

Київський університет імені Бориса Грінченка

Національна академія педагогічних наук

Державний вищий навчальний заклад

«Університет менеджменту освіти»

Кваліфікаційна наукова

праця на правах рукопису

БРАТКО МАРІЯ ВАСИЛІВНА

УДК 377.091.12:005.336.5 (043.5)

ДИСЕРТАЦІЯ

ТЕОРЕТИЧНІ І МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ УПРАВЛІННЯ ПРОФЕСІЙНОЮ

ПІДГОТОВКОЮ ФАХІВЦІВ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

УНІВЕРСИТЕТСЬКОГО КОЛЕДЖУ

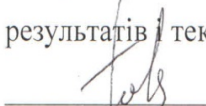
13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

13.00.06 – теорія і методика управління освітою

(011 – освітні, педагогічні науки)

Подається на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей, результатів / текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело.

 М. В. Братко

Науковий консультант – Хоружа Людмила Леонідівна, доктор педагогічних наук, професор

АНОТАЦІЯ

Братко М. В. Теоретичні і методичні засади управління професійною підготовкою фахівців в освітньому середовищі університетського коледжу. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук за спеціальностями 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти; 13.00.06 – теорія і методика управління освітою (011 – освітні, педагогічні науки). – Київський університет імені Бориса Грінченка, Державний вищий навчальний заклад «Університет менеджменту освіти» Національна академія педагогічних наук, Київ, 2018.

Зміст анотації

Дисертацію присвячено обґрунтуванню теоретичних і методичних засад управління професійною підготовкою фахівців в освітньому середовищі коледжу. Об'єкт дослідження – професійна підготовка фахівців у коледжі в умовах університетського комплексу. Предмет дослідження – система управління професійною підготовкою фахівців в освітньому середовищі університетського коледжу. Мета дослідження полягає у розробці теоретичних і методичних засад системи управління професійною підготовкою фахівців в освітньому середовищі університетського коледжу.

Теоретичний аналіз наукових джерел уможливили вивчення проблеми управління професійною підготовкою фахівців в освітньому середовищі університетського коледжу як міждисциплінарної, інтегрованої. Виявлений у науковій теорії та практиці ступінь розробленості проблеми дослідження дозволив виокремити основні змістові лінії дослідження, а саме: ґрунтовне вивчення та узагальнення світових тенденцій розвитку освітньої сфери в сегменті післяшкільної освіти, сучасних вимог до організації та результатів освітнього процесу у вищій школі, із врахуванням позитивного досвіду діяльності вітчизняних коледжів, зокрема тих, що входять до складу навчально-методичних, науково-виробничих освітніх (університетських) комплексів та ком'юніті коледжів США (community colleges USA), які демонструють значні

успіхи у професійній підготовці фахівців для різних сфер економіки; виявлення освітніх потенцій середовища закладу вищої освіти щодо професійної підготовки фахівців, базуючись на дослідженні феномену освітнього середовища закладу освіти та сутності середовищного підходу в освіті; міждисциплінарний аналіз сутності феномену управління та дослідженні особливостей управління в сфері освіти, виокремлення сучасних підходів і моделей управління закладом вищої освіти як соціальною організацією, підготовкою фахівців як базовим процесом. Відповідно до визначених змістових ліній дослідження, систематизовано його понятійний апарат. Виокремлено такі групи понять: загального контексту дослідження професійної підготовки фахівців в університетському коледжі (освіта, функції освіти, вища освіта, система вищої освіти, професійна освіта, фахова передвища освіта, підготовка фахівців, молодший спеціаліст, коледж, університет, навчально-методичний, науково-виробничий освітній (університетський) комплекс, університетський коледж, система освіти США, ком'юніті (громадський) коледж, дворічні коледжі, чотирирічні коледжі, ступінь асоціата); ті, що характеризують середовищний підхід в освіті (підхід, середовищний підхід, середовище, освітнє середовище, освітнє середовище закладу вищої освіти, структура та функції освітнього середовища закладу вищої освіти, освітнє середовище університетського коледжу); які презентують управлінський контекст дослідження (управління, менеджмент, моделі управління, управління освітою, управління освітньою організацією, управління закладом освіти, управління професійною підготовкою, управління професійною підготовкою в освітньому середовищі університетського коледжу, система управління професійною підготовкою в освітньому середовищі університетського коледжу). Узагальнення наукових підходів до тлумачення змісту зазначених понять уможливило формулювання змісту базових понять дослідження – університетський коледж, освітнє середовище університетського коледжу, управління професійною підготовкою в освітньому середовищі університетського коледжу. Використовуючи методологію системного та середовищного підходів, встановлено, що освітнє середовище – це багаторівнева система умов / обставин / чинників /

можливостей, яка забезпечує оптимальні параметри освітньої діяльності певного освітнього суб'єкта в усіх аспектах – цільовому, змістовому, процесуальному, результативному, ресурсному. Зроблено висновок, що освітнє середовище закладу вищої освіти є цілісністю, яка охоплює сукупність умов, впливів, можливостей для професійної підготовки, особистісного розвитку та соціалізації майбутнього фахівця. Освітнє середовище університетського коледжу – це полісуб'єктне, поліпредметне утворення, яке постійно розвивається, цілеспрямовано і стихійно впливає на професійний та особистісний розвиток майбутнього фахівця з вищою освітою відповідно до вимог освітньо-кваліфікаційного рівня молодшого спеціаліста, забезпечуючи його готовність до професійної діяльності та / або продовження навчання, досягнення життєвого успіху. Встановлено, що освітнє середовище університетського коледжу як складової неперервної професійної освіти, є інтегрованою частиною освітнього середовища університетського комплексу. Визначено, що управління професійною підготовкою фахівців в освітньому середовищі університетського коледжу – це багатофункціональний, інтегрований тип діяльності, спрямований на модифікацію компонентів освітнього середовища закладу вищої освіти задля досягнення поставлених освітніх цілей щодо професійної підготовки фахівців. Управлінські впливи у цьому контексті базуються на логіці середовищного підходу; комплексному аналізі умов, ресурсів, можливостей освітнього закладу щодо здійснення освітньої діяльності, отримання максимальної ефективності від їхнього залучення для особистісного та професійного розвитку суб'єктів освіти; із урахуванням місця і ролі університетського коледжу в навчально-методичному науково-виробничому освітньому (університетському) комплексі.

Наукова новизна і теоретичне значення одержаних результатів полягає в тому, що: вперше визначено та обґрунтовано теоретичні та методичні засади управління професійною підготовкою фахівців в освітньому середовищі університетського коледжу як сукупність принципів, підходів, концепцій, методів та діагностичного інструментарію; змодельовано систему управління професійною підготовкою в освітньому середовищі університетського коледжу в єдності структурних компонентів, із врахуванням системоутворювальної ролі

освітнього середовища, функціональних зв'язків та управлінського інструментарію; уведено в науковий обіг нові англomовні джерела, що висвітлюють питання розвитку управління освітою в США, професійну підготовку в комм'юніті (громадських) коледжах США (community colleges USA), середовищного підходу у вищій освіті; виокремлено концептуальні засади середовищного підходу у вищій освіті; сформульовано зміст базових понять дослідження – «університетський коледж», «освітнє середовище університетського коледжу», «управління професійною підготовкою в освітньому середовищі університетського коледжу»; визначено компонентну структуру (особистісний, аксіологічно-смысловий, інформаційно-змістовий, організаційно-діяльнісний, просторово-предметний компоненти) та функції (поліструктурна освітня у єдності освітньо-професійної, освітньо-соціалізаційної, освітньо-культурної; особистісно-розвивальна) освітнього середовища університетського коледжу та розроблено його типологію (інноваційно-професійне; формально-професійне; прагматично зорієнтоване; формально загальнокультурне освітнє середовище); визначено перспективні напрями імплементації у вітчизняну практику досвіду підготовки фахівців у комм'юніті (громадських) коледжах США (community colleges USA) (зорієнтованість на потреби місцевих громад; співпраця зі стейкхолдерами; доступність широкому загалу; гнучкість та мобільність програм підготовки; залученість до програм трансферу); уточнено зміст поняття «освітнє середовище закладу вищої освіти»; функції освіти як соціального інституту, функції вищої освіти як складової системи неперервної професійної освіти; сутнісні риси професійної підготовки у коледжах; мету діяльності університетського коледжу; особливості системи вищої освіти США; подальшого розвитку набули концептуальні ідеї щодо функціонування моделей неперервної професійної освіти у коледжах (в тому числі в умовах університетського (навчально-методичного науково-виробничого освітнього) комплексу); сучасні тренди управління в освіті; діагностичні методики оцінки стану освітнього середовища закладів вищої освіти.

Практичне значення результатів дослідження полягає у розробленні діагностичного інструментарію для моніторингу та експертизи освітнього середовища університетського коледжу як чинника професійної підготовки фахівців. Фактичний матеріал і теоретичні висновки дисертаційної роботи, методичні рекомендації та діагностичний інструментарій для моніторингу стану освітнього середовища закладу вищої освіти, зміст розроблених навчальних програми «Педагогічна неологія: Навички XXI ст. в освіті», «Педагогіка вищої школи: Моніторинг, педагогічне оцінювання та діагностика», «Педагогіка вищої школи: Проектування та управління освітнім середовищем», «Педагогіка вищої школи: Педагогічний менеджмент», «Моніторинг і педагогічне оцінювання в освіті», «Педагогічний менеджмент» для магістрів зі спеціальності 011 «Науки про освіту (Педагогіка вищої школи)» можуть бути використані керівниками закладів вищої та фахової передвищої освіти у практичній управлінській діяльності; викладачами закладів вищої освіти в освітньому процесі для розробки змісту освітніх програм, проведення занять з дисциплін психолого-педагогічного циклу, педагогічної практики; у системі післядипломної педагогічної освіти для підвищення кваліфікації керівників закладів освіти; магістрантами – під час підготовки індивідуальних науково-дослідницьких завдань, навчально-освітніх проектів.

Проведене дослідження дозволяє стверджувати, що реалізація середовищного підходу в управлінській практиці вищої школи знаходиться на початковому етапі, а отже є широким полем для наукового пошуку та конструктивної дискусії. Серед інших аспектів дослідження потребує подальшої розробки теорія і методика моніторингу стану освітнього середовища закладу вищої освіти; теоретичне обґрунтування змісту професійної освіти у коледжах із врахуванням нової ролі у системі неперервної професійної освіти.

Ключові слова: вища освіта, коледж, університетський коледж, професійна підготовка, управління, освітнє середовище, управління професійною підготовкою в освітньому середовищі університетського коледжу.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Монографії, навчально-методичні посібники

1. Братко М. В. *Управління професійною підготовкою фахівців в освітньому середовищі університетського коледжу: теорія і практика: монографія*. Кам'янець – Подільський: «Аксіома», 2017. 424 с.
2. Братко М. В. Концептуальні засади середовищного підходу у вищій освіті *Компетентісно зорієнтована освіта: якісні виміри: монографія*. К.: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2015. С. 243-261.
3. *Моніторинг професійної діяльності вчителя: теорія і практика: метод. посіб.* Авторський колектив (В. О. Огнев'юк, Л. Л. Хоружа, М. В. Сорока, Л. Т. Коваленко, Т. Г. Веретенко, А. Л. Стеблецький, О. Б. Жильцов) К.: КМПУ імені Б. Д. Грінченка, 2009. Бібліогр.: с.41 – 43. Авторський внесок (пункти 1.3, 2.1, 2.2, 2.3, 3.1).
4. *Компетенції викладача вищої школи в добу змін: діагностика та аналітика (за результатами дослідження в Київському університеті імені Бориса Грінченка)* /Л. Хоружа, М. Братко, Н. Котенко, О. Мельніченко, В. Прошкін. Київ: Вид-во КУБГ, 2018. 92 с.

Наукові праці, в яких опубліковані основні результати дисертації

5. Сорока М. В. Організація системи самостійної роботи студентів в процесі вивчення курсу «Сучасні педагогічні технології». *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка: Збірник наукових праць*. К.: КМПУ імені Б. Д. Грінченка, 2006. №6. С.170–173.
6. Сорока М. В. Курс «Сучасні педагогічні технології» як складова підготовки вчителя до фахової діяльності. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»*: Науково - теоретичний збірник. Переяслав - Хмельницький, 2007. С.364 – 367.
7. Сорока М. В. Полікультурна освіта: реалії сьогодення. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка: Збірник наукових праць*. К.: КМПУ імені Б. Д. Грінченка, 2008. №9. С.59–62.

8. Сорока М. В. Використання інноваційних форм організації самостійної роботи у процесі фахової підготовки майбутнього фахівця. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка*: Збірник наукових праць. К.: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2011. №16. С.47-51.
9. Сорока М. В. Дискусія та дебати як інтерактивні технології навчання. *Географія та основи економіки в школі*. 2010. №3. С.5–13.
10. Сорока М. В. Освітнє середовище університетського коледжу як об'єкт управління. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. Науково-методичний журнал. 2012. Випуск 1-2. С.55–61.
11. Братко (Сорока) М. В. Університетський коледж: пошук ідентичності. *Педагогічний альманах*. 2012. Вип. 16. С.189–197.
12. Братко (Сорока) М. В. Сутнісний зміст поняття «освітнє середовище ВНЗ». *Педагогічна освіта: теорія і практика*: зб. наук. пр./ Київ. ун-т ім. Бориса Грінченка, Ін-т проблем виховання НАПН України. Київ: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2012. № 18: Психологія. Педагогіка. С. 50–55.
13. Братко М.В. Управління освітнім середовищем вищого навчального закладу: сутність поняття. *Освітологія: науково-методичний щорічник, польсько-українське/ українсько-польське видання*. К.: ВП «Едельвейс». 2014. Випуск II. С. 81 – 88.
14. Братко М. В. Освітнє середовище вищого навчального закладу: пошук стратегій управління. *Педагогічна освіта: теорія і практика*: зб. наук. пр Київ: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2014. № 22: Психологія. Педагогіка. С.100–105.
15. Братко М. Структура освітнього середовища вищого навчального закладу. *Наукові записки*. Випуск 135. Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2015. С. 67 – 72.
16. Братко М. В. Освітнє середовище вищого навчального закладу: функціональний аспект. *Педагогічний процес: теорія і практика*. Київ: Видавництво ВП «Едельвейс», 2015. Випуск 1-2. 158 с. С. 11 – 17.
17. Братко М. В. Теорія управління освітою в Україні в пострадянський період (1991-початок ХХІ ст.): вектори розвитку. *Вісник післядипломної освіти*:

зб.наук.пр. К., 2005. Вип. 15(28)/ голов. ред. В. В. Олійник. К.:АТОПОЛ ГРУП, 2015. С. 17 – 31.

18. Bratko M. Environmental approach in higher education: methodological aspects (Середовищний підхід у вищій освіті: методологічний підхід). *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. Науково-методичний журнал. 2015. Випуск 4 (45). С.13 – 18.

19. Братко М. В. Становлення теорії управління освітою в США: сутнісні риси, персоналії, ідеї. *Освітологія: науково-методичний щорічник, польсько-українське / українсько-польське видання*. К.: ВП «Едельвейс». 2015. Випуск IV. С.74 – 79. (doi: 10.28925/2226-3012.2015.4.7176)

20. Братко М. В. Підготовка фахівців у коледжах: сучасні виміри та перспективи. *Педагогічна освіта: теорія і практика: зб. наук. пр.* Київ: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2016. № 25: Психологія. Педагогіка. 144 с. С. 57 – 64.

21. Братко М. В. Управління професійною підготовкою фахівців в умовах Університетського коледжу: теоретичний аспект. *ScienceRise: Pedagogical Education*. 2016. № 7 (3). С.9 – 16. (doi: 10.15587/.2016.74526)

22. Братко М. Управління підготовкою майбутніх учителів початкової школи та вихователів дошкільних закладів в освітньому середовищі Університетського коледжу. *ВІСНИК Львівського університету. Серія педагогічна*. Випуск 31. 2016. С. 56 – 65.

23. Братко М. В. Система освіти США: структура, традиції управління, особливості вищої освіти [Електронний ресурс]. *Освітологічний дискурс*. 2017. № 2. С. 252 – 268. Режим доступу: <http://od.kubg.edu.ua/index.php/journal/article/view/478>

24. Братко М. В. Історія становлення та сучасна соціальна роль комм'юніті (громадських коледжів) США [Електронний ресурс]. *Освітологічний дискурс*. 2018. №1 – 2 (20 – 21). С. 200 – 268. Режим доступу: <http://od.kubg.edu.ua/index.php/journal/article/issue/view/21>

25. Братко М. В. Управління освітою в США (перша половина XX століття): персоналії та ідеї. *Проблемы современного педагогического образования*.

Сер.: Педагогика и психология. Сб. статей: Ялта: РИО ГПА, 2015. Вып. 48. Ч. 2. С. 39 – 47.

26. Bratko M. V. Methodology of the environmental approach in higher education. *International Journal of Social and Educational Innovation (IJSEIro)* Volume 2 / Issue 4/ 2015 Print version ISSN:2392 – 6252 ISSN – L:2392–6252. Online version ISSN:2393–0373 p. 69 – 78. <http://www.ijsei.wgz.ro/meniu/all-issues>

27. Братко М. В. Сущностные характеристики образовательной среды университетского колледжа. *Символ науки*. Международный научный журнал. Уфа, МЦИИ «Омега сайнс», 2016. №2. ч.1. С.71 – 77.

28. Братко М. Особливості підготовки майбутніх фахівців у коледжах США (Features of the training of future professionals in USA colleges) / *Science of the Europe*, 2017, №18 (18), Volume 3. p.11 – 16.

Наукові праці, що засвідчують апробацію матеріалів дисертації

29. Сорока М. В. Використання методів активізації пізнавальної діяльності студентів у процесі вивчення курсу «Сучасні педагогічні технології». *Професійна підготовка вчителів в умовах кредитно-модульної системи: Матеріали Всеукраїнської науково-методичної конференції*. К.: КМПУ ім. Б. Д. Грінченка, 2007. С. 59 – 63.

30. Сорока М. В. Моніторинг як складник управління діяльністю студентського наукового товариства. *Моніторинг якості освіти: теорія і практика: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції*. К.: КМПУ імені Б. Д. Грінченка, 2009. С. 143 – 146.

31. Сорока М. В. Студентське наукове товариство – чинник професійної адаптації майбутнього вчителя. *Професійна адаптація молодого вчителя в умовах змін ціннісної парадигми суспільства: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції*. К.: Київськ. ун-т імені Бориса Грінченка, 2010. С.83 – 87.

32. Сорока М. В. Феномен багатопрофільного Університетського коледжу. *Освітологія-науковий напрям інтегрованого пізнання освіти: матер. Всеукр. наук.-практ. конф., 15 груд. 2010 р.* К.: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2010. С. 96 – 100.

33. Братко М. В. Освітнє середовище вищого навчального закладу: пошук стратегій розвитку. *Розвиток особистості в умовах трансформаційного суспільства*: матер. Міжнарод. наук.- практ. конф., 13 груд. 2012 р. К.: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2012. С. 100–104.
34. Братко М. В. Университетский колледж как составляющая учебно-методического научно-производственного образовательного комплекса (университетского комплекса). *Новое слово в науке и практике: гипотезы и апробации результатов исследований в экономике, управлении проектами, педагогике, праве, истории, культурологии, языкознании, природопользовании, растениеводстве, биологии, зоологии, химии, политологии, психологии, медицине, филологии, философии, социологии, математике, технике, физике, информатике, градостроительстве*, 28-29 ноября 2014 года, г. Санкт-Петербург. СПб.: Изд-во «КультИнформПрес», 2014. С. 39 – 40.
35. Братко М. В. Освітнє середовище вищого навчального закладу як детермінанта якості освіти. *Актуальні проблеми університетської та професійної післядипломної освіти в кризових умовах*: збірник тез Всеукраїнської Інтернет-конференції / НАПН України; Унт. менедж. освіти. К., 2015. С. 16.
36. Братко М. В. Середовищний підхід до управління професійною підготовкою фахівців в умовах коледжу. *Професійний розвиток та управління людськими ресурсами в системі післядипломної педагогічної освіти в контексті трансформації освіти України*: зб. матеріалів Всеукраїнської наук. практ. конф., Київ, 28 жовтня 2016 р./ за заг. ред. В. В. Олійника. К.: УМО НАПН України, 2016. С. 63 – 66.
37. Братко М. В. Підготовка конкурентоспроможного вчителя початкової школи в умовах освітнього середовища Університетського коледжу. *Наступність дошкільної та початкової освіти в контексті соціальної мобільності*: Матеріали теоретико-практичного семінару, 20 січня 2017 р. Львів: ЛНУ ім. Івана Франка, 2017. С. 28 – 31.

38. Братко М. В. Сучасний контекст управління підготовкою фахівців у професійних та вищих навчальних закладах. *Методичний вісник. Криворізький гірничо-технологічний ліцей*. Спецвипуск. Кривий Ріг. 2017. С. 35 – 38.
39. Братко М. В. Сучасний контекст управління підготовкою фахівців у професійних та вищих навчальних закладах. *Теоретико-методичні основи підготовки конкурентоздатних фахівців у контексті сучасного ринку праці*: зб. матеріалів наук.- практ. конф., Кривий Ріг, 6 квітня 2017 р. Кривий Ріг: КПГТЛ, 2017. С. 108 – 112.
40. Братко М. В. Конкурентоспроможність випускника як показник якості освітнього середовища вищого навчального закладу. *Управління якістю в освіті та промисловості: досвід, проблеми та перспективи*: тези доповідей III Міжнародної науково-практичної конференції пам'яті професора Петра Столярчука, 11-12 травня 2017 року. Львів: Видавництво Львівської політехніки, 2017. С. 40 – 41.
41. Братко М. В. Мовні стратегії в освітньому середовищі вищого навчального закладу. *Формування мовної особистості інформаційної доби*: тези науково-практичної інтернет-конференції, 30 травня 2017 року. Режим доступу: <http://conf.kubg.edu.ua/index.php/courses/fmoid/paper/view/170>
42. Братко М. В. Реалізація ідей педагогіки добра І. Зязюна в освітньому середовищі Університетського коледжу. *Наукова спадщина академіка Івана Зязюна у вимірах сучасності й майбутнього*: Збірник матеріалів I Міжнародної науково-практичної конференції. (м. Київ, 30-31 березня 2017 р.). Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2017. С. 121 – 123. Режим доступу: <http://www.pedtvor.npu.edu.ua/index.php>
43. Братко М. В. Система управління професійною підготовкою фахівців в освітньому середовищі вищого навчального закладу (на прикладі Університетського коледжу). *Перспективні шляхи розвитку наукової думки (частина I)*: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції м. Київ, 27-28 січня 2018 року. Київ.: МЦНД, 2018. С. 35 – 37.
44. Братко М. Англомовний науковий дискурс проблематики освітнього середовища закладу вищої освіти. *Педагогічні інновації в освітньому просторі*

сучасного вищого навчального закладу: матеріали Всеукраїнської (заочної) науково-практичної конференції, 16 березня 2018 року: Збірник тез. Київ, 2018. С.8 – 11.

45. Братко М. В. Сучасні моделі управління підготовкою фахівців у закладах професійної освіти. *Підготовка конкурентоздатних фахівців: виклики сучасності: зб. матеріалів наук.- практ. конф., Кривий Ріг, 25 квітня 2018 р. Кривий Ріг: КПГТЛ, 2018. Том. 1. С. 35 – 39.*

ANNOTATION

Bratko M. V. The theoretical and methodical foundations of management of professional specialists training in the educational environment of the university college. – Manuscript.

The dissertation presented for the academic degree of Doctor of Pedagogical Sciences. Research Specialization 13.00.04 – Theory and Methodology of Professional Education; 13.00.06 – Theory and Methodology of Education Management (011 – educational, pedagogical sciences). Kyiv Borys Grinchenko University, State Higher Educational Institution «University of Educational Management» of National Academy of Educational Sciences, Kyiv, 2018.

Annotation content

The thesis is devoted to the substantiation of the theoretical and methodological foundations of management of professional specialists training in the educational environment of the college. The object of the study is professional training of specialists in the college as a part of the university complex. The subject of the study is the system of management of professional specialists training in the educational environment of the university college. The aim of the research is to develop the theoretical and methodological foundations of the system of management of professional specialists training in the educational environment of the university college. The theoretical analysis of the scientific resources has made it possible to consider the problem of management of professional specialists training in the educational environment of the university college as interdisciplinary and integrated. On the basis of determining the degree of the research problem exploration, the main

lines of research have been identified, namely: the study and generalization of the world trends in the development of the educational sphere in the post-school educational segment, modern requirements for organization and results of the educational process in higher educational establishments, taking into account the positive experience of native colleges, in particular those that are a part of training, methodical, scientific, production educational (university) complexes and community colleges in the USA, which demonstrate significant improvement in specialists training for various sectors of economy; the identification of the educational potential of the educational environment of the higher educational institution for professional specialists training based on the study of the phenomenon of the educational environment of the educational institution and the essence of the environmental approach in education; the interdisciplinary analysis of the essence of the management phenomenon and the study of management features in the educational sphere, distinguishing modern approaches and models of management of the higher educational institution as a social organization, training specialists as the base process. According to specified lines of research, its conceptual apparatus has been systematized. The following groups of concepts have been distinguished: those of the general context of the research of professional specialists training in the university college (education, the functions of education, higher education, the system of higher education, vocational education, pre-higher vocational education, training of specialists, junior specialist, college, university, training, methodical, scientific, production educational (university) complex, university college, US educational system, community college, two-year colleges, four-year colleges, degree of associate; those that characterize the environmental approach in education (approach, environmental approach, environment, educational environment, educational environment of the higher educational institution, structure and functions of the educational environment of the higher education institution, educational environment of the university college); those that represent the managerial context of the research (administration, management, management models, educational management, educational organization management, educational institution management, management of vocational training, management of vocational training in the

educational environment of the university college, the system of management of vocational training in the educational environment of the university college). The generalization of the scientific approaches to the interpretation of the content of these concepts has allowed to formulate the content of the basic concepts of the research - the university college, the educational environment of the university college, the management of vocational training in the educational environment of the university college. On basis of methodology of the system and environmental approaches, it is defined that the educational environment is a multilevel system of conditions / circumstances / factors / opportunities that provides optimal parameters of the educational activity of certain educational individual in all aspects - target, content, process, result, resource. It is concluded that the educational environment of a higher educational institution is an integrity that encompasses a set of conditions, impacts, opportunities for vocational training, personal development and socialization of the future specialist. It is established that the educational environment of the university college as a component of continuing professional education is an integrated part of the educational environment of the university complex. It is determined that management of professional specialists training in the educational environment of the university college is a complex kind of intellectual activity aimed at modifying the components of the educational environment of the higher educational institution, ensuring its existence as integrity for achieving the set educational goals regarding professional training of specialists.

The scientific novelty and theoretical significance of the research is that for the first time the theoretical and methodological bases of management of professional specialists training in the college educational environment as a set of principles, approaches, concepts, methods, diagnostic measurements have been determined and substantiated; the system of management of vocational training in the educational environment of the university college has been modeled in the unity of the structural components (purpose, conceptual basis, object, subject, expected result, integral criterion of management), functional connections and the system-forming component - the educational environment; the diagnostic tools for monitoring the state of the educational environment of the university college have been developed as a result of

managerial impacts on professional training of specialists; the content of the basic concepts of the research – «university college», «educational environment of the university college», «management of vocational training in the educational environment of the university college» has been formulated; the component structure (personal, axiological-semantic, information-content, organizational-active, spatial and substantive components) and functions (polystructural educational in the unity of educational-professional, educational-socializing, educational-cultural functions and personalized-developing function) of the educational environment of the university college have been determined; its typology (innovative-professional, formal-professional, pragmatically-oriented, formal general cultural educational environment) has been developed, the genesis of the development of specialists training in the United States community colleges has been traced, its features, which are expedient to implement in the domestic educational practice (focusing on the needs of local communities, cooperation with stakeholders, accessibility to the public, flexibility and mobility of training programs, involvement in transfer programs), have been determined; the conceptual bases of the environmental approach in higher education have been specified; the content of the notion «educational environment of higher educational institutions»; the functions of education as a social institution; higher education as a component of the system of continuous vocational education; essential features of vocational training in colleges; the purpose of the university college, the features of the US system of higher education; the further development of the theoretical foundations of the environmental approach in education, which qualitatively changes professional specialists training in the knowledge society; the conceptual ideas regarding functioning of models of continuous vocational education in colleges (including within the university (training-methodological research-production educational) complex); the research of modern management trends in education; diagnostic methods for assessing the state of the educational environment of higher educational institutions as a result of managerial influences; new English-language resources covering issues of development of educational management in the United States, vocational training in the United States community colleges, the

environmental approach in higher education have been introduced into scientific language.

The practical significance of the results of the study is in developing current syllabi for educational disciplines: «Pedagogical Neonology: The Skills of the 21st Century in Education», «Higher Education Pedagogy: Monitoring, Pedagogical Evaluation and Diagnostics», «Higher Education Pedagogy: Designing and Managing the Educational Environment», «Higher Education Pedagogy: Pedagogical management», «Monitoring and pedagogical assessment in education», «Pedagogical management» for masters in the specialty 011 «Educational sciences (Pedagogy of the Higher School)» the second (master's) level of higher education; methodical recommendations for the heads of educational institutions for working out development programs; diagnostic tools for monitoring the state of the educational environment of the higher educational institution (first-year questionnaire, graduate profile, questionnaire for determining the functions of education as a social institution, higher education, the educational environment of a higher educational institution, a questionnaire of students on the results of practice, a questionnaire of students on their involvement in social-humanitarian work, the basic parameters for assessing the educational environment of the university college, indicators of direct measurement for diagnosing the state of the educational environment components; the criteria for assessment of quality of teachers' work), the indicators for assessing the quality of the personal component of the educational environment of the university college (students, teachers).

The materials of the dissertation research can be used by the heads of institutions of higher education in practical management activities; teachers of higher educational institutions in the educational process for developing the content of educational programs, conducting classes on the disciplines of the psychological and pedagogical cycle, pedagogical practice; in the system of postgraduate pedagogical education for professional development of the heads of educational institutions; by magistrates - for individual research tasks, educational and educational projects.

The study states that the implementation of the environmental approach in the management practice of higher education is at an early stage, and therefore there is a

huge field for a scientific research and constructive discussion. Among other aspects of the research the theory and methodology of monitoring the state of the educational environment of the higher educational institution; the theoretical substantiation of the content of vocational education in colleges, taking into account their new role in the system of continuous vocational education require the further development.

Key words: higher education, college, university college, professional specialists training, management, educational environment, management of professional specialists training in the educational environment of the university college.

LIST OF PUBLISHED WORKS ON THE THIRD DIRECTORY

Monographs, teaching aids

1. Bratko M. V. Upravlinnia profesiinoiu pidhotovkoiu fakhivtsiv v osvithomu seredovyshchi universytetskoho koledzhu: teoriia i praktyka: monohrafiia. Kamianets – Podilskyi: «Aksioma», 2017. 424 s.
2. Bratko M. V. Kontseptualni zasady seredovyshchnoho pidkhodu u vyshchii osviti Kompetentisno zoriientovana osvita: yakisni vymiry: monohrafiia. K.: Kyiv. un-t im. B. Hrinchenka, 2015. S. 243-261.
3. Monitorynh profesiinoi diialnosti vchytelia: teoriia i praktyka: metod. posib. Avtorskyi kolektyv (V. O. Ohneviuk, L. L. Khoruzha, M. V. Soroka, L. T. Kovalenko, T. H. Veretenko, A. L. Stebletskyi, O. B. Zhyltsov) K.: KMPU imeni B. D. Hrinchenka, 2009. Bibliohr.: s. 41 – 43. Avtorskyi vnesok (punkty 1.3, 2.1, 2.2, 2.3, 3.1).
4. Kompetentsii vykladacha vyshchoi shkoly v dobu zmin: diagnostyka ta analityka (za rezultatamy doslidzhennia v Kyivskomu universyteti imeni Borysa Hrinchenka) /L. Khoruzha, M. Bratko, N. Kotenko, O. Melnichenko, V. Proshkin. Kyiv: Vyd-vo KUBH, 2018. 92 s.

Scientific papers, in which the main results of the dissertation are published

5. Soroka M. V. Orhanizatsiia systemy samostiinoi roboty studentiv v protsesi vyvchennia kursu «Suchasni pedahohichni tekhnolohii». Pedahohichna osvita: teoriia

i praktyka. Psykholohiia. Pedahohika: Zbirnyk naukovykh prats. K.: KMPU imeni B. D. Hrinchenka, 2006. №6. S. 170–173.

6. Soroka M. V. Kurs «Suchasni pedahohichni tekhnolohii» yak skladova pidhotovky vchytelia do fakhovoi diialnosti. Humanitarnyi visnyk DVNZ «Pereiaslav-Khmelnitskyi derzhavnyi pedahohichnyi universytet imeni Hryhoriia Skovorody»: Naukovo-teoretychnyi zbirnyk. Pereiaslav-Khmelnitskyi, 2007. S. 364 – 367.

7. Soroka M. V. Polikulturna osvita: realii sohodennia. Pedahohichna osvita: teoriia i praktyka. Psykholohiia. Pedahohika: Zbirnyk naukovykh prats. K.: KMPU imeni B. D. Hrinchenka, 2008. №9. S. 59 – 62.

8. Soroka M. V. Vykorystannia innovatsiinykh form orhanizatsii samostiinoi roboty u protsesi fakhovoi pidhotovky maibutnoho fakhivtsia. Pedahohichna osvita: teoriia i praktyka. Psykholohiia. Pedahohika: Zbirnyk naukovykh prats. K.: Kyiv. un-t im. B. Hrinchenka, 2011. №16.

9. Soroka M. V. Dyskusii ta debaty yak interaktyvni tekhnolohii navchannia. Heohrafiia ta osnovy ekonomiky v shkoli. 2010. №3. S. 5 – 13.

10. Soroka M. V. Osvitnie seredovyshche universytetskoho koledzhu yak ob'ekt upravlinnia. Neperervna profesiina osvita: teoriia i praktyka. Naukovo-metodychnyi zhurnal. 2012. Vypusk 1-2. 176 s.

11. Bratko (Soroka) M. V. Universytetskyi koledzh: poshuk identychnosti. Pedahohichnyi almanakh. 2012. Vyp. 16. S. 189–197.

12. Bratko (Soroka) M. V. Sutnisnyi zmist poniattia «osvitnie seredovyshche VNZ». Pedahohichna osvita: teoriia i praktyka: zb. nauk. pr./ Kyiv. un-t im. Borysa Hrinchenka, In-t problem vykhovannia NAPN Ukrainy. Kyiv: Kyiv. un-t im. B. Hrinchenka, 2012. № 18: Psykholohiia. Pedahohika. S. 50–55.

13. Bratko M. V. Upravlinnia osvitnim seredovyshchem vyshchoho navchalnoho zakladu: sutnist poniattia. Osvitolohiia: naukovo-metodychnyi shchorichnyk, polsko-ukrainske/ ukrainsko-polske vydannia. K.: VP «Edelveis». 2014. Vypusk II. S. 81 – 88.

14. Bratko M. V. Osvitnie seredovyshche vyshchoho navchalnoho zakladu: poshuk stratehii upravlinnia. Pedahohichna osvita: teoriia i praktyka: zb. nauk. pr Kyiv: Kyiv. un-t im. B. Hrinchenka, 2014. № 22: Psykholohiia. Pedahohika. S.100–105.

15. Bratko M. Struktura osvitnoho seredovysheho vyshchoho navchalnoho zakladu. Naukovi zapysky. Vypusk 135. Kirovohrad: RVV KDPU im. V. Vynnychenka, 2015. S. 67 – 72.
16. Bratko M. V. Osvitnie seredovysheho vyshchoho navchalnoho zakladu: funktsionalnyi aspekt. Pedahohichni protses: teoriia i praktyka. Kyiv: Vydavnytstvo VP «Edelveis», 2015. Vypusk 1-2. 158 c. C. 11 – 17.
17. Bratko M. V. Teoriia upravlinnia osvitoiu v Ukraini v postradianskyi period (1991-pochatok KhKhI st.): vektory rozvytku. Visnyk pisliadyplomoi osvity: zb.nauk.pr. K., 2005. Vyp. 15(28)/ holov. red. V. V. Oliinyk. K.:ATOPOL HRUP, 2015. S. 17 – 31.
18. Bratko M. Environmental approach in higher education: methodological aspects (Seredovyshechnyi pidkhid u vyshchii osviti: metodolohichni pidkhid). Neperervna profesiina osvita: teoriia i praktyka. Naukovo-metodychnyi zhurnal. 2015. Vypusk 4 (45). S.13 – 18.
19. Bratko M. V. Stanovlennia teorii upravlinnia osvitoiu v SShA: sutnisni rysy, personalii, idei. Osvitolohiia: naukovo-metodychnyi shchorichnyk, polsko-ukrainske / ukrainsko-polske vydannia. K.: VP «Edelveis». 2015. Vypusk IV. S.74 – 79. (doi: 10.28925/2226-3012.2015.4.7176)
20. Bratko M. V. Pidhotovka fakhivtsiv u koledzhakh: suchasni vymiry ta perspektyvy. Pedahohichna osvita: teoriia i praktyka: zb. nauk. pr. Kyiv: Kyiv. un-t im. B. Hrinchenka, 2016. № 25: Psykholohiia. Pedahohika. 144 s. S. 57 – 64.
21. Bratko M. V. Upravlinnia profesiinoiu pidhotovkoiu fakhivtsiv v umovakh Universytetskoho koledzhu: teoretychnyi aspekt. ScienceRise: Pedagogical Education. 2016. № 7 (3). S.9 – 16. (doi: 10.15587/.2016.74526)
22. Bratko M. Upravlinnia pidhotovkoiu maibutnikh uchyteliv pochatkovoi shkoly ta vykhovateliv doshilnykh zakladiv v osvitnomu seredovyshechi Universytetskoho koledzhu. VISNYK Lvivskoho universytetu. Seriiia pedahohichna. Vypusk 31. 2016. C. 56 – 65.
23. Bratko M. V. Systema osvity SShA: struktura, tradytsii upravlinnia, osoblyvosti vyshchoi osvity [Elektronnyi resurs]. Osvitolohichni dyskurs. 2017. №2. S. 252 – 268. Rezhym dostupu: <http://od.kubg.edu.ua/index.php/journal/article/view/478>

24. Bratko M. V. Istoriia stanovlennia ta suchasna sotsialna rol kommiuniti (hromadskykh koledzhiv) SShA [Elektronnyi resurs]. Osvitohichnyi dyskurs. 2018. №1 – 2 (20 – 21). S. 200 – 268. Rezhym dostupu: <http://od.kubg.edu.ua/index.php/journal/article/issue/view/21>
25. Bratko M. V. Upravlinnia osvitoiu v SShA (persha polovyna KhKh stolittia): personalii ta idei. Problemy sovremennoho pedahohycheskoho obrazovanyia. Ser.: Pedahohyka y psykholohyia. Sb. statei: Yalta: RYO HPA, 2015. Вып. 48. Ч. 2. S. 39 – 47.
26. Bratko M. V. Methodology of the environmental approach in higher education. International Journal of Social and Educational Innovation (IJSEIro) Volume 2 / Issue 4/ 2015 Print version ISSN:2392 – 6252 ISSN – L:2392–6252. Online version ISSN:2393–0373 r. 69 – 78. <http://www.ijsei.wgz.ro/meniu/all-issues>
27. Bratko M. V. Sushchnostnye kharakterystyky obrazovatelnoi sredy unyversytetskoho kolledzha. Symvol nauky. Mezhdunarodnyi nauchnyi zhurnal. Ufa, MTsYY «Omeha sains», 2016. №2. ch.1. S.71 – 77.
28. Bratko M. Osoblyvosti pidhotovky maibutnikh fakhivtsiv u koledzhakh SShA (Features of the training of future professionals in USA colleges) / Science of the Europe, 2017, №18 (18), Volume 3. p.11 – 16.

Scientific works certifying the testing of the materials of the dissertation

29. Soroka M. V. Vykorystannia metodiv aktyvizatsii piznavalnoi diialnosti studentiv u protsesi vyvchennia kursu «Suchasni pedahohichni tekhnolohii». Profesiina pidhotovka vchyteliv v umovakh kredytno-modulnoi systemy: Materialy Vseukrainskoi naukovo-metodychnoi konferentsii. K.: KMPU im. B. D. Hrinchenka, 2007. S. 59 – 63.
30. Soroka M. V. Monitorynh yak skladnyk upravlinnia diialnistiu studentskoho naukovoho tovarystva. Monitorynh yakosti osvity: teoriia i praktyka: materialy Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii. K.: KMPU imeni B. D. Hrinchenka, 2009. S. 143 – 146.
31. Soroka M. V. Studentske naukove tovarystvo – chynnyk profesiinoi adaptatsii maibutnoho vchytelia. Profesiina adaptatsiia molodoho vchytelia v umovakh zmin

tsinnisnoi paradyhmy suspilstva: materialy Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii. K.: Kyivsk. un-t imeni Borysa Hrinchenka, 2010. S.83 – 87.

32. Soroka M. V. Fenomen bahatoprofilnoho Universytetskoho koledzhu. Osvitlohiiia-naukovyi napriam intehrovanoho piznannia osvity: mater. Vseukr. nauk.-prakt. konf., 15 hrud. 2010 r. K.: Kyiv. un-t im. B. Hrinchenka, 2010. S. 96 – 100.

33. Bratko M. V. Osvitnie seredovyshche vyshchoho navchalnoho zakladu: poshuk stratehii rozvytku. Rozvytok osobystosti v umovakh transformatsiinoho suspilstva: mater. Mizhnarod. nauk.- prakt. konf., 13 hrud. 2012 r. K.: Kyiv. un-t im. B. Hrinchenka, 2012. S. 100–104.

34. Bratko M. V. Unyversytetskyi kolledzh kak sostavliaiushchaia uchebno-metodycheskoho nauchno-proyzzvodstvennoho obrazovatelnoho kompleksa (unyversytetskoho kompleksa). Novoe slovo v nauke y praktyke: hypotezy y aprobatsyy rezultatov yssledovanyi v ekonomyke, upravlenyy proektamy, pedahohyke, prave, ystoryy, kulturolohyy, yazykoznanyy, pryrodopolzovanyy, rastenyevodstve, byolohyy, zoolohyy, khymyy, polytolohyy, psykhologyy, medytsyne, fylolohyy, fylosofyy, sotsyolohyy, matematyke, tekhnike, fyzyky, informatyky, hradostroytelstve, 28-29 noiabria 2014 hoda, h. Sank-Peterburh. SPb.: Yzd-vo «KultYnformPres», 2014. S. 39 – 40.

35. Bratko M. V. Osvitnie seredovyshche vyshchoho navchalnoho zakladu yak determinanta yakosti osvity. Aktualni problemy universytetskoi ta profesiinoi pisliadyploinoi osvity v kryzovykh umovakh: zbirnyk tez Vseukrainskoi Internet-konferentsii / NAPN Ukrainy; Unt. menedzh. osvity. K., 2015. S. 16.

36. Bratko M. V. Seredovyshchnyi pidkhid do upravlinnia profesiinoiu pidhotovkoiu fakhivtsiv v umovakh koledzhu. Profesiinyi rozvytok ta upravlinnia liudskymy resursamy v systemi pisliadyploinoi pedahohichnoi osvity v konteksti transformatsii osvity Ukrainy: zb. materialiv Vseukrainskoi nauk. prakt. konf., Kyiv, 28 zhovtnia 2016 r./ za zah. red. V. V. Oliinyka. K.: UMO NAPN Ukrainy, 2016. S. 63 – 66.

37. Bratko M. V. Pidhotovka konkurentospromozhnoho vchytelia pochatkovoi shkoly v umovakh osvitnoho seredovyshcha Universytetskoho koledzhu. Nastupnist doshkilnoi ta pochatkovoi osvity v konteksti sotsialnoi mobilnosti: Materialy

teoretyko-praktychnoho seminaru, 20 sichnia 2017 r. Lviv: LNU im. Ivana Franka, 2017. S. 28 – 31.

38. Bratko M. V. Suchasnyi kontekst upravlinnia pidhotovkoiu fakhivtsiv u profesiinykh ta vyshchykh navchalnykh zakladakh. *Metodychnyi visnyk. Kryvorizkyi hirnycho-tekhnologichnyi litsei. Spetsvypusk. Kryvyi Rih. 2017. S. 35 – 38.*

39. Bratko M. V. Suchasnyi kontekst upravlinnia pidhotovkoiu fakhivtsiv u profesiinykh ta vyshchykh navchalnykh zakladakh. *Teoretyko-metodychni osnovy pidhotovky konkurentozdatnykh fakhivtsiv u konteksti suchasnoho rynku pratsi: zb. materialiv nauk.- prakt. konf., Kryvyi Rih, 6 kvitnia 2017 r. Kryvyi Rih: KPHTL, 2017. S. 108 – 112.*

40. Bratko M. V. Konkurentospromozhnist vypusknika yak pokaznyk yakosti osvitnoho seredovyshcha vyshchoho navchalnoho zakladu. *Upravlinnia yakistiu v osviti ta promyslovosti: dosvid, problemy ta perspektyvy: tezy dopovidei III Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii pamiati profesora Petra Stoliarchuka, 11-12 travnia 2017 roku. Lviv: Vydavnytstvo Lvivskoi politekhniki, 2017. S. 40 – 41.*

41. Bratko M. V. Movni stratehii v osvitnomu seredovyshchi vyshchoho navchalnoho zakladu. *Formuvannia movnoi osobystosti informatsiinoi doby: tezy naukovo-praktychnoi internet-konferentsii, 30 travnia 2017 roku. Rezhym dostupu: <http://conf.kubg.edu.ua/index.php/courses/fmoid/paper/view/170>*

42. Bratko M. V. Realizatsiia idei pedahohiky dobra I. Ziaziuna v osvitnomu seredovyshchi Universytetskoho koledzhu. *Naukova spadshchyna akademika Ivana Ziaziuna u vymirakh suchasnosti y maibutnoho: Zbirnyk materialiv I Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii. (m. Kyiv, 30-31 bereznia 2017 r.). Kyiv: Vyd-vo NPU imeni M. P. Drahomanova, 2017. S. 121 – 123. Rezhym dostupu: <http://www.pedtvor.npu.edu.ua/index.php>*

43. Bratko M. V. Systema upravlinnia profesiinoiu pidhotovkoiu fakhivtsiv v osvitnomu seredovyshchi vyshchoho navchalnoho zakladu (na prykladi Universytetskoho koledzhu). *Perspektyvni shliakhy rozvytku naukovoï dumky (chastyna I): materialy Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii m. Kyiv, 27 - 28 sichnia 2018 roku. Kyiv.: MTsND, 2018. S. 35 – 37.*

44. Bratko M. Anhlomovnyi naukovyi dyskurs problematyky osvitnoho seredovyscha zakladu vyshchoi osvity. Pedahohichni innovatsii v osvitnomu prostori suchasnoho vyshchoho navchalnoho zakladu: materialy Vseukrainskoi (zaochnoi) naukovo-praktychnoi konferentsii, 16 bereznia 2018 roku: Zbirnyk tez. Kyiv, 2018. S.8 – 11.
45. Bratko M. V. Suchasni modeli upravlinnia pidhotovkoiu fakhivtsiv u zakladakh profesiinoi osvity. Pidhotovka konkurentozdatnykh fakhivtsiv: vyklyky suchasnosti: zb. materialiv nauk.- prakt. konf., Kryvyi Rih, 25 kvitnia 2018 r. Kryvyi Rih: KPHTL, 2018. Tom. 1. S. 35 – 39.

