а створювати гнучкий моніторинг оцінювання, виділяючи такі критерії оцінки, що розкривають одну діяльність через іншу.

Така специфіка оцінювання якості роботи викладача впливає на те, що деякі вищі навчальні заклади Європи не використовують оцінку якості діяльності викладача як виключно достовірну, тому використовують непрямі посилання на якість професорсько-викладацького складу – дані щодо підготовки викладацьких кадрів, наукова діяльність університетів, інформація щодо стажувань та підвищення кваліфікації викладачами тощо.

Загалом, в європейській практиці стандартизовано такі критерії компетентності діяльності викладача: 1) базова освіта викладача, додаткова освіта та підвищення кваліфікації; 2) участь в науково-дослідній роботі, науково-дослідна активність; 3) рівень компетентності, що визначається знаннями та досвідом у визначеній галузі науки та практики; 4) здатність займатися викладацькою діяльністю та, головне, внутрішня потреба в цьому; 5) здатність встановлювати контакти із зовнішнім і внутрішнім середовищем, з якими йому необхідно працювати; 6) наскільки викладач відомий в своїй галузі; 7) наявність наукової школи.

Це зумовлює необхідність впровадження в українській практиці відношення до викладацької діяльності з позиції сприяння професійному розвитку; інтеграції викладача до світового освітньо-наукового простору через наукову діяльність та академічну мобільність; підвищення компетентності; заохочення курсів, розроблених на основі результатів сучасних, зокрема власних досліджень.

Актуальним для української практики вважаємо те, що Європейська асоціація забезпечення якості (ENQA) в «Стандартах і рекомендаціях щодо забезпечення якості у Європейському просторі вищої освіти» наголошує на тому, що репрезентативний та відданий справі внутрішній комітет з самооцінки навчального закладу є основоположною передумовою для будь-якої експертної оцінки зовнішньою агенцією. Це вимагає прозорості, об'єктивності, достовірності внутрішніх процедур оцінки якості освіти таким чином, щоб мотивувати викладачів і студентів для досягнення кращих результатів.

Слід звернути увагу, що для створення таких умов важливою є автономія, яка в європейських університетах надає можливість: самостійно формувати профіль фахової підготовки шляхом запровадження гнучких систем траєкторії навчання; можливість переходу з одного напрямку підготовки на інший; запровадження інноваційних магістерських і структурованих докторських програм; право приймати остаточне рішення про присудження наукових ступенів доктора філософії і доктора наук та присвоєння вчених звань доцента і професора з видачею відповідних дипломів.

Оцінка якості вищої освіти тісно пов'язана з сьогоднішнім з так званим «трикутником знань»: освіта – наука – інновації. Стратегія Євросоюзу «Європа 2020» підкреслює, наприклад, пріоритетність інтелектуального зростання і необхідність поліпшувати умови та доступ до фінансування саме для науки та інновацій. Важливим пріоритетом зазначеної європейської інноваційної системи є формування з 2000 року Європейського дослідницького простору (European Research Area) – процес, який повинен до 2020 року доповнити чотири свободи (переміщення товарів, послуг, капіталу і людей), п'ятою свободою – переміщенням дослідників, знань і технологій.

Це визначає важливість наукової складової в досягненні якості освіти, тому вважаємо, що генеровані наукою знання, які впливають на успішність навчання, мають

якнайшвидше впроваджуватися у зміст навчання, стимулюючи викладачів та студентів до творчої співпраці у засвоєнні знань та отриманні відповідної кваліфікації.

Слід відзначити, що у Європейському союзі бізнес, підприємства активно фінансують дослідницькі та інноваційні програми університетів, в той час така практика в Україні є нерозвинутою, відсутні ефективні інструменти встановлення партнерства між державним і приватним сектором.

Крім того, завданням керівництва Європейського Союзу на найближчий час є недопущення зменшення державних видатків на освіту, оскільки подібні скорочення матимуть негативні наслідки у тривалій перспективі. У Римській декларації 2017 р. лідери Євросоюзу визначили, що на найближчі десять років одним з завдань є створення Союзу, де молоді люди отримують кращу освіту і підготовку і можуть вчитися і знайти роботу в масштабах всього континенту.

Висновки. Таким чином, адаптація європейського досвіду забезпечення якості вищої освіти вбачається шляхом: використання напрацьованих європейськими університетами процедур та стандартів оцінювання; розвитком внутрішніх систем оцінки якості освіти; широкого залучення роботодавців та інституцій ринку праці до розроблення та запровадження освітніх програм; урізноманітнення моделей і форм навчання: забезпечення індивідуалізації навчання, удосконалення методів викладання та дослідження; безперервного професійного розвитку персоналу інституцій вищої освіти; підтримки інноваційних освітніх технологій.

Література

1. Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти. – К.: Ленвіт, 2006. – 35 с. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.enqa.eu/files/ESG%20in%20Ukrainian.pdf>

2. Розвиток системи забезпечення якості вищої освіти в Україні: інформаційно-аналітичний огляд / Укладачі: Добко Т., Золотарьова І., Калашнікова С., Ковтунець В., Курбатов С., Линьова І., Луговий В., Прохор І., Рашкевич Ю., Сікорська І., Таланова Ж., Фініков Т., Шаров С.; за заг. ред. С. Калашнікової та В. Лугового. – Київ : ДП «НВЦ «Пріоритети», 2015. – 84 с.

Коваль Тетяна Василівна,
НДУ ім. Гоголя, викладач

ШЛЯХИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ НІМЕЧЧИНИ В УМОВАХ НАЦІОНАЛЬНОЇ І ЄВРОПЕЙСЬКОЇ ІНТЕГРАЦІЇ

Нові демократичні процеси в Україні обумовлюють глобальні зміни у галузі освіти. Використання досвіду демократичних країн сприятиме швидшому досягненню поставленої мети. Важливим у даному відношенні, на наш погляд, є досвід Німеччини. Зокрема, у створенні системи забезпечення якості вищої освіти. Важливим кроком на цьому шляху була зміна системи економічних цінностей, погляду на освітньо-науковий комплекс Німеччини в аспектах його економічного і соціального значення для розвитку держави в умовах поглиблення європейської інтеграції та глобалізації, а особливо – участі в початковій стадії побудови *суспільства знань (knowledge society)*.

Цей термін настільки новий і багаторівневий за змістом, що все ще не сформувалося його загальноприйняте визначення. Для теми нашої роботи найважливіша та обставина, що у новому суспільстві вперше в історії людства змінюється «система економічних цінностей» - з'являються додаткові опори у «фундаменті» всього життєзабезпечення людей, а також нові засоби підтримки соціального прогресу та підвищення добробуту. Для тих науковців, які

аналізували його можливі риси, важливими були як момент вступу окремих країн у початок побудови суспільства знань (межа двох тисячоліть), так і вичерпання домінуючих характеристик і досягнень заключної (комп'ютерної) стадії індустріального суспільства.

На наш погляд, серед європейських держав чи не найбільш «приспосованою» до суспільства майбутнього є Німеччина. Для доведення цього факту проаналізуємо її економіку на зламі тисячоліть: саме ця тема є центральною для часопису «Deutschland» (Німеччина), який виходить і українською мовою, а в Інтернеті порівняно легко знайти додаткову інформацію про становище Німеччини на європейському і світовому ринку.

Аналіз публікацій світових політичних, фінансових та освітніх організацій свідчить про підвищення в них уваги до кількох провідних у даній темі індикаторів:

- наукової продукції держави;
- кількості університетів і контингенту студентів;
- змісту навчання і відсотків природничо-математичних дисциплін у навчальних планах, врешті, до досягнень держави у використанні високих і надвисоких технологій.

Німеччина випередила Японію як за загальною кількістю наукових статей, так і відсотком найбільш якісних публікацій, а об'єднана Європа розпочала все швидше зменшувати відставання від США, які лишаються науковим лідером світу.

Та високе третє місце на науковій мапі світу не цілком задовольняє самих німців, які аж до початку I Світової війни випереджали усіх. Навіть громадяни США для отримання університетського магістерського диплому повинні були більшу частину програми проходити вдома, а потім 1–2 роки навчатися у Берлінському чи іншому німецькому університеті.

Звернення до світових баз даних дає змогу відзначити, що у 1990-х рр. відбувалося дуже повільне зростання економіки Німеччини, що й перевело її з чільних позицій, які були притаманні Західній Німеччині у 1960–1980-х рр., на найбільш скромне становище. Та це зовсім не означає регрес чи відступ, адже саме на 1990 рр. припали головні зусилля німців щодо подолання проблеми старіння населення та цілої групи ще складніших завдань, серед яких найпріоритетнішим було включення менш розвинених східних земель в економіку і освіту ФРН.

У своїх кількісних показниках система вищої освіти Німеччини в останні 25 років, на відміну від України, змінювалася дуже мало і відзначалася суперечливими тенденціями, адже роки зростання могли переходити у періоди незначного зменшення.

У Німеччині досить ефективна система поєднання вищої освіти і науки та особливості управління ними. Ще на початку прискореної індустріалізації німці сформували три окремих сектори цілісної системи наукових закладів: академічний, урядовий і промисловий. Академічний сектор складають «дослідницькі» університети, головна модель яких має назву «берлінська», оскільки пов'язана з появою у Берліні (1810) цілком нового університету, орієнтованого на поєднання навчання і наукових досліджень. Велике значення у підвищенні впливу наук і технологій на процес економіки і виробництва німці надають не лише класичним, а й технічним університетам. Вже у середині XIX ст. з'явилися перші з них у Мюнхені, Дрездені, Ганновері, Бруксвіку, Дармштадті, Берліні та ін. Біля витоків Берлінського університету і його копій стояв Вільгельм фон Гумбольдт, а розвиток технічно-технологічного спрямування німці пов'язують з ім'ям ліберального політика Карла Фрідріха Небзніуса.

Отже, академічна та інженерно-технічна вища освіта Німеччини має довгу історію і лишається дуже важливою науковою ланкою, хоч за обсягом фінансування поступається приватному сектору досліджень. Її головні переваги – участь молоді, велика кількість напрямів наукових досліджень і хороші умови для міждисциплінарних проектів і програм.

Стосовно України слід вказати головне – її система вищої освіти в радянські часи була орієнтованою переважно на підготовку студентів, а значні наукові дослідження вели лише кілька з багатьох десятків ВНЗ. Тому, на відміну від німецьких університетів, ідея

поєднання навчання і науки була проголошена, але не здійснена в повному обсязі, хоч це один з найефективніших шляхів забезпечення якості вищої освіти.

Як і в Україні, у Німеччині існує розвинений державний науковий сектор. Аналогія ще й у тому, що з самого свого початку він був орієнтований на оборонні цілі – пошуки нових видів сплавів металів та інших матеріалів, вибухових речовин, нових технологій виготовлення машин, інструментів та зброї тощо. Та не лише «техніка» - німці досягли вершин в агрономії, гігієні та медицині, не кажучи вже про підготовку достатньої кількості кваліфікованих працівників необхідних профілів шляхом створення кращої у світі системи професійної підготовки (переважно учнівства).

З середини ХХ ст. цей сектор досліджень був переорієнтований з воєнних на гуманітарні і фундаментально-наукові проекти. Німеччина має не лише НДІ з ядерної фізики, фізики елементарних частинок, енергетики, проблем медицини, інформатики і комп'ютерів, біотехнологій тощо. Вона досягла значних успіхів у проектуванні і побудові екологічно досконалих житлових і промислових приміщень, в економії енергії, ліквідації промислових викидів і забруднень.

Істотною специфікою Німеччини було те, що в ній виник особливо потужний і ефективний промислово-науковий сектор. Його основою стали великі фірми («Крупп», «Сіменс» та ін.), чії кошти давали можливість залучити кращих науковців та інженерів-конструкторів і практично одразу застосовувати їх інтелектуальну продукцію у виробництві. Нині частину коштів даний науковий сектор отримує конкурсним шляхом з державного бюджету, але уряди земель не втручаються у вибір цілей досліджень.

Дуже важливо вказати на те, що вже понад сто років Німеччина з нерівномірною швидкістю, але одновекторно, рухалася до суспільства знань, оскільки завжди акцентувала природничі науки та інженерію. Незважаючи на велику кількість праць у третинному секторі, в країні усього 13 % наукових видатків з державного бюджету йдуть на гуманітарні і соціальні науки. Зміна розподілу наукових видатків за останні роки свідчить про те, що:

- Німеччина концентрує увагу на нано- та інших перспективних технологіях, на нових методах роботи з інформацією;
- сектор «гуманітарного» скерування орієнтується переважно на вивчення впливу техносфери близького майбутнього на людину, на пошуки науково-технологічних вирішень пекучих екологічних проблем та ін.

Піклуючись про власні інтереси і виконуючи положення «Лісабонського проекту (2000 р.)», Німеччина разом з іншими країнами-членами ЄС зробила наголос на прискореному розвитку так званих «надвисоких» технологій, що спираються на безпосереднє використання законів квантових наук (прикладом є спорудження бля Дрездена на кошти американських і німецьких інвесторів двох надсучасних заводів мікропроцесорного виробництва, а також інші досягнення).

На наш погляд, вказаний вище обсяг і скерованість наукової продукції разом з характером промислових новобудов є незаперечним доказом того, що модернізована вища освіта і наука об'єднаної Німеччини вже встигла вийти на високий рівень – вищий від середнього показника більшості розвинених держав Європи.

Окремо зауважимо – якщо про подібні до німецьких обсяги фінансових ресурсів українські викладачі і науковці можуть тільки мріяти, то значно легше запозичити німецький досвід у політиці підтримки освіти і наукових досліджень. У Німеччині і важливі рішення приймаються не одразу ж, а лише після аналіз проблеми і можливих шляхів її вирішення центральним і земельними урядами спільно з представницькими і дорадчими органами, в яких беруть участь кращі вчені зі світовим ім'ям, обрані науковою громадськістю. Серед найвпливовіших дорадчих органів – Німецька Спілка дослідників, Наукова рада і федеральна асоціація німецької промисловості. Хоч з формальної точки зору внаслідок включення в Конституцію статті 5 про свободу навчання, науки і наукових пошуків, чиновники не можуть грубо втручатися у справи науковців і присуджувати наукові ступені чи премії, але на

практиці уряду і політики шляхом законотворчості можуть істотно впливати і скеровування кількох десятків мільярдів марок.

Саме цей процес відбувається у даний момент – Німеччина рухається до створення і масового використання нано- та інших високих технологій. Держава має значні кошти на ці завдання, але зіткнулася з браком фахівців, які спроможні виконувати наукові дослідження на рівні кандидата (а краще – доктора) наук у молодих наукових царинах. Не випадково уряд полегшив залучення до німецького ринку праці програмістів, фахівців з інформатики, науковців з математичних та інших точних наук, а свою участь у Болонському процесі з 2005 р. скерував на інтенсифікацію підготовки власних молодих науковців і запрошення здібних до точних наук іноземців. На наш погляд, це відкриває додаткові можливості для плідної співпраці Німеччини та України.

Слід також звернути увагу й на те, що Німеччина не поспішає надто ретельно виконувати всі цілі болонського процесу, використовує велику кількість нових бакалаврських і магістерських програм переважно для навчання іноземців, «підвищуючи ціну своїх дипломів на європейському освітньому ринку». Понад усе німці піклуються про «користь зусиль» і намагаються уникати спорудження «потьомкінських хуторів».

Істотний вплив на якість освіти в Німеччині відіграє управління освітою.

З моменту створення Федеративної Республіки Німеччини у 1949 р. в Основному законі країни був зафіксований принцип федералізму. З 3 жовтня 1990 р. дія цього принципу поширюється і на нові землі, що включають територію колишньої НДР. Принцип федералізму означає, що влада знаходиться не тільки в руках федерації і відповідно центральної влади, а розподіляється між землями і федерацією.

Політика в сфері освіти є винятковою прерогативою 16 федеральних земель. Передбачене Основним законом верховенство земель у питаннях культурної політики припускає, що землі самостійно приймають рішення, які стосуються культурної сфери, освіти і науки.

При створенні ФРН не випадково було зроблено вибір на користь старої німецької федералістської традиції, що обумовлює питання компетенції земель. Це означає, що окремі федеральні землі беруть на себе відповідальність за фінансування університетів, наукових досліджень, процесу навчання, витрати на підтримку інфраструктури і виплату зарплати персоналу університету. Єдність вимог до освіти на території ФРН забезпечується на законодавчому рівні.

Висновки. Таким чином,

- зміна системи економічних цінностей, погляду на освітньо-науковий комплекс в аспекті побудови суспільства знань;
- ефективність поєднання освіти і науки в сучасних ВНЗ;
- виважена децентралізація і автономізація в управлінні освітою, залучення громадськості до цього процесу;

дозволили Німеччині забезпечити високу якість вищої освіти. Цей досвід є актуальним для становлення і розвитку системи забезпечення якості вищої освіти в Україні.

Список використаних джерел:

1. Абашкіна Н. В. принципи розвитку професійної освіти в Німеччині: [монографія] / Н. В. Абашкіна. – К.: Вища шк. – 207 с.
2. Вакуленко Т. І. Становлення і розвиток системи підвищення кваліфікації вчителів Німеччини: автореф. дис. к. пед. н.: спец. 13.00.01 / Вакуленко Т. І.; АПН України. – К., 1995. – 23 с.
3. Велихов Е. Общество знания [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://znanie74.livejournal.com/>
4. Захарова О. Л. Университеты Германии в Болонском процессе / О. Л. Захарова // Педагогика. – 2009. – № 2. – С. 101–106.

5. Коваль Т. В., Лук'янюк Г. П. Освіта та наука об'єднаної Німеччини в побудові суспільства знань // Наукові записки НДУ. – 2001. – № 1. – С. 163–167.
6. Ніколаєнко С. Забезпечення якості вищої освіти – важлива умова інноваційного розвитку держави і суспільства / С. Ніколаєнко // Освіта України. – 2007. – № 16–17 (27 лютого). – С. 2–20.
7. Drucker P. F. Post capitalist society: Book summary [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://vedpuriswar.org/Book_Review/General/Post%20Capitalist%20Society.pdf
8. www.tatsachen-ueber-deutschland.de

Фарухшина Марина Шаміліївна,

кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри державної служби та менеджменту освіти Центрального інституту післядипломної педагогічної освіти ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України, м. Київ

ОСВІТНІЙ ФРАНЧАЙЗИНГ ЯК ІНСТРУМЕНТ ВПЛИВУ НА ЯКІСТЬ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Розглядаючи освіту як сферу ринкових відносин, чимало аналітиків основний акцент роблять на нових формах співпраці, які дають змогу реалізувати освітні програми на міжнародному рівні, виділяючи з поміж них франчайзинг. Франчайзинг розглядається як найбільш дієвий засіб конкурентної боротьби на ринку освітніх продуктів і послуг, який задовольняє соціальний попит молоді на якісну приватну освіту західного зразка безпосередньо у себе на батьківщині в умовах функціонування однотипних навчальних закладів. Саме це й посилює інтерес до обраної теми дослідження.

Вагомий внесок у розвиток проблеми франчайзингу зробили зарубіжні та українські вчені, а саме Д.Баюра, Ю.Бондаренко, Л.Гальперіна, О.Данніков, Ж.Дельтей, М.Дудченко., М.Мендельсон, С.Нечитайло, С.Огінок, О.Суховатий, Г.Цірат, Л.Цимбал, Дж.Філдінг та інші науковці. Однак неповною мірою розкрито питання освітнього франчайзингу як інструменту впливу на якість освіти.

Сутність освітнього франчайзингу полягає в тому, що між навчальними закладами (франчайзером та франчайзи) укладається договір, в якому обговорюються всі основні умови співпраці, фінансові особливості інноваційної освітньої діяльності. Навчання студентів закладу – франчайзи – проводиться за навчальними планами і програмами франчайзера (заклад, який здійснює адміністративну, навчально-методичну, інформаційну, технічну та правову координацію освітніх структур – франчайзи). В якості останніх виступають самостійні освітні установи, які уклали договір франчайзингу з закладом-франчайзи. Вони виступають кураторами у всіх питаннях, що стосуються набору студентів за програмами франчайзера, забезпечення та організації навчального процесу, взаємодії зі студентами.

Практика освітнього франчайзингу широко представлена у західних країнах, перш за все у США та Великобританії. Викладацький склад навчальних закладів розглядає франчайзинг як засіб, що забезпечує більш масштабне та швидке задоволення потреб відповідного регіону. У Німеччині освітні продукти та послуги займають четверте місце у списках найбільших сфер франчайзингу за кількістю задіяних франчайзи. Адже освітній франчайзинг забезпечує наближення освіти до споживача, скорочуючи витрати на освіту та бар'єри в отриманні знань.

Вивчення досвіду освітнього франчайзингу дозволяє виділити ряд характерних ознак, серед яких:

- встановлення франчайзером стандартів освітньої програми при суворому контролі якості;
- передача апробованої системи навчання з певних дисциплін та специфічних спеціальностей;
- проведення спеціальних заходів з підвищення кваліфікації викладацького складу;
- використання засобів розширення та розповсюдження доступу до вищої освіти (Інтернет, дистанційна освіта тощо);
- гнучкість у складанні розкладів та способів викладання з врахуванням інтересів студентів.

Франчайзинг у галузі освіти дозволяє користувачеві отримати наступні переваги: залишаючись юридичним особою, користувач здобуває готові освітні технології, вливаючись в інтегровану систему освіти; разом з придбанням виняткових прав за договором користувач купує собі репутацію та ім'я правовласника, що отримало визнання; отримує пакет корпоративної підтримки наукового, технічного, консультативного та навчально-методичного характеру, куди входить блок інформаційних матеріалів про франчайзинг, методичних матеріалів у вигляді чітких інструкцій з реалізації навчальних продуктів та послуг, технології ведення освітньої діяльності. Користувач має право на вивчення досвіду та використання знань правовласника через спеціальні програми навчання та програми розвитку системи управління навчальним закладом.

Освітній франчайзинг є ефективним з точки зору всього суспільства, а саме сприяє появі нових конкурентів на ринку освітніх послуг; надає споживачеві широкий вибір та можливість отримання освіти різного рівня; сприяє появі нових освітніх технологій, продуктів та послуг; в більшості випадків споживач може розповсюджувати свій досвід та знання про якість навчального продукту та послуг, що реалізуються в усіх учбових закладах, що входять до франчайзингової системи, завдяки своєму уявленню про загальні стандарти якості.

Отже, переваги договору франчайзингу для франчайзера у сфері освіти очевидні: для франчайзера – це можливість поширити свої освітні послуги на ті ринки, які не були раніше доступні з тих чи інших причин; для франчайзи – здійснення навчальної діяльності за навчальними програми освітнього закладу, що вже встиг себе позитивно зарекомендувати з мінімальними для себе ризиками; для споживача – в отриманні якісної освіти.

Література:

1. Гаращук О. В. Освітня траєкторія в контексті її модернізації [Текст] / О. В. Гаращук, В. І. Куценко // Вісник Київського національного університету технологій та дизайну. - 2012. - № 5 (67). - С. 303-314.

2. Гладка О. В. Комерційна концесія як форма інноваційного інвестування : автореф. дис. ... канд. юрид. наук : 12.00.04 / О. В. Гладка ; кер. роботи Д. В. Задохайло ; Нац. юрид. ун-т ім. Ярослава Мудрого. – Харків, 2015. – 19 с.

2. Франчайзинг - ефективний інструмент реалізації освітніх продуктів та послуг на внутрішніх і зовнішніх ринках / І. Л. Татомир // Науковий вісник НЛТУ України. - 2014. - Вип. 24.8. - С. 272-277

2. Франчайзинг в образовании: монография / Л.И. Ерохина, А.А. Нечитайло, С.А. Нечитайло. – Самара: Изд-во Самар. гос аэрокосм. ун-та, 2011. – 176 с.

**Jovanovic Larisa,
Mario Lukinovic,
Boško Stamenkovic,**
Faculty of law Union University,
IUCN ECARO, ³University Alfa (Belgrade)

ACHIEVING GREEN ECONOMY GOALS THROUGH BETTER WATER MANAGEMENT AND GREEN INFRASTRUCTURE

This study aims to explore solutions toward better usage of water in strategic planning and streamline these solutions in faster achieving *Green economy* paradigm in opposite to the “*brown economy*” practices. In particular it will investigate water management strategies, wetland conservation/restoration and wetland construction as efficient ways of water purification and dealing with problems of polluted waste water. It should also represent a way of mainstreaming more of investment in green infrastructure in opposite to gray infrastructure which is more globally abundant.

Who should read this document?

This study is intended for people interested in achieving sustainable development and sustainable development goals as well those interested in understanding what green economy and green infrastructure is. It should be perceived by water managers, decision and policy makers, stakeholders involved in planning and implementing projects concerning the water management, spatial planners, infrastructure engineers, architects etc.

Green economy

As stated by UNDP (United Nations Development Program) *Green economy* is a way of “improved human well-being and social equity, while significantly reducing environmental risks and ecological scarcities”. Most of the practices today are still based on “brown economy” model which intensifies usage of fossil fuels, social marginalization, resource depletion and therefore causing environmental degradation. *Green Growth* is synonymous with *Green Economy* which OECN (2011) explains as “fostering economic growth and development, while ensuring that natural assets continue to provide resources and environmental services on which our well-being relies. To do this, it must catalyze investment and innovation which will underpin sustained growth and give rise to new economic opportunities”. Guiding principle of green growth: “meeting the needs of the present without compromising the ability of future generations to meet their own needs”. Societies today are accustomed of using resources without making enough attention for environment and its finite resources and thus leading to greater environmental degradation. Without reducing overall consumption on global level green economy cannot on its own deliver poverty alleviation and greater equity in resource distribution. Aim of this practice is in boosting prosperity and human well-being through better access to energy and food security, but also delivering air quality, low carbon, resource efficient practice.

For successful transition to green economy, and achieving green growth, there are different hot spots of applicability. Forests are one of the main ecosystems that are excellent mediums in carbon sequestration, biodiversity support, water flow regulation and soil erosion degradation. Green economy can support courses of mitigation through forest restoration, prevention of illegal logging and forest clearance and by promotion of sustainable management. Agro-ecosystems are main semi-ecosystems responsible for food production and famine termination. Green economy practices can lead to long term food security, poverty reduction by using drought resistant and salt tolerant plants, investing and promoting organic products. It can be applied in a way to reduce energy consumption by investing in energy efficient buildings and that way cutting energy cost up to 30%, but also by investing in clean energy. Increased use of natural resources, their characterization and reduction lead decision-makers to face strategic decisions in various aspects of management and use (I. Parrachino, A. Dinar, F. Patrone, 2006). Traffic reduction and therefore reducing pressure on environment. Green economy also promotes equitable usage and management

of ecosystem services, clean production, environmental education, green businesses, activities and jobs.

Today there are two major currents of development and their connection to sustainable development. On one side there are countries that are enjoying high development and therefore having high ecological footprints, and on the other low developed countries with low footprints but for immediate need for health, education, and overall better livelihood conditions. This is a twin challenge for green economy. Trying to achieve equilibrium by reducing ecological footprint of highly developed countries and boosting economy development of low developed countries and in doing so not lead to further environmental risks and scarcities.

Water management practice in Green Economy

Water is one of the most abundant and at the same time most depleted resource on our planet. Only 2% of water is drinkable and all of it is unevenly distributed. It is a common thread which connects food, energy, climate change and is spanning throughout all human activities including economy, well-being, industry, agriculture, production, technology, transport etc. Green economy aims to achieve availability of clean water supplies and adequate sanitation through investment in water management. One of the main principles of achieving this is green (ecological) infrastructure. To reach green economy goals there are plethora of challenges that must be attended. Some of these are constantly increasing globalization and consumption, rapid demographic changes, hunger and poverty pressures, climate change and climate uncertainties.

In order to deliver water security investment in water supply and water sanitation is much needed,

Water is one of the most threatened resources and is susceptible to droughts, floods, contamination, disease, dispute and conflict between nations. Through better water management we can achieve water security and enable human survival, clean and healthy life, protection from floods, droughts, landslides, erosion, water-borne diseases, poverty reduction and increased life standards. Enhancing water supply and sanitation can boost economic growth, since water security and growth are symbiotic.

In order to get good water management investments in infrastructure must be made, strong enabling environment is prerequisite, also clear, robust institutional roles and effective use of management and technical instruments.

Water resource management “as a process, which promotes the coordinated development and management of water, land and related resources in order to maximize the resultant economic and social welfare in an equitable manner without compromising the sustainability of vital ecosystems,”(The Technical Advisory Committee of the Global Water Partnership). One of the biggest issues is that, the water sector is sparse in integrating its integrated plans, compared to other tightly related sectors, such as energy, agriculture, and forestry (M.M. Rahaman, O. Varis, 2005). Exploring different management practices can be beneficial. Some of them are IWRM (Integrated water resource management),¹² IUWM (Integrated urban water management), and one which should be most paid attention to is Netherland water management model, since Netherland is considered to have a best water management.

IWRM is also addressed as pillar of green growth and seeks balance between three ES: efficiency, equity and environmental sustainability. It conveys integrated approach and challenges conventional, fractional practices and emphasizes coordinated decision making.

IUWM coordinates urban development and basin management by drawing together water supply, sanitation, storm- and wastewater management. This coordination along with land use planning and economic development helps cities to reduce clean water insufficiency.

Netherland water management system represents one of the most successful models in the world. Room for River project shows great promise in flood regulation by moving residents to higher altitudes and adjusting river basins for safety flooding. Netherland has many problems related to flooding, water shortages, safety, drought and water salinization. Water system in

Netherlands consists of many interconnected components which are co-dependent at a high degree. These components (high grounds, rivers, polders) are in constant flux where rivers supply lakes, lakes discharge excess of water into the sea, polders drain water into the lake and absorb it in the summer. This interconnectedness is basis for water management where water in every component is at the wanted level and flows in desired direction.

In the order of getting good management practice adopting an integrated approach is essential. Common fractional practice does not lead to green growth. Usually when watershed is deforested economic analysis first accounts timber value and cost of harvesting but not clear water that is no longer produced by the watershed, nor is carbon being sequestered. Good water management provides “no regret” opportunities and gives solution for supporting green growth and building resilience to climate change. In regard of water storage holistic approach is needed. It all starts with small scale solutions e.g. rainwater harvesting and natural storage, and then goes to large scale management e.g. management of reservoirs, storm-water systems and aquifers.

Domestic and industrial wastewater can be recycled and reused which multiplies the volume of water usable by people. For achieving green growth agriculture is primary sector where water productivity gains are essential.

UNDP defines “capacity” as the “ability of individuals, institutions and societies to perform functions, solve problems, and set and achieve objectives in a sustainable manner”. One of the key messages by UNDP 2011 regarding water is building strong capacity development and therefore improving water supply and sanitation. By setting regional and locally adapted water management and strategies capacity development is contributing in transitioning process toward green economy goals.

Green infrastructure

Green infrastructure represents plethora of natural or semi-natural solutions for water management which are cost-effective, resilient and can offer immediate and high visibility impacts. These solutions are NbS (Nature based solutions) and include forests, woodlands, copses, hedgerows, bushes, natural grasslands, orchards, wetlands, coral reefs, rivers, streams, floodplains, ecological parks etc. Gray infrastructure in opposition includes engineered solutions like pipes, pumps, ditches, detention ponds which require constant technical attention, maintenance, and frequent upgrading. Following GI there is also Blue Infrastructure usually intertwined with GI forming Green-Blue Infrastructure consisting of elements like ponds, pools, wadis, artificial buffer basins or water courses. As seen GI uses vegetation, soil and other elements to restore natural processes required for water management and create healthier environment (EPA). These solutions come across different challenges: lack of awareness by decision-makers, rigid regulatory or funding policies that usually promote traditional gray approaches. GI solutions are based on using ecosystems for supporting economic growth, food and water security, through utilization of ecosystem services, and in that manner protecting from floods and droughts. For reaching green economy goals rising awareness of the benefits of GI solutions for water resource management must be made and sound advice must influence managers, decision makers, planners and stakeholders. GI enhances results of engineering/gray solutions and increases financial gain. Some supporting benefits that GI provides are clean water supply, soil stability, air control quality, water reserves, soil fertility, energy, biodiversity conservation, water purification, food supply, flood melioration and protection, risk reduction etc. This paper gives attention to wetland conservation/restoration and wetland construction.

Wetland restoration and conservation

As stated by International Union for Conservation of Nature (IUCN) in Ramsar Convention 1980. Wetlands are defined as “any areas of swamp, pond, peat or water, natural or artificial, permanent or temporary, stagnant or flowing water, including estuaries and marine water, the depth of which at low tide does not exceed 6 meters” (Mitsch and Gosselink, 1993). Wetland restoration is the activity of revitalization of wetlands that have been degraded as a result of human activities. In practice the best way of preventing further loss or degradation of wetlands is by eliminating pressures that are driving them and designating conservation sites. Benefits acquired by

wetland conservation are many and are in nature supportive to traditional water technics of water management and gray infrastructure. These benefits deliver water supply, drought mitigation, flood control, and affect water quality by effluent filtration and pollution absorption. Also microorganisms inhabiting wetlands are capable of breaking wastes, and in doing so eliminating pathogens and reducing level of nutrients (TEEB 2011). Protected wetlands contribute in clean water provision for ecosystems, energy production and drinking needs. By accumulating excess of water during floods they minimize damage downstream and thereby increasing resilience. They serve as “retention basins” in periods of droughts. All these benefits are primary ones but wetlands also have co-benefits and are having recreational value, they can serve as habitat for species (Ramsar convention), and many wetlands are IBA (Important Bird and Biodiversity Areas). Wetlands also have great capability of carbon storage and in climate change adaptation.

Costs of restoration can be high (Russi et al. 2013), but by good management during transition period, benefits can be enjoyed by majority of stakeholders. Cost of restoring are dependent on the location and level of degradation, requiring expenses in physical restoration and long time management ensuring slow improvement. Even though sometime restoration of wetland can be slow and expensive practice, once restored wetlands and their associated ecosystem services, economic and social benefits are exceptionally high increasing livelihood and well-being of people.

Wetland construction

Wetland construction represent highly efficient and in some cases low-cost solution for good water management. Artificial wetlands are created in effort to simulate hydrological cycles occurring in natural habitats. These processes work in a same manner as in nature, purifying water and acting as biological wastewater treatment “technologies”. They usually take the form of shallow depressions with dense and diverse vegetation cover (CWP 2007). Constructed wetlands act the same as natural and provide the same primary benefits. They can increase/sustain large amounts of water through infiltration. Their high storage capacity can help in mitigation of droughts through the slow release of water from natural storage features, like soil, groundwater, surface water and aquifers. Water quality regulation, through filtration and chemical conversion. For construction purposes assessment should be carried out based on the location, treatment needs and strategic priorities. Usually treatments of wastewater on smaller scale are better when using wetlands, in opposition of plants for water treatment, but show less promise on large scale needs because of higher land requirement and capital costs. Some of the negative possibilities when constructing wetlands should also be addressed, like invasive species and new habitats for mosquitoes. These possibilities should be thoroughly explored and preventive actions should be made.

Conclusion

For achieving green economy goals, and overcoming “brown economy” practices, necessary steps must be taken. Green growth and Green infrastructure are good starting points for progress toward Sustainable Development Goals 2030, especially goals 3, 6, 8 and 13. All these practices can be applied and Conference on “The Water-Energy-Food Security: New Challenges and New Solution for Water Management” has shown that setting water targets works, innovative governance models for security and innovative water management shows promise. Benefits from wetlands in water management are crucial for water secure world where clean, healthy and safe livelihoods of people are appreciated. many of waterways suffer from the residue of prior industrial practice and misconduct—namely, sediments which are contaminated with heavy metals, toxic, and pesticides. Water quality criteria will need to address habitat destruction, biological integrity, pesticides, and contaminated sediments. The full implementation of water quality standards would begin to address the most significant remaining water pollution problem—non-point source pollution. After all, the major challenge remains its effective implementation in the field.

References:

1. Andreen, W.L, Water quality today – has the clean water act been success? Alabama Law Review, Vol. 55, 2004, pp. 537-593

2. Arnold, G., Bos, H., Doef, R., Goud, R., Kielen, N., Van Luijin, F., (2011) Water management in the Netherlands, Rijkswaterstaat, Centre for Water Management.
3. Bertule, M., Lloyd, G., J., Korsgaard, L., Dalton, J., Welling, R., Barchiesi, S., Smith, M., Opperman, J., Gray, E., Gartner, T., Mulligan, J., Dr. Cole, R., (2014) Green Infrastructure Guide for Water Management: Ecosystem-based management approaches for water-related infrastructure projects. United Nations Environment Programme.
4. Hart, K., Allen, B., Keenleyside, C., Baldock, D., Soto, P., Thorpe, E., (2017) Green Economy Opportunities for Rural People, Belgium, Luxemburg, Office for European Union.
5. I. Parrachino, A. Dinar, F. Patrone, (2006) Cooperative Game Theory And Its Application To Natural, Environmental, And Water Resource., Issues 3. Application To Water Resources, World Bank Policy Research Working Paper 4074.
6. Integrated Urban Water Management(IUWM) Toward Diversification and Sustainability (2013), Sweden, Global Water Partnership.
7. Many Authors, Towards a Green Economy: Pathways to Sustainable Development and Poverty eradication (2011), United Nations Environment Programme.
8. M.M. Rahaman, O. Varis, (2005)Integrated water resources management: evolution, prospects and future challenges, Sustainability: Science, Practice, &Policy.
9. Nikolic, V., Milicevic, D., Milenkovic, S., (2009) Wetlands, Constructed Wetlands and theirs role in wastewater treatment with principles and examples of using it in Serbia, Serbia, University of Nis, The Faculty of Civil Engineering and Architecture.
10. The Role of Water in the Green Economy, A perspective from the water science community.
11. Water in the Green Economy (2012), Global Water Partnership.
12. What is blue/green infrastructure? Access mode: <http://green4grey.be/en/green-blue-infrastructure/what>
13. What is Green Infrastructure? Access mode: <https://www.americanrivers.org/threats-solutions/clean-water/green-infrastructure/what-is-green-infrastructure/>
14. What is Green Infrastructure? <https://www.epa.gov/green-infrastructure/what-green-infrastructure>

СЕКЦІЯ 4. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСНОВИ НАВЧАННЯ ТА ПЕДАГОГІЧНА МАЙСТЕРНІСТЬ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ

Бирка М. Ф.

доктор педагогічних наук, доцент
кафедри педагогіки, психології та
теорії управління освітою
Інститут післядипломної педагогічної
освіти Чернівецької області

ОСНОВНІ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАКОНИ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ

Вступ. Професійний розвиток є комплексним процесом, який насамперед складається із цілеспрямованої діяльності особистості та її спілкування й співпраці з колегами-фахівцями в межах певної професії. Причому цей процес є одночасно як унікальним, так і випадковим, оскільки він суб'єктивно залежить від кожної особистості. Проте він підпорядковується певним об'єктивним законам і закономірностям, які залежать від середовища, загального соціального досвіду людства, рівня технологічного розвитку держави, закономірностей розвитку психіки й колективної свідомості тощо. Ці закони відображають найсуттєвіші внутрішні відносно стійкі зв'язки між особливостями організації процесу професійного розвитку особистості та його результативністю. Крім цього, закони професійного розвитку особистості існують незалежно від суб'єкта, який їх пізнає, що визначає їх об'єктивність та універсальність.

Зважаючи на це, знання відповідних законів професійного розвитку забезпечить можливість організації ефективної професійної діяльності особистості, особливо в напрямі самовдосконалення у відповідно до внутрішніх намірів та переконань кожної особистості.

Окремі педагогічні закони та психологічні аспекти професійного розвитку особистості розглянуто в підручниках з педагогіки і психології, авторами яких є Ю. К.Бабанський, А. М.Бойко, І. С.Вітенко, А. С.Борисюк, С. У.Гончаренко, І. П. Підласий, В. А.Семиченко, О. М.Степанов, М. М.Фіцула, І. Ф.Харламов, М. Д.Ярмаченко та інші.

Проте проблема основних психолого-педагогічних законів професійного розвитку особистості не отримала належної уваги, що й зумовлює актуальність нашого дослідження.

Мета дослідження – визначити та охарактеризувати основні психолого-педагогічні закони професійного розвитку особистості.

Виклад основного матеріалу дослідження. Багаторічний досвід роботи у сфері післядипломної педагогічної освіти, здійснені дисертаційні дослідження дають нам підстави сформулювати наступні *сім основних психолого-педагогічних законів* професійного розвитку особистості.

1. Закон внутрішнього стрижня. Професійний розвиток повинен відбуватися планомірно в одному напрямі в межах відповідної професії. Саме тому одне з основних завдань професійного розвитку – розвинути (сформувати) внутрішній стрижень особистості, що визначає її погляди та переконання у сфері професійної діяльності. Такий стрижень визначається внутрішніми мотивами, стимулами, цінностями, інтересами й прагненнями фахівця і втілюється у вигляді ціннісних орієнтацій особистості.

Асоціативно професійний розвиток особистості можна уявити як зростання виноградної лози. Виноградна лоза росте в різні боки, але для підняття угору потребує відповідної опори (стрижня). Якщо ж такого стрижня немає, лоза не зможе піднятися.

2. Закон когнітивного дискомфорту.

Для того, щоб особистість «відкрилася» до прийняття інформації її слід вивести із зони когнітивного (інтелектуального) комфорту у зону певного когнітивного дискомфорту. Це пояснюється тим, що кожен випускник ВНЗ має власний погляд на процес навчання. А

подекуди окремі фахівці з великим досвідом роботи вважають, що вони все знають, і їм не потрібно більше навчатися. Все це стає підґрунтям для «закриття» особистості в певний «інтелектуальний кокон», і, відповідно, повне несприймання навчальної інформації, яка викладається на курсах підвищення кваліфікації.

Відповідно для «відкриття» особистості до активної участі в процесі навчання насамперед необхідно зруйнувати цей «інтелектуальний кокон», для чого слід вивести її із зони інтелектуального комфорту. Це може бути досягнуто завдяки простому опитуванню (дискусії) слухачів про проблему, яка висвітлюється на лекції. Особливу увагу слід звернути на те, щоб слухачі давали конкретні відповіді на конкретні запитання. У разі якщо відповідь буде нечіткою, слід задавати додаткові запитання. Як показує практика, таке опитування (дискусія) у більшості випадків руйнує вищезгадані «кокони» та «відкриває» слухача до сприймання навчальної інформації.

3. Закон відтворення. Коли особистість у процесі професійного розвитку намагається відтворити досвід успішного колеги вона цьому навчається. Водночас, як показує практика, неможливо відтворити якусь складну річ (урок, педагогічну технологію, текст тощо) у точній відповідності до зразку, оскільки у цей процес одразу включається творчість того, хто її реалізує, намагання реалізувати власну індивідуальність, подекуди навіть поліпшити зразок. Інколи таке відтворення вдається, інколи ні, але чим вищий рівень цього зразка відтворення, тим вище будуть результати навчання.

Саме тому у професійному розвитку молодого фахівця визначну роль відіграє відтворення передових педагогічних методів та технологій, яке є особливо важливим саме на перших роках його професійної діяльності. Класичними прикладами відтворення передового педагогічного досвіду можуть слугувати наставництво та школа молодого педагога. Означені засоби досить активно використовуються в методичній роботі в ЗНЗ, тому не потребують окремої деталізації.

4. Закон бар'єрів. На шляху професійного розвитку особистості зустрічаються певні бар'єри (від фр. *barriere* – перешкода), як слід подолати. Це психічний стан особистості, який проявляється в її неадекватній пасивності, що перешкоджає виконанню тих або інших завдань професійної діяльності. Бар'єр полягає в посиленні негативних переживань і установок особистості, серед яких можна виділити почуття сорому, провини, страху, тривоги, низької самооцінки тощо.

У нашому розумінні, бар'єр у професійному розвитку визначає тільки один вимір – наявність певних якостей особистості, необхідних для його подолання і переходу на вищий рівень ефективності професійної діяльності.

Бар'єри у професійному розвитку переважно відіграють позитивну роль, оскільки дозволяють виявити перешкоди, що заважають ефективній реалізації фахівця у професійній діяльності. Крім цього, бар'єри дають змогу визначити адаптаційні інтелектуальні, психічні та психологічні можливості особистості.

5. Закон фільтрів. Перехід особистості на вищий рівень професійного розвитку (кар'єри) пов'язаний з низкою фільтрів, які необхідно пройти. Фільтр є більш комплексним утворенням, що складається з декількох бар'єрів, але синергетично розширює їх функції. Простіший фільтр у професійному розвитку включає в собі два виміри і визначає наявність одних та відсутність інших параметрів особистості, наприклад професійних вмінь та якостей.

Таким чином, перехід на вищий рівень ефективності професійної діяльності неможливий без наявності одних та відсутності інших характеристик особистості.

6. Закон заохочення та покарання. Ефективний професійний розвиток особистості неможливий без заохочення та покарання, які є класичними інструментами виховання.

При цьому слід відзначити, що заохочення і покарання не завжди «+1» та «-1». Також можуть бути варіанти «1» - заохочення та «0» - відсутність заохочення, або «0» - відсутність покарання як заохочення та «-1» – покарання.

7. **Закон ієрархічної циклічності.** Професійна діяльність завжди є циклічним процесом, в якому подібні ситуації повторюються через певні проміжки часу. Час між двома початками подібної ситуації називається циклом. Циклічність ієрархічна, адже кожен цикл складається з менших циклів. Кожен цикл також може входити до циклу вищого рівня. Ієрархічність циклічності – це поєднання перервності та безперервності явищ, процесів життєдіяльності (Л.Виготський, С.Глаз'єв, Б.Коротяєв) [3-5].

Так, у професійній діяльності вчителя природничо-математичних дисциплін загальноосвітнього навчального закладу існують *великі цикли*, зокрема це програми дисциплін «Інформатика», «Математика», «Географія», «Трудове навчання», «Біологія», «Хімія», «Фізика». *Середні цикли* – охоплюють кожен навчальний рік, тривалість і структура якого однакова з 5 по 11 класи. *Малі цикли* – навчальний тиждень, день. Крім цього, професійна діяльність вчителя природничо-математичних дисциплін визначається ієрархічністю. Так, курси «Інформатика», «Математика», «Географія» та «Трудове навчання» викладаються з 5 по 11 класи, а «Біологія», «Хімія» та «Фізика» з 7 по 11 класи.

Визначений закон ієрархічної циклічності вимагає обов'язкового врахування у професійному розвитку особистості великих, середніх та малих циклів професійної діяльності та їх ієрархії в цілому.

Таким чином, знання та врахування визначених законів професійного розвитку особистості дасть змогу підвищити ефективність та результативність її професійної діяльності.

Література

1. Бабанский Ю. К. Педагогика / Под. ред. Ю. К. Бабанского. – М.: Просвещение, 1988. – 478 с.
2. Бодалев А. А. Психология личности / А. А. Бодалев. – М.: Изд-во МГУ, 1998. – 188 с.
3. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. – М.: Педагогика, 1991. – 480 с.
4. Глазьев С. Ю. Закономерности социальной эволюции: вопросы методологии / С. Ю. Глазьев // Анализ систем на пороге XXI века: теория и практика. – Мат. межд. конф. 27-29.02.1996. в 4-х томах. / Сост. Т. Е. Сафонова. – М.: Интеллект, 1996. – Т.2. – С.3-16.
5. Коротяев Б. И. Педагогика как совокупность педагогических теорий / Б. И. Коротяев. – М.: Просвещение, 1986. – 208 с.
6. Підласий І. П. Практична педагогіка або три технології : [інтеракт. підруч. для пед. ринкової системи освіти] / І. П. Підласий. – К.: Слово, 2004. – 616 с.
7. Чарнецькі К. Психологія професійного розвитку особистості: автореф. дис... д-ра психол. наук: 19.00.07 / К. Чарнецькі ; Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. – К., 1999. – 44 с.

Бондарчук Олена Іванівна,
завідувач кафедри психології управління,
ДВНЗ «Університет менеджменту освіти»,
доктор психологічних наук, професор

СУБ'ЄКТИВНЕ БЛАГОПОЛУЧЧЯ УНІВЕРСИТЕТСЬКИХ ВИКЛАДАЧІВ ЯК ЧИННИК ЯКОСТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Higher education quality is transformative. It means that institutional products and services effect positive change in student learning (affective, cognitive, and psychomotor domains) and personal and professional potential (L. Schindler, S. Puls-Elvidge etc, 2015). This leads to a focus on psychological factors of quality of higher education which contribute to the development of a creative and safe educational environment. One of such factors is subjective well-being of participants in the educational process. Results of theoretical analyze of relevant literature are

shown that most research concentrated on the individual student experience both in aspect quality of higher education and subjective well-being (Jamaludin N. L., 2016; Nikolayev B., 2016; Turner, D. A., 2011 etc.). But subjective well-being of university teachers practically don't investigated especially in context of quality of higher education.

There are such distinctive features of Ukrainian university teachers' work:

- extensive social contacts at different interaction levels (teachers, parents, students, public, superiors),
- high emotional tension of all activity components (the teachers should be a standard of good professional performance),
- overload of positional functions and responsibilities (the teacher's functions include monitoring of students' social education, teaching process control, teaching specific subjects, as well as public, cultural and educational activities, etc.),
- high responsibility under multi-factorial conditions, uncertainty of outcomes (teachers are responsible for quality of education thus influencing students' adult life and in the final analysis the country's future, as well) etc.

Key contradictions of the position of Ukrainian university teachers which can bring about negative effects in context subjective well-being are:

- between high positional requirements and actual educationists' status;
- between the profession's personality-related requirements and the teacher's actual level of preparedness to perform professional functions;
- between typical system of educationists' training and creative character of work;
- between the necessity to educate a unique and independent personality capable of constructive acting under sustained socio-economic changes and a set of social norms and values peculiar to a given culture;
- between the necessity to make independent and innovative decisions and considerable limitations of independence by superiors;
- between the necessity to take an uncompromising stand to survive in a tough competition and to be tolerant, humane and ethical which can develop a dissonance between the their self-assessment of personal attributes, behaviors, activities, interactions and expectations of other people.

The aim of this paper is to find out subjective well-being of Ukrainian university teachers as a psychological factor of quality of higher education in Ukraine.

Theoretical bases are: subjective well-being as a cognitive-judgmental process (E. Diener, R. A. Emmons, K/ rif etc.), psychology of management in education (O. Bondarcuk, L. Karamushka, W. Kritsonis etc.), conceptual model of quality of higher education (L. Schindler, S. Puls-Elvidge etc.).

The following research instruments have been used: a) Satisfaction With Life Scale (SWLS, E. Diener et all); b) index of psychological safety of the educational environment, determined by the questionnaire I. Bayeva in author's modification. The essence of the modification was to take into account the specifics of the higher school when formulating questions of the questionnaire The obtained data were analyzed using ANOVA and correlation analysis (SPSS-17.0).