ЗМІСТ

ВСТУП	27
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ У КОЛЕДЖАХ УКРАЇНИ	45
1.1. Методологічні засади та категорійно-понятійний апарат дослідження проблеми	45
1.2. Професійна підготовка фахівців в контексті сучасних цивілізаційних викликів.....	58
1.3. Особливості професійної підготовки фахівців у коледжах України.....	92
1.4. Коледж як складова навчально-методичного, науково-виробничого освітнього (університетського) комплексу – прикладу нової моделі сучасної освіти.....	107
Висновки до першого розділу.....	149
РОЗДІЛ 2. ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ У КОЛЕДЖАХ (НА ПРИКЛАДІ США)	156
2.1. Коледжі у системі освіти США.....	156
2.2. Особливості підготовки майбутніх фахівців у комм'юніті (громадських) коледжах США (community colleges USA)	188
2.3. Аналіз можливостей упровадження позитивного досвіду підготовки фахівців в комм'юніті (громадських) коледжах США в Україні.....	212
Висновки до другого розділу.....	221
РОЗДІЛ 3. ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ ЯК ФЕНОМЕН ФУНКЦІОНУВАННЯ УНІВЕРСИТЕТСЬКОГО КОЛЕДЖУ	226
3.1. Концептуальні засади середовищного підходу у вищій освіті	226
3.2. Феноменальні риси освітнього середовища університетського коледжу.....	238
3.3. Структура і функції освітнього середовища університетського коледжу.....	270
Висновки до третього розділу.....	285

РОЗДІЛ 4. СИСТЕМА УПРАВЛІННЯ ПРОФЕСІЙНОЮ ПІДГОТОВКОЮ ФАХІВЦІВ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ УНІВЕРСИТЕТСЬКОГО КОЛЕДЖУ	291
4.1. Методологічні основи управління у сфері освіти.....	291
4.2. Сучасні тенденції управління освітою у реєпціях вітчизняних учених.....	316
4.3. Обґрунтування системи управління професійною підготовкою фахівців в освітньому середовищі університетського коледжу	329
Висновки до четвертого розділу.....	357
РОЗДІЛ 5. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА СИСТЕМИ УПРАВЛІННЯ ПРОФЕСІЙНОЮ ПІДГОТОВКОЮ ФАХІВЦІВ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ УНІВЕРСИТЕТСЬКОГО КОЛЕДЖУ	364
5.1. Моніторинг ефективності управління професійною підготовкою фахівців в освітньому середовищі університетського коледжу.....	364
5.2. Етапи, методика та аналіз результатів експериментальної роботи.....	386
Висновки до п'ятого розділу.....	451
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ	455
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	462
ДОДАТКИ.....	529

ВСТУП

Актуальність дослідження. Соціально-економічні трансформації в Україні, зорієнтованість процесів розбудови держави на європейський та світовий вектори, зумовлюють реформи у системі освіти, а, відтак, потребують якісно нових підходів до управління усіма її складовими. Особливої уваги потребує післяшкільна освіта, на яку покладено завдання продукування якісного людського капіталу, вивищення інтелектуального та культурного рівня суспільства. Нові вимоги до якості фахівців актуалізують перегляд підходів до управління професійною підготовкою. Насамперед, сьогодні є актуальною проблема модернізації та забезпечення якості підготовки молодших спеціалістів у коледжах відповідно до вимог ринку праці та роботодавців. Нині коледжі займають своєрідне «проміжне» положення між загальноосвітньою школою та університетом; прагматично-практичною професійною й академічною вищою освітою. Відповідно до Законів України «Про вищу освіту» (2014 р.), «Про освіту» (2017 р.) коледжі втрачають статус закладів вищої освіти. Саме тому перед коледжами постало завдання знайти власне місце в оновлюваній системі неперервної професійної освіти, враховуючи особливості їхньої діяльності, яка забезпечує масову, доступну, практико зорієнтовану освіту, спрямовану на задоволення потреб ринку праці. І в цьому проявляється її суспільно-економічна та особистісна цінність.

Аналіз різних моделей функціонування коледжів у системі вищої освіти довів, що ефективність та результативність їхньої діяльності підвищується, якщо вона здійснюється у партнерстві із іншими закладами вищої освіти, зокрема, в університетських комплексах. Ці комплекси завдяки концентрації наукових, освітніх, матеріальних ресурсів, розвинутій інфраструктурі, легше адаптуються до роботи в умовах ринкової економіки, здатні реалізовувати класичну і прикладну складову вищої освіти, забезпечувати процес безперервної підготовки інноваційних кадрів, синтезуючи різні рівні та форми освіти за рахунок входження до їхньої структури навчально-наукових, наукових та допоміжних підрозділів, які забезпечують підготовку спеціалістів за різними освітньо-

кваліфікаційними програми та рівнями. До таких комплексів в якості окремої складової часто входять і коледжі, які можна узагальнено назвати – університетські коледжі. Університетський комплекс – це особливе освітнє середовище, яке забезпечує умови для формування різносторонньої, соціально-активної, самостійної, творчої, компетентної особистості професіонала.

Активізація наукового пошуку щодо ефективних чинників вивіщення якості освіти актуалізувала увагу до феномену освітнього середовища, яке є одним із найефективніших чинників розвитку особистості, та реалізації середовищного підходу в освіті. Його запровадження уможливорює оптимізацію середовища, в якому відбувається навчання, з метою оптимального задоволення освітніх потреб здобувачів освіти, створення необхідного контенту для реалізації місії освітнього закладу. Встановлено, що освітнє середовище закладу освіти як багаторівнева система умов, чинників, ресурсів, можливостей для освіти, стає дієвим фактором впливу на професійну підготовку майбутнього фахівця. Професійна підготовка у закладі вищої освіти значною мірою детермінується якістю освітнього середовища, в якому вона реалізується. У цьому контексті, з метою забезпечення кожного здобувача освіти найбільш сприятливими умовами для професійної освіти, саморозвитку та самореалізації, актуалізується наукова проблема управління професійною підготовкою майбутніх фахівців в освітньому середовищі університетського коледжу на засадах середовищного підходу.

Обґрунтування системи управління професійною підготовкою майбутніх фахівців в освітньому середовищі університетського коледжу на засадах середовищного підходу регламентується сучасними вимогами щодо результатів діяльності освітніх інститутів, які закладені у програмних документах нашої держави – «Стратегії інноваційного розвитку України на 2010-2020 рр. в умовах глобалізаційних викликів» (2009 р.), «Національній стратегії розвитку освіти України на період до 2021 року» (2013 р.); «Стратегії сталого розвитку «Україна – 2020» (2015 р.), Національній доповіді «Цілі сталого розвитку. Україна» (2017 р.); нормативно-правовому підґрунті організації діяльності освітньої сфери – законах України «Про вищу освіту» (2014 р.); «Про освіту» (2017 р.), постановах Кабінету Міністрів України «Про затвердження

Національної рамки кваліфікацій» (2011 р.), «Про затвердження переліку галузей знань та спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти» (2015 р.), «Про Рекомендації парламентських слухань на тему «Професійна освіта як складова забезпечення кваліфікованого кадрового потенціалу України: проблеми та шляхи вирішення» (2016 р.); законодавчою базою функціонування університетських комплексів в Україні – «Положенням про навчальний та навчально-науково-виробничий комплекси» (1994 р.) та базовими ідеями проектів законів України «Про професійну освіту» та «Про фахову передвищу освіту».

Розробка теоретичних і методичних засад управління професійною підготовкою майбутніх фахівців в освітньому середовищі університетського коледжу опирається на концептуальні ідеї щодо підготовки майбутніх фахівців, які презентовані у «Декларації тисячоліття ООН» («United Nations Millennium Declaration»), 2000 р., всесвітніх доповідях ЮНЕСКО (UNESCO) – «До суспільства знань» («Towards knowledge societies»), 2005 р.; «Нова динаміка вищої освіти і науки для соціальної зміни і розвитку» («Dynamics of Higher Education and Research for Societal Change and Development»), 2009 р.; «Переосмислюючи освіту: Освіта як всезагальне благо?» («Rethinking Education: Towards a global common good?»), 2015 р.; Болонській декларації (The Bologna Declaration), 1999 р.; Рекомендаціях Комісії Європейського Парламенту та Ради ЄС щодо ключових компетентностей для навчання упродовж життя (Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning), 2018 р.

Відповідно до нової стратегії підготовки майбутніх фахівців у коледжах відбувається переосмислення її мети, завдань, змісту, форм і методів. У цьому контексті важливо врахувати результати дослідження професійної підготовки фахівців у закладах післяшкільної освіти у доробках вітчизняних та зарубіжних учених. Зокрема, філософські аспекти проблеми представлені в роботах українських учених В. Андрущенка, В. Астахової, Л. Губерського, Д. Дзвінчука, С. Клепка, В. Кременя, О. Кукліна, В. Лугового, В. Лутая, О. Навроцького, В. Огнев'юка, В. Олійника. Теоретичні засади професійної підготовки фахівця в системі неперервної професійної освіти системно досліджують О. Галус, І. Драч,

С. Ніколаєнко, Н. Ничкало, С. Сисоєва, Т. Сорочан, Л. Хоружа. У науковому полі близького зарубіжжя зазначеній проблемі присвячені наукові пошуки В. Аванесова, І. Алексєєвої, С. Батишева, А. Гусейнова, К. Делокарова, Ф. Демідова, В. Загвязінського, Д. Єфременко, В. Іноземцева, В. Кудіна, І. Москалева, О. Новікова, Е. Соломатіної, у тому числі, методологічні основи модернізації в сфері освіти обґрунтовують Б. Гершунський, А. Джуринський, В. Загвязінський, М. Розов та ін. Зазначені науковці розвивають ідеї ролі освіти в суспільстві знань, яке обґрунтовується зарубіжними ученими – Д. Беллом (D. Bell), У. Беком (U. Beck), П. Вайнгарт (P. Weingart), П. Друкером (P. F. Drucker), Р. Лейном (R. E. Lane), Ф. Махлупом (Fr. Machlup), Р. Райхом (R. B. Reich), П. Сенге (P. Senge), Ф. Хатчесон (Ph. Hutchinson), Т. Х'юсен (T. Husen) Н. Штером (N. Stehr) та конкретизують вимоги до професійної підготовки у закладі вищої освіти.

Системні дослідження університетської освіти, її системоутворювальної ролі у неперервній освіті, представлені у наукових працях українських учених В. Бакірова, Н. Денисової, О. Мещанінова, В. Огнев'юка, О. Романовського, Н. Терентьєвої, Л. Хоружої. У контексті визначення ролі університетів в цивілізаційному поступі представляють інтерес ідеї зарубіжних учених – І. Борисова, В. Владімірова, Т. Веблена (Th. Veblen), М. Гусаковського, П. Захарова, Г. Іцковіца (H. Etzkowitz), Е. Князева, С. Колліні (S. Collini), В. Ковалевського, Т. Маурера, Дж. Ньюмена (J. Newman), Н. Піщуліна, Д. Палфреймена (D. Palfreyman), Я. Пелікана (J. J. Pelikan), Т. Тейпера (T. Tapper), Д. Френка (D. J. Frank) та ін.

Окремі аспекти підготовки фахівців в умовах коледжів досліджують вітчизняні учені – К. Беркита, Д. Горобець, Н. Житник, Ю. Дещинський, Н. Когород, Н. Кононец, С. Кретович, В. Лозовецька, Л. Марцева, А. Смолюк, В. Стельмашенко, І. Угреньок, Л. Фесік, О. Чепка, С. Якубовська. Однак питання управління професійною підготовкою фахівців в умовах коледжу розкриті фрагментарно та недостатньо.

Для досягнення мети дослідження слушним є аналіз зарубіжного досвіду підготовки фахівців у коледжах. У цьому контексті представляють науковий

інтерес англомовні роботи, в яких представлені результати дослідження феномену ком'юніті (громадських) коледжів (community colleges) як складової вищої освіти США (Р. Бейкер (R. Baker), Т. Бейлі (Th. Bailey), Д. Белл (D. Bell), Д. Брег (D. Bragg), К. С. Грей (K. C. Gray), В. Н. Грубб (W. N. Grubb), Е. Дельбанко (A. Delbanko), С. Дженкінс (S. Jenkins), Дж. Джейкобс (J. Jacobs), К. Дж. Догерті (K. J. Dougherty), Р. Друрі (P. Drury), Дж. Евелін (J. Evelyn), К. Кросс (K. Cross), А. Коєн (A. Cohen), А. Кук (A. Cook), М. Л. Сколник (M. L. Skolnik), К. Янг (K. M. Young), Л. Зверлінг (L. Zwerling)).

Обґрунтування теоретичних і методичних засад управління професійною підготовкою фахівців в освітньому середовищі університетського коледжу спонукає до дослідження феномену освітнього середовища. Середовищний підхід в освіті є міждисциплінарним та передбачає врахування наукових напрацювань педагогів, психологів та соціологів, серед яких – А. Абуалраб (I. Abualrub), М. Басов, Р. Баркер (R. G. Barker), П. Блонський, У. Бронфенбреннер (U. Bronfenbrenner), Л. Виготський, Т. Воргер (T. Warger), Дж. Гібсон (J. J. Gibson), В. Глазичев, Дж. Д'юї (J. Dewey), Я. Корчак (J. Korczak), Ю. Мануйлов, У. Найссер (U. Neisser), Л. Новікова, В. Новиков, Т. Парсонс (T. Parsons), Дж. Салмі (J. Salmi), Б. Ф. Скіннер (B. F. Skinner), В. Слободчиков, П. Сорокін (P. Sorokin), С. Тарасов, Б. Фрейзер (B. Fraser), М. Хейдметс, А. Хуторський, С. Шацький). Шляхи реалізації окремих освітніх та педагогічних завдань опосередковано, через освітнє середовище, презентовані у роботах Ю. Ананьїної, О. Артюхіної, Г. Беляєва, В. Бикова, Є. Васильєвої, Н. Гонтаровської, О. Горчакової, С. Дерябо, В. Дрофи, В. Желанової, Е. Зеєра, В. Козирєва, С. Коровіна, З. Курлянд, П. Лернера, О. Лінник, Т. Лошакової, В. Мастерової, О. Матвієнко, Т. Менг, І. Мешкової, О. Мондонен, В. Новікова, В. Панова, Г. Полякової, К. Приходченко, Л. Редько, А. Росстального, В. Рубцова, О. Сахно, Н. Селиванової, О. Ярошинської, В. Ясвіна. Методологія середовищного підходу в педагогіці розробляється Ю. Мануйловим, В. Серіковим, С. Сергєєвим.

Науковому осмисленню проблеми управління професійною підготовкою фахівців в освітньому середовищі університетського коледжу сприяють

дослідження українських вчених у галузі управління в сфері освіти. Результати дослідження різних аспектів управління педагогічними системами представлені в роботах Є. Березняка, В. Береки, В. Бондаря, Л. Ващенко, Л. Даниленко, М. Дарманського, Д. Дзвінчука, Г. Дмитренка, Г. Єльнікової, І. Жерносека, Л. Карамушки, В. Крижка, В. Кременя, В. Лугового, Т. Лукіної, О. Мармази, В. Маслова, В. Олійника, Є. Павлютенкова, В. Пікельної, Т. Сорочан, Є. Хрикова та ін. У полі зору науковців – актуальні питання управління: вищою освітою (Т. Борова, О. Галус, В. Гладкова, І. Драч, С. Калашнікова, А. Кучерявий, Я. Малихіна, А. Прокопенко, Л. Петриченко, В. Степашко, О. Слюсаренко, А. Харківська,); післядипломною освітою (Н. Клокар, З. Рябова,); професійно-технічним закладом (Л. Сергеева); загальноосвітнім навчальним закладом (О. Боднар, Л. Калініна, В. Приходько, Г. Тимошко,); освітою на рівні регіону та системи освіти України в цілому (О. Касьянова, С. Ніколаєнко, О. Пастовенський), застосування методів кваліметрії в управлінні навчально-виховним процесом (В. Камишин).

Аналіз джерельної бази дослідження дозволяє зробити висновок, що активне реформування сфери освіти в Україні актуалізувало низку методологічних та управлінських проблем, зумовило пошук способів забезпечення якісної професійної підготовки фахівців у системі неперервної професійної освіти. Їхнє розв'язання пов'язане із вдосконаленням законодавчо-правового поля функціонування сфери освіти; пошуком ефективних технологій управління освітніми процесами на всіх рівнях, у тому числі, конкретного закладу освіти; впровадження в освітню практику інноваційних стратегій управління; створенням сучасних освітніх систем та їхнього моніторингу; розвитку моделі державно-громадського управління у сфері освіти на партнерських засадах; формуванням управлінців нової генерації, здатних мислити і діяти системно, у тому числі в кризових ситуаціях, приймати управлінські рішення в будь-яких сферах діяльності, ефективно використовувати наявні ресурси. Саме від управління, його інтегративної здатності генерувати, спонукати, стимулювати, організовувати та імплементувати в практику передові

наукові ідеї та концепції залежить успішність професійної підготовки фахівців в освітньому середовищі закладу вищої освіти.

Незважаючи на значний інтерес дослідників до різних аспектів професійної підготовки фахівців та значущість отриманих результатів, можна стверджувати, що теоретичні та методичні засади управління професійною підготовкою фахівців в освітньому середовищі університетського коледжу не стали предметом цілісного наукового дослідження. Зокрема, потребує подальших наукових досліджень феномен освітнього середовища закладу вищої освіти, середовищного підходу в освіті як технології опосередкованого управління професійною підготовкою фахівців. Актуалізація предметного поля дослідження також підсилюється виявленими суперечностями між:

- суспільними вимогами до якості вищої освіти, зокрема, що надається коледжами, та її актуальним станом;
- пошуком нових моделей управління неперервною професійною підготовкою та відсутністю теоретичного і методичного супроводу цього процесу;
- необхідністю ефективного використання ресурсів освітнього середовища закладу вищої освіти для забезпечення результатів професійної підготовки та методами управління цим процесом;
- потребою у підвищенні ефективності управління професійною підготовкою фахівців в освітньому середовищі університетського коледжу та відсутністю розробки його теоретичних і методичних засад.

Необхідність розв'язання зазначених суперечностей, відсутність цілісного вирішення проблеми ефективного управління професійною підготовкою фахівців в університетському коледжі на засадах середовищного підходу зумовили вибір теми дослідження: **«Теоретичні і методичні засади управління професійною підготовкою фахівців в освітньому середовищі університетського коледжу»**.

Зв'язок дослідження з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційне дослідження виконано відповідно до зведеного плану науково-дослідницької роботи Київського університету імені Бориса Грінченка «Філософські, освітологічні та методичні засади компетентнісної особистісно-

професійної багатoproфільної університетської освіти» (державний реєстраційний № 0110U006274) на 2011-2015 р. р. та наукової теми кафедри теорії та історії педагогіки Київського університету імені Бориса Грінченка «Зміст і технології забезпечення якості неперервної педагогічної освіти в умовах євроінтеграції» (державний реєстраційний № 0116U003295) на 2015-2020 р. р.

Тема дисертації затверджена Вченою радою Київського університету імені Бориса Грінченка (протокол №1 від 23 січня 2012 року) та узгоджена Міжвідомчою радою з координації наукових досліджень у галузі педагогіки і психології НАПН України (протокол №1 від 31 січня 2012 року).

Об'єкт дослідження – управління професійною підготовкою фахівців в умовах коледжу.

Предмет дослідження – система управління професійною підготовкою фахівців в освітньому середовищі університетського коледжу.

Мета дослідження: на основі цілісного наукового аналізу проблеми управління професійною підготовкою фахівців в освітньому середовищі університетського коледжу розробити теоретичні і методичні засади системи управління професійною підготовкою фахівців в освітньому середовищі університетського коледжу.

Відповідно до мети дослідження визначено такі **завдання**:

1. Вивчити ступінь дослідженості проблеми у вітчизняній педагогічній теорії та практиці.
2. Проаналізувати базові поняття та обґрунтувати методологію дослідження.
3. Визначити роль і місце коледжів у системі неперервної професійної підготовки фахівців в Україні та закордоном.
4. Дослідити теоретико-методологічний та праксеологічний потенціал середовищного підходу щодо управління професійною підготовкою фахівців.
5. Обґрунтувати та розробити систему управління професійною підготовкою фахівців в освітньому середовищі університетського коледжу.
6. Визначити методичні засади управління професійною підготовкою фахівців в освітньому середовищі університетського коледжу.

7. Розробити діагностичний інструментарій для оцінки ефективності системи управління професійною підготовкою фахівців в освітньому середовищі університетського коледжу.

8. Здійснити експериментальну перевірку розробленої системи управління професійною підготовкою фахівців в університетському коледжі на засадах середовищного підходу.

Міждисциплінарний характер проблеми управління професійною підготовкою фахівців в освітньому середовищі університетського коледжу та визначена теоретико-методологічна основа дослідження дозволяє обґрунтувати **концепцію дослідження** на різних рівнях – *методологічному, теоретичному та практичному*.

Провідна ідея концепції дослідження базується на твердженні, що проблема управління професійною підготовкою фахівців в освітньому середовищі університетського коледжу є міждисциплінарною, оскільки відображає багатофункціональний, інтегрований тип діяльності, спрямований на модифікацію компонентів освітнього середовища закладу вищої освіти задля досягнення поставлених освітніх цілей щодо професійної підготовки фахівців. Управлінські впливи у цьому контексті базуються на логіці середовищного підходу, комплексному аналізі умов, ресурсів, можливостей освітнього закладу щодо здійснення освітньої діяльності; отримання максимальної ефективності від їхнього залучення для особистісного та професійного розвитку суб'єктів освіти.

В основу *методології* дослідження покладено положення теорії пізнання, загальнотеоретичні та методологічні положення філософії про єдність свідомості і діяльності, теорії і практики; неперервності змін і розвитку буття; людину як суб'єкт діяльності; середовище як детермінанту поведінки особистості. *Методологічний концепт* концепції дослідження включає дескриптивний, прескриптивний, ретроспективний аналіз теоретичних положень дослідження, який має наскрізний характер на всіх етапах дослідження. Ґрунтується на теоріях та концепціях, які об'єктивізують процеси розвитку професійної освіти та управління нею – теорії людського капіталу, теорії менеджменту знань, концепції неперервної освіти як складної освітньої стратегії на засадах

цілісності, випередження, наступності. Відбиває взаємозв'язок та взаємодію загальнонаукових гносеологічних принципів об'єктивності, історизму, детермінізму та системного, синергетичного, аксіологічного, соціокультурного, антропологічного, особистісного, компетентнісного, середовищного методологічних підходів. А саме: системний – орієнтує дослідження на розкриття цілісності об'єкта дослідження – професійної підготовки фахівців у коледжі в умовах університетського комплексу, виявленню механізмів і зв'язків, які забезпечують цю цілісність та зведення результатів дослідження у єдину теоретичну картину; уможлиблює розгляд освітнього середовища університетського коледжу як відкритої, динамічної системи у єдності компонентної структури, що зорієнтована на реалізацію визначених освітніх цілей; синергетичний – забезпечує можливість вирішення наукової проблеми з позицій міждисциплінарності; дозволяє сприймати освітнє середовище університетського коледжу, професійну підготовку фахівців як складні системи з елементами спонтанності, здатністю до самоуправління та самоорганізації, які, водночас, піддаються зовнішньому впливу – управлінню; аксіологічний – допомагає осмислити професійну підготовку фахівців в освітньому середовищі університетського коледжу як соціальну цінність, що впливає на визначення функцій освітнього середовища закладу освіти, вибір ціннісно зорієнтованих моделей управління, суб'єкт-суб'єктну взаємодію учасників освітнього процесу; соціокультурний – спрямовує дослідження середовища університетського коледжу як відкритої соціальної системи, що залучена в процеси обміну та взаємодії з зовнішнім середовищем – системою вищого порядку, певним соціумом з відповідною культурою та обрати адекватні управлінські впливи; антропологічний – актуалізує дослідження взаємодії особистості та освітнього середовища університетського коледжу з урахуванням результатів дослідження широкого спектру наук про людину – педагогіки, психології, філософії, соціології, історії, управління; особистісний – зорієнтовує процес дослідження та упровадження його результатів у практику на врахування факту, що кінцевою метою освіти, в тому числі і вищої професійної, є особистість; компетентісний – дозволяє обґрунтувати сутнісні риси та характеристики освітнього середовища

університетського коледжу, які б максимально сприяли виконанню його цільових функцій, що пов'язані з забезпеченням максимального варіативного вибору освітніх ресурсів та можливостей для особистості задля ефективної підготовки майбутнього фахівця; середовищний – дозволяє обґрунтувати цілісну систему управління професійною підготовкою фахівців в освітньому середовищі університетського коледжу у єдності структурних компонентів та функціональних зв'язків, передбачає управління процесом формування та розвитку особистості за посередництвом спеціально організованого освітнього середовища.

Теоретична основа дослідження та теоретичний концепт концепції дослідження визначає систему вихідних параметрів, дефініцій, оцінок, без яких неможливе розуміння сутності явища, що вивчається, його функцій та властивостей, і містить розробку, наукове обґрунтування системи управління професійною підготовкою фахівців в освітньому середовищі університетського коледжу на основі теоретичного аналізу джерельної бази з проблеми дослідження.

Теоретичну основу дослідження становлять: парадигми розвитку професійної освіти в умовах суспільства знань; концептуальні ідеї філософії управління; ідеї системності та багаторівневості наукового знання (Р. Акофф (R. L. Ackoff), В. Андрущенко, Т. Атгей (T. Athey), В. Афанасьєв, К. Л. Берталанфі (K. L. Bertalanffy), А. Берг, І. Блауберг, С. Гончаренко, Е. Юдін) та його синергетичності (Н. Батечко, І. Пригожин, Г. Хакен, В. Лутай); філософські, соціологічні теорії щодо трансформації освітніх систем, їхній вплив на розвиток людини й суспільства (В. Андрущенко, Д. Белл (D. Bell), У. Бек (U. Beck), М. Вебер (M. Weber), Л. Губерський, П. Друкер (P. F. Drucker), Е. Дюркгейм (E. Durkheim), О. Конт (A. Comte), В. Кремень, К. Мангейм (Мангайм) (K. Mannheim), В. Огнев'юк, В. Олійник, Н. Дж. Смельзер (N. J. Smelser), П. Сорокін (P. Sorokin), Е. Тоффлер (A. Toffler), Л. Уорд (L. F. Ward); наукові положення неперервної освіти (О. Галус, С. Гончаренко, Н. Ничкало, С. Сисоєва); ідеї моделей університетської освіти (М. Гусаковський, С. Колліні (S. Collini), О. Мещанінов, Дж. Ньюмен (J. Newman), В. Огнев'юк, Я. Пелікан

(J. J. Pelikan), О. Романовський, Л. Хоружа), місця і ролі коледжів у системі освіти (Е. Дельбанко (A. Delbanko), К. Дж. Догерті (K. J. Dougherty), А. Похресник, В. Стельмашенко); теоретичні положення середовищного підходу (А. Абуадраб (I. Abualrub), У. Бронфенбреннер (U. Bronfenbrenner), Л. Виготський, Дж. Гібсон (J. J. Gibson), В. Глазичев, Дж. Д'юї (J. Dewey), Я. Корчак (J. Korczak), Ю. Мануйлов, В. Новиков, Т. Парсонс (T. Parsons), С. Сергєєв, Б. Ф. Скіннер (B. F. Skinner), В. Слободчиков, Б. Фрейзер (B. Fraser), С. Шацький, В. Ясвін); наукові ідеї щодо методології та загальної теорії управління (В. Афанасьєв, В. Кнорринг, Ф. Тейлор, А. Файоль, М. Фоллет, Ф. Хедоурі,); теорії управління освітніми системами різних рівнів (Ю. Бабанський, В. Бондар, Л. Ващенко, О. Галус, Л. Даниленко, Ю. Конаржевський, В. Маслов, Д. Новіков, В. Пікельна, В. Олійник, Є. Хриков ін.); моделювання соціально-педагогічних систем (В. Биков, С. Гончаренко, В. Загвязінський, В. Пікельна, Л. Хоружа, С. Яблочников); наукових підходів до діагностики освітнього середовища (Л. Ващенко, О. Васильєва, М. Горшеніна, С. Дерябо, Г. Єльнікова, М. Лукьянова, О. Ляшенко, Н. Островерхова, С. Рибінська, Н. Саяпіна, В. Сухінін, В. Ясвін), а також нормативно-правова база розвитку вищої освіти в Україні.

Практичний концепт передбачає визначення методичних засад управління професійною підготовкою фахівців в освітньому середовищі університетського коледжу, проектування і перевірку ефективності моделі як аналогу системи управління професійною підготовкою фахівців в освітньому середовищі університетського коледжу, розробку діагностичного інструментарію, проведення комплексної експертизи освітнього середовища університетського коледжу за розробленими параметрами та із залученням відповідного діагностичного інструментарію.

Для вирішення поставлених завдань на різних етапах наукового пошуку використано комплекс **методів дослідження**, а саме: *теоретичних* – структурно-функціональний, історико-компаративістський (порівняльно-зіставний), наративний, міждисциплінарний аналіз філософської, психолого-педагогічної, методичної літератури, дисертаційних праць з метою з'ясування

стану досліджуваної проблеми; систематизація, синтез, зіставлення, узагальнення, моделювання, прогнозування, що дає змогу розкрити сутність проблеми, сформулювати понятійно-термінологічний апарат, з'ясувати сутність середовищного підходу в освіті; обґрунтувати теоретичні і методичні засади та розробити систему управління професійною підготовкою фахівців в університетському коледжі; метод наукової екстраполяції, який сприяв виявленню можливостей використання конструктивного американського досвіду підготовки фахівців в ком'юніті коледжах в практиці діяльності коледжів в Україні; *емпіричних* – діагностичні (психолого-педагогічне спостереження, бесіди, тестування, анкетування, інтерв'ю); педагогічний експеримент з якісним аналізом результатів дослідження для перевірки ефективності системи управління професійною підготовкою фахівців в університетському коледжі; статистичні, математичні, кваліметричні, графічні методи для кількісного та якісного аналізу результатів дослідження, перевірки об'єктивності й валідності одержаних результатів.

Експериментальна база дослідження. Дослідно-експериментальна робота проводилась на базі Університетського коледжу Київського університету імені Бориса Грінченка упродовж 2011-2018 р. р. Щороку до експериментальної роботи було залучено 1300 студентів та 170 педагогічних працівників коледжу.

Наукова новизна і теоретичне значення одержаних результатів полягає в тому, що:

вперше визначено та обґрунтовано теоретичні та методичні засади управління професійною підготовкою фахівців в освітньому середовищі університетського коледжу як сукупність принципів, підходів, концепцій, методів та діагностичного інструментарію; змодельовано систему управління професійною підготовкою в освітньому середовищі університетського коледжу в єдності структурних компонентів, із врахуванням системоутворювальної ролі освітнього середовища, функціональних зв'язків та управлінського інструментарію; уведено в науковий обіг нові англomовні джерела, що висвітлюють питання розвитку управління освітою в США, професійну підготовку в ком'юніті (громадських) коледжах США (community colleges

USA), середовищного підходу у вищій освіті; виокремлено концептуальні засади середовищного підходу у вищій освіті; сформульовано зміст базових понять дослідження – «університетський коледж», «освітнє середовище університетського коледжу», «управління професійною підготовкою в освітньому середовищі університетського коледжу»; теоретично обґрунтовано зміст поняття «управління професійною підготовкою в освітньому середовищі університетського коледжу», що розглядається як багатофункціональний, інтегрований тип діяльності, спрямований на модифікацію компонентів освітнього середовища закладу вищої освіти задля досягнення поставлених освітніх цілей щодо професійної підготовки фахівців; визначено компонентну структуру (особистісний, аксіологічно-смісловий, інформаційно-змістовий, організаційно-діяльнісний, просторово-предметний компоненти) та функції (поліструктурна освітня у єдності освітньо-професійної, освітньо-соціалізаційної, освітньо-культурної; особистісно-розвивальна) освітнього середовища університетського коледжу та розроблено його типологію (інноваційно-професійне; формально-професійне; прагматично зорієнтоване; формально загальнокультурне освітнє середовище); визначено перспективні напрями імплементації у вітчизняну практику досвіду підготовки фахівців у ком'юніті (громадських) коледжах США (community colleges USA) (зорієнтованість на потреби місцевих громад; співпраця зі стейкхолдерами; доступність широкому загалу; гнучкість та мобільність програм підготовки; залученість до програм трансферу);

уточнено зміст поняття «освітнє середовище закладу вищої освіти»; функції освіти як соціального інституту, функції вищої освіти як складової системи неперервної професійної освіти; сутнісні риси професійної підготовки у коледжах; мету діяльності університетського коледжу; особливості системи вищої освіти США;

подальшого розвитку набули концептуальні ідеї щодо функціонування моделей неперервної професійної освіти у коледжах (в тому числі в умовах університетського (навчально-методичного науково-виробничого освітнього)

комплексу); сучасні тренди управління в освіті; діагностичні методики оцінки стану освітнього середовища закладів вищої освіти.

Практичне значення результатів дослідження полягає у розробленні діагностичного інструментарію для моніторингу та експертизи освітнього середовища університетського коледжу як чинника професійної підготовки фахівців. Фактичний матеріал і теоретичні висновки дисертаційної роботи, методичні рекомендації та діагностичний інструментарій для моніторингу стану освітнього середовища закладу вищої освіти, зміст розроблених навчальних програми «Педагогічна неологія: Навички XXI ст. в освіті», «Педагогіка вищої школи: Моніторинг, педагогічне оцінювання та діагностика», «Педагогіка вищої школи: Проектування та управління освітнім середовищем», «Педагогіка вищої школи: Педагогічний менеджмент», «Моніторинг і педагогічне оцінювання в освіті», «Педагогічний менеджмент» для магістрів зі спеціальності 011 «Науки про освіту (Педагогіка вищої школи)» можуть бути використані керівниками закладів вищої та фахової передвищої освіти у практичній управлінській діяльності; викладачами закладів вищої освіти в освітньому процесі для розробки змісту освітніх програм, проведення занять з дисциплін психолого-педагогічного циклу, педагогічної практики; у системі післядипломної педагогічної освіти для підвищення кваліфікації керівників закладів освіти; магістрантами – під час підготовки індивідуальних науково-дослідницьких завдань, навчально-освітніх проектів.

Результати дисертаційного дослідження **упроваджено** в освітній процес Київського університету імені Бориса Грінченка (Акт № 42-н, від 06.06.2018 р.); факультету педагогічної освіти Львівського національного університету імені Івана Франка (Акт № 2296-28 від 25.05.2018 р.); Педагогічного коледжу Львівського національного університету імені Івана Франка (Довідка № 17 від 23.02.2016 р.); Бердичівського педагогічного коледжу Житомирської обласної ради (Довідка № 106 від 16.06.2016 р.); Дубенського коледжу Рівненського державного гуманітарного університету (Довідка № 67 від 25.02.2016 р.); Комунального вищого навчального закладу «Коломийський педагогічний коледж» (Довідка № 56 від 13.03.2016 р.).

Особистий внесок здобувача у: монографії «Компетентісно зорієнтована освіта: якісні виміри» полягає в авторстві матеріалу «Концептуальні засади середовищного підходу у вищій освіті»; методичному посібнику «Моніторинг професійної діяльності вчителя: теорія і практика» здобувачу належать розроблення змісту пунктів 1.3, 2.1, 2.2, 2.3, 3.1; праці «Компетенції викладача вищої школи в добу змін: діагностика та аналітика (за результатами дослідження в Київському університеті імені Бориса Грінченка)» здійснено аналіз академічної компетентності викладача вищої школи.

Апробація результатів дослідження здійснювалась в Київському університеті імені Бориса Грінченка, його структурному підрозділі Університетському коледжі, Львівському національному університету імені Івана Франка, коледжах Київської, Львівської, Житомирської, Івано-Франківської області. Теоретичні положення та результати дослідження апробовані під час читання лекцій, керівництва магістерськими та кандидатськими роботами, здійснення управлінської діяльності.

Основні положення й результати дослідження оприлюднювались на науково-практичних конференціях різного рівня:

міжнародних – «Формування ціннісно-мотиваційного ставлення педагогів до проблеми збереження здоров'я» (м. Київ, 2008 р.), «Людські цінності і толерантність у сучасному світі: міжконтинентальний діалог інтелектуалів» (м. Київ, 2011 р.), «Сучасні стратегії університетської освіти: якісний вимір» (м. Київ, 2012 р.), «Розвиток особистості в умовах трансформаційного суспільства» (м. Київ, 2012 р.), «Проблеми емпіричних досліджень у психології» (м. Київ, 2013 р.), «Актуальні проблеми здоров'язбереження в молодіжному середовищі XXI століття» (м. Київ, 2013 р.), «Соціалізація і ресоціалізації особистості в умовах сучасного суспільства» (м. Київ, 2014 р.), «Новое слово в науке и практике» (м. Санкт-Петербург, 2014 р.), «Компетентісно зорієнтована освіта: якісні виміри» (м. Київ, 2015 р.), III Міжнародна науково-практична конференція до Міжнародного дня толерантності (м. Київ, 2015 р.), «Міжнародна співпраця державних і громадських організацій: досвід, реалії, перспективи» (м. Київ, 2015 р.), «Педагогіка у міждисциплінарному вимірі: від

традицій до інновацій» (м. Київ, 2016 р.), «Актуальні проблеми початкової освіти та інклюзивного навчання в світлі євроінтеграції» (м. Львів, 2016 р.), «Управління якістю в освіті та промисловості: досвід, проблеми та перспективи (пам'яті професора Петра Столярчука)» (м. Львів, 2016 р.), «Наукова спадщина академіка Івана Зязюна у вимірах сучасності й майбутнього» (м. Київ, 2017 р.), «Перспективні шляхи розвитку наукової думки» (м. Київ, 2018 р.);

всеукраїнських – «Індивідуалізація і фундаменталізація навчального процесу в умовах євроінтеграції» (м. Переяслав-Хмельницький, 2007 р.), «Професійна підготовка вчителів в умовах кредитно-модульної системи» (м. Київ, 2007 р.), «Моніторинг якості освіти: теорія і практика» (м. Київ, 2009 р.), «Професійна адаптація молодого вчителя в умовах змін ціннісної парадигми суспільства» (м. Київ, 2010 р.), «Освітологія-науковий напрям інтегрованого пізнання освіти» (м. Київ, 2010 р.), «Освіта крізь призму мікроісторії: заклади освіти, особистості, навчальна література, листування» (м. Київ, 2015 р.), «Актуальні проблеми університетської та професійної післядипломної освіти в кризових умовах » (м. Київ, 2015 р.), «Теоретико-методологічні основи розвитку освіти та управління навчальними закладами» (м. Херсон, 2015 р.), «Професійний розвиток та управління людськими ресурсами в системі післядипломної педагогічної освіти в контексті трансформації освіти України» (м. Київ, 2016 р.), «Теоретико-методичні основи підготовки конкурентоздатних фахівців у контексті сучасного ринку праці» (м. Кривий Ріг, 2017 р.), «Формування мовної особистості інформаційної доби» (м. Київ, 2017 р.), «Підготовка конкурентоздатних фахівців: виклики сучасності» (м. Кривий Ріг, 2018 р.);

всеукраїнських теоретико-практичних семінарах – «Актуальні проблеми інтелектуальної власності: теорія і практика» (м. Переяслав-Хмельницький, 2013 р.); «Наступність дошкільної та початкової освіти в контексті соціальної мобільності» (м. Львів, 2017 р.), «Нові тенденції і явища у дитячому і молодіжному середовищі в Україні: цивілізаційний, культорологічний, інноваційний виміри»; в рамках роботи Грінченківської зимової наукової школи (2016 р., 2017 р., 2018 р.); Восьмій міжнародній виставці «Сучасні заклади

освіти-2017» (Дискусійна панель «Інноваційні підходи у формуванні якості підготовки конкурентноздатних фахівців у професійних навчальних закладах»); на засіданнях Ради директорів та методоб'єднань вищих навчальних закладів I - II рівня акредитації Центрального регіону України (2013 – 2017 р.р.); Педагогічної та Методичної рад Університетського коледжу; кафедри теорії та історії педагогіки Київського університету імені Бориса Грінченка.

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук зі спеціальності 13.00.02 – теорія і методика навчання (географія) на тему «Формування соціокультурних знань учнів основної школи у процесі вивчення географії України» захищена у 2005 році. Матеріали та результати кандидатської дисертації в тексті докторської дисертації не використовувались.

Публікації. Основні результати дослідження викладено у 45 публікаціях, з них 42 одноосібних: 1 монографія; 24 статті у наукових фахових виданнях, зокрема, 12 статей – у наукових виданнях України, що входять до міжнародних наукометричних баз; 3 статті у зарубіжних наукових періодичних виданнях; 17 статей в інших журналах та збірниках міжнародних, всеукраїнських науково-практичних конференцій.

Структура та обсяг дисертації. Робота складається з анотацій українською та англійською мовами, вступу, п'яти розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел. Загальний обсяг дисертації – 598 сторінок (основна частина – 437 сторінки, додатки на 69 сторінках). Список використаних джерел містить 727 найменувань, зокрема, 146 – англійською мовою, 48 – електронних джерел. Робота містить 78 таблиць, 27 рисунків в основному тексті та 5 таблиць у Додатках.

РОЗДІЛ I

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ У КОЛЕДЖАХ УКРАЇНИ

У розділі представлено концептуальні засади дослідження проблеми; здійснено аналіз сучасного соціокультурного контексту функціонування соціального інституту освіти; обґрунтовано роль освіти у цивілізаційному поступі суспільства в постіндустріальну епоху; з метою обґрунтування місця і ролі коледжів у системі вітчизняної освіти у контексті реалізації стратегічних цільових завдань розвитку освітньої сфери, презентовано результати дослідження сучасного стану підготовки фахівців у коледжах України, акцентовано увагу на позитивному досвіді коледжів у підготовці кадрів середньої ланки для економіки; визначено цивілізаційну роль університетської освіти, наведено приклад успішної моделі сучасного університету – університетського комплексу; схарактеризовано особливості університетського коледжу як складової навчально-методичного науково-виробничого освітнього комплексу (університетського комплексу).

Науковий аналіз здійснено з урахуванням сутнісного змісту базових понять загального контексту дослідження (освіта, система освіти, вища освіта, система вищої освіти, професійна освіта, підготовка фахівців, коледж, університет, університетський комплекс, університетський коледж) та функцій освіти як соціального інституту.

1.1. Методологічні засади та категорійно-понятійний апарат дослідження проблеми

Опис та характеристика концептуальних засад дослідження задекларованої наукової проблеми передбачає представлення його методології, яка, значною мірою, визначатиме об'єктивність, достовірність, науковість отриманих результатів. Адже, у широкому розумінні, концепцію можна представити як конструктивну функцію мислення – процес створення

теоретичних конструктів, окремі етапи цього процесу та його результати, «авторське обличчя знання», все те, що демонструє наявність індивідуальних способів теоретичного аналізу та конструювання, особливості індивідуального стилю мислення, що зберігається на всіх етапах продукування знання від народження базової ідеї до розвитку її в теорію; унікальність і неповторність особистісного досвіду в теоретичній побудові нового знання [313, с. 69-70]. На необхідності чітко визначеної стратегії та тактики наукового дослідження з відповідним науковим підґрунтям наполягає С. Гончаренко стверджуючи, що науково-педагогічне дослідження має спиратись на «вже відомі філософські, соціологічні, психологічні чи педагогічні теорії, характеризуватись цілеспрямованістю, систематичністю, взаємозв'язком усіх елементів, процедур і методів» [138, с. 13].

Загальна ідея дослідження базується на системному підході до розроблення та упровадження системи управління професійною підготовкою фахівців в освітньому середовищі університетського коледжу, яка має базуватись на вивченні та інтеграції результатів дослідження трьох основних змістових ліній наукової проблеми, що визначають стратегію модернізації освітнього процесу в вітчизняних коледжах: 1) ґрунтовному вивченні та узагальненні світових тенденцій розвитку освітньої сфери в сегменті післяшкільної освіти, сучасних вимог до організації та результатів освітнього процесу у вищій школі, із врахуванням позитивного досвіду діяльності вітчизняних коледжів, зокрема тих, що входять до складу навчально-методичних, науково-виробничих освітніх (університетських) комплексів, що є прикладом нової моделі сучасної освіти та ком'юніті коледжів, які демонструють значні успіхи у підготовці кадрів для передової економіки США; 2) виявленню освітніх потенцій середовища закладу вищої освіти щодо професійної підготовки фахівців, базуючись на дослідженні феномену освітнього середовища закладу освіти та сутності середовищного підходу в освіті; 3) міждисциплінарному аналізі сутності феномену управління та дослідженні особливостей управління в сфері освіти, виявленні сучасних

підходів і моделей управління закладом вищої освіти як соціальною організацією та підготовкою фахівців як базовим процесом.

Інтегративний та полісемічний характер проблеми управління професійною підготовкою фахівців в освітньому середовищі університетського коледжу потребує дослідження концептуальної ідеї дослідження на різних рівнях – методологічному, теоретичному та практичному. *Методологічний концепт* відбиває взаємозв'язок і взаємодію наукових підходів та принципів до вивчення проблеми. *Теоретичний концепт* визначає систему вихідних параметрів, дефініцій, оцінок, без яких неможливе розуміння сутності явища, що вивчається, його функцій та властивостей, і містить розробку, наукове обґрунтування моделі управління професійною підготовкою фахівців в освітньому середовищі університетського коледжу. *Практичний концепт* передбачає перевірку ефективності моделі як аналогу системи управління професійною підготовкою фахівців в освітньому середовищі університетського коледжу.

Щодо методологічного рівня дослідження, то, насамперед зауважимо, перебіг дослідження узгоджуватиметься з п'яти сходовою дослідницькою процедурою набуття знань *неофункціонального підходу*: удосконалення, поглиблення теоретичних узагальнень (*elaboration*), розростання, шляхом новоутворень (*proliferation*), змагальності, конкурентності між ними (*competition*), варіативності (*variation*) й інтеграції (*integration*) [477, с. 391]. Відтак, це передбачатиме адекватне та виправдане застосування на різних етапах дослідження різних методологічних підходів, а саме: дескриптивного (описового) для обґрунтування об'єкту та предмету дослідження, методологічних джерел, методики дослідження, визначення змісту категорій та понять дослідження; прескриптивного (нормативного) для визначення мети, завдань, логіки наукового пізнання; ретроспективного (зверненого у минуле) для вивчення генези та розвитку досліджуваної проблеми, дефініцій основних понять, а також системного, синергетичного, аксіологічного, соціокультурного, антропологічного, особистісного, компетентнісного, середовищного.

Насамперед врахуємо, що для теорії педагогічного знання важливим є цілісність, системність концептуального знання, наявність чітко вираженої авторської позиції, виокремлення тієї чи іншої ідеї як системо-твірною компоненту, структурування та узгодження між собою усієї сукупності наукових ідей, відтак, це обґрунтовує необхідність застосування інтегративного *системного підходу*. Поняття «системний підхід» (англ. *systems approach*) уведено в активний науковий обіг з кінця 1960-х – початку 1970-х рр. Системний підхід як методологічний принцип та інструмент дослідження складних, багатоаспектних та поліструктурних освітніх явищ відіграє важливу концептуальну роль у педагогічних дослідженнях. На філософському рівні існують дві світоглядні парадигми стосовно системного підходу. Перша відстоює ідею системності як об'єктивної властивості всього суцього. Відповідно до другої, системність – це пізнавальна властивість суб'єкта, а світ – такий, який він є, тому системність лише спосіб його бачення та пізнання. Відтак, оголошення будь-якого об'єкта системою має базуватись на певній основі або ж системо-утворюючому чиннику. У системних уявленнях дослідник завжди реалізує свої пізнавальні інтереси. Система стає певним орієнтиром, своєрідним «маяком» для експерименту й інших видів наукового дослідження [334]. Системний підхід дозволяє цілісно вивчити об'єкт дослідження, виявити різноманітні типи зв'язків складного об'єкта та допомагає звести їх у єдину теоретичну картину.

Оцінюючи системний підхід як значущий для педагогічних досліджень, О. Матвієнко зауважує, що «наукова цінність системного підходу визначається його значенням як єдиного принципу, що відображає світоглядний рівень дослідження; як універсального методу пізнання; як технології дослідження, що протистоїть стихійності, суб'єктивізму, створює умови для послідовності та стабільності наукових пошуків» [304].

Сучасне уявлення про системний підхід базується на концептуальних ідеях, що презентовані у працях Р. Акоффа (англ. R. L. Ackoff) [557; 558; 559], Т. Атгея (англ. T. Athey) [561], В. Афанасьєва [30; 31], К. Л. Берталанфі (англ. K. L. Bertalanffy) [568], І. Блауберга, Е. Юдіна [50], В. Садовського [428],

А. Уємова [502], І. Блауберга [49], Е. Юдіна [544], С. Вест Чурчмана (англ. С. West Churchman) [585], Т. Куна (англ. Т. Kuhn) [638].

Поняття «система», «теорія систем» отримали поширення, насамперед, завдяки ідеям К. Л. Берталанфі (англ. K. L. Bertalanffy) [568], який вважав, що дослідження частин біологічних та соціальних об'єктів та явищ не дає можливості зрозуміти властивості цілого (закономірність емерджентності або цілісності). Крім того, він увів у науковий обіг поняття «відкрита система» – система, яка постійно обмінюється речовиною, енергією, інформацією із зовнішнім середовищем.

Узагальнюючи ідеї, представлені у названих працях, визначимо провідну ідею системного підходу, що полягає у дослідженні об'єкту як цілісної сукупності елементів, що пов'язані різноманітними зв'язками та певним характером взаємодії. Для системи характерні:

- цілісність щодо зовнішнього середовища;
- поділ на складові, що призводить до виділення елементів системи;
- властивості елементів залежать від приналежності до певної системи, але властивості системи не можна ототожнювати з властивостями елементів чи їхньої суми;
- всі елементи системи пов'язані між собою, відтак, необхідно визначити найбільш суттєві, як визначають системоутворюючий зв'язок;
- сукупність елементів дають уявлення про структуру та організацію системних об'єктів;
- спеціальним способом регулювання зв'язків між елементами системи є управління, що включає постановку цілей, вибір засобів, контроль, корекцію, аналіз результатів [192, с.44].

Системний метод, за Р. Акоффом, включає три етапи:

- ідентифікація цілого (системи), частиною якого є предмет, який необхідно пояснити;
- пояснення поведінки або властивостей цілого;

- пояснення поведінки або властивостей предмета за його роллю (ролями) або функцією (функціями) в цілому, до складу якого цей предмет входить [8].

Нові наукові ідеї, поняття, гіпотези та їхнє підтвердження породжуються не тільки певними фактами, але й різноманітними нелінійними зв'язками між цими фактами. Дослідження проблеми управління професійною підготовкою фахівців в освітньому середовищі університетського коледжу потребують застосування різних методик дослідження, зокрема, прийнятих в педагогіці, психології, соціології, теорії управління, що породжує певну міждисциплінарну синергію. Відтак, доцільним є застосовування інтегративного *синергетичного підходу* (англ. *synergetic approach*). У науковий обіг термін синергетика, який акцентує увагу на узгодженості взаємодії окремих частин при створенні структури як єдиного цілого, увів Г. Хакен (нім. Н. Haken), професор Штутгартського університету (ФРН) у 70-х роках ХХ ст. [581]. Синергічний ефект – це певна самоорганізація системи. Синергізм має місце тоді, коли всі елементи і частини орієнтовані на досягнення єдиної спільної цілі. Якщо кожен окремий елемент спрямований на досягнення власної цілі, то ефект синергії залишається недосяжним [511]. Основна перевага синергетики, зазначає Н. Батечко, універсальність щодо дослідження процесів еволюції та самоорганізації складних систем будь-якої природи [38].

В. Кремень, досліджуючи можливості застосування синергетичної парадигми для аналізу освіти та освітніх процесів, акцентує увагу, що «синергетичний дискурс необхідно розглядати як такий, що володіє креативним потенціалом, а запропонована синергетикою ідея множинності потенційно можливих векторів розвитку системи в точках біфуркації приводить до нового розуміння механізму розвитку складних систем будь-якої природи» [447, с.71].

Отже, синергетична теорія є актуальною для вивчення процесів виникнення і самоорганізації, підтримки стійкості і розпаду систем різної природи, зокрема, в сфері освіти, яка є відкритою, нелінійною, нерівноважною системою, що здатна до самоорганізації, розвитку та еволюції. На думку В. Кременя, «такий погляд дозволяє уникнути перетворення освітнього процесу

в замкнутий, контрольований простір і сприяє наданню навчанню творчого характеру, де реалізуються оптимальні освітні моделі для кожної людини» [447, с.70].

За В. Лутаєм, «... синергетика є новим проривом у розумінні співвідношення загального та специфічного у розвитку усіх явищ світу, в тому числі і в освітній галузі» [286, с. 33]. Зауважимо, що дослідження феноменальних рис освітнього середовища закладу вищої освіти як середовища підготовки майбутніх фахівців, передбачає врахування, як існування його внутрішніх спонтанних синергетичних сил врівноваження, так і можливості зовнішнього керівництва процесами розвитку освітнього середовища у бажаному напрямі, завдяки спланованим управлінським діям, що ґрунтуються на надійній моніторинговій інформації щодо його стану.

Вибираючи для модернізації вітчизняної освіти парадигму розвитку людського потенціалу, сповідуючи педагогіку гуманізму, сприймаючи освіту як «сферу людинотворення, інститут соціалізації, інтелектуалізації та розвитку людини, введення її у сакральну-духовний вимір життя, механізм формування суспільної свідомості та здатності особистості до сприйняття цивілізаційних змін» [349, с. 199], як засіб, що має допомогти особистості наповнити змістом власне життя актуалізуємо для дослідження *аксіологічний підхід* (англ. axiological approach).

На думку Т. Калюжної, система ціннісних орієнтацій особистості, що існує в певному соціо-, культурно-історичному контексті, є психолого-педагогічним гарантом її стабільності і позитивної активності [215, с. 48].

Л. Хоружа відстоює ідею, що мораль і етика – це «оцінно-імперативний спосіб освоєння дійсності, регулятор поведінки людини з точки зору добра і зла через систему ціннісних орієнтацій норм, оцінок, ідеалів» [518, с. 68]. Відтак, аксіологічний підхід допомагає унормувати сучасні функції освіти як соціального інституту, обґрунтувати функції освітнього середовища закладу вищої освіти стосовно професійної підготовки фахівця, виробити адекватні критерії та показники для оцінки його сформованості.

Розвиток сфери освіти, пошук адекватних моделей управління у післяшкільній освіті, проектування та реалізація освітнього середовища закладу вищої освіти, що успішно реалізує завдання пов'язані з професійною підготовкою фахівців, безпосередньо залежать від соціокультурного контексту, в якому відбуваються освітні явища та процеси. Ігнорування цього контексту може призвести до прийняття формальних управлінських рішень, що не знайдуть своєї реалізації на практиці, або будуть мати низький коефіцієнт корисної дії. Соціокультурний контекст освітніх процесів є їхнім реальним життєвим підґрунтям, своєрідним соціокультурним полем їхнього розгортання, необхідним виміром. Дослідження взаємодії особистості та середовища значною мірою враховує культурно-історичну теорію походження психіки і свідомості людини Л. Виготського, осердям якої є ідея, що особистість – це поняття соціальне, що охоплює надприродне, історичне в людині. Особистість не вроджена, а виникає у результаті культурного розвитку [115, с.315]. За теорією У. Бронфенбреннера (англ. U. Bronfenbrenner) розвиток особистості детермінується середовищем з урахуванням параметру часу [578; 579]. Здійснений аналіз середовищного підходу в освіті, дозволяє констатувати, що за своєю найширшою концептуальною сутністю він є соціокультурним підходом. Адже освітнє середовище закладу вищої освіти як соціальна система, згідно з ідеями П. Сорокіна (англ. P. Sorokin) [475], Т. Парсонса (англ. T. Parsons) [378], Р. К. Мертон (англ. R. K. Merton) [312], є відкритою системою, залученою в процеси обміну та взаємодії з зовнішнім середовищем – системою вищого порядку, певним соціумом з відповідною культурою. Відтак, наше дослідження базуватиметься на *соціокультурному підході* (англ. socio-cultural approach).

Дослідження взаємодії особистості та освітнього середовища закладу вищої освіти актуалізує *антропологічний підхід* (англ. anthropological approach), який дозволяє, як підґрунтя для вирішення поставлених завдань, інтегрувати та використовувати результати наукових розвідок не тільки педагогіки, але й інших наук про людину – психології, філософії, історії, «бо саме він розглядає людину як інтегративну цілісність і має забезпечити врахування в освітній практиці суб'єктивності і автономності індивіда – учасника життєдіяльності, цілісності

взаємодії цього індивіда з оточенням і широкого контексту пов'язаних із цим явищ» [206, с.51-58].

Поряд з антропологічним застосовуємо *особистісний* підхід (англ. personal approach), що дозволяє зорієнтувати процеси дослідження та упровадження їхніх результатів у практику з урахуванням того, що кінцевою метою освіти, в тому числі і вищої професійної, є особистість. У педагогічному дискурсі існує певна поліпарадигмальність розуміння особистісного підходу. Базуючись на напрацюваннях В. Семиченко [436], В. Серикова [444; 445], С. Подмазіна [390], виділимо основні трактування цього підходу: етико-гуманістичний принцип взаємодії суб'єктів освіти; принцип цілеспрямованості педагогічної діяльності на головну ціль освітнього процесу – особистість; принцип, що пояснює механізм особистісних новоутворень у педагогічному процесі (сенс цього принципу в тому, що ніякі зміни в життєдіяльності людини не можуть бути роз'яснені без розуміння їхнього місця та ролі у самореалізації особистості); принцип свободи особистості в освітньому процесі, в контексті вибору пріоритетів, освітніх «маршрутів», формування власного, особистісного пізнавального досвіду; принцип пріоритету індивідуальності в освіті, в сенсі альтернативи колективно-рівноправного виховання; підхід, що реалізує функціоналізм у побудові освітньої системи; підхід, що передбачає побудову особливого освітнього процесу (з специфічними цілями, змістом, технологіями), який спеціально зорієнтований на розвиток і саморозвиток власних особистісних властивостей індивіда.

Вирішування складної проблеми управління професійною підготовкою фахівців в освітньому середовищі університетського коледжу актуалізує *середовищний підхід* (англ. environmental approach), що є теорією управління процесом формування та розвитку особистості за посередництвом спеціально організованого середовища. У цьому контексті середовище розглядається як ефективний фактор розвитку особистості. Середовищний підхід розглядають як методологію педагогічної діяльності та науково-педагогічного дослідження (І. Сулима) [484], що передбачає здійснення цілої низки процедур з середовищем – утворення та модифікація середовища, його інверсія, наповнення

складових бажаним змістовим та діяльнісним контекстом тощо. Також передбачається, що створення середовища здійснюється в спільній творчій діяльності суб'єктів освіти та їхніх відносин. Середовище постає одночасно умовою і засобом розвитку суб'єктів освітнього процесу в сукупності усіх його складових. Середовищний підхід в освіті також є і предметом нашого дослідження, тому йому буде присвячено окремий розділ дослідження.

Пошук ефективних шляхів формування специфічної навченості майбутніх фахівців, яка у майбутньому забезпечить ефективну професійну діяльність на основі здобутих знань, умінь, навичок, вимагає звернення до *компетентнісного підходу* (англ. *competent approach*), що передбачає «навчання, сконцентроване на вихідних результатах, а не на вхідних; врахування переважно здатності виконання практичних завдань, але беруться до уваги і знання; навчання у виробничих умовах (принаймні частина навчання відбувається на робочому місці в умовах виробництва)» [160, с.98-99].

Більшість дослідників схиляються до думки, що компетентісний підхід дозволяє внести особистісний смисл в освітній процес. Він обов'язково передбачає активність суб'єктів освіти у процесі здобуття дієвих знань. Активність суб'єктів освіти в освітньому середовищі закладу вищої освіти визначатиметься умовами та стимулами, що створені в середовищі, предметним контекстом навчання та позанавчальної діяльності. Базовим поняттям цього підходу є поняття «компетентність». На думку, О. Савченко, «тривалі наукові дискусії дали змогу вченим виокремити чотири базові характеристики поняття «компетентність». А саме: використання компетентності завжди відбувається у певному контексті; компетентність завжди є результатом, вона характеризує те, що може зробити індивід, а не описує процес, під час якого він набув цю компетентність; для вимірювання здатності індивіда користуватися компетентністю потрібні чітко визначені та затверджені стандарти; компетентність є мірою того, що індивід може зробити у конкретно визначений час» [427, с.5].

Для професійної компетентності важливо, щоб вона охоплювала: «задані навички (вимога виконувати певні індивідуальні завдання); використання знань

і вмінь на робочому місці на рівні встановлених вимог (стандартів) до даної роботи; здатність відповідально виконувати обов'язки і досягати запланованих результатів; здатність знаходити рішення у нестандартних ситуаціях; здатність застосовувати знання і вміння у нових умовах виробничої діяльності» [160, с. 96-97]. Відтак, професійна компетентність – «це поєднання теоретичної і практичної підготовленості майбутнього фахівця до майбутньої професійної діяльності та основний показник наявності у нього розвинуеного професійного мислення», вона враховує різні аспекти діяльності фахівця – інтелектуальний (когнітивний), професійний (фаховий) і особистісний (суб'єктний), які взаємодоповнюють один одного, сприяють їхньому комплексному і системному прояву, при необхідності можуть компенсувати недостатній розвиток певних показників компетентності» [547, с.6-7].

Врахування базових засад компетентнісного підходу дає можливість обґрунтувати сутнісні риси освітнього середовища університетського коледжу та характеристики його компонентів, які б максимально сприяли виконанню його цільових функцій, а саме: сприяння ефективній підготовці майбутнього фахівця, забезпечення максимального варіативного набору освітніх ресурсів для вільного вибору особистістю шляху для саморозвитку.

Виокремлені методологічні підходи до вивчення проблеми управління підготовки фахівців в освітньому середовищі університетського коледжу детермінували застосування низки важливих загальнонаукових гносеологічних принципів, а саме: *об'єктивності, історизму, детермінізму*.

Принцип об'єктивності передбачає урахування різних факторів, умов, які впливають на об'єкт та предмет дослідження, що дозволяє отримати максимально достовірні знання про них. Принцип об'єктивності зумовлює доказовість суджень та висновків, альтернативний характер наукового пошуку, виявлення різних варіантів вирішення проблеми, різних точок зору на досліджуване питання. Реалізація цього принципу дозволяє оцінити позитивні та негативні, зовнішні та внутрішні чинники забезпечення якісної професійної підготовки фахівців в освітньому середовищі закладу вищої освіти.

Принципи історизму та детермінізму уможливлюють дослідження, в контексті виміру часу та суспільних запитів, генези та становлення середовищного підходу в освіті; з'ясування особливостей підготовки фахівців у коледжах України та США; виявлення тенденцій розвитку вищої освіти, зокрема університетської, в різні історичні періоди; аналіз теорії і практики управління освітою у контексті світового цивілізаційного поступу та розвитку незалежної України.

Поліфонічність категорійно-понятійного апарату дослідження вимагає ґрунтового *термінологічного аналізу*, що передбачає вивчення генези основних категорій та понять дослідження, розробку та уточнення змісту їхніх дефініцій, встановлення взаємозв'язку і субординації, місця у понятійному апараті дослідження. Складність та поліструктурність досліджуваної наукової проблеми спонукали до презентування результатів термінологічного аналізу не окремим розділом, а відповідно до логіки дослідження, у кожному з розділів, відповідно згрупувавши базові поняття.

У першому розділі «Теоретичні основи професійної підготовки фахівців у коледжах України» схарактеризовано *базові поняття загального контексту дослідження* (освіта, функції освіти, вища освіта, система вищої освіти, професійна освіта, фахова передвища освіта, підготовка фахівців, молодший спеціаліст, коледж, університет, навчально-методичний, науково-виробничий освітній (університетський) комплекс, університетський коледж). У другому розділі «Зарубіжний досвід професійної підготовки фахівців у коледжах (на прикладі США)» доповнено цей перелік *поняттями, якими характеризується професійна підготовка фахівців у коледжах США* (система освіти США, ком'юніті (громадський) коледж, дворічні коледжі, чотирирічні коледжі, ступінь асоціата). У третьому розділі «Освітнє середовище як феномен функціонування університетського коледжу» розкрито зміст *понять, що характеризують середовищний підхід в освіті* (підхід, середовищний підхід, середовище, освітнє середовище, освітнє середовище закладу вищої освіти, структура та функції освітнього середовища закладу вищої освіти, освітнє середовище університетського коледжу). У четвертому розділі «Система

управління професійною підготовкою фахівців в освітньому середовищі університетського коледжу» характеризуються *поняття, які презентують управлінський контекст дослідження* (управління, менеджмент, моделі управління, управління освітою, управління освітньою організацією, управління закладом освіти, управління професійною підготовкою, управління професійною підготовкою в освітньому середовищі університетського коледжу, система управління професійною підготовкою в освітньому середовищі університетського коледжу).

Відповідно до визначених методологічних підходів та принципів, а також наукових завдань у дослідженні реалізовані *структурно-функціональний, історико-компаративіський (порівняльно-зіставний), наративний* методи дослідження.

Оскільки заявлена тема дослідження безпосередньо пов'язана з управлінням у сфері освіти, а, відтак, дослідженням управлінських процесів та явищ в цій царині, то доцільним є застосування *структурно-функціонального методу*, який дозволяє поділити складні об'єкти на складові частини чи компоненти, визначити зв'язки між ними, встановити функціональні ролі, що забезпечують цілісність системи та спрямованість на досягнення певних цілей та взаємодію із зовнішнім середовищем. Теорія управління пропонує значну кількість концепцій саме на засадах структурно-функціонального управління.

Історико-компаративістський або порівняльно-зіставний метод дозволяє порівнювати явища і процеси, що становлять сутність досліджуваної проблеми, здійснювати оцінку та виявляти сутність досліджуваних феноменів на різних етапах розвитку.

Обрана для дослідження проблема не носить історико-педагогічний характер, однак, у будь-якому педагогічному дослідженні передбачається певний історичний екскурс, відтак, доцільним є застосування специфічного методу дослідження – *наративу*, що передбачає переказ, виклад, аналіз певних історико-педагогічних фактів [100; 481], отриманих у процесі вивчення наукових праць, документів, архівних джерел, для їхньої оцінки, інтерпретації та висновків.

Окрім перелічених, нами також застосовуються такі загальнонаукові методи дослідження – *аналіз, синтез, узагальнення, порівняння, моделювання, прогнозування, діагностування, статистичні*, що дає можливість здійснити наукову рефлексію, розробити структурно-логічну модель дослідження, обґрунтувати модель системи управління професійною підготовкою фахівців в освітньому середовищі університетського коледжу, зробити висновки про її ефективність, сформулювати загальні висновки стосовно досліджуваної проблеми.

1.2. Професійна підготовка фахівців в контексті сучасних цивілізаційних викликів

Сьогодні численні наукові публікації та полеміка в засобах масової інформації привертає увагу фахівців та стейкхолдерів до актуальної проблеми – створення ефективної системи освіти в Україні.

Освіта є чи не наймасштабнішим, а, на думку деяких дослідників, чи не єдиним соціальним інститутом, що поширює і втілює базові цінності та стратегічні цілі розвитку суспільства. В. Огнев'юк наголошує, що «тільки суспільство, яке дбає про створення умов, механізмів, засобів та можливостей для особистісного розвитку людини, умов для її соціалізації та ідентифікації як члена суспільства, може забезпечити відтворення цивілізаційних засад свого функціонування і розвитку» [349, с.5]. О. Галус переконаний, що «ідея розвитку людини і системи освіти стає імперативом реформування не лише освітніх установ і відносин в освітній сфері, але й загалом суспільства як складного поліфонічного гуманітарного середовища» [122, с.32].

Освіта – важливий соціальний інститут для функціонування і розвитку будь-якого суспільства, її роль всемірно зростає у 21 столітті, яке характеризується підвищенням ролі знань, науки як у сфері економіки, так і в повсякденному житті. Розбудова незалежної України, її поступальний розвиток безпосередньо пов'язаний з успішністю трансформаційних процесів у сфері освіти. Процеси реформування вітчизняної освіти пов'язані, насамперед, із

потребою вирішення тих численних системних проблем, які накопичились упродовж усього періоду існування незалежної України, коли освітня сфера, з одного боку, активно впроваджувала інновації, а з іншого, за інерцією, зберігала багато ознак та характеристик радянської системи. Сьогодні йдеться про створення в Україні такого функціонального конструкту системи освіти, який забезпечив би якість освіти, адекватну вимогам соціокультурних реалій, відповідну європейським та світовим стандартам, сприяв розвитку держави в усіх вимірах.

Стратегічні напрями реформ у сфері освіти активно презентуються у публічних виступах представниками Міністерства освіти і науки України (Л. Гриневич, В. Ковтунець, П. Хобзей, М. Кучинський). Потенційні напрями розвитку вищої освіти аргументуються аналітичними дослідженнями, а також активно обговорюються вченими-теоретиками (В. Андрущенко [19; 21]; О. Воробйова, Т. Горецька, Н. Дем'яненко, С. Калашнікова, О. Коваленко, В. Луговий, О. Сич, О. Слюсаренко, Ж. Таланова, В. Ткаченко [6]; В. Кремень [11; 321]; Н. Ничкало [330; 331], В. Огнев'юк [351], В. Радкевич [412], С. Сисоєва [448; 495].

Теоретики та практики освіти мають співзвучні уявлення щодо особливого місця освіти у цивілізаційному поступі та продукуванні людського капіталу. На думку В. Огнев'юка, «допоки наша держава не зробить ставку на інвестиції в розвиток людського капіталу, допоки нехтуватимемо науково-освітнім потенціалом і зводитимемо його нанівець, неминуче програватимемо [351, с.37-44].

Мета реформи освіти, вважають І. Каленюк та О. Куклін, полягає в перетворенні освіти в дієвий чинник формування економіки знань, підвищенні соціальної та економічної ефективності функціонування вітчизняної системи вищої освіти, приєднанні до наукової та освітньої еліти Європи не тільки заради втілення європейських стандартів, але і пропонування світу своїх досягнень [213].

У нинішніх умовах успіх держави значною мірою залежить також від сформованої якісної системи вищої освіти. Ця система має забезпечити рівень

готовності економічно активного населення до праці, відповідний вимогам постіндустріального інформаційного суспільства.

Зауважимо, що проектуючи систему освіти, необхідно врахувати, що освіта не тільки готує людей до роботи. Вона повинна допомогти їм стати гідними людьми і громадянами. Навчити наповнювати змістом власне життя. Американський філософ М. Нуссбаум (англ. M. Nussbaum), наголошує, що освіта існує заради людей. І варто, перш ніж створювати структуру системи освіти, визначитись з якими проблемами суспільство стикається на шляху перетворення студентів на відповідальних громадян демократичного суспільства, здатних міркувати про величезну кількість питань державного і світового масштабу та приймати достойні рішення. Учена застерігає, що дуже часто країни та системи освіти, які прагнуть отримати виключно прибуток, безтурботно позбавляються умінь, необхідних для збереження життєздатності демократії. Акцентуючи увагу на негативних наслідках нехтування гуманітарною складовою освіти, висловлює побоювання, що спрямування вибудовування освіти, орієнтованої виключно на прибуток, може призвести до «виробництва поколінь корисних машин, а не повноцінних громадян, здатних самостійно мислити, критикувати традиційний уклад, розуміти значення страждань і досягнень інших людей» [349, с.42].

Прийняття політичних рішень щодо майбутнього вітчизняної освітньої системи – це архіскладне завдання. По суті, наша держава сьогодні стоїть перед вибором, яку систему освіти будувати: засновану на логіці економічного зростання, прагненні прибутку, чи таку, яка базується на парадигмі розвитку людського потенціалу – «human development paradigm» (за М. Нуссбаум). Названа парадигма актуалізує важливість потенціалу кожної людини в ключових сферах буття, які визначають її життя, здоров'я, політичну свободу, участь в політичному житті, освіту [343]. Буття людини не вкладається у формулу «виробництво – споживання», тому поняття людського розвитку є значно ширшим, ніж готовність до ефективної економічної діяльності. Якість життя людини визначається тими можливостями, які надає їй суспільство. Вони актуалізуються економічним розвитком; рівнем безпеки, довіри; доступністю

соціальних послуг і благ; залученістю до життя спільноти, суспільства; слугують джерелом не тільки ділової кар'єри та економічного успіху, але й особистого щастя, самоповаги, самовираження, самореалізації. Успішна в усіх вимірах людина – це людина активна, допитлива, вимоглива, спроможна цивілізовано відстояти свою самобутність, не діяти за шаблоном, діяти гідно, чинити супротив авторитетам і тиску.

Б. Гаврилишин, українець, який пройшов нелегкий шлях від лісоруба до радника президентів, дипломатів та міжнародних корпорацій, висловив сподівання, що сучасна генерація українців має здобути належну освіту, аби стати основою еліти нашого суспільства та «провести країну крізь процес перетворення до того, що я називаю нормальною країною, ознакою якої є: повна економічна свобода; економічний добробут і процвітання населення; соціальна справедливість, співжиття з природою, тобто життя в природі, а не її експлуатація, виснаження, засмічення» [117, с.276].

Презентуючи результати дослідження тенденцій розвитку вищої освіти, започаткованого у Стенфордському університеті, США (англ. Stanford University, USA) із залученням фахівців-експертів з «лакмусових» країн, що активно розвивають вищу освіту, міжнародна група науковців робить обґрунтований висновок, що поліпшення якості людського капіталу, завдяки розширенню доступу до вищої освіти, може бути таким же наріжним для економічного зростання країни, як і формування елітних навчальних закладів із хорошим фінансуванням за північноамериканською моделлю. До того ж, масовий доступ до вищої освіти може бути навіть більш важливим для підтримки легітимності держави, ніж інші чинники [172].

Здійснюючи управлінський вплив на сферу освіти, хочеться як найточніше прогнозувати результати цього впливу. Проте варто зауважити, що ні наявність документу про освіту, ні результати зовнішнього незалежного оцінювання (ЗНО) чи державних іспитів або будь-яких інших форм оцінки знань і компетентностей, не можуть дати нам можливість робити висновки про те, наскільки ефективним працівником та активним громадянином у майбутньому стане той чи інший сьогоднішній студент. Відтермінованість результатів діяльності освітніх

інституцій певною мірою створюють ситуацію невизначеності та утруднюють вибір управлінських технологій.

Для обґрунтування нових стратегічних напрямів розвитку професійної підготовки у коледжах необхідно актуалізувати функції освіти як соціального феномену. Особливого феномену, оскільки освіта є дуже прагматичною сферою. Вона присутня в житті кожної людини, стосується кожного тією чи іншою мірою, адже здобута (чи нездобута) освіта впливає на перебіг нашого життя й особистий життєвий успіх.

Проведений аналіз наукових публікацій дозволяє стверджувати, що освіта є однією з найбільш широких полісміслових педагогічних категорій. У науковій літературі є вживаними майже сотня визначень поняття «освіта», що підтверджує складність, багатоаспектність феномену. Кожне з визначень висвітлює окремий його аспект; визначення не суперечать, а доповнюють одне одного.

Освіта розглядається одночасно як:

- педагогічний процес;
- як результат засвоєння особистістю системи знань, умінь, навичок, які дозволяють їй самореалізуватись та бути повноцінним членом суспільства;
- соціальний феномен у сукупності соціальних характеристик (вид соціальних відносин, соціальна система, соціальна організація, соціальний процес, соціокультурний інститут зі специфічними функціями, які одночасно забезпечують збереження, відтворення, зміну і розвиток структури суспільства).

Освіта відіграє особливу роль у особистісному та суспільному житті. Дж. Г. Ньюмен (англ. J. H. Newman, 1801–1890), англієць, який за традицією вважається ідеологом ліберального університету, в своїй праці «Ідея Університету» («The idea of University»), в основу якої покладено авторські лекції 1852 року, стверджував, що саме освіта надає людям ясність у власних поглядах і судженнях, в істинності їхнього розвитку, в красномовстві їхнього вираження, силу в їхньому втіленні. Саме освіта дає можливість бачити речі у правдивому світлі, бачити суть у справі, розплутувати головне в думках, виявляти здійснене, відкидати другорядне. Вона готує до обіймання будь-якої

посади з гідністю, до оволодіння всяким предметом із легкістю. Вона показує людині, як правильно пристосуватися до інших людей, як зрозуміти їхній стан душі, як стати самій їм зрозумілою, як домогтися взаєморозуміння і налагодити відносини [344, с.157].

Психолог Л. Кьюбі (англ. L. Kubie, 1896–1973) формулює мету освіти як допомогу людині стати людиною в повному обсязі (An ultimate goal of education is to help the individual to become the person in full) [636].

Соціальне місце освіти дуже чітко окреслено британським істориком освіти та педагогіки Г. Томасом (англ. G. Thomas), який вважає, що освіта здійснюється у безлічі комунікативних форм: батьки щось пояснюють своїм дітям; друзі обмінюються ідеями; люди демонструють один одному різні вміння; вправні майстри навчають підмайстрів ремеслу; учителі навчають молодь у школах і університетах. Освіта здійснюється упродовж усього нашого життя. Усе на світі – освіта. Учений актуалізує зміст поняття «освіта» (англ. education) через латинське дієслово «educere», що в буквальному перекладі означає «виводити назовні», вигодовувати, пестити приховані таланти та здібності, відточувати уміння [499, с.15].

Дж. Д'юї (англ. J. Dewey, 1859-1952) розглядає освіту як життєву потребу, функцію суспільства, засіб орієнтації особи, зростання. Він переконаний, що «освіта – це розвиток дітей і юнацтва, та навіть більше – усього суспільства, яке вони формуватимуть у майбутньому». Учений, досліджуючи етимологію терміну «освіта» (англ. education), пов'язує його зі спрямуванням, підняттям когось на вищий щабель розвитку, а відтак – визначає освіту як «розвиток», «тривалий процес зростання, який на кожній стадії має свою мету – розвиток здібностей, які сприяють зростанню». Він переконаний, що «зростання – це властивість людського життя, освіта становить із ним одне ціле, вона сама собою є метою». Зауважує, що «якщо освіта – це зростання, вона мусить прогресивно реалізовувати теперішні можливості, а це забезпечить індивідів відповідними засобами, які допоможуть зарадити в майбутньому», її справа «звільнити молодь від потреби проходити всі етапи минулого, повторювати їх». Дж. Д'юї наполягає на необхідності формальної освіти, оскільки без неї «неможливо було б передати

вузькогалузеві знання й досягнення суспільства». Приходить до «наукового визначення освіти», яке формулює як «таке відтворення (чи реконструкція) досвіду, яке змінює його суть, утверджує здатність керувати ним, спрямовувати його в потрібне русло» [148, с.50, 66, 68].

Безперечно, для вітчизняних педагогічних досліджень базовими є наукові погляди на зміст педагогічних понять, презентовані у ґрунтовній колективній довідниково-аналітичній праці, яка охоплює широкий спектр понять, термінів, що відображають «освіту як цілісний феномен, що розвивається», – «Енциклопедії освіти» [181, с.3]. Стаття «Освіта» у цьому виданні належить С. Гончаренку, який розглядає її як «процес і результат засвоєння особистістю певної системи наукових знань, практичних умінь і навичок, і пов'язаного з ними того чи іншого рівня розвитку її розумово-пізнавальної і творчої діяльності, а також морально-етичної культури, які у своїй сукупності визначають соціальне обличчя та індивідуальну своєрідність цієї особистості». На думку вченого, освіта виконує три важливі функції – людинотворчу, технологічну, гуманістичну, які органічно поєднуються з функціями навчання – освітньою, розвивальною, виховною, а тому їх необхідно розглядати у єдності та взаємозв'язку [181, с. 614-616)].

В. Луговий пропонує освіту вивчати на основі культурно-інформаційної теорії та визначає її як «спеціально організоване міжлюдське передавання культурного досвіду. Цей досвід відіграє фундаментальну роль у відтворенні й удосконаленні людини та успішному житті» [279, с. 24–35]. Відтак, учений акцентує увагу на функції освіти як транслятора культурного досвіду поколінь у широкому значенні, чинника соціалізації, адаптації у суспільстві, виховання та розвитку людини.

І. Зязюн переконаний, що результат сучасної освіти – це внутрішній стан людини на рівні пізнавати нове, здобувати знання, виробляти матеріальні й духовні цінності, допомагати ближньому, бути добротворцем. Вищий результат освіти – духовний стан нації, зростання національної самосвідомості, коли в суспільстві є ідеї, які мають загальний інтерес і можуть бути доступними для кожного громадянина [205, с.24-31].

В. Кремень, визначаючи місце освіти у цивілізаційному поступі, стверджує, що «освіта – це чи не найважливіший інститут формування майбутнього, адже саме школи й університети формують конфігурацію свідомості майбутніх поколінь, і пом'якшення негативних наслідків шалених темпів цивілізаційного розвитку в зв'язку з цим стає одним із головних її завдань, цілком інноваційних як за формою, так і по суті» [251, с.282]. Учений визначає специфічну функцію освіти в добу глобалізації та високих технологій – як чинника соціальної стабільності, економічного добробуту країни, конкурентоспроможності та національної безпеки [249, с. 384–395].

О. Новіков, досліджуючи місце і роль освіти, освітніх процесів у постіндустріальному суспільстві, здійснивши ґрунтовний логічний аналіз базових педагогічних понять, приходить до висновку, що освітою (як процес і результат) можна назвати розвиток життєвого досвіду людини, оскільки «досвід» – це сукупність практично засвоєних знань, умінь, навичок, звичок (психолого-педагогічне трактування); відображення в людській свідомості об'єктивного світу, суспільної практики, спрямованої на зміну світу (філософське трактування) [336, с.25].

Такий підхід до визначення освіти узгоджується із сучасною парадигмою освіти, яка передбачає розвиток людини через та з допомогою освіти, активність людини у процесі набуття знань. Цінність цих знань проявляється у контексті освоєння та перетворення світу людиною, в якому вона живе, необхідності для самореалізації особистості в умовах постійних змін.

Стратегічну роль освіти у розвитку суспільства відзначає С. Сисоєва: «освіта перетворює і спрямовує життя суспільства, зберігаючи у ньому все те, що має цінність для людини; визначає стратегію і реалістичні умови розвитку суспільства, перетворюючи його із «суспільства сьогодні» на «суспільство завтра»; формує нове мислення, нове бачення змісту життя. Іншими словами, у такому контексті освіта виступає як засіб управління розвитком суспільства» [449, с.7-16]. Отже, вчена акцентує увагу на культурній, економічній, продуктивній, інноваційній функціях освіти.

Крім того, С. Сисоєва підкреслює, що багатоаспектність досліджуваного поняття спонукає його вивчення в різних контекстах, зокрема, освіта – це:

- цінність (державна, суспільна, особистісна);
- система різноманітних навчальних закладів та освітніх установ;
- особливий процес;
- різнорівневий результат;
- соціокультурний феномен;
- соціальний інститут, що впливає на стан свідомості суспільства [450].

Предмет нашого дослідження вимагає зосередитись на характеристиці однієї зі складових системи освіти – вищої освіти. В «Енциклопедії освіти» поняття «вища освіта» характеризується як порівняно нове, що означає вершинну стадію багаторічного формування працівника-професіонала. На сьогодні є одностайним сприйняття вищої освіти як «процесу і результату поєднання навчання та професійної підготовки». Завдання, які вирішує вища освіта, є складними та багатоаспектними. Зокрема, вона передбачає «на основі ознайомлення з найновішими досягненнями науки і практики засвоєння такої великої кількості систематизованих знань, умінь і навичок фахової діяльності, що це забезпечує особі з вищою освітою спроможність самостійно і відповідально виконувати службові чи виробничі функції, творчо використовуючи і розвиваючи досягнення науки, техніки і культури», «містить розвиток особистості студента, його інтелектуальних та моральних якостей», «потреб та навичок подальшого самовдосконалення та безперервної освіти» [181, с.99].

Виконуючи цілу низку суспільно-важливих функцій, вища освіта сама є беззаперечною цінністю. Найбільш глибокий і сутнісний сенс вищої освіти для суспільства загалом та для молоді зокрема реалізується через її культурно-світоглядну функцію, яка презентує морально-етичну цінність освіти, що свідчить про необхідність формування вільної та відповідальної особистості [453, с.60].

Важливими цілетворчими чинниками для системи вищої освіти є сфера праці (підготовка фахівця) та сфера соціальних відносин [173], що актуалізує

цілісний інтегральний підхід до формування та розвитку різнопланових компетенцій майбутнього фахівця, необхідних для успішного функціонування у професійній сфері, соціальному й особистому житті.

Окремішню думку висловлює А. Похресник, який вважає, що вимоги найближчого майбутнього до національної і світової вищої освіти полягають у підготовці кадрів для здійснення переходу не до інформаційного суспільства, а до зваженого соціуму, життєдіяльність якого спиратиметься на ноотехнології. Колосальна важливість цих технологій у тому, що в разі їх остаточної перемоги над індустріальними людство не тільки позбудеться усіх сучасних екологічних загроз, але й назавжди вирішить питання забезпечення продуктами харчування та іншими ресурсами [393]. Сучасній освіті мають бути притаманні такі якості як неперервність та системність. На переконання ученого О. Галуса «неперервна освіта як умова розвитку індивіда, соціуму, суспільства є проблемою міжнародною за соціокультурним значенням і міждисциплінарною за характером дослідження» [122, с.32].

Закон України «Про вищу освіту» (2014 р.), застосовуючи результативний підхід, трактує вищу освіту як «сукупність систематизованих знань, умінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, інших компетентностей, здобутих у вищому навчальному закладі (науковій установі) у відповідній галузі знань за певною кваліфікацією на рівнях вищої освіти, що за складністю є вищими, ніж рівень повної загальної середньої освіти» [195].

Підґрунтя модернізаційних процесів у сфері освіти закладено у всесвітніх доповідях ЮНЕСКО (UNESCO) – «Towards knowledge societies» («До суспільства знань», 2005 р.) [211]; Communique of the World Conference on Higher Education – 2009: New Dynamics of Higher Education and Science for Social Change and Development, (Комюніке Всесвітньої конференції з вищої освіти – 2009: «Нова динаміка вищої освіти і науки для соціальної зміни і розвитку») [237], «Rethinking Education: Towards a global common good?» («Переосмислюючи освіту: Освіта як всезагальне благо?», 2015 р.), у програмних документах нашої держави – «Стратегії сталого розвитку «Україна-2020» [483], Національній

довіді «Цілі розвитку тисячоліття. Україна-2010» [326]. Вимоги до організації та результатів діяльності освітньої сфери представлені в «рамкових» законах України «Про вищу освіту» (2014 р.) [195]; «Про освіту» (2017 р.) [194].

Червоною ниткою через зазначені документи проходить ідея підвищення рівня життя громадян шляхом забезпечення доступу до належної освіти упродовж життя. Вітчизняна система освіти має гармонізуватись із європейським та світовим освітнім простором, забезпечити сталий розвиток держави, підвищити стандарти якості життя.

Про особливу місію вищої освіти у сучасному світі свідчать рішення численних міжнародних форумів, конференцій. Так, у Комюніке Всесвітньої конференції з вищої освіти – 2009: «Нова динаміка вищої освіти і науки для соціальної зміни і розвитку» (ЮНЕСКО, Париж, 5–8 липня 2009 року) зазначається, що вища освіта має соціальну відповідальність для покращення нашого розуміння багатогранних проблем, які включають соціальний, економічний, науковий, культурний виміри і нашу здатність відповідати їм, вона є суспільним благом і стратегічним імперативом для усіх рівнів освіти, основою для дослідження, інновації і творчості. На вищу освіту покладається обов'язок у наданні «твердих навичок для теперішніх і майбутніх поколінь», сприянні «освіті соціально відповідальних громадян, які прагнуть до створення миру, захисту прав людини і цінностей демократії». Навчання у закладах вищої освіти має характеризуватися ознаками актуальності та прогностичності – «навчання, що пропонується закладами вищої освіти, повинне як відповідати, так і передбачати соціальні потреби». Критерії якості мають відображати загальні цілі вищої освіти, зокрема, виховання у студентів критичного і незалежного мислення та здатності до навчання упродовж життя. Основними функціями закладів вищої освіти визначаються «дослідження, навчання і послуги громадянськості» [233].

Професійна освіта, на думку С. Гончаренка, це підготовка в навчальних закладах спеціалістів різних рівнів кваліфікації для трудової діяльності в одній із галузей господарства, науки, культури. Її зміст уміщує поглиблене ознайомлення з науковими основами й технологією обраного виду праці,

прищеплення спеціальних практичних навичок і вмінь, формування психологічних і моральних якостей особистості, важливих для роботи у певній сфері людської діяльності [139, с. 81-107].

Професійна освіта, на думку С. Сисоевої та І. Соколової, є одним із необхідних етапів формування особистості, передумовою її включення в систему суспільного і виробничого поділу праці, а також невід'ємною складовою єдиної системи народної освіти, яка спрямована на підготовку людини до визначеного виду діяльності та професії [453, с.126].

У науковому просторі застосовуються такі підходи до розуміння сутності підготовки фахівців у закладі вищої освіти:

- професійна підготовка майбутнього фахівця – це неперервний і керований процес набуття особистістю суб'єктивного досвіду професійної діяльності, що дозволяє системно та цілісно сприймати дійсність і діяти на основі гуманістичних ціннісних орієнтацій, закладених у сучасних освітніх концепціях неперервності, гуманізації освіти і професійної підготовки фахівців у вищих навчальних закладах для формування професійної компетентності особистості та успішної праці з урахуванням сучасних вимог ринку праці» (С. Сисоева, І. Соколова) [453, с.133];
- багатоаспектна система, що об'єднує відносно самостійні, але взаємопов'язані складові: соціогуманітарну, психолого-педагогічну, культурологічну, спеціально-наукову (О. Абдуліна) [1];
- цілісна, поліфункціональна, динамічна, відкрита нелінійна педагогічна система з притаманною їй ієрархічною побудовою, системоутворюючими зв'язками, спрямована на створення нової інтегративної якості (сукупностей якостей) – професійної компетентності (Н. Батечко) [39];
- процес долучення студентів до таких видів діяльності, які сприяють як особистісному розвитку, так і підготовці до засвоєння обраної професії, формують спрямованість на успіх у професійній діяльності, формують уміння адекватно вирішувати виробничі проблеми (С. Воронін) [113];
- динамічний процес формування фахівця для однієї з галузей трудової діяльності, кінцевою метою якого є формування комплексу професійних якостей

особистості, який є не підготовчим етапом оволодіння професією, а цілеспрямованим процесом оволодіння базовою основою цієї професії, яка надалі розвивається під впливом безпосередніх обставин професійної діяльності та за умови виявлення особистісної активності (О. Власюк) [110];

- використання сукупності розгорнутих у часі прийомів соціального впливу на особистість, включення її в різноманітні професійно значущі види діяльності з метою формування у неї системи професійно важливих знань, умінь і якостей, форм поведінки й індивідуальних способів виконання професійної діяльності (Е. Зеєр) [202].

Професійна освіта усе більше набуває ознак приватного блага, тому що, по-перше, високий рівень професійної освіти є передумовою підприємницького успіху й запорукою соціального захисту від стихійного попиту на ринку праці; по-друге, освіта є однією зі сфер самореалізації особистості, її творчого потенціалу, по-третє, отримані знання розглядаються як інтелектуальна власність, людський капітал, який дає дохід. Післядипломна освіта також має більше ознак приватного блага, тому що здобувається споживачем на правах платності, конкурентності, незалежно від форми власності вищого навчального закладу [365].

Усвідомлення особистістю своєї професії – тривалий, поетапний процес. Він починається з вибору професії. Цей вибір детермінується багатьма чинниками – зовнішніми (вплив соціального середовища, схвальних відгуків оточуючих, позитивний образ в інформаційних джерелах) та внутрішніми (схильність до певного виду діяльності, здібності, уподобання, особистісна мотивація). Розуміння професії приходить у процесі підготовки у закладі освіти шляхом ознайомлення з освітньою програмою, оцінки та набуття практичних умінь і навичок. Здобувач освіти, майбутній фахівець, проходить системну оцінку набутих знань на усіх етапах навчання, що дозволяє оцінити його готовність до праці за обраним фахом. Він вибудовує ціннісні пріоритети щодо свого майбутнього фаху. Відбувається розкриття та реалізація особистісних індивідуальних здібностей, формується позитивна мотивація до ефективної фахової діяльності. За умови реалізації усіх означених аспектів випускник

закладу вищої освіти може розраховувати на працевлаштування, а відтак – самореалізацію та життєвий успіх.

Аналіз феноменологічних характеристик та функцій освіти буде неповним, якщо не врахувати думку зарубіжних учених, які мають у цій царині науковий авторитет світового рівня. Соціальні функції освіти досліджували французький філософ-позитивіст О. Конт (франц. A. Comte, 1798–1857), американський соціолог Л. Уорд (англ. L. F. Ward, 1841–1913), французький соціолог, основоположник соціології освіти Е. Дюркгейм (франц. E. Durkheim, 1858–1917), німецький соціолог М. Вебер (нім. M. Weber, 1864–1920), німецький та британський соціолог К. Мангейм (Мангайм) (нім. K. Mannheim, 1893–1947), американський соціолог російського походження П. Сорокін (англ. Pitirim Sorokin, 1889–1934), німецький філософ У. Бек (нім. U. Beck, 1944–2015), американський соціолог Н. Дж. Смелзер (англ. N. J. Smelser), американський філософ Е. Тоффлер (англ. A. Toffler) та ін.

Аналіз наукових поглядів кожного із зазначених учених не є предметом нашого дослідження, тож зупинимось тільки на доробку окремих учених, погляди яких, на нашу думку, найповніше характеризують функції освіти. П. Сорокін, досліджуючи соціальну стратифікацію та мобільність, приходить до висновку, що інститути освіти і виховання, якої б форми вони не набували, в усі історичні епохи є засобами вертикальної соціальної циркуляції. Учений акцентує увагу на зростаючій соціальній значущості школи, а отже, й освіти, що відкриває можливості для них приносити велику суспільну користь, за умови гарної організації, або, в протилежному випадку, велику шкоду. П. Сорокін наголошує, що є помилкою брати до уваги лише освітню функцію школи, яка передбачає «вливання» в того, хто навчається, певного набору знань та коригування його поведінки, але й необхідно враховувати такі функції, як тестуючу, селекційну, дистрибутивну. Він погоджується, що школа, залишаючись виховним та освітнім інститутом, є частиною соціального механізму, який апробує здібності індивідів, просіює, селекціонує їх та визначає їхні майбутні соціальні позиції. На думку вченого, фундаментальна соціальна функція школи полягає, по-перше, не тільки в тому, щоб з'ясувати, чи засвоїв учень частину підручників чи ні, а,

насамперед, у тому, щоб за допомогою іспитів і спостережень визначити, хто талановитий, а хто ні, які в кого здібності, якою мірою вони проявляються, які з них соціально та морально значущі. По-друге, ця функція полягає і в тому, щоб усунути тих, у кого немає очікуваних інтелектуальних і моральних якостей. По-третє, усуваючи «неугодних», закрити для них шляхи для подальшого просування принаймні в певні соціальні галузі, водночас забезпечити просування здібних учнів у напрямку тих соціальних позицій, які відповідають їх загальним і специфічним властивостям. Очевидно, що ці функції притаманні освіті загалом [474, с.311-321].

Представник еволюційного функціоналізму Н. Смелзер вважає, що освіта сприяє збереженню культурних цінностей та соціальним змінам, що пов'язані з упровадженням нових технологій та переоцінкою існуючих знань, підтриманню стабільності суспільства, соціалізації особистості, впливає на формування особистісних цінностей, життєвої позиції та поведінку, є одним із засобів соціального контролю, розумним способом розподілу людей відповідно до їхніх чеснот, відіграє важливу роль у підготовці людини до праці, допомагає визначитись їй із життєвою траєкторією, впливає на соціальну мобільність. Освіта, на думку вченого, також сприяє розвитку демократії, оскільки завдяки навчанню виховуються добре поінформовані громадяни, якими нелегко маніпулювати за допомогою демагогії та лозунгів. Аналізуючи різні соціологічні теорії, вчений акцентує увагу на підходах теорії «людського капіталу», яка є різновидом функціоналізму, що розглядає освіту як капіталовкладення, яке принесе винагороду в майбутньому [458].

Досить ґрунтовно розглядає функції освіти українська вчена Г. Дворецька, яка до переліку функцій освіти відносить: професійно-економічну; трансляцію і поширення цінностей культури (наукові знання, професійні навички й досвід, досягнення в мистецтві, моральні норми і правила, стандарти і традиції соціальної поведінки) в суспільстві; забезпечення історичної спадковості, використання історичного досвіду і духовної спадщини поколінь; соціалізацію особистості, адаптацію молоді до соціальних відносин, суспільного життя; інтегруючи (інтеграція особи й окремих груп населення в соціальну систему);

інноваційну (забезпечення соціальних і культурних змін); поєднання освіти з наукою та виробництвом; виховну (навчання у контексті становлення та розвитку особистості. Навчання в соціологічному розумінні – це не стільки пристосування, уміння взаємодіяти із соціальним оточенням, скільки опанування культури цієї взаємодії); соціальної селекції; стимулювання самоосвіти, самопідготовки, постійного потягу до знань [154].

У науковій літературі також зустрічається такий функціональний набір освіти: продуктивна (створення нових ідей, технологій, форм поведінки тощо); репродуктивна (відтворення існуючих суспільних відносин, соціальної структури); стратифікаційна (освіта як соціальний ліфт); селекції (відбору) (відбирає і розташовує претендентів на певних соціальних позиціях); функція передачі накопичених людством знань, спадковості соціального досвіду [128, с.72].