The sample included 280 University teachers from different regions of Ukraine, of whom 68.1% were females and 31.9% males. The respondents were divided into groups according to the 1) length of their service: less than 5 years (17.5% of the respondents), 5-15 years (16.5%), 15-25 years (25.3%), over 25 years (40.7%); 2) age : until 30 years (8,2%); 31-40 years (14,7%); 41-50 years (42,7%); 51-60 years (22.9%); over 60 years (11.5%) 3) position in the organization: head of chair (22.9%); regular teacher (77.1%); 4) position of University in the rating of higher educational institutions of Ukraine: high rating (20.8%); low rating (79.2%).

At the first stage of the investigation the mean score of the respondents' subjective well-being on the SWLS was 24.4, with a standard deviation of 4.9.

The detailed analysis which followed identified four groups of University teachers in accordance with their subjective well-being (Table 1).

Table 1

Groups of University teachers in relation to their subjective well-being

Groups	% of the respondents
Low subjective well-being	20.6
Reduced	25.5
Adopted	21.9
High subjective well-being	32.0

As is seen from table 1, a mere 32.0% of the respondents had high level of subjective well-being. 21.9% of the respondents were found to be adopted. It should be noted that 20.6% of the respondents had reduced level and 20.6% low level of their subjective well-being.

The obtained data have clarified the ANOVA results which found gender-related differences between the respondents with different subjective well-being, namely men had higher levels of subjective well-being compared to women (fig 1).

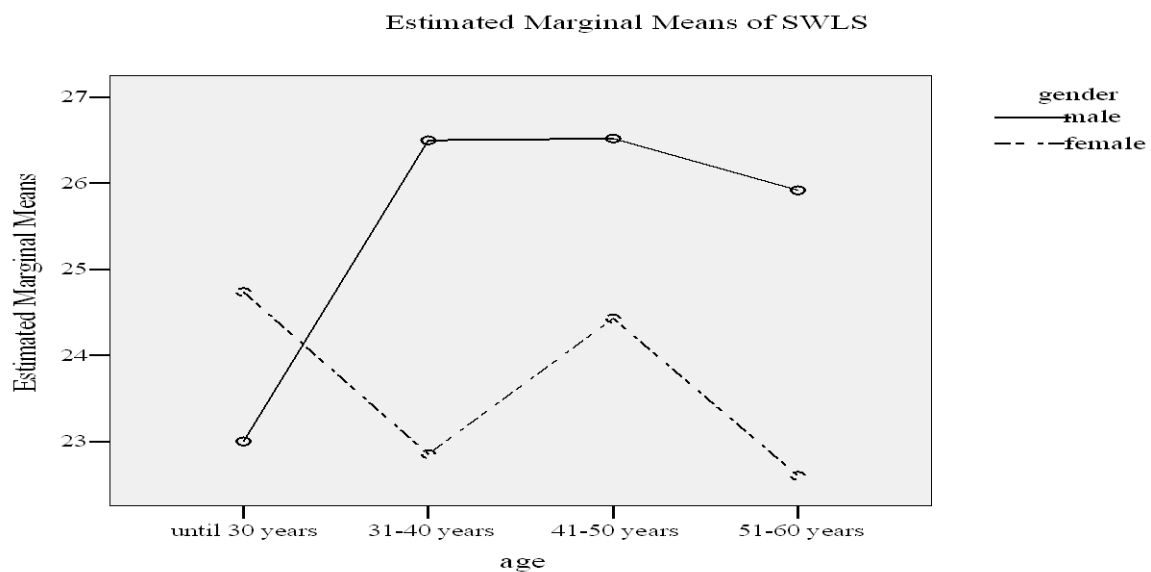


Fig.1. Subjective well-being in relation to teachers' age (ANOVA findings)

As is seen from fig. 1, males were found to be more high level of subjective well-being than females in particular those of them who have over 30 years old ($p < 0.05$).

However, for all respondents were found that subjective well-being of teachers with a long length of their service is significantly lower (fig 2, $p < 0.01$).

Estimated Marginal Means of SWLS

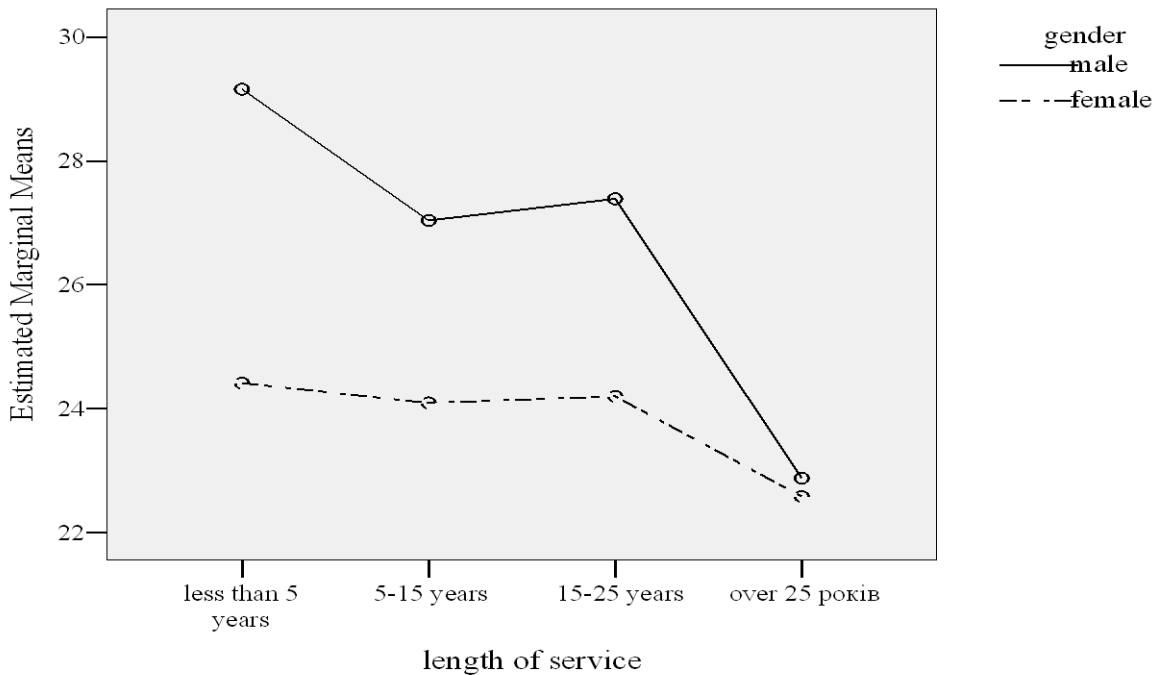


Fig 2. Subjective well-being in relation to teachers' length of service (ANOVA findings)

It is noteworthy that respondents holding senior positions have a higher level of subjective well-being than ordinary teachers especially males ($p < 0.01$).

The psychological safety of the educational environment plays an important role in ensuring the well-being of university teachers (O. Bondarchuk, 2017). Therefore, at the next stage of the investigation, the general indicator of the psychological safety of the educational environment of universities, in which the respondents work, was determined by the questionnaire I. Bayeva in author's modification (Table 2).

Table 2

Levels of psychological safety of the educational environment of universities, in which the respondents work

Levels of psychological safety of the educational environment of universities	% of the respondents
Completely dangerous	0.0
Dangerous	4.4
Uncertain	52.7
Safe	38.8
Completely safe	4.0

As is seen from table 2, less than half of teachers estimate the educational environment as safe (38.8%) or completely safe (4.0%). It should be noted that 4.4% of the respondents estimate the educational environment as uncertain and 4.4% – as dangerous.

At the final stage of the investigation, the results of ANOVA revealed the peculiarities of the subjective well-being of pedagogical workers depending on rating of University, in which the respondents work (Fig. 3). The rating of University is determined depending on Consolidated rating of higher educational institutions of Ukraine – 2017.

Estimated Marginal Means of SWLS

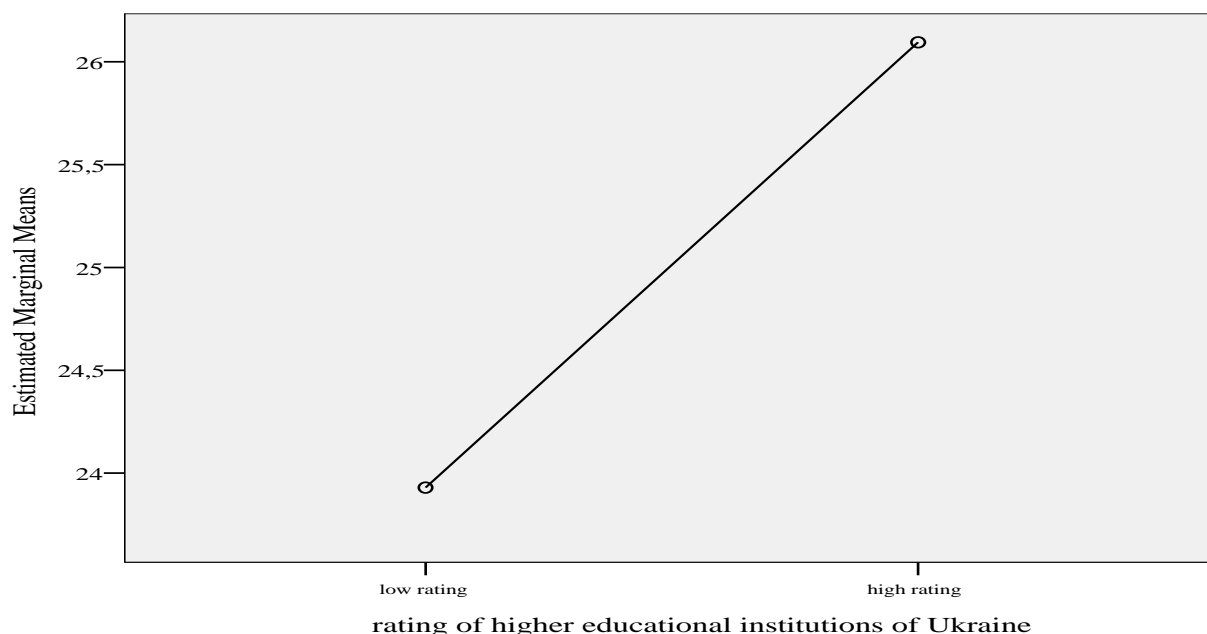


Fig 3. Subjective well-being in relation to rating of University, in which the respondents work (ANOVA findings)

As is seen from fig. 3, the higher the level of subjective well-being teachers corresponds to the higher rating of University, in which the respondents work ($p < 0.01$).

The investigation findings can be used in to elevate subjective well-being Ukrainian University teachers by means of special training courses. This can be effectively done in the system of postgraduate pedagogical training.

References:

1. Bayeva I. *Psikhologicheskaya dyagnostyka bezopasnosti obrazovatel'noy sredy shkoly* / Y. A. Baeva. http://www.edu.murmansk.ru/www/to_teacher/methodical/psiholog/baeva.doc
2. Bondarchuk O. (2017). *Psikhologichna bezpeka osvitnoho seredovyscha yak chynnyk subiektyvnoho blahopoluchchia personalu osvitnikh orhanizatsii: Elektronnyy zbirnyk materialiv, za rezul'tatamy Vseukrayins'koy inaukovo-praktychnoyi Internet-konferentsiyi «Pidhotovka kerivnykh ta pedahohichnykh kadriv do realizatsiyi Kontseptsiyi Novoyi ukrayins'koyi shkoly»*, 6 kvitnya 2017 roku. http://conf-hano.at.ua/load/zbirniki/elektronnij_zbirnik_materialiv/4-1-0-680
3. Bondarchuk, O.I., Karamushka, L.M., Moskal'ova, A.S., Nezhyns'ka, O.O., Pinchuk, N.I., Solomina, H.V., Tolkov, O.V. and Fil', O.A. (2014) *Psikhologichna pidhotovka kerivnykiv osvitnikh orhanizatsiy do diyal'nosti v umovakh zmin.* – 194 s. Available at: <http://lib.iitta.gov.ua/8298/>
4. Hopkins D. (2003). *School Improvement for Real* / David Hopkins. – London - New York : Routledge,. – 256 p.
5. *International Handbook of Research on Environmental Education* / Eds. : Robert B. Stevenson, Michael Brody, Justin Dillon, Arjen E. J. Wals. London - New York : Routledge, 2014. 592 p.
6. *Konsolidovany`j rejty`ng vy`shhy`x navchal`ny`x zakladiv Ukrayiny`.* Available at: <http://ru.osvita.ua/vnz/rating/51741>
7. Jamaludin N. L., Sam D. L., Sandal G. M., Adam A. A. (2016) *Personal values, subjective well-being and destination-loyalty intention of international students.* Springerplus, 5(1): 720. doi: 10.1186/s40064-016-2439-3.

8. Nikolayev B. (2016). Does Higher Education Increase Hedonic and Eudaimonic Happiness? *Journal of Happiness Studies*, Available at: <https://www.researchgate.net/publication/311946328>.
9. Pavot W., Diener E. (2008). The Satisfaction With Life Scale and the emerging construct of life satisfaction. *Journal of Positive Psychology*, No 3, pp. 137–152.
10. Schindler, L., Puls-Elvidge, S., Welzant, H., & Crawford, L. (2015). Definitions of quality in higher education: A synthesis of the literature. *Higher Learning Research Communications*, 5(3), 3-13. <http://dx.doi.org/10.18870/hlrc.v5i3.244>
11. Turner, D. A. (2011). *Quality in Higher Education Comparative and International Education: A Diversity of Voices*. Eds.: Mark Bray, Ali Abdi Christina Fox ets. Vol. 10.

Василюк Алла Володимирівна,
професор кафедри університетської освіти і права,
ДВНЗ «Університет менеджменту освіти»,
доктор педагогічних наук, доцент

СУЧАСНА МІСІЯ ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ

Сучасна вітчизняна вища освіта перебуває в умовах системного реформування, що зумовлено змінами та зростаючими потребами ринку праці і виробництва у високоякісних компетентних фахівцях. В умовах значного законодавчого збільшення автономії закладів вищої освіти спостерігаються тенденції збагачення функцій навчання і фахової підготовки, поступового розширення й одночасно внутрішньої диференціації, творення нової моделі вищої школи.

Основним складовим компонентом системи вищої освіти залишається викладач, від особистості та фахової підготовленості якого у значній мірі залежить якість і ефективність навчального процесу. Різні аспекти освітньої проблематики реформаційних процесів, спрямованих на вдосконалення професійно-педагогічної діяльності викладача вищої школи, відображено у філософських, соціологічних, психологічних і педагогічних працях вітчизняних науковців, зокрема:

- з'ясування специфіки професійної діяльності викладача вищої школи, проведення її структурно-компонентного аналізу (Н.Гузій, В.Кіпень, Г.Романова, Т.Руднева, В.Семиченко, В.Тищенко, Т.Федірчик та ін.);
- виокремлення напрямів удосконалення організації викладацької діяльності (Ю. Масалова, С.Скидан та ін.);
- визначення педагогічних умов успішної професійної діяльності викладача та його продуктивної творчості (В.Коновалова, О.Полозенко та ін.).

Зміни в академічному навчанні свідчать, що пріоритетним є не передача наукових знань та відомих фактів, а розвиток мислення студентів, формування у них навичок самостійного аналізу й засвоєння нової інформації (і перетворення її у знання). У нових умовах змінюється місія викладача, на якого покладаються все нові функції: менеджера, консультанта, діагностика, експерта, майстра-креатора (а не лише власника і транслятора наукових знань). На відміну від фахівців інших сфер (де достатньо кваліфіковано виконувати свою професійну діяльність), викладач повинен не лише викладати знання, а й організовувати навчальну діяльність студентів [4]. Складний навчальний процес вимагає від викладача вагомого багажу знань та регулярного їх поповнення, удосконалення методів і технологій навчання, що є чинником підтримки його високої кваліфікації. Щоб удосконалити та полегшувати отримання і засвоєння знань студентами, викладач повинен характеризуватися гнучким стилем праці, змінювати й пристосовувати зміст своєї академічної дисципліни відповідно до вимог часу і освітніх потреб студентів.

Сьогодні більшість виконуваних ролей викладача починають стосуватися проведення занять у системі online, їхньої участі як модераторів дискусійних форумів (що вимагає знань основ веб-програмування), нових підходів до навчальної мотивації й активізації студентів, розробки електронного навчального матеріалу та багато ін. Це вимагає від педагогів усе нових професійних компетентностей та розвитку тих, які раніше, під час проведення традиційних занять, були неістотними. Особливо актуальними є інформаційно-технологічні компетентності, які пов'язані із сучасними джерелами інформації. Вважається, що ними володіє викладач, який: добре знає іноземну мову; використовує інформаційні технології для власного учіння і навчання студентів; уміє користуватися базою даних, мережею Інтернет, електронною поштою, Скайпом; розробляє власну навчальну програму і викладає її у мережу для широкого доступу [3].

Сьогодні кожен викладач повинен ефективно використовувати комп'ютер (офісні додатки), Інтернет і вільно рухатися по віртуальному навчальному середовищу (освітній платформі). Праця в мережі вимагає умінь користування спеціальною програмою, яка слугує для опрацювання дидактичних засобів (*authoringtools*). Також необхідно постійно слідкувати за змінами технологій та вміло їх використовувати в навчальному процесі.

Проведення занять online вже не вимагає від викладача передачі інформації, оскільки вся вона вміщується на платформі (у вигляді текстів, звукових файлів, фільмів, рисунків, слайдів та ін.). Натомість він має бути активним провідником і консультантом для своїх студентів. Однак, як і в традиційному навчанні, лишається дуже важливим уміння діагностування освітніх потреб, систематичне й об'єктивне оцінювання студентів і також власних досягнень.

Від сучасного викладача вимагається володіння специфічними психолого-педагогічними, соціальними і моральними компетентностями, оскільки організація навчання в мережі вимагає виконання різних ролей (напр., ментора, провідника, модератора мережевої спільноти, спостерігача тощо). Для цього потрібні навички контролю за власною діяльністю, поведінкою та емоціями і найважливіше – ідентифікації та взаємодії з групою. Відповідно, це вимагає розуміння і поваги інших поглядів, дотримання прийнятих у мережі етичних норм. Особливо важливими є комунікативні компетентності. Викладач повинен уміти висловлювати свої думки, оцінки й судження у вигляді електронних повідомлень (відповідно до культури письмового мовлення), а також за допомогою аудіо- та / або відеоконтактів. Важливими комунікативними вміннями є проведення розмов у чатах і дискусійних форумах. Активна участь викладача у дистанційному навчанні потребує постійного підвищення креативних і самоосвітніх компетентностей, оскільки поява нових знарядь вимагає «на бігу поглиблювати свої знання і застосовувати їх на практиці, вміти ділитися цими знаннями з колегами і навіть здійснювати дослідницьку діяльність у сфері e-learningu» [3].

Таким чином, сучасна вища освіта вимагає від викладачів відкритості до інформаційних технологій і відповідних змін (культурних, соціальних, комунікативних), які мають сприяти поглибленню їхніх професійних компетентностей. Не менш важливим є формування нових (комунікація в Інтернеті, створення мультимедіальних освітніх матеріалів, робота у віртуальному навчальному середовищі) і реагування на зміни в дистанційному навчанні. Від того, наскільки він оволодів сучасними джерелами інформації та вирішенням інформаційних завдань (пошук, упорядкування, створення й забезпечення доступності цифрової інформації), залежить ефективність його професійної діяльності.

Слід зазначити, що в освітній теорії і практики відрізняються три якісно відмінні моделі навчальної діяльності (технологічна, гуманістична і критично-творча), описуються їхні можливості та обмеження [7; 8].

Згідно технологічній моделі, центральне місце у навчальному процесі займає постать викладача. Знання ним передаються в директивному стилі, а метою навчання вважається пристосування студентів/слухачів до об'єктивного світу для успішного в ньому функціонування. У даній моделі освіта трактується інструментальним чином відносно до

суспільних потреб. Викладач несе відповідальність за результати навчання, тоді як студент трактується лише як пасивний отримувач знань.

Відмінний і більш прогресивний підхід до навчального процесу приймає гуманістична модель, головна ідея якої полягає в акцентуванні на тому, що людина не хоче бути пасивним одержувачем знань, а швидше її активним користувачем. Отже, основою навчального процесу є партнерські стосунки між педагогом і студентами. Викладач лише виконує роль консультанта, який готує дидактичні матеріали згідно із потребами своїх підопічних. Також він може здійснювати діагностичну, мотиваційну, методичну й евальваційну (оцінювальну) функції. Згідно цієї моделі, освіта повинна слугувати багатосторонньому розвитку особистості студента. Як зауважує Р. Лепперт, викладача, який підтримує гуманістичну модель, можна назвати рефлексивним практиком, який піддає рефлексії своє функціонування, аналізує своє «знаряддя» праці, досягнені результати, досвід, а також здійснює зміни у власному стилі професійної діяльності [6, s. 219].

Характерною рисою критично-творчої моделі є цілковита самостійність студента, що призводить до розмивання офіційних навчальних програм та змісту навчання. Навчальна діяльність полягає в тому, щоб сприяти формуванню й підвищенню їх компетентностей та інтересів, що призведе до пізнання більш ширшої перспективи світу. У цій моделі важливі рефлексивність, критичне мислення студентів та отримання знань із оточуючої дійсності. Роль викладача можуть замінювати різні мас-медіа. Студент може отримувати знання із повсякденного життя: фільмів, телевізійних програм, Інтернету, літератури та ін. Тобто, критично-творча модель орієнтована на зміни та емансипацію. Найістотнішим елементом є розуміння знань як повсякденного досвіду.

У наведеній таблиці 1 представлено моделі навчальної діяльності зі студентами згідно окреслених критеріїв.

Таблиця 1

Моделі навчальної діяльності

КРИТЕРІЇ	МОДЕЛЬ		
	<i>Технологічна</i>	<i>Гуманістична</i>	<i>Критично-творча</i>
<i>онтологія людини</i>	особа, яка пізнає	діюча особа	вільна особа
<i>ключова цінність</i>	демократія, добробут	самореалізація	свобода
<i>контекст освіти</i>	суспільна структура	індивідуальна особистість	«я» в суспільстві
<i>ідеал освіти</i>	соціальний обов'язок	інтегрована особистість	емансипаційна орієнтація
<i>роль викладача</i>	керівництво	підтримування учіння	пробудження свідомості
<i>завдання вчителя</i>	передача знань	формування компетентностей	врахування тотожності слухача
<i>характер навчання</i>	традиційне	учіння	критична рефлексія
<i>методи навчання</i>	репродуктивні	частково пошукові	діалогові
<i>роль життєвого досвіду</i>	невартісне (знання замість досвіду)	потенціальне джерело учіння	основне джерело знань
<i>становище вчителя</i>	домінуюче	партнерське	сервісне
<i>відповідальність</i>	викладач	викладач і студенти	студент
<i>критерії ефективності освіти</i>	відтворення знань	уміння вирішувати проблеми	здібність до зміни життя (емансипація)

Джерело: [7, s. 284].

Як видно із таблиці, планування освітнього процесу та підбір відповідної стратегії залежить від багатьох чинників.

Постать викладача є чинником, який відрізняє різні моделі навчальної діяльності із студентами – дорослими людьми. Варто теж зауважити, що істотною метою у процесі учіння є отримання свободи особою, яка виражається у вміннях до самонавчання. На цьому етапі важливу роль відіграє спроможність до критичного мислення й рефлексивність, які дають можливості особі, яка навчається, взяти на себе відповідальність за процес навчання. Звідси найважливішим завданням викладача є такий вплив на студента, ефектом якого буде розвиток цих компетентностей (критицизм, рефлексивність) [8].

Для сучасного викладача все більш важливим стають навички і вміння поєднання теорії з практикою, інтуїція, уявлення і креативність. Він повинен вміти збирати, відокремлювати та перетворювати знання із різних джерел і сам створювати нові знання; систематизувати та інтерпретувати інформацію (знання), що передаються через засоби масової інформації, зокрема телебачення, відео і радіо. Тому модернізація процесу навчання у вищій школі полягає в переході від репродуктивних (трансмисійних) методів до активізуючих (креативних).

Таким чином, професія викладача пов'язана із великою відповідальною і, безумовно, вимагає певних дидактичних та міжособистісних навичок, які дозволяють ефективно організувати проведення навчального процесу. Викладачу потрібно усвідомлювати важливість власної місії в процесі академічного навчання і учіння своїх підопічних.

Література

1. Василюк А. З польського досвіду реформування вищої університетської освіти // Університетська освіта України XXI століття: проблеми, перспективи, тенденції розвитку: Праці Міжнар. наук.-практ. конф., 15–16 грудня 2000, Харків. – Х., 2000. – С. 89-91.
2. Василюк А. Розвиток суспільства та зміни в університетах // Наукові записки / Ніжин. держ. ун-т імені Миколи Гоголя. – Ніжин, 2005. – Психолого-пед. науки. – № 3. – С. 81-83.
3. Василюк А. Е-педагог та його компетентності // Особливості впровадження Національної рамки кваліфікацій у післядипломну освіту: зб. наук. праць за мат. Всеукраїнської науково-практ. Інтернет конференції (Харків, 26 листопада 2015) / за ред. Л. Покроєвої. – Харків: Харківська академія неперервної освіти, 2015. – С. 106-109.
4. Жовтан Л. Місія викладача вищої школи в освітньому процесі з позицій науковців і студентів. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://book.net/index.php?p=achapter&bid=8499&chapter=1>
5. Равчина Т. Діяльність викладача вищої школи в контексті сучасної філософії освіти // Вісник Львівського університету. – Серія педагогіки. – 2009. – Вип. 25. - Ч. 3. - С. 11-22.
6. Leppert R. Nauczyciel jako adaptacyjny technik, refleksyjny praktyk, transformatywny intelektualista // Rozwój nauczyciela w okresie transformacji / red. W. Prokopiuk. – Białystok, 1998.
7. Malewski M. Modele pracy edukacyjnej z ludźmi dorosłymi // Andragogiczne wNetki, poszukiwania, fascynacje / red. E. Przybylska. – Toruń, 2001. – s. 284.
8. Willan-Horla L., Model technologiczny, humanistyczny i krytyczny w edukacji dorosłych. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://ec.europa.eu/epale/sites/epale/files/willan_edukacja_doroslych.pdf

Нежинська Олена Олександрівна,
доцент кафедри психології управління,
ДВНЗ "Університет менеджменту освіти",
кандидат психологічних наук, доцент
Тименко Володимир Миколайович,
доцент кафедри теорії та технологій
соціальної роботи
Інституту соціальної роботи та
управління НПУ ім. М. П. Драгоманова,
кандидат педагогічних наук, доцент

КОУЧИНГОВІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Одним з перспективних напрямів управління якістю вищої освіти є впровадження коучингових технологій, завдяки чому створюються умови для формування особистості майбутнього фахівця, здатного до реалізації своїх потенційних можливостей, самостійного прийняття відповідальних рішень в різних ситуаціях життєвого вибору, прогножуючи їхні можливі наслідки тощо.

Слід зазначити, що феномен «коучинг» у системі вищої освіти з'явився лише декілька років тому і є новим напрямом у педагогічній науці та практиці, він ґрунтується на основі постановки мети, та максимально швидко просуванні до її реалізації засобами мобілізації внутрішнього потенціалу особистості, освоєння передових стратегій досягнення результату, розвитку й удосконалення необхідних умінь і навичок. На думку одного із засновників коучингу, Т. Голлві [3], *коучинг* – методика розкриття потенціалу особистості для максимізації власної продуктивності та ефективності. Коучинг більше допомагає особистості навчатися, ніж вчить. Це не тільки техніка, яка застосовується в певних обставинах. Це метод управління, метод взаємодії з людьми, спосіб мислення особистості.

Належить відмітити, що слово «коуч» має в одній версії угорське походження, в іншій версії – французьке. Воно походить від слова «coche» – фр., «coach» – англ, «диліжанс», «екіпаж», яке означає «великий транспортний засіб, запряжений кінями». Це слово закріпилося в Англії у XVI столітті, а в ті часи означало не що інше, як «кареता». В цьому відзеркалюється глибока сутність даної дефініції, це «те, що швидко доставляє до мети та допомагає рухатися на шляху до цієї мети». Пізніше у кінці XVIII ст. керування легким екіпажем, який запряжений кінями, стало розвагою, яке було доступним лише вищому суспільству, відоме як коучинг.

В XIX ст. «коучами» англійські студенти називали репетиторів. Наприкінці XIX ст. це слово увійшло у спортивну лексику як назва спортивного тренера, який допомагає спортсмену використати всі внутрішні ресурси для перемоги у змаганнях. Згодом це поняття почали використовувати як визначення дій, пов'язаних з консультуванням, наставництвом, інструктуванням. З 80-х років XX ст. коучинг офіційно увійшов у бізнес, а як окрема професія сформувалася у 90-х роках XX ст. В США професія «коуч» визнана у 2001 р. завдяки Міжнародній Федерації Коучингу (ICF) [1 ; 5].

Використання коучингових технологій в системі вищої освіти України є особливо важливим, оскільки сьогодні сучасний ефективний викладач вищої школи – це фахівець, що поєднує в собі безліч ролей таких як консультант, наставник, тьютор, фасилітатор, коуч, дослідник, мотиватор, аналітик і менеджер інформаційних ресурсів, експерт, проектувальник навчальних курсів, який вибирає зміст навчання, підбирає і розробляє технології навчання та організації навчального процесу тощо. І кінцевим результатом успішності такої роботи є кваліфікований фахівець, конкурентоспроможний на ринку праці, орієнтований на професійний розвиток і здатний навчатися протягом життя. Застосовуючи коучингові технології, викладач вищої школи виконує роль коуча, що стимулює процес професійного та особистісного розвитку майбутніх фахівців, надаючи можливість розробити певну кількість

варіантів побудови індивідуальної освітньої траєкторії. Крім того, коучинг є одним з ресурсних аспектів педагогічної діяльності і передбачає виведення взаємин між викладачем і студентом на новий рівень міжособистісної взаємодії на основі зацікавленості та співпраці.

Іншими словами, коучинг в більшій мірі допомагає особистості навчатися аніж вчить. На наше переконання, чого можна досягнути викладачу за допомогою технологій коучингу – це передусім, можливість виявити все найкраще, що є в особистості студента, і на основі цього допомогти йому поставити перед собою завдання професійного розвитку. Це сприяє стимулюванню студентів до більш глибокого усвідомлення своєї мети, необхідних ресурсів та наявних обмежень, а також допомагає визначити напрямок професійного розвитку. І основний обов'язок студента буде полягати у тому, щоб взяти на себе відповідальність за вирішення поставлених завдань, і робити все, про що він домовлявся в рамках коучингової взаємодії. Бо відомо, що люди по-справжньому можуть бути відповідальними тоді, коли вони беруть безпосередню участь у прийнятті рішень та постановці цілей, коли вони залучені до процесу, а не коли їм нав'язують рішення. Викладач, який використовує коучинговий підхід / коуч-підхід, таким чином стимулює творчий пошук рішень і підтримує мотивацію студентів на досягнення цих цілей. Іншими словами, в рамках коучингових технологій студенти самі знаходять свій унікальний спосіб досягнення мети. А викладач створює атмосферу креативності, творчості, довіри, де студент потрапляє в простір пошуку альтернатив, і відчуває, що його ідеї та пропозиції не залишаються без уваги.

Тобто завдяки коуч-підходу, характерними рисами якого є роз'яснення, уточнення, підтримка, заохочення та планування нових шляхів і дій, що вкраплюються в нашу повсякденну поведінку, міжособистісну комунікацію, в процесі навчання формуються навички поведінки у критичних ситуаціях, відпрацьовуються уміння збагачувати діяльність новими способами виконання, відбувається розвиток професійної гнучкості й мобільності, і, нарешті, це одержання насолоди як від самої діяльності, так і від її результатів тощо [2 ; 6].

Серед багатьох коучингових технологій, які можна використовувати в навчальному процесі системі вищої освіти, слід назвати «Колесо балансу», модель GROW, стратегія Уолта Діснея, модель СОАСН, метод «воронки запитань», техніки «картезіанських запитань», використання метафор та метафоричних асоціативних карт і т.ін. Коучингові запитання взагалі є ефективним інструментом в роботі викладача, вони можуть пробудити креативне мислення, змусити замислитися або мобілізувати усі сили для досягнення поставлених цілей за допомогою точного та глибокого питання. Постановка правильних, «сильних» питань захищає від пасивного прийняття того, про що говорять інші, протидіє стагнації, а також надихає на застосування власних творчих здібностей при рішенні тощо [4]. Тут доречно пригадати давню мудрість: «Правильно задане питання – це половина відповіді». Методика сильних відкритих питань як одна з коучингових технологій, що використовується в навчальному процесі, дозволить розширити рамки свідомості, а також має стимулювати пошук відповідей і рішень, допоможе вибудувати логічні та причинно-наслідкові зв'язки, що будуть сприяти більш глибокому аналізу.

Отже, швидкоплинні зміни у соціальному, економічному та політичному житті нашого суспільства відповідно впливають і на систему вищої освіти. На нашу думку, слід акцентувати увагу на тому, що кожна людина унікальна і здатна до навчання, тож адаптація при цьому може відбутися тільки на основі позитивного відношення до особистості студента, що є запорукою розкриття його потенціалу. При цьому потрібно пам'ятати, що єдиний шлях до кращого результату можливий тільки через роботу над собою, впевненість у поставленій меті та вірі в себе. Тому коучинг виступає одним з потужних засобів, що сприяє як особистісному, так і професійному розвитку як студентів, так і власне вчителів, а, отже, є одним із засобів підвищення якості вищої освіти.

Література:

1. Coaching / Anna Cywińska, Sylwia Majewska, Kamila Peplak-Kowalska, Eliza Szwec. – Wydanie pierwsze. – Lublin, 2013, 190 s.

2. Coaching jak innowacyjna technologia pedagogicznego współdziałania w systemie wyższej edukacji Ukrainy / Nieżyńska Helena, Tymenko Wołodymyr : Pracy IV Międzynarodowej Multidyscyplinarnej Konferencji Naukowej «Dylematy współczesnej edukacji. Formy i metody pracy z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi» (12 lipca 2016 r., WSL, Częstochowa, Polska) // Problemy nowoczesnej edukacji ; Pod red. Edyty Sadowskiej, Wiesława Sztumskiego. – Częstochowa : WSL, 2016, T. VI, S. 139–146.

3. Gallwey, W. 1974. Timothy. The Inner Game of Tennis. – 1st. – New York: Random House, 1974, 141 p.

4. Coaching u dijal'nosti praktychnogo psykologa systemy osvity : spetskurs dla sluchachiv ochno-dystantsyinoi formy navchannia v systemi pisliaduplomnoi pedagogichnoi osvity / O. O. Nezhynska, V. M. Tymenko ; NAPN Ukrainy, DVNZ «Un-t menedzhmentu osvity». – Kyiv, 2015, 44 p.

5. Uitmor Dj. 2005. Coaching vysokoj effektivnosti. Novui stil' menedjmenta, razvitie liudej, vysokaja vysokaja effektivnost' (Coaching for Performance: GROWing People, Performance and Purpose) ; per. s angl. – M. : Mezhdunarodnaia academia korporativnogo upravlenia i biznesa, 2005, 168 s.

6. Formuvannia refleksyvnynch umin' maibutnich vychovateliv u protsessi rozv'iazannia profesiino-pedagogichnych zadach (pedagogichni sytuatzii) u konteksti coachingovego pidchodu / N. V. Gavrysh, V. V. Jelanova // Materialy IV Mizhnarodnoi naukovy-praktychnoi konferentzii «Tsinnisni priority osvity XXI stolittia: evropeis'kii vector rozvytku vyshchoi shkoly». – Lugan'sk, 2009, pp. 20–27.

Ляхоцька Лариса Леонідівна,
професор кафедри відкритих освітніх систем
та інформаційно-комунікаційних технологій,
ДВНЗ «Університет менеджменту освіти»
кандидат педагогічних наук, доцент

РОЛЬ ВИКЛАДАЧА-ТЮТОРА ЗАКЛАДУ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ В УПРАВЛІННІ ОСВІТНІМ ПРОЦЕСОМ

An aim of education is orientation towards interests of a person being adequate to contemporary tendencies of social development. Formation and development of an information society consists in extensive application of information and communication technologies in education. Implementation of information and communication technologies in educational activity of Ukrainian educational institutions conduced to formation and implementation of a new form of training such as distance education based on a principle of spatial and temporal remoteness of lecturers and listeners from each other. The very education occurs with the help of information and communication technologies [9]. Nowadays, distance education as a form of obtained knowledge, as educational technology, as an element of full-time and part-time education plays the considerable role in the educational system of Ukraine [11].

Therefore, education needs professionals, who are appropriately competent for successful pedagogical activity as well as able to furnish maximum information to their listeners in a minimum of time in order to supervise their individual work, which may be effectively carried out owing to information and distance technologies.

An existing database related to an issue of formation of professional pedagogical and information culture and ICT-competences of lecturer of postgraduate educational institution encompasses various approaches. Matters related to training lecturers of distance education are

considered in scientific papers of V. Kukharenko [3; 4], N. Morze [6], V. Osadchyi [8; 12], S. Sysoieva [12], N. Syrotenko [3; 4]. Scientific papers of V. Maslov [5] and V. Oliinyk [7] examine an issue of modernization of postgraduate pedagogical education.

V. Kukharenko, H. Molodykh, N. Syrotenko, and N. Tverdokhlebova think that a tutor (a lecturer, who develops a distance course, and an organizer of distance education) is a key figure of a process of distance education [3, p. 21].

Tutorship is specialization of professional activity of a lecturer under conditions of a distance form of education. Supervising individual work of listeners is the main task of a tutor, which enables them to perform the following functions: formation of incentive motives; establishment of goals and tasks; transferring knowledge and experience; organizational activity; organizing interaction between listeners; control of an educational process; responsibility for the contest of educational and methodic materials; methodical supervising an educational process; communication with listeners (responses to questions), control and checking results of testing. In the process of distance education, a tutor may be present in person and partially apply automatized systems or learning (educational disks, electronic student's books, etc.).

Since a traditional educational process transforms into distance one on the Internet, there are new requirements for a tutor. Traditional organizational, didactical, perceptual, communicative, suggestive, research, scientific and cognitive, and subject skills assume new roles [8]:

- 1) organizational – the main skills consists in planning on-line work, joining, and encourage listeners in distance education;
- 2) didactical – possessing knowledge with didactical properties and skills of using means of information and communicational technologies;
- 3) perceptual – an ability to objectively estimate the emotional and psychological state of listeners with the help of information and communicative technologies;
- 4) communicative – a skill of establishment expedient and strong relations with listeners, mastering non-verbal communication instruments, maintenance of communication in the whole group of listeners;
- 5) suggestive – an ability to make the emotional and volitional influence on listeners through means of information and communication technologies;
- 6) research – abilities to cognize and objectively estimate pedagogical situations and processes during distance education;
- 7) scientific and cognitive – attempts and skills to learn new scientific knowledge in a sphere of specialization;
- 8) subject – thorough professional knowledge of an educational subject.

It is worth mentioning that a process of managing knowledge underlies distance education. Translating knowledge from a distance, a lecturer reformats and interprets them owing to own experience. Those studying learn educational information in the context of own individual style of perception, cognition, understanding, and memorization. A lecturer considers several ways of studying models of knowledge representation and different methods of cognitive activity, structures obtained information, and provides its storage, filtration, and transferring. That is to say, we talk about pedagogical design being a system approach to building an educational process, which enables to make a single system from educational goals, educational materials, and instruments available for knowledge transferring. It should be noted that work of a tutor is experimental and innovative to some extent, because information technologies are rapidly updated.

M. H. Moore [2] highlights the following roles of a lecturer as a tutor, who works remotely: a) own example of communication from a position of mutual respect of a listener and a tutor and formation of comfort psychological conditions during an educational process; b) orientation of listeners towards achievement of their educational goals; c) supervising individual work of listeners, helping them to comprehensively participate in an educational process, recommending ways of its enhancement, encouraging decision-making, conducting to selection of essential information and achieving educational objectives; d) control over success of a listener,

individual educational activity, and work quality, assistance in solving arising difficulties; e) an expert in presentation of educational materials, who permanently estimates and update own knowledge shared with listeners; f) an adviser in educational matters establishes and explains criteria of successful education, helps listeners to overcome obstacles; g) a tutor motivates listeners for studying, encouraging listeners to apply their ideas in practice and involving them in a discussion, which requires thinking thorough interactive discussions; supports listeners in their research and attempts; h) an innovator in education, who develops courses, tutorials, instruments for knowledge estimation, in order to apply wide variety of pedagogical strategies that take into account social and economic factors and different culture of listeners.

As a permanent user of the Global Network of Internet, a tutor also plays the role of a content curator. According to M. Brenner, “content curation is the process of identifying content created by others that will be valuable for your audience and then publishing it on your own platform” [12].

In order to implement distance education, context specialists have developed different software tools rendering support for lecturers of postgraduate educational institutions. A set of these tools is called distance education. They are different in structure and scale. They are developed by commercial organizations or partnerships of developers in different countries. Their purpose is to assist lecturers in development of electronic distance courses and listeners in obtaining knowledge through distance education with the help of new information and telecommunication technologies, development of which is facilitated by improvement of the Global Network and WWW, Web 2.0 i Web 3.0 technologies.

There are distance education systems or system platforms of distance education of varying complexity.

S. Sysoieva, V. Osadchyi, and K. Osadcha visually present a hierarchy of distance education systems in the form of a pyramid [12, p.159].

Means for development of electronic courses, which provides an opportunity of development of distance educational materials using visual programming or text editors is at the bottom of the pyramid.

The second level includes systems for managing educational courses, which enables to create catalogues of graphic, audio, video, and text files. Such system is a specialized database supplemented by a mechanism of keyword search (metadata), the aggregation of the educational content, document flow, etc.

The third level includes systems of managing an educational process, which enables to manage an educational process, i.e. a register of users and their rights of access, prescription of courses for users, collection and accumulation of information on users' actions (statistics of education, attendance, and used resources).

The upper level encompasses systems of managing education and the content, which combine a system of managing an educational process and a system of managing the educational content.

Nowadays, support of modern educational standards of E-learning 2.0, which represent the latest tendencies in development of network technologies, is obligatory.

With the emergence of Web 2.0 technology, ideas and technologies of application of modern network services become accessible for education. They consist of Wiki, blogs, the Internet broadcasting, social networks, etc., which have become one of basic elements of E-learning 2.0 and enable parallel actions, exchange of information, and active network communication between participators of an educational process.

Moodle, Lotus Learning Space, Blackboard Learning System, REDCLASS, “Prometei”, HEKADEM, e-University, e-Front, and also domestic program products “Virtual University”, “AHAPA”, and SharePointLMS are the most popular systems of distance education at institutions of postgraduate education.

At the distance stage of an educational process at the State Higher Educational Institution “University of Educational Management” of National Academy of Educational Sciences of

Ukraine, tutors provide obtaining knowledge, abilities, and skills within a chosen area of expertise and provide opportunities of intellectual, social, and spiritual development of a person. A tutor performs the following functions in the process of distance education [10]:

- implements learning measures planned within the content of a corresponding electronic educational course and aimed at learning and mastering abilities and practical skills based on the permanent interaction between participators of an educational process;
- organizes permanent feedback with listeners;
- organizes an educational process, provides its quality, corrects the educational information content and ways of provision of information to listeners on time;
- interacts with the university staff, who provide organizational, administrative, and technical maintenance of a distance learning process.

An educational process at the university occurs remotely in the synchronous and asynchronous mode and under conditions of a full-time form of learning (mobile vocational courses of qualification enhancement, et al.) according to a decision of University academic council. Distance learning is applied for individual learning form of the following categories of listeners:

- disable persons;
- persons living in remote and inaccessible localities;
- in regions suffered from complicated social and political events;
- persons desiring to enhance their qualification along with professional activity or gaining the second higher education;
- the scientific and pedagogical staff of higher education;
- citizens of Ukraine, who temporary or permanently live abroad.

A distance form of educational process comprises the following types: individual work; a training session; practical training; control of knowledge.

Implementation of an educational process is carried out with the help of information placed in the Web environment of distance education and organizing conversation and partnership owing to information and communication technologies (the Internet, e-mail, an Internet-conference, a chat, a forum, a discussion, et al.).

The main types of training sessions include a lecture (a video lecture, a multimedia lecture), a seminar (webinar), practical training, a thematic discussion, a round-table discussion, a laboratory session, consultations (distance consultations), guidance and methodical sessions.

The main types of distance training sessions occur in the synchronous and asynchronous modes in conformity with educational or educational and thematic plans.

Receiving educational materials and communication between distance education subjects during distance training sessions are provided through transferring video, audio, graphic, and text information in the synchronous and asynchronous modes.

A system of control measures implemented in full-time and distance modes provides control of quality of knowledge, abilities, and skills of distance education listeners. In the process of training distance students at the university, the control measures include interim (thematic and module), summary, and other types of control of knowledge, abilities, and skills obtained in a studying process. Final control, which is carried out in the form of graduate thesis defense is the main type of control in enhancement of listeners' qualification.

Summary control measures comprise defense of graduate papers, semester papers, and master's theses, tests, examinations, which are set remotely in the synchronous mode.

According to the university decision, all the control measures are set remotely, using opportunities of information and communication technologies, particularly video conferencing under conditions of providing authentication of the one who studies in person or in absentia.

Practical training of listeners, who study remotely, is conducted according to a determined program.

It is important to note that work of a tutor in managing an educational process is to some extent experimental and innovative because information technologies are rapidly renewed in the knowledge society. For instance, tutors of the Department of Open Educational Systems and

Information and Communication Technologies have participated in conducting a pedagogical experiment “Usage of mixed technology of studying within a single information environment based on Office 365 in enhancement of listener qualification at an institution of postgraduate education” at the local level. The tutors have determined experimental groups of qualification enhancement with the mixed mode of studying (a model “Full-time studying using distance education technologies”, which has been tested in practice): a category “Executive and pedagogical staff of general education establishments related to an issue “Organizing distance learning at general education establishments” (on the basis of Borzna District State Administration of Chernihiv Oblast) consisting of 56 persons (two groups) (the Order of Rector of SHEI “UEM” of 2017 Match 24 No. 01-01/114). The tutors have developed and accepted a package of normative, educational, and methodical documents (educational and thematic plans, work programs of on-line sessions, special courses, visual and methodical support for supervised individual work of experimental group listeners). Development of a pedagogical project and on-line defense are a summary graduate paper of the listeners.

Done experimental research has indicated that complex application of Office 365 services in the process of mixed studying under enhancement of listener qualification at an institution of postgraduate education has led to formation of a system, which provides learning mobility, group cooperation of lecturers and listeners and uses cloud services for effective and safe achievement of studying goals, i.e. a cloud-oriented educational environment.

To successfully enhance qualification of listeners of the experimental groups (which consist of directors, teachers, pedagogical staff of general educational establishments, and a methodical service), the tutors have allowed access to the following services: Outlook e-mail, an electronic calendar, a Word Online text editor, Excel Online electronic books, an OneNote electronic notebook, a PowerPoint Online presentation editor, and a Yammer social network. Owing to a set of methodical instructions, all the listeners as participators of the educational process have been allowed to work through a page of Outlook e-mail during activation of their accounts.

An electronic instruction on registration and work with e-mail Office 365 has comprised a set of recommendations for individual study by the listeners. In addition, the tutors have held instructive and methodical (in person) and practical on-line sessions. Instructions have been available on a screen of a lecturer’s computer. The listeners have had an opportunity to practice skills of work with Office 365 services. A majority of sessions have been held on-line according to the curriculum. The tutors have given the listeners ranking grades for activity in the process of work with Office 365 (communication on Yammer, opening folders with files and introduction to learning and methodical frameworks in the e-library of the group, formation of own portfolio regarding preparation of a graduate paper in the form of a pedagogical project, downloading the project on computer, and work with Skype for business) in the cloud-oriented educational environment. Using Forms, listeners have had an opportunity to check their knowledge and ICT-competences, to take a test, and to answer questions of a questionnaire.

The content of educational material has comprised lecture notes, presentations for sessions in PowerPoint, learning videos, and the content of a supervisor, which have been placed on a social network: <https://www.facebook.com/groups/vosikt/>.

The pedagogical projects of listeners have been defended in groups thorough Skype for business. The tutors have held practical sessions, individual consultations, provide methodical instructions to explain how to work with this service. Executed graduate papers (pedagogical projects) have been sent by e-mail as well as by post. Qualitative execution of graduate papers is an indicator of high quality of obtained knowledge during remote enhancement of qualification. In the process of distance enhancement of qualification, listeners have participated in a webinar concerned with the All-Ukrainian Methodological Seminar “Technology of Work in a Single Information Environment Based on Office 365”, which has been organized and held by the scientific and pedagogical staff of the Department.

Taking into account the above-mentioned information, the author concludes that there are new requirements for educational activity of an educational institution lecturer under total

computerization of the human life. The lecturer role is shifted towards more active participation in managing a cognition process, timely modernization of a course, distance consultation of individual work of listeners, etc.

Management includes interactive interaction of listeners and a lecturer, which consists in exchange of information through all contemporary means. Interactive interaction conduces to participation in a creative process, encourages active work aimed at obtaining knowledge, and stimulates a desire to self-realization and competition between group listeners. A lecturer becomes a key figure, who directly influences quality of distance education. The lecturer should be thoroughly aware of an area of expertise as well as have skills of organizing educational activity under a contemporary high-technological educational environment.

A significant breakthrough of development and implementation of tutoring at higher education requires formation of an informative educational environment. Higher education should provide opportunities for performing functions of tutoring and create conditions for creative thinking in the process of building a new type of an educational process.