Найширший перелік функцій освіти як соціокультурного інституту наводить український соціолог В. Пічі. До цього переліку він долучає такі функції: культурну (забезпечує передачу, відтворення й розвиток культури суспільства); професійно-економічну (визначає взаємозв'язок між освітою та продуктивними силами суспільства), соціальну (впливає на соціальну структуру суспільства, процеси соціальної мобільності); виховну (сприяє формуванню різних якостей особистості); соціального захисту (сприяє реалізації потенційних можливостей особистості в особистому та професійному самовизначенні); гуманістичну (сприяє формуванню людини як носія духовності й культури); урбаністичну (впливає на міграційні процеси); демографічну (впливає на демографічні процеси у суспільстві); історичної спадковості та наслідування соціального досвіду; соціалізаційну (забезпечує соціалізацію особистості); соціального контролю (сприяє підтримці стабільності суспільства шляхом нормування життя тих, хто навчається) [388, с.216].

Отже, не дивлячись на певні розбіжності у формуванні функціонального набору освіти, вчені єдині у тому, що освіта відіграє значну роль у розвитку особистості та суспільства.

Інформаційний простір нині переповнений публікаціями, що оприлюднюють різнополюсні міркування щодо вимог до якості освіти та векторів змін у цій царині. Соціально-економічні трансформації завжди породжують нові вимоги до освітніх інститутів, а відтак – має місце інтелектуальний дискурс щодо цілей та способів діяльності освітньої сфери. Адже «освіта, у широкому сенсі цього слова, є засобом підтримування суспільної неперервності життя» (Дж. Д'юї) [148, с.8], а тому «світ та людська істота не існують окремо одне від одного, вони перебувають у постійній взаємодії» (Ф. Фрейре) [507, с.34].

Для подальшого політичного, соціально-економічного розвитку країни дуже важливо, яку позицію у цьому процесі займатиме освіта. Простір життєдіяльності людини набув нових характеристик, суттєво змінились темпи та ритми його функціонування. Відтак, сучасна освіта повинна задовольняти потреби суспільства, націлювати особистість на самоосвіту, саморозвиток, формувати мобільність, креативність, інтеграційність, здатність орієнтуватись у швидкозмінних умовах.

Академік В. Огнев'юк переконаний, що «модернізація суспільства має спиратись на реформування освіти, головним результатом якої розглядається готовність і здатність молодих людей нести особисту відповідальність за власне і суспільне благополуччя» [352].

Учений виділяє такі важливі імперативи, на яких мають ґрунтуватись зміни у сучасній освіті:

- імператив всебічного, універсально-цілісного, гармонійного розвитку особистості;
- імператив формування нової парадигми проблемно-орієнтованого професіоналізму;
- імператив переходу від одновимірної до багатовимірної людини (навчання стає мистецтвом, яке сприяє прагненню особистості до саморозвитку) [352].

На думку науковця, сучасна освіта має зважати на такі пріоритети:

- посилення самотійності людини та її здатності до самоорганізації;

- уміння людини відстоювати свої права;
- готовність до співпраці, розвиток здібностей до творчої діяльності;
- формування терпимості до чужої думки, уміння вести діалог, знаходити змістовні компроміси [352].

Дослідники освітніх процесів дійшли до висновку, що стосовно цивілізаційного поступу суспільства освіта може бути «наздоганяючою», «синхронною», «випереджаючою» (В. Загвязінський) [192].

На нашу думку, в умовах, що склались сьогодні в Україні, є потреба в освіті, яка має бути певним механізмом суспільного і культурного розвитку країни, активним суб'єктом суспільних перетворень, простором, середовищем особистісного розвитку кожної людини. Тому вона має характеризуватись як випереджальна, але ж ми звикли, що суспільний інститут освіти є консервативним та інертним. Відтак на часі наукові розробки, які б дозволили освітній сфері повною мірою відповідати на запити держави, суспільства, особистості.

Соціально-політичні трансформації в українському суспільстві часто є причиною моральної дезорієнтації молодого покоління, породжують знецінення духовних аспектів життєдіяльності, сприяють поширенню надмірного прагматизму та раціоналізму. Відтак, на освіту покладається важлива місія сприяння позитивній соціалізації особистості, вироблення соціально-схвальних моделей поведінки на засадах моральних норм і цінностей. Л. Хоружа зауважує, що «реформування різних сфер життя країни потребує високої духовності, моральності та визнання етичних цінностей як регуляторів поведінки» [517]. Учена акцентує увагу на тому факті, що духовність є сенсом буття людини, який підносить та спрямовує її на досягнення здобутків культури, формування особистісних цінностей, самовдосконалення, розширення людських можливостей. В умовах соціальних змін духовність виступає не лише самоцінністю, а й вектором удосконалення особистості й навколишнього соціального середовища.

У контексті розвитку економіки нашої країни особлива увага прикута до професійної та вищої освіти, головною метою якої є підготовка фахівців різних

рівнів та кваліфікацій для галузей економіки нашої країни. Адже, саме система вищої освіти «передбачає забезпечення фундаментальної, загальнокультурної, практичної підготовки фахівців, які мають визначити темпи та рівень науково-технічного, економічного та соціально-культурного процесу, формування інтелектуального потенціалу суспільства» [305, с.9].

У процесі обговорення перебуває законодавча база функціонування усієї сфери освіти. Відтак, на сьогодні нормативно-правове поле діяльності освітніх інституцій різних рівнів не є цілком сформованим та стабільним, що впливає на системність модернізаційних перетворень і реформ. Зокрема, у контексті пошуку адекватного місця в системі освіти закладів освіти, які здійснюють підготовку за освітньо-кваліфікаційним рівнем Молодший спеціаліст – коледжів.

Безсумнівним успіхом є прийняття закону України «Про освіту» (2017 р.) [194], який є рамковим та стратегічним. Численні новели цього законодавчого документу спрямовані на удосконалення функціонування сфери освіти в цілому. Для нас представляє науковий інтерес узаконені складники та рівні освіти, які презентовані у Розділі II, ст. 10. Серед цих складників визначена фахова передвища освіта, яка відповідає п'ятому рівню Національної рамки кваліфікацій. У цьому законі (Розділ II, ст. 16) фахова передвища освіта визначена як «освіта, що спрямована на формування та розвиток освітньої кваліфікації, що підтверджує здатність особи до виконання типових спеціалізованих завдань у певній галузі професійної діяльності, пов'язаних з виконанням типових спеціалізованих завдань у певній галузі професійної діяльності, пов'язаних з виконанням виробничих завдань підвищеної складності та/або здійснення обмежених управлінських функцій, що характеризуються певною невизначеністю умов та потребують застосування положень і методів відповідної науки, і завершується здобуттям відповідної освітньої та/або професійної кваліфікації». Крім того, передбачено, що заклади передвищої освіти також мають право здійснювати за відповідними стандартами підготовку фахівців, компетентності яких відповідають третьому та четвертому рівням Національної рамки кваліфікацій (Розділ II, ст.16, п.4). Для реалізації принципів наступності та неперервності освіти у законі передбачена норма за якою особа,

яка здобула ступінь фахової передвищої освіти, може продовжити навчання на рівнях вищої освіти, у тому числі за скороченою програмою підготовки.

Однак, визначення специфіки функціонування цього складника освіти має на сьогодні певні складнощі, оскільки порядок, умови, форми та особливості здобуття фахової передвищої освіти визначаються спеціальним законом, який поки що не є розробленим та упровадженим.

Відтак, поки що лише триває обговорення концептуальних ідей законів України «Про професійну освіту», «Про фахову передвищу освіту», які покликані стати оновленою базою для функціонування тієї складової освіти, яка є післяшкільною, однак не вищою.

Інноваційний Закон України «Про вищу освіту» (2014 р.) [195], що, здавалось, мав би стати актуальним бекграундом успішності трансформацій у вищій освіті, який спрямований на реалізацію ключових принципів та інструментів Болонського процесу, створення привабливого і конкурентоспроможного простору вищої освіти європейського зразка, поки не може забезпечити повною мірою успішність новацій, а отже, потребує уточнення. Проте, цей закон започаткував важливий етап реформування вітчизняної вищої освіти, ставши підґрунтям модернізації системи вищої освіти в різних аспектах: рівнів, ступенів, переліку спеціалізацій, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти, компетентностей, змісту, організації та забезпечення якості освіти. Головні ідеї Закону України «Про вищу освіту» (2014 р.), які є підставою та визначають напрями модернізації системи і змісту вищої освіти, пов'язані з: законодавчим запровадженням Національної рамки кваліфікацій; приведенням рівнів та ступенів освіти у відповідність із кваліфікаційними рівнями (Розділ III, ст. 5); організацією підготовки здобувачів вищої освіти всіх рівнів і ступенів за спеціальностями (Розділ IV, ст. 11); упровадженням стандарту вищої освіти як нормативного документа, що визначає вимоги до компетентностей майбутнього фахівця та нормативного змісту освіти (Розділ III, ст. 10); чітко визначивши повноваження центрального органу виконавчої у сфері освіти (Розділ III, ст. 13); передбачивши струнку систему забезпечення якості вищої освіти (Розділ V, ст.16), створенням

Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти (Розділ V, ст. 17, 18, Прикінцеві положення). Проте, не всі ці ідеї поки реалізовані в освітній практиці.

Безперечно, усі модернізаційні процеси пов'язані з пошуком ефективних шляхів формування якості освіти, оскільки саме цей аспект залишається актуальним і відкритим.

Питання якості освіти детерміноване зміною ролі освіти в суспільстві, якісними характеристиками школярів та студентів, вимогами та очікуваннями стейкхолдерів щодо результатів освітнього процесу. Варто брати до уваги той факт, що вимоги батьків, студентів та роботодавців до діяльності освітніх інститутів можуть суттєво відрізнятися, або навіть бути діаметрально протилежними. Зорієнтованість на інтереси батьків та студентів, які часто обирають модні, в їхньому розумінні, спеціальності, може призвести до випуску фахівців, яких не потребує економіка. А відтак – нівелюється соціально-економічна роль професійної та вищої освіти, коли підготовка фахівців має орієнтуватись на потреби ринку праці. Зорієнтованість на особистісні інтереси, тобто на ринок освітніх послуг, дозволяє нам сприймати професійну / вищу освіту лише як ще один щабель загальної або додаткової освіти для особистості, можливість для саморозвитку. Адже якщо отримана професія не затребувана на ринку праці, то людина не зможе працювати за фахом і муситиме шукати альтернативу для заробляння коштів на життя.

Футурологи, прогнозуючи потреби щодо результатів діяльності освіти, звертають увагу на такі сутнісні риси контексту її діяльності в недалекому майбутньому:

- повна інформатизація, дигіталізація освіти;
- розвиток цифрових бібліотек та цифрового книговидання;
- швидке освоєння молоддю новітніх технологій;
- зростання значущості інтернет-освіти;
- активне впровадження якісно нових форм організації навчання;
- упровадження індивідуальних освітніх програм для кожного учня/студента;
- докорінна зміна ролі учителя у системі освіти;

- потреба в реорганізації структури навчальних планів;
- збереження постійного зв'язку випускників із навчальним закладом через інтернет-ресурси;
- створення нових моделей університетських кампусів;
- зростання чисельності та популярності масових відкритих онлайн-курсів;
- посилення інтересу до дуальної освіти;
- елітні вищі навчальні заклади як «фабрики нових знань», які заманюватимуть інтелектуалів;
- посилення автономії та демократизації освітнього процесу;
- перехід до неперервної системи освіти;
- зміна демографічного профілю вищого навчального закладу;
- зростання значущості закладів раннього розвитку дитини;
- посилення ролі батьків та сім'ї у системі освіти;
- підлаштування освіти під людей з особливими потребами (В. Осецький, І. Татомир) [367];
- неминучість руху світу до загальнодоступної сонячної енергетики;
- локального виробництва на природних матеріалах;
- зникнення багатьох примітивних індустріальних фахів і занять;
- значне підвищення вимог до рівня освіти всього населення;
- розширення потреби в усіх професіях та їх урізноманітненні з третього сектору зайнятості (Л. Дударенко) [179].

Роботодавці все частіше зацікавлені у працівниках, які не тільки є формальними носіями професійних знань, але й ефективно та гнучко застосовують ці знання на робочому місці, творчо вирішують виробничі та соціальні завдання, ефективно взаємодіють з іншими, добре працюють у команді. Тобто, вміло реалізують на практиці набуті у процесі формальної освіти знання та навички, демонструючи компетентність та соціальну зрілість.

У Національній доповіді «Цілі розвитку тисячоліття. Україна–2010» [326] розвиток людини проголошено основною метою та критерієм суспільного прогресу, сформульовано основні цілі людського розвитку за трьома напрямками.

Перший – можливість прожити довге життя, підтримуючи добрий стан здоров'я, другий – доступність знань, одержання освіти, третій – наявність засобів, що забезпечують гідний рівень життя. Серед сформульованих важливих цілей розвитку на другому місці – забезпечення якісної освіти упродовж життя, приділяючи увагу всім складовим системи освіти, в тому числі вищої.

Аналіз особливостей та тенденцій розвитку вітчизняної системи освіти дозволив експертам сформулювати рекомендації щодо шляхів подолання «больових точок» та векторів розвитку. Так, для подолання ускладнень трансформаційного періоду на шляху гармонізації розвитку вищої освіти, вважають експерти, необхідно забезпечити:

- розширення автономії вишів;
- реформування мережі вишів шляхом їх укрупнення та створення університетів регіонального типу, посилення взаємодії з роботодавцями;
- зменшення розпорошеності вишів за відомчим підпорядкуванням, що дасть можливість усунути дублювання функцій у підготовці фахівців та раціональніше використовувати державні кошти на фінансування вищої освіти;
- сприяння інтеграційним процесам у системі освіти шляхом створення навчальних та навчально-науково-виробничих комплексів;
- забезпечення розвитку й оснащення комп'ютерною технікою, ліцензійними програмними продуктами та телекомунікаційним обладнанням мережі центрів дистанційного навчання» [326].

Реформа освіти передбачена також «Стратегією сталого розвитку «Україна–2020», яка затверджена указом Президента України № 5/15 від 12 січня 2015 року і визначає мету, вектори руху, дорожню карту, першочергові пріоритети та індикатори належних оборонних, соціально-економічних, організаційних, політико-правових умов становлення та розвитку України [463]. Цей документ декларує прагнення щодо забезпечення сталого розвитку держави, проведення структурних реформ і, як наслідок, підвищення стандартів життя. Ключові вектори розвитку системи освіти України закладено в «рамковому» Законі України «Про освіту» (2017 р.) [194], шляхи імплементації якого активно

обговорюються громадськістю, дискутуються на різних рівнях у публічних виступах та інтерв'ю посадовців і політиків.

Системна реформа сфери освіти вимагає наукового підґрунтя та усебічного вивчення умов її реалізації. Варто враховувати, що людське суспільство вступило у постіндустріальну епоху, набуло рис інформаційного, для якого виробництво нового знання є ключовим видом діяльності, а провідними чинниками розвитку виступають наука й освіта. Сьогодні інформація та знання застарівають і втрачають актуальність швидше, ніж здобувачі освіти отримують документ про їхнє засвоєння, а тому є нагальна потреба у системі освіти, яка забезпечує умови для навчання особистості упродовж життя. В. Андрущенко переконаний, що «центральним питанням сучасного філософсько-педагогічного дискурсу є питання про зміну філософії та загальної архітекτονіки освіти в системі викликів сучасного світу» [17]. Учений виокремлює чотири взаємозалежні групи чинників, які формують виклики до розвитку освіти: глобальні (зовнішні); локальні (внутрішні); форс-мажорні; життєво-побутові.

Сучасний світ надзвичайно динамічний і мінливий. Ці зміни торкаються усіх сфер – політичної, соціальної, економічної, культурної. Довкола виклики і можливості, які має вирішити та використати людина. Наш сучасник, німецький філософ У. Бек (англ. U. Beck, 1944–2015), аналізуючи сучасну соціальну ситуацію, приходять до висновку, що ми живемо у «суспільстві ризику», в реальності, яка характеризується постійними змінами, своєрідною «невпевненістю духу часу». Такі обставини заперечувати – цинічно, а піддаватися без спротиву – небезпечно [40]. Відповідно, людину необхідно готувати до життя в цій швидкозмінній реальності, яку вчені визначають як нову цивілізаційну епоху – постіндустріальну, а сучасне суспільство як «інформаційне суспільство», або «суспільство знань». Це своєрідний цивілізаційний і культурний феномен, серцевиною та основою якого є знання.

Для інформаційного суспільства (information society, digital society, electronic society, e-society) та його вищого ступеня розвитку – суспільства знань (knowledge society, k-society), стверджує В. Биков, «головним джерелом

існування і розвитку, основним ресурсом функціонування і рушійною силою прогресивних перетворень стануть знання, які накопичило і продовжуватиме здобувати і накопичувати людство та які будуть ефективно використовуватись практично усіма підсистемами суспільства, переважною більшістю його членів для розв'язання своїх повсякденних і перспективних завдань» [47].

Футурист, канадський учений та бізнесмен Д. Тапскотт (англ. D. Tapscott) виділяє десять змін у технологіях, що притаманні переходу до інформаційного суспільства:

- від аналогової техніки до цифрової;
- від напівпровідників до процесорів;
- від централізованих обчислень до архітектури клієнт-сервер;
- від низькоінтелектуальних засобів доступу до інформаційних побутових засобів;
- від текстів, звуків і зображень до мультимедіа;
- від спеціалізованих до відкритих систем;
- від неінтелектуальних до інтелектуальних мереж;
- від ремісничого програмування до об'єктно-орієнтованої індустрії програмування;
- від існуючих інтерфейсів управління електронно-цифровими засобами з боку людини до нових поколінь цих інтерфейсів [491].

Інформаційне суспільство модернізує наші уявлення про роботу, освіту, культуру, дозвілля, спілкування, комунікацію, економіку, соціальне життя. Загальновизнано, що на нинішньому етапі розвитку людської цивілізації переваги національних економік визначаються конкурентним застосуванням знань та продукуванням наукових інновацій, залишаючи у минулому змагання за кількістю природних ресурсів або наявністю дешевої робочої сили. Знання продукуються людьми, які стають людським капіталом для економіки та соціального життя.

Позитивний ефект знань самоочевидний. Чим більше людина знає, тим краще та результативніше вона може взаємодіяти зі світом. Знання є прекрасним засобом створення нових знань. Це означає, що інформація, знання, а також

мотивація до їхнього постійного оновлення, і навички, необхідні для здобуття та оновлення знань, є гарантами поступального розвитку як окремої особистості, так і суспільства загалом. Саме тому в сучасному суспільстві для індивіда надзвичайної цінності набувають його рівень освіти, професіоналізм, здатність до навчання та креативність. Дослідники стверджують, що інформаційна революція та формування якісно нового суспільства стали можливі завдяки розробці та впровадженню якісно нових – цифрових – способів обробки інформації; бурхливому розвитку електроніки, оптико-волоконних технологій, супутникових технологій зв'язку, інформаційних мережевих технологій і створенню Інтернету. Відтак, інформаційно-комунікаційні технології проникли в усі сфери життя людини і суспільства, як виробничі, так і приватні, стали каталізатором та джерелом функціонування і розвитку. Зазначені технології пришвидшують процес доступу і поширення інформації, зменшують рутинний аспект пошуку інформації, підвищують рівень автоматизації різнопланових виробничих процесів, створюють нові можливості щодо роботи та спілкування.

Термін «суспільство знань» запропоновано в 1966 р. американським ученим Р. Лейном (англ. R. E. Lane) [640], який досліджував вплив наукового знання на сферу публічної політики й управління. Основу концепції «суспільства знань» склали дослідження американських учених-економістів Ф. Махлупа (англ. Fr. Machlup, 1902–1983) [634] і П. Друкера (англ. P. F. Drucker, 1909–2005) [591]. У «суспільстві знання» П. Друкер особливу роль визначає для освіти, головним завданням якої він вважає – навчати індивіда вчитися.

У 70-х роках XX століття Д. Белл (англ. D. Bell, 1919–2011) [97; 567], автор класичної концепції постіндустріального суспільства, досліджуючи проблематику нової соціально-політичної ролі наукового знання у процесі соціальних трансформацій, зробив висновок, що знання та інформація є основою постіндустріального суспільства. У подальшому концепція «суспільства знань» отримує розвиток у роботах Н. Штера (англ. N. Stehr) [666], Р. Райха (англ. R. B. Reich) [414], П. Вайнгарта (англ. P. Weingart) [98] та інших.

Дослідники справедливо відзначають узгодженість і пов'язаність концепції «суспільства знань» із концепціями «суспільств, що навчаються»

(Ф. Хатчесон (англ. Ph. Hutchinson) [625], Т. Хасен (англ. T. Husen) [624]), «організацій, що самонавчаються» (П. Сенге (англ. P. Senge) [437]).

Філософські аспекти модернізаційних зрушень у системі освіти з урахуванням феноменальних особливостей постіндустріальної епохи представлені в роботах українських учених В. Андрущенко [18; 22; 317; 318], В. Астахової [29], Л. Губерського [22], Д. Дзвінчука [166; 167; 168], В. Кременя [249; 251; 505], О. Кукліна [262], В. Лугового [278; 279], В. Лутая [285; 286; 287], О. Навроцького [324], С. Ніколаєнка [333], Н. Ничкало [329], В. Огнев'юка [347; 351; 353], З. Самчук [430], А. Сбруєвої [433], С. Сисоєвої [449], Л. Хоружої [516] та ін.

У науковому полі близького зарубіжжя цій науковій проблемі присвячені наукові пошуки І. Алексєєвої [9], А. Гусейнова [146], К. Делокарова [156], Ф. Демідова [158], Д. Єфременко [182], В. Іноземцева [209], В. Кудіна [259], І. Москалева [323], Е. Соломатіної [462] та ін. Методологічні основи модернізації в сфері освіти обґрунтовують В. Аванесов [2], Б. Гершунський [129], А. Джуринський [164], М. Розов [418; 419; 420] та ін.

Зазначені учені підтримують міркування, що в основі модернізації економіки, насамперед, лежить модернізація освіти, а економічний підйом неможливий без ефективної системи неперервної освіти, дієвої системи оцінки якості освіти, можливості наступності та гнучкого переходу між різними ступенями освіти, захисту всіх суб'єктів на ринку освітніх послуг, першочергово тих, хто здобуває освіту. Вони приходять до висновку, що освіта сама по собі є прискорює процес інформатизації суспільства, є інструментом формування інформаційної культури людини, підготовки професіоналів нової генерації.

У більшості наукових праць із питань модернізаційних зрушень у сфері освіти відстоюється ідея кореляції цивілізаційного поступу нашого суспільства з рівнем розвитку освіченості людського капіталу. Звертається увага на феноменальні риси постіндустріального суспільства як інформаційного суспільства або його найдосконалішої форми – суспільства знань. До непересічних цінностей сучасного інформаційного суспільства віднесені знання, компетентність, професіоналізм, креативність, критичне мислення, здатність до

ефективної взаємодії з іншими, навчання упродовж життя. Багатоплановість та мультипрограманість змісту сучасного життя, його швидкоплинність та швидкозмінність, контекстне глобальне природне та соціокультурне тло потребує людину, розвинену в усіх вимірах – інтелектуальному, морально-етичному, фізичному, психічному. Відтак, досвід, набутий особистістю у процесі формального навчання в освітніх установах, має бути таким, що стане ефективним підґрунтям для її успішної життєдіяльності в майбутньому.

Академік В. Огнев'юк вважає, що без радикальної модернізації освіти в Україні ми не можемо говорити про її цивілізаційний прогрес, а отже, вироблення сучасної, науково обґрунтованої стратегії розвитку освіти – одне з найважливіших завдань українського суспільства [348].

Відтак, «необхідність реагування на потреби людини, на суспільні виклики, на об'єктивні процеси їх розвитку утверджує нову освітню парадигму, яка полягає у необхідності забезпечення рівного доступу до якісної освіти для всіх тих, хто повинен навчатися (у тих випадках, коли наявність сертифіката про загальну і / або відповідну професійну освіту є обов'язковою), хто має бажання, потребу (внутрішньо або зовнішньо мотивовані) навчатися упродовж життя і хто має для цього можливості (час, стан здоров'я, сімейні обставини, завантаженість на роботі тощо)» [47, с.45].

Рух до «суспільства знань» висуває нові вимоги перед інститутами освіти в усьому світі, в тому числі і в Україні. Адже, «як соціальне й культурне явище, освіта є атрибутом людства, невід'ємним його супутником у поступальному русі еволюційного розвитку» про що наголошує С. Сисоєва [450].

На думку О. Новикова, постає нагальна потреба докорінних змін змісту, форм, методів, засобів освіти, відповідно до нових стратегічних цілей. Перехід від освітньої парадигми індустріального суспільства до освітньої парадигми постіндустріального суспільства означає, у першу чергу, відмову від розуміння освіти як отримання готового знання й уявлення про педагога як носія готового знання. На зміну приходить розуміння освіти як надбання особистості, як засобу її самореалізації в житті, як засобу побудови власної кар'єри. Учений наполягає, що така ситуація змінює і цілі навчання та виховання, і його мотиви, норми,

форми і методи, і роль педагога тощо [337]. Очевидно, що модернізація освіти повинна відбуватися за двома напрямками: шляхом удосконалення існуючої системи та формування нових концептуальних підходів і умов її розвитку на основі прогнозування стратегічних напрямів розвитку країни загалом.

Цілком погоджуємось, що сучасний глобальний соціоекономічний контекст висуває певні вимоги до трансформувannya та змін у сфері освіти. Не торкаючись проблем усієї системи освіти, а акцентуючи увагу на післяшкільній освіті, зауважимо, що очікування від цієї складової освіти пов'язані з формуванням в особистості глибоких професійних знань, соціальних і життєвих навичок, що конче необхідні нинішньому суспільству для підтримки життєздатності сьогодні та стійкого розвитку в майбутньому.

Наразі, дискурс щодо спрямування цивілізаційного поступу до «суспільства знань», ролі та місця систем освіти у розвитку суспільства є предметом обговорення на міжнародних форумах і в організаціях, які мають глобальний вплив, серед яких Організація Об'єднаних Націй (United Nation). Актуальність проблеми підтверджена Всесвітньою доповіддю ЮНЕСКО (UNESCO) «Towards knowledge societies» [211]. Уже в передмові цього документа акцентується увага на тому факті, що нині знання перетворились на предмет колосальних економічних, політичних і культурних інтересів настільки, що можуть слугувати для визначення якісного складу суспільства, контури якого тільки починають вимальовуватись. Саме «інформаційне суспільство», або «суспільство знань», актуалізує увагу до рівня розвитку суспільного інституту освіти.

Експерти ЮНЕСКО у документі «Rethinking Education: Towards a global common good?» («Переосмислюючи освіту: Освіта як всезагальне благо?», 2015) зазначають, що підготовку окремої людини і суспільства загалом до того, щоб жити в мінливому світі, повному протиріч, має саме освіта через розвиток у людей здатності адаптуватись і реагувати на те, що відбувається довкола. Вони свідомі того, що освіта не може сама вирішити всі проблеми розвитку світу, проте гуманістичний та цілісний підхід до освіти може і повинен сприяти реалізації нової моделі цивілізаційного розвитку [382].

Німецький філософ У. Бек (англ. U. Beck), аналізуючи соціальну ситуацію, яку ми зараз проживаємо на власному досвіді, звертає увагу на настанні «нового часу». Він приходить до висновку, що ми живемо в «суспільстві ризику», оскільки в «розвинених країнах сучасного світу виробництво багатств супроводжується суспільним виробництвом ризиків». Модернізація, стверджує вчений, розмиває контури індустріального суспільства, і послідовний розвиток модерну породжує нові суспільні конфігурації. Відтак, реальність, у якій ми живемо, характеризується постійними змінами, своєрідною «невпевненістю духу часу» (за У. Беком), яку, на думку вченого, заперечувати – цинічно, а піддатись без супротиву – небезпечно. Кожна особистість мусить самотійно справлятися із викликами сьогодення, відчувається своєрідне «зростання примусу до самотійного подолання невпевненості», це зростання визначає «нові вимоги до таких суспільних інститутів, як освіта, терапія, політика». Таким чином, стверджує У. Бек, «у суспільстві ризику обходження зі страхом і невпевненістю стає в біографічному і політичному плані ключовою цивілізаційною кваліфікацією, а вироблення відповідних здібностей – істотним завданням педагогічних закладів» [40]. У. Бек наголошує на селекційній функції освіти: «освіта пов'язана з селекцією», і тому, на думку вченого, вона потребує індивідуальної кар'єрної орієнтації, яка зберігає свою дієвість навіть там, де «просування завдяки освіті» всього лише ілюзія, а освіта знецінюється і перетворюється на необхідний засіб проти падіння рівня життя. Зрештою, формалізований освітній процес освіти можна закінчити тільки пройшовши через «індивідуалізоване вушко голки» іспитів, контрольних робіт і тестів, які, в свою чергу, відкривають вихід до отримання індивідуального свідоцтва про освіту та до кар'єри на ринку праці. Дослідження У. Бека дають йому змогу сформулювати парадокс нашого часу – одночасне зниження і підвищення цінності свідоцтва про освіту, що пов'язано з перевищенням пропозиції над попитом і скороченням кількості робочих місць. Він опонує зауваження критиків, що освіта не забезпечує здобувачам очікуваного рівня життя. Пояснює, що без документа про освіту шанси отримати роботу на ринку праці зводяться до нуля. З документом можна отримати право на участь у конкурсі, але не саме

робоче місце. Отже, з одного боку, документа про освіту все частіше виявляється недостатньо, щоб забезпечити професійне існування, в цьому сенсі його цінність знижена. З іншого боку, він все більше необхідний для участі у конкурсі на отримання робочого місця, і в цьому сенсі цінність його підвищена. Зауважує, що отримання освіти вже недостатньо; потрібно «вміння триматися», «зв'язки», «здатність до мов», «лояльність» – це критерії належності до «соціальних кіл, що виходять за межі функціональної необхідності, які експансія освіти повинна була б подолати» [40].

Концепція «суспільства знань», що запропонована експертами ЮНЕСКО, може слугувати аналітичним інструментом перспектив розвитку суспільства нового типу, для якого ключовим видом діяльності є виробництво нового знання, а провідними чинниками суспільного розвитку стають освіта та наука. Саме тому вдосконалення освіти, як зазначає Генеральний секретар Організації Об'єднаних Націй Пан Гі Мун (англ. Ban Ki-moon), є не тільки нашим моральним обов'язком, але й найкращим внеском, який можуть зробити держави для розбудови процвітаючого та стабільного суспільства рівних можливостей. Об'єднуючи зусилля широкого кола зацікавлених сторін – урядів, країн-донорів, благодійних організацій, ділового світу та засобів масової інформації – ініціатива ООН «Освіта перш за все» визнає розвиток освіти головною темою на соціально-політичному порядку денному (Global Education First Initiative, 2012) [345]. Завдання освіти зрозуміле: насамперед – підвищити здатність індивіда долати труднощі, тобто здатність швидко й економно адаптуватися до безперервно мінливих умов. І чим стрімкіша швидкість змін, наголошує Е. Тофлер, тим більше уваги потрібно приділяти розпізнаванню моделі майбутніх подій [500].

У людини, яка здобуває післяшкільну освіту, має сформуватись система когнітивних, соціоемоційних та технічних умінь, які забезпечуватимуть її ефективну життєдіяльність у різних аспектах соціального життя як члена родини, працівника, громадянина.

Під когнітивними вміннями розуміють інтелектуальні або розумові здібності; до них належать базові знання (наприклад, освіченість) та складніше мислення (критичне мислення або вирішення проблем).

Соціоемоційні вміння – це поведінка, настанови й особисті якості, які допомагають ефективно орієнтуватися в особистих і соціальних ситуаціях (керування емоціями, робота в колективі).

Технічні вміння – це спеціальні знання, потрібні для виконання певної роботи, а також психомоторна та мануальна спритність («Навички для сучасної України», 2015) [705].

Певні параметри очікувань від діяльності освітніх інституцій визначають майбутні роботодавці. Так, глобальний вимір цих вимог сформульований на Всесвітньому економічному форумі (The World Economic Forum. Давос, Швейцарія, січень 2016) у знаковій доповіді «Майбутнє професій» («The Future of Jobs»). Експерти-роботодавці упорядкували ТОП-10 компетенцій (навичок), які, на їхню думку, будуть затребувані у фахівців у 2020 році. Серед них:

- 1) комплексне багаторівневе вирішення проблем (complex problem solving);
- 2) критичне мислення (critical thinking);
- 3) креативність у широкому сенсі (creativity);
- 4) уміння керувати людьми (people management);
- 5) взаємодія з людьми (coordinating with others);
- 6) емоційний інтелект (emotional intelligence);
- 7) оцінка та прийняття рішень (judgment and decision-making);
- 8) орієнтація на послуги або клієнтоорієнтованість (service orientation);
- 9) уміння вести переговори (negotiation), тобто готовність до обговорення, спрямованого на досягнення угоди (discussion aimed at reaching an agreement);
- 10) когнітивна гнучкість (cognitive flexibility) [676].

П. Лукша, директор Global Education Futures EdCrunch у доповіді «В очікуванні «дев'ятого валу»: компетенції та моделі освіти для XXI століття» під навичками майбутнього розуміє навички, що дозволяють працівникам бути конкурентоспроможними в соціально-економічній та технологічній реальності. Ці навички потрібні не тільки для працевлаштування й успішної кар'єри, але і для активної громадянської позиції, якості особистого і сімейного життя. На думку експерта, те, «що працювало раніше, ймовірно, не буде працювати в

майбутньому» (потрібні нові практики, нові навички, нові професії). П. Лукша робить акцент на ключових типах грамотності та базових навичках: управління концентрацією й увагою; емпатія та емоційний інтелект; мислення (критичне, проблемно-орієнтоване, системне, кооперативно-творче); творчі здібності; робота в міждисциплінарних середовищах; співпраця (як критичний навик, який повинен бути вбудованим у різні аспекти роботи і навчання); розуміння глобальних проблем, навички управління власним здоров'ям; розуміння принципів функціонування суспільства; уміння піклуватись про оточуюче середовище; фінансова грамотність; навички роботи з ІКТ і медіа, включаючи програмування та інформаційну гігієну; гнучкість і адаптивність; здатність учитися, «розучуватися» і «перенавчатися» упродовж життя; відповідальність у роботі – етика взаємодії з іншими членами суспільства і робоча етика людино-центрованих сервісів тощо) [282].

У січні 2018 року Комісією Європейського Парламенту та Ради ЄС (European Commission) були оновлені рекомендації щодо ключових компетентностей для навчання упродовж життя (Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning). До переліку були включені грамотність (Literacy competence), мовна компетентність (language competence), математична компетентність та компетентність у науках, технологіях та інженерії (Mathematical competence and competence in science, technology and engineering), цифрова компетентність (Digital competence), особиста, соціальна та навчальна компетентність (Personal, social and learning competence), громадянська компетентність (Civic competence), підприємницька компетентність (Entrepreneurship competence), компетентність культурної обізнаності та самовираження (Cultural awareness and expression competence) [694].

Аналіз усіх зазначених переліків компетенцій (навичок) дає змогу зробити висновок, що вони стосуються розвитку інтелекту особистості з метою продуктивної співпраці з іншими людьми на базі ґрунтовних професійних знань.

Розумовий та соціальний розвиток особистості не може бути лише інтуїтивним. Він потребує спеціальної підготовки в швидкозмінному та швидкоплинному сучасному світі. «Change won't wait for us» [676] (зміни не

чекатимуть нас) – цитата з доповіді «Майбутнє професій», може слугувати адекватною мотивацією як для людини, так і для суспільства загалом. Відтак, усі ланки освіти мають спрямувати свої зусилля на максимальну підтримку та допомогу особистості в нелегкій справі формування зазначених компетенцій. Однак, на цьому шляху варто позбавитись певних негативних стереотипів. Формуючи стратегічні директиви щодо покращання якості освіти, популісти часто поширюють стереотипну тезу, що «потрібні навички, а не знання», звинувачуючи освіту в надмірній затеоретизованості, відкидаючи необхідність системної теоретичної підготовки. Хочу зауважити, що теза, яка протиставляє знання і навички, за своєю природою є хибною.

Навички (skills) – за авторитетним виданням «Webster's encyclopedic dictionary of the English language» – це здатність робити щось добре, що є результатом тривалого практичного досвіду і навчання; специфічна техніка (ability to do something well, as a result of long practical experience and training, a particular technique), особлива здатність, яка включає в себе спеціальну підготовку і досвід (particular ability that involves special training and experience) [672, с.931].

Словники також пропонують різні переклади цього поняття: навичка, вправність, кваліфікація, майстерність, уміння, мистецтво, спритність. Це визначення ніяк не відкидає необхідності теоретичних знань як таких, а лише ускладнює та поглиблює вимоги щодо «дієвості» цих знань та висуває додаткові вимоги з практичної підготовки застосування знань та набуття досвіду, який і буде підґрунтям для формування компетентностей. Адже особистість має не тільки володіти певними знаннями, вміннями, навичками, але й уміти адекватно, гнучко та результативно їх застосовувати. Відтак, в освітньому процесі в професійному чи закладі вищої освіти увага має приділятися як професійній та фаховій, так і когнітивній та соціальній складовим.

Не можна залишати поза увагою той факт, що будь-які зміни та модернізаційні перетворення потребують відповідного економічного супроводу та фінансування. Пошук джерел фінансування освітніх змін – це ще одна проблема, яка потребує вирішення.

Загальновідомо, що ідеї та проекти не втілюються самі. Носіями ідей є люди. Реалізаторами проектів є люди. Тому реформування у сфері освіти неможливе без ініціативи, підтримки та безпосередньої діяльності педагогічної спільноти, якій варто позбутись інертності та стати не тільки готовими до змін, а самим змінювати освіту.

1.3. Особливості професійної підготовки у коледжах України

Не дискутуючи про необхідність змін у сфері освіти нашої країни, наполягаємо, що реформи мають базуватись на вивченні, збереженні та удосконаленні кращого досвіду, вибудовуванні цілісної стратегії щодо розвитку всіх елементів системи з метою отримання результату, який відповідає запиту сьогодення та інтересам нашої країни, а не третіх сторін. Адже, як зазначає Е. Дельбанко, «тільки дуже погане суспільство дає можливість навчатись та зростати тільки багатим, блискучим чи небагатьом щасливцям» [157, с. 22], а тому суспільство, яке претендує на успішність, має створювати умови, щоб забезпечити широкий доступ до освіти кожного його члена.

Відтак, нам видається, дослідження та ґрунтовний аналіз позитивного досвіду поєднання теоретичної і практичної складової професійної підготовки навчальних закладів, які сьогодні, відповідно до чинного законодавства України, втратили статус вищих і займають своєрідне, непевне положення у системі післяшкільної освіти – коледжах та технікумах є актуальним та на часі.

Проведений аналіз джерельної бази дозволяє стверджувати, що окремі питання підготовки фахівців, організації освітнього процесу та управління вищими навчальними закладами І–ІІ р. а. (за законом «Про вищу освіту» 2002 р.) активно досліджуються ученими упродовж періоду їхнього функціонування.

На увагу заслуговують дослідження, які здійснені такими ученими: К. Беркита (організація професійного навчання бакалаврів у фінансово-економічних коледжах, 1999) [45], О. Гаврилюк (організаційно-педагогічні умови підготовки молодших спеціалістів у вищому професійному училищі, 2001) [120]; (розробка перспектив розвитку навчального закладу

відповідно до потреб ринку праці та професійно-кваліфікаційних вимог до фахівців, 2005) [121]; Р. Гуревич (теоретичні та методичні основи організації навчання у професійно-технічних закладах, 1999) [144], Н. Житник (організаційно-педагогічні умови підготовки бакалаврів економіки у коледжі II рівня акредитації, 2002) [191], Ю. Дещинський (методичні основи підготовки молодших спеціалістів зв'язку з технічного обслуговування комп'ютерної техніки, 1998) [162], Н. Когород (організаційно-педагогічні умови управління системою науково-методичної роботи в технікумі, 2006) [242], Н. Кононец (основи ресурсно-орієнтованого навчання дисциплін комп'ютерного циклу (з досвіду аграрних коледжів, 2016) [240], С. Кретович (наукові засади моніторингу розвитку вищого навчального закладу I-II рівня акредитації, 2011) [252]; В. Лозовецька (теоретико-методологічні основи професійного навчання молодшого спеціаліста сільськогосподарського профілю, 2002) [276], Л. Марцева (теоретичні та методичні основи професійної підготовки молодших спеціалістів радіотехнічного профілю, 2015) [299], В. Радкевич (теоретичні і методичні засади професійного навчання у закладах профтехосвіти художнього профілю, 2010) [411], Л. Сергєєва (управління розвитком професійно-технічного навчального закладу, 2013) [443], А. Смолюк (професійний саморозвиток майбутніх учителів початкової школи в освітньому середовищі педагогічного коледжу, 2018) [459]; Л. Сушенцева (управління системою методичної роботи в сучасному професійно-технічному училищі, 1999) [490], В. Стельмашенко (організаційно-педагогічні засади управління якістю підготовки фахівців у коледжах України, 2001) [481], І. Угреньок (проблемне навчання на основі домінантно-інтегруючого підходу в агротехнічному коледжі, 2001) [501], Л. Фесік (управління вищим навчальним закладом I рівня акредитації на адаптивних засадах, 2014) [504]; О. Чепка (професійна підготовка майбутніх учителів початкових класів в умовах навчального комплексу «педагогічний коледж – педагогічний університет», 2010) [529]; О. Щербак (теоретичні і методичні засади професійно-педагогічної освіти, 2012) [542], С. Якубовська (педагогічні умови застосування модульно-рейтингової технології навчання в технікумі аграрного профілю, 2006) [548].

Звісно, наведений перелік авторів та їхніх робіт не є вичерпним.

Зараз науковці, практики, широке коло стейкхолдерів активно обговорюють місце і роль коледжів у системі освіти України у контексті реалізації цільових завдань розвитку освітньої сфери й імплементації Закону України «Про вищу освіту» (2014 р.) [195]. Жвава суспільно-політична дискусія засвідчує актуальність та гостроту проблеми. Полеміка точиться щодо місця коледжів у системі освіти, їх цільового призначення, змісту освітніх програм, за якими здійснюється підготовка фахівців, умов продовження навчання випускниками коледжів на вищих рівнях освіти тощо.

Вирішення цього складного завдання, яке матиме політичні, соціальні, економічні наслідки, має ґрунтуватись на результатах багатоаспектних досліджень особливостей професійної підготовки в умовах коледжів і технікумів. З'ясування особливостей освітньої діяльності коледжів, виявлення позитивного досвіду та недоліків дасть змогу обґрунтувати шляхи їхнього подальшого розвитку в системі освіти України, сприятиме виробленню науково обґрунтованих управлінських рішень щодо подальшої ролі та місця коледжів у підготовці фахівців для економіки країни.

Сьогодні, у переважній більшості випадків, коледжі та технікуми здійснюють підготовку фахівців за освітньо-кваліфікаційним рівнем Молодший спеціаліст. В Законі України «Про освіту» (2017 р.) [194] у Розділі XII Прикінцеві та перехідні положення» зазначено, що «освітня діяльність за освітньо-кваліфікаційним рівнем молодшого спеціаліста, що започаткована до набрання чинності цим законом, продовжується у межах строку навчання за відповідною програмою з видачою диплома молодшого спеціаліста. Останній прийом на здобуття вищої освіти за освітньо-кваліфікаційним рівнем молодшого спеціаліста проводиться у 2019 році. Особи, які розпочали навчання за програмою підготовки молодшого спеціаліста до 2019 року включно, у разі успішного завершення навчання отримують диплом молодшого спеціаліста, який прирівнюється до диплома молодшого бакалавра. Особи, які розпочнуть навчання за програмою підготовки молодшого спеціаліста, починаючи з 2020 року, у разі успішного завершення навчання отримають диплом молодшого

спеціаліста, що засвідчуватиме здобуття кваліфікації фахової передвищої освіти» [194].

Вітчизняна система вищої освіти сформувалась за період незалежності України відповідно до чинного законодавства, реальних економічних, політичних, соціокультурних вимог з урахуванням світових та європейських тенденцій. Вона має складну архітектоніку і характеризується значними чисельними показниками, які, наразі, потребують якісної оцінки та перегляду. За останні кілька років для системи вищої освіти характерні трансформаційні процеси різної природи: зміна законодавчого поля функціонування; зміна чисельності освітніх закладів у бік зменшення; створення різних механізмів для формування якіснішого складу суб'єктів навчання у зв'язку з посиленням вимог до вступників та науково-педагогічних працівників через механізми зовнішнього оцінювання; пошук різних шляхів підвищення її якості за якісними та кількісними параметрами.

Проаналізуємо місце коледжів у системі післяшкільної освіти України, базуючись на офіційних Державної служби статистики та Міністерства освіти і науки України [368; 369].

У період 1991–2016 р.р. мережа закладів вищої освіти України зазнавала суттєвих змін. Так, якщо в 1991/92 н.р. налічувалося 754 виші I–II р. а. (технікуми, училища) та 156 вишів III–IV р. а. (університети, академії, інститути), то в 2015/16 н.р. – 288 вишів I–II р. а. (коледжі, технікуми, училища) та 371 III–IV р. а. (університети, академії, інститути). Аналіз статистичних даних показав, що пік зростання чисельності закладів вищої освіти припадає на 2008/09 н.р. – 904, в тому числі 528 – I–II р. а. та 353 – III–IV р. а. [368].

За останні п'ять років чітко спостерігається тенденція щодо зменшення кількості закладів вищої освіти, загальної чисельності студентів та чисельності студентів у розрахунку на 10 000 населення (Табл. 1.1), що свідчить про процеси оптимізації мережі, які мають різнопланові причини. Серед них: як закриття, злиття, об'єднання вишів, так і зниження народжуваності в Україні, яке притаманне процесам відтворення населення нашої країни вже з 90-х років XX століття.

Таблиця 1.1

Чисельність студентів у розрахунку на 10 000 населення в 2010–18 р. р.

Навчальний рік	Чисельність студентів у розрахунку на 10 000 населення	
	I–II р. а.	III–IV р. а.
2010/11	81	476
2011/12	80	439
2012/13	78	410
2013/14	74	389
2014/15	58	335
2015/16	54	322
2016/17	51	321
2017/18	49	314

* Без урахування тимчасово окупованої території Автономної Республіки Крим, м. Севастополя та частини зони проведення антитерористичної операції.

Джерело: за даними Державної служби статистики України [368].

Серед закладів вищої освіти I–II р. а. найбільше коледжів (218) та технікумів (56), а серед III–IV р. а. – університетів (185) та академій (53).

На 2016 рік, згідно з офіційними даними (Табл.1.2), в Україні функціонувало 659 вищих навчальних закладів I–IV рівнів акредитації усіх форм власності (без урахування тимчасово окупованої території Автономної Республіки Крим, м. Севастополя та частини зони проведення антитерористичної операції), в яких здобувало освіту близько 1,7 млн. осіб, що становить близько 4% усього населення країни.

За географічним розташуванням найбільше вишів у Києві – 101, у тому числі 38 університетів та 22 коледжі; Харківській області – 69, у тому числі 23 університети та 16 коледжів; Дніпропетровській області – 52, у тому числі 13 університетів та 15 коледжів.

За підпорядкуванням найбільше закладів вищої освіти знаходиться у підпорядкуванні Міністерства освіти і науки України (264), Міністерства

охорони здоров'я України (34), Міністерства культури України (25). Крім того, налічується 134 приватних ВНЗ.

Таблиця 1.2

Вищі навчальні заклади України (1990–2018 р.р.)

Роки	Кількість вищів, од.		Кількість студентів у вишах, тис.	
	I–II рівнів акредитації	III–IV рівнів акредитації	I–II рівнів акредитації	III–IV рівнів акредитації
1990/91	742	149	757,0	881,3
2010/11	505	349	361,5	2129,8
2011/12	501	345	356,8	1954,8
2012/13	489	334	345,2	1824,9
2013/14	478	325	329,0	1723,7
2014/15*	387	277	251,3	1438,0
2015/16*	371	288	230,1	1375,2
2016/17*	370	287	217,3	1369,4
2017/18*	372	289	208,6	1329,9

* Без урахування тимчасово окупованої території Автономної Республіки Крим, м. Севастополя та частини зони проведення антитерористичної операції.

Джерело: за даними Державної служби статистики України [368].

У підпорядкуванні Міністерства освіти і науки України також знаходиться найбільше вищих навчальних закладів I–II рівнів акредитації. 51,3% цих навчальних закладів готують фахівців для виробничих галузей; 16% – для роботи у галузях економіки, комерції та підприємництва; 8,8% – транспорту; 6,2% – культури і мистецтва; 5,6% – будівництва й архітектури; 4,9% – освіти; 7,2% – інших галузей (Постанова Верховної Ради України «Про Рекомендації парламентських слухань на тему: «Професійна освіта як складова забезпечення кваліфікованого кадрового потенціалу України: проблеми та шляхи вирішення», 2016) [394].