References:

1. Cohen, H. (2013, June 3). Content Curation: 19 Definitions. Retrieved from <http://hidicohen.com/content-curation-19-definitions/>.
2. *Information and Communication Technologies in Distance Education Specialized Training Course*. (2002). Moscow: UNESCO Institute for Information Technologies in Education.
3. Kukhareno, V. M. (2005). *Dystantsiyni navchalnyi kurs* [Distance educational course]. Kyiv: Milenium.
4. Kukhareno, V. M, Syrotenko N. H. (2004). *Tiutor / Osnovy profesiinoi pidhotovky derzhavnykh sluzhbovtiv* [Tutor / Basics of professional training public officials]. Kyiv: Milenium.
5. Maslov, V. I. (2009). *Kontseptualni zasady pobudovy, zmist i struktura orientovnoi modeli funktsionalnoi kompetentnosti kerivnykiv navchalnykh zakladiv* [Conceptual frameworks of building, the content, and structure of a tentative model of functional competency for educational institution managers]. *Postgraduate education in Ukraine*, 12, 4–10.
6. Morze, N. V. (2017 July 8). *Pidhotovka pedahohichnykh kadriv do vykorystannia kompiuternykh telekommunikatsii* [Training pedagogical staff for using computer technologies]. Retrieved from http://www.ii.npu.edu.ua/files/Zbirnik_KOSN/6/2.pdf.
7. Oliinyk V.V. (2013). *Vidkryta pisliadyplomna pedahohichna osvita i dystantsiine navchannia v zapytanniakh i vidpovidiakh* [Open postgraduate pedagogical education and distance learning in questions and answers]. Kyiv: A.C.K..
8. Osadchy V. V. (2009). *Dystantsiine navchannia u neperervnii pedahohichnii osviti: problema pidhotovky vykladcha-tiutora* [Distance education in lifetime pedagogical education: a problem of training a tutor]. *Neperervna pedahohichni osvita: suchasni paradyhmy ta tekhnolohii yikh realizatsii* [Lifetime pedagogical education: modern paradigms and technologies of their implementation]. Khmelnytskyi.
9. *Polozhennia pro dystantsiine navchannia* [the Regulation on Distance Education] (2013 April 4) Retrieved from http://osvita.ua/legislation/Dist_osv/2999/print/.
10. *Polozhennia pro orhanizatsiiu osvitnoho protsesu za dystantsiinoiu formoiu navchannia* [the Regulation on Organizing a Distance Educational Process]. (2016). Kyiv: NAPS of Ukraine, SHEI “University of Educational Management”.
11. The Ministry of Education and Science of Ukraine. (2017 July 8). Retrieved from <http://mon.gov.ua/activity/education/distancziyna/distantciyna.html>.
12. Sysoieva S. O., Osadchy V. V., Osadcha K. P. (2011). *Profesiina pidhotovka vykladacha-tiutora: teoriia i metodyka* [Professional training a tutor: theory and practice]. Kyiv, Melitopol: LLP “Vydavnychi Budynok MMD”.

O. Kolgatin,
Doctor of Pedagogical Science, Full Professor,
L. Kolgatina
Kharkiv National Pedagogical University
Named after G.S.Skovoroda, Ukraine

PEDAGOGICAL DIAGNOSTICS AS A PART OF MANAGEMENT OF STUDENTS' INDEPENDENT WORK

The essence of pedagogical diagnostics and its functions in the learning process is considered. The use of pedagogical diagnostics in distance learning to help the student in choosing the expedient for him variant of independent work that contributes to personal orientation of the educational process is analysed. Structure of the pedagogical diagnostics system is proposed, requirements to the system, the stages and procedure of its design are discussed.

Keywords: pedagogical diagnostics, management, students, independent work.

Pedagogical diagnostics is an essential component of the modern educational process. The purpose of diagnostics is informational support of the management system of the educational process in choosing an expedient option of implementing the technology of training at a particular situation. The signs of pedagogical diagnostics, which emphasize the essence of this concept, are the follows: indirect influence on the student through recommendations for choosing the method of learning; detailed analysis of the elements that make up the expected result of learning, identifying the causes of difficulties; data processing (interpretation, classification, formation of recommendations on correction of training, forecasting); diagnostics not only of the student's academic achievements, but also of his motives, some psycho-physiological properties that affect the effectiveness of teaching, as well as an initial level of knowledge and skills; the diagnostic results should be emotionally neutral; interpretation of diagnostic results is carried out after the accumulation of the necessary amount of data.

In our opinion, pedagogical diagnostics to some extent performs in the educational process such functions: realisation of the feedback mechanism (determining the response to activities implemented in the management system of educational activities); prognosis; training (systematization and consolidation of knowledge, mastery of methods of reflection and effective organization of educational activities); facilitating progress in abilities and personal qualities of the student; upbringing; motivation (external motivation through competition, internal motivation through cognitive interest, which occurs when problem solving in process of diagnostic testing, and through the awareness of certain shortcomings of their own educational achievements); systematisation and regulation (systematization and organization of the learner's learning activity, conditioned by the systematic nature of diagnostic activities, direct influence of diagnostic information on the direction of conscious and subconscious cognitive interest); control function (comparison of achieved results with an idealized model constructed in accordance with regulatory requirements).

A significant contribution to the development of diagnostic testing was made by American researchers. In the pedagogical science of Germany, the development of pedagogical diagnostics provided for a comprehensive use of testing, interviewing, pedagogical observation, and other forms of research. In the works of the scientists of the V. M. Glushkov Institute of Cybernetics [2] questions of the functioning of the pedagogical diagnostic subsystem in automated systems by the management of the educational process were developed. Large-scale theoretical and experimental studies devoted to solving the problem of optimizing the educational process were conducted under the supervision of Yu.K. Babansky [3]: a detailed analysis of the factors influencing the school performance was done, a multiparametric model of the student is constructed, and methods of expert evaluation of the model parameters are developed. In the works of the researchers, under the guidance of I.P. Podlasiy [4], a technique for predicting the effectiveness of the lesson was

developed on the basis of a model with a deterministic algorithm for interpreting data, parameters that characterize pedagogical experience and abilities of the teacher, features of the content of the teaching material, composition and features of the training of the student collective were taken into account. A significant contribution to the development of the theory of pedagogical diagnostics was made by V.P. Bespalko [5], who justified the concept of the diagnostic character of the goal of training, suggested the parameters of educational achievements and methods for their measurement. In our works the issues of the continuous design of the pedagogical diagnostic system, which develops dynamically, taking into account the experience of pedagogical forecasting and the implementation of the recommended variant of the teaching technology were considered [6].

Systems of pedagogical diagnostics find wide application in the practice of the educational process [7], [8], [9], including in systems with elements of distance learning [10]. However, despite the considerable efforts of teachers, the problem of increasing the level of personal orientation of the educational process on the basis of qualitative diagnosis and individual forecasting of each student's learning activity remains urgent [11].

In the modern educational process, distance learning is increasingly developing. Organizational models of educational systems, in which the learning management system plays an important role, are being developed [12]. In the conditions of limiting the personal interaction between a teacher and a student, the person's ability to manage the learning process at the level of pedagogical intuition is reduced, and therefore the development of the pedagogical diagnostic system in distance learning acquires a principal importance as an instrument of operational feedback and dynamic selection of an expedient variant of the learning technology for each student individually. However, in the practice of distance learning, there is a gap between the potential possibilities of implementing a person-oriented approach to each learner and the development of technologies for implementing such an approach, which in turn requires the design of a pedagogical diagnostics system in specific conditions of remote interaction between the teacher and the learner, implementation of a pedagogical diagnostics system into the learning management system (LMS - Learning Management Systems).

The peculiarities of pedagogical diagnostics in the system of distance learning are determined by the lack of systematic personal interaction between the teacher and the student. This leads to a decrease in the effectiveness of diagnostic methods based on the communication and intuition of the teacher. Therefore, the development of a computer-oriented pedagogical diagnostics system, based on high-tech methods, primarily computer-oriented testing, is becoming an urgent need.

The system of pedagogical diagnostics is considered by us as a component of the information and communication pedagogical environment, which provides the subjects of the educational process with information about the state and dynamics of the learner's development. Such information is presented in the form of an individual pedagogical diagnosis of each student at a specific moment in the learning process. At the modern level of the development of models of the learning process, such a diagnosis can be developed on the basis of an analysis of a set of indicators and consists in classifying a trainee into a certain category according to variants of realisation of learning technology. The complex of indicators includes the psychophysiological properties of the trainee (intelligence, memory, attention focus, attention stability, perception features, cognitive interest and willpower, health status and fatigability, etc.), as well as the characteristics of his academic achievements and is determined using diagnostic methods directly in the learning process. The basis of the system [13] is a triad of models: a model of learning objectives, a student's psychological-pedagogical model, and a learning technology model. These models are implemented as information systems based on relational databases.

Let's consider the basic requirements to the automated system of pedagogical diagnostics in the directions: methodological, procedural-organizational and psychological-pedagogical [6]. Methodological requirements:

- implementation of the system approach to diagnosis (the unity of diagnostic and learning activities, the integrated application of diagnostic methods, accounting for all significant factors);

- study of the phenomenon in development (taking into account the dynamics of the object under study and cause-effect relationships, predicting the state of the object of diagnosis in the zone of proximal development);
- implementation of the axiological approach to diagnosis (personal significance of diagnostic purposes for the student, priority of the student in making decisions regarding the collection and use of diagnostic data, the presence of a positive attitude of students to diagnostic activities);
- implementation of a person-oriented approach to diagnosis (using the model of a student in conducting diagnostic activities that takes into account his personal characteristics, the use of adaptive techniques and technologies in the diagnosis process, reliance on the active participation of the student in diagnosis);
- application of methods and tools that ensure the quality of diagnostic data (objectivity as the elimination of the dependence of diagnostic results on the personality characteristics of the subject who performs it, validity, reliability).

Procedural and organizational requirements:

- systematic implementation of diagnostic procedures;
- ensuring students' readiness for diagnostic and self-diagnosis;
- economy in the didactic aspect (the balance between the frequency of diagnostic activities and the accuracy of diagnostic data, the balance between the costs of time for diagnosis and the effectiveness of its positive impact on the learning process);
- observance of ethical-legal norms (publicity of the procedure and methods of diagnosis, using methods for interpreting diagnostic data that guarantee confidentiality of diagnostic data and the results of interpretation, the priority of the student in determining access to such data for other entities, the results of interpretation of diagnostic data relating to a specific person should be presented to this person, it should be taking into account socio-cultural traditions, as well as ethical and legal norms regarding confidential information, copyright, intellectual property et al.).

Psychological and pedagogical requirements:

- pedagogical diagnostics combination with self-control;
- professional orientation of the diagnostic activity of the student - a combination of diagnostic activity with vocational training for future teachers;
- cultivation of interest in learning activities, the formation of positive motivations that encourage creative activity and independence in learning activity.

Pedagogical diagnostics system is a nonlinear stochastic system that allows you to apply for its analysis the main provisions of synergetics. Already at the methodological level it becomes clear that the system of pedagogical diagnostics can not be built on the basis of deterministic management. Its recommendations will be of probabilistic nature, and the final choice of the variant of realisation of learning technology should always be done by the student.

Study of viewpoint of educational community on the ethical issues of pedagogical diagnostics in context of use of information technology makes it possible to state that when designing and applying a computer-based pedagogical diagnostic system, attention should be paid to the confidentiality of diagnostic data [14]. According to questionnaire, knowledge testing is the leading method of obtaining diagnostic data, but the student's consent to keeping the connection of test results with his personal information is mandatory. Use of video recording for the purpose of pedagogical diagnosis is not ethically justified on opinion of the most of teachers and students. Automated monitoring of the student's work with a computer and recording of physiological data can be used in individual cases only on initiative of the student. The main persons involved in the analysis of diagnostic data are the teacher and the student.

The system of pedagogical diagnostics is a subsystem of the pedagogical system, therefore the concept of pedagogical designing in full refers to the design of a pedagogical diagnostic system. The main feature of this design is that the forecasting of progress of the educational process is one of functions of the pedagogical diagnostics system. Active subjects of designing are students and pedagogical workers (authors of the distance course, tutors, testologists, etc.), who realise their

functions with active use of the information and communication technologies. We consider it necessary to emphasize once again the continuous nature of the pedagogical design of a computer-oriented pedagogical diagnostic system.

A characteristic feature of design of a pedagogical diagnostics system for distance learning is the combination of pedagogical design with technical design of appropriate information and communication technologies: databases, Internet services, software for testing and questioning, mathematical models of data processing, algorithms and software for interpretation and presentation of diagnostic data, a system of information security, etc. All these components are designed on the principles that defined in the pedagogical project, but the possibilities of modern technology, technical and mathematical problems arising during such design often cause the need to make corrections or updates in the pedagogical project.

After completing the design of the structure of the system and the beginning of its implementation, the system of pedagogical diagnostics produces the function of designing its own innovations. Such possibility corresponds to the purpose of the system and is provided by the availability of diagnostics and forecasting components. The system of pedagogical diagnostics, designed to create recommendations for the selection of an appropriate variant of educational activity, develops and implements such recommendations for itself, improving own structure, management links, algorithms and diagnostic tools, basic student models and learning content, classification systems and forecasting techniques. The attempt to design improvements to the current system of pedagogical diagnostics from the outside, without the participation of the subjects of diagnosis, does not correspond to the ideas of the synergetic methodological approach. It is necessary to distinguish the design of the updates of the pedagogical diagnostics system from the management of this system (which it also performs itself, according to the purpose of the learning process and the corresponding optimization criteria coming into the system from the outside. We should emphasize that management of the educational process is not a function of the diagnostic system and is performed by other subsystems of the pedagogical system.

Thus, in the process of designing the system of pedagogical diagnostics, it is advisable to distinguish two stages: external design, when a structure is being created and the subjects of pedagogical diagnostics are being determined, - the preparation of the starting variant of the project is carried out, and internal design, when approbation and introduction of the pedagogical diagnostics system begins, and it, itself through activity of its subjects, carries out designing of own updates. A more detailed definition of the logic of design actions for the system of pedagogical diagnostics leads to the need to apply non-linear algorithmic schemes with ramifications and repetitions. Some actions can be performed in parallel. Therefore, the design process is better represented not as a list of design stages, but as a network schedule of works. The scheme of the process of designing the pedagogical diagnostics system at the stage of preparation of the initial version of the project is shown in Fig. 1. Mandatory logical relationships that define the sequence of actions are shown by solid lines, feedbacks by dotted lines.

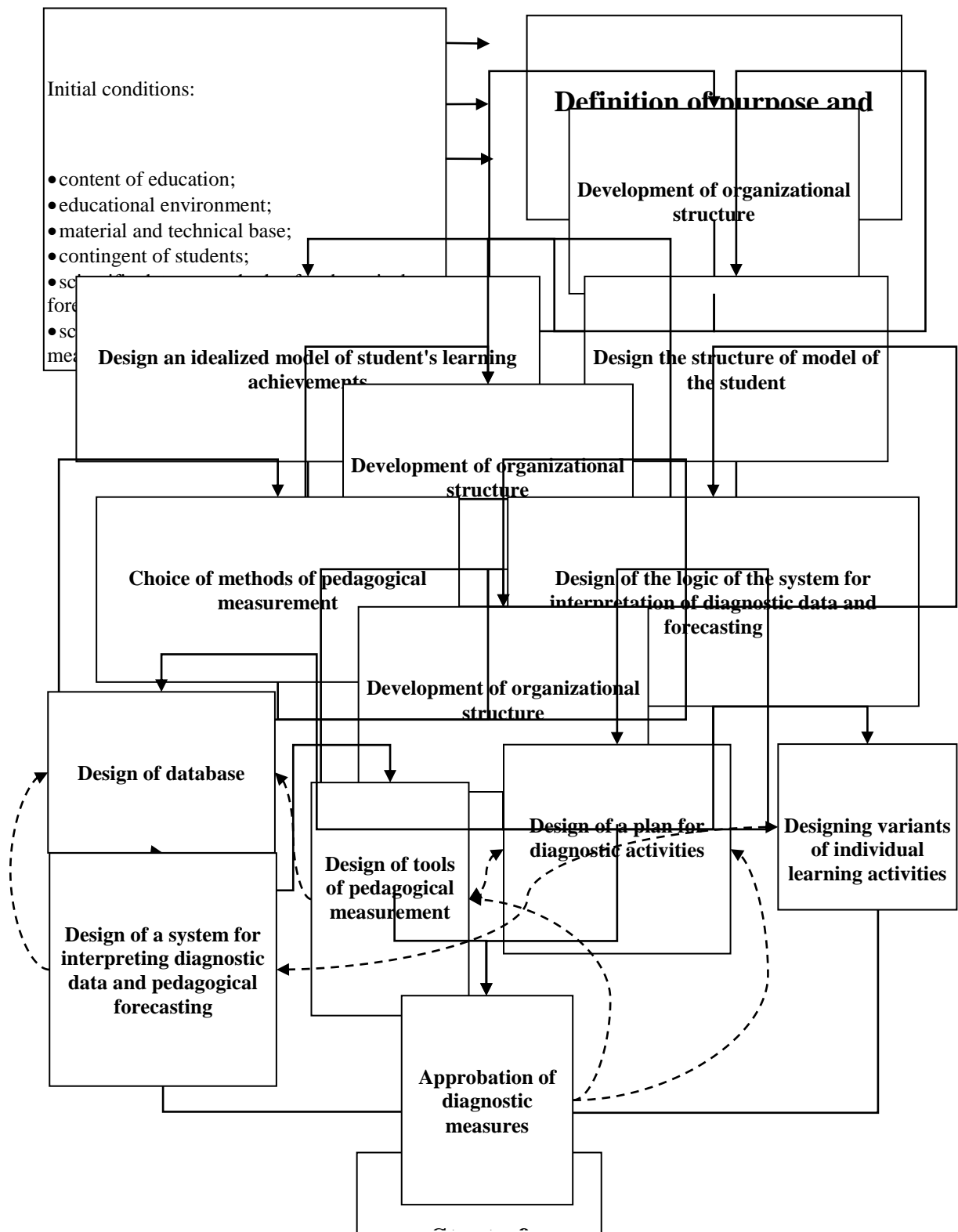


Fig. 1. Diagram of the process of designing the pedagogical diagnostics system at the stage of preparation of the starting project version

The design process begins with the definition of goals and objectives of the pedagogical diagnostics system and involves an analysis of such issues: content of the educational material; possibilities of the educational environment of the educational institution (forms and methods of learning activities, taking into account the individual approach); material and technical base of the educational institution (marginal costs for the creation and maintenance of an automated pedagogical diagnostics system, the level of development of the information and communication

environment); real needs of subjects of the educational process in helping to determine the individual trajectory of students' learning activities; students' attitudes toward diagnostic activities and ethics of pedagogical diagnostics; features of students' motivation to receive education; achievements of pedagogical science regarding the methods of pedagogical measurement and forecasting. The definition of goals and objectives of the system of pedagogical diagnostics also provides for the construction of the conceptual foundations of the future system, namely: development of general requirements for the content of knowledge as the goal of diagnostic and prognostic activity; substantiation of the system of measurement methods; justification of the form of recommendations for the student's choice of specific educational activities within the existing information and communication pedagogical environment.

As shown in Fig. 1, the development of the organizational structure of the system of pedagogical diagnostics, the definition of some categories of pedagogical workers and students as subjects of this system is carried out in stages. The construction of an idealised model of the student's academic achievements assumes the construction of an idealized system of knowledge and skills with an accurate definition of the level of achievements and qualities of knowledge. This stage does not provide for the development of a system of diagnostic tasks, but the requirements for knowledge and skills should be specified. The best way of such concretisation is to develop examples of diagnostic tasks according to each level of educational achievement. The construction of the structure of the model of the student assumes, firstly, the allocation of psychological and pedagogical characteristics of the student, which it is advisable to measure and take into account to forecast of his learning activities and justify the effectiveness of the chosen method of learning at a certain stage, and secondly, design of the detailed structure for recording the student's academic achievements Taking into account their dynamics. Such work should be conducted with the involvement of students through the organization of discussions and interviews. It is at this stage that students begin to actively participate in the design. There are conditions for the creation of a student team of active participants in the system of pedagogical diagnostics; such work becomes possible through the use of services of the information and communication pedagogical environment, which acts as an organizing factor ensuring communication and integration of the efforts of all persons. In the implementation of the task of building the structure of the student model, such technical components of the information and communication pedagogical environment as forums, feedback systems (polls, voting), social networks, etc. can be used. It should be noted that the effective functioning of a computer-based system of pedagogical diagnostics is determined by its wide application by students outside the classrooms, and therefore it is very important to design pedagogical measurements that allow students to use them independently, provide the possibility of data exchange with the server for involving information and communication pedagogical environment in the diagnosis and interpretation of data, with a view to improving the diagnostic components.

The scheme of the process of designing and functioning of the pedagogical diagnostics system at the approbation and introduction stage is shown in Fig. 2. At this stage, a part of the components of the preparation phase of the project start-up is used, but in a slightly modified form. Other components are specific for the stage the introduction and testing of the pedagogical diagnostics system.

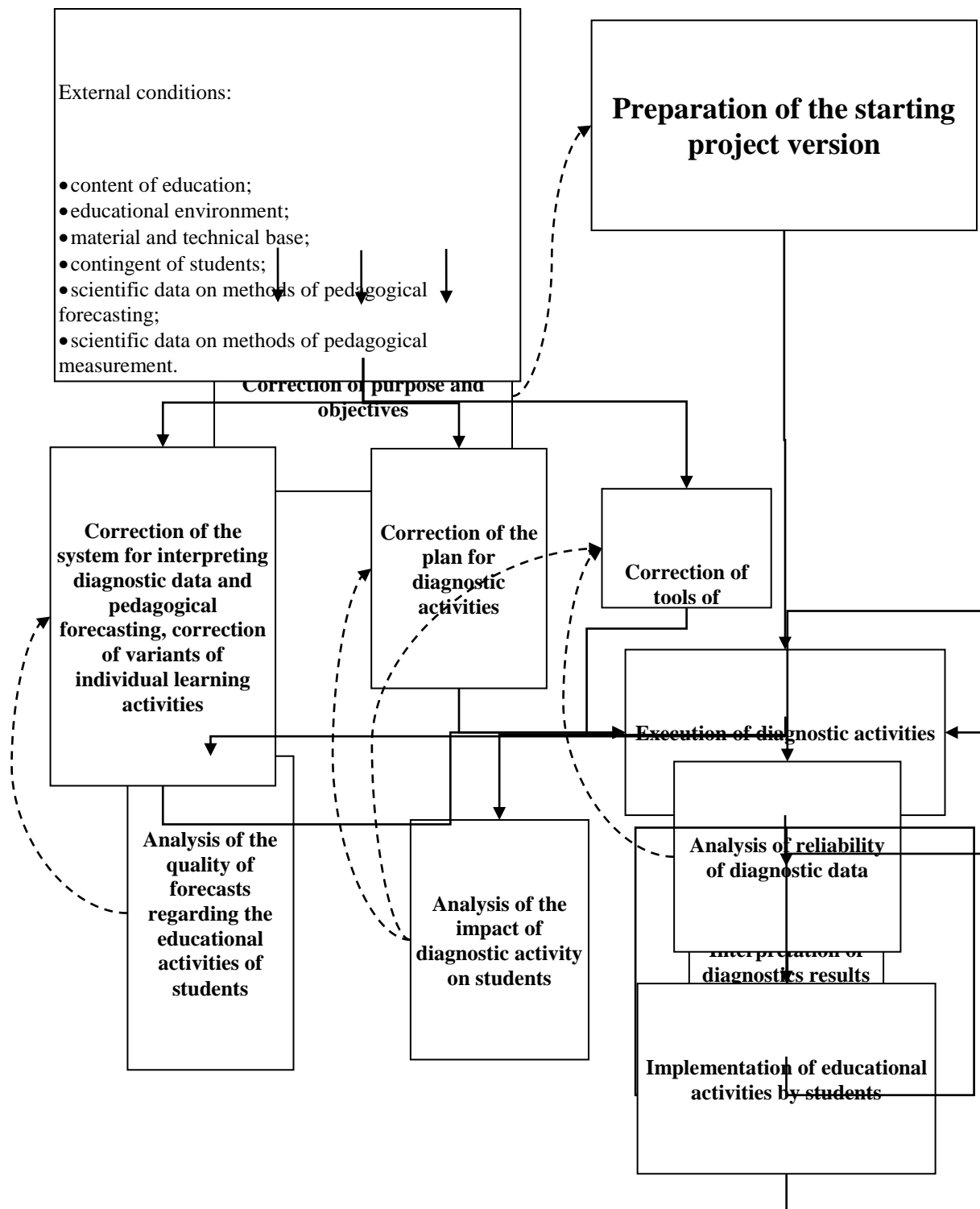


Fig. 2. Diagram of the process of designing the pedagogical diagnostics system and its functioning at the stage of project implementation

The implementation of the diagnostic activity is the beginning of the implementation of the system and is further carried out by the system according to a certain plan and systematically. Participation of students in such activities can be organised both synchronously and asynchronously. The reliability of the diagnostic data is analysed automatically according to the algorithms that were developed at the stage of preparation of the initial version of the project. Analysis of the impact of diagnostic activities on students assumes an assessment of the quality of the implementation of such functions of pedagogical diagnostics as training, facilitating progress in abilities and personal qualities of the student; upbringing; etc. Based on the results of the analysis, it

is possible to correct the plan for diagnostic measures or to modernise diagnostic methods with the aim of improving the learning process. It is necessary to pay attention to the influence of diagnostic activity on the personality of the student, the formation of objective self-esteem, a positive attitude toward life, positive attitude to learning and diagnostic activities. The analysis of the quality of forecasts regarding the student's educational activity assumes a kind of continuous conduct of a pedagogical experiment to test the effectiveness of the variational learning activity offered to the student. The analysis is complicated by the impossibility to form a fixed control and experimental group, because of the priority of the student regarding the acceptance or disregard of the advice of the diagnostics system.

Correction of the goals and objectives of pedagogical diagnostics provides for a continuous analysis of the external conditions of the functioning of the pedagogical diagnostic system and the timely change of the content of diagnostic tasks, the idealized model of student knowledge, optimization criteria, the form of diagnostic activities, etc. as a dynamic response to the development of educational standards, material base of the university, contingent of students, introduction of new finds of a science in the field of pedagogical measurement and forecasting etc. The main persons of this work are teachers, representatives of the administration of the educational institution, specialists in pedagogical measurements.

Resume

1. When organizing independent work of university students by means of distance learning to ensure an individual approach to the management of independent work, it is advisable to rely on a computer-based pedagogical diagnostic system that will combine the data of traditional pedagogical observation during classroom activities and new diagnostic capabilities in the interaction of students with the information and communication pedagogical environment.

2. Process of designing a computer-based system of pedagogical diagnostics is continuous.

Prospects for further investigations in the direction of this study are related to the accumulation of experience in the design of the pedagogical diagnostic system in real pedagogical systems and the further theoretical and experimental development of the apparatus of pedagogical forecasting.

Reference:

1. Ingenkamp K. Pedagogicheskaya diagnostika. – M. : Pedagogika, 1991. – 240 p.
2. Komp'yuternyye tekhnologii obucheniya : [sb. nauch. tr.] / AN USSR. In-t kibernetiki im. V. M. Glushkova. Nauch. sovet AN USSR po probleme «Kibernetika» ; red. kol. : V. I. Gritsenko, A. M. Dovgalyo (otv. red.) i dr. – K., 1989. – 88 p.
3. Babanskiy YU. K. Izbrannyye pedagogicheskiye trudy / Sost. M. YU. Babanskiy. – M. : Pedagogika, 1989. – 560 p.
4. Pidlasy I. P. Yak pidhotuvaty efektyvnyy urok : kn. dlya vchytelya. – K. : Rad. shk., 1989. – 204 p.
5. Bepal'ko V. P. Obrazovaniye i obucheniye s uchastiyem komp'yuterov. – M. : MPSI; Voronezh : MODEK, 2002. – 352 p.
6. Kolhatin O. H. Pedahohichna diahnostryka ta informatsiyno-komunikatsiyni tekhnolohiyi. – KH. : KHNPU, 2009. – 324 p.
7. Hnezdilova K. M. Uprovadzhennya elementiv pedahohichnoyi diahnostryky v navchal'nyy protses vyshchoho navchal'noho zakladu // Pedahohichna nauka: istoriya, teoriya, praktyka, tendentsiyi rozvytku : e-zhurnal. – 2008. – Vyp. 1. – Access on http://intellect-invest.org.ua/pedagog_editions_e-magazine_pedagogical_science_arhiv_pn_n1_2008_st_6/.
8. Menyaylenko O. S., Bondarenko T. V. Adaptivni informatsiyni tekhnolohiyi navchannya yak zasib orhanizatsiyi fakhovoyi pidhotovky uchyteliv informatyky: stan problemy // Suchasni informatsiyni tekhnolohiyi ta innovatsiyni metodyky navchannya u pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiya, teoriya, dosvid, problemy. – 2010. – Vyp. 23. – Access on http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/Sitimn/2010_23/Adaptivni_inf_texn_navchanna.pdf.
9. Myastkovs'ka M. O. Pedahohichna diahnostryka u navchanni maybutnikh uchyteliv fizyky // Zbirnyk naukovykh prats' Kam"yanets'-podil's'koho natsional'noho universytetu imeni Ivana

Ohiyenka. – Seriya pedahohichna. – vypusk 15. – Kam'yanets'-Podil's'kyu: Kam'yanets'-Podil's'kyu nats. un-t imeni Ivana Ohiyenka, 2009. – P. 33–35.

10. Svidotstvo pro reyestratsiyu avtors'koho prava №32719 na tvir Komp'yuterna prohrama «Systema dystantsiynoho navchannya "Khersons'kyu Virtual'nyu Universytet"» / O. V. Spivakovs'kyu, H. M. Kravtsov, D. H. Kravtsov, O. O. Hnyedkova, N. H. Kamins'ka // Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy, Derzhavnyy departament intelektual'noyi vlasnosti. – Kyiv. – 06.04.2010.

11. Kolgatin A. G. Pedagogicheskaya diagnostika pri organizatsii samostoyatel'noy raboty studentov sredstvami dystantsionnogo obucheniya / A. G. Kolgatin, L. S. Kolgatina // Informational Technologies in Education. – Issue 16. – 2013. – P. 10–19.

12. Bykov V. YU. Modeli orhanizatsiynykh system vidkrytoyi osvity : monohrafiya. – K. : Atika, 2009. – 684 p.

13. Kolhatin O. H. Bazovi modeli v komp'yuterno oriyentovaniy systemi pedahohichnoyi diahnostyky // Informatsiyni tekhnolohiyi v osviti : zbirnyk naukovykh prats'. – Kherson : Vydavnytstvo KHDU, 2012. – Vypusk 12. – P. 14–20.

14. Kolgatin O. Dynamics of views on ethics of pedagogical diagnostics in information and communication learning environment // Information Technologies in Education. - 2016. - № 29. - P. 07-14.

Вікторія Олександрівна Купрієвич,

старший викладач кафедри державної служби та менеджменту освіти Центрального інституту післядипломної педагогічної освіти ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України (м. Київ)

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ КЕРІВНИКІВ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Педагогічний менеджмент сьогодні активно розвивається, але питання професійної компетентності менеджера освіти, зокрема керівника професійно-технічного навчального закладу (далі – керівник ПТНЗ), в сучасний період мало досліджені вченими в галузі педагогіки і педагогічного менеджменту.

Актуальність проблеми розвитку професійної компетентності менеджерів освіти пояснюється потребою у вирішенні протиріччя, яке виникло між сучасними вимогами до професійної діяльності менеджера освіти як цілісної особистості, суб'єкта освітнього процесу, здатного до саморозвитку, конструювання й впровадження гуманістичних педагогічних систем і технологій та реальним рівнем його професійної компетентності у вирішенні освітніх завдань, прийнятті управлінського рішення. Саме менеджери освіти мають стати рушійною силою відродження та створення якісно нової національної освіти.

Даний напрям став об'єктом пильної уваги вчених. Проблеми управління освітою знайшли відображення в роботах В.Беспалько, Н.Бібік, В.Болотова, В.Григораш, Л.Даніленко, А.Грекова, В.Караковського, Л.Карамушки, Н.Клокар, В.Маслова, В.Матросова, Ю.Назарова, В.Олійника, О.Пехоти, А.Пригожіна, А.Радькова, О.Савченко, Н.Селіванової, Н.Селезньової, Л.Сергєєвої, Т.Сорочан, І.Фомічевої, Є.Хрикова, В.Шадрикова та ін. Не дивлячись на величезний інтерес дослідників, проблема професійної компетентності керівника ПТНЗ, як і раніше, залишається невирішеною.

Слід зазначити, що й досі не існує єдності в розумінні сутності понять «компетенція» і «компетентність». Причому якщо перше визначення звичайно пов'язують з якостями особистості, що задаються по відношенню до певного кола процесів, нормативних обов'язків, повноважень і розв'язуваних завдань, то друге є практичною реалізацією компетенції, її втіленням у конкретних діях і вчинках професійної діяльності, включаючи особистісне ставлення до цієї діяльності.

Таким чином, якщо компетенція трактується як задана норма, вимога до підготовки фахівця, то компетентність розглядається як сформована якість, результат діяльності, «надбання» особистості. Оскільки склад компетентностей дуже різношерстий, учені намагаються певним чином згрупувати їх. Так, наприклад, виділяють такі інваріанти терміну «компетентність»: професійна, педагогічна, психологічна, комунікативна, управлінська тощо.

Освітні компетенції науковці структурують наступним чином:

- «ключові (надпредметні), які визначаються, як здатність людини здійснювати різні види діяльності;

- галузеві (загальнопредметні) – набуваються упродовж вивчення змісту освітньої галузі;

- предметні – формуються при вивченні певного предмета» [2].

Серед ключових компетенцій, які сприяють досягненню успіхів у житті, розвитку якості суспільних інститутів, вітчизняні дослідники виділяють такі:

- інформаційна;

- соціально-психологічна;

- громадянська;

- комунікативна;

- методологічна;

- життєва;

- професійна;

- психологічна (рефлексивна) [2].

Не дивлячись на велику різноманітність трактувань поняття «професійна компетентність», загально визначеними є такі її сутнісні характеристики:

- ефективне використання індивідуальних здібностей, що дозволяє плідно здійснювати професійну діяльність;

- володіння професійними знаннями, вміннями і навичками;

- гнучкість при вирішенні професійних проблем;

- розвинене співробітництво з колегами;

- інтегроване поєднання знань, умінь, здібностей і установок, досвіду, оптимальних для виконання професійних функцій.

Виходячи із сучасних положень освітнього менеджменту – сукупності принципів, форм, методів управління педагогічними системами та педагогічним персоналом, побудованих на наукових засадах, – керівник ПТНЗ XXI століття має:

- забезпечувати відкрите керівництво;

- вивчати інтереси і потреби суспільства, щоб ставити нові цілі;

- організовувати роботу колективу на досягнення поставлених цілей;

- працювати над забезпеченням різних ресурсів для якісного досягнення цілей;

- постійно вчитися і стимулювати до цього членів колективу.

Як зазначають науковці, сучасному менеджеру освіти повинні бути притаманні: професійна освіченість, стратегічне мислення, прагнення до інновацій та комунікативні якості (О. Яковлева), людинознавча компетентність (В. Шепель), здатність до рефлексивного управління (Т. Шамова), концептуально-рефлексивне ставлення до професійної діяльності, усвідомлення своїх професійно-особистісних цінностей у контексті особистісної орієнтації освіти (В. Серіков).

Сучасний керівник ПТНЗ – це: високого рівня професіонал, освітній лідер, талановитий організатор педагогічної взаємодії, що володіє конвергентним мисленням, творчими й організаторськими здібностями, професійно керує педагогічним колективом відповідно до мети, місії, освітніх стандартів та соціально значущих педагогічних вимог, забезпечує рентабельність і конкурентоздатність навчального закладу, здійснює моніторинг внутрішнього і зовнішнього педагогічного середовища, проводить маркетинг освітніх

послуг, налагоджує ефективні зв'язки з громадськістю, як креативна особистість займається оперативним упровадженням інновацій у практику діяльності закладу .

Керівник ПТНЗ зможе лише тоді передбачати зміни та управляти ними, коли сам буде здатним до постійного оновлення. Він повинен уміти вибирати вірну стратегію й чіткий напрямок розвитку. Керівники, які прагнуть постійно вчитись, удосконалювати свою майстерність і мистецтво управління, шукати нові грані в теорії та практиці управління, будуть більш затребувані, ніж їх менш честолюбні колеги.

Професійна компетентність керівника ПТНЗ має формуватися у систематичному підвищенні кваліфікації, творчій активності, здатності продуктивно задовольняти зростаючі вимоги освіти та суспільства.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гладкова Ю.М. Функції управлінської діяльності менеджера освітньої установи / В.М. Гладкова, Ю.В. Федотова. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://nbuv.gov.ua>
2. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Н.М. Бібік, Л.С. Ващенко, О.І. Локшина та ін.; Під заг. ред. О.В. Овчарук. – К.: “К.І.С.”, 2004. – 112 с.

СЕКЦІЯ 5. ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА І НАВЧАННЯ ОСОБИСТОСТІ У ВІТЧИЗНЯНОМУ ТА ЗАРУБІЖНОМУ ДОСВІДІ

Кантур Олена,

аспірант кафедри державної служби та менеджменту освіти, ДВНЗ «Університет менеджменту освіти»

ПРОФЕСІЙНА ТУРИСТИЧНА ОСВІТА: СВІТОВИЙ ДОСВІД

Глобалізація світової економіки суттєво вплинула на розвиток туристичного сектору. Розповсюджене використання найновітніших технологічних рішень призвело до зародження феномену міжнародного масового туризму. Сучасний туризм відкриває особливості масового туристичного продукту разом із його стандартизацією та серійним виробництвом, спеціалізацією та різноманітністю його пропозицій, а також із сучасними вимогами ринку щодо підготовки конкурентоздатних робітників сфери туризму. Розвиток світової економіки туризму є результатом задоволення людських потреб, починаючи з потреби на відпочинок та дозвілля, відновлення фізичних сил, споживацьких потреб і закінчуючи розумовими потребами: новий досвід, сприйняття та пізнання. З огляду на те, що туристичний рух набуває масового характеру і охоплює всі вікові й соціальні групи населення, досить актуальним є здатність кваліфікованих кадрів формувати та реалізувати якісні туристичні послуги, які мають попит на туристичному ринку та здатні задовольнити різні соціальні групи населення.

Виклад основного матеріалу. До основних тенденцій розвитку світового туризму в XXI столітті належать інтенсивний розвиток політичного, культурно-пізнавального, ділового, тематичного та пригодницького туризму, а також набувають неабияку популярність морські круїзи; посилення конкуренції, що вимагає від туристичної галузі наявності висококваліфікованих робітників і, безперечно, підвищення якості наданих послуг; концентрації інвестицій і кооперації учасників ринку туристичних послуг; збільшення частки витрат на подорожі в сімейних бюджетах, зростання популярності індивідуального туризму тощо.

Виступаючи з доповіддю про підсумки розвитку та стану туризму у світі за минулий рік, Талеб Рифаї, Генеральний Секретар Всесвітньої туристичної організації, зазначив, що 2016 рік був видатним роком для туристичної сфери. Він став сьомим роком поспіль, коли спостерігається стрімкий ріст міжнародних туристичних прибуттів, який зараз досяг нової вершини та становить 1,2 млрд подорожуючих. Він став рекордним, починаючи з 1960 року. Так, наприклад, у Європі відсоток туристичних прибуттів збільшився на 5%, у Північній Європі – на 7%, у країнах Південно-Східної Азії та Океанії – 8%, у північній Америці – 6%, у країнах Карибського регіону – 7%, Південна Америка – 6%, країни Африки додали 3%, але Європа все також залишається провідним регіоном туристичних прибуттів [9].

Серед довготривалих чинників, що об'єктивно сприяють поступовому розвитку туризму, можемо назвати економічні, які полягають у зміні структури споживання і послуг у бік збільшення частки споживаних туристичних послуг; науково-технічний прогрес, який зумовлює швидкий розвиток потужної матеріально-технічної бази туристської індустрії; демографічні, які залежать від зростання народонаселення планети; соціальні, до яких належить зростання добробуту населення розвинених країн; культурні, що зумовлюються зростанням культурного рівня населення багатьох країн; міжнародні, що пояснюються пом'якшенням міжнародного клімату, прагненням до співробітництва й порозуміння.

Означені чинники впливають на структуру професійної підготовки фахівців для сфери туризму в економічно розвинутих країнах. На світовому ринку з'являються нові професії пов'язані з ринком туристичних послуг такі, як керуючий готелем/туристичною фірмою, фахівець з питань реклами у сфері туризму, фахівець розважальних центрів

відпочинку, фахівець у сфері спорту та екстремального спорту, івент-менеджер, аніматор, організатор туристичних виставок, організатор мандрівок та інші.

Вивчення світової практики підготовки працівників туризму засвідчує, що в розвинутих країнах напрямок туристичного навчання є досить популярним. Навчальні заклади пропонують різні програми та напрямки отримання туристичного навчання, при закінченні якого студенти, відповідно до ступеню навчання, отримують диплом вищого навчального закладу, диплом бакалавра, магістра, а також пропонуються післядипломні програми. В деяких країнах поступово склалися так звані бінарні системи вищої туристської освіти, де поряд з університетським сектором функціонують досить численні спеціалізовані заклади. З європейських країн бінарну систему вищої туристської освіти мають Швейцарія, Бельгія, Велика Британія, Греція, Данія, Ірландія, Нідерланди, Норвегія, Німеччина, Франція та ін. На протилежному полюсі перебуває так звана унітарна система вищої освіти, до складу якої входять в основному університети. Така система функціонує в Італії, Іспанії, Фінляндії, Швеції. До окремої групи належать країни з так званими інтегрованими університетами, до яких входять спеціалізовані середні й вищі навчальні заклади та країни колишнього СРСР.

Зі стрімким розвитком туризму як в світі, так і в Україні, ринок праці ставить все більші і більші вимоги до фахівців. Сучасність вимагає працівників, що не просто мають спеціальну освіту, а працівників компетентних, здатних приймати професійні рішення, здатних розв'язувати типові і нетипові проблеми, тим самим забезпечуючи високу якість обслуговування та задоволення потреб споживачів.

На думку Сакун Л.В. існує три аспекти підготовки фахівців, що важливі для будь-якої сфери туризму, а саме:

1. фундаментальне навчання (знання), яке відповідає за отримання знань згідно навчальному плану спеціальності;
2. технічне навчання (знання як робити), яке відточує майстерність і розробляє навички, необхідні для даної спеціалізації;
3. особисті здібності (знати як бути і як себе поводити), що відображають особисті якості фахівця. [5, с. 32]

Кожна країна, що задіяна в туризмі, розробляє свою систему туристичної освіти, яка б відповідала вимогам сучасності та поєднувала всі три вищевказані аспекти.

На нашу думку, цікавим є вивчення та застосування досвіду організації навчання майбутніх фахівців туристичної сфери країн, що вже мають розвинену та всесвітньо визнану систему туристичної освіти, таких як Швейцарія, а також Великобританія та США.

Одною з перших країн, яка розпочала підготовку за напрямом «Туризм», а сьогодні є загальноновизнаним світовим лідером у сфері банківської справи та туристичного бізнесу, є Швейцарія. Вже декілька років поспіль фахівці визначають навчальні заклади Швейцарії найкращими у сфері туристичного навчання. Рівень підготовки майбутніх фахівців є досить високим, наприкінці кожного навчального року студенти проходять виробничу практику у найкращих готелях та туристичних агенціях світу, а випускникам пропонується робота у найпрестижніших закладах туристичної рекреації світу. Швейцарці вважають однією з головних своїх переваг наявність обов'язкової щорічної практики. З першого курсу навчання кожен студент впродовж шести місяців проходить практику безпосередньо на робочому місці у закладах гостинності, за яку отримує зарплатню. Інші шість місяців відводяться на теоретичне навчання. Деякі навчальні заклади пропонують виїзну практику за кордоном, у країнах Європи, Азії, навіть на Мальдівах та ОАЕ. Цікавим є можливість припинити теоретичне навчання у будь-який час, якщо виникла вигідна пропозиція про роботу, та повернутися до навчання згодом.

У Великій Британії професійна підготовка фахівців для сфери туризму здійснюється багатьма освітніми закладами. У світовій туристській практиці позитивно зарекомендував себе досвід підготовки професіоналів у Корнудолл-коледжі та в Борнмутському університеті. У Швейцарії підготовка фахівців відповідного профілю здійснюється в широковідомих у світі навчальних закладах – Швейцарській школі готельного менеджменту (SHMS) та школі

готельного менеджменту (EHL). У Франції підготовку фахівців туризму і гостинності здійснює транснаціональна туристсько-готельна корпорація (ACCOR), яка представлена в 140 країнах. Французька методика готельного менеджменту реалізується також школою Готельного менеджменту (ИНТТИ) та Інститутом міжнародного менеджменту Ватель – Париж, Паризькою школою готельного господарства і туризму. Аналіз досвіду підготовки професіоналів туризму в США свідчить, що провідним університетом у підготовці галузевих фахівців є Університет Джонсон і Уельс – член Американської асоціації відкритої освіти. Особливістю австралійської підготовки фахівців у галузі туризму є практична підготовка в готелях та турагенціях.

Найбільшим туристським центром і ринком є Сполучені Штати Америки. На американський континент припадає 21% всіх подорожуючих та 30% світових надходжень від туризму. Майже 10 млн американців працюють на підприємствах, безпосередньо або опосередковано пов'язаних зі сферою туризму. Щорічна кількість зарубіжних відвідувачів у США наближається до 50 мільйонів [6, с.169]. Система вищої туристичної освіти в США є однією з найрозвиненіших в світі і вважається однією з найбільш досконалих. Особливості організації, змісту та форм туристичної освіти ретельно були вивчені такими вченими як Федорченко В.К. та Чорна Л.В. Тому, на нашу думку, варто було б також дослідити системи туристичної освіти інших країн, що є популярними туристичними центрами та також мають власні здобутки в сфері туристичної освіти. Туристична освіта в США пропонує як короткі програми, які можуть тривати від десяти до сорока тижнів, моделі навчання в коледжі, що можуть тривати до одного, двох чи трьох років, так і отримання диплому після чотирьох років навчання в за освітньо-кваліфікаційним рівнем «бакалавр», а також можливість отримання вчених ступенів в сфері туризму. [2] Більшість програм, що пропонуються американськими коледжами, приділяють особливу увагу практичній підготовці майбутніх фахівців туристичної сфери.

У Німеччині, туристична освіта розвинулася в рамках Fachhochschulen (спеціалізованих вузів), які присвоюють ступень бакалавра по завершенню восьми семестрів. [1, с. 318]

Туристичні спеціальності французьких університетів пропонують дво-, три- та чотирирічні програми. Все більше і більше програм з туризму і гостинності у Франції орієнтовані на чотири роки навчання з отриманням ступеню бакалавра по завершенню навчання, що зазвичай готує студентів до керівних посад у галузі.

Італія почала пропонувати трирічні програми з курсів «Професійні оператори туризму» та «Економіка туризму» у 1993 році. Протягом двох років кількість програм з гостинності та туризму, що пропонувалися італійськими університетами, зростає з двох до дванадцяти. [там же]

Польські університети забезпечують безперервну систему підготовки кадрів у сфері туризму, що охоплює всі ланки діяльності та основні напрями роботи. Спеціалісти з вищою освітою готуються за ступеневою системою: бакалавр – спеціаліст – магістр. Студенти за чотири роки навчання опановують не тільки фундаментальні, але й професійно-орієнтовані дисципліни, дисципліни спеціалізації, проходять навчально-виробничу, педагогічну та виробничу практики, що дозволяють отримати кваліфікацію, достатню для виконання виконавчих функцій з організації туристичної діяльності. Головною турботою навчальних польських закладів є формування конкурентоздатних фахівців, які мають підприємницькі навички, здатні працювати ініціативно [4, с. 330].

Узагальнення результатів вивчення професійної підготовки фахівців для сфери туризму у зарубіжних країнах дало можливість дійти висновку, що у світі існує структура неперервної туристської освіти, до якої входять професійні школи, коледжі, інститути, університети, менеджерські курси управління гостинністю й туризмом при університетах. Навчальні плани вищих навчальних закладів зарубіжних країн складаються з таких циклів дисциплін: загальнонаукові, соціально-гуманітарні, бізнес-адміністрування, спеціальні, туристологічні. Значний науковий інтерес становить вивчення уніфікованої європейської

моделі, яка представлена французькою транснаціональною туристсько-готельною корпорацією (ACCOR). У навчальних планах вищих навчальних закладів туристичного менеджменту до циклу загальнонаукових дисциплін входять економіка, мікроекономіка, методика дослідної роботи, інформатика, гігієна, макроекономіка, фінанси, міжнародна економіка. Соціально-гуманітарний цикл дисциплін містить право, європейське суспільне право, протокол і етикет, німецька, іспанська, французька, англійська мова, культура й образотворче мистецтво. Цикл дисциплін із бізнес-адміністрування включає керівництво туристичним господарством, переговори та управління в менеджменті готельного господарства, менеджмент результатів діяльності, планування, технічне забезпечення у готельному господарстві, менеджмент інформаційних систем, проект розвитку підприємства. Менеджмент харчового виробництва, практика харчового виробництва, менеджмент служби портьє, менеджмент барної справи, товарознавство харчових продуктів та напоїв входять до циклу спеціальних дисциплін, а до циклу туризмологічних дисциплін – середовище відпочинку, маркетинг в індустрії гостинності, професійна підготовка в готельному господарстві, прикладна інформатика для готельного господарства, предмети за вибором. Навчальні плани підготовки фахівців для сфери туризму зарубіжних країн, характерною особливістю яких є варіативність, містять три типи курсів – обов'язкові, частково елективні (за вибором), повністю елективні.

Висновки. Особливістю діяльності навчальних закладів, що готують фахівців для сфери туризму у зарубіжних країнах, є гнучкість, багатоваріантність програм навчання в системі туристської освіти, в тому числі безпосередньо в туристських агенціях; у курсовій мережі, у системі дво- і чотирирічного навчання за програмами коледжів і університетів; стаціонарно і без відриву від роботи за програмою дистанційного навчання. Важливу роль у цій справі відіграють спеціалізовані професійні школи та університети.

В усьому світі підготовці кадрів для туристичної сфери приділяється значна увага. Щороку зростає кількість навчальних закладів, що пропонують спеціальні програми підготовки фахівців. Більшість таких програм приділяє все зростаючу увагу практичній підготовці майбутніх фахівців туристичної сфери. Проблема співвідношення теоретичної та практичної підготовки нині гостро стоїть і в Україні, адже через відсутню достатню матеріальну базу багато дисциплін вивчаються з теоретичного боку, а застосувати свої знання на практиці молоді фахівці можуть лише влаштувавшись на роботу. В закордонних закладах освіти не менше ніж 50% загальної навчальної підготовки відводиться на підготовку практичну.

Література:

1. Formica, S. European hospitality and tourism education: differences with the American model and future trends / Sandro Formica // International Journal of Hospitality Management. – 1996. – №15(4). – p. 317-323.
2. Hospitality Tourism Education. A Canadian Perspective [Електронний ресурс] / Dan Borowec. – Режим доступу: <http://www.intstudy.com/articles/twehosp.htm>
3. Актуальні проблеми, сучасний стан та перспективи розвитку індустрії туризму в Україні: матеріали II–VIII між нар. наук. – практ. конф. / за ред. І. В.Саух – Житомир: Вид-во ЖФ КІБІТ, 2014 р.
4. Педагогіка туризму: [навч. посібник для студентів вищих навчальних закладів] /В.К. Федорченко, Н. А. Фоменко, М. І. Скрипник, Г. С. Цехмістрова. – К.: Видавничий дім «Слово», 2004. – 296 с.
5. Польова Л. В. Особливості підготовки менеджерів по туризму у Польщі / Леся Василівна Польова // Туристична освіта в Україні: проблеми і перспективи: Зб. наук. праць. – Київ: Тонар, 2007. – 356 с.
6. Сакун Л. В. Теория и практика подготовки специалистов сферы туризма в развитых странах мира: Монография. – К.: МАУП, 2004.