Згідно з Переліком спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за освітньо-кваліфікаційним рівнем молодшого спеціаліста (Перелік, 2007 [395]), який втратив чинність у 2015 році у зв'язку з упорядкуванням нового переліку (Перелік галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти (далі – Перелік, 2015 [396]), підготовка молодших спеціалістів для різних галузей

господарства здійснювалась за 287 спеціальностями, що представляли 41 галузь знань.

Аналіз галузевої спеціалізації професійної підготовки у вищих навчальних закладах I–II рівнів акредитації засвідчив, що останні кілька років перманентно лідирують спеціальності таких галузей знань: інженерія, виробництво та будівництво (28% від загального числа студентів у закладах вищої освіти); охорона здоров'я та соціальне забезпечення (24%); соціальні науки (16%).

За даними Державної служби статистики України (Основні показники діяльності вищих навчальних закладів України на початок 2016/17 навчального року) [368] на початок 2016-17 навчального року загальна чисельність вищих навчальних закладів становила 657, в них здобувало освіту 1586754 студенти). З них, 338 закладів вищої освіти державної, 189 – комунальної, 130 – приватної форми власності. Із загальної чисельності закладів вищої освіти коледжі становлять – 34% (224 заклади). За формою власності вони розподіляються наступним чином: 87 – державної, 99 – комунальної, 38 – приватної форми власності.

Оскільки, у Статистичному бюлетені [368] розподіл закладів вищої освіти за рівнями акредитації у 2016 році не передбачено, відповідно до Закону України «Про вищу освіту» (2014 р.) [195], то розподіл освітніх закладів подається за двома групами. До першої віднесені коледжі, технікуми, училища, яких на цей момент налічувалось 370. До другої – університети, академії, інститути, чисельність яких складала 287.

У порівнянні з початком 2015-16 навчального року чисельність закладів вищої освіти скоротилась усього на 2 заклади (на один менше стало у кожній з груп).

Зклади вищої освіти, на досліджуваний період, за типами розподілялись наступним чином: технікуми – 56, училища – 84, з них 7 педагогічні; коледжі – 224, з них 24 педагогічні; університети – 184, з них 22 педагогічні; академії – 50; інститути – 59, з них 3 педагогічні.

На початок 2018 року згідно з «Реєстром суб'єктів освітньої діяльності», що представлений на офіційному сайті МОН України, чисельність закладів

вищої освіти становила 1469 [682].

На перший погляд можна зробити висновок, що чисельність закладів вищої освіти зросла у порівнянні з 2017 роком. Зауважимо, що змінилась законодавча база функціонування освітньої сфери, відтак, у цьому реєстрі зазначені усі заклади, які здійснюють підготовку фахівців з вищою освітою за різними рівнями: початковим рівнем (коротким циклом) вищої освіти; першим (бакалаврським) рівнем; другим (магістерським) рівнем; третій (освітньо-науковим/освітньо-творчим) рівнем; науковим рівнем (відповідно до закону України «Про вищу освіту», Розділ II, Рівні, ступені та кваліфікації вищої освіти, стаття 5). Відтак, перелік, до якого входять коледжі, технікуми, інститути, університети, доповнимся науковими установами, які здійснюють підготовку за науковим рівнем. Серед цього переліку вказані також коледжі та технікуми, які є структурними підрозділами університетів. Їх налічується 338. Всього ж чисельність коледжів становить 615.

Усе ж, на нашу думку, проблема закладів вищої освіти України не лежить у площині статистики, необхідності механічного зменшення кількості освітніх закладів, які ідентифікуються як заклади вищої освіти. Мова має йти, насамперед, про суттєве підвищення якості вищої освіти, оскільки переважна більшість вітчизняних вишів за переліком функцій, які вони виконують, рівнем освіти, яку продукують, є, у кращому випадку, вищими професійними закладами, а не університетами в класичному академічному розумінні. Відтак, проста оптимізація мережі закладів вищої освіти за рахунок зменшення їхньої чисельності не призведе до бажаних результатів.

Безумовно, напрями модернізації українських вишів повинні корелюватись із цільовими завданнями вищої освіти, що задекларовані у міжнародних документах. Зокрема, в документах ЮНЕСКО зазначається, що вища освіта включає соціальну відповідальність для покращення розуміння багатогранних проблем, які мають соціальний, економічний, науковий, культурний виміри і нашу здатність відповідати їм; вона є суспільним благом і стратегічним імперативом для усіх рівнів освіти, основою для дослідження, інновації і творчості. На вищу освіту покладається обов'язок у сприянні здобуття

освіти соціально відповідальними громадянами, які прагнуть до миру, захисту прав людини і цінностей демократії. Відтак, навчання у вишах має бути актуальним та прогностичним (повинно як відповідати, так і передбачати соціальні потреби); сприяти формуванню у студентів критичного і незалежного мислення, здатності до навчання упродовж життя. Основними функціями закладів вищої освіти визначаються дослідження, навчання і послуги громадськості [237].

Не дивлячись на гуманістичну спрямованість вищої освіти, сучасний світовий досвід демонструє і значний ухил у бік її комерціалізації, установки на надання вищої освіти як послуги. Імплементация в українські реалії актуальних світових тенденцій сприймання університету як установи, що прагне до прибутку, а відтак – є певним бізнес-проектом із виробництва освіти як бізнес-продукту, з відповідними економічними характеристиками – рентабельність, собівартість, продуктивність, теж може призвести до деградації української університетської освіти. Тому на державному рівні варто чітко визначитись із цільовими завданнями вищої освіти, метою діяльності вищих навчальних закладів різних типів, узгодити очікування зацікавлених сторін від вищої освіти, потреби держави та економіки у громадянах і фахівцях з вищою освітою, з можливостями та джерелами фінансування цих закладів у сучасних вітчизняних економічних реаліях.

В Україні вища освіта – це процес і результат поєднання навчання та професійної підготовки. Закон України «Про вищу освіту» (2014 р.) трактує вищу освіту як «сукупність систематизованих знань, умінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, інших компетентностей, здобутих у вищому навчальному закладі (науковій установі) у відповідній галузі знань за певною кваліфікацією на рівнях вищої освіти, що за складністю є вищими, ніж рівень повної загальної середньої освіти» [195]. Відтак, це визначення одразу підкреслює суперечливе місце коледжів у системі вищої освіти, адже поєднання загальноосвітньої і фахової підготовки є сутнісною особливістю підготовки

фахівців у цих закладах вищої освіти (за Перехідними положеннями зазначеного Закону).

На сьогодні термін «коледж» (англ. college) є широкоживаним в усьому світі. Ним послуговуються для позначення одного з типів освітніх закладів у системі освіти багатьох країн: Великої Британії, країн Співдружності націй (теперішня назва Британської співдружності), Франції, США, Росії, а також України.

За Законом України «Про вищу освіту» (2002 р.), який був чинним упродовж 12 років (Розділ V «Вищі навчальні заклади», стаття 25 «Типи вищих навчальних закладів»), коледж – це «вищий навчальний заклад другого рівня акредитації або структурний підрозділ вищого навчального закладу третього або четвертого рівня акредитації, який провадить освітню діяльність, пов'язану зі здобуттям певної вищої освіти та кваліфікації у споріднених напрямках підготовки (якщо є структурним підрозділом вищого навчального закладу третього або четвертого рівня акредитації або входить до навчального чи навчально-науково-виробничого комплексу) або за кількома спорідненими спеціальностями і має відповідний рівень кадрового та матеріально-технічного забезпечення» [196]. Цей тип навчальних закладів мав право здійснювати фахову підготовку як на основі базової загальної середньої освіти, так і на основі повної загальної середньої освіти, за спеціальностями освітньо-кваліфікаційного рівня молодшого спеціаліста та за напрямками підготовки освітньо-кваліфікаційного рівня бакалавра, а випускники коледжів мали право продовжувати навчання у вищих навчальних закладах III–IV рівнів акредитації за скороченим терміном навчання на старших курсах. Відтак, професійна підготовка у системі вищої освіти характеризувалась ознаками наступності, ступеневості, безперервності.

Статусу вищого навчального закладу коледжі, технікуми, училища набули з прийняттям історичного Закону України «Про освіту» (1991 р.) [197] у перший рік незалежності України. Це місце у системі вищої освіти було закріплене Законом України «Про вищу освіту» (2002 р.), який був чинним до 2014 року. Коледжі, технікуми, училища належали до вищих навчальних закладів I–II рівнів акредитації, в яких здійснювалася підготовка фахівців за спеціальностями

освітньо-кваліфікаційного рівня молодшого спеціаліста. Вони функціонували як самостійні вищі навчальні заклади або як структурні підрозділи вищих навчальних закладів III–IV рівнів акредитації.

До незалежності України, згідно з Законом Української РСР «Про народну освіту» (закон введено в дію з 1 жовтня 1974 року згідно з Постановою Верховної Ради Української РСР від 28 червня 1974 року № 2779–VIII. Закон втратив чинність згідно з Постановою Верховної Ради Української РСР від 4 червня 1991 року № 1144–XII), училища та технікуми належали до ланки середньої спеціальної освіти (Закон Української РСР «Про народну освіту», 1974, Розділ VII, ст. 49–54) [198].

У зазначених законах України, не дивлячись на приналежність до різних ланок післяшкільної освіти, заклади середньої спеціальної освіти (радянський час) та вищі навчальні заклади I–II рівнів акредитації (період незалежності України) були залучені до реалізації принципів єдності, наступності, безперервності освіти, а їхні випускники мали змогу продовжувати навчання за спеціальністю на наступних щаблях освіти за скороченими термінами.

У радянські часи встановлювались квоти від 5 до 10% для тих випускників, які отримали дипломи з відзнакою, для вступу за коротким терміном навчання, або звичайним, без обов'язкового відпрацювання трьох років за скеруванням [479].

Сьогодні, за Законом України «Про вищу освіту» (2014 р.) (Розділ VI «Вищі навчальні заклади», стаття 28 «Типи вищих навчальних закладів»), коледж – «галузевий вищий навчальний заклад або структурний підрозділ університету, академії чи інституту, що провадить освітню діяльність, пов'язану із здобуттям ступенів молодшого бакалавра та / або бакалавра, проводить прикладні наукові дослідження. Коледж також має право здійснювати підготовку фахівців освітньо-кваліфікаційного рівня молодшого спеціаліста» [195]. Однак, нині освітню діяльність коледжі провадять відповідно до Прикінцевих положень зазначеного закону, де задекларовано, що «освітня діяльність за освітньо-кваліфікаційним рівнем молодшого спеціаліста, що провадиться вищими навчальними закладами і започаткована до набрання

чинності цим Законом, продовжується у межах строку навчання за певною освітньо-професійною програмою з видачою державного документа про вищу освіту встановленого зразка – диплома молодшого спеціаліста. Останній прийом на здобуття вищої освіти за освітньо-кваліфікаційним рівнем молодшого спеціаліста проводиться у 2019 році» [195].

Отже, саме у цей перехідний період є нагода проаналізувати реальне та потенційне місце коледжів у системі освіти України. Відтак, на часі продуктивна дискусія щодо майбутнього навчальних закладів, які мають тривалі традиції підготовки фахівців для економіки, поєднуючи наукову складову з практичною спрямованістю, формуючи стійкі позитивні установки на майбутню професійну діяльність. Адже вищі заклади I–II рівнів акредитації (за попереднім Законом України «Про вищу освіту», 2002) втрачають статус закладів вищої освіти і водночас не набувають нового.

Необхідно зазначити, що гострота питання спонукала до проведення в червні 2016 року парламентських слухань на тему: «Професійна освіта як складова забезпечення кваліфікованого кадрового потенціалу України: проблеми та шляхи вирішення» [394]. Ґрунтовний аналіз на парламентських слуханнях ситуації, що склалась довкола технікумів і коледжів, спонукав до прийняття рекомендацій Верховній Раді та Кабінету Міністрів України розробити та реалізувати заходи, спрямовані на забезпечення функціонування цих навчальних закладів у системі вищої освіти до розробки й прийняття закону України про професійну освіту.

Закцентуємо увагу, що на сьогодні студенти коледжів, крім диплома встановленого зразка про відповідний рівень вищої освіти, отримують і атестат про повну загальну середню освіту, склавши після другого курсу Державну підсумкову атестацію. Навчання у коледжах за освітнім кваліфікаційним рівнем молодшого спеціаліста зараз триває 3–4 роки, залежно від спеціальності. Отже, сутнісна особливість освітніх закладів, які здійснюють підготовку молодших спеціалістів, полягає у тому, що вони одночасно поєднують функції повної загальної середньої освіти – приймаючи на навчання після 9-го класу, професійно-технічної – даючи майбутній фах через значну кількість практичного

навчання та вищої – орієнтуючись на формування у студентів спеціальних умінь і знань та досвіду їх застосування для вирішення типових професійних задач і загальнокультурну підготовку через певний фундаментальний зміст професійної підготовки.

Із метою перевірки, чи потенційно коледж може виконувати ці складні завдання, нами проаналізовані чинні навчальні плани за освітньо-кваліфікаційним рівнем молодший спеціаліст за 14 спеціальностями, які представляють 8 галузей знань («Педагогічна освіта», «Фізичне виховання, спорт і здоров'я людини», «Культура», «Мистецтво», «Право», «Журналістика та інформація», «Економіка та підприємництво», «Соціальна робота» – назви галузей за переліком 2007 р.) які реалізуються в Університетському коледжі Київського університету імені Бориса Грінченка. Приклади навчальних планів представлені у Додатках А.1, А.2.

Установлено, що загальний бюджет навчального часу, передбачений для студентів коледжу, становить від 6 («Бібліотечна справа», «Діловодство», «Фінанси і кредит») до 8,5 («Видавнича справа і редагування», «Початкова освіта», «Дизайн» тощо) тисяч годин. Близько 25% цього навчального часу (2110 год) припадає на загальноосвітні дисципліни, решта – на дисципліни, які забезпечують фахову підготовку (від 4,5 до 6,5 тис. годин).

Загальноосвітня складова у коледжах реалізується на базовому рівні. Водночас, значна кількість навчальних предметів у подальшому інтегруються з нормативними дисциплінами циклів гуманітарної, соціально-економічної, природничо-наукової підготовки, забезпечуючи поглиблене опанування відповідного змісту.

Для порівняння, в пересічному загальноосвітньому закладі м. Києва загальноосвітня підготовка становить 2187 годин, що дозволяє випускникам цих шкіл складати ЗНО та претендувати на навчання у вишах за бакалаврськими програмами. Тому вважаємо, що загальноосвітня підготовка у коледжах дозволяє випускникам коледжу успішно опановувати академічний зміст бакалаврських програм. Крім того, загальноосвітні предмети в коледжах зазвичай викладаються крізь призму майбутнього фаху і з орієнтацією на нього.

Щодо фахової складової, то бюджет навчального часу за відповідними бакалаврськими програмами становить близько 8,5 тис. год за 4 роки навчання. Випускники коледжів на сьогодні мають змогу продовжувати навчання за бакалаврськими програмами за скороченим терміном, починаючи з 2-го або 3-го курсу, залежно від спеціальності, тому можна стверджувати, що та кількість годин фахових дисциплін, яку вони опанували в коледжі, цілком може дозволити їм це зробити.

Окремо звернемо увагу на кількість годин, які відводяться у навчальних планах коледжів на різні види практики. Це від 23% («Соціальна педагогіка») до 10% («Діловодство», «Право», «Хореографія») бюджету навчального часу, який визначається для фахової підготовки. У середньому цей показник становить близько 15% («Початкова освіта», «Образотворче мистецтво», «Фізичне виховання»).

Порівняємо ці дані з бюджетом часу, який було заплановано для практики у чинних навчальних планах підготовки бакалаврів. Напрями підготовки обрано з урахуванням можливості перевірки наступності між програмами молодшого спеціаліста та бакалавра. Так, з'ясовано, що у майбутніх менеджерів передбачено на практику усього 180 годин, що становить 0,2% бюджету навчального часу. Майбутні фінансисти-бакалаври практикуються упродовж навчання 432 години, або 5% навчального часу. Для бакалаврів-видавців передбачено 648 годин практики, це 7,5% навчального часу. До речі, стільки ж годин передбачено й у молодших спеціалістів, але вони становлять 11% бюджету навчального часу. Майбутні бакалаври-бібліотекарі мають можливість практикуватись упродовж 972 годин, що становить 11,3% бюджету навчального часу. Майбутні вчителі початкової школи навчаються у процесі практики упродовж 918 годин, що становить 11% бюджету навчального часу.

Перелік можна продовжити, але висновок очевидний, що, прийшовши на 2-й (3-й) курс бакалаврської програми, випускники коледжу не поступатимуться за рівнем актуальної фахової підготовки їхнім потенційним однокурсникам, а, подекуди, матимуть і більш вищий рівень. Адже вони не тільки опановують за роки навчання в коледжі мінімально достатні теоретичні знання для роботи в

галузі, але й мають вагому практичну підготовку та відповідно сформовані практичні навички.

Також можемо зауважити, що цілеспрямована професійна орієнтація молодшої людини вже з першого року навчання у коледжі сприяє її вмотивованості щодо майбутньої професії, відповідальному навчанню, а відтак – кращій адаптації до професії у майбутньому. Отримана освіта дозволяє випускнику коледжу бути самостійною людиною, відкриває можливості для кар'єрного зростання, продовження навчання, поєднання професійної діяльності з подальшим навчанням. Соціальний досвід, набутий у процесі навчання в коледжі, дозволяє молодим людям навчитись брати на себе відповідальність та керівництво своїми життєвими та професійними планами. Коледж як заклад вищої освіти забезпечує ранню адаптацію молодшої людини до професії, пролонгований характер професійної освіти, що позитивно відображається на освітніх результатах та особистісному становленні.

В проектах документів, що визначатимуть у майбутньому шляхи розвитку коледжів, передбачається кілька варіантів розвитку подій. Зокрема, збереження статусу коледжу як закладу вищої освіти, що здійснює підготовку молодших бакалаврів або бакалаврів короткого циклу, а також може здійснювати підготовку за освітньо-кваліфікаційним рівнем молодшого спеціаліста або фахівця, у тому числі на основі базової загальної середньої освіти з одночасним здобуттям повної загальної середньої освіти професійного профілю та реалізовувати освітні програми профільної старшої школи. За умови прийняття закону України «Про фахову передвищу освіту», що передбачається рамковим законом України «Про освіту» (2017 р.), коледж може набути статусу закладу фахової освіти, що здійснює підготовку молодших спеціалістів або фахівців у тому числі на основі базової загальної середньої освіти з одночасним здобуттям повної загальної середньої освіти професійного профілю, а також має право здійснювати підготовку кваліфікованих робітників, у тому числі на основі базової загальної середньої освіти з одночасним здобуттям повної загальної середньої освіти професійного профілю та реалізовувати освітні програми профільної старшої школи.

На нашу думку, варто зберегти коледжі як перехідну ланку між шкільною підготовкою та вищою освітою. Вважаємо, що розвиток масової освіти після закінчення загальноосвітньої школи є актуальною умовою розвитку держави і суспільства. Зростання освітнього рівня громадян, з одного боку, є засобом збереження зайнятості, підвищення доходів, забезпечення належного рівня їхнього життя, протидією безробіттю, а з іншого – локомотивом розвитку економіки країни.

1.4. Коледж як складова навчально-методичного, науково-виробничого освітнього (університетського) комплексу – прикладу нової моделі сучасної освіти

Уже не викликає сумніву теза, що сьогодення вимагає особливої людини, яка здатна діяти за законами гармонії з природним і соціальним середовищем, уміє виробляти нове, приймати рішення і відповідати за свої рішення та дії. Таку, освічену в усіх вимірах людину, у змозі продукувати університетська освіта.

Університетська освіта й університет як феномен відіграють особливу роль у сучасних умовах. Ця роль закладена в сутності університету та актуалізується у суспільстві знань, коли стрімкий поступ науки, техніки, технологій у різних сферах людського буття, ефективні способи виробництва товарів і послуг визначають економічний, а відтак – цивілізаційний поступ країни. Нам співзвучні міркування В. Андрущенка, що «університет та гуманізм, культура і людяність – поняття нероздільні. Без гуманізму та його носіїв – інтелігенції університетського рівня освіченості – суспільство існувати не може. Принаймні, не може бути цивілізованим» [20].

Дослідженню сучасних моделей університетської освіти, в тому числі університетських комплексів, присвячено численні праці українських (В. Бакірова [35], Н. Денисової [159], О. Мещанінова [315], В. Огнев'юка [346], О. Романовського [415], Н. Терентьевої [497], Л. Хоружої [521] та ін.) і зарубіжних (І. Борисова [57], В. Владімірова [109], Т. Веблена (англ. Th. Veblen) [673], М. Гусаковського, Л. Яценко, С. Костюкевича [145],

П. Захарова [200], Г. Іткowitz (англ. H. Etzkowitz) [606], Е. Князева [227], С. Колліні (англ. S. Collini) [239], В. Ковалевського [233], Т. Маурера, А. Дмитрієва [511], Дж. Ньюмена (англ. J. Newman) [344; 647], Н. Пішуліна [385], Я. Пелікана (англ. J. J. Pelikan) [381], Д. Френк (англ. D. J. Frank) [509] та ін.) учених, що засвідчує актуальність наукової проблеми.

Особлива роль університетів у цивілізаційному поступі підкреслювалась багатьма дослідниками. Так, майже сто років тому Т. Веблен (англ. Th. Veblen, 1857–1929) наполягав, що вища освіта (higher learning) для свого збереження та просування повинна включати в себе два напрями роботи: наукові дослідження та навчання студентів. При цьому перший напрям має залишатись основним і незамінним (these is primary and indispensable) [673]. Здавалося б, обидві функції спрямовані виключно на інтереси суб'єктів освітнього процесу, реалізуються всередині кампусу і мають значення лише для університету та людей, які залучені до цих процесів. Але освітні та наукові результати, отримані в університеті, змінюють життя усього суспільства. Це відбувається як шляхом імплементації в практику отриманих у результаті наукового пошуку результатів, так і через випускника університету, який долучається до продукування матеріальних або нематеріальних благ після закінчення університету. Випускник є не тільки носієм певних професійно-спрямованих знань та умінь, але і транслятором певних соціокультурних зразків, до яких він долучився, перебуваючи у закладі вищої освіти.

Творець ідеї ліберального університету Дж. Ньюмен (англ. J. Newman, 1801–1890) стверджував, що університет має змінюватись відповідно до змін у житті суспільства. Університет – це місце взаємодії, специфічна вільна корпорація, де панує свобода та автономна індивідуальна поведінка. Він вважав, що специфічне довкілля студентів та викладачів, які, співпрацюючи в університеті, шукають істину та самих себе, неповторне і незамінне. Таке середовище не можливо спостерігати поза університетом. Студент, занурений у духовну екологічну нішу університету, засвоюючи особливості унікального університетського оточення, зберігає в подальшому житті прагнення до

культурного розвитку власної особистості упродовж усього життя. На переконання Дж. Ньюмена, університет – це місце, де формується спосіб мислення, що залишається на все життя. Якщо спочатку студент наслідує своїх викладачів, які є досвідченішими та авторитетнішими, то згодом, за стінами університету, він сам стає прикладом для наслідування, адже оброблений інтелект, будучи сам по собі благом, привносить із собою в будь-яку роботу і будь-яку сферу ту силу і ту витонченість, які йому притаманні, чим би він не був зайнятий, і тим самим приносить ще більше користі. На думку Дж. Ньюмена, підготовка в університеті виступає справжнісіньким, звичайним і великим засобом досягнення великої, але звичайної мети. Вона спрямована на підняття інтелектуального тону суспільства шляхом обробки суспільної психіки, очищення національного смаку, забезпечення справжніх принципів людському натхненню і твердих цілей народних сподівань; сприяння зростанню і тверезості ідей століття, здійсненню політичної влади і очищенню спілкування в приватному житті [344; 647]. Ідеї університету та вищої освіти Дж. Ньюмена наразі вважаються чи не найбільш значущими для становлення сучасного університету.

Праця американця словацько-сербського походження Я. Пелікана (англ. J. J. Pelikan, 1923–2006) «Ідея університету», яка за своєю формою є дискусією автора з Дж. Ньюменом, визначає відповідальність університету за справу освіти, дослідження, наукову комунікацію, громадянське виховання та суспільний розвиток. На думку автора, «покликання університету є ширшим від покликання коледжу: крім поширення знання через викладання студентам, це ще й підготовка фахівців через вишкіл, поступ знання через дослідження та розповсюдження знань шляхом видавничої діяльності, а також створення вільної та відповідальної спільноти, в якій такі поступ і поширення знань були б постійним і нескінченним процесом» [381].

Наші сучасники, білоруські вчені М. Гусаковський, Л. Ященко, С. Костюкевич сприймають сучасний університет як соціокультурний інститут, де не просто трансляють готові форми культури, організовані, переважно, у формі знання, але і місце, де ці форми створюють, а також, де вчаться їх

народжувати [145]. Такі погляди є як сучасними, так і відповідають призначенню університетської освіти, адже університет, переважно, – це різні види наукової діяльності викладачів та студентів, які спрямовані на створення нового знання [157].

Дослідник сьогодишньої місії університетів британський учений С. Колліні (англ. S. Collini) у книзі «What Are Universities For?» («Для чого потрібні університети») [235] застерігає, що нині назву «університет» застосовують до великої кількості найрізноманітніших форм закладів вищої та середньої спеціальної освіти. Аналіз діяльності цих закладів дозволяє йому зробити висновок, що вони виконують низку важливих функцій, починаючи з професійної підготовки та закінчуючи передачею технологій, також включаючи суспільно важливі цілі, знайомство студентів із громадянськими цінностями та підвищення соціальної мобільності населення. Аналізуючи різноманітні форми організації університетів, учений відзначає, що на початок XX століття сформувалось, принаймні, такі три їхні типи (моделі):

- оксбриджська модель – постійне проживання студентів; семінарські заняття та формування характеру, як освітня мета;
- шотландська / лондонська модель – столична, професорська, меритократична;
- цивільна (червоноцегляна) – місцева, практична, спрямована на кар'єру [235].

Саме ці типи слугували основою для подальшого розвитку університетів як центрів продукування знань, адже інтелектуальний пошук – не тільки одна з основних функцій університетської освіти, але й одна з базових потреб людини.

На думку дослідника, сучасний університет повинен володіти абсолютним мінімумом таких чотирьох характеристик:

- 1) забезпечувати ту чи іншу форму вищої освіти, яка в якомусь сенсі не обмежується просто професійним навчанням;
- 2) розвивати певну форму передового дослідження або наукової роботи, характер якої не до кінця диктується потребою вирішувати безпосередні практичні завдання;

3) здійснювати такі види діяльності в одній дисципліні або чітко визначеному секторі дисциплін;

4) користуватися певною формою інституційної автономії, щонайменше в тому, що стосується інтелектуальної діяльності.

Крім того, університети належать до тих нечисленних інститутів, чия логіка включає відбір та виращування своїх власних співробітників. Концептуально відрізняється, на думку вченого, діяльність суб'єктів навчання в університеті: якщо у школі учні вчать, то студенти в університеті – вивчають. У цій діяльності вони мають послуговуватись девізом «Будь самостійним!».

Характеризуючи місце своєї роботи, а С. Колліні – професор Кембриджського університету, автор стверджує, що він працює в індустрії знань та людських ресурсів [235, с.179]. Тим самим коротко визначає місію та сферу діяльності сучасного університету.

Філософія сучасного університету базується на концепті, що без фундаментальних досліджень та науки неможливий процес освіти сучасної людини, а «наявність наукових шкіл у структурі будь-якого університету – показник його діяльності, наукових здобутків та потенціалу», «наукова школа залишається потужним механізмом створення і розповсюдження нових знань, інтеграції наукового і навчального процесів, підготовки нової еліти, найважливішою формою організації науково-дослідної роботи викладачів та студентів» [519].

Для дослідників феномену університету та університетських комплексів різних рівнів цікаво буде ознайомитись з ідеями, що презентовані в колективній праці науковців Естонії та Росії, які досліджували його особливу соціокультурну місію через різноманітні взаємовідносини університетського співтовариства з міським оточенням Санкт-Петербурга, Москви, Казані та Дерпта (Юр'їва) [503]. Наприклад, на думку авторів праці, для Санкт-Петербурга характерно чотири сфери участі представників університетської корпорації у громадському житті міста – засоби масової інформації, академічне життя, освітні та соціальні проекти, культурне та світське життя [503, с.232].

Долучається до дискурсу щодо місця і ролі університету в сьогоденні і В. Огнев'юк, що визначає ідею університету XXI століття як ідею «центру науки, інновацій, культури та духовного розвитку, який динамічно прогресує, відкритий для суспільства та спрямований у майбутнє». Учений переконаний, що за умови усвідомлення університетом своєї суспільної місії він може перетворитись на «рушія глибинних суспільних трансформацій» [350].

Н. Терентьева стверджує, що на нинішньому етапі місію університету визначають «у контексті реалізації таких взаємопов'язаних аспектів: суспільство знань і освіти; зв'язок підприємництва, вищої освіти та суспільного розвитку; зберігаючи його фундаментальну культурну місію як інтернаціонального інтелектуального форуму з етичною компонентою відносин між соціальними партнерами» [497, с.7].

Цивілізаційна місія університету, на думку М. Мінакова, полягає у тому, що сучасний університет приречений самим розвитком суспільства бути тим середовищем, що не тільки об'єднує в собі самі знання і засоби їх передачі та здобування, але і яке максимально сприяє саморозвитку та розширенню духовно-інтелектуальних можливостей суспільства [316].

Дослідник сучасних моделей розвитку університету О. Мещанінов приходить до висновку, що «головна формула та зміст ідеології сучасного університету – це визначення та прийняття тези, що поза наукою неможливі підготовка, навчання та формування сучасної освіченої людини, особистості та фахівця в будь-якій галузі людської діяльності» [315, с.28].

На сьогодні вже не дискутується твердження, що загальна культура особистості, її моральна позиція, освіченість, конкурентоспроможність, компетентність визначаються залученністю до безперервної освіти, тобто до «освіти протягом життя в умовах швидких змін як засобу адаптації» [181, с.581].

Поняття «навчання упродовж життя» (lifelong learning), так само як і «освіта, яка відновлюється / повторюється» (recurrent education), уведено в науковий обіг в 60-ті роки XX ст. шведським ученим Т. Х'юсенем (швед. Т. Husén; 1916–2009) в амбітному футуристичному проекті про майбутнє освіти в XXI ст. [525]. Учений цілком обґрунтовано вважав, що зростаючі темпи

технічних перетворень приведуть до того, що лише один період навчання в житті індивіда стане недостатнім. Відтак, виникнуть періоди «близької до роботи» освіти, в які індивід стане включатися через різні проміжки часу упродовж усього свого активного трудового життя [525, с.57]. Він наполягав на важливості освіти у високорозвинутих у технічному та технологічному аспекті суспільстві. Стверджував, що у такому суспільстві освіта перетворюється на суттєвий аспект життєвого укладу. Вважав, що та людина, яка має лише вузький, базовий репертуар навичок та знань, не може вистояти в сучасному постіндустріальному суспільстві. Ще з меншим успіхом така людина може оволодівати новими знаннями та навичками, що необхідні для професійної діяльності [525, с.73]. Й справді, у порівнянні з іншими чинниками кар'єри людини освіті притаманна тенденція ставати все більш важливим чинником успіху в житті, соціального статусу, що набуває людина [525, с.74].

У загально філософському сенсі безперервність освіти передбачає цілісність освітньої системи, яка складається з освітніх програм різних видів і рівнів, що породжує унікальну єдність двох протилежних процесів – безперервності та дискретності. Прагнучи до результативності діяльності системи щодо досягнення зовнішніх цілей є необхідність у попередженні процесів неузгодженості, які можуть виникати у цьому випадку. Зокрема, є потреба у зближенні цих протилежностей, досягненні їхньої єдності, надбанні рис наступності, амбівалентності, що дозволить розглядати процеси в освітній системі як безперервні й дискретні водночас. Таке зближення можливе в разі побудови якісно нової структури комплексу освітніх установ, що забезпечують безперервну освіту, організаційну і змістовну єдність і наступність усіх ланок професійної освіти.

Загалом аналіз тенденцій розвитку вищої освіти пострадянського простору свідчить про активний пошук ученими і практиками сучасних організаційних форм вищої освіти, які стали б системоутворюючою ланкою в системі безперервної освіти. Інтеграція науки й освіти в різні сфери суспільства обумовлює інтеграційні процеси у самій системі освіти, результатом яких є створення освітніх комплексів різних типів, у тому числі й університетських.

Ідея інтеграції компонентів підготовки фахівців за різними освітніми програмами і подальшого їхнього професійного удосконалення повною мірою реалізується у складних освітніх комплексах, які охоплюють усі ланки професійної освіти – початкову, середню, вищу і фундаментальну наукову.

Інтегровані структури у формі університетських комплексів найкращим чином реалізують завдання безперервної підготовки фахівців у сучасних умовах глобалізації, прискореного технологічного розвитку й інтернаціоналізації економіки. У свою чергу, університетські комплекси, завдяки науково-освітньому потенціалу, здатності реалізовувати фундаментальну і прикладну складові вищої освіти, що забезпечують безперервність і багатoproфільність підготовки майбутніх фахівців за різними освітньо-кваліфікаційними програмами і рівнями, інтегруючи доуніверситетські, університетські та післяуніверситетські форми навчання, ефективно адаптуються до роботи в умовах ринкової економіки.

Ідея організації університетських комплексів в історії не нова. На території України, яка в XIX ст. входила до складу Росії, основною структурною одиницею в організації управління освітою на регіональному рівні були навчальні округи, що за своєю суттю є ніби прообразом сучасних університетських комплексів. Осердям таких округів стали Харківський (1804), Київський (1834), Новоросійський (Одеський) (1865) університети як крупні освітні центри певних територій. Для західної частини території України такими центрами слугували Львівський (1661) та Чернівецький (1875) університети.

Світовий досвід, зокрема країн Північної Америки, розвинених країн Європи, свідчить про ефективне використання науково-освітнього потенціалу університетів, як центрів, у яких здійснюється підготовка фахівців різних рівнів, виконуються фундаментальні та прикладні дослідження для усіх сфер господарства.

Американці Д. Френк (англ. D. J. Frank) і Дж. Майер (англ. J. W. Meyer), аналізуючи роль університетів у становленні «суспільства знання», приходять до висновку, що саме навколо університетів повинно будуватися подібне суспільство [501]. Г. Іцковіц (англ. H. Etzkowitz) у своїх роботах також розглядає

університет як головний інструмент у системі інноваційного розвитку суспільства [606].

Нині в Україні законодавчою базою функціонування університетських комплексів є «Положення про навчальний та навчально-науково-виробничий комплекс», яке впроваджено наказом Міністерства освіти і науки України від 25 січня 1994 р. [391]. Університетські комплекси мають на меті формування ефективної системи неперервної професійної освіти, забезпечення наступності між різними ланками освіти, інтеграції освіти і науково-практичної підготовки студентів. Досвід функціонування комплексів свідчить, що в них істотно економляться усі види ресурсів, оптимізується кадровий потенціал. Трансформаційні процеси, що відбуваються у сфері освіти, вимагають перегляду існуючих законів, що регламентують функціонування вищих навчальних закладів усіх типів у контексті імплементації положень Закону України «Про вищу освіту», прийнятого в 2014 році [195].

Метою створення крупного освітнього комплексу є посилення конкурентних переваг об'єднаних освітніх закладів для підвищення якості задоволення освітніх потреб суспільства й окремих особистостей. Такі комплекси створюють єдиний освітній простір із багатоваріативним вибором для кожного учасника освітнього процесу як для побудови освітньої траєкторії, так і траєкторії особистісного розвитку та зростання. Дозволяють інтегрувати матеріально-технічні, кадрові й інші ресурси на основі прийняття економічно та стратегічно доцільних управлінських рішень. Маючи можливість пропонувати широкий спектр освітніх послуг для здобувачів освіти (поєднання різних форм та програм навчання; поєднання формального, інформального та неформального навчання; отримання додаткових освітніх послуг) сприяють підвищенню ефективності та результативності освітнього процесу, варіативності та гнучкості соціалізації, побудові освітньої траєкторії в контексті неперервної освіти.

Аналіз ролі університетів у цивілізаційному поступі суспільства та житті окремої людини дає змогу зробити висновок, що вони завдяки науковим пошукам відіграють непересічну роль у творенні та трансляції цінностей суспільства, формуванні світогляду, виробленні нових знань, задовольняють

потреби економіки в кваліфікованих кадрах, відтворенні людського капіталу та поширенні технологій. Університетська освіта слугує ресурсом розвитку й удосконалення інтелекту та здібностей особистості, дає їй нові життєві можливості. Успішним є той університет, який якнайповніше відповідає очікуванням суспільства та окремої особистості щодо можливостей отримання освіти. Університети світового класу характеризуються затребуваними випускниками, передовими дослідженнями, активною передачею знань і технологій, мають високу концентрацію талантів (як серед викладачів, так і студентів), значні ресурси, що створюють належні умови для освітнього процесу та наукового пошуку, особливе управління, що заохочує розвиток лідерських якостей, стратегічного бачення, інновації, гнучкість, дозволяє освітнім закладам приймати рішення та розпоряджатись ресурсами без надмірної бюрократизації цього процесу [429]. Крім того, університети, відіграючи роль наукового, культурного центру, притягують у свою зону впливу інші освітні заклади, утворюючи потужні комплекси. Універсальність, як характерна риса університетів (за Дж. Ньюменом), спонукає до реалізації ще одного важливого завдання – бути осердям освітнього комплексу.

Університетські комплекси сприяють підвищенню «якості освіти в контексті сучасних вимог ринку праці на основі інтеграції освітньої, наукової, інноваційної діяльності, а також використання інтелектуальних, матеріальних, інформаційних ресурсів і результатів проведених наукових досліджень за пріоритетними напрямками розвитку науки і техніки для підготовки фахівців в освітній підсистемі університетського комплексу» [392].

Прикладом сучасного навчально-науково-виробничого комплексу є навчально-методичний, науково-виробничий освітній комплекс Київського університету імені Бориса Грінченка (далі – Університетський комплекс) [521].

Створення цього комплексу в 2007 році було зумовлено, насамперед, потребою в оновленні структури і змісту підготовки педагогічних кадрів для столиці України. Відповідно до рішення Київської міської ради «Про затвердження Комплексних заходів щодо реалізації Концепції цілісної системи підготовки і підвищення кваліфікації педагогічних кадрів м. Києва» від 22 серпня

2007 р. № 329/3163 в єдину систему об'єдналися столичні педагогічні коледжі (Київський міський коледж при Київському національному університеті імені Тараса Шевченка (рік заснування – 1963), Київський педагогічний коледж імені К. Д. Ушинського (рік заснування – 1979), Київський міський педагогічний коледж (рік заснування – 1985) і муніципальний педагогічний університет (Київський міський педагогічний університет імені Б. Д. Грінченка (рік заснування – 2002), який був правонаступником Київського міжрегіонального інституту удосконалення вчителів (рік заснування – 1990), який на той час здійснював підготовку і перепідготовку педагогічних кадрів для столиці.

Історія Університету Грінченка бере витoki від Педагогічних курсів удосконалення вчителів початкових народних училищ Київського навчального округу (з 1874 р.), а також Педагогічного інституту імені Б. Д. Грінченка (з 1919 р.), який із часом був реформований у Київські педагогічні курси імені Б. Д. Грінченка та Київський міський інститут удосконалення вчителів (1939 р.). На сьогодні Університет Грінченка є муніципальним закладом вищої освіти, фінансування якого здійснюється з столичного бюджету.

Ключовою ідеєю Університетського комплексу є інтеграція освітніх установ різних типів із метою ефективнішого забезпечення безперервності підготовки кадрів (у першу чергу – педагогічних) та підвищення якості професійної освіти фахівців на усіх рівнях підготовки.

Комплекс, що складається з інститутів (Педагогічний інститут, Інститут людини, Інститут мистецтв, Інститут філології, Інститут журналістики, Інститут післядипломної педагогічної освіти), факультетів (Факультет права та міжнародних відносин, Історико-філософський факультет, Факультет здоров'я, фізичного виховання та спорту, Факультет інформаційних технологій та управління), Університетського коледжу, а також науково-методичних та навчально-методичних центрів, наукових лабораторій, видавництва «Університет», повною мірою реалізує ідею наступності в системі «доуніверситетська підготовка – коледж – університет – післядипломна освіта, перепідготовка та підвищення кваліфікації кадрів». У навчально-наукових структурах комплексу здобувають освіту понад 7,6 тис. студентів. На базі

Університету Грінченка відбувається підготовка і підвищення кваліфікації педагогічних кадрів для освітніх установ різного рівня столиці України – Києва (дитячих дошкільних установ, загальноосвітніх навчальних закладів, гімназій, ліцеїв). Щорічно в Університеті підвищують кваліфікацію понад 8 тис. учителів і керівників освітніх установ м. Києва. Університет є організатором предметних олімпіад для школярів, координатором діяльності Малої академії наук, ініціатором і виконавцем проекту «Київський підручник», соціального проекту «Київський університет імені Бориса Грінченка – киянам».

В основу розробки концептуальних основ функціонування комплексу покладено такі методологічні ідеї:

- цілісності педагогічного процесу (О. Абдуліна, В. Бондар, В. Шахов);
- спільної продуктивної діяльності (О. Киричук, Р. Немов, О. Ярошенко);
- теорії педагогічної рефлексії (Ю. Кулюткін, Г. Сухобська, В. Чайка);
- інтенсифікації навчальної діяльності студентів (Ю. Бабанський, І. Ільясов) та ін. [521, с.26].

Інтеграційні процеси здійснюються за такими основними напрямками:

- створення ефективної системи управління;
- розробка уніфікованих критеріїв якості знань на всіх етапах навчання;
- робота над узгодженими навчальними планами;
- створення інформаційного освітнього середовища з використанням сучасних інформаційних технологій;
- створення системи професійної перепідготовки і підвищення кваліфікації кадрів;
- активізація наукової діяльності;
- створення узгодженої системи соціальної і виховної роботи.

Реалізація Концепції розвитку Університету (2007 р.), яка визначає місію Університету як сприяння «розвитку системи освіти Києва шляхом підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації високопрофесійних, конкурентоспроможних фахівців», ліцензування та акредитацію непедагогічних напрямів підготовки фахівців, дозволила стати Університету в 2009 році класичним [346]. Упродовж останніх 5 років колектив Університету успішно

реалізував Концепцію розвитку Університету на 2013–2017 р.р. (схвалена рішенням Вченої ради Університету 27.12.2012 р.) [246], яка визначала параметри розвитку освітньої організації на 5 років і була логічним продовженням попередніх програмних документів. Концепція розроблена з метою визначення пріоритетів (стратегічних напрямків), принципів, завдань і механізмів розвитку Університету на 2013–2017 роки як класичного багатoproфільного вищого навчального закладу, освітнього, навчально-методичного, науково-виробничого комплексу столиці України. Сьогодні, Університет приступив до реалізації нового програмного документу Стратегії (Програми) розвитку Київського університету імені Бориса Грінченка на 2018-2022 роки, вона була презентована ректором В. Огнев'юком та схвалена Конференцією трудового колективу у січні 2018 року [683].

Безумовно, у процесі об'єднання виникли певні труднощі організаційно-правового, технічного, психологічного характеру. Адже необхідно було в найкоротші терміни створити укрупнену структуру і налагодити повноцінний навчальний процес, наукову роботу, створити умови для соціально-культурної діяльності як студентів, так і співробітників. Було необхідно сформувати єдиний майновий комплекс, загальну бухгалтерію, єдину систему документообігу тощо. Крім того, одним з основних завдань на першому етапі становлення стало вирішення психологічних проблем об'єднання. З цією метою керівництвом університету було організовано низку зустрічей із трудовими колективами приєднаних освітніх установ, які завжди починалися з обговорення питань психологічної і соціальної адаптації до роботи в нових умовах, щоб подолати певну недовіру, тривогу за майбутнє навчального закладу.

Успіхи в розвитку університетського комплексу повною мірою пояснюються створенням міцної команди однодумців, добре налагодженої системи управління. Основними принципами управління створеним університетським комплексом стали: відсутність дублюючих структур (єдині бухгалтерія, фінансова служба, відділи: кадрів, документації і діловодства; централізована бібліотека з філіями в усіх корпусах; науково-методичні центри (НМЦ): стандартизації та якості освіти; інтернаціоналізації освіти; досліджень,

наукових проєктів та програм, акредитації та ліцензування; видавничої діяльності; інформаційно-рекламної та профорієнтаційної роботи; соціально-гуманітарної взаємодії та організації дозвілля студентів; науково-дослідні лабораторії: інформатизації освіти; освітології) і чітка система взаємодії.

На думку С. Батишева й О. Новікова, освітній комплекс доцільно аналізувати, враховуючи три критерії, що відображають різні підстави для об'єднання освітніх установ – ступеня вертикальної, горизонтальної, організаційної інтеграції [408, с.430]. Ступінь горизонтальної та вертикальної інтеграції характеризує змістовний аспект – узгодженість і наступність освітніх програм, а ступінь організаційної інтеграції – економічну й адміністративну самостійність освітніх установ, що входять до складу комплексу. С. Батишев й О. Новіков вважають, що повноцінним університетським комплексом є об'єднання освітніх установ із повною інтеграцією освітніх програм за наявності істотної організаційної інтеграції [408, с.431].

У межах університетського комплексу особистість має можливість просуватись до професії за спіралеподібною траєкторією від етапу доуніверситетської підготовки до отримання вищої освіти за фахом та підвищення кваліфікації. На думку Л. Полякової, яка досліджує особливості державного управління інформаційно-освітнім середовищем інноваційних університетських комплексів, такий підхід «дозволяє здійснювати послідовне формування активної позиції особистості – від життєвого і професійного самовизначення – до здійснення професійного вибору (абітурієнт) – до формування суб'єкта професійної підготовки (студент) – до самовиховання, самореалізації й успішності у професії (фахівець)» [393].

На першому етапі становлення Київський університет імені Бориса Грінченка був прикладом організаційної інтеграції. Сьогодні Університет активно працює над підвищенням горизонтальної і вертикальної інтеграції. Очевидно, що розвиток університетського комплексу, як єдиної юридичної особи, автономного навчального закладу, в якому об'єднані підрозділи, що реалізують освітні програми різних рівнів, залучені до науково-дослідної, виробничої, культурно-творчої діяльності, відбуватиметься за рахунок включення

/ створення у структурі університетського комплексу ліцею, гімназії, загальноосвітніх закладів різних рівнів, дошкільних навчальних закладів, установ додаткової професійної освіти, науково-дослідних лабораторій, інститутів, виробничих підрозділів, об'єктів соціальної сфери. Адже в Концепції розвитку Університету на 2013–2017 р.р. задекларовано, що покликання Університету полягає у: забезпеченні безперервного професійного розвитку фахівців для ринку праці столиці, перш за все, для сфери освіти; формуванні гармонійної й успішної особистості, шляхом розкриття її природних здібностей, розвитку потенціалу та життєвих компетентностей; сприянні самореалізації викладачів і студентів; організації діяльності Університету на основі корпоративної культури, що передбачає усвідомлення системи цінностей, яку сповідує університетське суспільство, кожен член якого робить особистий внесок у розвиток Університету і виконання місії і візії, а вищий навчальний заклад створює умови для самореалізації кожного члена університетської спільноти.

Уся робота Університету Грінченка узгоджена з його місією – сприяти кожному в цілісному розвитку і лідерському становленні, служити людині, громаді, суспільству.

Безперечно, що подальший розвиток Університетського комплексу вимагає чіткого осмислення місця і ролі кожної його складової, в тому числі навчально-наукових структурних підрозділів – інститутів, факультетів і, зокрема, коледжу. Згідно з «Положенням про навчальний та навчально-науковий виробничий комплекс», комплекс – це добровільне об'єднання навчально-виховних установ різних типів і форм власності, які після об'єднання зберігають юридичну і фінансову незалежність. У нашому випадку, Київський університет імені Бориса Грінченка, який ми сприймаємо як університетський комплекс – це єдина юридична особа. Навчальні заклади, що увійшли до складу університетського комплексу, мають статус навчально-наукової структурної складової, що не зберігає юридичну та фінансову самостійність. Це стосується і коледжу, який має офіційну назву Університетський коледж Київського університету імені Бориса Грінченка.

Положення про Університетський коледж Київського університету імені Бориса Грінченка схвалюється Вченою Радою Університету та затверджується відповідним наказом ректора. Перша редакція цього Положення припадає на 2009 рік. Діюче Положення схвалено Вченою радою Університету (Протокол №4 від 26 квітня 2012 р.) та затверджено наказом ректора (наказ №247 від 26 квітня 2012 р.) у 2012 році. Положення регламентує усі аспекти діяльності Університетського коледжу як навчально-наукового структурного підрозділу Університету.