7. Сокол Т. Г. Педагогічні умови навчально-методичного забезпечення професійної підготовки менеджерів туристичної індустрії : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Т. Г. Сокол. – К.: Б.в., 2012. – 22 с.

8. Туризмолія : концептуальні засади теорії туризму: монографія / В. К. Федорченко, В. С. Пазенок, О. А. Кручек та ін. – К.: ВЦ «Академія», 2013. – 368 с.

9. Щорічний звіт Генерального Секретаря Всесвітньої туристичної організації. [Електронний ресурс] / Режим доступу: http://cf.cdn.unwto.org/sites/all/files/pdf/annual_report_2016_web_0.pdf

Кулаласва Наталя,
завідувач лабораторії технологій
професійного навчання Інститут
професійно-технічної освіти НАПН
України,
кандидат хімічних наук, доцент

КУЛЬТУРА БЕЗПЕКИ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК СКЛАДОВА КОРПОРАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ БУДІВЕЛЬНИКІВ: ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД

Готовність до праці передбачає усвідомлення робітником усіх аспектів професійної діяльності, з-поміж яких одне з основних місць посідає його безпека. Однак останнім часом у нашій державі виникла така ситуація, коли вимог охорони праці, регламентованих законодавчою базою України, не дотримуються суб'єкти господарювання (СГ), зокрема будівельні. Це зумовлено як об'єктивними, так і суб'єктивними чинниками. До перших належать складний економічний стан у країні, зношеність виробничого обладнання, слабкий інвестиційний клімат будівельної галузі тощо. До суб'єктивних чинників, на наш погляд, можна віднести незацікавленість роботодавців у поліпшенні умов праці будівельників, велику кількість та постійну плінність робітничого персоналу будівельних підприємств, виконання будівельниками робіт без укладання трудових угод, відсутність пріоритету безпеки життя та здоров'я працівників як основ ідеології корпоративної культури, і, врешті решт, низьку культуру безпеки професійної діяльності (КБПД) будівельників.

Зазначимо, що формування КБПД як складової корпоративної культури майбутніх будівельників має відбуватися ще під час їхнього навчання у закладах професійної освіти. Але воно практично не реалізується, а якщо й відбувається, то опосередковано та безсистемно. У той же час у провідних країнах світу накопичено значний теоретичний і практичний досвід з цього питання.

Мета статті полягає в аналізі зарубіжного досвіду формування культури безпеки професійної діяльності як складової корпоративної культури майбутніх кваліфікованих робітників будівельного профілю та визначенні практичних рекомендації щодо його залучення до професійної підготовки учнів (студентів) закладів професійної освіти України на основі пропонованих автором загальнодидактичних та специфічних принципів професійного навчання.

Робітники будівельних підприємств постійно стикаються з небезпечними чинниками виробництва: автоматичними рухливими механізмами та приладдям, високовольтною електрикою, працею на висоті тощо. Вони генерують ризики та загрози нанесення шкоди робітникам, навколишньому середовищу й майну. Під час будівництва робітники піддаються широкому колу шкідливих впливів виробництва. Умови цих впливів не однозначні і не однакові: вони залежать від конкретного професійного спрямування праці, трудового дня і навіть часу роботи. Будь-яка небезпека зазвичай виникає періодично і

загрожує нетривалий час, але потім повторюється знову і знову. Наприклад, у США в будівництві зайнято 5-6 % робочої сили, частка виробничого травматизму зі смертельними наслідками досягає 15 %, що перевищує аналогічні показники в будь-якому іншому секторі економіки. В Японії на частку будівельного комплексу припадає 10 % робочої сили і 42 % випадків виробничого травматизму зі смертельними наслідками. У Швеції ці показники складають відповідно 6 і 13 % [1].

Зрозуміло, що соціальна політика СГ, стратегічною метою яких є сталий розвиток, має бути спрямована на створення нормальних (комфортних і безпечних) умов праці та відпочинку робітників, збереження здоров'я, збільшення тривалості життя та забезпечення безпеки довілля. При цьому кількість основних показників соціального розвитку СГ залежить від низки чинників: характеру продукції, що випускається; комплексності та складності застосованих у виробництві технологій, місця розташування, складності та років існування підприємства; кількості, віку, рівня професіоналізму працівників тощо. До обов'язкових показників соціального розвитку СГ А. Жиляєва відносить ступінь відповідності показників безпеки праці встановленим нормативам; ступінь забезпеченості робочих місць виробничими майданчиками та задоволення соціальних потреб працівників об'єктами відпочинку, особистої гігієни, харчування тощо; ступінь задоволення соціальних побутових потреб робітників у житлі, транспортних засобах, об'єктах охорони здоров'я, освіти і навчання тощо; ступінь відхилення показників екологічності та ергономічності робочих місць від встановлених нормативів (температура, шум, вібрація, запиленість, освітлення, швидкість вітру, радіоактивність тощо); втрату робочого часу у зв'язку із захворюваннями робітників; показники травматизму; середню заробітну платню працівників; плинність кадрів; середню тривалість життя робітників; вміст шкідливих речовин у повітрі, воді та ґрунті робочої зони; частку розрахункового прибутку підприємства, що спрямовується на заходи із соціального розвитку колективу [2, с. 53].

Політика та корпоративна культура СГ, яких дотримується його керівництво, суттєво впливають на безпечні умови праці робітників. Клімат, що панує в колективі, особистісні взаємовідносини, традиції та звички визначають пріоритетні напрями розвитку корпоративної культури. До її основних рис в Україні П.Шеремета та Л.Коніщенко відносять значну дистанцію влади, трохи більше середнього ступінь індивідуалізму, прагнення уникнення невизначеності, «чоловічу» перевагу, низьку довгостроковість орієнтацій [3, с. 104]. На думку І.А.Ігнат'євої та О.І.Гарафонової, з якою ми погоджуємося, корпоративна культура – це система цінностей, переконань, вірувань, уявлень, очікувань, символів, а також дійових принципів, норм поведінки, традицій, ритуалів, що склалися в організації або її підрозділах за час діяльності та які приймаються більшістю співробітників [4, с. 398]. Отже, наявність відповідної корпоративної культури на СГ забезпечує його стабільне функціонування та сталий розвиток. Особливо якщо підґрунтям такої культури є сформована у робітників КБПД. На зарубіжних підприємствах її розбудовують з позицій корпоративного бачення, залучаючи так званий корпоративний підхід, оскільки культура є невід'ємною частиною підприємства, а безпечні умови – це відбиття культури безпеки на робочому місці [5]. Дослідники та практики дійшли висновку, що культура безпеки та безпечні умови є засобами для скорочення травматизму, захворювань та загибелі людей на робочих місцях. Багато будівельних підрядників намагаються поліпшити ці показники і таким чином наблизитись до нульових показників травматизму на робочих місцях.

Серед чинників, що визначають важливі показники безпечних умов праці будівельників виокремлюють [6, с. 6-8]: пріоритет безпеки життя та здоров'я працівників; наявність служби техніки безпеки на СГ; систематичну роботу персоналу СГ щодо поліпшення умов безпеки; відповідальність кожного працівника за безпеку; моніторинг безпеки керівництвом; аварійний зв'язок між робітниками під час небезпечних ситуацій; підготовку безпечного робочого місця; залучення клієнтів/власників до питань безпеки тощо. Шведські дослідники, які вивчали якість роботи майстрів і представників безпеки будівельної галузі, виявили, що існує чотири основні чинники, що сприяють високим

стандартам безпеки на виробництві та взаємодіють і взаємно підсилюють один одного: характеристики проекту і характер роботи; організація та структура діяльності; колективні цінності, норми і моделі поведінки; індивідуальна компетентність і ставлення робітників до безпеки [7]. Підтвердженням викладеного є порівняння умов праці на двох будівельних мегапроектах у США (Лас-Вегас, будівництво центру міста) і Великої Британії (Лондон, будівництво Олімпійського парку). Дані, що були отримані під час аналізу результатів роботи з будівництва центру міста Лас-Вегаса, засвідчили високу смертність працівників, що пов'язано, на думку аналітиків, з виявленими ними суттєвими прогалинами в сприйнятті безпеки серед ремісничих майстрів, виконробів, керівників, та співробітників. На проекті будівництва Олімпійського парку в Лондоні дані аналізу безпечних умов праці всіх підрядників були надзвичайно позитивними і пов'язані з активною участю власників у діяльності з питань безпеки. При цьому масштаб і тривалість проекту сприяли тому, щоб ініціативи у галузі безпеки було включено до стандартних робочих процесів, підтримувався постійний зв'язок між працівниками з метою досягнення безпеки [8].

У світовій практиці для контролю за виробничими ризиками на підприємствах розробляють заходи, спрямовані більшою мірою на посилення надійності споруд та обладнання, а також впроваджують системи керування промисловою безпекою. Тобто намагаються безпосередньо ліквідувати об'єктивні причини, що призводять до виникнення небезпечних подій на виробництві. Але запровадження лише таких технологічних чинників дотримання безпеки, на думку представників французької наукової школи у галузі культури безпеки професійної діяльності (Франсуа Данелу, Марсель Сімар, Іван Буас'єр), не може забезпечувати подальший прогрес у напрямі безпеки на виробництві. Вони запропонували підходити до розв'язання проблем досягнення безпечних умов праці з позиції людських та організаційних чинників безпеки. Їхнє включення до заходів і норм промислової безпеки дасть змогу розширити можливості майбутніх кваліфікованих робітників будівельного профілю у вирішенні питань безпеки та вийти за межі технологічного підходу [9]. Такий підхід до виробничої безпеки передбачає, що роботу в області дотримання безпеки варто розглядати як частину виробництва в цілому, підтримуючи тих, хто до неї заохочує та працюючи з тими, хто нею нехтує. Він складається з виявлення й впровадження позитивного внеску працівників у безпеку на виробництві та вже існує у багатьох світових компаніях. Знання, пропоновані цим підходом, дозволяють краще розуміти існуючі умови професійної діяльності робітників, створювати робочі ситуації на будівельних майданчиках з дотриманням безпечних умов праці, поліпшувати показники якості продукції та охорони праці. До того ж, науковці виокремлюють два принципи, від яких залежить стійкість системи безпеки виробництва. За першим, заснованим на правилах безпеки, запобігання передбачених небезпечних ситуацій здійснюється шляхом дотримання всіх формальних процедур, правил, автоматизованих механізмів безпеки, використання захисних засобів і обладнання, навчання «безпечній поведінці» на робочому місці та під час підвищення кваліфікації. За другим, принципом керованої безпеки, у працівників на виробництві виховується здатність передбачати, розпізнавати й реагувати на небезпечні ситуації, які не були прогнозовані заздалегідь. Отже, безпечна професійна діяльність будівельників залежить від їхнього професійного досвіду, характеру заходів, методів роботи ланок, бригад і організацій. Особлива роль у цьому відводиться керівництву, яке уважно ставиться до ситуації, що склалася, й заохочує опанування робітниками різних типів знань, корисних для забезпечення безпеки. У цьому зв'язку весь спектр наукових дисциплін (соціологія, антропологія, соціопсихологія, психологія праці та діяльності тощо) висвітлює індивідуальні та колективні характеристики поведінки працівників. Запобігання нещасним випадкам вимагає того, щоб знання, накопичені цими, а також безпосередньо фаховими предметами були доведені до відома майбутніх кваліфікованих робітників будівельного профілю. Серед найважливіших чинників, що, на думку зарубіжних науковців, впливають на безпечні умови праці в організації, найважливішими і актуальними для будівельної галузі є пріоритет безпеки; зв'язок; відповідальність на всіх рівнях (власник, клієнти, підрядники,

субпідрядники тощо); участь всіх працівників у дотриманні безпеки; тренінги та освіта з безпеки на всіх рівнях; взаємодовіра; зацікавленість керівників у розв'язанні питань безпеки; політика, програми, процедури, практика заходів з дотримання безпеки; планування роботи із забезпечення безпеки та здоров'я працівників; контроль безпеки на всіх рівнях [10].

До речі, у Німеччині основна концепція з безпеки праці полягає не у виявленні випадків виробничого травматизму, котрі вже трапилися, а в їхньому попередженні. У цьому зв'язку важливими чинниками, що сприяють високим стандартам безпеки на німецьких підприємствах є нагляд за станом безпеки праці в організації; медичне забезпечення; соціальна допомога; дослідницька робота, щодо підвищення умов безпечної праці; страховий захист [11]. Крім цього, одним з найважливіших заходів профілактики виробничого травматизму в Німеччині є пропагування техніки безпеки [12, с. 156]. Сьогодні в Німеччині спостерігається тенденція до зниження кількості нещасних випадків з летальним результатом на будівельних майданчиках. Головним фактором зменшення травматизму є навчання й підвищення рівня знань робітників будівельної галузі [13]. Так, успіхи закладів професійної освіти Німеччини характеризуються високим рівнем трудового та політехнічного навчання, естетичного і фізичного виховання, розвитку творчої діяльності. Учні та студенти вчать планувати власну працю, організовувати робоче місце, працювати в колективі, аналізувати результати своєї праці. Німецька програма навчання з охорони праці передбачає навчання ергономіці, роботі з небезпечними речовинами, безпечній роботі машинного обладнання, протипожежній справі, проектуванню робочих приміщень, біотехнології, електробезпеки, турботі про збереження здоров'я [14]. До того ж, Е. Бехер і Е. Шайбнер розглядають можливості використання методів проблемного навчання для розвитку культури праці та професійної підготовки майбутніх фахівців і вважають, що це є умовою міцного засвоєння знань, умінь і розвитку творчих здібностей учнів, дійовим засобом активізації розумової діяльності, розвитку в учнів бажання вчитися [15, с. 11]. Під час професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників у Німеччині, Бельгії та Нідерландах вивчення ними виробничих ризиків, охорони праці та техніки безпеки не розглядається в окремому предметі, а їх вводять до навчальних цілей інших предметів. До розроблення навчальних програм педагоги залучають фахівців з охорони праці, техніки безпеки, представників міністерства освіти, розробників професійних стандартів та практиків з підприємств. У шведських закладах професійної освіти реалізують комплексний підхід, пов'язаний зі створенням у них безпечного навчального середовища за активної участі учнів (студентів) у питаннях безпеки. У Великій Британії перевагу надають роз'яснювальній роботі серед підлітків, а також діяльності, спрямованій на створення позитивного іміджу рятувальних служб. У цілому ж, викладачі більшості провідних європейських країн під час формування КБПД у майбутніх кваліфікованих робітників активно застосовують метод проектів (конкурси, ярмарки проектів), інтерв'ю з практиками та тренінги [16].

Результати аналізу зарубіжного досвіду формування КБПД як складової корпоративної культури майбутніх будівельників дали нам змогу виокремити загальнодидактичні та специфічні принципи професійного навчання, на основі яких можливе залучення такого досвіду до якісної професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників будівельного профілю у вітчизняних закладах професійної освіти. До них ми віднесли принципи зв'язку навчання з життям; свідомості і творчої активності учнів (студентів); колективного характеру навчання та врахування індивідуальних особливостей учнів (студентів); позитивного емоційного клімату навчання (відкритості та взаємності); поєднання навчання з продуктивною працею учнів (студентів), зв'язок теорії і практики; моделювання професійної діяльності в навчальному процесі; створення безпечного навчально-виробничого середовища; міждисциплінарності, варіативності, прогнозування та попередження ризиків у професійній діяльності.

На підґрунті проведеного аналізу закордонних теоретичних та практичних педагогічних джерел та відібраних принципів навчання було визначено практичні

рекомендації щодо залучення зарубіжного досвіду формування КБПД до професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників будівельного профілю у вітчизняних закладах професійної освіти. Серед них:

- формування світогляду учнів (студентів) з пріоритетом безпеки життя та здоров'я шляхом гуманізації освіти, а також залучення до навчально-виробничого процесу різноманітних здоров'язберігаючих педагогічних технологій;

- систематичне мотивування учнів (студентів) до безпечної професійної діяльності через їх інформування про можливі небезпеки та загрози, що генеруються під час будівництва, і як наслідок, формування у них потреби до безпечної професійної поведінки;

- гармонійне поєднання командної та індивідуальної навчальної діяльності учнів (студентів) з метою набуття ними досвіду колективної діяльності (висловлювати та обґрунтовувати власні думки, ухвалювати спільні рішення, надавати допомогу іншим, поважати опонентів) за допомогою різних інтерактивних технологій (метод проектів, «мозкова атака», «капельюхи мислення де Боно», «акваріум» тощо);

- створення позитивного емоційного клімату в групах учнів (студентів) для виховання в них позитивного ставлення до навчання шляхом культивування на заняттях взаємоповаги, взаємодопомоги, взаєморозуміння та доброзичливості, а також роботи у співробітництві над вирішенням спільних проблем, тренінгів;

- закріплення учнями (студентами) отриманих знань, умінь і навичок з дотримання безпечних умов праці під час їхнього виробничого навчання, передача їм власного досвіду безпечної праці майстрами виробничого навчання та наставниками на виробництві;

- інтеграція змісту навчання як по вертикалі (об'єднання професійних знань і умінь у галузі безпеки в межах одного предмета, елективного курсу), так і по горизонталі (залучення професійних знань і умінь з різних предметів для розв'язання фахових питань) для покращення розуміння учнями (студентами) пов'язаних з професійною безпекою причинно-наслідкових зв'язків;

- моделювання професійної діяльності в навчально-виробничому процесі з метою виявлення знань і вмінь, необхідних для побудови власної стратегії безпечної поведінки на робочому місці шляхом використання імітаційно-рольового навчання, методу проектів та кейсів;

- цілеспрямоване створення у закладі професійної освіти безпечного навчально-виробничого середовища, що ґрунтується на принципах екологічного дизайну та відповідає, технічним, технологічним, екологічним, ергономічним, педагогічним, санітарно-гігієнічним та психологічним вимогам, а також вимогам охорони здоров'я учнів (студентів) та безпеки праці.

Представлені практичні рекомендації мають забезпечити формування системи поглядів, цінностей і поведінки майбутніх кваліфікованих робітників будівельного профілю з метою запобігання виникненню ризиків для їхнього життя і здоров'я під час професійної діяльності. Вони передбачають надбання учнями (студентами) професійних закладів освіти цілісної системи знань, свідомості й адекватного мислення, необхідних для прийняття обґрунтованих рішень у сфері забезпечення безпеки на робочому місці.

Отже, на підставі проведеного автором аналізу зарубіжного досвіду формування культури безпеки професійної діяльності як складової корпоративної культури майбутніх будівельників було виокремлено загально дидактичні та специфічні принципи професійного навчання. Вони виявилися підґрунтям для визначення практичних рекомендацій щодо залучення цього досвіду до професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників будівельного профілю у вітчизняних закладах професійної освіти.

Література:

1. Weeks James L. Вредные условия производства и охрана труда в строительной промышленности [Електронний ресурс] / James L.Weeks. – Режим доступу: <http://base.safework.ru/iloenc?print&nd=857200562&spack=010LogLength%3D0%26LogNumDo>

c%3D857200559%26listid%3D010000000100%26listpos%3D0%26lsz%3D6%26nd%3D857200559%26nh%3D1%26. – Назва з екрану.

2. Жилияева А. В. Формирование социальной политики предприятия как фактор корпоративной культуры предприятия / А. В. Жилияева // Корпоративна культура організації XXI століття: зб. наук. праць. – Під заг. ред. Г. Л. Хаєта. – Краматорськ: ДДМА, 2005. – 112 с. – С. 52-64., с. 53.

3. Ключі до успіху, або Організаційна та управлінська культури. Навч. посібник. – 2-ге вид. доп. – К.: Вид-во Європ. Ун-ту, 2002. – 337 с., с. 104

4. Ігнат'єва І. А. Корпоративне управління [текст]: підручник. / І. А. Ігнат'єва, О. І. Гарафонова – К. : «Центр учбової літератури», 2013. – 600 с. – С. 398].

5. Guldenmund F. W. The nature of safety culture: a review of theory and research / F.W. Guldenmund / Safety Science. – 34. – (2000). Science Group, Delft University of Technology, Kanaalweg 2b, NL-2628 EB Delft, The Netherlands. 215–257 p.

6. Safety Culture and Climate in Construction: Bridging the Gap Between Research and Practice (June 11-12, 2013, Omni Shoreham Hotel – Washington DC. - Workshop report, 60 p. с. 6-8

7. Turner M, Pousette A. 2009. Safety in construction: a comprehensive description of the characteristics of high safety standards in construction work, from the combined perspective of supervisors and experienced workers. Journal of Safety Research 40(6): 399-409.

8. Healy N, Sugden C. 2012. Safety culture on the Olympic Park. London: HSE Books, Research report 942.

9. Francois Daniellou, Ivan Boissieres, Marcel Simard. Human and organizational factors of safety : state of the art. FonCSI. FonCSI, pp.105, 2011, Les cahiers de la securite industrielle. – Режим доступу: <https://www.foncsi.org/fr/publications/collections/cahiers-securite-industrielle/human-and-organizational-factors-of-safety-state-of-the-art/human-and-organizational-factors-of-safety-state-of-the-art>. – Назва з екрану.

10. Parker D, Lawrie M, Hudson PA. 2006. Framework for understanding the development of organisational safety culture. Safety Science, 44, 551 – 562.

11. Соловьєв А. Г. Охрана труда в Федеративной Республике Германии /А. Г. Соловьєв // Молодежный научный форум: Общественные и экономические науки: электр. сб. ст. по материалам XXXIV студ. междунар. заочной науч.-практ. конф. — М.: «МЦНО». — 2016 —№ 5 (34) / [Электронный ресурс] – Режим доступу. – URL: [https://nauchforum.ru/archive/MNF_social/5\(34\).pdf](https://nauchforum.ru/archive/MNF_social/5(34).pdf). – Назва з екрану.

12. Виноградова О. А. Зарубежный опыт управления качеством строительной продукции на примере Германии и его адаптация к российской действительности / О. А. Виноградова // Вопр. соврем. науки и практики. Ун-т им. В.И. Вернадского. – 2013. – № 1(50). – С. 153 – 159.

13. Особенности охраны труда в строительной отрасли в Германии строительстве [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://cnb.by/content/view/1786/29/lang,ru/>. – Назва з екрану.

14. Сорокина Татьяна Особенности организации обучения по охране труда в Германии [Электронный ресурс] / Татьяна Сорокина. - Режим доступа: <http://ohranatruda.ru/news/901/148810/>. – Назва з екрану.

15. Лобачук І. М. Екологічна освіта учнів загальноосвітніх закладів у Німеччині : автореф. дис. На здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / І. М. Лобачук. – Переяслав-Хмельницький, 2013. – 21 с., с. 11

16. Sarah Copesey Education and training of young people at school, college and the workplace: results of recent Agency activities / Sarah Copesey // Standards in education and training for safety and health at work. IAG Report 4/2011e. - German Social Accident Insurance. – P. 18-25.

Молчанова Алевтина Олександрівна,
доцент кафедри університетської освіти і
права, ДВНЗ «Університет менеджменту
освіти», кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ТЕХНОЛОГІЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

Під впливом інтенсивної інноваційної діяльності у суспільстві відбуваються активні соціальні зміни. Процес формування особистості здійснюється в певних соціальних умовах, коли засвоюється соціальний досвід, який людина перетворює у власні цінності. Результати соціалізації мають внутрішньо суперечливий характер, тому що в ідеалі соціалізована людина має відповідати соціальним вимогам і водночас протистояти негативним тенденціям у розвитку суспільства, життєвим обставинам, які гальмують розвиток її індивідуальності. Значною мірою це залежить від типу виховання. Виховання, на відміну від соціалізації, яка відбувається в умовах стихійної взаємодії людини з навколишнім середовищем, розглядають як процес цілеспрямованої і свідомо контрольованої соціалізації [11, с. 12].

На думку дослідників (А.Бойко, А.Капська, Л.Карамушка, Н.Коломінський, Ж.Петрочко, І.Пінчук, С.Савченко, М.Слюсаревський, В. иба та ін.), соціалізація – це процес засвоєння індивідом системи соціальних зв'язків та відносин. Через соціалізацію відбувається успадкування і перетворення особистістю соціального досвіду у власній установці, орієнтаціях, навичках, уміннях, здібностях. Несоціалізованих людей немає. Факторами соціалізації є об'єктивні умови, що впливають на цей процес. Науковці виділяють чотири групи факторів: мегафактори (космос, планета); макрофактори (етнос, суспільство, держава); мезофактори (місцевість, засоби масової комунікації, приналежність до певної субкультури); мікрофактори (сім'я, ровесники, оточення, громадські, релігійні, приватні, державні організації). Визначено етапи соціалізації – адаптація, індивідуалізація, інтеграція протягом життя [13, с. 189–190].

Серед факторів соціалізації відмітимо величезну роль культури, її аксіологічні, світоглядні, гуманістичні та інші аспекти. У єдності цих аспектів культура виступає як інтегральний фактор соціалізації особистості, що через комунікативність і взаємодію сприяє створенню атмосфери довіри, емоційного комфорту та взаєморозуміння у будь-яких процесах. На думку Л.Вороновської, людина як субстрат всіх форм соціальності відтворюється перш за все в процесі комунікативної активності. Соціалізація суб'єкта відбувається на фоні засвоєння ним елементів мовної системи і загальнолюдських культурних цінностей, що формуються шляхом взаємовпливу суб'єкта і суспільства у безперервності комунікативного обміну [2, с. 181].

Це зумовлює цілеспрямоване формування спеціаліста, який здатний не лише творчо використовувати інформацію, але й самостійно здобувати та застосовувати її у складних чи несподіваних ситуаціях, виконуючи професійні завдання, знаходити шляхи їх вирішення. Йдеться про конкурентоздатність спеціаліста, тобто його конкурентну взаємодію (яка внутрішньо притаманна суб'єкту), професійну та особистісну складові [7, с. 22, 23].

У певних галузях розробляється комунікативна професіограма-характеристика спеціаліста з позицій володіння ним комунікативними технологіями, що включає: знання ділового та мовленнєвого етикету і вміння його використовувати; організацію і управління спілкуванням; вміння вести бесіду, ділову розмову, суперечку, полеміку, дискусію, діалог, дебати, диспут, нараду, переговори; вміння аналізувати конфлікт, кризові ситуації і вирішувати їх; вміння обґрунтовувати, аргументувати і переконувати, погоджувати й знаходити компроміси; вміння адаптувати людину (клієнта) до конкретної ситуації, корегувати її поведінку і самооцінку [13, с. 105–106].

Визначені вміння забезпечують особистості здатність ефективно взаємодіяти з оточуючими людьми, що визначається як соціально-психологічна компетентність. Це характеризується як можливість орієнтуватися в соціальних ситуаціях, визначати особистісні риси і емоційні стани інших людей, обирати адекватні способи спілкування та взаємодії з ними, що складає основу власної комунікативної культури.

Актуальність формування комунікативної культури випускників ВНЗ мотивується провідними тенденціями сьогодення: посиленням глобалізаційних процесів; ростом досліджень проблем комунікацій, розумінням їх важливості як різновиду інформації; використанням комп'ютерно-інформаційних технологій.

Поняття "інформаційна культура" і "комунікативна культура" бажано не розділяти, а розглядати їх як інтегроване поняття – інформаційно-комунікативна культура. Таким чином, інформаційно-комунікативна культура – це один із компонентів загальної культури людини, яка складається зі світоглядної інформації, системи знань і вмінь, що зумовлюють цілеспрямовану творчу діяльність людини і створюють діалогову взаємодію з навколишнім середовищем.

Необхідність формування комунікативної культури зумовлюється тим, що високий рівень спілкування є однією з передумов подальшої трудової діяльності. В професіях гіперконтактного типу (людина – людина) спілкування відіграє провідну роль. Спілкування розуміється як передача інформації від однієї особи до іншої, яке має ґрунтуватись на високому рівні комунікативної культури. Це підтверджується і думкою американського фахівця з міжнародної комунікації Е.Холла, який стверджує, що культура – це комунікація, а комунікація – це культура [18].

На важливості формування комунікативної культури у майбутніх фахівців, які навчаються у вищих навчальних закладах, акцентують увагу О.Бовдир, Г.Галацін, Н.Зуєнко, М.Ісаєнко, О.Кулешова, І.Тимченко, Ф.Хміль, О.Уваркіна, О.Швед, Е.ценко. Проблема формування комунікативної культури вихованців ПТНЗ висвітлена в працях В.Болгаріної, В.Григор'євої, М.Карп'юк.

Шляхи формування комунікативної культури студентів технічних вищих навчальних закладів досліджує Г.Галацін. Науковець наголошує, що комунікативна культура є складним структурованим (когнітивний, мотиваційно-ціннісний, діяльнісний, рефлексивний компоненти) та багатофункціональним (інформаційно-пізнавальна, поведінково-діяльнісна, адаптивна, прогностична, комунікативна, рефлексивна функції) явищем, яке в змістовному аспекті характеризується засвоєнням соціальних норм та формуванням соціальних якостей, умінь і навичок; у процесуальному аспекті – взаємодією соціуму та особистості. Доцільно підкреслити думку науковця, що дієвим у формуванні комунікативної культури виявилось упровадження у позааудиторну роботу як традиційних, так і інтерактивних методів та прийомів роботи зі студентами [4].

Дослідження питань формування комунікативної культури студентів вищих навчальних закладів освіти зумовлено трансформаційними процесами та новими вимогами до сучасного спеціаліста, що дає можливість визначати його комунікативну культуру як комплекс знань, умінь, властивостей особистості для професійної взаємодії з іншими людьми. Вивчаючи проблему формування комунікативної культури в медичних закладах освіти, О. Уваркіна зазначає, що комунікативна компетентність медичного працівника є однією з складових культури його особистості. Вона наводить її у вигляді моделі ймовірної та реальної поведінки спеціаліста [15]. Важливо, що науково-методичне забезпечення педагогічного процесу формування комунікативної культури майбутніх лікарів теж є предметом дослідження. Його автор Ю.Юсеф вважає, що час вимагає поєднання в сучасному спеціалісті умінь підтримувати контакт з іншими людьми, тому важливою складовою професійної підготовки фахівців будь-якої галузі є їх комунікативна культура [16].

У дисертаційному дослідженні О.Гаврилюк комунікативну культуру визначено як складне динамічне особистісне утворення, структуру якого подано такими компонентами: мотиваційний, пізнавально-операційний, емоційно-вольвий та оцінний. Однак не менш

важливим є соціально-комунікативний компонент, який включає здатність до професійної адаптації майбутніх педагогів, усвідомлення їх соціальної ролі й манери поведінки [3].

Вивчення проблеми формування комунікативної культури особистості, на думку Т.Гончар, може здійснюватись через співвіднесення з її загальною культурою. Уточнення категоріального апарату дослідження дозволило визначити комунікативну компетентність як рівень сформованості комунікативної культури, а комунікативне середовище (простір, поле) – як соціокультурний контекст. Автор підкреслює, що за таких умов забезпечується ефективність комунікативної взаємодії [5].

Об'єктом дослідження І.Тимченко є процес формування комунікативної культури студентів вищих навчальних закладів під час вивчення предметів гуманітарного циклу. У дисертації наведено теоретичне обґрунтування і варіант вирішення проблеми, згідно з яким комунікативна культура розглядається як одна із професійних цінностей майбутнього спеціаліста та шлях до його самореалізації в суспільних відносинах [14]. Аналогічне дослідження було здійснено О.Бовдир на масиві студентів юридичних спеціальностей [1].

Модель формування комунікативної культури майбутніх аграріїв у процесі професійної підготовки розроблена Н.Зуєнко. На її думку, цей процес передбачає цільовий, технологічний, інструментальний, організаційний та результативний компоненти [6].

Наведений перелік досліджень проблем формування комунікативної культури студентів вищих навчальних закладів різних галузей дає підстави зробити висновок, що ці процеси є базою для формування професійної компетентності майбутніх спеціалістів. У 1984 році Д.Равен у праці "Компетентність у сучасному суспільстві" [12] вперше дав розгорнуте пояснення поняттю "компетентність", підкреслюючи, що воно включає в себе велику кількість незалежних компонентів (когнітивні, емоційні та ін.). Компетентність, на його думку, ґрунтується на поєднанні цінностей, емоцій, ставлень і практичних навичок, поведінкових компонентів, знань і вмінь, тобто всього, що стає мобілізуючим фактором. Провідним є значення ключових компетентностей, серед яких уміння діяти автономно, ініціативно, застосовувати зв'язок між знаннями і ситуацією. В процесі підготовки фахівців ключову роль набуває орієнтація на особистість і компетентність. Для вишів в рамках компетентнісного підходу основним завданням стає розвиток професійної компетентності спеціаліста.

Існує цілий список компетенцій співробітника, на які акцентують увагу роботодавці в світі. На найближчі п'ять років перша позиція в ньому збережеться за вмінням вирішувати складні проблеми. Далі йде все, що пов'язано з вмінням встановлювати взаємини, управління людьми, емоційним інтелектом і критичним мисленням. Важливим також буде контекстне мислення - вміння обробляти великі масиви даних, виокремлюючи з потоку інформації найголовніше. Цінуються вміння бачити наперед, бути гнучким, правильно адаптуватися, прогнозувати непрогнозоване, прораховувати ситуацію. Необхідним буде все, що допоможе людям впоратися зі змінами і викликами, не впадати в депресію, а намагатися діяти, незважаючи на всі негативи.

Професійна компетентність визначається як психічний стан, який дозволяє діяти самостійно, відповідально і досягати позитивних результатів. Н. Кузьміна професійно-педагогічну компетентність характеризувала як сукупність умінь педагога особливим чином структурувати наукове і практичне знання з метою найкращого вирішення педагогічних завдань [8, с. 90].

Напрями діяльності вищої школи, її спрямованість на підготовку педагогічних кадрів на засадах компетентісно-орієнтованого підходу розв'язуються у наукових дослідженнях І.Беха, І.Зязюна, В.Кременя, О.Овчарук, О.Пометун, О.Савченко, Л.Кондрашової, В.Лозової, О.Падалки, М.Ярмаченка та ін. Розвитку професійної компетентності вихованців педагогічних навчальних закладів присвячуються роботи багатьох науковців (О.Бондарчук, О.Дубасенюк, М.Левківський, Н.Ничкало Л.Сергеева, та ін.). Здійснюються дослідження щодо формування економічної компетентності підготовки

спеціалістів у відповідних навчальних закладах (Т.Бурлаєнко, А.Спіцина, Г.Ковальчук та ін.).

Проблематика компетенцій не обмежується лише рамками успішної професійної діяльності. Це проблема загальнолюдська. Рада Європи запропонувала Рамку компетентностей для демократичної культури, що базується на її принципах та спрямована на впровадження освіти для демократичного громадянства на національному, європейському та глобальному рівнях у різних країнах [17]. Оскільки населення Європи стає все більше змішаним, такі компетентності дуже важливі.

Завдання для педагогів – навчити молодь, як потрібно поводитися з людьми, які не поділяють їхніх поглядів, однак кожен повинен дотримуватися демократичних принципів, що уможливають співіснування різних культур. Рамка компетентностей спрямована на те, щоб педагоги допомогали молоді набувати такі цінності, як повага, відповідальність у стосунках між собою в культурному різноманітті, вміння бути толерантним в умовах невизначеності. Документ складається з двадцяти компетентностей, згрупованих у чотири категорії (блоки): цінності, ставлення, навички, знання та критичне розуміння [10]. Відмітимо, що проблема комунікативної компетентності представлено у блоках "навички" і "знання та критичне розуміння". Підкреслюється важливість ефективної комунікації з людьми, що спілкуються рідною та іноземними мовами, вміють вирішувати конфлікти мирним шляхом через приведення конфліктуючих сторін до оптимальних рішень, прийнятних для різних сторін конфлікту. Приділяється увага знанням та критичному розумінню мови та комунікації. Рамка компетентностей для демократичної культури є важливим стратегічним документом Ради Європи, що пропонує освітянам чіткі описи вмінь, навичок та ставлень, націлених на інтегрування в освіту.

Навчання необхідним якість, компетенціям, по суті і є відповіддю освіти на виклики сучасного суспільства. Компетентнісний підхід в освіті на противагу концепції «засвоєння знань» передбачає опанування особистістю різного роду вміннями, які дозволять їй в майбутньому діяти ефективно в ситуаціях професійного, особистого і суспільного життя. Саме це зумовлює посилення прикладного, практичного характеру всієї освіти і полягає в тому, щоб, не збільшуючи обсягу інформації, допомогти людині самостійно вирішувати різні проблеми.

Компетентність визначається як кваліфікаційна характеристика індивіда, його базова якість, потенційна готовність вирішувати завдання зі знанням справи; включає в себе змістовний (знання) і процесуальний (уміння) компоненти; постійне оновлення знань, володіння новою інформацією для успішного їх застосування у конкретних умовах забезпечує здатність людини успішно задовольняти індивідуальні й соціальні потреби, діяти і виконувати поставлені завдання.

Узагальнюючи аналіз наукових досліджень та публікацій щодо запропонованої теми, доцільно представити різні види компетентностей: функціональна (професійна); інтелектуальна (здатність особистості до аналітичного мислення і здійснення комплексного підходу до виконання обов'язків); ситуативна (уміння діяти відповідно до ситуації); соціальна (передбачає наявність комунікаційних і інтеграційних здібностей особистості, уміння підтримувати відносини, впливати, сприймати та інтерпретувати думки інших та висловлювати ставлення до них).

Особливо слід схарактеризувати комунікативну компетентність як узагальнюючу комунікативну властивість особистості, що включає в себе комунікативні здібності, знання, вміння та навички, чуттєвий і соціальний досвід у сфері ділового спілкування; володіння складними комунікативними навичками і вміннями; знання культурних норм і обмежень у спілкуванні, знання звичаїв, традицій, етикету; формування адекватних умінь в нових соціальних структурах; дотримання правил пристойності; вихованість, орієнтація в комунікативних засобах, властивих національному менталітетові.

Підготовка компетентного конкурентоздатного спеціаліста реалізується педагогічним колективом навчального закладу через цілеспрямований освітній процес.

Основою освітнього процесу є професійна та комунікативна компетентність викладача навчального закладу, його вміння забезпечити педагогічну взаємодію з учнівським або студентським колективом. Складовою організації освітнього процесу є формування викладачем професійної комунікативної культури майбутнього спеціаліста, що потребує чіткого орієнтування у професійній ситуації, вибору саме тих технологій і засобів спілкування, які допомагають ефективно її розв'язати. Поєднання цих аспектів зумовлює різні сфери педагогічного впливу на студента: емоційно-вольова сфера (характер), що важливо для індивідуальної роботи; освітня сфера; мікроклімат навчального закладу, сім'ї, особистісного оточення (сусіди, група, друзі, хобі); природне середовище та соціокультурна сфера. Врахування можливостей різноманітного впливу на особистість студента (учня) є основою організаційних засад побудови педагогічної взаємодії суб'єктів освітнього процесу. Ефективність педагогічної взаємодії залежить від вміння викладача встановлювати міжособові контакти зі студентами, в процесі яких вони переконуються в можливості використання внутрішніх резервів для успішного подолання труднощів у навчанні. Саме тому мистецтво педагогічної взаємодії є складовою професійної компетентності викладача [9, с.55].

Процес педагогічної взаємодії забезпечує професійне та особистісне зростання молоді і є прикладом та зразком для студентів (учнів) у професійній адаптації. Це сприяє формуванню стилю професійної діяльності майбутніх спеціалістів; її уявлення і все те, що з нею пов'язано, розвивають професійну здатність студента (учня) до рефлексії та вміння оцінювати особливості свого сприйняття власних емоцій, причин стресів тощо.

Результативність професійної підготовки спеціалістів передбачає наявність у них комунікативної компетенції, тобто здатності налагоджувати і підтримувати необхідні контакти з іншими людьми у виробничому процесі та життєвих обставинах, а саме: досягати взаєморозуміння, ясного уявлення про ситуацію і предмет спілкування, прагнути до розвитку професійної майстерності та вміння вдосконалювати цей процес.

Література:

1. Бовдир О.С. Формування комунікативної культури студентів юридичних спеціальностей у процесі вивчення гуманітарних дисциплін: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04., Бовдир Олена Сергіївна: Херсон, акад. неперерв. освіти. – Херсон., 2012. - 24 с.
2. Вороновська Л.Г. Вимір комунікативного простору як дискурсивно-рефлексивна єдність., Нові технології навчання: наук.-метод. зб., Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України. – К., 2015. - Вип. 84. - 220 с., С. 180–184
3. Гаврилюк О.О. Формування комунікативної культури майбутніх учителів засобами позааудиторної роботи: автореф. дис.... канд. пед. наук: 13.00.04., Гаврилюк Оксана Олександрівна; Кіровоград, держ. педаг. ун-т ім. Володимира Винниченка. – Кіровоград., 2007. - 22 с.
4. Галацин К.О. Формування комунікативної культури студентів вищих технічних навчальних закладів у процесі позааудиторної роботи: автореф. дис.... канд. пед. наук: 13-00.04., Галацин Катерина Олександрівна: Уманський держ. педаг. ун-т ім. Павла Тичини. - Умань, 2014. - 20 с.
5. Гончар Т.І. Формування комунікативної культури молодших школярів в умовах дозвілля: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.06., Гончар Тетяна Іванівна: Київськ. нац. ун-т культур, і мистецтв. - К., 2003. - 20 с.
6. Зуенко Н.О. Формування комунікативної культури майбутніх аграріїв у процесі професійної підготовки: автореф. дис.... канд. пед. наук: 13.00.04., Зуенко Неля Олександрівна: Нац. ун-т біорес. і природокор. України. - Переяслав-Хмельницький, 2012. - 18 с.
7. Концептуальні засади психолого-педагогічної підготовки конкурентоздатного фахівця в умовах післядипломної педагогічної освіти (на вибірці науково-педагогічних

працівників), автор. кол.: Л.М. Сергєєва, О.І. Бондарчук, М.І. Скрипник, А.О. Молчанова, О.А. Філь., наук. ред. Г.О. Козлакова. – К., «Ун-т менедж. освіти», 2015. – 40 с.

8. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения, Н.В. Кузьмина. – М., Высш. шк., 1990. – 119 с.

9. Молчанова А.О. Організаційні засади педагогічної взаємодії викладача професійного навчального закладу з суб'єктами освітнього процесу., Післядипломна освіта в Україні. - К., 2016., № 1., С. 54-57.

10. Овчарук О.В. Рамка компетентностей для демократичної культури: шлях до демократизації освіти у країнах Ради Європи., Педагогіка і психологія. – 2017., № 2 (95), С. 14–19

11. Ортинський В. Л. Соціалізація особистості у процесі професійної підготовки учнів ПТНЗ., Проблеми підготовки педагогів для професійної освіти: теорія і практика: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (Львів, 25 листопада 2016 року), Міністерство освіти і науки України, Національний університет «Львівська політехніка». Департамент освіти і науки Львівської обласної державної адміністрації; за заг. ред. Ю.М. Козловського, Л.Л. Сушенцевої. - Львів: ПП «Ощипок М.М.», 2016 р. - 254 с., С. 12.

12. Равен Дж. Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация., Дж. Равен. – М., 2002. – 480 с.

13. Словник-довідник для соціальних педагогів та соціальних працівників., За заг. ред. А.Й. Капської, І.М. Пінчук, С.В. Толстоухової. – К., 2000. – 260 с., С. 189–190

14. Тимченко І.І. Формування комунікативної культури студентів у процесі вивчення предметів гуманітарного циклу: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04., Тимченко Ірина Ігорівна: Харків, держ. педаг. ун-т ім. Григорія Сковороди. - Харків, 2001. - 18 с.

15. Уваркіна О.В. Формування комунікативної культури студентів вищих медичних закладів освіти в процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04., Уваркіна Олена Василівна: Ін-т вищ. освіти акад. педаг. наук України. - К., 2003. - 24 с.

16. Юсеф Ю. Науково-методичне забезпечення педагогічного процесу формування комунікативної культури майбутніх лікарів [Текст]., Ю. Юсеф., Неперервна професійна освіта: теорія і практика, 2013. т. Вип. 3-4., С. 79–84

17. Competences for Democratic Culture. Living together as equals in culturally diverse democratic societies. – Council of Europe.: F-67075 Strasbourg Cedex. – 2016. – 78 p.

18. Hall E.T. Beyond culture., E.T. Hall. – New York., Anchor Books, 1976. – 320 p.

Стойчик Тетяна Іванівна,

заступник директора з навчально-виробничої роботи, Криворізький професійний гірничо-технологічний ліцей, кандидат педагогічних наук

FOREIGN EXPERIENCE OF COMPETITIVE SPECIALISTS PREPARATION

In modern conditions of reforming, Ukraine faced the need to solve a complex of problems of a social and economic nature. Insufficient competitiveness of the country's economy, growing cultural diversity created special conditions when the level of professional competence of human capital, mobility, competitiveness becomes key factors for the prospects of strengthening Ukraine's positions in the international arena.

Modernization of vocational education in order to ensure the high quality of vocational training in accordance with the socio-economic needs of the country's development, the educational needs of the individual and the account of labor market development forecasts, is a national task of

today.

Taking into account the experience of foreign countries, it is important to focus on reforms in vocational education. The development of European countries naturally led to "educational boom", profound reforms of vocational education systems, actually no country in the modern world has remained outside of this process.

It became obvious that Ukraine, which aspires to join the European Union and quite definitely declares its priorities, cannot today remain in the condition of internal isolation and self-sufficiency.

The analysis of sources has shown that in the pedagogical, psychological, philosophical, sociological and economic science a significant amount of foreign scientific research has been accumulated on the topic of professional training of specialists. The researchers studied the integration and globalization processes in vocational education, various aspects of modern educational policy in the countries with highly developed economies (N. Abashkina, N. Avshenyuk, A. Androshchuk, G. Androshchuk, L. Antonyuk, S. Babushko, N. Bidyuk, A. Vornachev, T. Desyatov, L. Zagorulko, V. Kudin, A. Lokshina, S. Melnik, N. Nichkalo, N. Pazyura, L. Pukhovska, V. Radkevich, S. Romanova, V. Savchenko, L. Sergeeva G. Fedotova, A. Shcherbak and others), which show that the renewal of professional education and the quality of training in leading European countries is carried out by increasing the role of the state, the activity of employers, strengthening the coordination of the activities of social partners in vocational education.

The distinctive feature of vocational education systems in the European Union countries is diversity and variability, however, they retain the sovereignty of their own educational systems characterized by approved national traditions and a labor market developing in accordance with local and sectoral specifics, and with the participation of social partners [7].

Accordingly, the domestic system of professional education faced a very difficult task. On the one hand, it is necessary to preserve the best samples of the domestic vocational education system, and on the other, the system needs to be made flexible and adaptive to the needs and interests of the individuals and the demands of the country's economy, which are constantly changing.

An analysis of the strategic documents for the development of Europe until 2020 shows that the leading place in the implementation of these tasks belongs to the forecasting of requests for professional skills and the "linkage" of vocational education to the needs of the rapidly changing labor market [2, c.65].

Valuable ideas regarding the policy in the field of vocational education in general contain the Recommendations of the International Labor Organization, for which the optimal policy should include the following basic elements, such as: forecasting the request for professional skills; Participation and interaction of social partners; Industry approaches; Availability of information on the labour market; High-quality vocational training; Expanded access to training; Financing of vocational training; Evaluation of the effectiveness of the implemented measures (fig.1) [5].



Fig.1. The main components of the model of professional education in the countries of the European Union.

The quality of education in European countries today is provided through close interaction of social partners in accordance with agreements adopted at the national and sectoral levels, as well as at the enterprise level; Availability of training in the workplace; Support in the conduct of vocational training (development of educational culture at work); Creation of special training funds at the sectoral and national levels, etc [6; 4].

Interaction with social partners, in particular the employer, begins with the joint development of the regulatory framework: the development of state educational standards, development and adjustment of basic educational programs. The employer necessarily participates in the educational process, in particular: the organization and conduct of vocational training; Carrying out professional-theoretical training and final certification.

Another point in the procedure for assessing the quality of training in the countries of the European Union is the participation of employers in the work of various expert commissions, especially in the certification of vocational education institutions. It is also possible to create commissions to assess the process of training specialists and identify the level of quality at the initiative of employers, professional communities. In this case, the participants of expert commissions should be prepared for such work and be able to objectively evaluate the quality. An important form of assessing the quality of training is statistical data collection. This includes conduct of professional interviews by employers' professional education agencies on specially developed questionnaires and supervision of young professionals by employers, since only in the process of practical training one can more completely judge (draw more complete conclusions) on the formation of professional competences provided for by educational programs and necessary in professional Activity (table 1) [1].

The degree of employers involvement in the functioning and development of vocational education in the European Union.

Table 1

Activity	Objective	Conditions	Country examples
Problem formulation	<p>Material analysis.</p> <p>Identifying problems for reforming</p>	<p>Collectively - through unions of employers, associations, organizations, unions, etc.</p> <p>Individually - through the surveys of employers</p>	<p>the Council for Vocational Education and Training (Denmark).</p> <p>Employers' Polls (UK)</p>
Determining the directions of activity	<p>Defining the areas of activity</p> <p>Reforming the regulation, structure and financing of vocational education systems.</p> <p>Development / updating the qualification framework.</p> <p>Development of curricula, content and duration of professional training</p>	<p>Collectively - through unions of employers, associations, organizations, unions, etc.</p>	<p>Management councils of educational institutions with participation of employers; Council for Vocational Education and Training (Denmark).</p> <p>Branch organizations of employers (Great Britain).</p>
Quantitative assessment of the of	<p>Determination of the required number of trainees</p>	<p>Regional or sectoral councils</p>	<p>Regional vocational training centres, regional committees for development and training (Netherlands)</p>
Implementation of selected areas	<p>Support for the professional training</p> <p>Development of training on-site.</p> <p>Financing the specialists training.</p> <p>Quality of specialists training check.</p>	<p>Practical training; provision of enterprise specialists for the teachers training in certain programs.</p> <p>Individual or collective financing in voluntary or compulsory way.</p>	<p>Practice in countries with dual training system.</p> <p>Final examinations at the workplace (Germany)</p>
Evaluation of the results of the work	<p>Assessment of the level of specialists training;</p> <p>Evaluation of the effectiveness of the results</p>	<p>National Institutes of Vocational Education.</p> <p>Collective unions of employers.</p> <p>Individual employers</p>	<p>Employers' Polls (UK)</p>

Demonstrating interaction with social partners, we have the experience of *Germany*, where the dual system of training and joint control over the quality of training, both by the state and

economic and social partners, is in place.

Characteristics of the dual training system in *Germany*:

- the concept of "dual system of training" is used only for the first vocational education;
- 80 percent of the training is carried out at the enterprise, 20 percent – in vocational schools;
- vocational training lasts from 2 to 3.5 years;
- more than 60 percent of school leavers start with dual training;
- average age of the students is 19 years;
- the enterprise and the student conclude a special contract for training;
- more than 90 percent of contracts are registered with the competent authorities (for example, Chambers of Commerce and Industry, Craft Chambers), which advise and supervise training and production enterprises and students and organize exams;
- all the training participants have a certain interest (fig.2).

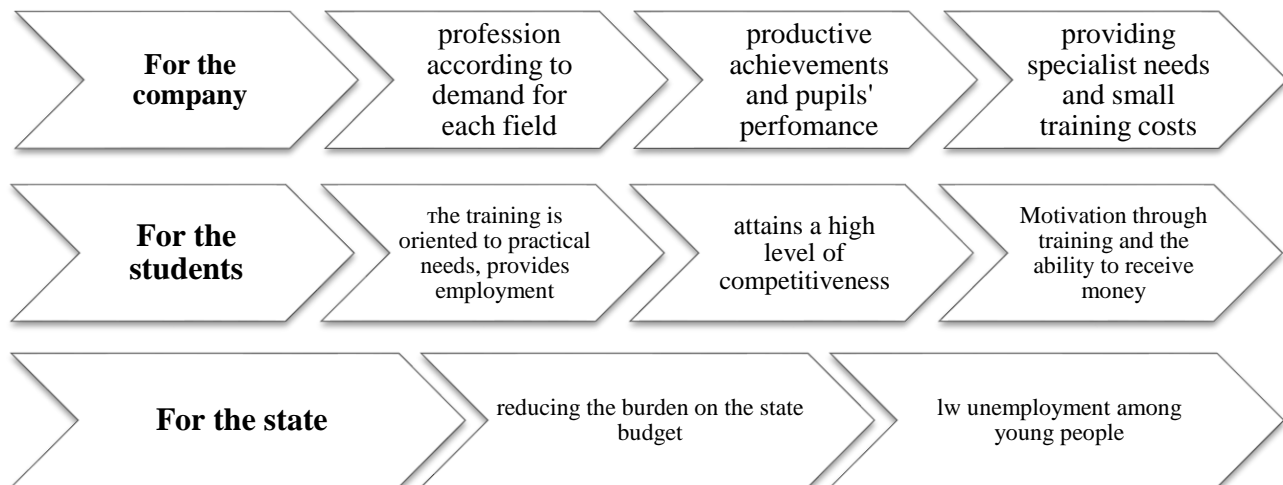


Fig. 2. Advantages of the dual training system in Germany.

It is important that the dual system in Germany stipulates that enterprises themselves determine the content and educational regulations of training; Production practice is combined with training in an educational institution of a professional orientation; The quality of training is provided by qualified specialists both at enterprises and in vocational education institutions; National exams are unified, commissions / committees are comprised of employers, specialists of enterprises, professional pedagogical workers (fig. 3).

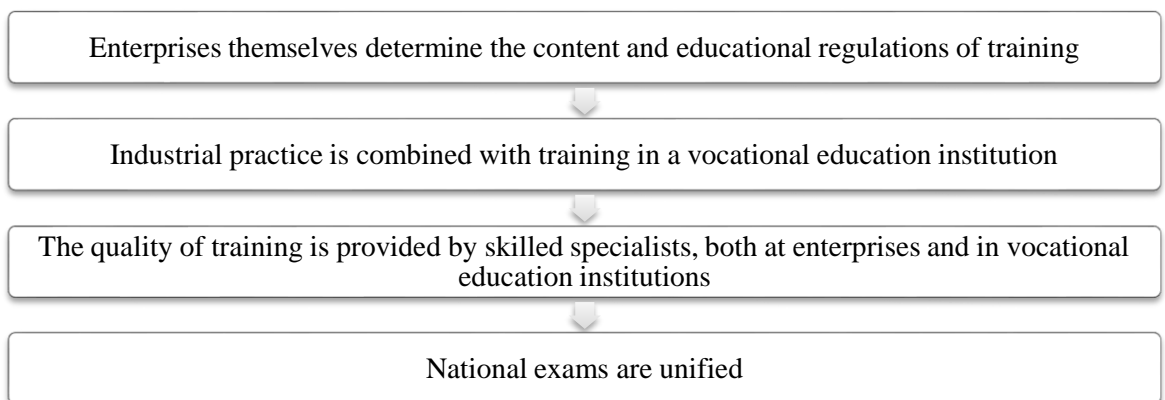


Fig.3. Basic elements of dual training in Germany.

During the examinations, the level of quality of preparation is determined in two stages: in writing and in practice. The content and standards are formulated by special committees. The main

principle is "He who teaches shall check". An essential element of monitoring the quality of training is control by the Chamber of Commerce and Industry.

Essential prerequisites for quality training at an enterprise in Germany are:

- the number of specialists in the enterprise;
- availability of machinery and equipment in the enterprise;
- transfer of the training content of the training program;
- staff suitability [3].

Training in the *UK* is partially similar. Enterprises have full freedom to establish the amount of training; The state only determines the levels of qualification standards for future specialists and provides funds, thereby controlling the quality of training. The participation of social partners and the relationship of vocational education with the sphere of work are laid in the very structure of vocational education management.

In *Denmark*, social partners are actively involved in the development of vocational education and quality control, being represented in various bodies of vocational education management at the national and regional levels.

In the *Netherlands*, state and regional vocational education institutions jointly develop curricula and control the quality of training provided both in isolation and in isolation from production.

Having studied and analyzed the development of social partnership in the system of professional education in the countries of the European Union, we believe that the professional training of specialists is somewhat similar, but in our opinion, it is appropriate to apply the German experience of the formation of social partnership in vocational education in Ukraine, where specialists preparation is targeted on balancing demand and supply in the labour market, and Enterprises themselves determine the content and educational regulations for the preparation. The production practice is combined with training in an educational institution of a professional orientation. The quality of training is provided by qualified specialists both at enterprises and in vocational education institutions. National exams are unified, training is provided by:

- social partnership of vocational schools with labour market subjects, state and local authorities and public organizations;
- participation of social partners in the development of standards and the provision of recommendations in all sectors and aspects of training;
- training of pedagogical workers for the purpose of mastering modern production technologies;
- creation of an appropriate regulatory and legal framework regulating the activities of vocational educational institutions and customers of workforce. Of course, this article does not exhaust all the components of the interaction of links interested in improving the quality of specialists professional training. The prospect of further research will be the study of experience in the development and implementation of vocational training standards in the context of the educational reforms of the European Union.

References:

1. Prospects for increasing the participation of employers in the development of vocational education. Analytic note [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.niss.gov.ua/articles/1417/>
2. Professional development of enterprise personnel in the countries of the European Union: teaching aid / L.P. Pukhovska, A.A. Vornachev, S.A. Leu; the scientific editorship by L.P. Pukhovska. - Kiev: IPTE NAPSU. 2015 - 176 with.
3. Jörg Engelmann. Professional Education in Germany [Electronic resource]. – Mode of access: http://ukraine.ahk.de/fileadmin/ahk_ukraine/Dokumente/Veranstaltungen2013/Berufsbildung_25.1.2013/25.11.2013_Joerg_Engelmann_RT-Berufsbildung-Ua.pdf
4. Kathrin Hoeckel, Mark Cully, Simon Field, Gábor Halász and Viktória Kis. Learning

for Jobs. OECD Reviews of Vocational Education and Training. ENGLAND AND WALES. OECD, 2009 [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.oecd.org/unitedkingdom/43947857.pdf>

5. Cedefop (2008a). Career development at work: a review of career guidance to support people in employment. Luxembourg: Publications Office. Cedefop panorama series; №151 [Electronic resource]. – Mode of access: http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/5183_en.pdf

6. Chair's Summary from the Meeting of the Education Chief Executives. Copenhagen, 22 to 23 September. Paris: OECD, 2005 [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.oecd.org/edu/35557211.pdf>

7. Treaty on European Union [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.eurotreaties.com/maastrichttext.html>

Супрун В'ячеслав Васильович,
професор кафедри державної служби та
менеджменту освіти, ДВНЗ «Університет
менеджменту освіти», кандидат
економічних наук, доцент

МОДЕРНІЗАЦІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ І НАВЧАННЯ В КОНТЕКСТІ ПРОВІДНИХ ТЕНДЕНЦІЙ РОЗВИТКУ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

Як свідчать проведені нами дослідження, система професійної освіти і навчання в Україні не є досконалою, і потребує системної стратегічної модернізації як щодо управління, так і щодо змісту, комплексного урегулювання з урахуванням параметрів доцільності, своєчасності, якості. Фінансове забезпечення та усі соціальні виплати мають бути адресними й обгрунтованими.

Також дослідження сучасних науковців свідчать про те, що роботодавці вважають рівень підготовки у державних професійних навчальних закладах низьким і таким, що не відповідає вимогам сучасного виробництва. Їх не задовольняє не лише якість підготовки, а й рівень кваліфікації значної кількості випускників [5, с.15].

Закономірно, що труднощі, з якими сьогодні стикається система професійної освіти в Україні, у певній мірі подібні до тих, що мають чимало країн-членів ЄС. Політична та економічна криза, демографічна ситуація, динаміка зменшення кількості працездатного населення, в основному, внаслідок старіння, передчасної смертності та трудової міграції, а також наявність значної кількості некваліфікованих працівників серед загальної кількості робочої сили, спричиняють значні проблеми з дефіцитом кваліфікованих кадрів на 3-4 рівнях Міжнародної стандартної класифікації освіти. Ця ситуація ще більше ускладнюється тим, що серед батьків та молоді панує пріоритетність здобуття університетської освіти.

Водночас ці проблеми характеризуються ще низкою інших труднощів, характерних саме для України, зокрема, централізована система, успадкована ще з радянських часів, за якої повноваження щодо прийняття рішень зосереджені в руках національних органів влади, а регіональні та місцеві органи виконавчої влади та самоврядування мають вкрай обмежені можливості на тлі структурних змін в економіці.

Необхідно також зазначити, що основні замовники результатів роботи закладів професійної освіти - роботодавці, а також професійні спілки, мають вкрай обмежений вплив на питання професійної освіти на державному, регіональному та місцевому рівнях. До того ж, їм бракує, з нашої точки зору, взаємоузгодженості та партнерства.

Практика свідчить, що відсутні кошти на підвищення кваліфікації, перепідготовку та стажування педагогічних кадрів. Конче потребує кардинальних змін уся система підготовки і перепідготовки керівних кадрів та рівень їх відповідальності. Необхідно

докорінно здійснити модернізацію змісту, форм і методів управлінської діяльності керівників навчальних закладів та установ професійної освіти.

У нових соціально-економічних умовах професійна освіта і навчання в Україні потребує цілеспрямованого здійснення комплексу невідкладних дій системного значення, які полягають у оновленні освітнього законодавства, упровадженні найкращих досягнень європейського і світового досвіду управління професійною освітою, оскільки сучасний стан та функціонування закладів професійної освіти не відповідає вимогам реального ринку праці, обтяжений старим технологічним обладнанням, відсутністю прогнозування потреб щодо професійної підготовки фахівців, відсутністю або невідповідністю професійних та освітніх стандартів новим фаховим вимогам [6,7].

На нашу думку, першочергового вирішення потребують такі питання, як: усунення суперечностей між нормативними актами щодо професійної освіти і навчання, ухвалення відповідного Закону України «Про професійну освіту»; механізм формування замовлення на підготовку кадрів з урахуванням загальнодержавних та регіональних та муніципальних потреб ринку праці; внесення змін до Національного класифікатора професій ДК 003:2010 для забезпечення відповідності міжнародній класифікації, усунення дублювання напрямів і змісту підготовки фахівців у професійно-технічних навчальних закладах, технікумах, коледжах; поступова регіоналізація в комплексі із соціальним партнерством та поетапна оптимізація мережі професійних навчальних закладів, передача їх до комунальної власності з урахуванням науково обґрунтованих критеріїв, особливостей соціально-економічного розвитку регіонів і вимог місцевого ринку праці; об'єднання в єдиній системі професійної освіти і навчання різних типів професійних навчальних закладів, що надають освітні послуги, в тому числі, навчальних закладів Державної служби зайнятості тощо.

Отже, не вирішеними на сьогодні залишаються питання управління в цілому системою професійної освіти, не визначені повноваження та не врегульовані механізми взаємовідносин органів виконавчої влади та місцевого самоврядування щодо забезпечення функціонування як системи професійної освіти в цілому, так і конкретного навчального закладу, у тому числі, в питаннях підпорядкування та відповідальності в умовах децентралізації та суспільних змін, розроблення та затвердження засновницьких документів, налагодження методичного забезпечення, роботи з педагогічними кадрами, їх тарифікації, підвищення кваліфікації, стажування тощо.

Надважливим викликом сучасності також є оптимізація фінансування навчальних закладів та установ системи професійної освіти з державного та місцевих бюджетів, належне забезпечення навчально та науково-методичного супроводу, утворення центрів з впровадження інноваційних педагогічних та виробничих технологій, удосконалення системи управління, оновлення існуючої нормативно-правової бази та упровадження інформаційно-комунікаційних технологій у навчально-виробничий процес [3 с.187].

Цілком очевидно, що модернізація професійної освіти потребує вдосконалення організаційної структури, відповідного науково-методичного супроводу, врахування прогресивних ідей зарубіжного досвіду професійної освіти і навчання, запровадження інноваційних технологій і методик підготовки кваліфікованих робітників і молодших спеціалістів, розроблення і впровадження сучасних моделей управління та фінансування, співпраці з соціальними партнерами та виробництвом.

Аналіз ситуації в чинній системі професійної освіти свідчить про необхідність її децентралізації, але зі збереженням державної підтримки конституційних зобов'язань щодо надання відповідної освіти, наявністю мотивувальної і стимулювальної ролі державного і місцевих бюджетів для створення оптимальної мережі закладів професійної освіти, запровадження багатоканальності фінансування, розширення права і відповідальності навчальних закладів щодо використання коштів. Особлива роль у цьому процесі, передусім, належить розподілу повноважень, прав та відповідальності органів освіти і науки на загальнодержавному та регіональному рівнях, взаємодії суб'єктів управління професійною освітою, навчальних закладів та установ професійної освіти, органів місцевого

самоврядування, стейкхолдерів професійної освіти, організацій роботодавців, замовників підготовки кадрів, громадських організацій і громадян в умовах реформування та модернізації освітньої галузі України [1,2].

Саме тому сукупність вищевизначених проблемних питань визначає необхідність детального наукового аналізу щодо публічного управління та адміністрування в системі професійної освіти та визначення перспектив управління її розвитком в Україні з урахуванням особливості їх провадження в сучасних умовах в контексті провідних тенденцій розвитку освітнього простору. Теоретичні та методологічні розробки в цій сфері слід поглибити, враховуючи необхідність структурної, організаційної, змістовної, фінансово-економічної перебудови системи професійної освіти та інші зміни, що відбуваються та плануються в системі професійної освіти та навчання в Україні.

Сьогодні в Україні є справжня політична воля до відповідних змін щодо сучасного забезпечення правового регулювання питань функціонування системи освіти, всіх її рівнів і підсистем, діяльності навчальних закладів різних типів і форм власності, організації різних форм навчання. Одним із напрямів системи реформування освіти є демократизація, гуманізація, впровадження особисто-орієнтованого підходу до процесів управління, оновлення функцій контролю, удосконалення соціально-психологічних факторів взаємодії процесів адміністрування, застосування інноваційних технологій в управлінні [2,7].

Європейська та світова практика переконує у необхідності фінансування професійної підготовки за рахунок визначених законодавством обов'язкових відрахувань з доходів підприємств. Тому без підтримки та тісного співробітництва з регіональними органами влади, виробництвом і бізнесом заклади професійної освіти не в змозі забезпечити підготовку кваліфікованого, обізнаного на новітніх технологіях працівника.

Безперечно, для провадження реформи децентралізації потребує удосконалення законодавча та нормативна база актів, які б регламентували діяльність місцевих громад, яким були передані функції з управління професійними навчальними закладами та відповідного їхнього фінансового забезпечення з місцевих бюджетів. Адже спостерігається неузгодженість місцевої політики щодо соціально-економічного розвитку, забезпечення трудовими ресурсами з реальними потребами регіону. При цьому місцеві ради міст категорично заперечують можливість відволікання власних доходів, що надійдуть до бюджетів міст обласного значення та спрямовування їх на підготовку кадрів у професійних навчальних закладах. Відмовляються місцеві органи влади фінансувати навчання осіб з інших регіонів і населених пунктів, що суперечить нормативно-правовим вимогам та не дає можливості молоді обирати місце навчання, професію та навчальний заклад.

На виконання Програми діяльності Уряду України та Стратегії сталого розвитку «Україна – 2020», затверджених розпорядженням Кабінету Міністрів України від 04.03. 2015 р. № 213-р, а також прикінцевих положень Закону України «Про вищу освіту» у 2015 році Міністерством освіти і науки України із залученням зацікавлених сторін, органів виконавчої влади, галузевих академій наук, роботодавців, керівників навчальних закладів, установ та громадськості було розроблено проект Закону України «Про професійну освіту» (реєстр. № 3231 від 11.11.2015) [4].

Зауважимо, що управління у сфері професійної освіти в Україні передбачає державно-громадський характер та здійснюватиметься на принципах законності, демократії, гласності, автономії та самоврядування, прозорості та відкритості здійснення освітньої та інших видів діяльності.

Загалом можна стверджувати, що система професійної освіти України здатна конкурувати з системами освіти передових країн. При цьому необхідні широка підтримка з боку громадськості освітньої політики, що проводиться, відновлення відповідальності і активної ролі держави в цій сфері, глибока і всебічна модернізація освіти з виділенням необхідних для цього ресурсів і створенням механізмів їх ефективного використання.

Цілком очевидно, що стратегічними завданнями реформування та модернізації управління системою професійної освіти України на даному етапі суспільних змін та

викликів сучасності є створення належних умов для здобуття громадянами професій, спеціальностей відповідно до їх покликань, інтересів, здібностей, фізичного стану; підвищення їх виробничої кваліфікації і перепідготовки на рівні науково-технічних досягнень; забезпечення загальнодержавних і регіональних потреб у кваліфікованих кадрах, конкурентоспроможних в умовах ринкових відносин; виведення професійної освіти в Україні на рівень досягнень розвинутих країн світу.

Водночас специфікою реформування освіти в Україні є те, що ми сьогодні змушені розробляти професійні та освітні стандарти одночасно. А разом з ними розробляти і концепції реформування освіти взагалі та професійної освіти зокрема, і нове законодавство, що регулюватиме освіту та професійну освіту. Хоча, насамперед це мало б відбуватися у певній послідовності та передбачати проведення експериментів, реалізацію пілотних проектів, моделювання та інші види попередніх досліджень. На жаль, часу на це українська освіта сьогодні уже не має.

Таким чином, проведення реформаторських новацій у професійній освіті, своєю чергою, дозволить створити умови для випереджувального розвитку професійної освіти; забезпечити оперативність прийняття управлінських рішень щодо професійної освіти та її матеріального і фінансового забезпечення; поліпшити розвиток соціального партнерства, консолідацію зусиль центральних і місцевих органів виконавчої влади та органів місцевого самоврядування, навчальних закладів та установ професійної освіти, роботодавців, науковців і громадських об'єднань; збільшити обсяги фінансування та інвестицій; розробити та впровадити систему перспективного прогнозування зайнятості населення; сформувати сучасну мережу багатoproфільних, різнорівневих професійних навчальних закладів, що здійснюватимуть підготовку, перепідготовку та підвищення кваліфікації кваліфікованих робітників та молодших спеціалістів відповідно до загальнодержавних потреб та регіонального ринку праці.

Отже, система професійної освіти має відповісти на виклики сьогодення, закласти підвалини розвитку у формуванні трудового потенціалу держави шляхом якісної професійної підготовки кваліфікованих робітників та молодших спеціалістів для потреб сучасної економіки України.

Ключові шляхи подолання проблем в основному, на нашу думку, означені. Передусім, основний акцент – це децентралізація усієї системи професійної освіти, яка у свою чергу, прямо чи опосередковано, допоможе вирішити більшу частину перелічених вище проблем. При цьому головна мета децентралізації, з нашої точки зору, полягає у тому, щоб надати професійним навчальним закладам, регіональним органам управління та самоврядування більше автономії та гнучкості, щоб вони могли адаптуватися до змін в економіці та ринку праці на місцевому та регіональному рівнях. Водночас, практична реалізація ідеї децентралізації потребує розроблення нових моделей освітньо-професійної діяльності.

Цілком очевидним є те, що на загальнодержавному рівні мають бути вироблені відповідні підходи, а також певні бачення в цілому до стратегії децентралізації у сфері професійної освіти, модернізації її управління в умовах суспільних змін та викликів сучасності.

У подальших дослідженнях цієї теми важливим вбачається створення такої моделі професійної освіти, розвитку та управління сучасним закладом професійної освіти, яка буде найефективнішою в українських умовах, а також її впровадження в рамках майбутніх реформ.

Література:

1. Інформаційно-аналітичні матеріали Міністерства освіти і науки України до слухань Комітету з питань науки і освіти Верховної Ради України на тему: «Про стан професійної освіти в Україні та напрями удосконалення нормативно-правової бази»

(Професійно-технічна освіта), МОН 2015. [електронний ресурс] – Режим доступу: <http://kno.rada.gov.ua/komosviti/control/uk/doccatalog/list?currDir=66632>.

2. Постанова Верховної Ради України від 7 вересня 2016 р. № 1493-VIII « Про Рекомендації парламентських слухань на тему: «Професійна освіта як складова забезпечення кваліфікованого кадрового потенціалу України: проблеми та шляхи вирішення».

3. Практика застосування Закону України «Про професійно-технічну освіту»: фінансове забезпечення навчальних закладів і установ: матеріали виїзного засідання Комітету Верховної Ради України з питань науки і освіти 12 лютого 2014 року / редкол. Л.М.Гриневич (голова), В.О.Дзоз, А.М.Дорохов, О.М.Сич, В.П.Головінов, Є.В.Красняков, Н.Г.Ничкало, В.В.Супрун, Б.Г.Чижевський.-К.: Парлам.вид-во,2015. – 552 с.

4. Проект Закону України «Про професійну освіту» № 3231 від 06.10.2015, [Електрон. ресурс]. – Режим доступу: http://w1.c1.rada.gov.ua/pls/zweb2/webproc4_1?pf3511=56697 – Назва з екрана.

5. Про участь центральних та регіональних органів виконавчої влади, об'єднань роботодавців у формуванні трудового потенціалу держави та професійній підготовці кваліфікованих робітників для сучасної економіки України: матеріали слухань у Комітеті Верховної Ради України з питань науки і освіти 21 грудня 2011 року /за заг. ред. В.П.Головінова. – К. : Парлам. вид-во, 2012. – 480 с.

6. Професійна освіта як складова забезпечення кваліфікованого кадрового потенціалу України: проблеми та шляхи вирішення: матеріали парлам. слухань у Верховній Раді України 1 червня 2016 року / Верховна Рада України, Комітет з питань науки і освіти . – К. : Парлам. вид-во, 2016. – 320 с. – (Серія «Парламентські слухання»).

7. Указ Президента України від 25 червня 2013 р. № 344/2013 «Про національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року».

Тарасюк Ірина Володимирівна,
викладач вищої категорії, Львівський державний коледж харчової і переробної промисловості Національного університету харчових технологій

ПРІОРИТЕТНІ НАПРЯМИ ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ХАРЧОВОЇ ІНДУСТРІЇ

Своєчасності та актуальності набуває питання підготовки у навчальних закладах конкурентоспроможних фахівців харчової галузі з урахуванням перебудов та змін, які відбуваються в освіті Україні, та змін майже в усіх галузях господарства. У наукових працях В.Андрущенко, А.Белоцерковського, В.Вікторова, Л.Гаєвської, Г.Ковальчука, О.Коваленко, В.Кременя, А.Кузнєцова, В.Лозової, Н.Ничкало, М.Пересічного, П.Пивоварова, В.Радкевич, В.Салова, Г.Сімахіної, Л.Сергеєвої, І.Смирнова, В.Супруна, О.Сухарнікова, О.Уваркіної, А.Українця, М.Янчевої та ін. науковців знаходять відображення питання особливості сучасного розвитку української національної освіти, приділяється увага питанням розроблення та впровадження нових державних стандартів освіти, розглядається питання модернізації освіти та пропонуються шляхи щодо управління якістю підготовки фахівців інженерно-технічного спрямування.

Питання підготовки фахівця хоча і розглядається багатьма науковцями, але потребують більш детального аналізу з метою виявлення особливостей організації навчального процесу, визначення проблем фахової підготовки та шляхів їх вирішення. Зазначимо також, що нові вимоги та потреби сьогодення щодо налагодженої роботи

підприємств харчової індустрії України та світу в цілому посилюють значущість якості підготовки майбутніх фахівців харчової галузі у професійних навчальних закладах.

На думку багатьох фахівців, провідних вчених необхідно на високому фаховому рівні розробити стратегічну програму розвитку та розширення харчової галузі в контексті кластерного поєднання ресурсного, технічного, людського (кадрового) наукового та інших потенціалів. Така програма могла б ефективно поєднати та направити харчову галузь в прогресивному напрямку розвитку.

Метою дослідження є визначення пріоритетних напрямків підвищення якості професійної підготовки майбутніх фахівців харчової і переробної промисловості в професійних навчальних закладах.

Сьогодні вітчизняні вчені та освітяни ведуть активний пошук оптимальної моделі освіти, яка б відповідала реаліям суспільного розвитку. Аналізуючи стратегічні пріоритети розвитку вищої освіти згідно із Національною стратегією розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки, Концепцією інноваційного розвитку України, можна визначити такі: оновлення законодавчо-нормативної бази системи освіти, адекватної вимогам часу; модернізація структури, змісту й організації освіти на засадах компетентнісного підходу: переорієнтація змісту освіти на цілі сталого розвитку; створення і забезпечення можливостей для реалізації різноманітних освітніх моделей, навчальних закладів різних типів і форм власності, різноманітних форм та засобів отримання освіти; забезпечення доступності та неперервності освіти впродовж життя; розвиток наукової та інноваційної діяльності в освіті, підвищення якості освіти на інноваційній основі; створення сучасної матеріально-технічної бази системи освіти; впровадження галузевих стандартів вищої освіти: освітньо-кваліфікаційних характеристик випускників ВНЗ; освітньо-професійних програм підготовки; засобів діагностики якості вищої освіти [3, с. 112, 4, с. 41].

Згідно «Середньострокового плану пріоритетних дій Уряду на період до 2020 року», одним з пріоритетів роботи уряду в 2017 році є модернізація професійно-технічної освіти [4]. Прем'єр-міністр України В. Гройсман наголошує, що зміна системи професійно-технічної освіти та модернізація професійних технічних училищ дозволить підвищити якість підготовки професійно-технічних кадрів та конкурентоздатність національної освіти загалом [1].

Нині професійні навчальні заклади, харчове виробництво та сфера обслуговування потребують висококваліфікованих робітників, які здатні використовувати знання і вміння у нестандартних ситуаціях, володіють комунікативною та технологічною культурою, відчують необхідність у постійному професійному зростанні. Особливу увагу роботодавці звертають на професійні й ключові компетенції фахівців, а також на їхні особистісні й професійно важливі якості. З огляду на потреби сучасних навчальних закладів, підприємств, сфери обслуговування та роботодавця професійна освіта потребує значної модернізації та удосконалення навчально-виховного процесу, в якому має реалізовуватися компетентнісний підхід.

Враховуючи те, що однією з основних проблем вищої освіти є певна невдоволеність деяких роботодавців якістю професійної підготовки молодих фахівців, постає завдання щодо налагодження ефективного діалогу освітньої сфери зі сферою обслуговування і вимогами ринку праці. Ринку праці висуває високі вимоги до потенційних працівників, основними з яких є фундаментальна теоретична підготовка, комунікабельність, здатність до швидкого реагування і мислити на перспективу, організованість [3 с. 112].

Якість професійної освіти, тобто надання професійним освітнім закладам таких освітніх послуг, потреба в яких визначається обґрунтованим рішенням потенційного їхнього споживача скористатися ними чи ні, повинна оцінюватися через такі індикатори:

- соціальні: якість підготовки; конкурентоспроможність випускників на ринку праці; відсутність необхідності в отриманні додаткової професії; успішна адаптація випускників на виробництві та у соціумі; результат вступу до ВНЗ; збереження здоров'я студентів;

- економічні: прибуток і рентабельність освітнього закладу, кваліфікаційний розряд випускників; потрібність пропонованих до навчання професій та спеціальностей; працевлаштування та заробітна плата випускників при влаштуванні на роботу [2, с.95].

Використовуючи великий потенціал професійної школи кваліфікованих харчовиків (технологів, економістів, екологів, менеджерів виробництва) та досвід розвинених країн, узагальнюючи тенденції розвитку безперервної професійної освіти у XXI ст., вирішення цієї проблеми можливе через зміни у самій структурі і змісті освітньої діяльності за рахунок створення нових типів професійних освітніх закладів з багаторівневою та багато профільною підготовкою спеціалістів. У концепції модернізації національної освіти одним із пріоритетних напрямів наголошено випереджаючий розвиток базової та середньої професійної освіти, який є включеним безпосередньо у виробничі відносини і є основним джерелом поповнення багатокладної економіки кваліфікованими робітничими кадрами та спеціалістами середньої ланки [2, с.91].

Таким чином, з метою підвищення якості професійної освіти важливим вбачається створення такої сучасної системи менеджменту якості професійної освіти, яка б відповідала таким принципам:

- перепідготовка викладацьких кадрів (стажування їх на передових підприємствах країни та за кордоном, вивчення ними сучасної технічної професійної літератури, в тому числі іноземними мовами, навчання за кордоном викладачів професійних освітніх закладів, в першу чергу, майстрів виробничого навчання);
- надання професійній освіті сучасної ринкової спрямованості, підвищення гнучкості її структури та прискорення адаптації випускників професійно-технічних закладів до сучасних змін на ринку праці;
- можливість вибору індивідуальної освітньої траєкторії;
- послідовність навчального процесу при переході з одного освітнього рівня на інший;
- наскрізна стандартизація, планування і організація навчального процесу;
- підвищення якості освіти на всіх освітніх рівнях;
- скорочення строків навчання через використання узгоджених освітніх програм;
- цілеспрямоване формування контингенту учнів (у т.ч. професійнозорієнтованих);
- ефективне використання фінансових, трудових та матеріальних ресурсів;
- створення середовища, сприятливого для нарощування інтелектуального кадрового потенціалу ПТНЗ;
- якісно новий рівень інформаційно-технологічного забезпечення навчального процесу та науково-дослідної роботи;
- розвиток дистанційних форм навчання;
- створення сприятливих умов для соціальної адаптації студентів на всіх рівнях освіти;
- гарантована соціальна підтримка обдарованої та соціально незахищеної молоді;
- можливість використання широкого спектра додаткових освітніх послуг;
- тісний зворотній зв'язок з випускниками, відстеження їх професійних досягнень, допомога підвищенні кваліфікації[2, с.85].

Питання оцінювання якості підготовки фахівця, вибір показників, побудова системи оцінювання навчальним закладом залишаються сьогодні недостатньо дослідженими, розглянуті аспекти з оцінки якості потребують розробки нових перспективних напрямів обґрунтування критеріїв оцінки та моніторингу якості професійної освіти.

Література:

1. Гройсман Володимир: Оновлення програми навчання та модернізація навчальних закладів підвищить якість професійно-технічної освіти в Україні [Електронний

ресурс] // Урядовий портал єдиний веб-портал органів виконавчої влади України. – 2016. – Режим доступу до ресурсу:

http://www.kmu.gov.ua/control/uk/publish/article?art_id=249011480&cat_id=244276429

2. Дейнеко Л. В. Харчова промисловість України: ефективність використання виробничих ресурсів і кадрового потенціалу / Л.В. Дейнеко, Е.І. Шелудько ; НАН України, ДУ «Ін-т екон. та прогноз. НАН України» – К., 2013. – 120 с.

3. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: бібліотека з освітньої політики / Н. М. Бібік, Л. С. Ващенко, О. І. Локшина та ін.; за заг. ред. О. В. Овчарук. – К.: К.І.С., 2004. – 112 с.

4. Концепція професійної освіти України. – К., 1991.- с.51

5. Сергеева Л.М. Прогнозування розвитку ринку праці як інструмент діалогу професійних навчальних закладів із соціальними партнерами / Л.М.Сергеева // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2013. – № 6. – С. 235-242

6. Середньостроковий план пріоритетних дій Уряду на період до 2020 року [Електронний ресурс] // Урядовий портал єдиний веб-портал органів виконавчої влади

Максимчук Вячеслав,

директор Головинського вищого професійного училища
нерудних технологій,
аспірант Університету менеджменту освіти
Національної
академії педагогічних наук України, м. Київ

ІННОВАЦІЙНЕ НАВЧАЛЬНЕ СЕРЕДОВИЩЕ ЯК ЗАПОРУКА КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВИТИ І НАВЧАННЯ В УКРАЇНІ

The article considers the necessity of introducing innovations into educational activities. Particular attention is paid to the current state of innovation activity and the implementation of modern pedagogical and production technologies, innovative approaches to the management of the development of vocational education institutions in Ukraine.

Note that the labor market determines the need for skilled workers with a high level of competence. Accordingly, it is necessary to refine and formulate a new content of education, to actually determine the algorithm of the innovative style of management activity. In addition, in today's rapidly changing socio-economic environment, the level of vocational education will largely depend on the formation and effectiveness of the introduction of managerial innovation strategies and learning technologies, based on new methodological principles, modern didactic principles and psychological and pedagogical theories developing an activity approach to learning .

At the same time, the social need prompts scientists and specialists to formulate managerial innovation strategies, search for new pedagogical ideas and technologies, and disseminate and implement them. Management innovative technologies include modern economic, psychological, diagnostic, and information technologies that create conditions for prompt and effective management decision-making.

We emphasize that the formation of an innovative learning environment is one of the ways to increase the competitiveness of vocational education. Undoubtedly, the introduction of innovations in the field of vocational education is a rather complicated process, which involves their introduction into the learning environment by gradually updating and improving content, methods, tools, educational, production and management technologies, which, of course, affects the quality of the teaching and learning process.

Thus, it can be argued that innovations in educational, managerial, organizational, technical, economic, etc. are considered by us as a condition for improving the quality and modernization of the system of vocational education, the competitiveness of graduates of vocational education institutions, and the achievement of more effective development of Ukrainian society.

Undoubtedly, innovative ideas must be clear, convincing and adequate to the real educational needs of man and society; they must be transformed into concrete goals, tasks and technologies; not only the results but also the methods, means and methods of their achievement are important in the educational environment and directly in pedagogical activity.

Key words: education, vocational education, innovations, innovative activity, innovative technologies, educational environment, management.

Цілком очевидно, що розвиток економіки України залежить від кваліфікованого і конкурентоспроможного виробничого персоналу, підготовка якого здійснюється в системі професійної освіти, яка є потужним чинником технічного розвитку, соціально-економічного і культурного прогресу. Професійна освіта є комплексом організаційно-управлінських і педагогічних заходів, спрямованих на забезпечення оволодіння громадянами знаннями, уміннями і компетенціями у обраній ними галузі професійної діяльності, розвиток компетентності та професіоналізму, виховання загальної і професійної культури.

Загалом можна стверджувати, що за роки незалежності, в умовах ринкової економіки та інформаційно-технологічного розвитку відбулися значні трансформації щодо структури та змісту підготовки кваліфікованих працівників з урахуванням змін у галузях виробництва, запровадження інноваційних технологій і методик, сучасних моделей управління, розвитку співпраці з соціальними партнерами та виробництвом, що відповідає світовим тенденціям неперервної професійної освіти впродовж життя. Перспективи розвитку цієї галузі визначаються пріоритетними напрямками соціально-економічного поступу України та модернізації національної системи освіти [8, с.114].

Своєю чергою, запровадження професійних стандартів та державних освітніх стандартів нового покоління ставить перед професійною освітою нові масштабні завдання, пов'язані з необхідністю застосування в навчальному середовищі педагогічних інновацій, нових освітніх програм, розробки компетентнісної моделі випускника, орієнтованих саме на сучасні запити роботодавців щодо конкурентоспроможності професійної освіти, що вимагає інноваційних підходів до управління та розвитку закладів професійної освіти.

Спостерігаючи за стрімким розвитком науки і техніки, а разом з тим, і за соціальним та інтелектуальним запитом особистості, кожен із нас чітко усвідомлює, що кожен навчальний заклад повинен працювати в напрямі розвитку, максимально втілювати в життя різного роду освітні та управлінські інновації. А сам процес пізнання – безперервний, тому, пізнавати нове або ж повертатися до вивченого ніколи нікому не пізно.

Зауважимо, що ринок праці визначає потребу у кваліфікованих працівниках з високим рівнем компетенції. Відповідно до цього необхідно удосконалювати і формувати новий зміст освіти, фактично визначати алгоритм інноваційного стилю управлінської діяльності. Крім того, у сучасному швидкозмінному соціально-економічному середовищі рівень професійної освіти значною мірою залежатиме від формування та результативності запровадження управлінських інноваційних стратегій та технологій навчання, що ґрунтуються на нових методологічних засадах, сучасних дидактичних принципах та психолого-педагогічних теоріях, що розвивають діяльнісний підхід до навчання.

Водночас, традиційним методам і структурам управління, що використовуються у професійній освіті, не вистачає адаптивності у сучасних швидкоплинних умовах, внаслідок чого управлінські рішення приймаються не кваліфіковано, ситуативно, з запізненням, а самі вони можуть, інколи, і суперечити один одному. Відтак, важливого значення набувають нові освітні технології, інновації у розвитку та управлінні закладом професійної освіти.

Проблеми інноваційної діяльності та інноваційних технологій перебувають у центрі уваги багатьох як вітчизняних, так і зарубіжних дослідників. Серед них: К. Ангеловські, О. Арламов, Р. Бакмен, В. Буковіц, М. Власова, А. Гапоненко, Н. Гибало, Ф. Гоноболін, Н. Діденко, І. Дичківська, П. Дракер, В. Загвизинський, І. Зязюн, В. Кремень, Н. Кузьміна, В. Луговий, Т. Лукіна, Ф. Махлуп, Е. Менсфілд, Н. Мончев, А. Неймер, Ф. Ніксон, Н. Нижник, Н. Ничкало, А. Ніколс, В. Олійник, І. Перлакі, В. Пікельна, М. Поташник, Н. Протасова, В. Радкевич, Е. Роджерс, Р. Руглес, З. Румянцева, Л. Сергеева, С. Сисоєва, Д. Скірме, В.

Смирнова, В. Супрун, Т. Стюарт, Б. Твіст, Р. Уільямс, У. Уолкер, Р. Фостер, Ф. Хайек, В. Хартман, Й. Шумпетер, О. Щербак та інші [1, 4, 6, 7]. Водночас, суспільна потреба спонукає науковців та фахівців до формування управлінських інноваційних стратегій, пошуку нових педагогічних ідей і технологій, їх поширення і запровадження.

До управлінських інноваційних технологій належать сучасні економічні, психологічні, діагностичні, інформаційні технології, що створюють умови для оперативного та ефективного прийняття управлінського рішення.

Інновації в освіті – це процес творення, запровадження та поширення в освітній практиці нових ідей, засобів, педагогічних та управлінських технологій, у результаті яких підвищуються показники (рівні) досягнень структурних компонентів освіти, відбувається перехід системи до якісно іншого стану. Інновація має багатомірне значення, оскільки складається з двох форм: власне ідеї та процесу її практичної реалізації [3, с.13].

Наголосимо, що формування інноваційного навчального середовища є одним із шляхів підвищення конкурентоспроможності професійної освіти. Безперечно, провадження інновацій у сферу професійної освіти – доволі складний процес, який передбачає їх впровадження в навчальне середовище шляхом поступового оновлення і вдосконалення змісту, методів, засобів, освітніх, виробничих та управлінських технологій, що, безумовно, впливає на якість навчально-виробничого процесу.

Інновація, у контексті педагогічного процесу, означає введення нового в цілі, зміст, методи та форми навчання і виховання, організацію спільної діяльності педагога та учня. Педагогічна інновація – нововведення в педагогічну діяльність, зміни у змісті та технології навчання і виховання, що мають на меті підвищення їх ефективності [2 с. 18; 7]. Педагогічні інновації можуть здійснюватися як за рахунок власних ресурсів освітньої системи (інтенсивний шлях розвитку), так і за рахунок залучення додаткових потужностей (інвестицій) - нових засобів, обладнання, технологій, капітальних вкладень і т. п. (екстенсивний шлях розвитку).

Таким чином, інноваційний процес полягає у формуванні та розвитку змісту та організації нового. У цілому ж під інноваційним процесом розуміється комплексна діяльність зі створення (народження, розробки), освоєння, використання і розповсюдження нововведень. Діяльність, яка забезпечує перетворення ідей у нововведення і формує систему управління цим процесом може бути визначена як інноваційна діяльність. В умовах освітніх реформ особливе значення у професійній освіті набуває саме інноваційна діяльність, спрямована на провадження різних педагогічних нововведень, які, своєю чергою, охоплюють всі сторони дидактичного процесу: форми його організації, зміст і технології навчання, навчально-пізнавальну діяльність.

Загалом, можна стверджувати, що випереджувальний характер професійної підготовки; неперервність; фундаменталізація; інтеграція професійної освіти, науки і виробництва; рівний доступ до здобуття якісної професійної освіти різними категоріями населення; регіоналізація; поєднання загальноосвітньої і професійної підготовки; стандартизація, єдність професійного навчання і виховання, екологізація, варіативність, індивідуалізація та диференціація [5, с.12–17], – саме ці основні принципи професійної освіти упроваджено в діяльність Головинського вищого професійного училища нерудних технологій Черняхівського району Житомирської області (ГВПУ НТ). Теза навчального закладу: «Імідж училища – на рівень сучасних вимог», – набуває свого практичного цілеспрямованого впровадження завдяки високій готовності трудового колективу до новаторства, що дає можливість обрати правильну тактику впровадження інновацій в освітній процес і максимально залучити педагогічних працівників до інноваційної освітньої діяльності, щоб досягати поставлених цілей. При цьому, основними принципами діяльності стають: гуманізація, демократизація, індивідуалізація і диференціація.

Вочевидь, що проблеми навчання і виховання, розвитку учнівської молоді можуть бути успішно вирішені тільки при постійному вдосконаленні системи освіти, на основі наукових принципів, досягнень педагогічної науки і практики, високого рівня професіоналізму

педагогів, підвищення їх кваліфікації, модифікації сучасних підходів до організації педагогічного процесу [3, с.17].

Безумовно, при підготовці кваліфікованих кадрів педколектив ГВПУ НТ відмовився від застарілих форм і методів навчання, орієнтуючись на навчання, яке адаптоване до сучасних потреб економіки та соціально-економічного розвитку регіонального ринку праці. Більшість викладачів вирізняється яскраво вираженим прагненням до новаторства та впровадження освітніх нововведень як інновації, що поліпшує хід і результати навчально-виробничого процесу. Водночас, з нашої точки зору, необхідно зазначити, що оскільки інновація – це новоутворення, нововведення, а освітніми інноваціями є вперше створені, вдосконалені або застосовані освітні, виховні, управлінські системи, що суттєво поліпшують результати освітньої діяльності, то інноваційною освітньою діяльністю ГВПУ НТ є розробка, поширення та застосування освітніх інновацій. Тобто, до інноваційних освітніх технологій навчання у ГВПУ НТ відносяться:

- *інтерактивні технології організації навчальної діяльності*. При цьому, цілісну систему навчальної діяльності учнів на уроках становлять фронтальна, індивідуальна та групова діяльність. Вони пронизують увесь навчальний процес. Стосунки між педагогами та учнями ГВПУ НТ набувають характеру співпраці та спільної діяльності;

- *технології проектного навчання*, як розробка та реалізація ініціатив із зміни якості професійної освіти самими учасниками освітнього процесу і, перш за все, педагогами. Яскравим прикладом цієї технології є більше 20 училищних проектів 2016-2017 років. Цілком очевидним є те, що при цьому вирішується ціла низка дидактичних, виховних і розвивальних завдань та таких умов під час освітнього процесу, за яких його результатом є індивідуальний досвід проектної діяльності учня;

- *комп'ютерні технології*. Загалом, можна стверджувати, що ще один елемент цієї технології «Intel – навчання для майбутнього», де залучені майже 85% працівників колективу. Повністю комп'ютеризовані усі навчальні кабінети, створена сучасна комп'ютерна мережа, працює електронна пошта. Училище підключено до глобальної мережі Інтернет, що дає можливість 90% викладачів використовувати сучасні інформаційні технології в навчальному процесі. Ефективно працює новий веб-сайт.

Практика свідчить, що загалом в Україні до мережі Інтернет вже підключено 99% професійно-технічних навчальних закладів (ПТНЗ). Разом з підключенням до мережі Інтернет створюються локальні мережі, які об'єднують, зазвичай, навчальний клас, лабораторію, комп'ютер директора, заступників, старшого майстра, методиста та ін. Зазначимо, що для забезпечення рівного доступу до освіти, організації навчання в позаурочний час в гуртожитках навчальних закладів створюються учнівські робочі місця також з підключенням до мережі Інтернет. Встановлено, що у 2015/2016 навчальному році цей показник складав 88%. Стовідсотково підключено до Інтернету гуртожитки ПТНЗ восьми регіонів: Вінницької, Дніпровської, Закарпатської, Рівненської, Хмельницької, Черкаської, Чернівецької областей та міста Києва.

Позитивна динаміка і у створенні веб-сайтів. Так, у 2011/2012 навчальному році тільки 60% навчальних закладів мали власні веб-сайти. Зараз кількість веб-сайтів ПТНЗ вже досягла 92%. Акцентуємо увагу на те, що у Дніпропетровській, Хмельницькій, Харківській, Чернівецькій областях та м. Києві кожний ПТНЗ має власний веб-сайт.

Таким чином, застосування комп'ютерних технологій у навчальному середовищі сприяє реалізації педагогічних цілей розвитку особистості учня, підготовки його до самостійної продуктивної професійної діяльності, реалізації соціального замовлення, обумовленого потребами сучасного суспільства, інтенсифікації навчального середовища.

Безперечно, заслуговує на увагу створена в училищі інноваційна система виховної роботи, цілі і завдання якої визначаються на підставі комплексної психолого-педагогічної діагностики, що дозволяє максимально виявити проблеми та потенційні можливості кожного учня, зробити прогноз подальшого їх розвитку та обрати ефективні шляхи, форми та методи впливу на особистісний розвиток учня. Наразі, впровадження даної інновації створює єдину

систему навчального середовища, що об'єднує діяльність класних керівників, викладачів, майстрів виробничого навчання, практичного психолога, соціального педагога, адміністрації та батьків, сприяє формуванню в учнів таких важливих психологічних рис, як адекватна самооцінка, здатність до співчуття, повага до точки зору іншої людини та інше.

Необхідно зазначити, що в ГВПУ НТ створена на засадах особистісно-розвивального підходу система роботи, яка направлена на соціалізацію учнів, з урахуванням розвитку потенційних можливостей кожної особистості учасника навчально-виробничого процесу, спонукала до окреслення перспективних завдань розвитку, що затверджені у Концепції діяльності до 2020 року. Зокрема, серед них чітко окреслено перспективні завдання інноваційного розвитку.

Як бачимо, у процесі підвищення своєї конкурентоздатності заклад професійної освіти із закритої системи перетворюється у більш складну відкриту систему. При цьому виникає необхідність як у формуванні якісного складу педколективу, здатного здійснювати інноваційну діяльність, так і в застосуванні ефективних способів регулювання процесу розроблення і впровадження педагогічних та управлінських інновацій в навчальний процес. Оволодіння новими технологіями навчання й виховання вимагає внутрішньої готовності викладача до серйозної діяльності щодо перетворення, насамперед, самого себе. Зазначимо, що завдання директора ГВПУ НТ при цьому полягає в тому, щоб забезпечити необхідні умови інноваційної діяльності, створити ділову атмосферу, що сприяє максимальній її реалізації, використовуючи сучасні економічні, психологічні, діагностичні, інформаційно-комунікаційні технології, що формують умови для оперативного та ефективного прийняття управлінського рішення, пошуку нових технологій підвищення ефективності підготовки кадрів.

Водночас, інновації в освіті пов'язані із загальними процесами у суспільстві, глобальними проблемами, інтеграцією знань і форм соціального буття. Відтак, характерною ознакою постає інноваційність – здатність до оновлення, відкритість новому [3, с.12].

Однак, незважаючи на очевидну необхідність інноваційних процесів, тим не менш, існує ряд причин, що перешкоджають їх впровадженню в навчальне середовище, і це безсумнівно певною мірою гальмує, як розвиток педагогіки в цілому, так і професійної освіти зокрема. Цілком очевидним є те, що серед них: консерватизм певної частини педагогів (особливо небезпечний консерватизм адміністрації навчальних закладів, установ професійної освіти та органів управління нею); відсутність необхідних педагогічних кадрів і фінансових коштів для підтримки і стимулювання педагогічних інновацій, особливо для педагогів експериментаторів; несприятливі соціально-психологічні умови конкретного навчального закладу тощо.

Водночас особливе значення надається здійсненню саме освітніх інновацій, впровадженню інноваційних організаційно-управлінських, педагогічних та виробничих технологій у навчальне середовище, прагненню розроблення та удосконалення змісту, форм і методів навчання у професійних навчальних закладах різних типів, форм власності та підпорядкування.

Таким чином, можна стверджувати, що інновації освітні, управлінські, організаційні, технічні, економічні тощо розглядаються нами як умова підвищення якості та модернізації системи професійної освіти, конкурентоспроможності випускників закладів професійної освіти, досягненню більш ефективного розвитку українського суспільства.

Безперечно, інноваційні ідеї повинні бути чіткими, переконливими та адекватними реальним освітнім потребам людини і суспільства, вони повинні бути трансформовані в конкретні цілі, завдання і технології; у навчальному середовищі та безпосередньо у педагогічній діяльності важливі не тільки результати, а й способи, засоби, методи їх досягнення.

У подальших дослідженнях цієї теми важливим вбачається створення таких моделей новаторства освітніх технологій та інновацій щодо розвитку навчального середовища та управління сучасним закладом професійної освіти, що стануть запорукою

конкурентоспроможності професійної освіти та будуть найефективнішими в українських умовах.