На момент створення університетського комплексу, про який іде мова, статус Університетського коледжу визначався Законом України «Про вищу освіту» (2002 р.), у якому зазначено, що «коледж – вищий навчальний заклад другого рівня акредитації або структурний підрозділ вищого навчального закладу третього або четвертого рівня акредитації, який здійснює освітню діяльність, пов'язану із здобуттям певної вищої освіти та кваліфікації у споріднених напрямках підготовки (якщо є структурним підрозділом вищого навчального закладу третього або четвертого рівня акредитації або входить до навчального чи навчально-науково-виробничого комплексу) або кількома спорідненими спеціальностями і має відповідний рівень кадрового та матеріально-технічного забезпечення» [196].

Сьогодні статус Університетського коледжу в Університетському комплексі визначається Законом України «Про вищу освіту» (2014 р.) [195], у якому зазначено, що коледж – це галузевий вищий навчальний заклад або структурний підрозділ університету, академії чи інституту, який провадить освітню діяльність, пов'язану з отриманням ступенів молодшого бакалавра і / або бакалавра, проводить прикладні наукові дослідження. Коледж також має право здійснювати підготовку фахівців освітньо-кваліфікаційного рівня молодшого спеціаліста.

У перехідний період імплементації нового закону України про вищу освіту істотною відмінністю університетського коледжу від інших навчально-наукових структурних підрозділів університетського комплексу (інститутів) залишається здійснення професійної підготовки фахівців за освітньо-професійною

програмою молодшого спеціаліста в поєднанні із загальноосвітньою підготовкою.

Аналіз наявних джерел інформації – наукових публікацій, документів – дозволив зробити висновки, що, в переважній більшості, коледжі України, які входять до складу навчальних та навчально-науково-виробничих комплексів, зберігають фінансову і юридичну незалежність і здійснюють підготовку за однією або кількома спорідненими спеціальностями. У Київському університеті імені Бориса Грінченка, який цілеспрямовано готує фахівців для потреб столиці, інтеграційні процеси призвели до створення унікального коледжу, який і за назвою, і за своєю суттю є університетським.

Університетський коледж – інноваційний багатопрофільний заклад вищої освіти, що здійснює професійну підготовку за освітньо-кваліфікаційним рівнем молодший спеціаліст у поєднанні з наданням повної загальної середньої освіти, за спеціальностями, які узгоджуються з освітніми програмами університету.

Метою освітньої діяльності Університетського коледжу є залучення студента у багатовимірне університетське освітнє середовище для відповідної професійної підготовки майбутнього спеціаліста; сприяння ефективному розвитку індивідуальних здібностей особистості; формуванню особистісної системи цінностей та інтересів; професійних компетенцій, що забезпечать конкурентні переваги на ринку праці, побудову та реалізацію успішної життєвої траєкторії, в тому числі професійної кар'єри; надбанню відповідного соціального статусу. В ідеалі, випускник коледжу має бути готовий до подальшого навчання в Університеті (у відповідному інституті за профілем спеціальності), роботи за фахом на робочому місці; навчання упродовж життя; побудови власної життєвої траєкторії (Рис.1.1).

Відповідно, стратегічною метою діяльності Університетського коледжу, яка була задекларована у Програмі розвитку (розглянута Вченою радою Університету і затверджена ректором, наказ № 140 від 28.03.2011 р.), визначено підготовку конкурентоспроможного фахівця шляхом створення інноваційного освітнього середовища в умовах поліпрофільності на засадах компетентнісного підходу.

Особистісний розвиток

Фахова освіта

Загальнокультурний розвиток



Рис. 1.1. Очікувані результати професійної підготовки в освітньому середовищі університетського коледжу

Педагогічні коледжі, що послужили основою для формування сучасного Університетського коледжу Київського університету імені Бориса Грінченка, мали значний та успішний досвід підготовки фахівців різних спеціальностей педагогічного спрямування. Документи, які зберігаються в Університетському коледжі, дозволяють коротко схарактеризувати історію становлення сучасного Університетського коледжу (приклади документів подані у Додатку Б.).

Київський міський коледж при Київському національному університеті імені Тараса Шевченка, який заснований був як Київське міське педагогічне училище, відповідно до Наказу Міністерства освіти Української РСР №119 від 15.08.1963 року. Заклад був підпорядкований Відділу народної освіти виконкому Київської міської ради депутатів трудящих (з жовтня 1977 року – виконкому Київської ради народних депутатів). Училище мало одне дошкільне відділення, на якому навчалося 110 студентів та працювало 48 викладачів. З 1964 року в закладі відкрилося музично-педагогічне відділення.

Гостра потреба столиці у педагогічних кадрах сприяла відкриттю у 1967 році заочного відділення за спеціальностями, які вже отримали розвиток в

училищі. Подальший розвиток закладу пов'язаний з започаткуванням діяльності шкільного відділення у 1970 році, яке готувало вчителів початкових класів.

Згідно з наказом Міністерства освіти Української РСР від 01 серпня 1979 року №217 училище стало іменуватися Київське міське педагогічне училище №1. У березні 1986 року Київському міському педагогічному училищу №1 присвоєно ім'я Н. К. Крупської. Відповідно до Постанови Кабінету Міністрів України від 01.06.1992 року №303 «Про акредитацію вищих навчальних закладів» та наказу Міністерства освіти України від 20.10.1992 року №157, згідно з рішенням Міжгалузевої республіканської акредитаційної комісії від 04.02.1993 року Київське міське педагогічне училище №1 перейменовано у Київський педагогічний коледж при Київському університеті ім. Тараса Шевченка. У 1994 році в коледжі відкрито нову спеціальність «Соціальна педагогіка», а в 1997 році – спеціальність «Фізичне виховання». У 1998 році в коледжі розпочалася підготовка учителів іноземної мови за 2-им рівнем акредитації (бакалавр). У 1998 році освітній заклад було перейменовано у Педагогічний коледж Головного управління освіти держадміністрації м. Києва при Київському університеті ім. Тараса Шевченка (розпорядження Київської міської державної адміністрації №476 від 04.03.1998 р.), а у 2002 році – в Педагогічний коледж Головного управління освіти і науки Київської міської державної адміністрації при Київському національному університеті імені Тараса Шевченка (розпорядження Київської міської державної адміністрації № 1097 від 03.06.2002р.).

На момент входження до університетського комплексу Київського університету імені Бориса Грінченка здійснював підготовку фахівців за спеціальностями: «Дошкільне виховання» (кваліфікація: вихователь дитячого дошкільного закладу); «Початкове навчання» (кваліфікація: вчитель початкових класів); «Іноземна мова» (кваліфікація: вчитель іноземної мови основної загальноосвітньої школи); «Соціальна педагогіка» (кваліфікація: соціальний педагог організатор соціально-педагогічної допомоги населенню, практичний психолог школи); «Фізичне виховання» (кваліфікація: вчитель фізичного виховання основної школи).

За 44 роки свого існування коледж підготував понад 15 000 фахівців. У 2007 році фахову підготовку забезпечували 110 викладачів, з них: 3 – кандидати наук, 4 – пошукачі вчених ступенів і звань. 70% педагогічних працівників – це викладачі вищої і першої кваліфікаційних категорій. 21 співробітник мав педагогічне звання «Викладач-методист», 5 – «Старший викладач». Два співробітника мали звання «Заслужений працівник освіти», один – «Заслужений діяч мистецтв України», 46 осіб відзначені знаком «Відмінник освіти України». Серед викладачів коледжу 23 були у минулому випускниками цього освітнього закладу.

У різні роки освітній заклад очолювали М. В. Руденко (1963 – 1964 р.р.), М. Д. Ільченко (1964 – 1973 р.р.), Г. Я. Левковець (1973 – 1979 р.р.), Р. І. Крижанівська (1979 – 2002 р.р.), Г. Г. Наumenко (2003 – 2007 р.р.).

Відкриття Київського педагогічного училища №2 відбулось відповідно до наказу Міністерства освіти Української РСР від 30.07.1979 року № 211. Училище здійснювало підготовку за спеціальностями Дошкільне виховання (кваліфікація: вихователь дитячого дошкільного закладу), Музичне виховання (кваліфікація: вчитель музики середньої школи, музичний керівник в дитячих дошкільних закладах).

Згідно з Постановою Кабінету Міністрів України від 27.11.1991 р. № 345 «Про присвоєння імен навчальним і культурно-освітнім закладам» училище перейменоване на Київське міське педагогічне училище № 2 імені К. Д. Ушинського. Відповідно до Постанови Кабінету Міністрів України від 05.04.1994 р. № 228 «Про порядок створення, реорганізації та ліквідації закладів освіти» відповідно до рішення Міжгалузевої акредитаційної комісії від 30.06.1994 р., протокол № 12, на базі Київського міського педагогічного училища № 2 імені К. Д. Ушинського створено Київський педагогічний коледж ім. К. Д. Ушинського.

У 1994 році коледж входить до навчально-методичного комплексу з Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова (наказ Міністерства освіти і науки України від 07.06.1994 р. № 174). Згідно наказу МОН України № 693 від 06.12.2005 року «Про проведення педагогічного експерименту

щодо навчання майбутніх вчителів інформаційно-комунікаційним технологіям» коледж включено у всеукраїнський експеримент «Навчання для майбутнього».

За успіхи у Всесоюзному соціалістичному змаганні установ і організацій системи Міністерства освіти СРСР, колектив училища у 1984 р. був нагороджений перехідним Червоним прапором Міністерства освіти СРСР і ЦК профспілки працівників освіти, вищої школи та наукових установ.

За 28 років існування коледж підготував близько 14 000 фахівців.

У 2007р. фахову підготовку забезпечували 139 викладачів, з них: 1 доктор наук, професор; 4 доктори наук, професори; 12 кандидатів наук; 5 пошукачів вчених ступенів і звань; 30 викладачів вищої категорії, викладачі-методисти. 58 працівників, які відзначені знаком «Відмінник освіти України». 49 викладачів нагороджені різними урядовими нагородами. Упродовж років існування освітній заклад очолювали – Т. Л. Громико (1978-1988 р. р.), К. І. Волинець (1988-2007 р. р.).

Київське педагогічне училище №3 відкрито 15 травня 1985 року відповідно до Наказу Міністерства освіти Української РСР від 11.05.85 р. за №140, який було видано згідно з рішенням колегії Міністерства вищої і середньої освіти СРСР від 29 березня 1985 року. Наказ підписаний тодішнім міністром освіти М. В. Фоменком. Наказом визначено план прийому студентів у кількості 420 осіб за спеціальністю №2001 «Викладання в початкових класах загальноосвітньої школи». Фінансування новоствореного навчального закладу передбачалось за рахунок бюджету столиці. Відповідальність щодо організації роботи новоствореного навчального закладу покладено було на тодішнього начальника Управління народної освіти м. Києва А. І. Тимчика. Очолила педагогічне училище №3 – С. О. Сисоєва У лютому 1988 року її змінила А. І. Присяжнюк, яка була директором до серпня 2010 року. Вже у 1987 році училище було відзначене перехідним Червоним прапором Міністерства освіти СРСР.

Успішна діяльність педагогічного училища упродовж 10 років була відзначена Міністерством освіти Української РСР і в 1995 році був змінений його статус. Відповідно до наказу Головного управління освіти Київської міської

адміністрації від 23.06.1995 р. за №117 к, що був виданий на основі наказу Міністерства освіти від 20.06.95 р. №181 «Про зміну статусу і назви вищого навчального закладу за підсумками атестації» (наказ підписаний міністром М. З. Згуровським) статус змінено з 01.07.1995 року на Київський міський педагогічний коледж. Наказ підписаний начальником Головного управління освіти А. І. Тимчиком. Навчальний заклад був внесений у новому статусі до Державного реєстру закладів освіти. Статус, назва, ліцензовані спеціальності та обсяги прийому були визначені протоколом Міжгалузевої акредитаційної комісії. Ліцензований обсяг визначений у обсязі 125 осіб за напрямом 6.0101 Педагогіка, спеціальністю 5.01010401 Початкове навчання. Відтак Київський міський коледж почав готувати бакалаврів. У 1994 році був підписаний ще один, знаковий для освітнього закладу, документ. Ще в статусі Київського педагогічного училища №3 він увійшов до складу навчального комплексу, що був створений згідно з наказом Міністерства освіти України від 07.06.94 р. за №174 «Про створення навчального комплексу «Український державний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова – Київське міське педагогічне училище №2 – Київське міське педагогічне училище №3» з метою забезпечення координації діяльності навчально-виховних закладів при реалізації Закону України «Про освіту», впровадження ступеневої підготовки фахівців за наскрізними навчальними планами і програмами, ефективного використання науково-педагогічних кадрів, навчально-лабораторної та виробничої бази, спільного проведення науково-дослідних робіт. Наказом передбачалось збереження юридичної та фінансової самостійності навчальних закладів. Перший випуск фахівців освітній заклад здійснив у 1987 році (187 осіб). Перший випуск бакалаврів був здійснений у 1998 році (182 особи). Всього освітній заклад підготував 2017 вчителів для початкової школи за ОКР Молодший спеціаліст, 1341 – за ОКР Бакалавр. За 22 роки існування коледжу в ньому здобули освіту 3358 фахівців. Останній випуск бакалаврів припадає на 2007 рік. Заклад здійснював підготовку за спеціальністю «Початкове навчання» (кваліфікація: вчитель початкових класів). Із здобуттям основної кваліфікації студенти мали можливість набути додаткову спеціалізацію: вчитель іноземної мови

(англійської, або німецької, або французької); вихователь групи подовженого дня. За ініціативи колективу на базі коледжу було створено Музей Б. Д. Грінченка. У 2007 році фахову підготовку забезпечували 70 викладачів, серед них: 3 кандидати педагогічних наук; 3 співробітники – заслужені вчителі України; 16 співробітників мали педагогічне звання «Викладач-методист», 13 – «Старший викладач». 23 викладачі нагороджені знаком «Відмінник освіти України». 3 викладачі – випускники педагогічного коледжу.

Київські міські педагогічні коледжі припинили своє існування як юридичні особи і увійшли до структури Київського міського педагогічного університету імені Б. Д. Грінченка (Розпорядження виконавчого органу Київської міської ради (Київської міської державної адміністрації) від 27.11. 2007 року за №1530, яке було зроблено відповідно до рішення V сесії Київської міської ради V скликання за № 329/3163 від 22.08.2007 «Про концепцію розвитку цілісної системи підготовки і підвищення кваліфікації педагогічних кадрів у м. Києві та комплексні заходи щодо її реалізації»). Їхнім правонаступником у структурі університетського комплексу став Університетський коледж. Ставши частиною потужного університетського комплексу, ядром якого є класичний університет, перед Університетським коледжем виникла необхідність у перегляді переліку спеціальностей. Логічно було б розширити його на користь спеціальностей, які можуть знайти свій розвиток у відповідних інститутах університету.

Сьогодні коледж готує фахівців за 14 спеціальностями, які представляють 6 галузей знань («Освіта», «Культура і мистецтво», «Журналістика», «Право», «Управління та адміністрування», «Соціальна робота»). Це – «Дошкільна освіта», «Початкова освіта», «Середня освіта» (фізична культура), «Середня освіта» (образотворче мистецтво), «Середня освіта» (музичне мистецтво), «Соціальна робота» (соціальна педагогіка), «Дизайн», «Хореографія», «Бібліотечна справа», «Діловодство», «Журналістика» (видавнича справа і редагування), «Фінанси і кредит», «Організація виробництва», «Право» (Таблиця 1.3.1).

Наступність ліцензування та акредитації зазначених спеціальностей представлено у Таблиці 1.3.2.

Таблиця 1.3.1

**Галузі знань та спеціальності Університетського коледжу
Київського університету імені Бориса (2018 р.)**

№ з/п	Код	Галузь знань	Код	Спеціальність	Спеціалізація (освітня програма)
1	01	Освіта	012	Дошкільна освіта	Дошкільна освіта
			013	Початкова освіта	Початкова освіта
			014	Середня освіта	014.11 Середня освіта (фізична культура)
			014	Середня освіта	014.12 Середня освіта (образотворче мистецтво)
			014	Середня освіта	014.13 Середня освіта (музичне мистецтво)
2	02	Культура і мистецтво	022	Дизайн	Дизайн
			024	Хореографія	Хореографія
			029	Інформаційна, бібліотечна та архівна справа	Бібліотечна справа
			029	Інформаційна, бібліотечна та архівна справа	Діловодство
3	06	Журналістика	061	Журналістика	Видавнича справа та редагування
4	07	Управління та адміністрування	072	Фінанси, банківська справа та страхування	Фінанси і кредит
			073	Менеджмент	Організація виробництва
5	08	Право	081	Право	Право
6	23	Соціальна робота	231	Соціальна робота	Соціальна педагогіка

Джерело: власне опрацювання

Таблиця 1.3.2

**Галузі знань та спеціальності Університетського коледжу
Київського університету імені Бориса
та терміни їхнього ліцензування і акредитації (2018 р.)**

№ з/п	Код Галузь знань	Код Спеціальність	Спеціалізація (освітня програма)	Рік ліцензування	Рік акредитації
1.	01 Освіта	012 Дошкільна освіта	Дошкільна освіта	2007	2012, 2015
		013 Початкова освіта	Початкова освіта	2007	2012, 2017
		014 Середня освіта	014.11 Середня освіта (фізична культура)	2008	2012, 2017
		014 Середня освіта	014.12 Середня освіта (образотворче мистецтво)	2008	2012, 2017
		014 Середня освіта	014.13 Середня освіта (музичне мистецтво)	2008	2012, 2017
2.	02 Культура і мистецтво	022 Дизайн	Дизайн	2008	2012, 2017
		024 Хореографія	Хореографія	2014	2018
		029 Інформаційна, бібліотечна та архівна справа	Бібліотечна справа	2010	2013, 2018
		029 Інформаційна, бібліотечна та архівна справа	Діловодство	2010	2013, 2018
3.	06 Журналістика	061 Журналістика	Видавнича справа та редагування	2010	2014
4.	07 Управління та адміністрування	072 Фінанси, банківська справа та страхування	Фінанси і кредит	2012	2015
		073 Менеджмент	Організація виробництва	2013	2017
5.	08 Право	081 Право	Право	2010	2017
6.	23 Соціальна робота	231 Соціальна робота	Соціальна педагогіка	2010	2014

Джерело: власне опрацювання



Рис. 1.2. Динаміка зміни чисельності студентів Університетського коледжу Київського університету імені Бориса Грінченка (2009–2018 рр.)

Джерело: власне опрацювання

Таблиця 1.4.

**Кількість заяв, які подані абітурієнтами на вступ до
Університетського коледжу
Київського університету імені Бориса Грінченка (2010–2017 рр.)**

РІК	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Всього подано заяв абітурієнтів	727	661	619	643	941	1296	899	981
У тому числі на I курс	695	634	613	632	811	870	821	830
У тому числі на старші курси	32	27	6	11	130	426	78	151
Всього зараховано	511	386	359	384	423	408	362	391
У тому числі на I курс	463	376	353	354	373	373	342	371
У тому числі на старші курси	48	10	6	30	50	35	20	20

Джерело: власне опрацювання

Не зважаючи на певну нестабільність законодавчого поля діяльності коледжів, яка пов'язана з імплементацією Закону України «Про вищу освіту» (2014 р.), залишається стійким інтерес абітурієнтів та їхніх батьків до навчання в Університетському коледжі, що підтверджено кількісними показниками заяв абітурієнтів (Табл. 1.4, рис. 1.3.).

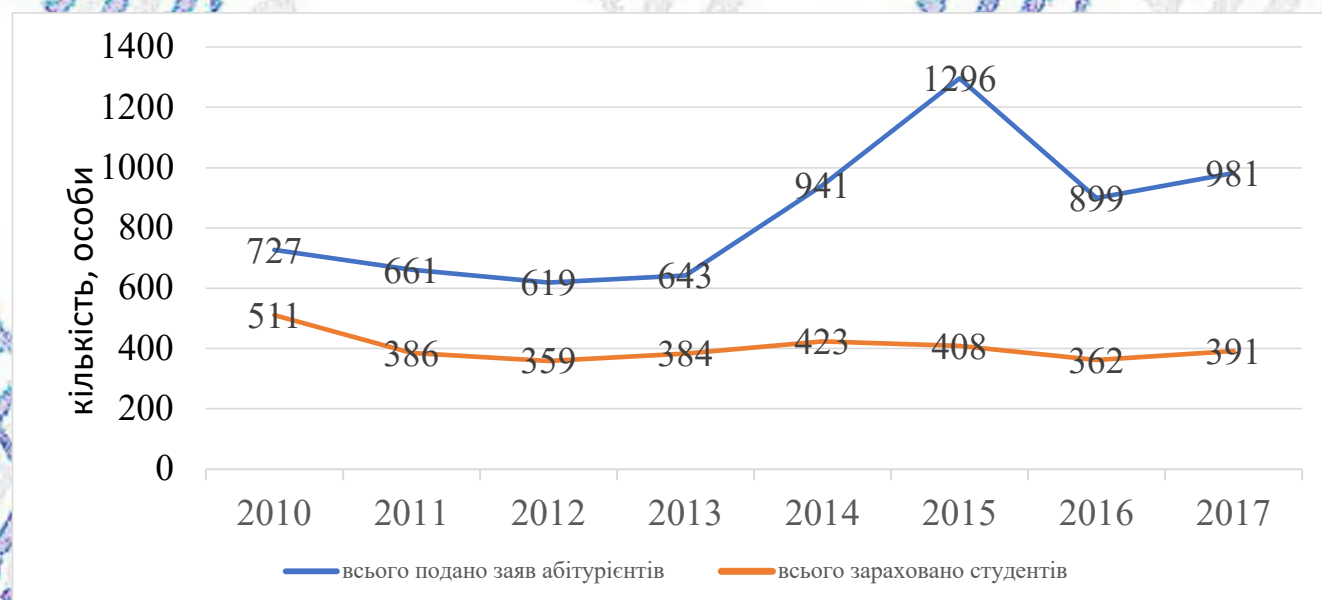


Рис. 1.3. Кількість заяв, які подані абітурієнтами та чисельність студентів, які зараховані на навчання до Університетського коледжу (2010–2017 рр.)

Джерело: власне опрацювання

Із метою з'ясування мотивації для здобуття вищої освіти в Університетському коледжі нами опитано 353 першокурсники, які вступили на навчання до Університетського коледжу Київського університету імені Бориса Грінченка у 2015 році. Анкета першокурсника подана у Додатку В.1.

На відкрите запитання «Чому Ви вступили до коледжу на навчання?» вони відповіли таким чином:

- близько 76% – «сподіваюсь отримати більше знань, ніж у школі, та швидше наблизитись до майбутньої професії», «це мій усвідомлений вибір», «хочу витратити менше часу на підготовку до професії», «я вже давно обрав майбутню професію і коледж мені допоможе в наближенні до неї», «швидше за однокласників матиму професію», «тут дають кращі знання», «краще підготуюсь до навчання в університеті», «планую потім навчатись в університеті і

працювати за фахом»; «планую бути серед людей, які знають, чого хочуть, а не так, як у школі»;

- 14% – «бути студентом крутіше, ніж школярем», «тут можна отримувати стипендію», «не хотів залишатись у школі»;
- 4% – «наполягли батьки», «це були сімейні плани, я їх підтримав»;
- 3% – «не знаю», «можливо, це була помилка»;
- 3% – «не хочу здавати ЗНО».

На своєму усвідомленому виборі наголошували студенти спеціальностей «Початкова освіта», «Журналістика» (видавнича справа і редагування), «Соціальна робота» (соціальна педагогіка), «Дизайн», «Середня освіта» (образотворче мистецтво), «Середня освіта» (музичне мистецтво), «Хореографія». Інші варіанти відповіді частіше давали окремі студенти спеціальностей «Середня освіта» (фізична культура), «Дошкільна освіта», «Право».

У 2016 році в опитуванні взяли участь 315 першокурсників усіх спеціальностей коледжу. Враховуючи набутий досвід, нами конкретизовано запитання опитувальника (Додаток В.2. Анкета першокурсника).

Серед абітурієнтів, що були зараховані на навчання у 2016 році, середній бал свідоцтва про базову загальну середню освіту мали:

- у діапазоні від 10 до 12 балів – близько 22%;
- у діапазоні від 7 до 9 балів – 72%;
- 6 балів і нижче – 6%.

Відтак, відповіді на запитання «Чому Ви вирішили навчатись в Університетському коледжі?» розподілились таким чином:

- 38,7% сподіваються отримати більше знань, ніж у школі;
- 62,5% – швидше наблизитись до майбутньої професії;
- 2,2% вважають, що бути студентом крутіше, ніж школярем;
- 8,6% – не хотіли залишатись у школі;
- 1% – не знають, чому вони зробили такий вибір,
- 1% – запропонували власний варіант відповіді.

Два варіанти відповіді обрали 10% респондентів. Із них 6% – поєднали відповіді «сподіваються отримати більше знань, ніж у школі» та «швидше наблизитись до майбутньої професії».

На запитання «Як Ви приймали рішення щодо вступу?»:

- 35% відповіли – самостійно, це мій власний усвідомлений вибір;
- 59% – разом із батьками, але це мій вибір;
- 2,8% – наполягли батьки;
- 3% – вступав разом із друзями;
- 1 респондент (0,3%) – випадково;
- 1 респондент (0,3%) – мав власну версію.

Після першого семестру на запитання «Чи виправдались Ваші очікування від навчання в коледжі?» відповіли:

- 82% – «так»;
- 7% – «ні»;
- 11% – «ще не визначились».

Останні роки Університетським коледжем налагоджена добра співпраця з кафедрами інститутів Університету. У системі організовувались зустрічі з керівництвом інститутів та кафедр, студенти залучались до спільних заходів, знайомились із потенційними умовами подальшого навчання.



Рис. 1.4. Чисельність випускників, які продовжили навчання в Університеті, % (2012–2017 р.р.)
Джерело: власне опрацювання

Кількість випусників коледжу, що продовжили навчання на старших курсах у відповідних інститутах, упродовж 2011–2016 рр. коливалась у діапазоні від 74,5% (2012 р.) до 56,5% (2017 р.) (рис.1.4.).



Рис. 1.5. Випусники Університетського коледжу Київського університету імені Бориса Грінченка (2009–2017 р.р.)
Джерело: власне опрацювання

Усього за час існування Університетського коледжу (2009–2017 р.р.) диплом молодшого спеціаліста отримали 2568 випусників (рис. 1.5).

Так, аналіз відомостей щодо подальшого навчання та працевлаштування випусників Університетського коледжу Київського університету імені Бориса Грінченка за період 2012–2016 рр. засвідчив, що у середньому 87% випусників продовжують навчання у вищих навчальних закладах, у тому числі й за кордоном; близько 26% випусників – поєднують навчання з трудовою діяльністю за фахом, 13% – працюють не за фахом.

Найпоширенішими відповідями випусників на запитання «Що Вам дало навчання у коледжі» є:

- мотивацію на подальше навчання (87%);
- ґрунтовну фахову підготовку (84%);
- багато практики (84%);
- соціальний досвід спілкування з цілеспрямованими людьми (81%);
- сформовані навички самоосвітньої діяльності (78%);

- знайомства та соціальні зв'язки (54%);
- «м'яку» адаптацію до дорослого життя (60%);
- досвід реалізації особистих ініціатив (65%);
- хороший життєвий тренінг (46%).

В Університетському коледжі ведеться постійний моніторинг та аналіз освітніх результатів студентів. Здійснюються заходи з підвищення ефективності освітнього процесу. Ведеться щоденний контроль за відвідуванням студентами навчальних занять.

Як позитивні напрацювання у забезпеченні студентського контингенту можна охарактеризувати:

- роботу із забезпечення стабільної чисельності загального контингенту студентів;
- профорієнтаційну роботу, яка спрямована на підтримання зацікавленості випускників 9-х класів у здобутті освіти в коледжі;
- збереження достатнього (педагогічні спеціальності) та високого конкурсу серед абітурієнтів;
- сформованість репутаційних ресурсів коледжу;
- створення умов для формування та реалізації позитивної соціальної активності студентів.

Стійкий інтерес до коледжу, виконання державного замовлення, набір студентів за кошти фізичних осіб певною мірою корелюється з налагодженою системою профорієнтаційної роботи, яка включає як традиційну – це роз'яснювальна та презентаційна робота у загальноосвітніх навчальних закладах, проведення Днів відкритих дверей; робота курсів доуніверситетської підготовки; так і інноваційну – поширення інформації про заходи, акції, події життя Університетського коледжу через соціальні мережі; проведення заходів із залученням школярів.

Студенти відчують себе приналежними до Університету, 2/3 випускників продовжують навчання в Університеті. Системна робота спрямована на забезпечення якості освіти (показники якості навчання – понад 75%, кожен 7-й випускник отримує дипломом із відзнакою).

Безперечно, успішність діяльності будь-якої освітньої організації значною мірою залежить від людського капіталу педагогічного колективу. Сьогодні освітній процес у коледжі забезпечується 171 науково-педагогічним та педагогічним працівником. Серед них: 131 особа працює у штаті, 41 – залучені фахівці на засадах сумісництва. Колектив системно працює над підвищенням своєї кваліфікації. Близько 50% викладачів – це викладачі вищої категорії. Маємо у штаті 9 кандидатів наук та ще 14 працюють на засадах сумісництва. 22% наших педагогічних працівників – спеціалісти. Це, переважно, молоді, енергійні люди, які мають потенційні задатки до успіху, демонструють гарні показники у роботі зі студентами та над собою.

Коледж продовжує експеримент, коли перевагу в надані робочого місця віддаємо випускникам магістерських програм Університету. Цей експеримент розпочався у 2011 році, коли одразу 28 випускників-магістрів різних інститутів нашого Університету приступили до роботи у коледжі. Щоправда, з різних причин, на сьогодні з цієї когорти залишилось усього 18 осіб, але це викладачі, які навчаються в аспірантурі, активно працюють зі студентами в позанавчальний час. Загалом, нині в коледжі працює 45 співробітників (41 викладач), які мають дипломи Університету.

Педагогічними працівниками здійснюється значна робота з підвищення своєї професійної компетентності, у тому числі й через процедуру атестації (Табл.1.5).

Підвищення фахової компетентності новопризначених та молодих викладачів відбувається шляхом залучення їх до відвідування занять досвідченіших колег, участі у спільних заходах, а також через роботу Школи педагогічної майстерності, методичних семінарів (приклади тематики: «Мотиваційно-цільові аспекти діяльності викладача Університетського коледжу в контексті корпоративної культури лідерства – служіння»; «Ключові та професійні компетенції як базові критерії оцінки результатів навчально-виховного процесу в Університетському коледжі»).

Таблиця 1.5

**Кількісні показники атестації педагогічних працівників
Університетського коледжу Київського університету імені Бориса
Грінченка (2011–2018 рр.)**

Кількість працівників Рік	Усього атестув ались	Підтвер дили кваліфі кацію	Підвищили кваліфікацію	Вища	I кат.	II кат.
2011–2012	32	22	+10	28	2	2
2012–2013	17	10	+7	14	2	1
2013–2014	27	12	+15	14	4	9
2014–2015	34	15	+19	18	4	12
2015–2016	23	10	+13	10	3	10
2016–2017	27	16	+11	21	4	2
2017–2018	28	14	+14	16	6	6
Всього	188	99	89	121	25	42

Джерело: власне опрацювання

У Коледжі продуктивно працює колегіальний орган управління – Педагогічна рада Університетського коледжу. Засідання Педагогічної ради відбуваються систематично, а тематика відповідає актуальним проблемам діяльності. За останні роки викладачами нашого коледжу презентовано солідний науковий доробок у вигляді різноманітних публікацій.

Загалом, підсумовуючи вищесказане, до успіхів та «сильних сторін» особистісного компонента освітнього середовища у секторі «викладачі та співробітники» можна віднести:

- стовідсоткове забезпечення фахівцями освітнього процесу;
- працевлаштування випускників Університету;
- системне і свідоме підвищення кваліфікації викладачів (курси, стажування, аспірантура, презентація досягнень через публікації, підвищення ІКТ-компетентності;
- активна участь педагогічних працівників у корпоративних навчаннях різного рівня;
- свідома участь у проектах Університету та Коледжу.

Маємо чітко сформоване уявлення про ідеальну модель викладача Університетського коледжу (патріот, професіонал, порядна людина) і прагнемо бути до неї якнайближче. Системно працюємо над вивищенням професіоналізму педагогічних працівників.

Системна робота з розвитку компетентностей педагогічних працівників щодо специфіки реалізації середовищного підходу в освіті повинна відповідним чином плануватись. Пропонуємо передбачати її у Програмах розвитку освітнього закладу та здійснювати відповідне планування. Наведемо приклади такої роботи.

Під час здійснення експерименту активно працювала Школа педагогічної майстерності. В рамках її роботи відбувались тематичні семінари-тренінги.

Наведемо приклади тематики семінарів-тренінгів:

- Середовищний підхід в освіті – як інноваційна методологія освітнього процесу.
- Функції вищої освіти як відповідь на суспільний запит.
- Функції освітнього середовища Університетського коледжу в контексті реалізації цивілізаційних вимог до підготовки фахівців з вищою освітою.
- Критеріальна база для оцінки ефективності управління підготовкою фахівців в освітньому середовищі Університетського коледжу.
- Сучасні моделі управління в сфері освіти.
- Мотиваційно-цільові аспекти діяльності викладача Університетського коледжу в контексті корпоративної культури лідерства-служіння.
- Ключові та професійні компетентності як базові критерії оцінки результатів освітнього процесу в Університетському коледжі тощо.

Системна реалізація середовищного підходу в освітній практиці Університетського коледжу усіма освітніми суб'єктами забезпечується і роботою Педагогічної ради. Наведемо приклади тематики Педагогічних рад, що відбулись в експериментальний період:

- Природа і формування механізмів нових результатів навчання в Університетському коледжі. Педагогічна культура викладача Університетського коледжу: етична, змістова, управлінська складові.

- Система роботи завідувача відділення Університетського коледжу: від вступу до випуску.
- Управління якістю освітнього середовища Університетського коледжу засобами технологій на основі активізації діяльності студентів: перспективний досвід.
- Освітньо-культурна та освітньо-соціалізаційна функції освітнього середовища Університетського коледжу: потенційні ресурси, шляхи реалізації.
- Освітньо-професійна функція освітнього середовища Університетського коледжу: практично-прикладний аспект.
- Система моніторингу освітнього процесу в Університетському коледжі.

Таблиця 1.6

Семінари, спрямовані на підвищення ІКТ-компетентності співробітників Університетського коледжу Київського університету імені Бориса Грінченка (2014–2017 рр.)

Вид навчання	Тема
Семінар-тренінг	Інтерактивний програмно-технологічний навчальний комплекс на основі Smart Board
Семінар-практикум	Використання ІК-технологій для формування звітної документації за семестр
Науково-практичні семінари	PTC CREO: проектування – від теорії до практики
Науково-практичні семінари у форматі Бар-кемп	Використання сучасних інформаційних технологій в освітньому процесі
Семінар-практикум	Семінар-тренінг «Хмарні технології в Office 365»
Науково-методичний семінар	Структура та вимоги до написання наукових рефератів
Семінар-практикум	Семінар із використання Е-ресурсів із викладачами, що працюють в Університеті перший рік
Семінар-практикум	Використання ІК-технологій для формування звітної документації випускних груп
Семінар-тренінг	Використання Google service в освітній діяльності
Семінар-практикум	Використання мобільних телефонних пристроїв у навчально-виховному процесі

Джерело: власне опрацювання

У процесі експерименту виявлено, що педагогічні працівники потребують системного вивчення ІКТ-компетентностей. Були розроблені заходи для реалізації цієї потреби, зокрема система семінарів-тренінгів. Приклади тематики семінарів спрямовані на підвищення ІКТ-компетентності співробітників подані у Таблиці 1.6.

Університетський коледж функціонує сьогодні в умовах підвищення диверсифікації діяльності, що вимагає пошуку оптимальної системи управління, яка забезпечила б його успішне функціонування і подальший розвиток.

У Програмі розвитку Університетського коледжу Київського університету імені Бориса Грінченка (2011 р.) як першочергові були визначені такі завдання:

- створення інноваційного освітнього середовища коледжу як складової поліструктурного університетського комплексу;
- організація процесу підготовки фахівців на основі особистісно орієнтованого, компетентнісного та середовищного підходів;
- перегляд змісту навчальних програм відповідно до сучасних принципів організації безперервної освіти,
- удосконалення організаційно-методичних складових професійної підготовки молодшого спеціаліста в умовах багатoproфільності та інтеграції загальноосвітньої і професійної підготовки;
- упровадження інноваційних освітніх технологій на рівні навчально-виховного та управлінського процесів;
- посилення наукової складової діяльності в контексті реалізації наукової теми Університету та Коледжу;
- акредитація існуючих спеціальностей;
- зміна структури спеціальностей, відкриття нових спеціальностей відповідно до потреб розвитку Університету та освітньої системи столиці;
- реалізація можливостей кредитно-модульної системи навчання у процесі професійної підготовки;
- використання потенціалу студентського самоврядування для розвитку лідерських якостей студентів;

- нарощування потенціалу педагогічних і науково-педагогічних кадрів;
- активізація міжнародного співробітництва з освітніми установами та організаціями близького та далекого зарубіжжя;
- розробка та впровадження ефективних механізмів управління розвитком коледжу, якісно нової організаційно-управлінської структури коледжу.

На нашу думку, управлінські рішення, перш за все, повинні ґрунтуватися на розумінні місця Університетського коледжу в складній освітній системі Університетського комплексу.

При традиційному підході коледж є однією з автономних ланок системи безперервної освіти, в якій процес навчання та розвитку особистості відбувається за лінійною траєкторією. Навчання відбувається за стандартними програмами, передбачає оволодіння теоретичною та практичною компонентами професійно-орієнтованих знань, які засвоюються під час аудиторних занять і проходження різних видів практики. Випускники коледжу готові до професійної діяльності з обраної спеціальності, подальшого навчання на бакалаврських освітніх програмах на старших курсах (починаючи із 3-го курсу бакалаврської програми підготовки). У цьому випадку програми підготовки фахівців часто бувають неузгодженими. Так, випускники коледжу впродовж трьох років, починаючи з другого року навчання, проходять навчальні та навчально-виробничі практики, освоюють відповідні практично-орієнтовані курси, адже вони повинні бути готові до професійної діяльності. А за програмою бакалаврату практики починаються саме з третього курсу, що змушує студентів дублювати цей вид роботи. Надмірне повторення, навіть, можна сказати, «повернення в пройдене», знижує інтерес до навчання, а іноді й до професії загалом. Саме тому, в Університетському комплексі розробляються бакалаврські програми саме для випускників коледжу, які забезпечують наступність та поглиблення знань, які отримані під час освоєння освітньо-професійних програм «молодшого спеціаліста» за рахунок академічної складової – фундаменталізації змісту, розвитку міждисциплінарних складових.

Інноваційне розуміння місця коледжу в університетському комплексі передбачає побудову інтегративної системи неперервної професійної освіти, коли освітнє середовище коледжу стає частиною освітнього середовища Університетського комплексу, а навчання і розвиток особистості відбуваються за спіралеподібною траєкторією.

Вихідними (базовими) положеннями побудови інтегративної системи професійної освіти в умовах Університетського комплексу є такі:

- системний підхід до організації навчання із врахуванням модернізації змісту, оптимізації освітніх технологій, з метою інтеграції усіх підсистем професійної освіти у органічно цілісну, функціональну систему, яка динамічно розвивається;
- цілісність професійної підготовки за рахунок посилення взаємозв'язків між її компонентами на основі принципів інтеграції, наступності, єдності навчання, виховання та розвитку, мотивації навчання і праці, інтенсифікації навчальної діяльності студентів, залучення до університетського освітнього середовища;
- сприяння особистості у виборі й побудові власної освітньої траєкторії відповідно до можливостей і здібностей, потреб ринку праці;
- пріоритет професії (спеціальності) в організації освітніх структур шляхом цілеспрямованості на кінцевий результат у процесі планування й управління професійною підготовкою;
- якісна перебудова компонентів підсистем, які інтегруються (мета, завдання, зміст, засоби, методи, технології навчання, діяльність педагогів і студентів) з урахуванням специфіки майбутньої професійної діяльності спеціаліста;
- орієнтованість на цілі випереджаючого розвитку особистості студента і безперервний гармонійний розвиток студентів як активних суб'єктів освіти і соціальної взаємодії;
- забезпечення своєчасної та успішної адаптації студентів до соціальних змін, формування стійких мотивів і установок;

- створення освітнього середовища вищого навчального закладу як ресурсу (поля активності, дискурсу) в єдності просторово-предметного, соціального та психодидактичного компонентів, за допомогою (посередництва) якого можна управляти процесами професійної підготовки і розвитку особистості майбутнього фахівця.

Об'єднання підсистем у систему не може бути простим додаванням, оскільки необхідно врахувати емерджентні властивості системи, тільки в такому випадку безперервна освіта в рамках новоствореної освітньої системи матиме нові якості. Під час об'єднання підсистем зовнішнє освітнє середовище стає загальним, а кожна з підсистем щодо іншої із зовнішньої стає частиною внутрішнього освітнього середовища.

Реалізуючи означений інноваційний підхід, необхідно враховувати, що навчання фахівця передбачає не тільки надбання функціональних знань, але і загальний розвиток, розширення кругозору, тобто отримання певного набору знань і умінь, які виходять за межі знань, необхідних для виконання конкретних професійних функцій. По суті, професійна освіта має створювати об'єктивні умови не тільки для набуття професійних знань, оволодіння способами пізнавальної, практичної та соціальної діяльності, збагачення досвіду, а й розвитку цілісної, самодіяльної, творчої, моральної особистості. Саме тому диверсифікацію діяльності навчально-наукових структурних підрозділів університетського комплексу, в тому числі й коледжу, необхідно розглядати як цілісне соціально-педагогічне явище.

У процесі розроблення стратегії розвитку Університетського коледжу нами враховано «надзавдання» освіти ХХІ століття, яке український філософ, ректор Київського університету імені Бориса Грінченка В. Огнев'юк визначає як сприяння процесу «еволюційного формування людини нового типу – «Homo educates» (людини освіченої), особлива місія якого полягає в гармонізації свого буття і своєї духовної сфери з буттям світу» [348].

Відповідні цим цілям результати освіти та підходи до його організації та вдосконалення також сформульовані В. Загвязівським і Т. Строковою: 1) особистість, її розвиток, соціалізація, індивідуалізація, становлення якостей і

новоутворень особистості – особистісно розвиваючий підхід; 2) актуальний і перспективний соціум (зв'язки і відносини між людьми або соціальними групами в сучасному і ще більше – у віддаленому соціумі) – соціально-формулюючий підхід; 3) створення умов та ресурсів для «просунутої» «економіки знань» (ефективність вкладень, висока продуктивність праці, віддача людського капіталу) – економіко-творчий підхід; 4) культурозбереження і культуростворення (формування надособистісної культури середовища та виховання в ній «людини культури») – культурозберігаючий і культуротворчий підхід [460, с.18].

Якість освіти в Університетському коледжі Київського університету імені Бориса Грінченка корелюється з наявністю умов для самореалізації та саморозвитку особистості студентів коледжу в позанавчальний час.

В Університетському коледжі досить успішно функціонують органи студентського самоврядування – Студентська рада, представники якої входять до Студентського парламенту Університету, беруть участь у роботі Педагогічної ради та Директорату коледжу. Студентська рада є ініціатором та активним учасником багатьох заходів і акцій, що відбуваються в коледжі й створюють особливу атмосферу «причетності кожного до того, що відбувається». Це тематичні концертні програми, конкурси, олімпіади, спортивні змагання, зустрічі з цікавими людьми (успішні й відомі люди професії), Дні відкритих дверей, благодійні акції на користь дітей-сиріт та вихованців сирітських будинків, робота Школи студентського лідера і багато іншого. Студентський театр «Іскра Прометей», команда КВН «В стилі блюз» дають студентам досвід виступів перед публікою, сприяють реалізації творчих здібностей. «Музичні вітальні» дозволяють підвищити культурний рівень студентів усіх спеціальностей та створюють умови для набуття сценічного досвіду студентами спеціальності Середня освіта (музичне мистецтво).

Робота студентських наукових гуртків сприяє розвитку дослідницьких здібностей студентів, отриманню досвіду наукової роботи, участі в конференціях і семінарах. Студенти коледжу – повноправні учасники усіх загальноуніверситетських заходів.

Об'єднання науково-навчальних та матеріальних баз в умовах Університетського комплексу веде до значної економії ресурсів різних видів, серед іншого, дозволяє ефективно використовувати педагогічний і професорсько-викладацький склад. Однак, коледж має свої особливості, що проявляються через підлітковий вік студентів, а відтак – вимагають більшої уваги до соціогуманітарної та виховної складової діяльності освітнього закладу, наявності у штаті соціального педагога, психолога, інституту кураторів, більш тісної взаємодії з батьками.

Із метою удосконалення управління підготовкою майбутніх фахівців в умовах освітнього середовища Університетського коледжу проведено опитування студентів випускних груп 2016 року (приклади анкет випускника – Додаток В.3, Додаток В.4).

В опитуванні взяли участь 229 студентів, які представляли всі спеціальності, за якими здійснювався випуск.

Основні запитання анкети та відповіді на них (у відсотках):

✓ Ваші плани на майбутнє після закінчення Університетського коледжу?

- 37,8% опитаних планують продовжити навчання за фахом;
- 25,6% – працювати за фахом та продовжувати навчання;
- 18,4% – продовжити навчання, але змінити фах;
- 6,2% – працювати не за фахом;
- 12 % – інше.

✓ Ваша думка щодо значення у Вашому житті отриманої освіти в Університетському коледжі?

- 33,5% вважають, що «отримали гарний старт для здобуття вищої освіти»;
- 38,1% – «заклали гарну основу для професійної діяльності»;
- 13,3% – формальна необхідність (отримання диплому);
- 7,6% – вважають, що це «витрачений час» (це насторожує);
- 7,2% – важко оцінити.

✓ Ваша оцінка якості отриманої освіти в Університетському коледжі?

- 20,3% оцінили освіту, яку вони отримали як високу;

- 44,6% – вище середнього;
- 28,1% – середню;
- 2,2% – нижче середнього;
- 1,7% – як низьку;
- 2,2% – інше.

✓ Оцінка випускниками можливостей та умов, створених в Університетському коледжі для соціалізації особистості.

- 25% – дали високу оцінку;
- 39% – вище середньої;
- 34% - оцінили як середню;
- 2% - як низьку.

✓ Чи можна сказати, що після навчання в коледжі Ви цілком розумієте зміст майбутньої професії?

- 52,4% – чітко уявляють майбутню професійну діяльність;
- 34,6% – уявляють майбутню роботу в загальних рисах;
- 6,9% – погано уявляють майбутню роботу;
- 2,6% – важко відповісти;
- 2,6% – відповіли, що для них головне закінчити навчання, а про роботу вони ще не думали.
- 2% – інше.

Результати діяльності Університетського коледжу як частини столичного університетського комплексу щорічно публічно обговорюються, а звіти директора оприлюднюються на сайті освітньої організації [684].

Загалом феномен Університетського коледжу, завдяки багатoproфільності, вимагає детального вивчення й осмислення, а його розвиток – відповідного науково-методичного супроводу.

На сьогодні актуалізується проблема створення (проектування) та реалізації інноваційної моделі освітнього середовища Університетського коледжу, пошук ефективних механізмів управління цим середовищем із метою вирішення актуальних освітніх завдань.

Висновки до першого розділу

У розділі представлено загальну концепцію дослідження та розкрито шляхи її реалізації на методологічному, теоретичному та практичному рівнях. Описано методологічні підходи (системний, синергетичний; аксіологічний, соціокультурний; антропологічний, особистісний, компетентісний, середовищний), наукові принципи та методи дослідження. Визначено середовищний підхід як провідний для створення системи управління професійною підготовкою фахівців у коледжах.

Теоретичний аналіз нормативно-правових засад та цивілізаційних вимірів професійної підготовки фахівців у коледжах України уможливив формулювання висновку, що освіта є одним із вирішальних чинників прогресу та зростання економіки. Вимоги постіндустріальної епохи до освітніх результатів усіх ланок освіти зумовлюють необхідність модернізації вітчизняної системи освіти, особливо в сегменті професійної та вищої освіти. Швидкозмінний світ потребує гнучкої, пролонгованої упродовж життя освіти «зверненої у майбутнє», яка б не передавала досвід попередніх поколінь у вигляді статичного знання, а озброювала людину способами пізнання себе і світу, розвивала особистісні здібності, сприяла реалізації особистісного потенціалу, побудові власного образу світу та життєвої траєкторії.