Література:

1. Ангеловски К. Учителя и инновации: Книга для учителя: Пер. с македон. – М.: Просвещение, 1991. – 159 с.
2. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : підручник. 2-ге вид., допов. Київ, Академвидав. – 2012. – 352 с.
3. Дубасенюк О.А. Інновації в сучасній освіті // Інновації в освіті: інтеграція науки і практики: зб. наук.-метод. пр.; за заг. ред. О.А. Дубасенюк. – Житомир, Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. – С. 12-28.
4. Кремень В.Г. Філософсько-освітня діяльність: інноваційні аспекти // Становлення і розвиток науково-педагогічних шкіл: проблеми, досвід, перспективи: зб. наук. пр.; за ред. В. Кременя та Т. Левовицького. – Житомир.: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. – С. 10-26.
5. Олійник В.В. Теоретичні та методичні засади розвитку системи підвищення кваліфікації працівників профтехосвіти на основі дистанційних технологій: навчальний посібник /В.В.Олійник; НАПН України, Ун-т менедж.освіти. – К., 2010. – 268 с.
6. Підласий А.І. Педагогічні інновації // Рідна школа. – 1998. – №12. – С. 3.
7. Поляков С.Д. Педагогическая инноватика: от идеи до практики. – М.: Педагогический поиск, 2007. – 167 с.
8. Професійна освіта як складова забезпечення кваліфікованого кадрового потенціалу України: проблеми та шляхи вирішення: матеріали парлам. слухань у Верховній Раді України 1 червня 2016 року / Верховна Рада України, Комітет з питань науки і освіти . – К. : Парлам. вид-во, 2016. – 320 с. – (Серія «Парламентські слухання»).

Уклеїна Лілія Анатоліївна
ДВНЗ «Університет менеджменту освіти»

Інформаційно – освітнє середовище професійного навчального закладу

Актуальність дослідження.

У сучасних умовах розвитку суспільства професійна освіта, як система підготовки кваліфікованих робітників, має відповідати змінам у суспільстві та забезпечувати потреби як державного сектору економіки, приватного бізнесу, так і запитам особистості.

Національною програмою «Освіта. Україна XXI сторіччя», передбачено забезпечення розвитку освіти в країні на основі нових прогресивних концепцій, запровадження в навчально-виховний процес новітніх інформаційних технологій та науково-методичних досягнень. В умовах динамічного розвитку суспільства, глобальної взаємозалежності та конкуренції на ринку праці, сучасна професійна освіта також з кожним днем вимагає все більш активного використання інформаційних і комунікаційних технологій в управлінській, навчально-виховній, фінансовій діяльності.

Застосування інформаційних технологій веде до якісно нових освітніх результатів, прискорює процес управлінської діяльності, у цілому, підвищує її ефективність.

У контексті модернізації змісту професійної освіти важливо враховувати загальні тенденції, що стимулюють корекцію інформаційного, управлінського, методичного та дидактичного забезпечення освітньої діяльності сучасних професійних навчальних закладів із використанням засобів інформаційно-комунікаційних технологій. Теоретичне обґрунтування організаційних, технологічних, психолого-педагогічних умов ефективного функціонування інформаційно-освітнього середовища сучасного професійного навчального закладу дозволить суб'єктам регіональної системи професійної освіти змоделювати і створити оптимальну модель такого середовища, інтегруватися в єдине інформаційно-освітнє середовище

Київщини та держави, досягти якості та доступності освітніх послуг в умовах інформатизації, реформування системи освіти й суспільних викликів.

Наявність гострих протиріч між реальним станом розвитку професійної освіти (суспільною значимістю, багаторічним досвідом, результативністю функціонування) і процесами її реформування й фінансування, варіативність освітніх послуг в умовах жорсткої конкуренції, інформатизація системи освіти мотивує професійні навчальні заклади до формування власного інформаційно-освітнього середовища та його інтеграції в єдиний інформаційний простір. Багатофункціональний веб - сайт (портал), електронні портфоліо викладачів і майстрів виробничого навчання, тематичні медіатеки та електронні бібліотеки, дистанційні навчальні курси для учнів стають невід'ємною складовою структури й функціонування кожного професійного навчального закладу, дієвим механізмом освоєння ринку освітніх послуг, задоволення запитів і потреб його споживачів, гарантією позитивного іміджу та конкурентоспроможності.

Стан наукової розробки проблеми.

Теоретичну основу дослідження становлять положення і висновки вітчизняних наукових праць із проблеми розвитку професійної освіти (С. Батишев, Г. Гребенюк, Р. Гуревич, В. Ковальчук, Н. Ничкало, В. Олійник, Л. Сергеева, Л. Сушенцева та ін.); теорії та методики управління професійною освітою (Л. Гаєвська, С. Крисюк, В. Майборода, Н. Ничкало, В. Олійник, Л. Сергеева, В. Свістун та ін.). Інформаційно-освітнє середовище розглянуто в дисертаційних дослідженнях з педагогіки в таких аспектах: формування інформаційно-освітнього середовища ВНЗ (С. Атанасян, І. Захарова, К. Кречетников, О. Соколова), інформаційно - освітнє середовище дистанційного навчання (О. Андреев, В. Яріков), засіб розвитку самостійної роботи студента (О. Зайцева), навчальна техніка в освітньому середовищі закладів середньої й вищої освіти (Ю. Песоцький), готовність педагогів до конструювання інформаційно-освітнього середовища предметного навчання (Є. Кулик), окремі сегменти середовища (Т. Єрьоменко, О. Зими́на, В. Мозолін). Проблема створення і використання ІОС відображена у працях В. Бикова, Б. Гершунського, Р. Гуревича, Ю. Жука, І. Захарової, М. Кадемії, Г. Кедровича, Е. Машбиця, В. Олійника, Є. Полат.

Разом з тим, аналіз фундаментальних наукових праць з проблеми дослідження, нормативних документів та сучасного стану взаємодії суб'єктів інформаційно - освітнього середовища дозволили виявити низку *суперечностей між*:

- широкими можливостями наукового, інформаційного, культурного обміну, що їх надають сучасні засоби інформаційно-комунікаційних технологій, і недостатнім рівнем розвитку інформаційної компетентності викладачів і учнів ПТНЗ;
- ідеями відкритої освіти й реальною відкритістю навчальних закладів, відсутністю вільних навчальних ресурсів на їхніх сайтах;
- новими засобами комунікації, можливостями соціальних сервісів щодо спільної праці й співробітництва, що їх надають новітні технології, і недостатньою сформованістю культури співучасті викладачів і учнів;
- потребою у взаємодії суб'єктів інформаційно-освітнього середовища й відсутністю науково - обґрунтованої моделі такої взаємодії;
- соціальним запитом на розвиток креативності майбутнього кваліфікованого робітника

Розв'язання зазначених суперечностей потребує вирішення проблеми дослідження, яка полягає в необхідності обґрунтування управлінських засад розвитку комунікативної взаємодії суб'єктів інформаційно-освітнього середовища професійного навчального закладу як багатоаспектної відкритої цілісної реальності, пошуку методологічних підходів, концептуальних положень, принципів, які сприятимуть підготовці викладачів і учнів до взаємодії та співпраці в умовах інформаційного суспільства, їх самореалізації та особистісного розвитку.

Об'єкт дослідження – інформаційно-освітнє середовище у професійних навчальних

зкладах.

Предмет дослідження – організація інформаційно-освітнього середовища у професійних навчальних закладах.

Мета дослідження – визначити структуру інформаційно-освітнього середовища професійного навчального закладу

Методи дослідження.

Для розв'язання визначених задач та досягнення мети дослідження використовується сукупність методів та прийомів наукового пізнання. Дослідження удосконалення механізмів управління організацію дослідно-експериментальної роботи у професійному навчальному закладі здійснюється за допомогою **методів теоретичного аналізу**: аналіз психологічної, педагогічної, спеціальної наукової літератури з досліджуваної проблеми, поєднання зарубіжного та вітчизняного досвіду.

В окремих випадках для розв'язання визначеної проблеми використовуються **соціометричні методи**: діагностичні (анкетування, моніторинг, бесіди); прогностичні (моделювання, системний аналіз, експертні оцінки); обсерваційні (пряме і непряме спостереження); експериментальні (констатуючий, формуючий); статистичні – методи кількісної та якісної обробки отриманих даних: математичне опрацювання дослідницьких даних (побудова таблиць, схем і діаграм).

Практичне значення дослідження визначається тим, що основні ідеї й висновки розширюють наукові уявлення про механізми взаємодії суб'єктів інформаційно - освітнього середовища професійного навчального закладу, створюють підґрунтя для подальших наукових розробок порушеної проблеми.

СЕКЦІЯ 6. ВИКЛИКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ СИСТЕМИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

Замотаєва Н. В.

старший викладач кафедри гуманітарної та соціально-економічної підготовки факультету підготовки офіцерів запасу Національного університету оборони України імені Івана Черняхівського м. Київ

ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ПІДГОТОВКИ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩИХ ВІЙСЬКОВИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ІЗ ВИКОРИСТАННЯМ КЕЙС-ТЕХНОЛОГІЇ

Сучасній вищій військовій школі потрібен не споживач і ретранслятор готових знань, а високоморальна, самостійно мисляча, креативна, духовно багата особистість викладача, вчений-педагог, здатний завдяки своєму високому інтелекту, інноваційним поглядам, самовідданості, патріотизму виховати справжніх захисників Вітчизни. Звідси пояснюється посилений інтерес до інтерактивного навчання і технологій, які його забезпечують у системі неперервної професійної підготовки викладачів ВВНЗ.

Інтерактивна модель навчання ґрунтується на діалоговій взаємодії та взаємонавчанні, за якої і педагог, і вихованці виступають рівноправними суб'єктами, добре усвідомлюють власні дії, рефлексують з приводу того, що знають, вміють і здійснюють [4, с.4-5]. Інтерактивне навчання створює умови для якнайповнішої реалізації особистісного потенціалу в різноманітних способах взаємопов'язаної навчальної діяльності: моделювання життєвих ситуацій, використання рольових ігор, вирішення проблем на основі аналізу обставин та відповідної ситуації тощо.

Інтерактивне навчання розглядається в педагогіці вищої школи як провідна ознака сучасного освітнього процесу, зорієнтованого на набуття фахової компетентності через активну взаємодію, комунікацію, співпрацю всіх його суб'єктів. Інтерактивна взаємодія «виключає як домінування одного учасника навчального процесу над іншими, так і однієї думки над іншими» [4, с.5; 3, с.357]. Останнє зумовлює основні принципи і підходи до організації інтерактивного навчання, пріоритетність застосування інтерактивних технологій на етапі критичного осмислення знань і відпрацювання на їх основі необхідних умінь, способів діяльності й досвіду.

На наш погляд, найбільш продуктивною інтерактивною технологією є кейс-технологія, яка дозволяє інтегрувати такі методи і прийоми навчання, як бесіда (евристична, проблемна), аналіз (ситуаційний, проблемний, системний, казуальний, праксеологічний, прогностичний тощо), моделювання, проектування, порівняння, узагальнення, дискусія, мисленневий експеримент, гра (інсценування, драматизація, рольова гра, ділова гра) та ін.

Під кейс-технологією розглядаємо системний метод вивчення проблемних педагогічних ситуацій з метою розв'язання освітньо-виховних проблем та набуття на їхній основі професійної компетентності у процесі активної педагогічної взаємодії. Сутність кейс-технології вбачаємо у залученні слухачів курсів підвищення кваліфікації до аналізу проблемних ситуацій, моделювання різноманітних варіантів їх вирішення, вибору оптимальних шляхів і способів розв'язання порушених проблем.

Робота над кейсом складається з низки послідових етапів, спрямованих на реалізацію поставленої освітньо-виховної мети. Викладач, який проводить аудиторні заняття на основі кейс-технології, повинен заздалегідь спроектувати та розробити кейс; спланувати, організувати, проконтролювати навчально-пізнавальну діяльність своїх вихованців.

Проектування розпочинається з пошукового етапу, який передбачає з'ясування місця кейсу у системі викладання навчальної дисципліни, встановлення необхідних для

опрацювання кейсу ресурсів, вивчення основних джерел, формулювання проблеми, яку необхідно вирішити, визначити тип кейсу, його структуру тощо.

Під час конструювального етапу відбувається формулювання освітньо-виховних цілей, уточнення та конкретизація проблеми, відпрацьовується зміст і структура кейсу: система запитань і завдань, авторський коментар, перелік рекомендованих джерел, додаткові матеріали (ілюстрації, схеми, таблиці, графіки, аудіо- та відеозаписи тощо).

Технологічний етап передбачає відбір сукупності методів і засобів навчання, що відповідають поставленим цілям, ураховують рівень підготовки тих, хто навчається, особливості навчального матеріалу, забезпечують єдність самостійної та аудиторної і роботи над кейсом.

Визначальною умовою розгляду кейсів на аудиторних заняттях виступає їх належне пропедевтичне опрацювання у процесі самостійної роботи. Слухачі мають самостійно ознайомитися з матеріалами кейсу, вивчити проблемну ситуацію, з'ясувати причини її виникнення і характер розвитку, виконати завдання, які забезпечуватимуть подальший цілісний аналіз порушеної проблеми та її розв'язання на занятті.

До найбільш сприятливих умов, що забезпечують активну пізнавальну діяльність слухачів курсів підвищення кваліфікації у процесі самостійної роботи над кейсами, відносимо наступні:

1. Налаштування на продуктивну, творчу, самоорганізовану навчально-пізнавальну діяльність.
2. Налагодження дієвої системи консультування тих, хто навчається, забезпечення неперервної інтерактивної комунікації між ними.
3. Урізноманітнення видів і форм завдань для самостійної роботи, які мають спонукати до самостійного набуття знань та забезпечувати творчий рівень опрацювання кейсів.

Управління самостійною роботою в умовах інтерактивного навчання ставить нові вимоги перед викладачем, який організовує роботу над кейсами. Він має виконувати роль помічника (тьютора), який створює умови для реалізації творчих здібностей слухачів, налагоджує взаємодію та комунікацію у колективі, створює умови для підвищення самостійності та продуктивності їх навчально-пізнавальної діяльності. Завдяки такому підходу, як слушно зазначає С.Сисоєва, викладач «від транслятора знань і способів діяльності ...стає проектувальником індивідуальної траєкторії інтелектуального і особистісного розвитку тих, кого навчає» [5, с. 34].

Використання кейс-технології змінює акцент в управлінні самостійною роботою. Слухачі курсів підвищення кваліфікації стають активними суб'єктами власної пізнавальної діяльності та експертами своїх колег, вони отримують можливість вибору стратегії навчання, несуть особисту відповідальність за ухвалені рішення. Як наслідок у них відпрацьовуються вміння чітко формулювати цілі самостійної роботи, конкретизувати їх у завданнях, структурувати власну пізнавальну діяльність; поглиблюється досвід самоорганізації та самоконтролю.

Особливо важливого значення для розвитку професійної компетентності викладача вищої військової школи набувають такі особистісні якості, які вдосконалюються під час систематичної самостійної роботи: вольова саморегуляція, відповідальність, здатність до напруженої інтелектуальної праці, висока культура інтерактивної взаємодії та спілкування; налаштування на співробітництво та взаємодопомогу; здатність до наукової організації самоосвіти; конструктивність і раціоналізм мислення, креативність тощо.

Цілеспрямоване набуття вищевизначених якостей забезпечують різноманітні методи, прийоми, форми і види самостійної роботи, які використовуються під час виконання завдань за кейсами. Зокрема, репродуктивний, евристичний, проблемний і дослідницький методи організації самостійної пізнавальної діяльності слухачів реалізуються при послідовному виконанні таких завдань:

- читання кейсу (коментоване, вибіркоче, аналітичне, сканувальне тощо);

- вивчення рекомендованих джерел, їх конспектування, складання тез, різних видів планів (простого, складного, цитатного);
- постановка запитань за текстом кейсу (опрацьованих додаткових джерел);
- формулювання проблеми, визначення причин її виникнення;
- аналіз проблемної ситуації, викладеної у кейсі;
- моделювання розвитку проблемної ситуації за змінних умов;
- розроблення різних варіантів розвитку проблемної ситуації, добір відповідного культурологічного контенту (тексти художніх творів, репродукції, фрагменти відеозаписів кінофільмів або вистав, аудіозаписи музичних творів);
- порівняння розроблених варіантів розвитку проблемної ситуації, визначення їх «сильних» і «слабких» сторін;
- вибір оптимального варіанту розвитку проблемної ситуації та його обґрунтування;
- звіт (усний і письмовий, індивідуальний і груповий, формалізований і творчий) за результатами самостійної роботи над кейсом.

З урахуванням методологічних настанов щодо комп'ютеризації та інформатизації освітнього процесу у вищій школі, «реалізації сучасних технологій професійного вдосконалення та підвищення кваліфікації педагогічних, науково-педагогічних і керівних кадрів системи освіти відповідно до вимог інноваційного розвитку освіти» [6], особливу увагу слід приділяти використанню нових інформаційних (НІТ), інформаційно-комунікативних технологій (ІКТ). Використання НІТ, ІКТ під час самостійної роботи над кейсами дозволяє не лише швидко знаходити та опрацьовувати необхідну інформацію, створювати власний інтелектуальний продукт (презентація, колаж, відеоролик тощо). У першу чергу звернення до сучасних технологій дозволяє реалізувати одну з головних умов інтерактивного навчання – мобільність, відкритість, гнучкість налагодження міжособистісної взаємодії та комунікації. Ті, що навчаються, отримують можливість висловити власні погляди на порушену проблему, обміняти думками, ознайомитись з альтернативними позиціями і підходами до розв'язання проблеми за прийнятним режимом і за сприятливих для навчання умов.

Під час аудиторного обговорення кейсу слухачі курсів підвищення кваліфікації мають бути готові висловити власне ставлення до порушеної проблеми, визначити причини та можливі шляхи розвитку проблемної ситуації, презентувати власні варіанти розв'язання проблеми, ознайомитись з альтернативними думками та пропозиціями, обміняти критичними зауваженнями, взяти участь у розробленні та ухваленні спільного рішення, виявити здатність до рефлексії з приводу проведеного обговорення та дискусії. При цьому важливо забезпечити логічну послідовність і наступність видів навчально-пізнавальної діяльності слухачів у процесі аудиторного застосування кейс-технології:

- фронтальний аналіз проблемної ситуації;
- з'ясування причин, умов і наслідків розвитку проблемної ситуації;
- виявлення проблеми, розкриття її сутності;
- розроблення варіантів рішення проблеми, проектування можливих шляхів розвитку проблемної ситуації;
- обговорення пропонованих варіантів рішення проблеми, розвитку проблемної ситуації;
- обґрунтування та вибір оптимального варіанту рішення проблеми, розвитку проблемної ситуації;
- ухвалення спільного рішення проблеми, бачення розвитку проблемної ситуації.

Під час впровадження кейс-технології необхідно враховувати теоретичне положення про залежність вибору виду кейсу від етапу навчання, рівня підготовки тих, хто навчається. Зокрема на початковому етапі навчання слід використовувати «мертві» кейси із традиційною структурою, яка вміщує проблемну ситуацію, контекст, авторський коментар, запитання і

завдання для роботи з кейсом, список рекомендованих джерел, додатки. Такий підхід дозволяє належним чином підготувати слухачів до подальшої продуктивної творчої діяльності над кейсами більш складної структури, до діалогічного спілкування під час дискусії. Поступове ускладнення проблемних ситуацій, видів і форм самоосвітньої підготовки слухачів зумовив звернення до «живих» кейсів, які не містять усіх необхідних для вирішення проблемних ситуацій елементів і спрямовують на їх відновлення, домислення, пошук інформації, інтерпретацію фактів, вироблення власного розуміння сутності проблеми, генерування можливих варіантів її вирішення, обґрунтований вибір оптимального варіанту.

На основі запропонованої вище структури опрацювання кейсу склали орієнтовну схему організації навчально-пізнавальної діяльності слухачів курсів підвищення кваліфікації на аудиторних заняттях, що складається з трьох основних етапів, на кожному з яких застосовуються певні методи навчання.

На *підготовчому етапі* (10 хв.) заняття за допомогою методів опитування (фронтального, індивідуального), бесіди (евристичної, проблемної), розповіді (репродуктивної, творчої), гри (ділова, театралізована) та ін., актуалізується попередньо засвоєний матеріал, перевіряється рівень сформованості знань та вмінь, виявляються певні суперечності, розходження в поглядах і позиціях, які засвідчують наявність проблеми і дозволяють перейти до розгляду конкретної проблемної ситуації, викладеної в кейсі.

Основний етап (70 хв.) заняття повністю присвячується аналітичній роботі над кейсом, попередньо опрацьованим кожним слухачем під час самопідготовки. Відповідно до поставленої освітньо-виховної мети, а також з урахуванням особливостей кейсу, рівня підготовки тих, хто навчається, та інших чинників на цьому етапі можуть використовуватися такі методи навчання:

- читання «тіла» кейсу (вибіркове, коментоване, в особах, аналітичне);
- колективне обговорення викладеної проблемної ситуації за запитаннями і завданнями;
- аналіз кейсу;
- виконання усних та письмових робіт, пов'язаних із доопрацюванням «живого» кейсу;
- моделювання можливих варіантів вирішення проблемної ситуації, викладеної в кейсі, та їх порівняння;
- навчальна дискусія.

На *заключному етапі* (10 хв.) відбувається рефлексія за результатами аналітичного вивчення кейсу та проведеної навчальної дискусії, підбиваються підсумки заняття, оцінюється робота слухачів, визначаються можливі перспективи подальшого розгляду кейсу та завдання для самостійної роботи.

Таким чином, використання кейс-технології у системі неперервної педагогічної освіти (формальної, неформальної, інформальної) суттєво активізує механізми професійної самоактуалізації, саморозвитку і саморегуляції, забезпечує підвищення якості підготовки викладачів вищих військових навчальних закладів.

Література

1. Вітченко А. О. Неперервність підготовки військових педагогів: від компетентності до професіоналізму та майстерності / А. Вітченко : [зб. наук. праць «Військова освіта» Національного університету оборони України імені Івана Черняхівського]. – К. : НУОУ, 2014. – № 1(29). – С. 43–51.
2. Вітченко А. О. Технології навчання у вищій військовій школі : теорія і практика : навч.-метод. посіб. / Вітченко А. О., Осьодло В. І., Салкуцан С. М.; [за заг. ред. професора В. М. Телелима]. – К. : НУОУ ім. Івана Черняхівського, 2016. – 250 с.
3. Енциклопедія освіти / [Акад. пед. наук України / головний ред. В. Кремень]. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.

4. Інтерактивні технології навчання / [О. І. Пометун, Л. В. Пироженко, Г. І. Коберник та ін.]. – К. : Наук. світ, 2004. – 85 с.
5. Сисоєва С. О. Інтерактивні технології навчання дорослих : навч. метод. посіб. / С. О. Сисоєва. – К. : ВД «ЕКМО», 2011. – 320 с.
6. Указ Президента України від 25 червня 2013 року № 344/2013 «Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>.

Оліфіра Лариса Миколаївна,
заступник директора
Інституту післядипломної педагогічної
освіти,
ДВНЗ «Університет менеджменту освіти»,
кандидат педагогічних наук, доцент

ОСОБЛИВОСТІ МОНІТОРИНГУ ЯКОСТІ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ КЕРІВНИКІВ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ

В умовах реформування освіти в Україні першочергового значення набуває проблема якості освіти як визначального фактора її конкурентоспроможності на теренах європейського й світового освітнього простору та ринку праці.

Керівники закладів освіти є ключовими постатями освітніх змін і мають поділяти нову філософію управління освітою, володіти стратегічним й інноваційним мисленням, новою системою цінностей, навичками управління розвитком закладу та якістю освіти, здатністю до навчання впродовж життя, до діяльності у постійно змінюваному професійному середовищі. Якість їхньої підготовки у системі підвищення кваліфікації – сфері, яка гнучко реагує на запити й потреби суспільства та фахівця, є запорукою успішності реформ і підвищення якості освіти.

Нині для системи освіти України характерними є неналежна якість освіти, застарілі й неефективні процедури її забезпечення та контролю [8]. Недостатній рівень підготовки керівних кадрів засвідчують дані Всесвітнього економічного форуму щодо глобальної конкурентоспроможності країн у 2016 – 2017 р. (93 місце України у рейтингу) [13, 351]. Значна частина керівників закладів освіти не готова до комплексного розв'язання нових освітніх завдань і недостатньо обізнана з теорією моніторингу [6].

Зазначена проблема перебуває в полі зору державної освітньої політики. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 р. націлює на підвищення якості освіти на основі здійснення національного моніторингу й оцінювання якості освіти [6]. Система забезпечення якості освіти концептуально й законодавчо визнана важливим елементом національної системи освіти [2; 3] та відповідності вимогам Європейського простору вищої освіти (ЄПВО) [14]. При цьому вона розглядається у поєднанні з новою системою управління, складовою якої є моніторинг якості освіти. Саме моніторинг слугує основою для прийняття ефективних рішень щодо розвитку й удосконалення якості освіти як об'єкта управління, моніторингових процедур та інструментарію. Здійснення моніторингу на основі різнорівневних індикаторів забезпечує вплив на систему забезпечення якості освіти на різних рівнях управління – від державного рівня до рівня закладу освіти. Дорожньою картою освітніх реформ (2015 – 2025 рр.) передбачено створення нової національної системи моніторингу якості освіти на засадах єдиної системи індикаторів, статистики та параметрів вимірювання, а також сертифікації менеджерів освіти [1]. Відтак проблема моніторингу якості підвищення кваліфікації керівників закладів освіти є надзвичайно актуальною.

Аналіз останніх публікацій свідчить про увагу вчених і фахівців до розроблення питань систем забезпечення та моніторингу якості освіти. У дослідженнях Європейського Союзу (ЄС) проаналізовано освітні реформи [12], обґрунтовано процес розроблення та впровадження освітніх стандартів і програм у країнах-партнерах ЄС [10]. Як свідчить аналіз праць [8; 9; 14], підґрунтям забезпечення якості освіти визнано стандарти нового покоління на засадах компетентнісного підходу, які втілюють сучасну філософію вимог до фахівця, встановлюють вимоги до освітніх програм і системи внутрішнього забезпечення якості освіти, що дає змогу оцінювати якість змісту та результатів освітньої діяльності закладу освіти. У контексті визнання неформального й інформального навчання відзначено необхідність додаткових процесуальних стандартів, що втілюють спеціальні вимоги як основу для оцінки, валідації та сертифікації цих видів навчання [7]. На необхідності закладення у програмних результатах навчання чітких критеріїв їх оцінювання наголошують у праці [9] вітчизняні вчені В.Г.Кремень, В.М.Захарченко, В.І.Луговий, Ю.М.Рашкевич, Ж.В.Таланова. Урахування результатів моніторингу кар'єр випускників та аналізу відповідності запланованих результатів навчання потребам ринку праці розглядаються дослідниками як невід'ємний елемент у ході проектування освітніх програм. Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в ЄПВО [14] розглядають обов'язкові моніторингові процедури та окреслюють параметри оцінювання програм.

Як свідчить практика, значна робота щодо забезпечення якості освіти здійснюється у сфері вищої освіти. На основі Методичних рекомендацій щодо розроблення стандартів вищої освіти [4] Міністерством освіти і науки України у 2017 р. передбачено прийняття 120 стандартів освітнього рівня «бакалавр», 80 – «магістр» і 50 – «доктор філософії». Створене та розпочало діяльність Національне агентство із забезпечення якості вищої освіти. У вищих навчальних закладах (ВНЗ) започатковані внутрішні системи забезпечення якості освіти та моніторинг. Крім того, у 2013 – 2014 рр. оновлено державні стандарти професійно-технічної освіти з робітничих професій. Здійснюється робота над стандартизацією загальної середньої освіти. На правовій основі [5] запроваджено моніторинг якості освіти у загальноосвітніх навчальних закладах.

Попри зазначені напрацювання, недостатньо дослідженими залишаються питання забезпечення та моніторингу якості підвищення кваліфікації фахівців, і зокрема керівників закладів освіти. У їх вирішенні суттєвими ризиками є відсутність стандартів післядипломної освіти, зокрема підвищення кваліфікації, а також закону про післядипломну освіту / освіту дорослих, неузгодженість діючого Положення про підвищення кваліфікації та стажування педагогічних і науково-педагогічних працівників ВНЗ із Законом України «Про вищу освіту».

У цьому напрямі Державним вищим навчальним закладом «Університет менеджменту освіти», у структурі якого провідне місце посідає Центральний інститут післядипломної педагогічної освіти (ЦППО) з історично сформованою функцією всеукраїнського навчально-науково-методичного центру післядипломної педагогічної освіти (ППО) України, здійснено ряд вагомих кроків, а саме, створені Методичні рекомендації щодо розроблення стандартів ППО (у частині підвищення кваліфікації фахівців системи освіти), Стандарт професійної діяльності викладача системи освіти дорослих (андрагога), Методичні рекомендації щодо розроблення освітньо-професійної програми підвищення кваліфікації у ЦППО. Запроваджені нові освітньо-професійні програми. Апробовано та впроваджено Положення про моніторинг якості освітньої діяльності та якості вищої освіти здобувачів, підвищення кваліфікації слухачів.

Метою статті є розкриття особливостей моніторингу якості підвищення кваліфікації на прикладі Державного вищого навчального закладу «Університет менеджменту освіти».

У дослідженні *якість підвищення кваліфікації* розглядається як характеристика освітньої діяльності слухачів щодо рівня опанування/розвитку їх професійних компетентностей за програмою підвищення кваліфікації відповідно до суспільних вимог і потреб фізичних або юридичних осіб.

Під *моніторингом якості підвищення кваліфікації* слухачів розуміється цілеспрямована та спеціально організована система неперервного спостереження (вивчення), виміру, оцінки, аналізу даних про стан підвищення кваліфікації слухачів і на цій основі прогнозування, розроблення науково-обґрунтованих рекомендацій для своєчасного прийняття управлінських рішень щодо підвищення якості зазначеного процесу та результату.

Розбудова моніторингу якості підвищення кваліфікації здійснювалась на засадах системного, андрагогічного та людиноцентричного підходів. За *системним підходом* моніторинг якості підвищення кваліфікації як невід’ємна складова системи освіти має втілювати загальні вимоги до національного моніторингу та забезпечення якості освіти в ЄПВО. Зокрема, у процесі моніторингу дослідженню підлягають результати навчання, освітні програми, організація та ресурсне забезпечення освітнього процесу, а також використання інформації та даних дослідження для їх удосконалення.

Андрагогічний підхід визначає особливості моніторингу у сфері підвищення кваліфікації на основі урахування специфіки осіб, які навчаються – керівників закладів освіти. При цьому важливими є такі основні принципи андрагогіки: самостійність, рефлексивність, урахування професійного та життєвого досвіду особистості, кооперативність, індивідуалізація, елективність і варіативність, інноваційність, практико орієнтованість [16].

Людиноцентричний підхід дає змогу спрямувати моніторинг на особистість керівника, її потреби, інтереси, здібності, цінності, умови персонального розвитку. Відповідно до людиноцентричного та андрагогічного підходів керівники закладів освіти розглядаються суб’єктами моніторингу.

З огляду на це, *основними принципами*, на яких базується моніторинг якості підвищення кваліфікації, визначені такі: неперервності та системності моніторингових досліджень якості підвищення кваліфікації та освітнього процесу; орієнтованості на результати; прозорості моніторингових процедур та відкритості, оперативності інформації про результати досліджень; цілеспрямованості моніторингу на інновації та вдосконалення освітнього процесу, підвищення якості освіти слухачів; орієнтованості на суб’єктів освітніх послуг і партнерство; цілеспрямованості на особистісно-професійний розвиток; зворотного зв’язку; пріоритетності якості підвищення кваліфікації, управління нею у діяльності та стратегії розвитку закладу освіти; конфіденційності персональної інформації щодо результатів моніторингових досліджень; об’єктивності одержання та обробки, достатності та якості інформації щодо результатів моніторингових досліджень; відповідності вимогам ринку праці та запитам стейкхолдерів; соціальної відповідальності.

Відповідно до зазначених підходів і принципів моніторингу визначені такі *критерії якості підвищення кваліфікації* слухачів, зокрема керівників закладів освіти: 1) критерій результативності освітньої діяльності слухачів; 2) організаційно-процесуальний і змістовий критерії якості підвищення кваліфікації слухачів; 3) критерій задоволення запитів і потреб слухачів. Кожен з критеріїв декомпоновано у ряд показників, які подано в табл. 1.

Критерії і показники якості підвищення кваліфікації керівників закладів освіти

Назва критерію	Показники
Критерій результативності освітньої діяльності слухачів	<ul style="list-style-type: none"> - Рівень досягнення результатів навчання, визначених згідно з освітньо-професійними програмами підвищення кваліфікації та відповідно до вимог стейкхолдерів; - рівень оригінальності та інноваційності випускних робіт слухачів, відсутність у них ознак академічного плагіату; - наявність і широта оприлюднення результатів щорічного оцінювання слухачів на офіційному веб-сайті Університету, на інформаційних стендах та в будь-який інший спосіб; - рівень упровадження результатів навчання в практику професійної діяльності.
Організаційно-процесуальний і змістовий критерій якості підвищення кваліфікації слухачів	<ul style="list-style-type: none"> - Рівень забезпечення необхідних ресурсів (нормативних, навчальних і методичних) для організації освітнього процесу, у тому числі самостійної роботи слухачів, за освітньо-професійною програмою; - рівень використання інформаційних систем для ефективного управління освітнім процесом; - рівень забезпечення публічності інформації про освітньо-професійні програми підвищення кваліфікації фахівців; - рівень технічного забезпечення освітнього процесу (мультимедійне обладнання аудиторій, наявність Інтернету, сучасних програмних засобів); - інноваційність змісту навчання слухачів курсів підвищення кваліфікації; - практико орієнтованість змісту підвищення кваліфікації; - якість навчально-методичного забезпечення освітнього процесу курсів підвищення кваліфікації слухачів; - якість викладання на курсах підвищення кваліфікації; - рівень рефлексивного аналізу та врахування професійного досвіду слухачів у процесі організації занять на курсах підвищення кваліфікації.
Критерій задоволення запитів і потреб слухачів	<ul style="list-style-type: none"> - Рівень задоволення запитів і потреб слухачів; - відповідність змісту навчання професійним потребам слухачів; - психологічний стан і рівень задоволеності слухачів якістю освітніх послуг; - характер взаємовідносин суб'єктів освітнього процесу і ступінь задоволеності ними; - соціально-психологічний клімат у закладі освіти.

У моніторингу для формування та накопичення даних розроблений інструментарій, який включає анкетування слухачів до початку навчання та після його завершення (вихідне та вихідне), експертне оцінювання випускних робіт слухачів тощо.

У анкетах передбачено блоки питань щодо освіти керівників, наявності у них досвіду педагогічної та управлінської діяльності, мотивації до фахового вдосконалення, потреб розвитку професійних компетентностей, запиту тематики підвищення кваліфікації, прийнятних форм і методів навчання тощо. До вихідної анкети включені питання щодо рівня задоволеності керівників закладів освіти курсами підвищення кваліфікації, оцінки змісту навчання, організації освітнього процесу та роботи викладачів, а також бачення щодо їх поліпшення.

Експертне оцінювання у межах конкурсу на кращу випускну роботу слухача курсів підвищення кваліфікації забезпечує глибокий і різнобічний аналіз роботи, її неупереджену оцінку. Відмітимо, що конкурс сприяє підвищенню якості випускних робіт керівників, упровадженню інноваційних методів керівництва ними.

У визначенні рівня опанування керівниками програми підвищення кваліфікації аналізу підлягають документи щодо захисту випускних робіт. Важливими у моніторингу є аналіз активності керівників на різних етапах їхнього навчання (очних, дистанційних), використання ними додаткових освітніх ресурсів, а також відгуків стейкхолдерів і змін, внесених до навчально-тематичних планів, щодо їх відповідності запитам зазначених категорій слухачів.

Аналіз динаміки потреб і якості підвищення кваліфікації передбачає оперування великими обсягами даних, а тому базується на інформаційно-технічних і дослідницьких системах, зокрема SPSS. SPSS забезпечує системність і ґрунтовність аналізу даних моніторингу, оперативність отримання інформації.

Апробація в університеті системи моніторингу упродовж 2016 р. дала змогу оцінити практичний стан щодо якості підвищення кваліфікації керівників закладів освіти, виявити ряд позитивних явищ і прогалин. Як позитивне відмітимо такі основні результати моніторингу:

- *щодо першого критерію:* а) високий (близько 85 %) та достатній (решта – 25 %) рівень опанування керівниками програми підвищення кваліфікації; б) третина робіт – переможців конкурсу на кращу випускну роботу слухача належить керівникам; в) оприлюднення результатів навчання керівників здійснюється на сайті університету, на засіданнях вчених рад університету та ЦППО, а також шляхом публікації робіт переможців в електронному збірнику конкурсних робіт слухачів курсів підвищення кваліфікації та журналі «Післядипломна освіта в Україні»;

- *щодо другого критерію:* а) достатній рівень ресурсного забезпечення підвищення кваліфікації керівників закладів освіти, якості навчальних матеріалів, практикоспрямованості й інноваційності змісту підвищення кваліфікації (близько 90 % респондентів); б) у цілому висока оцінка освітнього процесу (понад 95 % респондентів) і роботи викладачів (91 % респондентів), зокрема високий професійний рівень викладачів, діалогічність навчання;

- *щодо третього критерію:* відповідність змісту підвищення кваліфікації професійним потребам керівників, їх очікуванням щодо програми, форм і методів навчання (понад 90 % респондентів).

Водночас виявлені у результаті моніторингу певні прогалини та проблеми, на які вказали від 5% до 10 % респондентів, сприяли перегляду й удосконаленню змісту та організації підвищення кваліфікації керівників закладів освіти на основі посилення диференціації навчання, урахування потреб споживачів і роботодавців, розширення спектру освітніх ресурсів. Так, у 2017 р. удосконалено моделі освітнього процесу за очно-дистанційною формою навчання керівників закладів освіти, запроваджено низку тематичних, авторських курсів підвищення кваліфікації та додаткові освітні ресурси у соціальних мережах. Створена нормативна база щодо виїзних курсів підвищення кваліфікації сприяла поліпшенню взаємозв'язку з роботодавцями – замовниками освітніх послуг. На зміцнення зворотного зв'язку зі слухачами, забезпечення відкритості щодо якості освітніх послуг спрямовані засідання кафедр за участю слухачів.

Отже, розроблений на засадах системного, андрагогічного та людиноцентричного підходів моніторинг якості підвищення кваліфікації втілює специфіку його суб'єктів – керівників закладів освіти, сфери підвищення кваліфікації як складової системи освіти та спрямованість на особистість фахівця, що забезпечує його ефективність. Постійний моніторинг і вдосконалення на його основі змісту й організації освітнього процесу керівників дасть змогу досягти якості освіти цих фахівців у системі підвищення кваліфікації, культури управління якістю освіти на рівні міжнародних стандартів.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми забезпечення та моніторингу якості підвищення кваліфікації керівників закладів освіти. Подальші наукові розвідки вбачаємо у створенні системи оцінювання неформального й інформального навчання керівників у процесі їх неперервного професійного розвитку та вдосконалення.

References:

1. A Roadmap for Educational Reform (2015 – 2025) / Charitable Foundation "Institute for the Development of Education"; Strategic Advisory Group under the Ministry of Education and Science of Ukraine. – Kyiv, 2015. – 78 p.
2. Law "On Higher Education" from 01.07.2014 № 1556-VII [Web]. – Access mode: <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/1556-18/page>
3. Concept of the development of Ukrainian education for the period of 2015 – 2025 Project [Web]. – Access mode: http://www.tnpu.edu.ua/EKTS/proekt_koncepc.pdf
4. Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine of 01.06.2016 № 600 "On Approval and Introduction of Methodical Recommendations for the Development of Higher Education Standards" [Web]. – Access mode: <http://old.mon.gov.ua/ua/about-ministry/normative/5555->
5. Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine from December 14, 2011 №1283 "On Approval of the Procedure for Monitoring the Quality of Education" [Web]. – Access mode: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1283-2011-%D0%BF>
6. Decree of the President of Ukraine dated June 25, 2013 № 344/2013 "On the National Strategy for the Development of Education in Ukraine until 2021" [Web]. – Access mode: <http://www.president.gov.ua/documents/15828.html/>
7. European experience of recognition of professional qualifications obtained as a result of informal and spontaneous training / author : O. V. Dehtyarenko [and others] ; editor E. M. Kalytskiy ; translation I. V. Pavluchyk, E. S. Kharchenko. – Minsk : RIPO, 2011. – 140 p.
8. Nikolaev E. The reform of higher education in Ukraine: the implementation of the law in 2014-2016 (Shadow Report) / E. Nikolaev, O. Dlugopolskiy; Laboratory of Legislative Initiatives; USAID Program «RADA: responsibility, accountability, democratic parliamentary representation». – Kyiv, 2016. – 24 p. – Access mode:<http://parlament.org.ua/wp-content/uploads/2016/12/HE-shadow-report-final.pdf/>
9. Development of educational programs. Guidelines / Auth.: V. M. Zakharchenko, V. I. Lugovyi, J. M. Rashkevych, Zh.V. Talanova / Edotor V.G. Kremen. – K. : SE "Priority Research Center", 2014. – 120 p.
10. Improvement of the system of professional qualifications. Reforming the system of professional qualifications in the partner countries of the ETF. – European Foundation for Education, 2014. – 100 p.
11. Chernyshova E.R. Practical andragogy in postgraduate pedagogical education: science-method. manual B. 1. Eutagogics: practical andragogy for self-education of andragog / E. R. Chernyshova, M. I. Skrypnyk, T. M. Sorochan; State higher educational institution «University of Management of Education». – Lutsk: Vezha-Print, 2015. – 124 p.
12. Cedefop, Curriculum reform in Europe: The impact of learning outcomes. – Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2012. [Web]. – Access mode: www.cedefop.europa.eu/EN/publications/20816.aspx
13. Schwab Klaus. Global Competitiveness Report 2016–2017 / Klaus Schwab, World Economic Forum. – Geneva, Switzerland. 2016. – 384 p.
14. Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG). (2015). Brussels, Belgium. — <http://www.enqa.eu/index.php/home/esg/>

Пашенко Ольга Василівна,
доцент кафедри державної служби та менеджменту освіти, ДВНЗ «Університет менеджменту освіти», кандидат технічних наук, доцент

ДО ПИТАННЯ УПРОВАДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙНИХ МЕТОДІВ ОЦІНЮВАННЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ ЗАКЛАДІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ ЯК СКЛАДОВОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ПЕДАГОГІВ

В умовах розбудови національної системи професійної освіти важливого значення набуває інноваційна діяльність закладів професійної освіти, яка характеризується експериментуванням, апробацією та застосуванням інновацій в освітньому процесі. Під освітніми інноваціями розуміють новизну, що істотно змінює результати освітнього процесу, створюючи при цьому удосконалені чи нові:

- освітні, дидактичні, виховні системи;
- зміст освіти;
- методи, форми, засоби розвитку особистості, організації навчання і виховання;
- технології управління закладом професійної освіти та виховання.

Освітні інновації розподіляються на психолого-педагогічні, науково-виробничі та соціально-економічні. До психолого-педагогічних відносяться нововведення у навчальному, виховному й управлінському процесах. Упровадження інноваційних технологій у навчально-виховний процес закладів професійної освіти є одним із найважливіших питань, які сьогодні розглядаються в освіті. Для сучасного суспільства упровадження інноваційних технологій в освіту має не стільки теоретичне, скільки прагматичне значення. Інновації є суттєвими дієвими елементами розвитку освіти взагалі і реалізації конкретних завдань освітнього процесу зокрема. Інновації самі по собі не виникають, вони є результатом наукових пошуків, передового педагогічного досвіду окремих педагогів, цілих колективів і окремих країн. Важливо наголосити, що сучасному закладу професійної освіти потрібні педагогічні працівники, які розуміють своє професійне призначення, вважають педагогічну діяльність важливим пріоритетом та здатні до постійного підвищення своєї професійної педагогічної майстерності. Особливо актуальним є розвиток професійного, інтелектуального, духовно-морального потенціалу особистості педагогічного працівника закладу професійної освіти, його здатності не тільки вирішувати педагогічні завдання, а й упроваджувати інноватику в освітній процес, а саме:

- педагогічні технології та методики навчання і оцінювання навчальної діяльності;
- принципи індивідуалізації;
- інтерактивні форми і методи та електронні засоби навчання.

Якість освіти – це відповідність результатів навчання стандартам освіти, та/або договорам на надання освітніх послуг. Інструментом підвищення якості реформування змісту освіти є *удосконалення системи оцінювання*, тобто успішності учнів, що на сьогодні посилюється також інтеграційними процесами у Європі. З метою визначення основних критеріїв удосконалення системи оцінювання успішності учнів, що на сьогодні посилюється також інтеграційними процесами у в багатьох країнах світу на сучасному етапі відбувається процес розробки таких ключових питань, які є базовими для оцінювання:

- досягнення особистості у порівнянні з іншими учнями (оцінювання відносно норми) або відносно незалежного стандарту (оцінювання відносно критерію);
- засоби перевірки для встановлення правдоподібності рішень щодо оцінювання;
- забезпечення якості процесу оцінювання [1].

Таким чином, оцінювання знань, умінь та навичок учнів – невід'ємний структурний компонент навчального процесу. Виходячи з логіки навчального процесу він є, з одного

боку, завершальним етапом оволодіння певним змістовим блоком, а з іншого – своєрідною сполучною ланкою в системі навчальної діяльності. Важливо наголосити, що ніколи ще проблема якості професійної освіти в Україні не мала такого важливого ідеологічного, соціального, економічного значення, як сьогодні. Висунення проблеми якості на перший план визначається низкою об'єктивних чинників:

➤ *по-перше*, від якості людських ресурсів залежить рівень розвитку країни та її глобальної економічної конкурентоспроможності;

➤ *по-друге*, якість освіти набуває все більшого значення в забезпеченні конкурентоспроможності випускників професійної освіти на ринку праці.

Ефективне управління якістю освіти сьогодні можна здійснювати шляхом налагодження *системи моніторингу*, головною метою якої є збирання, оцінювання й аналіз її якісних показників на всіх рівнях функціонування, поширення та доступу до цієї інформації громадськості, різних користувачів освітніх послуг. Систему моніторингу освіти розрізняють на різних рівнях її функціонування, а саме – державному, регіональному, муніципальному, локальному, індивідуальному. На державному рівні ставиться питання створення єдиної системи оцінювання якості освіти [3, с. 28]. Навчальний заклад здійснює оцінювання на щодо якості освіти на локальному рівні, що охоплює досягнення ними поставленої мети в опануванні вимог державного стандарту відповідного рівня освіти і коригування стратегії розвитку за соціальними, педагогічними, економічними та іншими показниками.

На якість освіти у закладі професійної освіти впливає багато чинників, це: якість державних освітніх стандартів; зміст освітніх програм; рівень та якість шкільної освіти; кваліфікація педагогічних працівників; матеріальна база навчального закладу; соціальна захищеність педагогічного колективу і учнів; морально-психологічний клімат тощо.

Контроль і оцінювання завжди були важливою складовою дидактики навчання. Результати контролю навчально-пізнавальної діяльності виражаються в її оцінці. *Оцінка* – спосіб і результат, який підтверджує відповідність чи невідповідність знань, умінь та навиків учня цілям і завданням навчання. *Оцінка – чисельний аналог оцінювання*. Виставляючи оцінку, педагогічний працівник має її обґрунтувати, керуючись логікою та існуючими критеріями. На жаль, загальноприйнятих критеріїв оцінювання в професійній освіті не існує, причину цього педагоги вбачають в багатопредметності підготовки фахівців різних напрямів, спеціальностей, професій. Розробка критеріїв і норм оцінювання є трудомісткою й складною та, в значній мірі, залежить від професійної майстерності педагогічного працівника закладу професійної освіти. Так *при оцінюванні знань і умінь рекомендується використовувати якісні показники: повноту, глибину, міцність, системність, оперативність, свідомість, узагальненість знань й умінь* [2, с. 37]. Крім цього слід враховувати такі *критерії оцінювання* як уміння пов'язувати зміст предмету зі змістом майбутньої професійної діяльності, обґрунтовано вирішувати професійні завдання, а також ступінь самостійності. На оцінку впливає не тільки правильність але й чіткість відповіді, культура мовлення (усна і письмова).

Важливо відмітити, що викладання й оцінювання - це *не окремі поняття*. Роль педагогічного працівника закладу професійної освіти полягає в тому, щоб допомогти учням знайти нові ідеї та нові педагогічні підходи в засвоєнні того навчального матеріалу, який вони вивчають. Як немає одного найкращого способу викладання, так не існує й одного найефективнішого методу оцінювання учнів. Ретельне вивчення очікувань підприємств промисловості, сфери обслуговування та сільського господарства, закладу професійної освіти, педагогічних працівників і учнів необхідне для визначення найкращих методів оцінювання та встановлення таких критеріїв, які б вказували на досягнення бажаного результату навчання.

Перш ніж розробляти систему оцінювання, педагогічні працівники мають визначити:

➤ чи потрібно ставити оцінки або ж це має здійснюватися за допомогою

недиференційованих заліків?

- якщо оцінки виставляти не потрібно, то яку діяльність повинні демонструвати учні та який зворотній зв'язок необхідно забезпечити?
- якщо результати навчальної діяльності оцінюються оцінкою, то яка шкала буде використовуватися у даному випадку?
- якщо навчання оцінюється за допомогою заліку, які критерії будуть використовувати для цього?
- чи педагогічний працівник виконав у достатньому обсязі навчальний процес для того, щоб проводити процес оцінювання учнів?
- як учні будуть знати, що вони успішно виконують завдання з предмету?

Представляє значний інтерес використання для оцінювання навчальної діяльності учнів *достовірного оцінювання* [4, с. 42-44]. *Достовірне оцінювання* передбачає оцінювання учнів у контексті їх *«реальної трудової діяльності»*. Спершу його розробили для мистецьких та виробничих предметів, адже оцінювання в таких сферах завжди базується на виконанні певної діяльності. Педагогічний працівник спостерігає за учнем, який *створює* чи *виготовляє* певний *«реальний продукт»*, робить зауваження, спостерігає, як він на них реагує та відповідним чином корегує навчальний процес й здійснює оцінювання відповідної навчальної діяльності. Іншими словами, учні навчаються застосовувати свої знання, уміння та навички до виконання реальних навчальних завдань, робіт, проектів тощо.

Достовірне оцінювання, якщо порівняти його із стандартизованими тестовими завданнями, є за природою більш *якісним та ефективним*. *Достовірне оцінювання* наголошує на тому, що *уччень може реально зробити або використати*, а не тільки на тому, які знання він отримує. Крім того, у *достовірного оцінювання* є ще один важливий вимір, якого часто бракує в традиційних методах оцінювання – це *саме достовірне завдання*, за допомогою якого визначається здатність учня застосувати знання або навички чи уміння, що також *використовується як навчальний засіб*. Ми наголошуємо, коли учні мають вирішувати завдання з *«реальної трудової діяльності»*, то вони навчаються в процесі пошуку рішення, тоді як педагогічні працівники допомагають їм у цьому, що в значній мірі залежить від їхньої педагогічної майстерності. Вирішення завдання стає оцінкою того, наскільки добре учні можуть змістовно застосувати засвоєні завдання на практиці.

Отже, наведемо *переваги достовірного оцінювання*:

- підвищується об'єктивність та узгодженість;
- використовується чіткість у визначені критеріїв;
- конкретизовані напрями діяльності учнів для досягнення успіху в майбутній професійній діяльності;
- заохочуються знання учнів щодо критеріїв якісної роботи (на роботі та у навчанні);
- забезпечується зворотній зв'язок щодо ефективності навчання;
- надаються точки відліку для вимірювання й фіксування прогресу в навчанні.

Основними *методами достовірного оцінювання* є:

- *модельовання відповіді* – учні моделюють відповідь на основі нових та старих знань;
- *виготовлення продукту* – учні створюють реальний, матеріальний продукт, який свідчить про їх розуміння певних понять умінь та навичок, а також їх здатність застосовувати, аналізувати, синтезувати чи оцінювати ці поняття чи навички;
- *діяльність* – учні виконують дії, які свідчать про їх розуміння певних понять умінь та навичок, а також їх здатність застосовувати, аналізувати, синтезувати чи оцінювати ці поняття чи навички.

Достовірне оцінювання розпочинається із встановлення чіткої мети його проведення:

- *перша* – визначити, чи опанували учні певні уміння або знання (цей вид оцінювання вимагає приділити основну увагу продуктові навчання за допомогою тестів

різного виду і безпосереднього оцінювання проектів та виробів);

➤ друга – провести діагностику сильних й слабких сторін учнів та спланувати відповідні навчальні заходи (цей вид оцінювання розглядає як продукт, так і процес, а саме – співбесіди, спостереження, навчальні записи учнів, самооцінка та листи самоперевірки допомагають оцінювати ці процеси).

Важливою складовою системи оцінювання є визначення результатів навчання, які мають оцінюватися як навчальні досягнення учнів закладу професійної освіти і формувати їх професійну компетентність, що забезпечує підвищення конкурентоздатності випускників на ринку праці.

Для оцінювання практичних навчальних результатів доцільно створювати шкали [4, с. 49-52]. *Шкала використовується для оцінки навчальної діяльності учнів на основі набору критеріїв, розроблених для кожного навчального результату або навчального завдання і складається з двох компонентів - критеріїв та рівнів виконання.* Можна створювати шкали різних форматів та рівнів складності, проте всі вони мають такі спільні риси, які:

➤ зосереджуються на вимірюванні поставленого завдання (діяльність, поведінка або якість);

➤ використовують різні відмітки для оцінки навчальної діяльності;

➤ містять конкретні характеристики виконання роботи, розподілені на рівні, що відповідають вимогам стандарту.

Концепція компетентностей відіграє важливу роль у вирішенні питань професійної освіти, адже *професійна компетентність – це сукупність загальної та професійної підготовки, що дозволяє адекватно реагувати на потреби конкретного робочого місця чи виконуваної роботи, які мають тенденцію змінюватися. Вона залежить також від ставлення людини до своєї роботи, досвіду, старанності та умінь поповнювати свої знання.* Тому навчальна діяльність учнів під керівництвом педагогічних працівників має не лише давати певну суму знань, а ще й повинна сформувати відповідний комплекс професійних компетентностей, які характеризують здатність випускника навчального закладу професійної освіти до професійної праці і життєдіяльності, що ґрунтується на знаннях, досвіді, цінностях, здібностях, набутих завдяки навчанням.

Отже, *ефективність оцінювання навчальної діяльності учнів навчальних закладів професійної освіти – це одне з найбільш важливих питань, які вирішують педагогічні працівники у своїй практичній діяльності і для обґрунтованого використання інноваційних методів оцінювання результатів навчання викладачам необхідно не тільки творчо підходити до викладання навчального матеріалу, а й максимально враховувати індивідуальні особливості кожного учня при оцінюванні їх знань, умінь і навичок та їх відповідність майбутній професійній діяльності, а саме – достовірності, що є важливою складовою їх педагогічної майстерності.* *Ефективна система оцінювання* покликана визначати на кожному етапі навчання рівень досягнень учнів закладів професійної освіти відповідно до вимог державних стандартів з відповідних професій, рівень готовності до застосування засвоєних *результатів навчання* у практичній роботі, тобто рівень їх *професійної компетентності*.

Література

1. Закон України «Про освіту». Проект. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://w1.c1.rada.gov.ua/pls/zweb2/webproc4_1?pf3511=57141
2. Пащенко О.В. Принципи і методика організації контрольних заходів у вищому навчальному закладі: Конспект лекції з курсу підвищення кваліфікації керівних педагогічних кадрів освіти / ЦППО АПН України. – К.: ТОК, 2007. – 36 с.
3. Педагогічне оцінювання і тестування. Правила, стандарти, відповідальність. Наукове видання / Я.Я. Болюбаш, І.Є. Булах, М.Р. Мруга, І.В. Філончук. - К.: Майстер-клас, 2007. - 272 с.
4. Практикум з педагогічної майстерності: Навчально-методичний посібник /

Шевчук Марина Олександрівна,
доцент кафедри педагогіки, Ніжинський
державний університет ім. Миколи Гоголя,
кандидат педагогічних наук
Коваль Тетяна Василівна, викладач,
Ніжинський державний університет
ім. Миколи Гоголя

КОНСТРУЮВАННЯ ОСВІТНІХ ПРОГРАМ У ВИЩІЙ ШКОЛІ В УМОВАХ РОЗВИТКУ СИСТЕМИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ: МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ

У роботі розглянуто деякі методологічні аспекти проблеми розроблення освітніх програм у вищій школі в умовах становлення і розвитку системи забезпечення якості вищої освіти в Україні, зокрема визначені етапи створення та структурні елементи освітньо-професійної програми.

Постановка проблеми, актуальність дослідження. Метою реформування вищої освіти в Україні є створення привабливої та конкурентоспроможної національної системи вищої освіти України, інтегрованої у Європейський простір вищої освіти (ЄПВО), оскільки міжнародні дослідження якості вищої освіти засвідчують, що показники якості вищої освіти України є доволі неоднорідними. З огляду на це, приєднання України до Болонського процесу, прийняття Закону України «Про вищу освіту» покликані змінити національну вищу освіту, її складники і чинники – освітні програми і відповідні кваліфікації (ступені).

Конструювання освітніх програм і кваліфікацій у вищій школі відповідно до європейських стандартів надасть можливість вирішити кілька взаємопов'язаних проблем:

- реально запровадити компетентнісний підхід, а через нього – студентоцентризм, рішуче відійти від предметоцентризму;
- забезпечити зрозумілість і порівнюваність результатів навчання, набутих компетентностей і кваліфікацій, ступенів для усіх зацікавлених сторін і у такий спосіб створити надійну основу для європейської і світової інтеграції;
- розвинути культуру академічної автономії і творчості вищих навчальних закладів як запоруку стійкого саморозвитку;
- підвищити відповідальність за створення власних внутрішніх систем забезпечення якості освітніх програм і кваліфікацій та їх реалізації, що додасть національній і міжнародній репутації українській вищій школі;
- досягти гнучкості, оперативності в реагуванні на різноманітні потреби здобувачів і користувачів вищої освіти та сприяти запровадженню в освітню теорію і практику сучасних понять, концепцій, принципів підходів, тобто модернізувати як наукову рефлексію, так і практику реалізації вищої освіти в цілому.

Отже, проблема визначення та освоєння сучасного змісту освіти загалом, а вищої освіти зокрема, є актуальною як ніколи.

Аналіз наукових праць, присвячених розв'язанню проблеми. Питанням становлення і розвитку системи забезпечення якості вищої освіти в Україні присвячені роботи В.І.Лугового, Ж.В.Таланової, О.М.Слюсаренко, С.Калашнікової, Ю.М.Рашкевича, В.М.Захарченка.

Метою нашої роботи є розкриття деяких методологічних аспектів проблеми розроблення освітніх програм у вищій школі в умовах становлення і розвитку системи забезпечення якості вищої освіти в Україні.

Виклад основного матеріалу. Концепція навчання, в основу якої покладені

результати навчання, початково розвинута у США в другій половині XX століття у роботах J.B.Watson та B.F.Skin. Протягом 1960–1970 рр. лідером цього напрямку був В. Mager, який висунув концепцію застосування спеціальних формулювань (instructional goals) для результатів, які спостерігалися у процесі навчання. У сучасній постановці концепція результатів навчання сформована і застосована у Великобританії, Австралії, Новій Зеландії та Південній Африці у 90-х роках минулого століття. У подальшому вона поширилася й на інші країни Європи – Данію, Швецію, Ірландію.

Сучасного розмаху дана концепція досягла після 2000 р. у зв'язку із започаткуванням Болонського процесу. Важливим внеском в її імплементацію стали матеріали міжнародного проекту «Гармонізація освітніх структур в Європі», Тюнінг (Tuning educational structures in Europe, TUNING), ініційований у 2000 р. європейськими університетами (координатором проекту є Університет Деусто, Іспанія) за активної підтримки Європейської Комісії з метою реформування європейського освітнього простору.

Підходу (який отримав назви компетентнісний, студентоцентричний) до побудови освітніх програм і результатам навчання присвячено низку Болонських семінарів, монографій та статей. Незважаючи на те, що в спеціалізованій літературі було достатньо критики щодо доцільності та ефективності використання концепції результатів навчання у вищій школі, інтернаціоналізація освіти були ключовим фактором того, що підхід до викладання та навчання, заснований на результатах навчання, став до 2010 р. безальтернативним.

Методологічні, включаючи термінологію, основи студентоцентрованого навчання, узагальнені в матеріалах проекту Тюнінг, який з практичного погляду призначений для вироблення стратегії та моніторингу результатів впровадження основних цілей та інструментів Болонського процесу. Протягом свого розвитку цей проект перетворився у процес, основною метою якого є розроблення принципів підходів до створення, удосконалення, впровадження, оцінювання та підвищення якості програм вищої освіти усіх трьох її циклів. Тюнінг, започаткований як європейський проект (Tuning Europe), протягом подальших років був доповнений низкою регіональних проектів: у 2003 р. розпочався проект Тюнінг – Латинська Америка, у 2006 р. – проект Тюнінг – Росія, у 2009 р. почали реалізовуватися проекти Тюнінг – США та Тюнінг – Литва, проекти Тюнінг – Африка та Тюнінг – Австралія. Окрім того, у 2007 р. був ініційований спеціалізований проект Tuning SQF, метою якого є розроблення секторальних (галузевих) рамок кваліфікацій, узгоджених із Рамкою кваліфікацій Європейського простору вищої освіти.

Філософія проекту Тюнінг сформульована у вигляді його девізу – узгодження освітніх структур та освітніх програм на основі різноманітності та автономності. Цим автори та виконавці проекту підкреслюють його методологічну спрямованість і відсутність будь-яких намірів щодо уніфікації освітніх систем, переліків спеціальностей, змісту освітніх програм тощо.

Основними напрямами роботи в проекті Тюнінг стали такі:

1. Аналіз і визначення переліку основних загальних компетентностей, які характеризують універсальні навички та вміння, здатності.
2. Розроблення переліків основних специфічних фахових компетентностей в рамках виділених предметних областей (subject areas).
3. Переосмислення суті та ролі Європейської кредитно-трансферної системи та перетворення її у Європейську кредитну трансферно-накопичувальну систему.
4. Аналіз та вироблення рекомендацій щодо підходів до навчання, викладання та оцінювання.
5. Роль забезпечення якості в освітньому процесі.

Нова методологія побудови освітньої програми, зорієнтованої на студента, була одним із перших важливих результатів проекту Тюнінг. Українською мовою вона описана в публікації «Вступне слово до проекту Тюнінг – гармонізація освітніх структур у Європі. Внесок університетів у Болонський процес» під загальним лозунгом – модель гармонізації

освітніх програм. Згідно із методологією Тюнінга, процес створення освітньої програми включає такі кроки:

1. Перевірка відповідності основним умовам (суспільна потреба, консультації із зацікавленими сторонами, цікавість програми із академічного погляду, чи визначені спільні точки прив'язки, ресурси всередині/зовні вищого навчального закладу (наукової установи)).
2. Визначення профілю освітньої програми.
3. Опис мети програми та кінцевих результатів навчання.
4. Визначення загальних і фахових компетентностей.
5. Розроблення навчального плану.
6. Розроблення модулів і вибір методів викладання.
7. Визначення підходів до навчання та методів оцінювання.
8. Розроблення системи оцінювання якості освітньої програми з метою її удосконалення.

Одним із важливих етапів проектування освітньої програми є визначення її профілю. В англійській літературі для визначення профілю освітньої програми використовуються як синоніми терміни «профіль ступеня/кваліфікації» (degree profile) та «профіль програми» (programme profile). Цей термін почав широко вживатися вже у перших документах проекту Тюнінг, але його зміст не був чітко визначеним: від ясного описання цілей та завдань програми до декларування того, чи дана програма є академічною або професійною (без визначення чітких критеріїв розмежування).

Профіль програми є обов'язковим реквізитом в Інформаційному пакеті/Каталозі курсів вищого навчального закладу (розділ – Опис освітньої програми), а також указується у Додатку до диплома європейського зразка (пункт 4.2 Додатка).

У Довіднику користувача ЄКТС профіль програми визначається наступним чином: «Профіль програми визначає самобутні (характерні) риси освітньої програми. У ньому вказуються галузь знань, рівень програми, основний фокус програми, ключові результати навчання, особливості навчального середовища, а також основні види навчання, викладання та оцінювання. Ефективний профіль програми дасть чітко зрозуміти студентам та іншим споживачам освітніх послуг, які загальні та фахові компетентності будуть розвинені, а також потенційну здатність до працевлаштування випускника програми.

Для цього рекомендується, щоб профіль визначався у процесі консультацій із відповідними споживачами освітніх послуг, а також був представленим у чіткому та зрозумілому вигляді».

Це достатньо повний опис змісту профілю освітньої програми, але при цьому не задається жоден формат його опису та оцінка обсягу.

Протягом 2008–2010 рр. у рамках проекту CoRe 2 – «Competences in Recognition and education 2» (Компетентності у визнанні та освіті 2), який розвинув ідеї проекту Тюнінг щодо компетентнісного підходу в побудові освітніх програм, а також проекту CoRe 1, в якому досліджувалася роль профілю програми як інструменту, який, поряд із дипломом, академічною довідкою та Додатком до диплома, сприятиме кращому розумінню кваліфікацій та полегшуватиме їх визнання, був розроблений новий європейський інструмент прозорості освітніх програм – Профіль програми (Programme Profile).

Профіль програми декларується розробниками як короткий, обсягом порядку двох сторінок, документ, створений для представлення в усталеній формі основної інформації про освітню програму.

Профіль програми визначає предметну область (галузь знань), до якої належить освітня програма, її рівень (перший, другий, третій цикли) та специфічні особливості даної програми, які відрізняють її від інших подібних програм. Профіль може бути самодостатнім документом (наприклад, в Інформаційному пакеті університету), або частиною Додатку до диплома (пункт 4.2 Додатку до диплома європейського зразка).

Висновки. Конструювання освітніх програм у вищій школі відповідно до

європейських стандартів, визначених у проаналізованих документах і джерелах, сприятиме становленню і розвитку системи забезпечення якості освіти в Україні.

Список використаних джерел

1. Закон України «Про освіту» / [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1060-12>
2. Закон України «Про вищу освіту» / [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
3. ECTS Users' Guide. – European Communities, 6 February 2009. [Electronic resource]. – URL: ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/ects/guide_en.pdf.
4. Convention on the Recognition of Qualifications concerning Higher Education in the European Region. – Lisbon, 11 June 1997. [Electronic resource]. – URL: conventions.coe.int/Treaty/en/Treaties/html/165.htm.
5. A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area. Bologna Working Group on Qualifications Frameworks. – Ministry of Science, Technology and Innovation. – February 2005 [Electronic resource]. – URL: www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/050218_QF_EHEA.pdf.
6. International Standard Classification of Education. ISCED 2011 / UNESCO. [Electronic resource]. – URL: <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/isced-2011-en.pdf> (21.07.2014)
7. International Standard Classification of Education: Fields of Education and Training 2013. ISCED-F 2013 / UNESCO. [Electronic resource]. – URL: <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/isced-37c-fosreview-222729e.pdf>(21.07.2014).
8. Quality Assurance Agency in Higher Education (QAA). [Electronic resource]. – URL: <http://www.qaa.ac.uk/en>.
9. The European Qualifications Framework for Lifelong Learning (EQF). – European Communities, 2008. [Electronic resource]. – URL: www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/news/EQF_EN.pdf.
10. Tuning educational structures in Europe, TUNING. [Electronic resource]. – URL: www.unideusto.org/tuningeu.
11. Вступне слово до проекту Тюнінг – гармонізація освітніх структур у Європі. Внесок університетів у Болонський процес» (<http://www.unideusto.org/tuningeu/imagesю.pdf>).
12. Луговий В. І. Міжнародна стандартна класифікація освіти: галузі освіти та підготовки (засадничий аналіз та алгоритм застосування) / В. І. Луговий, Ж. В. Таланова // Педагогіка і психологія. Вісн. НАПН України. – 2014. – № 3. – С. 5–17.
13. Луговий В. І. Національна та галузеві (секторні) рамки кваліфікацій як інструмент забезпечення і визнання якості в Європейському просторі вищої освіти / В. І. Луговий, Ж. В. Таланова // Вища освіта: проблеми і шляхи забезпечення якості: зб. праць X Всеукр. наук.-метод. конф., 28–29 листопада 2013 р., Київ / М-во освіти і науки України, Нац. техн. ун-т України «КПІ». – Електрон, дані. – К.: НТУУ «КПІ», 2013. – 1 електрон, опт. диск (CD-ROM); 12 см. – Назва з тит. екрана. – С. 21–25.
14. Національний глосарій 2014 –http://ihed.org.ua/images/biblioteka/glossariy_Visha_osvita_2014_tempus-office.pdf.
15. Національна стандартна класифікація освіти України (концепція): проект. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://naps.gov.ua/uploads/files/sod/NSKO.pdf> (21.07.2014).
16. Правові засади реалізації Болонського процесу в Україні: монографія / Колектив авторів: Бугров В., Гожик А., Жданова К., Зарубінська І., Захарченко В., Калашнікова С., Козієвська О., Линьова І., Луговий В., Оржель О., Рашкевич Ю., Таланова Ж., Шитікова С.; за заг. ред. В. Лугового, С. Калашнікової. – К.: ДП «НВЦ

«Пріоритети», 2014. – 156 с.

17. Проект Європейської Комісії «Гармонізація освітніх структур в Європі» (Tuning Educational Structures in Europe, TUNING). TUNING (для ознайомлення зі спеціальними (фаховими) компетентностями та прикладами стандартів – <http://www.unideusto.org/tuningeu/>

18. Рашкевич Ю. М. Болонський процес та нова парадигма вищої освіти – <file:///D:/Users/Dell/Downloads/BolonskyiProcessNewParadigmHE.pdf>. Те саме. [BolonskyiProcessNewParadigmHE.pdf](file:///D:/Users/Dell/Downloads/BolonskyiProcessNewParadigmHE.pdf). [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.erasmusplus.org.ua/2014-05-30-14-56-19/prezentatsii/category/3-materialy-natsionalnoi-komandy-ekspertivshchodo-zaprovadzhennia-instmmentiv-bolonskoh-protsesu.htm>.

19. Розвиток системи забезпечення якості вищої освіти в Україні: інформаційно-аналітичний огляд – http://ihed.org.ua/images/biblioteka/Rozvitok_sisitemi_zabesp_yakosti_VO_UA_2015.pdf.

20. Розроблення освітніх програм. Методичні рекомендації / Авт.: В. М. Захарченко, В. І. Луговий, Ю. М. Рашкевич, Ж. В. Таланова / За ред. В. Г. Кременя. – К.: ДП «НВЦ «Пріоритети», 2014. – 120 с.

О. М. Прошкурагов,

головний спеціаліст департаменту
ресурсного забезпечення (Державна служба
України з надзвичайних ситуацій, м. Київ)

ПОШУК ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ УДОСКОНАЛЕННЯ УПРАВЛІННЯ РОЗВИТКОМ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПРАЦІВНИКІВ СЛУЖБИ З НАДЗВИЧАЙНИХ СИТУАЦІЙ У ПІСЛЯДИПЛОМНІЙ ОСВІТІ ЯК ВІДПОВІДЬ НА ВИКЛИКИ РОЗВИТКУ СИСТЕМИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ОСВІТИ

Із залученням останніх теоретичних і практичних напрацювань щодо удосконалення управління розвитком професійно-педагогічної компетентності працівників служби з надзвичайних ситуацій у післядипломній освіті визначено умови, які сприяють підвищенню якості освіти працівників служби.

Перш за все, привернута увага до думки вчених, які справедливо пов'язують резерви підвищення якості освіти з рішенням стратегічних проблем системи підготовки і підвищення кваліфікації педагогічних кадрів.

Зокрема, автором представлено структуру професійної підготовки та післядипломної освіти осіб рядового і начальницького складу органів і підрозділів цивільного захисту, охарактеризовано особливості їх функціонування в умовах постійних глобалізаційних викликів.

Акцентовано увагу на тому, що за специфікою своєї професійної спрямованості педагог є керівником та організатором діяльності учасників освітнього процесу, а спеціальні дослідження свідчать про те, що професійні уміння керівного складу освітнього закладу мають багато спільного з уміннями педагога.

Виходячи із завдань, пов'язаних із запровадженням нової парадигми освіти та особливостей функціонування закладів післядипломної освіти ДСНС України визначено умови удосконалення управління розвитком професійно-педагогічної компетентності працівників служби.

Ключові слова: післядипломна освіта, управління, розвиток, професійно-педагогічна компетентність, працівники служби з надзвичайних ситуацій, система забезпечення якості освіти.

Постановка проблеми та її актуальність. В умовах переходу від знанневої парадигми освіти до компетентнісної різко актуалізувалася проблема рівня кваліфікації педагогічних і

науково-педагогічних працівників закладів освіти. Учені справедливо пов'язують резерви підвищення якості освіти з рішенням стратегічних проблем системи підготовки і підвищення кваліфікації педагогічних кадрів [1].

Практична реалізація пріоритетів сучасної освіти вимагає пошуку нових підходів до організації професійного зростання педагогічних і науково-педагогічних працівників закладів післядипломної освіти. В умовах орієнтації освіти на гуманізацію і професійно-особистісний розвиток суб'єктів педагогічних систем найбільш затребуваними в освітньому закладі є не просто висококваліфіковані педагоги, а фахівці, здатні досліджувати освітній процес, планувати стратегії і тактики розвитку освітнього закладу та шляхи особистісно професійного розвитку слухачів, ухвалювати самостійні рішення, здійснювати корегувальну і контрольну-оцінювальну діяльність — менеджери освіти.

Проблема менеджменту в освіті актуалізується і тим, що за специфікою своєї професійної спрямованості педагог є керівником та організатором діяльності учасників освітнього процесу. З іншого боку, спеціальні дослідження свідчать про те, що професійні уміння керівника освітнього закладу мають багато спільного з уміннями педагога.

При цьому уміння розглядається як компонент діяльності, що має велику рухливість і носить свідомий характер виконання дії з можливістю переходу в творчість [2, с. 21]. Крім того, впровадження управлінських механізмів в освітню практику активізує управлінсько-педагогічну діяльність і педагогів, і керівників освітніх закладів, що дозволяє забезпечити підвищення якості освіти, організувати так освітній процес, коли досягається його найбільша ефективність.

Особливою є місія закладів післядипломної освіти працівників ДСНС України, які в умовах глобалізаційних викликів людству зобов'язані забезпечити таке підвищення кваліфікації працівників служби, при якому б ті оперативно аналізували оточуюче середовище, терміново розв'язували не прогнозовані професійні ситуації, встановлювали системні зв'язки між фактами і явищами, бачили перспективу розвитку ситуації, брали відповідальність за прийняття невідкладних рішень.

Аналіз наукових праць, присвячених проблемі.

Важливі питання теорії і практики післядипломної освіти розкриті в роботах вітчизняних та зарубіжних вчених С.У.Гончаренка, І.А.Зязюна, В.Г.Кременя, В.І.Маслова, Н.Г.Ничкало, В.В.Олійника (методологічні основи); В.П.Андрушенка, В.Ю.Бикова, В.І.Лугового (наукові засади управління освітою), В.І.Бондаря, Г.А.Дмитренка, В.І.Маслова, В.В.Олійника, Т.І.Сущенко (концептуальні положення організації системи післядипломної освіти), М.Б.Євтуха, Г.В.Єльнікової, Л.М.Калініної, Н.І.Клокар, З.В.Рябової, Т.М.Сорочан (теоретичні засади управління закладами післядипломної освіти).

Проблемам підвищення кваліфікації працівників ДСНС України присвячені роботи П.Б.Волянського, І.О.Шевченка, А.П.Медведя, В.Н.Єлісеєва, В.І.Плетньова, Л.В.Попова, Ю.О.Півня.

Мета роботи – із залученням останніх теоретичних і практичних напрацювань щодо удосконалення управління розвитком професійно-педагогічної компетентності працівників служби з надзвичайних ситуацій в післядипломній освіті обґрунтувати умови, які сприяють підвищенню якості освіти працівників служби.

Виклад основного матеріалу.

Структура безперервної підготовки фахівців для органів і підрозділів служби цивільного захисту відповідно до вимог сьогодення містить:

- початкову підготовку молоді (допрофесійна орієнтація молоді, 10 – 11 клас);
- підготовку кваліфікованих робітників за спеціальностями сфери цивільного захисту (у галузевих професійно-технічних навчальних закладах (навчальних підрозділах);
- підготовку фахівців з вищою освітою (у вищих навчальних закладах цивільного захисту за освітніми рівнями молодшого спеціаліста, бакалавра, спеціаліста, магістра);
- підготовку наукових та науково-педагогічних кадрів (у вищих навчальних закладах цивільного захисту за освітньо-науковими рівнями доктора філософії (кандидат наук),

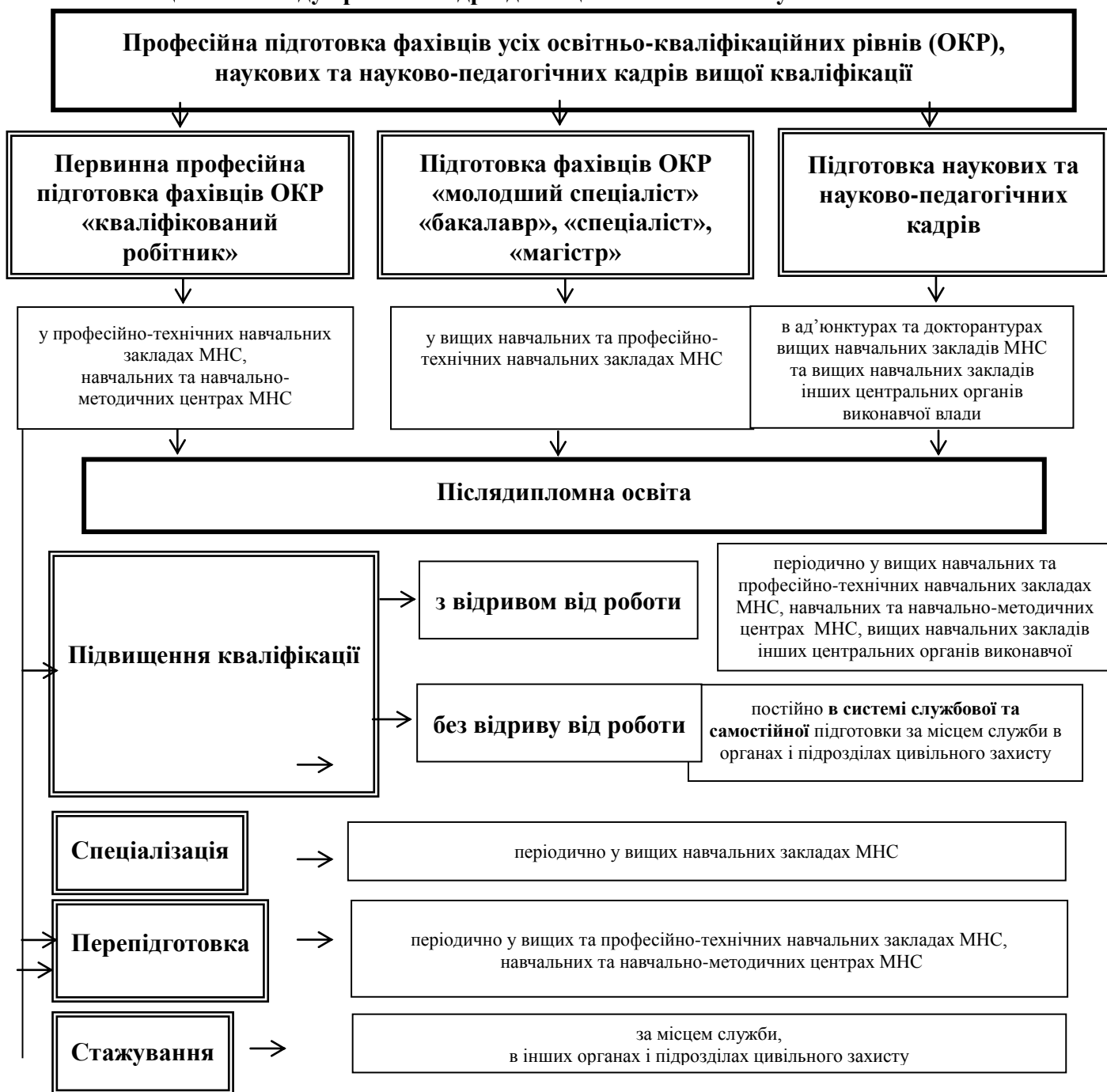
доктора наук; післядипломну освіту державних службовців, осіб рядового і начальницького складу (підвищення кваліфікації, спеціалізація у вищих навчальних закладах цивільного захисту та інших закладах післядипломної освіти), функціональне навчання у сфері цивільного захисту (підвищення кваліфікації цільового призначення керівного складу та фахівців органів виконавчої влади, органів місцевого самоврядування, діяльність яких пов'язана з організацією і здійсненням заходів з питань цивільного захисту).

Післядипломна освіта (підвищення кваліфікації, участь у довгострокових та короткотермінових семінарах) державних службовців здійснюється у галузевому закладі післядипломної освіти — Інституті державного управління у сфері цивільного захисту (м. Київ), Інституті підвищення кваліфікації керівних кадрів Національної академії державного управління при Президентові України та інших державних закладах післядипломної освіти. Післядипломна освіта (підвищення кваліфікації, спеціалізація) осіб рядового і молодшого начальницького складу за робітничими спеціальностями сфери цивільного захисту здійснюється Вищим професійним училищем Львівського державного університету безпеки життєдіяльності (м. Вінниця), Навчальним центром Оперативно-рятувальної служби цивільного захисту (с. Ватутіне, Харківська обл.) та навчальними пунктами аварійно-рятувальних загонів у всіх регіонах держави. Післядипломна освіта (підвищення кваліфікації, спеціалізація) осіб середнього та старшого начальницького складу здійснюється факультетами післядипломної освіти університетів. Післядипломна освіта керівного складу та фахівців, діяльність яких пов'язана з організацією і здійсненням заходів з питань цивільного захисту, здійснюється Інститутом державного управління у сфері цивільного захисту (м. Київ) та мережею навчально-методичних центрів цивільного захисту та безпеки життєдіяльності в усіх регіонах держави.

Таким чином, існуюча галузева система освіти (Таблиця 1) на цей час дозволяє ДСНС України вирішувати питання комплектування органів та підрозділів цивільного захисту кадрами з вищою освітою, робітничими кадрами, безперервного підвищення рівня їх професійної освіти.

Табл.1.

Структура професійної підготовки та післядипломної освіти осіб рядового і начальницького складу органів і підрозділів цивільного захисту



Однак перед навчальними та науковими закладами ДСНС України поставили складні завдання, обумовлені такими факторами:

- по-перше, необхідністю забезпечення ДСНС України кваліфікованими, ініціативними кадрами з ґрунтовною теоретичною і практичною підготовкою;
- по-друге, об'єктивною потребою в якісно новому рівні підготовленості кадрів, що зумовлено участю їх у заходах в рамках міжнародного співробітництва в галузі реагування на надзвичайні ситуації техногенного та природного характеру, а також миротворчих місіях Організації Об'єднаних Націй за межами України;

– по-третє, вимогою формування у фахівців прагнення до безперервної самоосвіти, здатності й готовності постійно оновлювати здобуті раніше знання, вміння, швидко адаптуватись до змін та коригувати свою професійну діяльність.

Створення та реформування системи підготовки і підвищення кваліфікації кадрів ДСНС відбувається з урахуванням принципово нових підходів до розвитку освіти, спрямованих на підвищення її якості:

- інноваційного уявлення про місце фахівця в сучасному інформаційному світі в умовах світових інтеграційних процесів та локальних конфліктів;
- дотримування принципів, що досліджуються психологією, педагогікою, соціологією, інформатикою, юриспруденцією;
- використання національного та міжнародного досвіду;
- застосування функціонального моделювання на основі заданих цілей і функцій із метою створення системи та визначення процесу управління.

Останній з перелічених підходів базується на висновку, що управління є рушійною силою, націленою на активізацію людини через створення оптимальних умов для прояву та розвитку її творчого потенціалу.

Враховуючи сучасну роль педагогічного і науково-педагогічного персоналу закладів післядипломної освіти як організаторів і керівників освіти слухачів, перш за все вважаємо за необхідне з'ясувати загальні особливості керівника освітнього процесу, які мають бути притаманні як керівникам освітнього закладу, так і педагогам.

Аналіз наукових джерел [3 – 8], емпіричні дослідження в закладах післядипломної освіти ДСНС України переконав нас у тому, що керівнику освітнього процесу необхідний великий запас управлінських умінь: уміння ставити цілі, конкретизувати їх у вигляді завдань, проектувати і планувати роботу слухачів, організовувати освітній процес, діагностувати, аналізувати, здійснювати моніторинг освітнього процесу і ухвалювати рішення на основі даних моніторингу. Дослідники (Б.Б.Косов, В.С. озниця) виділяють наступні риси успішного керівника (Таблиця 2).

Табл.2

Якості успішного керівника

Група якостей	Якості керівника
Психологічні	Прагнення до лідерства, здатність до керівництва, вольові якості; готовність до розумного ризику, прагнення до успіху; здатність до домінування в екстремальних умовах; самодостатність особистості; комбінаторно-прогностичний тип мислення; стійкість проти стресу; адаптабельність, тобто швидка пристосовуваність до нових умов
Інтелектуальні	Прагнення до постійного самовдосконалення; схильність до сприйняття нових ідей і досягнень, здатність відрізнити їх від ілюзорних; панорамність мислення і професійна предметність; мистецтво швидко опрацьовувати, ранжувати інформацію і на цій основі приймати рішення; здатність до самоаналізу; вміння розуміти, приймати і використовувати з користю для справи думки, протилежні власним; психологічна освіта
Професійні	Уміння ефективно використовувати кращі досягнення науково-технічного прогресу; уміння заохочувати персонал за гарну роботу і справедливо критикувати; мистецтво приймати нестандартні управлінські рішення – здатність знаходити проблеми і рішення в тих умовах, коли альтернативні варіанти дій, інформація і цілі нечіткі або сумнівні; уміння ефективно і раціонально розподіляти завдання і виділяти на них оптимальний час; діловитість, ініціатива, підприємливість
Соціальні	Схильність керуватися принципами соціальної справедливості;

мистецтво попереджати і розв'язувати конфлікти, виступати в ролі посередника; уміння встановлювати і підтримувати систему стосунків з рівними собі людьми; тактовність і ввічливість, переважання демократичності в стосунках з людьми; уміння залишатися цілим між «молотом» і «ковадлом»; уміння брати на себе відповідальність

Як показали результати проведених нами досліджень, для формування вищеперелічених якостей керівника освітою слухачів закладів післядипломної освіти необхідним є оволодіння ними основами освітнього менеджменту. Отже, однією з умов забезпечення розвитку професійно-педагогічної компетентності працівників служби з надзвичайних ситуацій в післядипломній освіті є володіння ними основами освітнього менеджменту.

Забезпечення даної умови (яка, на нашу думку, є основною в умовах реалізації нової парадигми освіти) нерозривно пов'язане з іншими умовами: підсиленням наукової складової змісту підвищення кваліфікації слухачів; оперативним інформуванням про події, пов'язані з професійною діяльністю працівників служби надзвичайних ситуацій; орієнтацією змісту курсової і міжкурсової підготовки на розвиток гуманістичних цінностей і людиноцентрованого процесу управління та його демократизації; формуванням управлінської культури педагогічних та науково-педагогічних працівників; запровадженням андрагогічної адаптивної моделі організації освітнього процесу; впровадженням інноваційних технологій в освітній процес; здійсненням наступності між курсовим і міжкурсним етапами підвищення кваліфікації в межах концепції безперервної освіти.

Висновки. Професійна діяльність педагогічних і науково-педагогічних працівників закладів післядипломної освіти ДСНС України в умовах становлення і розвитку системи забезпечення якості освіти закономірно пов'язана з реалізацією нових підходів до організації освітнього процесу. Забезпечення визначених нами умов, як показують результати проведених досліджень, сприятиме розвитку їх професійно-педагогічної компетентності.

Список використаних джерел

1. Єлькін М. В., Головкова М. М., Коробченко А. А. Особливості управлінсько-педагогічної підготовки керівників освітніх закладів у сучасних умовах // Науковий вісник Мелітопольського держ.пед.унів. – 2009. – № 4. – С/ 10–14.
2. Слостенин В. А. Подготовка педагогических кадров: опыт, проблемы, перспективы / В. А. Слостенин // Формирование личности учителя в системе высшего педагогического образования. – М., 1980. – 133 с.
3. Маслов В. І. Моделювання педагогічних систем: сутність та технологія [Текст] / В. Маслов // Післядипломна освіта в Україні. – 2013. – № 6. – С. 15–18.
4. Олійник В. В. Управління розвитком професійно-технічного навчального закладу: навч.-метод. посіб. / В. В. Олійник, Л. М. Сергеева. – К.: Арт ЕК, 2010. – 176 с.
5. Луговий В. І. Системна модернізація педагогічної і науково-педагогічної освіти: необхідна умова забезпечення якості / В. І. Луговий // Вища освіта України: теоретичний та науково-практичний часопис. – 2009. – № 1. – С. 20–26.
6. Дмитренко Г. Післядипломна освіта як реалізатор людиноцентричної модернізації національної системи освіти//Післядипломна освіта України. – 2015. – № 2 – С. 3–9.
7. Реагування на виникнення надзвичайних ситуацій / П. Б. Полянський, О. Л. Гловацький, С. О. Гур'єв, М. Л. Долгий, Н. І. Іскра, С. М. Миронець, С. П. Потеряйко, Г. Г. Рошчін, С. П. Сацик, А. В. Терентьева, В. О. Тищенко. – ІДУСЦЗ НУЦЗУ ЕМД та МК. – Вінниця, 2010. – 412 с.
8. Кризовий менеджмент та принципи управління ризиками в процесі ліквідації надзвичайних ситуацій: монографія / С. О. Гур'єв, А. В. Терентьева, П. Б. Волянський. – К.: [б. в.], 2008. – 148 с.

Уложенко В. М.,
старший викладач кафедри правового
регулювання економіки
Навчально-наукового інституту
«Юридичний інститут
Державного вищого навчального закладу
«Київський національний економічний
університет імені Вадима Гетьмана», Україна

ПРАВОВІ АСПЕКТИ УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

Прагнення до створення якісно нової національної системи освіти було проголошено ще на початку 1990-х рр. в Державній національній програмі «Освіта» («Україна XXI століття»), яка була затверджена Постановою Кабінету Міністрів України від 03 листопада 1993 р. № 896 [1]. Згодом, на значимості якісної освіти для сучасного суспільства, економіки та держави наголошувалося в інших програмних документах, які на сьогодні визначають принципи стратегічного розвитку сфери освіти й обумовлюють пріоритетні напрями законодавчого регулювання вищої освіти в Україні. Так, у Національній доктрині розвитку освіти, затвердженій Указом Президента України від 17 квітня 2002 р. № 347/2002 [2], зазначається, що якість освіти є національним пріоритетом і передумовою національної безпеки держави, додержання міжнародних норм і вимог законодавства України щодо реалізації права громадян на освіту. Проте й надалі питання необхідності підвищення якості й конкурентоспроможності національної освіти не втрачають актуальності, насамперед, через відсутність кардинальних змін в освітянській сфері та тривання її розвитку переважно за рахунок екстенсивних методів. Тому в 2013 р. у Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року, затвердженій Указом Президента України від 25 червня 2013 р. № 344/2013 [3], серед основних її завдань було названо забезпечення системного підвищення якості освіти на інноваційній основі. Зрозуміло, що реалізація цього завдання має бути комплексною й охоплювати усі структурні елементи національної освіти – дошкільну, загальну середню, позашкільну, професійно-технічну, вищу, післядипломну освіту й самоосвіту, а якість вищої освіти залежить від результатів розвитку тих елементів структури освіти, які їй передують.

Базові норми щодо забезпечення якості освіти містить Закон України «Про освіту» від 23 травня 1991 р. № 1060-ХІІ в редакції Закону України від 23 березня 1996 р. № 100/96-ВР [4], однак визначення поняття «якість освіти» закон не надає. Загалом якість освіти включає в себе якість мети, процесу, результату, тобто це складна інтегрована властивість об'єкта, що обумовлює його придатність задовольняти потреби суспільства [5]. Зокрема, в Енциклопедії освіти (2008) зазначається, що якість освіти – це певна збалансована відповідність того чи іншого освітнього рівня (загальної середньої, професійно-технічної, вищої тощо) численним потребам, цілям, умовам, затвердженим освітнім нормам і стандартам, яка встановлюється для виявлення причин порушення цієї відповідності та управління процесом поліпшення встановленої якості [6, с. 1016]. А відповідно до п. 23 ч. 1 ст. 1 Закону України «Про вищу освіту» від 01 липня 2014 р. № 1556-VII [7] якість вищої освіти визначається як рівень здобутих особою знань, умінь, навичок, інших компетентностей, що відображає її компетентність відповідно до стандартів вищої освіти. Своєю чергою, якість здобутої особою вищої освіти залежить від якості освітньої діяльності, під якою розуміється рівень організації освітнього процесу у вищому навчальному закладі, що відповідає стандартам вищої освіти, забезпечує здобуття особами якісної вищої освіти та сприяє створенню нових знань (п. 24 ч. 1 ст. 1 закону). Отже, якість освіти, у тому числі й вищої, є комплексним поняттям, яке включає в себе розуміння власне якості освіти, оцінки

якості освіти й управління якістю освіти, а тому характеризується багатомірністю, багатоаспектністю та багатопараметричністю. Іншими словами, якість освіти – це багатовимірною моделлю соціальних норм і вимог до особистості, освітнього середовища, в якому відбувається її розвиток, та системи освіти, яка реалізує їх на всіх етапах навчання особи. Якість освіти оцінюється, по-перше, як суспільний ідеал освіченості особи; по-друге, як результат її навчальної діяльності; і по-третє, як критерій ефективності функціонування освітньої системи [8, с. 10]. Якість освіти, у тому числі вищої, є системним об'єктом управління і діагностики, при цьому управлінський вплив, здійснюваний на вищі навчальні заклади, має спиратися на об'єктивні оцінки якості їх освітньої діяльності та якості вищої освіти.

Вирішення проблеми якості вищої освіти потребує удосконалення управління якістю освіти. Загалом управління якістю освіти є специфічним видом суспільної діяльності, що спрямовується на підтримку та поліпшення якості й результативності функціонування сфері освіти в цілому та загальноосвітнього, культурного і професійного рівня підготовки молоді [9, с. 620-621]. Суб'єктами управління якістю вищої освіти насамперед виступають органи державного управління у сфері вищої освіти. До прийняття Закону України «Про вищу освіту» від 01 липня 2014 р. № 1556-VII реалізація функції управління якістю вищої освіти, яка включала в себе і її оцінювання, забезпечувалася сукупністю інституцій, серед яких в першу чергу необхідно назвати Міністерство освіти і науки України, Державну інспекцію навчальних закладів України, Акредитаційну комісію України та Державну наукову установу «Інститут інноваційних технологій і змісту освіти» (правонаступником якої є Державна наукова установа «Інститут модернізації змісту освіти»), підпорядковані Міністерству освіти і науки України, галузеві державні органи, до сфери управління яких належать вищі навчальні заклади, Український центр оцінювання якості освіти та ін. Планувалося створити ще таку структуру, як Національний освітній акредитаційний центр. Таким чином, оскільки національна система вищої освіти тривалий час залишалася закритою, вимоги до якості вищої освіти формувалися і перевірялися переважно Міністерством освіти і науки України як профільним міністерством і підпорядкованими йому установами (а не замовниками освітніх послуг), а тому не завжди корелювали з потребами й очікуваннями ринку.

В контексті даного питання варто відмітити, що саме в Законі України «Про вищу освіту» від 01 липня 2014 р. № 1556-VII вперше з'явився спеціальний розділ V «Забезпечення якості вищої освіти», в якому в ч. 1 ст. 16 визначена система забезпечення якості вищої освіти в Україні, що складається з: 1) системи забезпечення вищими навчальними закладами якості освітньої діяльності та якості вищої освіти (система внутрішнього забезпечення якості); 2) системи зовнішнього забезпечення якості освітньої діяльності вищих навчальних закладів та якості вищої освіти; 3) системи забезпечення якості діяльності Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти (постійно діючого незалежного колегіального органу) і незалежних установ оцінювання та забезпечення якості вищої освіти. Отже, питання оцінки якості вищої освіти нарешті отримали належну увагу в Законі України «Про вищу освіту» від 01 липня 2014 р. № 1556-VII, який запровадив створення Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти, уповноваженого реалізовувати державну політику у сфері забезпечення якості вищої освіти (ст. ст. 16, 17 закону), та незалежних установ оцінювання та забезпечення якості вищої освіти (ст. ст. 16, 23 закону), що загалом відповідає європейському досвіду. Отже, якщо в період дії Закону України «Про вищу освіту» від 17 січня 2002 р. № 2984-III (втратив чинність) [10] оцінювання якості вищої освіти було прерогативою урядових структур, то відтепер до складу Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти входять представники вищих навчальних закладів державної, комунальної та приватної форм власності, національної та галузевих академій наук, студентства та роботодавців. Доречно підкреслити важливість ролі студентів як здобувачів вищої освіти та роботодавців як замовників вищих навчальних

закладів у підготовці фахівців з вищою освітою в питаннях забезпечення якості освітньої діяльності вищих навчальних закладів та якості вищої освіти.

Необхідно зауважити, що складне змістове наповнення понять «якість освітньої діяльності» та «якість вищої освіти» обумовлює складність її оцінювання. Поєднання систем внутрішнього та зовнішнього оцінювання якості освітньої діяльності вищих навчальних закладів та якості вищої освіти має на меті максимізувати об'єктивність оцінки, що, своєю чергою, сприятиме удосконаленню управління якістю вищої освіти в Україні. Таким чином, виходячи із зазначеного, можна стверджувати, що проблема забезпечення якості вищої освіти віднесена до провідних при формуванні державної політики у сфері вищої освіти порівняно недавно. Відтепер створення умов для найповнішого задоволення потреб громадян у якісній вищій освіті, а економіки – в компетентних фахівцях стає одним з головних завдань органів державного управління вищою освітою. Проте за сучасних умов останні мають становити лише частину механізму управління якістю освіти, який поступово має трансформуватися у державно-громадську систему управління якістю вищої освіти.

Основою оцінки якості освітньої діяльності вищих навчальних закладів та вищої освіти слугують стандарти освітньої діяльності та стандарти вищої освіти, які встановлюються відповідно до Закону України «Про вищу освіту» від 01 липня 2014 р. № 1556-VII (ст. ст. 9, 10). Так, стандарт освітньої діяльності – це сукупність мінімальних вимог до кадрового, навчально-методичного, матеріально-технічного та інформаційного забезпечення освітнього процесу вищого навчального закладу (наукової установи), які розробляються для кожного рівня вищої освіти в межах кожної спеціальності та є обов'язковими до виконання всіма вищими навчальними закладами незалежно від форми власності та підпорядкування. Стандарти освітньої діяльності розробляються та затверджуються Міністерством освіти і науки України за погодженням з Національним агентством із забезпечення якості вищої освіти. А стандарт вищої освіти – це сукупність вимог до змісту та результатів освітньої діяльності вищих навчальних закладів (наукових установ) за кожним рівнем вищої освіти в межах кожної спеціальності, які розробляються відповідно до Національної рамки кваліфікацій і використовуються для визначення та оцінювання якості змісту та результатів освітньої діяльності вищих навчальних закладів. Стандарти вищої освіти розробляє Міністерство освіти і науки України з урахуванням пропозицій галузевих державних органів, до сфери управління яких належать вищі навчальні заклади, і галузевих об'єднань організацій роботодавців та затверджує їх за погодженням з Національним агентством із забезпечення якості вищої освіти.

Загалом становлення правового забезпечення державно-громадської системи управління якістю вищої освіти в Україні розпочалося ще у 1990-х рр. XX ст. Так, одним з принципів реалізації Державної національної програми «Освіта» («Україна XXI століття»)), затвердженої Постановою Кабінету Міністрів України від 03 листопада 1993 р. № 896, визначено демократизацію освіти, що передбачає, зокрема, перехід до державно-громадської системи управління освітою, у якій особистість, суспільство й держава стануть рівноправними суб'єктами, а серед основних шляхів реформування управління освітою називалося створення системи державно-громадської оцінки діяльності навчальних закладів, якості загальноосвітньої та фахової підготовки спеціалістів через систему акредитації та атестації тощо. В Національній доктрині розвитку освіти, затвердженій Указом Президента України від 17 квітня 2002 р. № 347/2002, було проголошено, що якість освіти визначатиметься на основі державних стандартів освіти та оцінки громадськістю освітніх послуг. При цьому на державу було покладено обов'язок постійно здійснювати моніторинг якості освіти, забезпечувати його прозорість та сприяти розвитку громадського контролю. Поєднання державного та громадського контролю розглядалося як один з напрямів модернізації управління освітою й перетворення її на державно-громадську систему управління освітою. В Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року, затвердженій Указом Президента України від 25 червня 2013 р. № 344/2013, вкотре наголошувалося на необхідності створення гнучкої, цілеспрямованої, ефективної системи

державно-громадського управління освітою, що забезпечуватиме інтенсивний розвиток та якість освіти, її спрямованості на задоволення потреб держави, запитів особистості. Проте в Законі України «Про вищу освіту» від 17 січня 2002 р. № 2984-III (втратив чинність) не приділялося належної уваги розбудові державно-громадської системи управління вищою освітою, у тому числі й управління якістю вищої освіти, що, зокрема, пояснюється недостатнім врегулюванням цього питання на рівні Закону України «Про освіту» від 23 травня 1991 р. № 1060-XII в редакції Закону України від 23 березня 1996 р. № 100/96-ВР, а, отже, вказує на необхідність найшвидшого оновлення останнього. Тому активізація цих процесів стала можливою лише після набуття чинності Законом України «Про вищу освіту» від 01 липня 2014 р. № 1556-VII з 06 вересня 2014 р. Відтепер удосконалення системи оцінювання якості освіти та управління якістю освіти на законодавчому рівні визначено як один з основних напрямів модернізації управління у сфері вищої освіти. Отже, Україні належить сформувати систему управління якістю вищої освіти, яка б відповідала стратегічним завданням розвитку суспільства та національної економіки, й була б частиною державно-громадської системи управління вищою освітою.