Зроблено висновок, що реформи у сфері освіти мають працювати на випередження, спиратись на кращі зразки вітчизняного та закордонного досвіду, враховувати позитивні напрацювання освітніх закладів різних рівнів та типів, у тому числі й коледжів, узгоджувати вектори розвитку європейськими та світовими тенденціями.

Проведений аналіз першоджерел уможливив висновок, що на освіту, як суспільну практику; механізм соціокультурного спадкування; простір розвитку здібностей особистості; процес, що передбачає сукупність різноманітних впливів на особистість, її взаємодію з оточуючим середовищем, пристосування до нього, оволодіння культурою людства, результатом якого є розвиток сукупного життєвого досвіду людини, покладено широкий перелік соціальних

функцій серед яких людинотворча, технологічна, гуманістична, освітня (в широкому сенсі), культурна, професійно-економічна, соціальна, соціального захисту, історичної спадковості та наслідування соціального досвіду, соціалізаційна, соціального контролю, селекційна, тестуюча. Під вищою освітою розуміють процес і результат поєднання навчання та професійної підготовки, що сприяє особистісному розвитку суб'єктів освіти в інтелектуальному та моральному вимірі. Необхідною умовою для успішності цих процесів є активність особистості.

Встановлено, що в умовах модернізації вітчизняної системи освіти, професійна підготовка у коледжах, законодавче визначення її місця у системі неперервної професійної підготовки фахівців є однією з актуальних науково-педагогічних та управлінських проблем. Коледжі як вищі навчальні заклади I–II рівнів акредитації, що забезпечують підготовку фахівців за освітньо-кваліфікаційним рівнем молодшого спеціаліста, функціонують в Україні з 1991 року згідно із Законом України «Про освіту» (1991 р.), є спадкоємцями, разом із технікумами та училищами, традицій середньої спеціальної освіти радянської доби, однак сьогодні мають «хитке» місце відповідно до нового Закону України «Про вищу освіту» (2014 р.). Професійна освіта, яка пропонується особистості в коледжі, має суспільно-економічну та особистісну цінність, оскільки сприяє підвищенню освітнього, культурного рівня особистості, забезпечує фахівцями ті ланки економіки, де вже не достатньо шкільної освіти, але ще немає потреби в університетській, є на сьогодні доступною, масовою. Нестабільність положення коледжів у вітчизняній освіті частково може бути пояснено своєрідним «проміжним» положенням між загальноосвітньою школою та закладом вищої освіти рівня університету; між прагматично-практичною професійною й академічною вищою освітою. Коледжі, відповідно до існуючого законодавчого контексту можуть трансформуватись у ланку вищої освіти, якщо сконцентрують увагу на підготовці молодших бакалаврів і бакалаврів на основі повної загальної освіти, або ж стати провідною складовою фахової передвищої освіти, залишаючи за собою право поєднувати загальноосвітню підготовку з фаховою.

Виявлено, що успішність розвитку коледжів може забезпечити їхнє входження до складу навчально-методичного науково-виробничого освітнього комплексу (університетського комплексу).

Університетський комплекс, завдяки своїй природі та структурі, якнайкраще може реалізувати ідею безперервного навчання, організаційну та змістовну єдність і наступність усіх ланок професійної освіти. Лідерська роль університету в цивілізаційному поступі пов'язана з виконанням базових функцій: професійна підготовка молоді; сприяння соціальній мобільності; наукові дослідження; продукування, передача, поширення технологій; виробництво і трансляція культурних та соціальних зразків; знайомство студентів із громадянськими цінностями. Університет має величезний потенціал щодо центрування освітніх, наукових і культурних процесів завдяки кваліфікованому науково-педагогічному персоналу; академічній свободі; проведенню наукових досліджень з одночасною імплементацією їхніх результатів у практику; концентрації ресурсів та фінансів; продуманій управлінській стратегії і тактиці; насиченому соціальному та культурному життю.

Прикладом успішного університетського комплексу, єдиного інтегрованого освітнього простору, може слугувати Київський університет імені Бориса Грінченка, столичний університет, функціонування якого як цілісної системи забезпечується адміністративно-управлінським, організаційним, нормативно-правовим, науковим, методично-технологічним, моніторингово-оціночним механізмами. У межах комплексу освітня діяльність характеризується системністю, цілісністю, наступністю, взаємоузгодженістю професійної підготовки; оптимізацією кадрового та матеріально-технічного забезпечення; професіоналізацією управління.

Повноцінною навчально-науковою складовою такого університетського комплексу є університетський коледж – інноваційний багатoproфільний вищий навчальний заклад, що здійснює професійну підготовку за освітньо-кваліфікаційним рівнем молодшого спеціаліста у поєднанні з наданням повної загальної середньої освіти. Випускник університетського коледжу, в ідеалі, має

бути готовий до подальшого навчання в університеті (у відповідному інституті за профілем спеціальності), роботи за фахом на робочому місці; навчання упродовж життя; побудови власної життєвої траєкторії.

Аналіз практичного досвіду функціонування університетського коледжу в межах інтегрованої структури університетського комплексу дає підстави говорити про результативність його діяльності у цілісній системі підготовки фахівця. Зберігаючи певну автономію, не втрачаючи сутнісні риси професійної підготовки, зорієнтованої на практичність і прагматичність, коледж, здійснюючи діяльність узгоджено з іншими структурами університету, використовує спільну потужну матеріально-технічну базу, конструктивно підходить до формування викладацького складу та підвищення його кваліфікації; забезпечує належний рівень наукової та науково-методичної складової діяльності через долучення до наукового й академічного життя; приймає виважені та конструктивні управлінські рішення і реалізує відповідні стратегії. Прийняття рішень щодо розвитку й організації діяльності відбувається з урахуванням результатів системного моніторингу перебігу та результатів освітнього процесу, думок експертів і стейкхолдерів. Відтак, в університетському коледжі створене та розвивається унікальне освітнє середовище, яке спрямоване на підготовку конкурентоспроможного фахівця в усіх вимірах – професійному, культурному, соціальному, громадянському.

Основні ідеї розділу висвітлені у наукових публікаціях автора:

Братко (Сорока) М. В. Університетський коледж: пошук ідентичності. *Педагогічний альманах*. 2012. Вип. 16. С. 189-197.

Братко М. В. Підготовка конкурентоспроможного вчителя початкової школи в умовах освітнього середовища Університетського коледжу. *Наступність дошкільної та початкової освіти в контексті соціальної мобільності*; Матеріали теоретико-практичного семінару, 20 січня 2017 р. Львів: ЛНУ ім. Івана Франка, 2017. С.28 -31.

Братко М. В. Підготовка фахівців у коледжах: сучасні виміри та перспективи. *Педагогічна освіта: теорія і практика*: зб. наук. пр./ Київ. ун-т ім.

Бориса Грінченка. Київ: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2016. № 25: Психологія. Педагогіка. С.57-64.

Братко М. В. Реалізація ідей педагогіки добра І. Зязюна в освітньому середовищі Університетського коледжу. *Наукова спадщина академіка Івана Зязюна у вимірах сучасності й майбутнього: Зб. матеріалів І Міжнародної науково-практичної конференції.* (м. Київ, 30-31 березня 2017р.). Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2017. – С.121-123.

Братко М. В. Розвиток управлінського потенціалу педагогічного колективу через міжнародну програму лідерство-служіння: досвід Київського університету імені Бориса Грінченка. *Матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції «Міжнародна співпраця державних і громадських організацій: досвід, реалії, перспективи»* / НАПН України; Унт. менедж. освіти. К., 2015. С.16.

Режим

доступу:

http://umo.edu.ua/images/content/depozitar/konfer_seminar/III_MNPK/bratko.pdf

Братко М. В. Середовищний підхід до управління професійною підготовкою фахівців в умовах коледжу. *Професійний розвиток та управління людськими ресурсами в системі післядипломної педагогічної освіти в контексті трансформації освіти України: зб. матеріалів Всеукраїнської наук. практ. конф., Київ, 28 жовтня 2016 р. К.: УМО НАПН України, 2016. С.63-66.*

Братко М. В. Сучасний контекст управління підготовкою фахівців у професійних та вищих навчальних закладах. *Теоретико-методичні основи підготовки конкурентоздатних фахівців у контексті сучасного ринку праці: зб. матеріалів наук.-практ. конф., Кривий Ріг, 6 квітня 2017 р. Кривий Ріг: КПГТЛ, 2017. С.108-112.*

Братко М. В. Сущностные характеристики образовательной среды университетского колледжа. *Символ науки.Международный научный журнал.* Уфа, МЦИИ «Омега сайнс», 2016. №2. ч.1. С.71-77.

Братко М. В. Университетский колледж как составляющая учебно-методического научно-производственного образовательного комплекса (университетского комплекса). *Новое слово в науке и практике: гипотезы и апробации результатов исследований в экономике, управлении проектами,*

педагогике, праве, истории, культурологии, языкознании, природопользовании, растениеводстве, биологии, зоологии, химии, политологии, психологии, медицине, филологии, философии, социологии, математике, технике, физики, информатики, градостроительстве, 28-29 ноября 2014 года, г.Санкт-Петербург. СПб.: Изд-во «КульТИнформПрес», 2014. 161 с. С.39-40.

Братко М. В. *Управління професійною підготовкою фахівців в освітньому середовищі університетського коледжу: теорія і практика: монографія*. Кам'янець-Подільський: «Аксіома», 2017. 424 с.

Братко М. В. Управління професійною підготовкою фахівців в умовах Університетського коледжу: теоретичний аспект. *ScienceRise: Pedagogical Education*. 2016. № 7 (3). С.9-16.

Братко М. Управління підготовкою майбутніх учителів початкової школи та вихователів дошкільних закладів в освітньому середовищі Університетського коледжу. *ВІСНИК Львівського університету. Серія педагогічна*. Випуск 31. 2016. С.56-65.

Братко М. В. Конкурентоспроможність випускника як показник якості освітнього середовища вищого навчального закладу. *Управління якістю в освіті та промисловості: досвід, проблеми та перспективи: тези доповідей III Міжнародної науково-практичної конференції пам'яті професора Петра Столярчука*, 11-12 травня 2017 року. Львів: Видавництво Львівської політехніки, 2017. С.40-41.

Сорока М. В. Студентське наукове товариство – чинник професійної адаптації майбутнього вчителя. *Професійна адаптація молодого вчителя в умовах змін ціннісної парадигми суспільства: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції*. К.: Київськ. ун-т імені Бориса Грінченка, 2010.С.83-87.

Сорока М. В. Феномен багатoproфільного Університетського коледжу. *Освітологія – науковий напрям інтегрованого пізнання освіти: матер. Всеукр. наук.-практ.конф.*, 15 груд.2010 р. К.: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2010. С. 96-100.

Сорока М.В. Використання інноваційних форм організації самостійної роботи у процесі фахової підготовки майбутнього фахівця. *Педагогічна освіта:*

теорія і практика. Психологія. Педагогіка: Зб. наукових праць. К.: Київ. ун - т ім. Б. Грінченка, 2011. № 16. С.59-63.

Сорока М. В. Використання методів активізації пізнавальної діяльності студентів у процесі вивчення курсу «Сучасні педагогічні технології». *Професійна підготовка вчителів в умовах кредитно-модульної системи: Матеріали Всеукраїнської науково-методичної конференції.* К.: КМПУ ім. Б. Д. Грінченка, 2007. С. 59-63.

Сорока М. В. Дискусія та дебати як інтерактивні технології навчання. *Географія та основи економіки в школі.* 2010. №3. С.5-13.

Сорока М. В. Курс «Сучасні педагогічні технології» як складова підготовки вчителя до фахової діяльності. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»:* Науково-теоретичний збірник. Переяслав-Хмельницький, 2007. С. 364-367.

Сорока М. В. Моніторинг як складник управління діяльністю студентського наукового товариства. *Моніторинг якості освіти: теорія і практика: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції.* К.: КМПУ імені Б. Д. Грінченка, 2009. 196 с.

Сорока М.В. Організація системи самостійної роботи студентів в процесі вивчення курсу «Сучасні педагогічні технології». *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка: Збірник наукових праць.* К.: КМПУ імені Б. Д. Грінченка, 2006. №6. С.170-173.

Сорока М. В. Полікультурна освіта: реалії сьогодення. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка: Збірник наукових праць.* К.: КМПУ імені Б. Д. Грінченка, 2008. № 9. С.59-62.

Розділ 2

ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ У КОЛЕДЖАХ (НА ПРИКЛАДІ США)

У розділі схарактеризовано систему освіти США з метою виявлення її сутнісних рис, структури, особливостей управління; проаналізовано генезу становлення сучасних підходів до управління системою освіти; виявлено особливості управління закладами вищої освіти, в тому числі коледжами; презентовано особливості підготовки фахівців у комм'юніті (громадських) коледжах США, які позиціонуються як один з американських феноменів та відіграють значну роль у післяшкільній освіті, підготовці та перепідготовці професійних кадрів.

Науковий аналіз здійснено з урахуванням змісту базових понять загального контексту дослідження, які характеризують професійну підготовку фахівців у коледжах США (система освіти США, комм'юніті (громадський) коледж, дворічні коледжі, чотирирічні коледжі, ступінь асоціата).

2.1. Коледжі у системі освіти США

Провідні країни світу, тією чи іншою мірою, стурбовані ситуацією, що склалась в освіті, та проводять модернізаційні перетворення у цій сфері відповідно до потреб інформаційного суспільства, з метою досягнення його вищого ступеня розвитку – суспільства знань. Швидкі соціально-економічні зміни формують якісно нові вимоги до функціонування освітніх систем, параметрів оцінки їхньої діяльності, а відтак – нові завдання та цільові орієнтири. Потреба в перетвореннях та інноваціях у сфері освіти не піддається сумніву. Особлива увага приділяється післяшкільній освіті, у тому числі вищій. Успіхи реформування зумовлюється наявністю чи відсутністю чітко визначених напрямів та механізмів цих перетворень, а також ресурсів, які необхідні для успішності змін. Багатоманітність концепцій та практичних шляхів реалізації реформ у зарубіжних країнах пояснюється різними організаційними

структурами систем вищої освіти, нормативно-правовими засадами функціонування, традиціями. Поява нових успішних моделей вищих освітніх закладів, приклади позитивного оновлення системи освіти часто не мають широкого упровадження через відсутність ґрунтового аналізу успішного досвіду, що викликає потребу його вивчення та узагальнення.

Ефективність економіки та перші позиції у світових рейтингах університетів (табл. 2.1) спонукають до вивчення досвіду організації системи освіти у США. У цій країні забезпечується належний рівень шкільної освіти, підтримується своєрідний культ вищої освіти на основі розуміння кореляції між рівнем освіченості та життєвим добробутом. Відтак, освіта розглядається як важлива детермінанта розвитку економіки, що опосередковано впливає на господарські процеси через самореалізацію кожної особистості. Так, до Рейтингу кращих університетів світу Times Higher Education: THE World University Rankings 2016–2017, тільки до першої дюжини включено 8 університетів США. Цей рейтинг – результат глобального дослідження закладів вищої освіти світового рівня. Він розраховується щорічно з 2010 року за методикою британського видання «Times Higher Education» (THE) за участі інформаційної групи «Thomson Reuters» і вважається одним із найвпливовіших глобальних рейтингів університетів. Рейтинг упорядковується на основі аналізу статистичних показників діяльності закладів вищої освіти, результатів щорічного глобального експертного опитування представників міжнародної академічної спільноти та роботодавців, які висловлюють свої думки про університети. У ході опитування експерти вибирають із шести тисяч установ тільки кращі, на їхню думку, вищі навчальні заклади, а також потужні університети, які забезпечують ефективну підготовку на магістерському і докторському рівнях. Аналіз діяльності вищих навчальних закладів складається з 13 показників. Основними критеріями вимірювання служать міжнародна студентська та викладацька мобільність, кількість міжнародних стипендіальних програм, рівень наукових досліджень, внесок в інновації, цитованість наукових робіт, рівень освітніх послуг тощо [711].

Таблиця 2.1

Рейтинг кращих університетів світу
Times Higher Education: THE World University Rankings 2016–2017

№ з/п	Назва університету		Країна
1.	University of Oxford	Оксфордський університет	Велика Британія
2.	California Institute of Technology	Каліфорнійський технологічний інститут	США
3.	Stanford University	Стенфордський університет	США
4.	University of Cambridge	Кембриджський університет	Велика Британія
5.	Massachusetts Institute of Technology	Масачусетський технологічний інститут	США
6.	Harvard University	Гарвардський університет	США
7.	Princeton University	Прінстонський університет	США
8.	Imperial College London	Імперський коледж Лондона	Велика Британія
9.	ETH Zurich – Swiss Federal Institute of Technology Zurich	Швейцарський федеральний технологічний інститут у Цюріху	Швейцарія
10.	University of California, Berkeley	Каліфорнійський університет у Берклі	США
11.	University of Chicago	Чиказький університет	США
12.	Yale University	Єльський університет	США

Джерело: <http://gtmarket.ru/ratings/the-world-university-rankings/info> [711]

Перш ніж давати сутнісну характеристику системі освіти США та визначати місце у цій системі коледжів, наведемо декілька історичних і статистичних фактів, що її характеризують та коротко зацентруємо увагу на особливостях становлення системи управління в сфері освіти.

Дослідник історії становлення системи освіти США В. Джейнс (англ. W. H. Jeynes) [163; 631] пов'язує перші кроки із започаткування і

становлення освіти в країні з діяльністю пільгів та перших пуританських пасторів, які припливли в Америку. Пуританські лідери, що були, переважно, випускниками Оксфорда або Кембриджа, звикли до високих освітніх стандартів та вважали за необхідне підтримувати таку ж високу планку і в Новій Англії. Вони хотіли, щоб пастори, які народилися в Америці, були якомога освіченішими людьми. Для пуритан служіння Богу мало першочергове значення, а освіта була засобом досягнення цієї мети. Вони вважали, що батьки і діти мають певні освітні зобов'язання, і сприяли розповсюдженню ідеї, яку можна назвати «святою трійцею» у сфері освіти, вона включала в себе дім, церкву та школу. Відтак, на думку В. Джейнса, «одні з найважливіших досягнень в історії американської освіти були зроблені в перші кілька десятиліть після прибуття пільгів у 1620 році та пуритан у 1630 році. Їхні успіхи у сфері освіти включають відкриття Гарвардського коледжу (1636 р.), першої середньої школи – Бостонської школи латини (1635 р.) і запровадження обов'язкової освіти, тож можна сміливо стверджувати, що вони допомогли започаткувати шкільну систему, якій в один прекрасний день заздритиме весь світ» [163].

Відтак, історія становлення системи освіти США налічує чотири сотні років. Також варто зауважити, що Гарвард був створений за сто сорок років до заснування Сполучених Штатів Америки як незалежної держави.

Гарною ілюстрацією прогресу освіти упродовж XVIII–XIX ст. у США є відомості, що подає відомий американський педагог Дж. Т. Гатто (англ. J. T. Gatto) у книзі «Прихована історія американської освіти. Глибоке дослідження в'язниці сучасного шкільного навчання» («The Underground History of American Education: A Schoolteacher's Intimate Investigation into the Problem of Modern Schooling») [127]. Так, за твердженням дослідника, «у США 1840 року рівень комплексної грамотності становив від 93 до 100 відсотків. За результатами перепису населення штату Коннектикут 1840 року неписьменним був лише один із 579 громадян. Щоб оцінити рівень грамотності населення, Джон Т. Гатто приводить цікавий факт: виданий 1826 року роман «Останній із могікан» Дж. Ф. Купера («The last of the Mohicans» J. F. Cooper) продавався так добре, що обсяг продажів його сучасного відповідника мав би сягнути 10

мільйонів примірників, аби зрівнятися з ним» [127, с.54]. Однак, аналізуючи стан освіти, зокрема шкільної у XX столітті, дослідник висловлює стурбованість її якістю та наголошує на необхідності прийняття певних рішень та здійснення рішучих кроків у бік покращання її якості: «наприкінці двадцятого сторіччя результати Загальнонаціонального опитування на тему грамотності серед дорослих і Загальнонаціонального оцінювання поступу у сфері освіти свідчать, що 40% чорношкірого і 17% білого населення взагалі не вміють читати», «96,5% американського населення посередньо розшифровують друковані тексти або взагалі не вміють цього робити» [127, с.55, 64].

Історія становлення системи освіти США сприяла створенню особливої системи менеджменту у сфері освіти. Принагідно зауважимо, що у Північній Америці, Західній Європі становлення наукового управління в освіті нерозривно пов'язане зі школами загального управління. Теорія управління освітою за кордоном – це область наукового знання, що інтенсивно розвивається, є практико-орієнтованою. Вона активно асимілює загальноуправлінські підходи, розробляючи на їхній основі спеціальні методи і моделі підвищення ефективності управлінської діяльності у сфері освіти. Системи освіти, що історично склались у країнах зазначених регіонів, не зважаючи на окремі відмінності, загалом можна розподілити на дві групи: централізовані та децентралізовані. Серед розвинених країн Європи найбільш централізована система управління освітою у Франції, прикладом децентралізованого управління освітою можуть слугувати Велика Британія, Іспанія, ФРН, Швейцарія, Канада, США.

За останній час в Україні з'явилося чимало наукових публікацій, присвячених різним аспектам управління освітою у США (М. Бойченко [55], С. Бурдіна [96], Н. Голубкова [134], Д. Дзвінчук [167], В. Лунячек [284], І. Соколова [463] та ін.), що засвідчує певний науковий інтерес до системи освіти, яка є успішною та ефективною. Вивчення теорії та практики управління освітою у США є цінним у контексті вітчизняних освітніх реформ, спрямованих на отримання освітніми закладами різних типів суттєвої автономії, підвищення ролі місцевих громад у нагляді та управлінні діяльністю освітніх закладів,

залучення до формування змісту навчання усіх зацікавлених сторін – стейкхолдерів (stakeholders) – держави, громади, роботодавців, батьків, учнів і студентів.

Для виявлення основних закономірностей становлення та розвитку теорії та практики управління освітою США здійснено контент-аналіз автентичних наукових та науково-методичних текстів, що присвячені цій науковій проблематиці та надруковані у США. Ретроспективний аналіз зарубіжного досвіду становлення та розвитку теорії управління, ефективних способів підвищення якості управлінських впливів може стати доцільним підґрунтям для розробки ефективних шляхів трансформації вітчизняної освіти.

Глибокий аналіз становлення системи управління освітою у США представлений у праці професора з управління освітою Університету Мемфіса (University of Memphis) Т. Глазза у співавторстві з Р. Мейсоном, В. Ітоном, Дж. С. Паркером, Ф. Д. Карвером, що є авторами унікальної праці «Історія управління освітою крізь призму підручників» (англ. T. E. Glass with Robert Mason, William Eaton, James C. Parkker, Fred D. Carver «The History of Educational Administration Viewed Through Its Textbooks», 2004)[613].

Дослідники проаналізували управлінські ідеї у сфері освіти упродовж тривалого періоду історії США – понад півтора століття (1840–2000 р.р.). Об'єктом аналізу стали роботи педагогів, управлінців – практиків і теоретиків (виступи, публікації, звіти, підручники), діяльність яких припадає на цей період.

Здійснений аналіз дав змогу зробити висновок, що за цей час спостерігались три тенденції у публікаціях про управління освітою. Ранні книги з управління освітою можна схарактеризувати як «збірки кращої практики» (compendiums of «best practice»). На 60-ті роки XX ст. припадає початок «руху теорії» (theory movement), мета якого зробити практику науково обґрунтованою (to make practice more scientific). У цей час теорія управління в освіті опирається на результати досліджень та досягнення соціальних і поведінкових наук. Сучасні підручники з управління освітою, на думку Т. Глазза, знову набувають ознак збірок кращої практики на основі професійних стандартів (best practice based on «professional» standards), поєднують і теоретичну, і практичну складові.

Особливу увагу дослідників приділено постаті управлінця (менеджера) у сфері освіти. Через увесь текст цієї праці прослідковується бажання автора дати відповіді на запитання «Хто такий адміністратор в освіті?». Пропонуються такі відповіді: філософ; сильний менеджер; менеджер, який керується науковими підходами; виконавець; лідер перетворень і трансформацій; освітній лідер із великою відповідальністю [613].

Т. Глазз також є автором книг: «Громадський контроль в освіті: вивчення енергії перетворень» («Community Control in Education: A Study in Power Transition», 1978) [612], «Дослідження американської школи управління: лідери освіти Америки у період реформування» («The Study of the American School Superintendency: America's Education Leaders in a Time of Reform», 1992) [615], «Вивчення американської школи управління. Погляд на управлінця освітою в новому тисячолітті» («The Study of the American School Superintendency, 2000. A Look at the Superintendent of Education in the New Millennium», 2000) [614] у співавторстві з Л. Бьорком (англ. L. Bjork), К. Бруннером (англ. C. C. Brunner).

Процесам, які відбувались у сфері освіти США на початку XX ст., та внеску окремих особистостей у розвиток теорії і практики управління освітою цієї країни присвячено дослідження професора Вашингтонського університету (Washington University in St. Louis) Р. Каллахана (англ. R. E. Callahan) «Освіта та культ ефективності: дослідження соціальних сил, які вплинули на формування керівництва загальнодоступними школами» («Education and the Cult of Efficiency: A Study of the Social Forces That Have Shaped the Administration of the Public Schools Paperback», 1964) [582].

Р. Каллахан досліджує становлення підходів до управління у сфері освіти США у період 1910–1930 р.р. Дослідник аргументовано доводить, що це був час, коли жертвували освітніми цілями на догоду бізнес-процесам. Аналіз публікацій, документів та процесів спонукали його зробити висновок, що на рубежі XIX та XX століть США могли по праву пишатись успіхами в освіті. Мрії про рівність можливостей в освіті були частково реалізовані. Будь-який білий американець, за бажання, мав можливість отримати гарну освіту та професійну підготовку. Звичайно, школи були далекі від досконалості, вчителі недостатньо підготовлені,

шкільні приміщення та їхнє обладнання – недосконале, освітою чорношкірих знехтувано, але інституційна основа була закладена: створена система державної освіти від дитячого садочка до університету [582].

Початок XX ст. ознаменувався стрімким цивілізаційним поступом, завдяки науково-технічному прогресу, розвитку промислового виробництва, створенню нових сфер економіки. Відтак, на освіту покладалось цілий ряд стратегічних завдань з підготовки молодого покоління до продуктивного життя.

Аналіз джерельної бази уможливорює висновок, що на початку XX ст. лідерами освіти США були адміністратори – Ф. Боббіт (англ. John Franklin Bobbitt, 1876–1956), Л. Айрес (англ. Leonard P. Ayres, 1879–1946), Е. Кабберлей (англ. Ellwood P. Cubberley, 1868–1941). Вони вміло поєднували педагогічну, наукову та адміністративну діяльність, активно публікувались, презентуючи власні обґрунтовані погляди на підходи до управління в сфері освіти. Власне, ці люди представляли новий тип освітніх адміністраторів. Вони не тільки цікавились і захоплювались новими підходами до управління у сфері бізнесу і виробництва, але й активно упроваджували їх в освітню практику та відіграли значну роль у формуванні нової професії в американських навчальних закладах – освітній адміністратор (educational administration) через просвітницьку, наукову, публічну діяльність. Завдяки їхнім зусиллям, у 20–30-х рр. XX ст. освітніх адміністраторів різних рівнів (professional general manager of the entire school system) готували у Стенфордському та Гарвардському університетах США.

Квінтесенція поглядів освітніх адміністраторів в США на освітні заклади та їхню роль у суспільному поступі, на нашу думку, відображена у цитаті Елвуда Кабберлея, яку наводить Р. Каллахан: «Our schools are, in a sense, factories in which the raw products (children) are to be shaped and fashioned into products to meet the various demands of life. The specification for manufacturing come from the demands of the twentieth-century civilization, and it is the business of the school to build its pupils to the specification laid down. This demands good tools, specialized machinery, continuous measurement of production to see if it is according to specifications, the elimination of waste in manufacture, and a large variety in the

output» (Наші школи як фабрики, на яких сировина (діти) мають набути форми і стилю, що задовольнить різні потреби життя. Стандарти для виготовлення базуються на вимогах двадцятого століття, і це справа школи – підготувати своїх учнів відповідно до цих стандартів. Це вимагає хороших інструментів, спеціального обладнання, постійного вимірювання результатів (моніторингу), щоб можна було порівнювати зі стандартами та мати великий вибір на виході) [582].

Щоправда, існують різні міркування щодо призначення адміністрування у сфері освіти на той час. Так, Р. Каллахан висловлює думку, що упровадження наукового управління й ефективних методів діяльності були спрямовані не на покращення освітнього клімату для викладачів і студентів, а на попередження зростаючих витрат на загальнодоступну освіту. Однак зауважимо, що управлінські впливи у будь-якій сфері, серед іншого, мають забезпечити позитивний економічний ефект. Підводячи підсумки свого дослідження, учений припускає, що суспільство і сьогодні ставить неправильне запитання: «Як нам керувати школами?» («How can we operate our schools?»), хоча варто ставити запитання: «Як ми можемо забезпечити чудову освіту нашим дітям?» («How can we provide an excellent education for our children?») [582, с.152]. На нашу думку, це слушне зауваження. Управлінцям, адміністраторам, менеджерам в сфері освіти, насамперед, варто ставити цілі якісного навчання, сприяння освіті, яка в повній мірі дозволить людині реалізувати себе в житті.

Аналізуючи процеси становлення теорії управління освітою у США в період початку XX століття – 60-х років XX ст., дослідник з Університету Толедо, штат Огайо (University of Toledo, Ohio) Р. Сакс (англ. R. W. Saxe) приходить до висновку, що можна провести певну паралель між розвитком загальної теорії управління та теорії управління освітою [661, с.2].

Так, учений вважає, що з початку XX ст. до 30-х років у загальній теорії управління панують ідеї «управління, зорієнтованого на виконання певної задачі» (task orientation), пов'язані зі школою наукового управління Ф. Тейлора, 1856–1915 (англ. Frederick W. Taylor) та школою адміністративного управління А. Файоля, 1841–1925 (англ. Henri Fayol).

Певним досягненням класичних шкіл управління було визначення основних функцій управління – планування, організація, розпорядництво, координування, контроль.

А. Файоль наполягав, що управління базується на таких основних принципах як: відповідальність за рішення; дисципліна та єдиновладдя; ієрархічність управління; підпорядкування індивідуальних інтересів суспільним; спільність інтересів; спеціалізація; справедливість винагороди; задоволеність оплатою праці; відповідність роботи та працівника; стабільність персоналу; заохочення ініціативи [608].

Сутність управлінської теорії Ф. Тейлора коротко можна описати такими тезами:

- науковий підхід замість емпіричного досвіду;
- наголос на гармонії замість конкурентного розбрату;
- наполягання на співпраці замість індивідуалізму;
- спрямованість на максимальний обсяг виробництва;
- розвиток кожної людини з метою досягнення її найвищого рівня продуктивності [669].

Відповідно, у сфері освіти такі ж ідеї поділяють Ф. Боббіт (англ. Franklin Bobbitt), Ф. Сполдінг (англ. Frank Spaulding), яких вважають авторами однієї з перших наукових праць з управління в освіті – «Деякі загальні принципи менеджменту, які можна застосувати до міських шкільних систем» («Some general principles of management applied to the problems of city-school systems») [569], яка була опублікована в 1913 році. Сьогодні з нею можна ознайомитись у відкритому доступі у віртуальній бібліотеці Каліфорнійського університету (University of California Libraries). Ця та інші роботи Дж. Ф. Боббіта «Чого вчать школи і чого мають навчати» («What the schools teach and might teach», 1915) [571]; «Навчальна програма» («The Curriculum», 1918 [570] справили значний вплив на теорію і практику управління навчальним процесом у загальнодоступній школі США через освітні (навчальні) програми – курикулуми.

Про інтенсивність запровадження принципів наукового управління свідчить той факт, що в 1911 році у наукових журналах США було опубліковано 219 статей на тему ефективності шкільного управління. У 1917 році один бостонський видавець уклав бібліографію праць із цього питання, яка налічувала 550 посилань [127, с.179]. На цей час припадає публікація книги Дж. Райса (J. Rice, 1857–1934) «Наукове управління у сфері освіти» («Science Management in Education») [655].

Із 1930-х років загальна теорія управління по-новому розуміє роль «людського чинника» в організації завдяки поширенню ідей Е. Мейо (англ. E. Mayo) та М. П. Фоллет (англ. M. P. Follett), які представляють наукову школу управління «людських відносин». Вони сприймали організацію людей як соціальну систему і були прихильниками управління, заснованого на довірі, спілкуванні, розумінні, урахування потреб кожного члена організації, які, на думку учених, опосередковано впливають на результати виробництва. Е. Мейо зробив перші кроки до утвердження управління на засадах демократії. Відтак, в освітніх організаціях поширюються ідеї В. Яуча (англ. William Yauch), Р. Купмана (англ. Robert G. Koorman), і цей час для освіти можна назвати «часом демократичного лідерства» (the time of democratic leadership) [661, с.2-6].

Найвідоміша робота Р. Купмана у співавторстві з А. Мейл, П. Міснером «Демократія в шкільному управлінні» (англ. R. G. Koorman, A. Miel, P. Misner. Democracy in School Administration, 1943) [634]. Вільям Яуч презентував свої ідеї у праці «Покращання людських стосунків у шкільному управлінні» (англ. W. Yauch. Improving human relations in school administration, 1949) [677].

Не дивлячись на те, що книга В. Яуча опублікована досить давно, її зміст залишається актуальним і донині. Зокрема, представляють інтерес думки вченого щодо лідерства в освіті. Він вважає, що коли люди збираються разом для вирішення спільних завдань, то обов'язково необхідні координація та спрямування спільних зусиль – лідерство. Лідерство може проявлятися по-різному: це може бути один беззаперечний лідер, звеличений як особистість, або індивідуальне лідерство. Тест адекватності керівництва завжди проходить шляхом визначення ефекту довгострокового впливу на поведінку групи. В. Яуч

наголошує, що коли люди працюють разом, керуючись спільними цілями, то між ними виникатимуть стосунки, які вирізняють їх як групу. У групі можуть бути конфлікти, роздратування, відмінні особисті цілі, але для зовнішнього світу члени групи виступатимуть єдиним фронтом, який збільшує єдність і приховує відмінності. Загалом, стверджує В. Яуч, успіх усієї організації значною мірою, а то й майже повністю, залежить від компетенції керівника. Відтак, управлінці повинні робити все, щоб кожен педагог розумів свої роль і внесок у спільний успіх, докладав зусиль для розвитку демократії в освітніх організаціях [81].

Із початку 1960-х років теорія загального управління опирається на досягнення соціальних наук. У цей період стають важливими ідеї таких учених, як Ч. Барнард (англ. Ch. Barnard), Г. Саймон (англ. H. Simon). Ч. Барнард вивчає процес управління з ретельною увагою до організаційної обстановки. Застерігає, що на практиці інтереси окремої людини не ідентичні інтересам організації, відтак управлінці мусять подбати про «злиття» цих інтересів.

Відома робота Ч. Барнарда «Функції виконавчої влади» («Functions of the Executive») [584] була опублікована ще у 1938 році, проте популярності та впливу набула значно пізніше. Р. Ф. Кемпбелл (англ. R. F. Campbell), Я. Джецелс (англ. J. Getzels), Е. Губа (англ. E. Guba) були тими особистостями, які розглядали освітні організації як соціальні системи та застосовували надбання соціальних наук для розробки теорії і практики управління освітою у цей період.

На думку Р. Сакса, створена у 1947 році Національна конференція професорів з освітнього управління (National Conference of Professors of Educational Administration) також позитивно вплинула на розвиток освітнього менеджменту [660].

Ф. С. Луненбург (англ. F. C. Lunenburg) – професор Сем Х'юстонського державного університету в Хансвіллі, штат Техас (Sam Houston State University, Huntsville, Texas) та А. С. Орнштейн (англ. A. C. Ornstein) – професор Університету Сент-Джонс у Нью-Йорку, штат Нью-Йорк (St. Johns University, New York), автори книги «Управління освітою: теорія і практика» («Educational Administration: Concepts and Practices», 2012) [642], яка у 2012 році була перевидана вшосте, наполягають, що теорія управління освітою у США активно

розвивається з 1950 року. Саме з цього часу управління освітою все більше послуговується теорією для пояснення і прогнозування явищ в освітніх організаціях.

На думку вчених, знання управлінцями теорії забезпечує належне підґрунтя для розуміння, прогнозування й управління поведінкою в освітній організації. Вони акцентують увагу на тому, що будь-який заклад освіти – це, насамперед, освітня організація, соціальна система, відкрита система. Учені переконані, що теорія управління освітою розвивалась у гармонії з історичним розвитком управлінської думки, в якій умовно можна виділити чотири моделі: класична організаційна теорія, теорія людських відносин, біхевіористична (поведінкова) теорія, постбіхевіористична наукова ера (в інших джерелах – неомарксизм, постмодернізм). Контекст цих теорій тією чи іншою мірою впливав і впливає на підготовку освітніх менеджерів в історичній ретроспективі. Щодо ери постмодернізму, то, на думку вчених, пріоритетами для підготовки фахівців з управління освітою повинні бути три феномени: удосконалення школи, побудова демократичного суспільства, утвердження соціальної справедливості.

Нам імпонує застереження, яке висловлюють Ф. Луненбург та А. Орнштейн, що немає одного кращого способу управління організацією (that there is no one best way to administer an organization), немає однієї універсальної стратегії мотивації, моделі прийняття рішень, методів та підходів для вирішення управлінських завдань, стилів лідерства, що будуть підходити до будь-якої ситуації. Освітні менеджери повинні творчо підходити до розв'язання управлінських задач, знаходити різні способи, у різних ситуаціях [642, с.13].

Загалом, для управління освітою у США характерно:

- поєднання механізмів централізованого та децентралізованого управління;
- управління освітніми закладами пройшло тривалий шлях розвитку, поступово трансформуючись від громадського через професійне, наукове – до державно-громадського;

- керівництво освітніми закладами здійснюють спеціалісти з відповідною освітою – дипломовані фахівці з управління освітою;
- існує сформована система підготовки адміністраторів освітньої галузі, яка постійно розвивається;
- понад сто років здійснюється ґрунтовний науковий пошук із проблем управління освітою;
- в управлінні освітніми закладами широко застосовуються кращі моделі управління зі сфери бізнесу [91].

Зазначені тенденції заслуговують на детальне наукове вивчення з метою запровадження в практику управління освітою в Україні.

Освіта США є класичним прикладом децентралізованої освітньої системи й адекватного їй управління. Згідно із законодавством, управління системою середньої освіти здійснюють уряди штатів, їхні органи та відомства. Кожен із 50 штатів цієї країни має свої нормативно-правові акти, які регулюють діяльність освітньої сфери. На рівні штату визначають термін і зміст навчання, умови зарахування на навчання, джерела й об'єми фінансування, вимоги до кваліфікації педагогічних працівників, оплату їхньої праці. Освітню політику на рівні штату визначає Рада з освіти (State Board of Education), до якої входять 7–11 осіб, що призначаються губернатором із числа представників ділових кіл, професійних асоціацій, різних релігійних конфесій. Рада з освіти визначає освітню політику у сфері освітніх стандартів, навчальних матеріалів, оцінювання, звітності, затверджує підручники, нормативні акти, механізми впровадження законодавства, наймає і звільняє працівників відповідно до Освітнього кодексу. Вона також визначає діяльність виконавчого органу з освіти у штаті – Департаменту з освіти (Department of Education) та виборного службовця – Інспектора державних шкіл (Superintendent of Public Instruction), які відповідають за виконання законів і нормативних актів, що стосуються освіти, постійну модернізацію і поліпшення освітніх програм початкової, середньої освіти, освіти дорослих та дошкільної підготовки. Основна адміністративна одиниця в освіті США – Місцевий шкільний округ (Local Education Agency).

Проте управлінські повноваження цих органів поширюються, переважно, на дошкільну та шкільну освіту, а вища освіта, яка представлена закладами різних типів, користується широкою автономією.

Децентралізація та демократизація управління освітою США посилює роль неурядових організацій у сприянні та забезпеченні якості освіти. Нині в країні досить результативно працює цілий ряд таких організацій, серед яких: Американська асоціація державних коледжів та університетів, Американська рада з питань освіти, Асоціація американських університетів, Американські ради за міжнародну освіту.

Американська асоціація державних коледжів та університетів (American Association of State Colleges and Universities (AASCU)), заснована у 1951 році, штаб-квартира знаходиться у Вашингтоні, округ Колумбія (Washington, District of Columbia). Офіційна електронна адреса – <http://www.aascu.org> [688].

До організації входять 420 державних коледжів та університетів, які поділяють культуру, зорієнтовану на освіту, навчання та виховання, сприяння студентам щодо здобуття освіти, зокрема тим, хто здобуває цю освіту першим з родини, схильні до досліджень та творчої діяльності, що сприяє економічному прогресу і культурному розвитку їхніх регіонів. Організація відома як новатор, лідер та носій позитивних змін у сфері вищої освіти. Вона впливає на державний сектор освіти в США через громадську підтримку, керівництво, служіння, освітні інновації; відстоює ефективну державну та федеральну політику в сфері освіти. Просвітницька діяльність організації спрямована на інформування широкої громадськості, засобів масової інформації, політичних діячів для розуміння, оцінки та підтримки соціальної ролі державних університетів та коледжів. Члени організації мають інформацію, інструменти, ресурси та підтримку, необхідні для досягнення підготовки студентів, які будуть конкурентноздатними та ефективними в економіці та суспільстві у XXI столітті. Американська асоціація державних коледжів та університетів відстоює цінності доступної, прийнятної, якісної державної освіти, яка є студентозорієнтованою; заохочує освітні інновації; підтримує кожного з членів асоціації у виконанні їхньої освітньої місії; заохочує інституційних лідерів та сприяє їхньому

професійному розвитку; сприяє зростанню довіри суспільства до державної освіти.

Американська рада з питань освіти (American Council on Education (ACE), заснована у 1918 році штаб-квартира знаходиться у Вашингтоні, округ Колумбія (Washington, District of Columbia). Офіційна електронна адреса: <http://www.acenet.edu> [689].

Організація проводить громадську просвітницьку політику, дослідження та інші ініціативи, що стосуються ключових питань вищої освіти, відіграє важливу роль у розвитку лідерства у галузі вищої освіти. До організації входять 1800 акредитованих коледжів та університетів, а також різні асоціації, організації та корпорації, які надають вищу освіту.

Асоціація американських університетів (Association of American Universities, AAU) заснована у 1900 році штаб-квартира знаходиться у Вашингтоні, округ Колумбія (Washington, District of Columbia). Офіційна електронна адреса: <http://www.aau.edu> [691].

Організація об'єднує 62 провідні науково-дослідні університети США та здійснює підтримку академічних досліджень та освіти. Вона є форумом, специфічним майданчиком для розробки і здійснення інституційної та національної політики щодо зміцнення програм наукових досліджень і професійної освіти студентів та аспірантів.

Американські ради за міжнародну освіту (American Councils for International Education, ACTR/ACCELS) заснована у 1974 році, штаб-квартира знаходиться у Вашингтоні, округ Колумбія (Washington, District of Columbia). Офіційна електронна адреса: <https://www.americancouncils.org> [690].

Американські ради є міжнародною неприбутковою організацією, в якій працюють понад 400 професіоналів в 30 офісах у різних країнах. Історія діяльності організації пов'язана з першими обмінами між вченими США та колишнього СРСР. Сьогодні вона підтримує міжнародні освітні та наукові проекти між Сполученими Штатами Америки та країнами Африки, Азії, Євразії, Близького Сходу та Південної Америки. Співпраця поширюється на 85 держав. Вона є некомерційним партнером урядів інших держав, різноманітних установ

та організацій для створення передових освітніх програм у всьому світі, зокрема, у регіонах важливих для міжнародних відносин, безпеки та економіки. Академічні та професійні програми ґрунтуються на глибоких дослідженнях, перевіряються практикою, що забезпечує їхню якість. Американські ради є епіцентрами культури, знань та інноваційної політики в сфері освіти та науки. Кредо організації полягає у допомозі в побудові світу компетентних громадян, успішних установ та відповідальних держав. *Американські ради* – лідер у міжнародній освіті, академічному обміні, вивченні мови, оцінці та дослідженнях, готують людей та установи до успіху у глобалізованому і швидкозмінливому світі.

Відтак, ми маємо погодитись із думкою багатьох дослідників, які зауважують, що система освіти у США – складна для висвітлення тема у зв'язку з багатьма причинами. Насамперед, це пояснюється специфікою історії її становлення, особливостями управління та механізмами прийняття рішень, законодавчою базою діяльності. Наприклад, дослідник історії американських коледжів Е. Дельбанко взагалі стверджує, що одна з чеснот американської освітньої системи полягає в тому, що вона взагалі по-справжньому ніколи не була системою [157].

У публікації Бюро міжнародних інформаційних програм у рамках Державного департаменту США «Портрет Америки» («Portrait USA») [686] складність дослідження освітньої сфери у США пояснюють ще і тим, що один освітній заклад може мати різні джерела фінансування, як федеральні, так і приватні. До прикладу: учень приватної середньої школи навчається за навчальним планом, що відповідає стандартам, які, згідно із законодавством, регламентуються і встановлюються штатом, але частина предметів (точні, природничі), які він вивчає, можуть фінансуватись із федеральних фондів. Причому, шкільна спортивна команда, членом якої він є, грає на спортивних майданчиках, які є власністю місцевої громади.

Отже, система освіти США, складне динамічне, поліструктурне утворення, яке включає сукупність освітніх програм і стандартів, мережу освітніх установ та органів управління, громадських та недержавних організацій, а також

комплекс принципів, що визначають функціонування системи. Система освіти держави детермінується сучасними соціально-економічними реаліями, історичним розвитком, культурно-історичними, національними особливостями.

До системи освіти США входять такі структурні складові:

- дошкільна освіта, яка представлена дошкільними установами – дитсадками (kindergartens) та підготовчими дошкільними центрами (preschools);
- шкільна освіта, що об'єднує елементарні (початкові) школи (elementary schools); школи неповної середньої освіти (middle schools); старші (повні) школи середньої освіти (high schools);
- вища освіта (higher education / postsecondary education), що представлена коледжами, університетами, технологічними інститутами, школами (college, university, institute of technology), які дають можливість здобути освіту на рівні різних програм (associate's degree, bachelor's degree, master's degree, Ph. D.).

США також є батьківщиною ступеня MBA (Master of Business Administration), що сьогодні користується надзвичайним попитом у всьому світі та який можна набути у бізнес-школі (business school).

Для структури післяшкільної освіти США характерно різноманіття, чітка ієрархія залежно від об'єму наукових досліджень, рівня освітніх курсів та академічних ступенів, що присвоюються. У країні немає чіткого визначення поняття «заклад вищої освіти». До таких закладів належать усі освітні заклади, які здійснюють освітню підготовку після середньої школи (postsecondary institutions). У переважній більшості такі заклади називають коледжами. При чому, коледжі можуть бути як самостійним освітнім закладом, так і структурною складовою університету. За визначенням Е. Дельбанко, палітра коледжів є дуже широкою, «від погано фінансованих муніципальних коледжів до багатючих коледжів Ліги Плюща» [157]. Освітня діяльність коледжів, як правило, фінансується за рахунок доходів від надання освітніх послуг, федеральних та місцевих асигнувань, пожертв або інвестицій, а також від «допоміжних» послуг, таких як книжкові магазини та їдальні [594].

Найбільш прийнятною версією класифікації вищих навчальних закладів у США є Класифікація установ вищої освіти Карнегі (The Carnegie Classification),

що застосовується упродовж більш ніж 40 років. Вона була започаткована Фондом Карнегі у 1970 році як інструмент опису інституціонального різноманіття вищих навчальних закладів (for recognizing and describing institutional diversity) для дослідницьких програм у галузі освітньої політики. Класифікація Карнегі заснована на емпіричних даних про коледжі й університети, публічні доповіді про вищі навчальні заклади (The Basic Classification – Fewer Large and Many Small Enrollment Institutions) публікувались у 1973, 1976, 1987, 1994, 2000, 2005, 2010 і 2015 роках.

Із 2014 року впорядкуванням цієї класифікації займається Центр післяшкільної (вищої) освіти Університету Індіани (Indiana University Center for Postsecondary Research), але назва зберігається.