Література:

1. Про Державну національну програму «Освіта» («Україна XXI століття»): постанова Кабінету Міністрів України від 03 листопада 1993 р. № 896: [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/896-93-%D0%BF>
2. Про Національну доктрину розвитку освіти: указ Президента України від 17 квітня 2002 р. № 347/2002 // Офіційний вісник України. – 2002. – № 16. – Ст. 860.
3. Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року: указ Президента України від 25 червня 2013 р. № 344/2013 // Офіційний вісник України. – 2013. – № 50. – Ст. 1783.
4. Про освіту: закон України від 23 травня 1991 р. № 1060-XII в редакції закону України від 23 березня 1996 р. № 100/96-ВР: [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1060-12/page>
5. Хлебнікова Т. М. Кваліметричний підхід до вивчення якості вищої освіти / Т. М. Хлебнікова // Теорія та методика управління освітою: Електронне наукове фахове видання. – 2009: [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://tme.umo.edu.ua/docs/5/11hleqhe.pdf>
6. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України, голов. ред. В. Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
7. Про вищу освіту: закон України від 01 липня 2014 р. № 1556-VII: [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>
8. Інновації у вищій освіті: проблеми, досвід, перспективи: монографія / за ред. П. Ю. Сауха. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2011. – 444 с.
9. Енциклопедія державного управління: у 8 т. / Нац. акад. держ. упр. при Президентові України. – Т. 4: Галузеве управління / наук.-ред. колегія: М. М. Іжа (співголова), В. Г. Бодров (співголова) та ін. – Одеса: ОРІДУ НАДУ, 2011. – 648 с.
10. Про вищу освіту: закон України від 17 січня 2002 р. № 2984-III: [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/2984-14> (втратив чинність).

Галич О.А.,

кандидат економічних наук, доцент

Полтавська державна аграрна академія

ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ЕКОНОМІЧНОГО ПРОФІЛЮ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ АГРАРНОГО СПРЯМУВАННЯ

Анотація: У статті розглянуто необхідність використання активних методів навчання для здобувачів вищої освіти економічного профілю; з'ясовано їх роль у формуванні готовності майбутніх фахівців до професійної діяльності.

Ключові слова: Навчальний процес, активізація навчання, активні методи навчання, професійна підготовка, фахівці економічного профілю.

Аннотация: В статье рассмотрена необходимость использования активных методов обучения для студентов экономического профиля; выяснено их роль в формировании готовности будущих специалистов к профессиональной деятельности.

Ключевые слова: Учебный процесс, активизация обучения, активные методы обучения, профессиональная подготовка, специалисты экономического профиля.

Abstract: The article discusses the need to use active learning methods for students of economics; clarified their role in the formation of future specialists for professional work.

Keywords: Learning process, activation training, active learning methods, training specialists in economics.

Постановка проблеми. Українські вищі навчальні заклади виборюють право задовольняти глобальні проблеми у кадровому забезпеченні майбутнього держави. Інтереси до міжнародного досвіду, побудови системи вищої освіти, конкурентоспроможності науки і фахової підготовки, освітніх інновацій, є важливими для підготовки сучасного фахівця. Використання нових методик у викладанні дисциплін, модернізація навчальних планів викликані освітньо-професійною метою підготовки фахівця.

Проблема формування знань, умінь і навичок відноситься до числа тих актуальних проблем, які виникають у зв'язку з розвитком науки, техніки, новітніх технологій. Розвиток технічного прогресу в усіх галузях виробництва підвищує вимоги до кваліфікації фахівців та до їх професійної підготовки. А високоефективне виробництво можливе за умови забезпечення аграрних підприємств висококваліфікованими керівниками і працівниками на кожній ділянці роботи. Сучасна економіка України потребує фахівців сільського господарства, зокрема економічного профілю.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питаннями теорії, методики, організації та змісту сільськогосподарської теоретичної та практичної професійної підготовки займалися М.Пузанов, Г.Терещенко, А.Аноков, А.Веселов, Н.Кузьмін, Ф.Блінгевський, Д.Павлов, П.Лукашенко, В.Прохорович, Є.Степанович, І.Коваленко, Н.Михайловська, К.Іванович, Е.Корушпін, Л.Островський, В.Сироватко, П.Парамонов, П.Караваєв, В.Рижков, В.Тихєєв, П.Лузан, Т.Іщенко, В.Чумаченко, А.Шостак, В.Божієв, І.Мещерський, А.Храпаль, І.Міклашевський та ін. На необхідність диференційованого підходу до навчання вказували видатні вчені й педагоги Я.А. Коменський, К.Д. Ушинський, Ж.Ж. Руссо, Б.А. Ананьєв.

Постановка завдання. Метою статті є спроба визначити характерні особливості засобів, форм і методів вивчення економічних дисциплін при підготовці фахівців економічного профілю. Дослідження сутності активних методів навчання, які можуть використовуватися для здійснення професійно-практичного навчання фахівців економічного профілю.

Виклад основного матеріалу дослідження. У сучасних умовах розвитку суспільства на одне із перших місць виходить професійна підготовка здобувача вищої освіти, тісний взаємозв'язок навчання з вимогами, інтересами молоді і тенденціями в розвитку сучасного виробництва.

Конкурентоспроможність випускників ВНЗ значною мірою залежить від того, наскільки вони опанували сучасні економічні знання, від рівня їхньої економічної культури, вміння ринково мислити і діяти, адже у ринкових умовах, коли підприємства працюють самостійно, несуть відповідальність перед державою, партнерами, від економіста-аграрія вимагають обґрунтованості організаційно-економічних заходів, постійного контролю за витратами і результатами діяльності підприємства та його окремих підрозділів, запровадження методів мотивації працівників до високопродуктивної праці, постійного виявлення резервів виробництва, що призводить до зростання прибутку як на поточні витрати так і на функціонуючий капітал.

Модернізація системи вищої освіти потребує запровадження новітніх форм викладання дисциплін, використання сучасних інтерактивних технологій навчання, урізноманітнення форм та методів навчального процесу, тобто якісної зміни методики навчання.

На наш погляд, некоректним є твердження, що ці якісні зміни можливі тільки завдяки використанню новітніх інформаційних засобів та мультимедійних технологій. Такий підхід стає на заваді залучення до педагогічного арсеналу викладачів ефективних методів навчання, що забезпечують якісну підготовку майбутніх фахівців. Не заперечуючи нагальної потреби щодо використання новітніх освітніх технологій, побудованих на основі використання сучасної комп'ютерної техніки, вважаємо, що напрацьований досвід національної системи вищої освіти беззаперечно довів ефективність активних методів навчання.

Для викладання теоретичного матеріалу дисциплін економічного профілю необхідно чітко визначати, які знання та вміння важливо сформулювати при вивченні дисциплін.

Важливою формою навчальних занять, призначених для вивчення теоретичного матеріалу, є лекція. З неї починається знайомство здобувача вищої освіти з дисципліною, вона закладає основи наукових знань. Кожна окрема лекція є елементом курсу лекцій, який охоплює матеріал з організації і планування діяльності аграрних формувань, тематика яких визначається робочою навчальною програмою. Лекція визнана провідною формою організації навчання, оскільки в ній послідовно та систематизовано розкриваються основні питання методології.

Здобувачам вищої освіти необхідно розповісти про всі форми занять, в тому числі і ті, що планується проводити за інноваційними методиками; про необхідність попередньої підготовки до кожної наступної лекції, вимоги до всіх видів контролю. З першої лекції здобувачі вищої освіти повинні знати про мотивацію діяльності тих з них, які працюватимуть над предметом у поза аудиторний час особливо активно.

Цілям прищеплення умінь і навичок у процесі вивчення економічних дисциплін служать практичні заняття, які є формою навчання, при якій викладач організує детальний розгляд здобувачам вищої освіти окремих теоретичних положень навчальної дисципліни та формує вміння і навички для їх практичного застосування шляхом індивідуального виконання ними сформульованих завдань.

Особливі вимоги до практичного заняття зумовлені завданням вищих навчальних закладів підвищити якість практичної підготовки фахівців в умовах конкуренції, ефективного використання виробничих ресурсів, раціональної організації праці, високоефективного ведення аграрного бізнесу в умовах ринкової конкуренції, неузгодженого законодавства в досягненні стратегічних цілей керівниками деяких підприємств. Практична підготовка майбутніх економістів-аграрників повинна відповідати вимогам ринкової економіки, високоефективному веденню аграрного бізнесу, розвивати широке економічне мислення, діловитість, ініціативність, підприємницькі навички, творчий підхід до вирішення питань організації сільськогосподарського виробництва з метою досягнення максимальної прибутковості кінцевих результатів.

У структурі практичного заняття має домінувати самостійна робота при методичній допомозі викладача. Інструкційні картки повинні бути продумані, зміст їх повинен сприяти активному закріпленню теоретичного матеріалу: дослідями, експериментами, розрахунками.

Отже, підготовка та проведення навчальних занять буде результативним лише при проведенні ретельного аналізу змісту навчального матеріалу, виборі методів найбільш адекватних дидактичній меті навчання, розвитку і виховання здобувачів вищої освіти.

Використання методів активізації навчально-пізнавальної діяльності здобувачів вищої освіти сприяє впровадженню до дидактичного процесу технології особистісно-орієнтованого навчання та забезпечує особистісну спрямованість кожного навчального процесу.

Характерними дидактичними особливостями методів активного навчання є:

професійний інтерес;

нестандартний характер навчально-пізнавальної діяльності;

змагальність;

ігровий характер занять;

емоційність;

проблемність [7, с. 352].

Різноманітність методів активного навчання ставить перед викладачами слушне запитання щодо обґрунтування вибору найбільш ефективних способів навчання, які відповідно до сучасних вимог економіки і стандартів освіти здатні забезпечити індивідуалізовану підготовку фахівців з урахуванням їхньої мобільності та ефективності, вирішення пріоритетних і актуальних питань практичної діяльності.

Вивчення сучасної фахової літератури свідчить, що проблема добору ефективних методів навчання є доволі складною і залежить від комплексу чинників, які, виходячи зі змісту та ступеня впливу, можна поділити на загальні, специфічні і конкретні. На наш погляд, для максимальної ефективності запровадження активних методів навчання при підготовці фахівців економічного напрямку слід виходити із встановлених галузевими державними стандартами компетенцій майбутніх фахівців та дидактичного призначення активних методів навчання. Ефективне формування готовності майбутніх фахівців економічних спеціальностей до професійної діяльності у процесі вивчення спеціальних дисциплін може забезпечити використання активних методів навчання [4, с. 114].

О. Аксьонова підкреслює, що для методики викладання економічних дисциплін дуже важливим є питання використання активних методів навчання (рольові, управлінські та навчальні ігри, соціально-психологічні, педагогічні тренінги, комп'ютерні ігри – усе те, що забезпечує максимальну активність викладачів і здобувачів вищої освіти) [2, с. 127].

Взаєморозуміння здобувачів вищої освіти і викладача у процесі вирішення проблемних завдань та ігрових виробничих ситуацій є відображенням позитивної якості методів активного навчання. Сучасний майбутній економіст має бути не тільки досвідченим фахівцем, але й умілим організатором, який цінує колективний досвід, враховує думку товаришів, критично оцінює досягнуте, рішуче обстоює власні погляди. Готуючи таких фахівців у ВНЗ, необхідно враховувати те, що сьогодні випускники є основним потенціалом робочої сили XXI століття, а XXI століття – це час інформаційних технологій, глобальної комп'ютеризації, системного програмування, широкого використання мікроекономіки, лазерної техніки. «На перше місце в навчанні, – стверджує В. М. Вергасов, – висувається завдання не стільки максимального засвоєння наукової інформації, скільки формування вмінь творчо мислити і самостійно набувати нові знання, і це завдання стає найважливішим завданням вищої школи» [3, с. 6].

Впровадження перспективних методів навчання вимагає переосмислення методики проведення лекційних та практичних занять. Варто відмовитися від проведення лекцій у звичному режимі викладання матеріалу і запропонувати здобувачам вищої освіти перед проведенням лекцій чи практичних занять підготуватися із основних питань, які будуть розглядатися. Прочитавши матеріал самостійно, студент буде прагнути до розуміння його суті, буде реальна можливість обговорити проблемні (незрозумілі, суперечливі) питання з викладачем та іншими здобувачами вищої освіти під час дискусій, відкритого обговорення.

Форми активізації навчального процесу повинні мати комплексний характер, який би враховував вимоги індивідуалізації навчання, вироблення уміння здобувачів вищої освіти колективно вирішувати складні професійні завдання.

Важливу роль у професійній підготовці майбутніх фахівців економічних спеціальностей відіграють дискусії. Зауважимо, що дискусія відображає обмін думками й розуміннями учасників групи з приводу даної теми, а також розвиває мислення здобувачів вищої освіти, допомагає формувати погляди й переконання, уміння формулювати думки та висловлювати їх, учить оцінювати пропозиції інших людей, а також зважувати їхню правдивість.

З метою стимулювання творчої активності здобувачів вищої освіти широко використовується такий метод як «мозковий штурм». «Мозковий штурм» (МШ) – це метод виконання невідкладних завдань за дуже обмежений час. Суть методу полягає в тому, що необхідно висловити найбільшу кількість ідей за невелику кількість часу, обговорити та здійснити їхній відбір. Цей метод використовується для розвитку творчих здібностей або для розв'язання складних проблем [5, с. 110].

Практика використання МШ показала, що він є ефективним лише при вирішенні організаційних проблем. Завдання, пов'язані з винахідництвом і науковою творчістю, в умовах «мозкового штурму» в переважній більшості випадків залишаються нерозв'язаними. Тому під час генерування ідей- гіпотез використовують метод синектики, який, на відміну від «мозкового штурму», орієнтований не на генерування щонайбільшої кількості ідей, а на всебічний і глибокий аналіз вихідної проблеми та декількох варіантів її розв'язання [6].

Важливе місце в системі завдань для активізації самостійної роботи здобувачів вищої економічної освіти посідає метод навчального проектування. Метод проектів сприяє формуванню в здобувачів вищої освіти умінь використовувати різноманітні джерела інформації для розв'язання проблеми, спільно працювати в групі, представляти й аргументувати власні пропозиції щодо виконання завдань, використовувати знання з інших предметів, застосовувати теоретичні знання на практиці. Важливою перевагою методу проектів поряд з іншими активними методами є можливість розвитку творчих здібностей здобувачів вищої освіти [5, с. 226]. Потрібно зауважити, що метод проектів припускає можливість вирішення деякої проблеми: з одного боку – необхідність використання різноманітних методів, засобів навчання, а з іншого – інтегрування знань, умінь з різних галузей науки і мистецтва. Методом передбачено сукупність навчально-пізнавальних прийомів, що дозволяють вирішити ту чи іншу проблему шляхом самостійних дій здобувачів вищої освіти.

Перспективу подальших досліджень вбачаємо в розробці методики використання активних методів навчання у процесі вивчення дисциплін професійної підготовки з метою формування готовності майбутніх фахівців економічних спеціальностей до професійної діяльності.

Висновки. З вище викладеного, можна зробити висновок, що для максимальної ефективності запровадження активних методів навчання при підготовці фахівців економічного напрямку слід виходити із встановлених галузевими державними стандартами компетенцій майбутніх фахівців та дидактичного призначення активних методів навчання. Використання активних методів навчання допоможе залучати здобувачів вищої освіти до активної комунікативної діяльності під час занять, відповідно сприятиме самостійному оволодінню вміннями й навичками, знаходження шляхів вирішення різноманітних завдань.

Тому при підготовці фахівців необхідно використовувати такі форми навчання та контролю знань, щоб здобувачі вищої освіти в процесі навчальної діяльності інтегрували знання з окремих дисциплін і до завершення навчання були конкурентоспроможними фахівцями економічного профілю.

Список використаних джерел:

1. Аксенова Е. В. Активизация обучения в экономическом вузе / Аксенова Е. В., Оболенська Т. Е. – К. : Висш. Шк., 1991.
2. Аксьонова О. В. Методика викладання економіки : [навч. посіб.] / Олена Валентинівна Аксьонова. – К. : КНЕУ, 1998.– 280 с.
3. Балягіна І. А., Богород М. А., Ковальчук Г.О. Методика викладання економіки: Навч. - метод. посіб. для самост. вивч. дисц. – К. : КНЕУ, 2006. – 341 с.
4. Ковальчук В. Б. Педагогічні умови формування професійного мислення майбутніх фахівців економічного профілю у вищих навчальних закладах: дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.04 / Ковальчук Валентина Борисівна. – К., 2007 – 233 с.
5. Ковальчук Г. О. Активізація навчання в економічній освіті: [навч. посіб.] / Галина Олександрівна Ковальчук. – [2-ге вид., доп]. – К. : КНЕУ, 2005. – 298 с.
6. Меерович М. И. Технология творческого мышления : практич. пособие / М. И. Меерович, Л. И. Шрагина. – Минск: Харвест, М. : АСТ, 2000. – 432 с.
7. Ягунов В.В. Педагогіка: Навч. посібник. – К. : Либідь, 2002. – 560 с.

Докторович В.М.

методист Навчально-методичного центру
професійно-технічної освіти у Сумській області

МОДЕРНІЗАЦІЯ УПРАВЛІННЯ ПРОФЕСІЙНОЮ ОСВІТОЮ У ЗАРУБІЖНИХ КРАЇНАХ: ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ

Висвітлені різні підходи до реформування системи управління професійною освітою в країнах світу. Особлива увага приділяється основним напрямкам модернізації професійно-технічної освіти як складової безперервної освіти, управлінню цим процесом на державному, регіональному та місцевому рівнях.

Ключові слова: модернізація професійно-технічної освіти, децентралізація управління, таксометрична система.

Показаны разные подходы к реформированию системы управления профессиональным образованием в странах мира. Особенное внимание уделяется основным направлениям модернизации профессионально-технического образования как компоненту непрерывного образования, управлению этим процессом на государственном, региональном и местном уровнях.

Ключевые слова: модернизация профессионально-технического образования, децентрализация управления, таксометрическая система.

The different going is lighted up near reformation of control system by trade education in the countries of the world. The special attention is spared basic directions of modernization of profesiyno-tekhnichnoy education as component continuous education, to this process control on state, regional and local levels.

Keywords: modernization of profesiyno-tekhnichnoy education, decentralization of management, taksometrichna system.

Актуальність. Динамічне суспільство знань потребує активного розвитку неперервної освіти. Її організація має бути гнучкою, швидко реагувати на зміни у навколишньому середовищі, в тому числі на мінливі вимоги ринку праці. У світлі цих вимог і тенденцій потребує модернізації система управління вітчизняною професійною освітою і навчанням. Пошук нових управлінських рішень щодо створення ефективної інфраструктури безперервної

освіти є нагальним завданням розвитку освітніх систем всіх країн світу у відповідь на виклики глобалізації.

Постановка проблеми. Науковий пошук з проблем багаторівневої професійної підготовки спеціалістів у сучасних освітніх системах, який ведеться вітчизняними вченими, є плідним [1]. Вітчизняними вченими здійснений порівняльний аналіз сучасних зарубіжних концепцій і систем професійної підготовки спеціалістів у західноєвропейських країнах, розкриті провідні ідеї, принципи і закономірності розвитку безперервної професійної освіти у світовому педагогічному просторі (С.Батишев, І.Зязюн, В. Кремень, Н.Ничкало, О.Щербак). Відомо, що у міжнародному досвіді система багаторівневої підготовки виробничого персоналу розглядається як сукупність освітньо-професійних програм, державних стандартів і органів управління. Проблеми дослідження різних підходів до розробки і впровадження освітньо-професійних програм і державних стандартів присвячені праці І.Козловської, В.Лозовецької, В.Орлової, В.Радкевич, П.Сикорського, Л.Сушенцевої. Закономірності розвитку соціальних і педагогічних систем, до яких належать професійно-технічні навчальні заклади, розглядаються в працях І.Андреєва, С.Архангельського, В.Васильєва, Л.Даниленко, Г.Єльнікової, Ф.Корольова, Ю.Конаржевського, В.Маслова, В.Олійника, В.Пікельної. Проблему управління професійно-технічними навчальними закладами в ринкових умовах досліджували Л.Магдюк, Г.Русанов, Л.Сергєєва, С.Шмельова та ін.

Сучасне соціально-економічне середовище все більше набуває глобалізаційних рис і характеризується надзвичайною динамічністю. В цих умовах державні та різні громадські структури здійснюють суперечливий вплив на розвиток вітчизняної системи професійно-технічної освіти. Децентралізація управління професійно-технічними навчальними закладами прискореними темпами, надання автономії у прийнятті рішень з ключових питань окремим ПТНЗ в період глибокої економічної і політичної кризи в Україні, потребують вивчення і узагальнення світового досвіду, розробки методологічних засад та методичного супроводу.

Метою статті є порівняння різних підходів до модернізації системи професійної освіти різних країн світу в умовах глобалізації.

Основна частина. Коли йдеться про глобалізацію, то, зазвичай оперують такими категоріями: зближення країн, народів, націй, формування єдиного інформаційного простору, економічного поля. Тому вітчизняні вчені ведуть активний науковий пошук, проводять експериментальні роботи, здійснюють теоретичні обґрунтування і розробку моделей інтеграції професійної освіти в світовий педагогічний простір. Так, на основі узагальнення результатів дослідження науковцями України та Польщі виявлено особливості реформування професійно-технічної освіти в цих країнах. Вони зумовлені новими соціально-економічними потребами ринкової економіки, стрімким інформаційно-технологічним розвитком, появою нових галузей у промисловості, сільському господарстві та у сфері послуг. Професійно-технічна освіта в цих країнах розглядається як важлива складова системи освіти. Цим зумовлена необхідність пошуку нових шляхів забезпечення неперервності у системі «професійний ліцей – профтехучилище – вище професійне училище – вищий навчальний заклад I-IV рівнів акредитації» [1].

Узагальнення небагато чисельних прикладів порівняно успішних освітніх реформ останніх десятиріч у різних країнах, дає підстави йому стверджувати, що передумовою позитивних зрушень стали інтелектуальні зусилля, результативна й достатньо довгострокова діяльність науковців і експертів. Науковець наголошує, що «реалізація створених ними планів модернізації всякий раз починалася із законодавчих нововведень», які детально прописували схему незначного за об'ємом «пілотного експерименту». Натомість результати цих експериментів детально аналізувалися і використовувалися як надійна основа для наступних дій.

Він указує на те, що в країнах, які вважаються лідерами освітніх реформ (до них відносять насамперед Фінляндію) вже в кінці минулого століття нові освітні закони створювалися майже не щорічно, тоді як на початку ХХ століття вони розроблялися з періодичністю один раз на 10 – 20 років.

Слід зазначити, що нині відбуваються колосальні зміни на ринку праці, який набуває абсолютно іншого характеру. Важливість цих змін полягає у здійсненні стрімкого переходу від класично індустріального ринку праці, де домінували масові робочі професії, до інформаційно-високотехнологічного. Сучасна економічна криза, необхідність розв'язання «газової проблеми» на європейському континенті продемонстрували незворотність цих процесів. Ці виклики, на думку автора, ставлять систему професійно-технічної освіти перед необхідністю кардинальних змін – перетворення середньої професійної освіти у вищу. Ще у 2004 році К.Корсак писав: «...розпочата в Україні спроба законсервувати створену в довоєнні часи систему масової підготовки робочих, яку колись правильно називали «ремісничою», а нині «професійно-технічною», стратегічно помилкова» [2]. Аналогічні системи підготовки робочих кадрів зустрічаються лише в окремих країнах. Більшість розвинутих європейських країн поступово скорочують професійно-технічну освіту. При цьому активно розвиваються професійно-технічні профілі старшої середньої освіти, які існують практично скрізь, за винятком Великобританії. Наслідком цих змін є зникнення багатьох профілів підготовки. Скрізь спостерігається тенденція підготовки робочих з розширених спеціальностей. Нині європейські країни працюють над розв'язанням проблеми скорочення до «мінімально необхідної кількості профілів навчання». Паралельно здійснюється профілізація старшої середньої школи. Вчений зазначає, що пік «профілізації» в європейських країнах залишився позаду. Щодо України, то, треба зазначити, що цей процес у середній загальноосвітній школі тільки розпочинається. І, навіть, якщо протягом двох-трьох років будуть розроблені відповідні навчальні плани і програми з профільного навчання, то скільки ж часу потребує створення відповідної матеріально-технічної бази, підготовки підручників при такому фінансуванні сучасної школи, недосконалої законодавчої бази, відсутності зацікавленості роботодавців до прискорення цих процесів? Залишається тільки сумувати з приводу того, що, зруйнувавши навчально-виробничі комбінати, виробничі цехи (майстерні) в школах (у 80-ті роки широко впроваджувалося виробниче навчання в середніх школах), нічого іншого в свій час не було запропоновано.

Вивчаючи досвід зарубіжних країн, К. Корсак звертає увагу на те, що в країнах Європи професійна підготовка перенесена у заклади вищої освіти. На практиці це зумовило виникнення великої кількості політехнічних та інших професійних інститутів, які стали основою вищої професійної освіти. Вони функціонують поряд з «мережею закладів університетського рівня», які видають здебільше «академічні» дипломи типу «А». У вищі професійні заклади поступають зазвичай ті, хто отримав середню професійну освіту. Програми навчання в них розраховані на 3 - 4 роки. Після закінчення видається диплом типу «В». Навчання в таких навчальних закладах коштує значно нижче (в 2 – 3 рази), ніж в університетах. В Європі сподіваються, що це дасть можливість охопити вищою освітою всі 100% молоді у віці 18 – 23 років. Тому в цих країнах протягом останніх двадцяти років система вищої освіти поповнюється саме вищими професійними закладами, а не університетами [2].

З огляду на те, що в Україні існує велика кількість університетів різної форми власності, в яких здебільше готують фахівців-гуманітаріїв (юристи, економісти, психологи, соціальні педагоги, менеджери тощо), на нашу думку, така градація вітчизняних вищих навчальних закладів була б також доречна. Адже відчутною стала потреба в інженерних

спеціальностях за різними напрямками і попит на вищу освіту в суспільстві зростає. Тоді наступність в отриманні професії була б логічною: профільний клас середньої загальноосвітньої школи – професійне училище (кваліфікований робочий) – коледж (молодший спеціаліст – фахівець з сформованими базовими, ключовими, професійними та особистісними компетенціями, менеджер нижчого рівня управління на виробництві) – вищий професійний заклад (бакалавр – фахівець, з розвинутими ключовими, професійними, соціальними, особистісними компетенціями, адаптований до сучасного ринку праці, здатний до навчання впродовж життя; менеджер середньої ланки управління на виробництві). Здавна відомо, і це доведено практикою життя, що тільки той керівник, який пройшов усі рівні технологічного процесу на виробництві, може бути успішним менеджером. На цьому будується і японська, і американська моделі управління. В класичних університетах мають готуватися фахівці, здатні до інноваційної діяльності, науково-дослідної роботи, від яких залежатиме імідж держави на міжнародній арені, а також майбутні топ-менеджери (обов'язково у тісному зв'язку з виробництвом).

З метою підвищення ефективності та продуктивності системи професійного навчання дорослого населення за фінансової підтримки Канадського агентства міжнародного розвитку з 2006 року було впроваджено проект «Децентралізація управління професійним навчанням в Україні». Головним завданням проекту було визначено «вдосконалення управління та покращення можливостей щодо професійної підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації кадрів, а також налагодження взаємовигідних зв'язків між зацікавленими колами всередині громад та професійно-технічними навчальними закладами» [5,7].

У рамках проекту було вивчено досвід Канадської системи професійної освіти, яка, на відміну від української, є децентралізованою. У Канаді в кожній провінції діє власна система професійної підготовки. Проте між ними є доволі багато схожого. Так, управління професійно-технічними навчальними закладами (далі – ПТНЗ) здійснюється за допомогою громадських формувань. В кожному такому закладі діє рада директорів (представники територіальної громади), яка здійснює стратегічне управління. До компетенції ради директорів належить призначення і звільнення керівництва закладу професійної освіти. Професійно-технічним навчальним закладам відводиться провідна роль у підготовці кваліфікованих кадрів для місцевих та регіональних ринків праці. В Канаді доля випускників вищих навчальних закладів незначна – лише близько 15 % робочої сили, решта мають професійно-технічну освіту. Такий підхід до підготовки кадрів, підкреслює Грант Мак Тавіш із Саскачеванського інституту прикладних наук і технологій, забезпечує попит на випускників професійно-технічних навчальних закладів і покладає на них велику відповідальність за якість та ефективність навчання. Не зважаючи на те, що фінансування канадських ПТНЗ здійснюється з бюджету провінції, керівники навчальних закладів мають право самостійно вирішувати низку питань, а саме визначати та впроваджувати навчальні програми відповідно до внутрішніх потреб місцевих роботодавців. Показовим є те, що до розробки навчальних програм залучаються представники роботодавців, працівники профільних галузевих підприємств. З їхньою участю переглядаються та оновлюються навчальні курси і програми з метою формування у випускників ПТНЗ тих знань та практичних навичок, які сприятимуть їхньому успішному працевлаштуванню. Тобто вся система професійно-технічної освіти в Канаді спрямована на забезпечення потреб роботодавців у кваліфікованій робочій силі і, відповідно, дозволяє своїм випускникам бути конкурентоспроможними та успішними на ринку праці. Крім цього канадські ПТНЗ активно співпрацюють з роботодавцями та громадськістю у вивченні потреб місцевих і регіональних ринків праці та в галузі покращення матеріально-технічної бази навчання. Треба зазначити, що оновлення матеріально-технічної бази навчальних закладів здійснюється двома шляхами: обладнання для навчальних потреб передаються у вигляді благодійних внесків або ж для проходження практики використовується виробнича база підприємств. Канадська система професійно-технічної освіти доволі молода (виникла на початку 60-х років ХХ століття), проте має цілий ряд удосконалених механізмів підтримки зв'язків між навчальними закладами та роботодавцями. До них слід віднести: постійний збір інформації про ситуацію на ринку праці,

залучення до роботи наглядових рад, спільну роботу над навчальними програмами та їх модернізацією, надання обладнання, організацію та моніторинг навчальних практик і навчання на робочому місці [6,1].

У канадському досвіді управління професійно-технічними навчальними закладами привертає увагу ще одна важлива відмінність – відбір викладацького складу, який здійснюється за певними критеріями. Викладачі ПТНЗ повинні мати відповідний кваліфікаційний рівень (визначається галузевою професійною асоціацією), значний практичний досвід роботи за спеціальністю, яку вони викладають, педагогічну підготовку і педагогічний досвід. Наукові ступені та педагогічна освіта вважаються лише вторинними критеріями, хоча викладачі, які мають практичний досвід, а не мають педагогічного досвіду, проходять відповідні курси підвищення кваліфікації на робочому місці.

У рамках проекту ЄС «Підвищення ефективності управління професійно-технічною освітою на регіональному рівні в Україні» підготовлений певний матеріал з досвіду управління професійною освітою в європейських країнах (Данія, Франція, Об'єднане Королівство), який був презентований на семінарі 6 лютого 2009 року в м. Києві міжнародними експертами. Ці напрацювання свідчать про інтенсивний пошук ефективних шляхів модернізації управління професійною освітою в зарубіжних країнах. Не зважаючи на різну структуру системи підготовки фахівців, реформування у різних країнах здійснюється за трьома основними напрямками: визначення фінансової політики професійно-технічної освіти, регулювання нормативно-правової бази та розподіл обов'язків щодо управління сферою початкової професійно-технічної освіти (ПШТО) і подовженою професійною освітою (ППО).

Нами здійснено порівняльний аналіз наданих матеріалів за вказаними напрямками, результати якого дозволяють стверджувати, що модернізація управління професійною освітою в зарубіжних країнах здійснюється за принципом децентралізації на підставі розробленої і прийнятої на державному рівні нормативно-правової бази. В усіх країнах здійснено чіткий розподіл повноважень на всіх рівнях управління (державному, регіональному, місцевому). Наприклад, Міністерство освіти Данії несе загальну відповідальність за забезпечення початкової професійно-технічної освіти. У Франції Міністерство освіти відповідає за початкову професійно-технічну освіту, а Міністерство праці володіє повноваженнями щодо управління подовженою професійно-технічною освітою. Відповідальність за професійно-технічну освіту в галузі сільського господарства покладено на Міністерство сільського господарства. В Об'єднаному Королівстві не має центрального органу управління системою професійної освіти. Так, у Великій Британії, з'ясувавши, що однією з причин відставання в темпах економічного розвитку від інших країн-супернець, є якість підготовки фахівців та/або обсяги забезпечення професійно-технічної освіти, лейбористський уряд з 1997 року вжив ряд заходів. Насамперед були відновлені елементи планування освіти та її підзвітність. Частина повноважень, що стосуються професійно-технічної освіти, а також питань економічного розвитку були передані регіональним департаментам розвитку. Також була збільшена присутність позавідомчих урядових структур. В інших країнах Об'єданого Королівства відповідальність за політику, законодавче регулювання та фінансування в цій сфері передані центральним органам влади: у Шотландії – Парламенту, в Уельсі – Асамблеї, у Північній Ірландії – новоствореним органам. В Об'єданому Королівстві розроблена і прийнята стратегія «Від державної допомоги з безробіття – до роботи», в основі якої полягає припущення, що від участі всіх членів суспільства в економіці скоріше виграє все суспільство, ніж від надії громадян на державну допомогу. Отже, в цьому документі взаємопов'язані економічна і соціальна політика.

Законодавчі реформи професійно-технічної підготовки в Данії спрямовані на запровадження низки нових засобів управління, які передбачають: рамкове законодавство; принцип децентралізації; ринкові механізми та підвищення конкуренції між ПТНЗ; передачу повноважень окремим коледжам; вільний вибір навчання в узгодженій, відкритій системі освіти.

Останні зміни законодавства у сфері безперервної освіти прийняті Парламентом Данії у 2003 році. До основних нововведень слід віднести можливість призупинення навчання заради відповідної роботи з наступним поновленням відвідування програми для продовження навчання

(система «eud+»); здобуття кваліфікації на інших рівнях навчання, визначених заздалегідь; професійно-технічна підготовка стала більш гнучкою і простою, побудована на індивідуальному підході; кількість вступних напрямів зменшена з 83 до 7; здійснення фінансування за принципом «таксометру» (такими одиницями є витрати на викладання, загальні витрати, витрати на будівництво); передбачається вільний вступ та незначна плата за навчання.

Законодавча база Франції має свої характерні особливості. Так, Конституція цієї країни не визнає права на професійно-технічну освіту, однак нормативно-правова база, яка регулює професійно-технічну підготовку, дуже розвинена. Обов'язком держави є забезпечення постійного професійно-технічного навчання населення. Обов'язком роботодавців визначено забезпечення умов робітникам для адаптації на своїх посадах, здатності обіймати власні посади, зокрема, при зміні роботи, технологій та структур. Згідно із законодавством робітникам можна пропонувати навчання за рахунок роботодавця в рамках плану навчання на підприємстві. Також визначено право на індивідуальне навчання. Кожному робітнику надається право на використання 20 годин для навчання, якими він може скористатися упродовж 6 років (це дозволяє усім працівникам отримати професійно-технічну підготовку). Відповідальність за навчання працівників державного сектору несе держава. На державному рівні затверджується скоординована програма професійно-технічної підготовки та професійного розвитку, яка за змістом і ресурсами подібна до політики підприємств приватного сектору, але з урахуванням специфіки державної служби. Система освіти Франції характеризується високою централізацією. Частина реформ, запроваджена з 1982 р., спрямована на децентралізацію (переведення певних державних повноважень та функцій місцевим органам).

За організацію та функціонування безперервної професійно-технічної підготовки молоді віком від 16 до 25 років, координацію та організацію програм практичної учнівської підготовки відповідають регіональні адміністративні органи. Необхідно зазначити, що в цій країні більшу частину фінансування подовженої професійної освіти забезпечують держава та компанії. Проте у період з 1983 року по 1997 рік спостерігається зростання частки регіонів у фінансуванні. Нині регіони є третім великим джерелом фінансування професійно-технічної освіти і навчання у Франції.

Дані здійсненого аналізу дозволяють зробити **висновок**, що реформування професійно-технічної освіти в країнах світу зумовлено глобалізаційними процесами і здійснюється відповідно до розроблених і прийнятих на державному рівні планів. Модернізація завжди починається із прийняття нової законодавчої бази, яка має тенденцію змінюватися не рідше ніж один раз у два роки, а то й щорічно. Всі нововведення експериментально перевіряються. Результати експериментів детально аналізуються і використовуються як надійна основа для прийняття рішень і наступних дій.

Управління цією сферою здійснюється як на державному, регіональному і місцевому рівнях, так і на громадських засадах. Важливим аспектом є зацікавленість держави і підприємств у підвищенні мобільності в сфері професійно-технічної освіти (впроваджуються засоби матеріального заохочення до навчання упродовж життя).

Фінансова політика щодо підготовки кваліфікованих кадрів гнучка і багатоджерельна: фінансування професійно-технічних коледжів та навчальних центрів ринку праці здійснюється на основі таксометричної системи (фіксовані витрати, розраховані з урахуванням кількості зарахованих студентів); кошти можуть надаватися у формі гранту, коледжі мають високий рівень автономії щодо категоризації витрат; міністерство освіти встановлює ставки в залежності від змін у суспільстві.

Витрати на розвиток професійно-технічної освіти несуть як держава, так і роботодавці. Держава фінансує за рахунок податків (певний податок сплачують усі працюючі). Кожна галузь сплачує витрати за підготовку учнів у формі внесків до Фонду відшкодування витрат працедавців.

Фінансування практичної учнівської підготовки (початкова професійно-технічна підготовка) також має певні відмінності. В одних країнах фінансування надходить від «податку на практичну учнівську підготовку» (АТ), який державі сплачують підприємства, та від

Регіональних рад, в інших – виробнича практика проходить безпосередньо на виробництві (здійснюється оплата керівникам практики, учні отримують заробітну платню).

Даний досвід реформування професійної системи в зарубіжних країнах вважаємо актуальним у часі. Сподіваємось, що він стане в нагоді всім причетним до розпочатої в Україні децентралізації управління системою професійно-технічної освіти.

РЕЗОЛЮЦІЯ
**Міжнародної науково-практичної конференції «Управління якістю вищої освіти:
проблеми та перспективи»**
(29 вересня 2017 року, м.Київ)

Міжнародна науково-практична конференція «Управління якістю вищої освіти: проблеми та перспективи» організована та проведена на базі ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України спільно з Державною науковою установою «Інститут модернізації змісту освіти» відповідно до Програми спільної діяльності Міністерства освіти і науки України та Національної академії педагогічних наук України на 2017-2020 рр.

Співорганізаторами заходу виступили Varna free university «Chernorizets Hrabar» (Bulgaria), Europsky Institut postgraduate education (Slovakia), International academy of science and higher education (UK), Global International Scientific analytical project (UK).

У роботі конференції взяли участь 110 науковців, у тому числі, науково-педагогічні працівники вищих навчальних закладів і закладів післядипломної освіти України, Болгарії, Сербії, Словаччини, Франції.

Наведені дані свідчать про високий науковий рівень конференції, широкі міжнародні і міжвузівські зв'язки, посилення інтеграції науки і практики, взаємне збагачення різних наукових шкіл щодо формування ефективного освітнього простору, здатного задовольнити потреби внутрішнього ринку та забезпечити провідні позиції на світовому ринку, забезпечення якості вищої освіти.

Конференція працювала за такими напрямками:

- якість університетської освіти та проблеми впровадження компетентнісного підходу у вищій школі;
- інновації вищої освіти і науки;
- європейська політика та європейські моделі та чинники забезпечення якості вищої освіти;
- виклики та перспективи розвитку системи забезпечення якості вищої освіти в Україні.
- педагогічна майстерність та психологічні основи навчання науково-педагогічних працівників;
- професійна освіта особистості у вітчизняному та зарубіжному досвіді;

За результатами обговорення доповідей конференція постановляє.

У роботі секції **1 «Перспективи інноваційного розвитку науки і вищої освіти»** (керівник – **Дей М.О.**, завідувач кафедри університетської освіти і права ДВНЗ "Університет менеджменту освіти", кандидат юридичних наук, доцент; секретар – **Волощенко-Віслобокова О.М.**, доцент кафедри університетської освіти і права ДВНЗ "Університет менеджменту освіти", кандидат юридичних наук) взяло участь понад 20 осіб: науково-педагогічні працівники вітчизняних та зарубіжних вищих навчальних закладів, науковці, представники міжнародних організацій (Асоціація міжнародного навчання та стажування), наукових установ та громадських організацій, аспіранти.

Відзначаючи важливість та актуальність напрацювань секції щодо вирішення актуальних проблем управління якістю вищої освіти, інтеграції освіти, науки й інформаційних технологій задля підвищення ефективності освітнього процесу та безперешкодного розвитку науки і освіти в Україні та інтеграції української академічної спільноти до світової, учасники конференції вважають за необхідне:

1. Рекомендувати запровадити ряд заходів щодо обговорення підвищення ефективності освітнього процесу відповідно до положень Закону України “Про освіту” та інших нормативних актів у сфері освіти України, зокрема щодо інтеграції науки та освіти.

2. Звернути увагу Міністерства освіти та науки України, Національної академії педагогічних наук України на необхідність перегляду підходів до впровадження інноваційних технологій, зокрема:

- засобами інтерактивного навчання та імітаційного моделювання удосконалювати методику розвитку професійної етики у майбутніх викладачів, соціальних працівників;

- концентрувати підготовку майбутніх інженерів-педагогів в умовах магістратури технічних університетів засобами психолого-педагогічних дисциплін.

3. Підтримати ініціативу керівних кадрів вищих навчальних закладів щодо заохочення студентства до наукової роботи.

4. Сприяти самостійному впровадженню вищими навчальними закладами інноваційних підходів до надання освітніх послуг.

5. Сприяти організації та проведенню серії безкоштовних навчальних семінарів з питань впровадження досвіду вітчизняних вчених у навчальний процес, підвищення ефективності освітнього процесу, що сприятиме інтеграції української академічної та науково-педагогічної спільноти до світової.

У секції **2. Якість університетської освіти та проблеми запровадження компетентнісного підходу у вищій школі** (керівник – **Базелюк В.Г.**, доцент кафедри університетської освіти і права, ДВНЗ “Університет менеджменту освіти”, кандидат педагогічних наук, доцент; секретар – **Бондарчук П.С.**, старший викладач кафедри університетської освіти і права, ДВНЗ “Університет менеджменту освіти”) взяло участь 11 осіб, серед яких викладачі ВНЗ та закладів післядипломної освіти.

Були обговорені питання впровадження компетентнісного підходу у вищій школі. Учасники секції зазначили, що орієнтація на компетентнісний підхід у вищій школі має надзвичайно важливе значення для розвитку всієї системи освіти.

У роботі секції **3 «Європейська політика та європейські моделі забезпечення якості вищої освіти»** (керівник – **Діденко Н.Г.**, завідувач кафедри державної служби та менеджменту освіти, ДВНЗ “Університет менеджменту освіти”, доктор наук з державного управління, професор; секретар – **Фарухшина М.Ш.**, старший викладач кафедри державної служби та менеджменту освіти, ДВНЗ “Університет менеджменту освіти”, кандидат педагогічних наук) взяли участь представники інституту післядипломної педагогічної освіти, ВНЗ України та зарубіжжя, зокрема Сербії. Було обговорено питання досвіду забезпечення якості вищої освіти та її оцінювання в країнах Європи, а також післядипломної освіти. Учасники секції зазначили, що забезпечення якості вищої освіти має надзвичайно важливе значення для розвитку всієї системи освіти і потребує тісного партнерства з країнами Європи.

Відзначаючи важливість напрацювань секції щодо вирішення актуальних проблем забезпечення якості вищої освіти, поширення результатів наукових досліджень, освітніх та професійних стандартів, учасники секції вважають за необхідне:

1. Широко використовувати та впроваджувати напрацьований європейськими університетами досвід забезпечення та оцінювання якості освіти.

2. Забезпечити безперервний розвиток внутрішніх систем оцінки якості освіти.

3. Залучати роботодавців, громадськість та інституції ринку праці до розроблення та запровадження освітніх програм, управління освітою.

4. Брати активну участь у реалізації міжнародних проектів і програм.

5. Забезпечити безперервний професійний розвиток персоналу інституцій вищої освіти; підтримку інноваційних освітніх технологій.

Доцільним є подальший глибинний розгляд і дослідження актуальних проблем питання європейської політики та європейської моделі забезпечення якості вищої освіти, обговорення одержаних результатів на конференціях, методологічних семінарах та круглих столах тощо.

У секції 4 «**Психологічні основи навчання та педагогічна майстерність науково-педагогічних працівників**» (керівник – **Василюк А В.**, професор кафедри університетської освіти і права, ДВНЗ "Університет менеджменту освіти", доктор педагогічних наук, доцент; секретар – **Отамась І.Г.**, доцент кафедри університетської освіти і права, ДВНЗ "Університет менеджменту освіти", кандидат історичних наук) взяли участь 18 осіб інституту післядипломної педагогічної освіти та ВНЗ України.

Були обговорені питання розвитку педагогічної майстерності науково-педагогічних працівників, розвитку їхнього професіоналізму в умовах післядипломної педагогічної освіти, психолого-педагогічні технології педагогічної освіти, спрямовані на професійний та особистісний розвиток фахівців з урахуванням специфічних особливостей навчання дорослих. Згідно з імплементацією нового Закону «Про освіту», Закону «Про вищу освіту та вимог «Концепції Нової української школи» підвищуються вимоги до психолого-педагогічної підготовки науково-педагогічних працівників, а саме удосконалення його компетентності через курси підвищення кваліфікації, тому учасники конференції вважають за необхідне запропонувати Університету менеджменту освіти тематичні курси для науково-педагогічних працівників з організаційної культури.

У роботі секції 5 «**Професійна освіта і навчання особистості у вітчизняному та зарубіжному досвіді**» (керівник – **Сергєєва Л.М.**, професор кафедри державної служби та менеджменту освіти, ДВНЗ «Університет менеджменту освіти», доктор педагогічних наук, професор; секретар – **Купрієвич В.О.**, старший викладач кафедри державної служби та менеджменту освіти, ДВНЗ "Університет менеджменту освіти") взяли участь понад 20 учасників представники ПТНЗ, коледжів, інститутів післядипломної педагогічної освіти, ВНЗ із Дніпропетровської, Житомирської, Закарпатської, Київської, Кіровоградської, Львівської, Одеської, Сумської, Херсонської областей та міста Києва.

За результатами роботи секція наголошує на подальшій актуальності підготовки конкурентоздатних фахівців, необхідності відходу від традиційної професійної підготовки, формування компетентностей та якостей майбутніх фахівців відповідно до нової моделі фахівця.

Учасники секції №5 зазначили, що в Європі впроваджено дві концепції європейської освіти, які паралельно розвивалися й розширювалися протягом останніх років. Це концепція ЄС й концепція Ради Європи. Головні принципами створення єдиного європейського освітнього простору в обох концепціях:

- «багатокультурна Європа» – створення умов для вивчення іноземних мов, врахування національних особливостей освіти та професійної підготовки вчителів;
- «мобільна Європа» – підтримка обміну викладачами, учнями, студентами, адміністративними кадрами; прийняття процедури, яка дає можливість учителям тимчасово працювати у різних країнах ЄС;
- «Європа професійної підготовки для всіх» – однаковий доступ всіх до високоякісної освіти.

Відзначаючи важливість напрацювань секції щодо вирішення актуальних проблем наукової комунікації, поширення результатів наукових досліджень, освітніх та професійних стандартів, інтеграції української науково-педагогічної спільноти до світової, учасники секції вважають за необхідне:

1. Рекомендувати впровадити ряд заходів щодо обговорення оптимізації наукової інформації для педагогічних працівників професійних навчальних закладів.

2. У відповідності до рекомендацій Ради Європи продовжити проведення цілеспрямованої науково-методичної та практичної діяльності з підтримки і реалізації освітніх інноваційних процесів під час неперервного підвищення кваліфікації педагогічних працівників.

3. Спрямувати зусилля на здійснення теоретичних пошуків в обґрунтуванні та детермінації змісту ключових компетенцій та компетентісно-орієнтованих освітніх технологій (технологій ХХІ століття), акумуляцію та трансляцію прогресивного педагогічного досвіду у цьому напрямку на послідовних ланках неперервної освіти.

4. Продовжити напрацювання дієвих механізмів функціонування інституцій, покликаних надавати відповідні освітні і професійні послуги для осіб з обмеженими можливостями.

У роботі секції **6 «Виклики та перспективи розвитку системи забезпечення якості вищої освіти в Україні»** (керівник – **Яковець Н.І.**, доцент кафедри університетської освіти і права, ДВНЗ "Університет менеджменту освіти", кандидат педагогічних наук, доцент; секретар – **Антонюк Л.А.** старший викладач кафедри університетської освіти і права, ДВНЗ "Університет менеджменту освіти") взяли участь представники інституту післядипломної педагогічної освіти, ВНЗ України.

Матеріали, представлені на секції, свідчать про:

1. Ґрунтовність концепції, яка пов'язана зі становленням і розвитком системи забезпечення якості вищої освіти в Україні.

2. Представлені дослідження спрямовані на пошук ефективних шляхів становлення і розвитку системи забезпечення якості вищої освіти в Україні.

При підведенні підсумків конференції учасники відзначили, що сучасний період розвитку суспільства характеризується трансформацією системи освіти як в Україні, так і в світі загалом, і це висуває принципово нові вимоги до якості вищої освіти на основі компетентісного, інноваційного підходів і потребує використання досвіду європейських країн.