У Класифікації Карнегі 2015 року (табл. 2.2), офіційне оновлення якої вийшло 1 лютого 2016 року, використовуються найновіші доступні дані федеральних агентств: Національного центру статистики освіти (National Center for Education Statistics), Національного центру статистики науково-технічної інженерії (National Center for Science and Engineering Statistics) та некомерційного агентства Рада коледжів (The College Board). У цій версії класифікації спеціально виділені (Special Focus) категорії Two Year, Four Year Colleges, до яких належать: богословські семінарії та коледжі, інші релігійно-наукові інститути, медичні школи та центри, інші школи професій здоров'язбереження, інженерні школи, школи технологічного профілю, школи бізнесу й управління, школи мистецтв, музики та дизайну, юридичні школи тощо. Також сутнісна відмінність цієї класифікації в редакції 2015 року – це особлива увага коледжам, які здійснюють підготовку на рівні associate's degree (Associate's Colleges categories). Зазначена категорія поділяється для зручності вивчення на такі коледжі: державні сільські малі, державні сільські середні, державні сільські великі, державні приміські з одним кампусом, державні приміські з кількома кампусами, державні міські з одним кампусом, державні міські з декількома кампусами, державні спеціальні, приватні некомерційні, приватні комерційні, державні дворічні при чотирирічних університетах, державні чотирирічні, які присвоюють переважно ступінь асоціата, приватні некомерційні чотирирічні, які присвоюють переважно

ступінь асоціата, приватні комерційні чотирирічні, які присвоюють переважно ступінь асоціата [703].

Таблиця 2.2

Заклади вищої освіти США та кількість студентів за категоріями, відповідно до освітнього ступеня та фокусу програми (Класифікація Карнегі, 2015)

Тип вищого навчального закладу		Вищі навчальні заклади		Контингент студентів	
		К-ть	%	К-ть	%
Doctoral Universities	Університети, що здійснюють підготовку за докторськими програмами	335	7	6 455 622	32
Master's Colleges and Universities	Університети та коледжі, що здійснюють підготовку за магістерськими програмами	741	16	4 422 535	22
Baccalaureate Colleges	Коледжі, що здійснюють підготовку за бакалаврськими програмами	583	13	999 834	5
Baccalaureate/ Associates	Коледжі, що здійснюють підготовку за бакалаврськими програмами та програмами асоціата	408	9	1 079 576	5
Associate's Colleges	Коледжі, що здійснюють підготовку за програмами асоціата	1,113	24	6 524 819	32
Special Focus: Two Year*	Спеціалізовані або вузькопрофільні коледжі: 2-річні	444	10	204 321	1
Special Focus: Four Year*	Спеціалізовані або вузькопрофільні коледжі: 4-річні	1,005	22	776 979	4
Tribal Colleges	Коледжі для корінного населення	35	1	17 929	0,1
Grand Total	Загальна кількість	4,664		20,481,615	

Джерело: <http://carnegieclassifications.iu.edu/downloads/CCINE2015-FactsFigures.pdf> [694]

Серед названих коледжів особливе місце займають комм'юніті (громадські) коледжі (community colleges), в яких за даними Американської асоціації комм'юніті коледжів (American Association of Community Colleges – ААСС) навчається половина всіх студентів США [687].

Комм'юніті коледжі, як правило, готують фахівців для місцевої громади, регіону, в якому вони знаходяться. Це може бути місто або округ. У комм'юніті коледжах гнучко підходять до організації графіку навчального процесу. Студенти мають можливість навчатись за денною, вечірньою, дистанційними формами. Коледжі працюють і у вихідні дні. Саме тому, часто комм'юніті коледжі вибирають люди, які поєднують трудову діяльність та навчання. У таких коледжах мають можливість навчатись навіть правопорушники, які відбувають покарання в пенітенціарних центрах. Для багатьох студентів комм'юніті коледжі є плацдармом для більш ґрунтовної освіти, кар'єри, покращання якості життя, підвищення конкурентоспроможності на ринку праці. Переважна більшість цих коледжів здійснює підготовку фахівців за дворічною програмою та присвоює ступінь асоціата (associate degree), що дозволяє працювати на молодших посадах у відповідній сфері економіки та/або продовжити навчання в університеті за бакалаврською програмою. Нижча вартість навчання, ніж у коледжах університету, можливість продовжити навчання в університеті за скороченим терміном, сповідування принципу рівних можливостей для зайнятості та освіти, незалежно від раси, релігії, кольору шкіри, національного походження, віку, статі, сексуальної орієнтації, статусу ветерана чи інвалідності, роблять комм'юніті привабливими для навчання для широких верст населення.

Зкладам вищої освіти США до яких входять усі заклади приватного і державного сектору, що представляють післяшкільну освіту, надана повна свобода у виборі освітніх програм та джерел фінансування, серед яких – плата за навчання, підтримка різних фондів, у тому числі випускників, прибутки від наукової діяльності. Кожен штат має власну систему вишів, які помітно відрізняються один від одного як за завданнями роботи, так і за якістю навчання. Різноманітність освітніх закладів уможливорює оптимальний вибір здобувачем освіти коледжу чи університету, що якнайкраще відповідає персональним

запитам в академічному, культурному, територіальному контексті. У межах штату студенти мають право вільно переходити з одного закладу вищої освіти до іншого за умови відповідності їхнього академічного статусу. Заліки та іспити, що склав студент в одному університеті чи коледжі, зараховуються в іншому. Студенти з інших штатів можуть навчатися у закладах вищої освіти, але сплачують за навчання вищу плату. Велика чисельність закладів вищої освіти у США створює широке конкурентне поле, тому освітні заклади змушені постійно запроваджувати новації, пропонувати нові освітні програми, забезпечувати високі стандарти навчання задля залучення здібних і талановитих студентів.

Широка автономія закладів вищої освіти зумовила відсутність єдиних критеріїв для відбору студентів. Кожен із вишів на свій розсуд обирає критерії вступу, керуючись при цьому принципом забезпечення відбору потрібних йому («своїх») студентів.

Переважно це такі критерії:

- наявність атестата, що підтверджує опанування шкільної програми (high school);
- наявність транскрипта – документа, який показує, які курси і як закінчив учень (студент);
- результати проходження стандартизованих тестувань (ACT, SAT тощо);
- документи, сертифікати, що підтверджують участь у позанавчальній роботі;
- наявність документа про середній бал із попереднього навчального закладу (Grade Point Average);
- результати написання вступного (мотиваційного) есе / проходження вступного випробовування;
- наявність рекомендаційних листів від учителів або адміністрації середньої школи / випускників закладу вищої освіти;
- наявність наукових, творчих/художніх праць;
- наявність досвіду роботи;

- враження, яке здобувачі справили під час проходження вступної співбесіди;
- наявність документів, що підтверджують платоспроможність.

ACT (American College Testing) – це стандартизоване тестування у Сполучених Штатах Америки, яке складають учні після закінчення школи задля оцінки своїх знань та вступу до закладів вищої освіти (можна провести аналогію із ЗНО, що складають в Україні). Тестування проводить некомерційна організація ACT, Inc. Спочатку ACT складалося з чотирьох тестових завдань: англійська мова, математика, суспільні науки та природничі науки. У 1989 році суспільні науки були замінені розділом читання (Reading), до якого увійшов підрозділ «Суспільні науки», а природничі науки перейменовані у Science Reasoning Test, що містить завдання, спрямовані на вирішення проблем та розвиток логіки. Починаючи з весни 2015 року, ACT можна скласти як комп'ютерний тест. Однак, для шкіл, що ще не готові перейти на повністю комп'ютерний формат тестування, є можливість приймати тести у стандартному паперовому форматі.

SAT – при заснуванні тесту аббревіатура розшифровувалась як Scholastic Aptitude Test. У 1993 році тест був перейменований на SAT I: Reasoning Test. Водночас інші тести, наприклад, Achievement Tests, були перейменовані у SAT II: Subject Tests. У 2004 році порядкові цифри «I» і «II» прибрали, і ці тестування тепер називають SAT та SAT Subject Tests.

Тестування SAT має три результати, кожен із яких оцінюється за шкалою 200–800 балів. Оцінка містить результати з письма (W 200–800 балів), математики (M 200–800 балів) і читання (CR 200–800 балів). У розділі письма є два підрозділи: перший складається із питань множинного вибору (multiple-choice questions) та оцінюється за шкалою з 20–80 балів; другий підрозділ складається з написання твору й оцінюється за шкалою від 2 до 12 балів [695].

Детальну інформацію про стандартизоване тестування можна знайти на офіційному сайті Education USA (<http://edusa.org.ua/>). Education USA є мережею Державного Департаменту США, що складається з понад 400 інформаційно-консультативних центрів для іноземних студентів у понад 170 країнах.

Загальними принципами, на яких базується американська система вступу до закладу вищої освіти є:

- демократизм (здобути вищу освіту може особа з будь-якого прошарку населення, якщо вона відповідає низці умов, що висуваються до усіх);
- рівність (усі вступники мають рівні права щодо вступу; у разі необхідності вирівнювання прав певних категорій осіб (наприклад, з особливими потребами) із правами інших, застосовуються певні компенсаційні механізми; однак, головною виступає рівність у знаннях, як пріоритетний показник, на підставі якого здійснюється відбір, і рівності в громадянських активних життєвих позиціях);
- недискримінаційність (унеможливлення упередженого ставлення до вступника за ознаками, що не стосуються його навчального потенціалу);
- змагальність (проявляється у необхідності демонстрування та аргументоване доведення вступником своїх академічних і практичних переваг у порівнянні з іншими);
- конкурентність (надається перевага тим вступникам, визначені показники яких вищі у порівнянні з іншими).

Гнучкість структури університетів США, серед іншого, можна пояснити і відсутністю в ній такого утворення, як кафедра. На заміну їм під керівництвом професорів на факультетах формуються науково-освітні програми.

Крім того, система університетської освіти має індивідуальну зорієнтованість, яка забезпечує індивідуальний вибір навчальних курсів за схемою: основна спеціальність (Major) та друга спеціальність (Minor). Вона спрямована на ефективне та результативне формування фахівця, розвиток творчого потенціалу особистості, почуття впевненості в собі.

Дисципліни, вивчення яких, тією чи іншою мірою, необхідно для отримання спеціальності, класифікуються у вишах США таким чином:

- основні дисципліни (Core courses), обов'язкові для всіх;
- дисципліни спеціальності (Major courses);
- дисципліни додаткової спеціалізації (Minor courses), поєднаної з основною спеціальністю;

– дисципліни за вибором (Elective courses).

Ще дисципліни поділяються за рівнями складності:

– дисципліни програми початкової професійної підготовки (Vocational Certificate Credit Course);

– дисципліни нижнього рівня програм підготовки бакалаврів і / або дисципліни програм для отримання асоційованих ступенів (Lower Division Baccalaureate / Associate Degree Courses);

– дисципліни верхнього рівня програм підготовки бакалаврів (Upper Division Baccalaureate Degree Courses);

– дисципліни програм післявузівського навчання (Graduate Degree Courses).

У післяшкільній освіті США активно реалізуються новітні освітні технології, застосовуються сучасні технічні засоби та інноваційні способи отримання інформації. Крім того, майже всі викладачі використовують різні канали комунікації зі студентами: електронну пошту; месенджери; соціальні мережі; власні web-сторінки, які містять докладну інформацію про викладача та про навчальні курси, які він викладає; різноманітні навчальні матеріали на допомогу студентам.

У багатьох американських університетах та коледжах функціонують різноманітні центри, які покликані допомагати студентам здобувати освіту та вибудовувати власну кар'єру. Це може бути: Мовний центр, мета діяльності якого полягає в допомозі набуття різних навичок, пов'язаних із написанням письмових робіт – доповідей, презентацій, виступів; Центр розвитку кар'єри, де студентам допомагають із працевлаштуванням, сприяють зустрічам із потенційними роботодавцями тощо.

В американських університетах та коледжах немає чіткого поділу занять на лекційні, семінарські, практичні. Дорожня карта вивчення матеріалу залежить від майстерності викладача, специфіки навчального змісту, цільових орієнтирів навчального курсу. На одному занятті викладач може розповідати тільки теоретичний матеріал, на іншому, після вивчення теорії, провести дискусію або показати відеоматеріали відповідно до теми, або студенти мають підготувати

власні відповіді-проекти, презентації, дати відповіді на тест тощо. У більшості випадків, викладачі досить коротко викладають в аудиторії теорію, приділяючи увагу лише головному, решту – студенти мають прочитати й опрацювати самі. Зате велика увага приділяється практичним моментам – прикладам, розв’язуванню справ, дискусіям тощо. Завдання, які отримують американські студенти упродовж семестру, містять у собі великий обсяг теоретичного матеріалу, який необхідно опрацювати самостійно, індивідуальні завдання (міні-проекти, есе, розв’язання практичних ситуацій) та декілька групових проектів. У переважній більшості, іспити в американських вишах проводяться лише письмово. Це може бути тест або творча робота з чіткими вимогами до виконання.

Вільний вибір студентами предметів у американських вишах зумовлює відсутність академічних груп. А тому дуже часто студенти, що записалися на один і той самий курс, мають різний рівень підготовки. Перед викладачами постає нелегке завдання розробляти свої курси так, щоб, з одного боку, всім було зрозуміло, а з іншого – щоб не було нудно «просунутим» студентам.

Крім того, однією із сутнісних рис вищої освіти США є її тісні зв’язки з крупними корпораціями, а також невеликими фірмами, частина яких заснована закладами вищої освіти. Ця співпраця стала поштовхом до народження у 70-ті роки ХХ століття ще одного феномену освіти США – корпоративного університету. Першим відомим корпоративним університетом є Gamberger University, створений компанією «McDonalds». Його діяльність розпочалась 24 лютого 1961 року з 15 студентів у підвалі одного з ресторанів компанії в Елк Грове Вілладж, штат Іллінойс (Elk Grove Village, Illinois) (за матеріалами офіційного сайту корпорації «McDonalds») [697]. Поступово корпоративні університети почали створюватись і в таких відомих компаніях, як «Disney University», «Coca-Cola», «Motorola», «General Electric».

Корпоративна освіта є вагомою складовою неперервної освіти, своєрідним інструментом швидкого реагування щодо узгодження змісту професійної освіти з вимогами ринку праці шляхом створення умов для набуття нових навичок та кваліфікацій. Завдяки своїй специфіці корпоративна освіта ефективно впливає на

залучення персоналу до постійного професійного навчання, самовдосконалення; розвиток кар'єри. Особливості організації навчання в рамках корпорації дозволяють системно моніторити фактичний рівень навченості персоналу та коригувати його в бажаному напрямі. Сучасний корпоративний університет управляє знаннями та організаційними змінами; формує, зберігає та транслює корпоративну культуру, породжує та упроваджує інновації.

Для діяльності закладів вищої освіти США притаманна значна комерціалізація. Так, К. Павловський зауважує, що «одним із визначальних чинників міцної фінансової стабільності в навчальних закладах США є диференціація джерел фінансування: паралельно з платою за навчання, федеральним або фінансуванням штату, замовленням на дослідження або консультації для виробництва важливим джерелом фінансування стають випускники (особливо найкращих університетів), які виділяють щорічно невеликі суми і роблять значні пожертви для університетів у заповітах. Для розширення приватної підтримки від випускників та інших жертводавців університети США створили розгалужену систему зв'язків із тими, хто надає фінансову підтримку, – від спеціалізованих журналів для випускників до присвоєння імені благодійників інститутам, дослідницьким центрам, факультетам або лекційним залам» [371, с.47].

Найчастіше оцінку діяльності закладів вищої освіти у США здійснюють за такими показниками:

- результативності діяльності закладу (кількісні показники поданих заяв на вступ; кількісні та відносні показники випуску, відрахування; випуску за останні 6 років; працевлаштованих за фахом);
- рівного доступу до вищої освіти (показники, що характеризують вік, стать, етнічну та расову приналежність зарахованих на навчання);
- економічної та фінансової діяльності (вартість навчання, фінансова допомога студентам), показники якості професорсько-викладацького складу (наявність ученого ступеня, публікаційна активність, якість та результативність викладацької діяльності).

Найпрестижнішими вищими навчальними закладами у США вважаються:

– заклади, які входять до так званої Ліги Плюща (Ivy League), що об'єднує 8 університетів, розташованих у 7 штатах Атлантичного узбережжя США – Університет Брауна (Brown University), Колумбійський університет (Columbia University), Корнельський університет (Cornell University), Коледж Дортмунда (Dartmouth College), Гарвардський університет (Harvard University), Принстонський університет (Princeton University), Університет Пенсильванії (The University of Pennsylvania), Єльський університет (Yale University);

– університети Тихоокеанського узбережжя, які знаходяться в штаті Каліфорнія (California) – Стенфордський університет (Stanford University), Університет Берклі (University of California, Berkeley);

– Приватний університет Чикаго в штаті Іллінойс (University of Chicago, Illinois), який заснований легендарним Дж. Рокфеллером (John Davison Rockefeller, 1839–1937);

– Массачусетський технологічний інститут (Massachusetts Institute of Technology, MIT), Каліфорнійський технологічний інститут (California Institute of Technology);

– коледжі, що входять до асоціації найстаріших та найбільш престижних жіночих коледжів на східному узбережжі США, яка має назву «Сім сестер» (Seven Sisters): Коледж Вассара (Vassar College), Коледж Редкліфф (Radcliffe College), Коледж Брін Мар (Bryn Mawr College), Коледж Веллслі (Wellesley College), Коледж Маунт-Голіок (Mount Holyoke College), Барнард-коледж (Barnard College), Коледж Сміт (Smith College).

Один із найпрестижніших університетів США, а також світу – Гарвардський університет (Harvard University) наводить такі показники вступної кампанії 2017 року.

Усього подано аплікаційних форм 40 000. Приймальною комісією запропоновано навчатись 2056 особам, що становить 5,2% від загальної чисельності претендентів. Для порівняння до Єльського університету (Yale University) було подано близько 33 тисяч заяв, рекомендовано до зарахування 6,9% із цієї кількості. У Колумбійському університеті (Columbia University)

рекомендовано до зарахування 5,8% від загальної чисельності претендентів, у Принстонському університеті (Princeton University) – 6,1%.

Серед рекомендованих до навчання Гарварда 11,6% – мають латиноамериканське походження; 14,6% – афроамериканці; 1,9% – представники корінного населення Америки. Щодо гендерного розподілу, то 49,2% рекомендованих до навчання – жінки. У минулому році цей показник був 48,4%.

15,1% рекомендованих до навчання будуть першими в родині, хто здобуватиме вищу освіту. У Гарварді діє програма фінансової підтримки для таких першокурсників (freshmen). Приблизно п'ята частина з них отримає фінансову допомогу в розмірі \$ 2000 для «пом'якшення» процесу адаптації упродовж перших місяців в університеті (за матеріалами офіційного сайту «The Harvard crimson») [704].

Таблиця 2.3

**Орієнтовний бюджет студента Гарварду
на 2017-18 н.р. академічний рік (9 місяців)
(Standard Full-Time Ed.M. & CAS Budget for the 2017-2018 Academic Year (9
months))**

Вид витрат	Величина, \$
Освітні послуги (tuition)	46 816
Оренда житла, комунальні послуги, харчування (rent, utilities, food)	18 366
Медичне страхування (health, insurance fees)	4 272
Підручники, методичне забезпечення (books, supplies)	926
Витрати на транспорт (local transportation)	1 370
Персональні витрати, пов'язані з навчанням (personal expenses)	3 930
Федеральний збір (federal loan fees)	218
Загальний бюджет студента (total student budget)	75 898

Джерело: опрацьована інформація з офіційного сайту
<https://www.gse.harvard.edu>) [712].

Вартість навчання у престижних закладах вищої освіти відрізняється. Щороку на офіційних сайтах освітніх закладів у посібниках з фінансування (англ. Financing Your Education guide) публікується інформація про орієнтовні

розміри вартості навчання, обов'язкового страхування та витрати студента в розрахунку за академічний рік (9 місяців). Орієнтовний бюджет студента Гарварду на 2017-18 н.р. академічний рік (9 місяців) поданий у Таблиці 2.3.

Кращими комм'юніті коледжами у США є: Комм'юніті Коледж Уолла-Уолла (Walla Walla Community College), що розташований у південно-східному районі Вашингтона; Санта Барбара міський коледж (Santa Barbara City College) – знаходиться у місті Санта-Барбара у Каліфорнії; Лейк Арія Технічний інститут (Lake Area Technical Institute), що знаходиться у місті Вотертаун у Південній Дакоті; Регіональний професійний центр Східної Сан-Габріель Долини (East San Gabriel Valley Technical center), розташований в Західній Ковіні в Каліфорнії; Військовий інститут Нью Мехіко (New Mexico Military Institute), знаходиться в Розуелі, штат Нью-Мексико, Північно-Центральний Технічний Коледж Канзасу (North Central Kansas Technical College), основний кампус розташований у місті Белоїт, філія у Хейсі, штат Канзас; Валенсія Коледж (Valencia Colledge) розташований в штаті Флорида; Снов Коледж (Snow College) розташований у Єфремі, штат Юта, 120 миль на південь від Солт-Лейк-Сіті; Сент-Пол Коледж (Saint Paul College), технічний коледж, що заснований ще у 1910 році, знаходиться в місті Сент-Пол, штат Мінесота; Майленд Комм'юніті Коледж (MayLand Community College), знаходиться в Північній Кароліні (за даними сайту «The best schools» [719]).

Цей список складений із врахуванням освітніх результатів студентів, результатів працевлаштування та успішності подальшої кар'єри, справедливості в організації рівного доступу до освіти різних категорій населення, доступності за витратами.

Орієнтовний бюджет витрат здобувача освіти в Комм'юніті Коледж Уолла-Уолла (Walla Walla Community College) в 2017-18 н.р. становить \$18054 для тих, хто мешкатимете у коледжі; \$11496 для тих хто мешкатиме вдома з батьками. У тому випадку, якщо здобувач нерезидент штату, то до цієї суми треба додати ще \$1500. Для іноземних громадян вартість навчання також буде більшою приблизно на \$ 3000 (за матеріалами сайту Walla Walla Community College) [721].

У середньому плата за навчання в муніципальному коледжі на 60% менша, ніж в університеті чи чотирирічному коледжі.

Загалом діяльність сфери вищої освіти США регулюється відповідним законодавством – Законом про вищу освіту (публічне право 110–315) (The Higher Education Opportunity Act (Public Law 110–315) від 2008 року, який уточнює аналогічний закон від 1965 року з поправками (за матеріалами офіційного сайту United States Department of Education) [706].

Суттєві відмінності між системою управління вищою освітою у США й Україні пов'язані зі ступенем автономії університетів, а відтак, відрізняються ступенем контролю з боку державних інституцій різних рівнів, підходами до процесу акредитації (добровільна у США й обов'язкова в Україні), характером та інтенсивністю взаємодії закладів вищої освіти з ринком праці (високий у США та низький в Україні), джерелами фінансування, зорієнтованістю систем управління, критеріями якості освіти, підходами та ступенем сформованості внутрішньої системи управління якістю освіти, ступенем відкритості інформації про результати діяльності вищого навчального закладу.

Тривалий час у США навіть не було окремого департаменту (міністерства) з питань освіти. На сьогодні Міністерство освіти США (United States Department of Education) – один із найменших за чисельністю виконавчих департаментів США, який був створений у 1979 році 39-м президентом Д. Картером (англ. J. Carter) шляхом виокремлення зі структури Міністерства охорони здоров'я, освіти і соціального забезпечення.

У колі інтересів Департаменту з освіти питання, які торкаються національних інтересів держави, а також забезпечення прав кожного громадянина на отримання освіти в рамках законодавства та конституційних прав. Основними завданням міністерства є розподіл федеральних фінансових ресурсів, збирання інформації про американські школи, забезпечення рівного доступу до освіти. Задекларована місія Департаменту – сприяння успішності тих, хто навчається, підготовці їх до світової конкурентоспроможності через сприяння досконалості освіти та забезпечення рівного доступу кожному до неї. За останнє десятиріччя Департамент досяг значних успіхів у збільшенні

інвестування у сферу освіти, запровадженні гнучких управлінських стимулів, підтримці професії вчителя, змін у діяльності неефективних шкіл, застосуванні нових методів навчання.

Із метою підтримки сфери освіти Конгрес США (United States Congress) щорічно затверджує в законодавчому порядку значну кількість різноманітних програм, які фінансуються з федерального бюджету, більшість із яких реалізується Департаментом освіти. Важливе місце серед цих програм належить програмам фінансової допомоги студентам університетів та коледжів для отримання освіти, зокрема система грантів Пелла (Pell Grants).

Нині Департамент очолює Бетсі Девос (англ. Betsy DeVos), яка є його 11-м секретарем. Вона була затверджена Сенатом США 7 лютого 2017 року, після інавгурації президента Дональда Дж. Трампа (англ. Donald J. Trump).

У програмних цілях своєї діяльності на посаді секретаря департаменту Б. Девос задекларувала просування рівних можливостей щодо якісної освіти для усіх, хто навчається. Вона переконана, що ні місцевість, де мешкає дитина, ні доходи сім'ї не повинні бути головними чинниками, які визначають можливості доступу та здобуття освіти світового рівня. Також секретар департаменту поділяє думку, що якісна освіта забезпечує молодій людині шлях до успішної кар'єри, а отже, до життєвого успіху [706].

Чи не найсуттєвішою рисою управління освітою у США є розробка стратегічних рішень на базі досліджень та об'єктивної інформації про її стан. Найвідомішими доповідями щодо стану освіти є «Нація в небезпеці: імператив для освітніх реформ» («A Nation at Risk. The Imperative for Educational Reform», Wash., 1983) [554], «Випробовування лідерства: карта майбутнього вищої освіти США» («A Test of Leadership: Charting the Future of U. S. Higher Education», 2006) [665], які стали підґрунтям для проведення реформ у сфері освіти.

Ще однією особливістю управління у сфері освіти США є той факт, що Департамент з освіти США, виконуючи свої функції, співпрацює з різними громадськими організаціями та структурами більшою мірою, ніж це притаманно для інших країн. Таким чином управління є ефективнішим та економляться значні фінансові кошти.

Зважаючи на те, що Департамент з освіти США не обтяжений адміністративними та розпорядчими функціями стосовно освітніх закладів, оскільки ця функція у підпорядкуванні штатів, його діяльність, значною мірою, зосереджена на прийнятті рішень на макрорівні – рівні загальнонаціональних інтересів, а отже, пов'язана з вирішенням стратегічних задач розвитку освіти в країні загалом.

Управління освітою в США базується на принципах демократії, соціальної детермінації, гуманізації, правової пріоритетності, науковості, компетентності, плюралізму та конструктивного діалогу, інформаційної достатності та зворотного зв'язку. Реалізація саме цих принципів є актуальною для вітчизняної системи освіти.

2.2. Особливості підготовки майбутніх фахівців у комм'юніті (громадських) коледжах США (community colleges USA)

На нашу думку, вітчизняні технікуми і коледжі добре вписуються у систему післяшкільної освіти (post-secondary education / post-school education), оскільки вони створюють умови для отримання особистістю освіти, яка відповідає рівню освіти в коледжах різних типів (community colleges, associate's colleges, public bachelor's colleges, colleges) США та Канади, коледжах подальшої освіти (further education) Великої Британії та Австралії, професійно-технічних училищах різних типів (Berufsfachschule та Fachoberschule) Німеччини, професійно-технічних школах Японії, ліцеях професійної освіти у Франції, що мають своє місце у підготовці трудових кадрів для різних сфер економіки цих розвинутих країн. Вони не тільки здійснюють професійну підготовку, але й дають освіту, що є першою сходинкою у здобутті вищої освіти у широкому розумінні цього поняття.

Зважаючи на те, що США є одним із лідерів світової економіки, то досвід формування людського капіталу в цій країні вартий найбільшої уваги. Напрями розвитку освітньої сфери у США корелюються з економічним поступом. Інновації, структурні зміни, застосування новітніх технологій в економіці

потребують більш кваліфікованих кадрів уже на найнижчі посади, а тому освіти на рівні загальноосвітньої школи (high school) вже не досить. Підвищення рівня освіти є не тільки способом досягнення особистого добробуту, але й нагальною необхідністю для конкурування на ринку праці. Бюро США зі статистики праці (The U. S. Bureau of Labor Statistics) регулярно проводить дослідження серед роботодавців щодо популярності професій на ринку вакансій та освітніх вимог до претендентів. Результати цих опитувань засвідчують, що зменшується пропозиція робочих місць, які потребують низької кваліфікації, та підвищуються вимоги до рівня освіти претендентів, щонайменше до рівня associate degree (співмірно з вітчизняним молодшим спеціалістом, але підготовка молодшого спеціаліста триває довше та більш ґрунтовна) чи вище (Preparing North Carolina's Workforce and Businesses for the Global Economy // The North Carolina Commission on Workforce Development. June, 2011) [651].

Команда 44-го президента США – Барака Хусейна Обами (англ. Barack Hussein Obama), який зовсім недавно покинув посаду, реалізувала амбітну програму підвищення якості освіти під девізом «Освіта: знання та навички для роботи в майбутньому» («Education: knowledge and skills for the jobs of the future»). Зокрема, цією програмою заплановано до 2020 року зробити доступнішою вищу освіту для представників середнього класу, збільшити федеральну підтримку коледжів, сприяти отриманню кредитів під низькі проценти тими, хто не має коштів на освіту. Б. Обама переконаний, що коледжі щороку є шлюзами для економічного процвітання й освітніх можливостей для мільйонів американців. Відтак він звернувся до громадян Америки, аби вони подбали про свою освіту, після закінчення загальноосвітньої школи. Наголосив, що здобуття цієї освіти може бути в різних освітніх закладах – професійних центрах, дво-, чотирьохрічних коледжах, коледжах університетів штату тощо. На його думку, кожен американець має мати освіту вищу, ніж шкільна. З свого боку, адміністрація президента зобов'язалась підтримати на законодавчому рівні прагнення американців до здобуття освіти. Б. Обама висловив сподівання, що якщо всі заходи будуть реалізовані, то у 2020 році США будуть мати найвищі показники випускників коледжів у світі. "I ask every American to commit to at least

one year or more of higher education or career training. This can be community college or a four-year school; vocational training or an apprenticeship. But whatever the training may be, every American will need to get more than a high school diploma.... That is why we will provide the support necessary for you to complete college and meet a new goal: by 2020, America will once again have the highest proportion of college graduates in the world. (US Office of the President, 2009) [680].

Оцінюючи поступи США щодо розвитку сфери освіти, можна зробити висновок, що майже сто років тому в цій країні відбулись реформи, які дозволили зробити доступною загальноосвітню підготовку кожному громадянину, що призвело до економічного росту та покращення добробуту. Тепер США роблять кроки, щоб забезпечити отримання безкоштовної вищої освіти для успішних студентів упродовж двох курсів коледжу, що дозволить їм виконати програму першої половини ступеня бакалавра та отримати навички для кваліфікованої праці. На думку американців, освіта не розкіш: це економічний імператив, який кожен працьовитий і відповідальний студент повинен мати змогу собі дозволити (because education is not a luxury: it is an economic imperative that every hard working and responsible student should be able to afford) [689].

Дослідник історії та сьогодення коледжів США Е. Дельбанко (англ. A. Delbanco) називає коледжі однією із знакових інновацій США, необхідною та бажаною складовою освітньої системи країни, яка покликана допомогти молодій людині перейти з підліткового віку в доросле життя. Він переконаний, що коледжі у США переживають ті ж болючі перетворення, що й уся освітня сфера, які пов'язані з глобалізацією, економічною нестабільністю, революцією інформаційних технологій, розпадом концепції «пожиттєвої освіти», крахом консенсусу щодо того, що в кінцевому підсумку студенти мають знати. Учений у книзі «Коледж: яким він був, став і має бути» («College: What It Was, Is, And Should Be»), 2012, ще у передмові звертає увагу на феноменальні відмінності коледжу й університету як освітніх інституцій. На його думку, коледж передає студентам знання, що накопичені в минулому, щоб вони могли на них опиратись у майбутньому. Університет – це, головним чином, різні види наукової діяльності викладачів та студентів, які спрямовані на створення

нового знання. Коледж має свої особливі орієнтири щодо формування якостей особистості, серед яких, на думку Е. Дельбанко, скептичне незадоволення теперішнім, що сформоване почуттям минулого; здатність установлювати зв'язки між явищами, що явно не пов'язані; вміння цінувати природний світ, підкріплене знанням науки та мистецтва; готовність розглядати життєвий досвід із точок зору, відмінних від вашої; почуття моральної відповідальності [157, с.16].

Отже, коледж має виконувати унікальну місію щодо формування звички мислити та відчувати, а також вирішувати низку стратегічних завдань для суспільства в цілому. Насамперед, добре розвинена післяшкільна освіта покращує загальний економічний клімат у країні, збільшує конкурентоспроможність випускника на ринку праці. Наявність диплома є певним тестом для роботодавців щодо інтелектуальних здібностей пошукача робочого місця. Як уже було зазначено, загалом у США понад 4000 різноманітних коледжів, серед яких: сільські, міські, приміські; приватні, федеральні; світські, релігійні; малі та незалежні, а також такі, що приналежать до крупних дослідницьких інститутів; такі, що дуже ретельно підходять до відбору студентів, та такі, які беруть на навчання будь-кого, хто готовий сплачувати за навчання. У них здобувають освіту понад 18 млн осіб. Узагальнене уявлення про типи коледжів у США подано в таблиці 2.4.

Більш детально зупинимось на феноменальних відмінностях ком'юніті коледжів. Для дослідження цього питання є широка джерельна база. Популярний у науковців пошуковик Google academia на запит «community college» інформує, що з цієї проблематики у наукових джерелах є понад 4 мільйони статей. Серед тих публікацій, які заслуговують на увагу, результати наукових розвідок учених США Р. Бейкер (R. Baker) [564; 565], Т. Бейлі (Th. Bailey) [562; 563], Д. Белл (D. Bell) [567], Д. Брег (D. Bragg) [572; 573], К. С. Грей (K. C. Gray) [619; 620], В. Н. Грубб (W. N. Grubb) [621], Е. Глізер (Ed. Gleazer) [616], С. Дженкінс (S. Jenkins) [629; 630], Дж. Джейкобс (J. Jacobs) [628], К. Дж. Догерті (K. J. Dougherty) [595; 596; 597; 598; 599], Р. Друрі (R. Drury) [601], Дж. Евелін (J. Evelyn) [607], К. Кросс (K. Cross) [592], А. Коен (A. Cohen) [586; 587; 588],

Таблиця 2.4

Типологія коледжів у США

Рівень освіти, який отримує здобувач	Тип коледжу	Освітня програма	Кваліфікація випускника	Термін навчання
Початкова вища освіта	Ком'юніті (муніципальний) коледж	Програма професійної підготовки фахівця середньої кваліфікації.	Сертифікат про професійну освіту	2 роки
		Програма, що дозволяє працювати або продовжити навчання на бакалаврській програмі за скороченим терміном навчання	Ступінь асоціата	2 роки
	Професійно-технічний коледж	Програма професійної підготовки фахівця середньої кваліфікації	Сертифікат про професійну освіту	2 роки
Повна вища освіта різних рівнів	Чотирирічний коледж	Вища освіта (бакалаврат)	Ступінь бакалавра	4 роки
	Коледж мистецтв	Початкова вища освіта	Ступінь асоціата	2 роки
		Вища освіта (бакалаврат)	Ступінь бакалавра	4 роки
	Коледж як складова університету (штату / дослідницького університету)	Початкова вища освіта	Ступінь асоціата	2 роки
		Вища освіта (бакалаврат)	Ступінь бакалавра	4 роки
		Програма післядипломної освіти (магістратура)	Ступінь магістра	2 роки
		Програма післядипломної освіти (докторантура)	Ступінь доктора	4 роки

Джерело: власне узагальнення за різними джерелами

А. Кук (A. Cook) [590], Дж. Ратліфф (J. Ratcliffe) [653], М. Л. Сколник (M. L. Skolnik) [663], К. Янг (K. M. Young) [678], Л. Зверлінг (L. Zwerling) [679] та інші.

Координацію діяльності й організаційно-методичну підтримку ком'юніті-коледжів забезпечує Американська асоціація ком'юніті-коледжів (American Association of Community Colleges – AACC), яка працює з 1920 року, штаб-квартира знаходиться у Вашингтоні, округ Колумбія (Washington, District of Columbia, офіційний сайт: <https://www.aacc.nche.edu>) [687]. Систематичні звіти та дослідження цієї організації також є достовірним джерелом для виявлення історичної та соціальної місії, проблем сьогодення та перспектив розвитку ком'юніті коледжів.

Спробуємо, на основі аналізу наукових праць, статистичних звітів, офіційних сайтів ком'юніті коледжів сконструювати певний узагальнений портрет цього феномену американської вищої освіти.

Насамперед зауважимо, що завдяки гнучкій, адаптивній, прагматичній системі освіти, США зуміли адекватно та ефективно скористатись для розвитку економіки своєю різноманітністю – етнічною, релігійною, територіальною, ментальною. Адже, варіативність форм та рівнів післяшкільної освіти, різноманітність академічних та професійних програм, створюють умови для реалізації бажань та можливостей широкого загалу американських громадян, задоволення потреб суспільства та держави в цілому. У післяшкільній (post-secondary) освіті виняткове місце у створенні такої системи займають саме ком'юніті коледжі. Різносторонні, багатоаспектні за функціональним призначенням ком'юніті коледжі, стверджує «The StateUniversity.com Education Encyclopedia» [707] сприймають як американський винахід (American invention), що презентує особливу ланку освіти, яка знаходиться між: середньою та вищою освітою, освітою для дорослих та вищою освітою, професійним навчанням та формальною академічною освітою. Освітні програми та послуги в ком'юніті коледжах, завдяки своїх доступності, порівняно невисокій вартості, різноманітним програмам фінансової підтримки, дають шанс на здобуття освіти

за рівнем вищої, ніж загальноосвітньої, людям, які, у більшості випадків, ніколи б не навчались ні в коледжі, ні в інституті, ні в університеті.

Здебільш, комм'юніті коледжі відкриті для вступу усім, хто має середню шкільну освіту, але, є коледжі, які пропонують і програми середньої освіти дорослим людям, якщо вони з якихось причин своєчасно не змогли подужати шкільної програми, а назріла така потреба. Інколи, особи, які не справились з навчання в чотирьохрічних коледжах та не отримали відповідного диплому, також навчаються у цих коледжах, скориставшись «другим шансом».

Серед завдань, які декларують комм'юніті коледжі – надання освіти, підготовка кваліфікованих трудових ресурсів, підготовка до наступного ступеня вищої освіти, корекція попереднього рівня освіти, поліаспектне збагачення громади. У переважній більшості випадків абітурієнти їх вибирають за географічним принципом – той, що найближче розташований. Саме тому, комм'юніті коледжі вже своєю назвою акцентують увагу на приналежність певній спільноті, громаді (англ. community – громада, община, спільнота). Це може бути громада за територіальним принципом – штату, округу, муніципалітету, шкільного округу; релігійним, етнічним, демографічним.

Сучасний образ комм'юніті коледжу формувався тривалий час – з кінця XIX ст. до нині; від молодших (junior) та (two-years) дворічних коледжів до сьогоденної назви та статусу. Р. Друрі (англ. R. Drury) [601] переконаний, що поштовхом для розвитку цього типу коледжів послугував Закон Морріла (Morrill Act) від 1862 року про надання земельних гарантій, що суттєво розширив доступ до державної освіти особам, які раніше не мали змоги навчатись через різні обмеження та заборони. Конгресмен від штату Вермонт (Vermont) Джастін Сміт Моррілл (англ. Justin Smith Morrill) спрямовував законодавчі ініціативи на забезпечення доступної вищої освіти для всіх. Знаменно, що цей закон був підписаний самим президентом Авраамом Лінкольном (англ. Abraham Lincoln). Другий Закон Морріла (Morrill Act) від 1890 року, передбачав утримання державним коштом місцевих коледжів, значно розширив доступ до вищої освіти представникам різних етнічних меншин, які за расовими ознаками не допускались навчатись в «топові», на той час університети. Названі законодавчі

ініціативи у значній мірі змінили ландшафт післяшкільної освіти в США та сприяли розвитку системи освіти в цілому.

Системні дослідження історії становлення та розвитку комм'юніті коледжів [616; 653; 707] демонструють, що на процес їхнього становлення вплинули сім освітніх інновацій.

Дві інновації припадають на 80 – 90 р.р. XIX століття: бустерізм (розвиток та просування міських громад із започаткуванням специфічної інфраструктури: музею, бібліотеки, симфонічного оркестру і, часто, коледжу – муніципального чи релігійного, на той час вони мало відрізнялись); розвиток університету дослідницького типу.

Три інновації припадають на 1900 – 1916 р.р. – час активних трансформацій у сфері освіти США: поява загальної середньої освіти; професіоналізація педагогічної освіти; професійно-технічний розвиток.

Ще дві інновації припадають на час після Другої світової війни: розширення доступу до вищої освіти людей з різним достатком та з різних соціальних верст і груп; зростання ролі освіти дорослих та формування концепції безперервної або ціложиттєвої освіти. Усі ці новаційні тенденції сприяли розвитку комм'юніті коледжів через модернізацію, перетворення, відповідно до нових суспільних та економічних вимог, молодших та дворічних коледжів (junior and two-years colleges). Економічні, соціальні, політичні, цивілізаційні процеси, як на загальнодержавному, так і регіональному рівні, завжди виступають першочерговими чинниками формування організаційних моделей коледжів, що призводить до їхніх численних варіацій у всій історичній ретроспективі і до сьогодення. На нашу думку, саме варіативність дозволяє їм виживати в різні епохи, зберігати свою актуальність, а то й стрімко розвиватись та процвітати.

Отже, комм'юніті коледжі виникали у різних формах, видозмінювались, залежно від умов історичної епохи та території, де була створена ця інституція. Вони виростали з університетів, середніх або нормальних шкіл, за ініціативи приватних організацій, релігійних, етнічних або територіальних громад. Адміністрування такими закладами також відрізнялась у різних регіонах:

здійснювалась або в шкільних округах, або федеральними органами, у залежності від місцевих умов і потреб.

Так, у книжці «Переосмислення ролі громадських коледжів: позиціонування для інновацій» (англ. *Re-Visioning Community Colleges: Positioning for Innovation*) американських дослідників Д. Сідов та Р. Альфреда (англ. D. Sydow, and R. Alfred) [667], з посиланням на історичні документи та джерела, висловлюється думка, що перші дворічні ком'юніті (громадські) коледжі з'явилися через економічний спад кінця XIX ст. за ініціативи преподобного Дж. М. Керолл (англ. R. J. M. Carroll), президента Університету Бейлора (англ. Baylor University). На з'їзді баптистських коледжів штатів Техасу (Texas) та Луїзіани (Louisiana) у 1894 році визнавши, що неможливо через економічну ситуацію підтримувати фінансово та студентами невеликі коледжі у двох штатах, він запропонував меншим за розмірами коледжам скоротити програму до двох років та надати можливість випускникам цих коледжів продовжити навчання на бакалавра на старших курсах в Університеті Бейлора. Доцільність такого рішення преподобний Дж. М. Керолл пов'язав з економією ресурсів, адже дворічне навчання потребуватиме менше викладачів, менше різноманітних ресурсів.

У наукових розвідках В. Джейнса (англ. W. H. Jeynes) [163] також можна віднайти багато інших цікавих фактів про історію започаткування та розвитку ком'юніті-коледжів. Він вважає, що точка відліку історії цих закладів освіти припадає на 1901 рік та пов'язана з містом Джолієт (Joliet), штат Іллінойс (Illinois), відкидаючи частину історії функціонування приватних громадських коледжів (джуніор-коледж). Серед яких були і заклади, де за програмою дворічного курсу після закінчення середньої школи навчались і жінки. Джолієт Джуніор коледж (англ. Joliet Junior College), який зберіг свою історичну назву, на сьогодні вважають найдавнішим безперервно діючим дворічним коледжем. Нині він надає освітні послуги понад 15 тисячам студентів щороку, пропонуючи 180 академічних та професійних програм [725].

Започаткування Джолієт Джуніор Коледжу (англ. Joliet Junior College) пов'язують з ініціативою В. Р. Харпера (англ. W. R. Harper, 1856 – 1906) [605],

одного із засновників, організаторів та першого ректора Чиказького університету (University of Chicago) та Університету Бредлі (Bradley University), якого часто називають «батьком джуніор коледжів» (father of the junior colleges). Він запропонував у 1892 році нову формулу побудови навчального курсу «два плюс два. Відтак, в Чиказькому університеті навчальний курс було розділено на два, тривалістю по два роки кожен. У 1896 році перші два роки навчання стали називатися Університетський коледж (University College), а наступні два – Академічний коледж (Academic College). Згодом більш вживаними стали назви – молодший коледж (Junior College) та старший коледж (Senior College). Метою молодшого коледжу було забезпечити ще два роки безкоштовного навчання для випускників шкіл певного регіону перед тим, як вони підуть працювати або навчатися до університету. В 1900 році тим, хто прослухав курс початкового коледжу, присвоювали ступінь спеціаліста.

Дослідники стверджують, що в перші роки свого існування комм'юніті (громадські) коледжі часто розвивалися в умовах слабкого розуміння призначення цього інституту, де була мішанина курсів та навчальних планів, розроблених для задоволення реальних чи уявних місцевих потреб. На 1910 рік існувало всього три державних молодших коледжів, на 1914 рік – 14 державних та 32 приватних [601].

Чи не першим в особливостях призначення та змісту курикулуму комм'юніті коледжів спробував розібратись В. К. Іллс (W.Cr. Eells, 1886-1962) у наукових працях «The junior college», 1931 та «Why junior college terminal education?», 1941 [603]. В. К. Іллс був активним діячем у сфері вищої освіти у 1930-40 р.р., щирим прихильником молодших коледжів, працював Виконавчим секретарем в Американській асоціації молодших коледжів (American Association of Junior Colleges) та Секретарем Американської асоціації дослідницьких коледжів (American Association of Research Colleges), першим редактором започаткованого у 1930 році *Associations' Junior College Journal* [577].

За твердженням В. К. Іллса, вперше визначення «junior college», як закладу, що пропонує навчання строго колегіального класу (strictly collegiate grade), було дано на Другому з'їзді Американської асоціації молодших коледжів

у Мемфісі (Memphis), штат Теннессі (Tennessee) у 1922 році [603, с.3]. Для аналізу сутнісних рис зазначених коледжів, учений класифікує їх на групи за 7 критеріями: стать студентів (змішаний, жіночий, чоловічий); тривалість навчання (переважали 2-х річні, але були одно-, трьох-, чотирьох-, шестирічні); кількість студентів; функції; дата заснування; методи контролю та підтримки (державні, приватні).

В. К. Іллс взяв активну участь в дискусії щодо місця комм'юніті (громадських) коледжів у системі освіти США. Питання полягало в наступному: вони є частиною середньої освіти чи все ж – вищої? В. К. Іллс аргументовано наполягав, що якщо держава та суспільство хоче, щоб громадські коледжі були успішними в контексті американської культури та політики, то вони мають приналежати до системи вищої освіти. Такий слушний аргумент має бути актуальним і для тих, хто визначає місце у системі освіти вітчизняних коледжів.

Стрімкий наплив студентів до ком'юніті коледжів почався з настанням Великої депресії – вона спонукала людей розглядати освіту як спосіб покращити своє життя. Велика кількість безробітних, зміна характеру вакансій, зростання ролі пропозицій на ринку праці, які не потребували навчання у чотирьохрічному коледжі, актуалізували професійне навчання. Професійно-технічні програми пропонували підготовку до різних ремесл, технічних робіт, найменших посад у сфері бізнесу, пов'язаних з бухгалтерським обліком, фінансами, маркетингом, різних посад у цивільному будівництві, набула розвитку підготовка медичних сестер.

На 1930 рік у США налічувалось 450 джуніор коледжів, з них були державними (public) – 164 та приватними (private) – 265. Всього на той час у коледжах здобували освіту 69497 студентів [603, с.21-24]. Найчисельнішим на 1930 рік був коледж у Чикаго – Crane Junior College, що заснований у 1911 році. Він налічував 4000 студентів. Сьогодні правонаступником цього коледжу вважається City Colleges of Chicago, який позиціонується як коледж з 100-річними традиціями якісної та доступної освіти [714].

З початком Великої депресії безперечним лідером у заснуванні державних коледжів стала Каліфорнія (California). У 1930 р. тут було 35 початкових

коледжів, де навчалось 13 392 студенти, це була майже третина усіх студентів таких освітніх закладів тих часів. Крім того, в Каліфорнії ще функціонувало 14 приватних коледжів. Лідерами за кількістю державних джуніор коледжів у 30-ті роки ХХ ст. були штати Каліфорнія (California) – 35, Айова (Iowa) – 21, Техас (Texas) – 19 [603, с.24].

Значним стимулом для розвитку ком'юніті (громадських) коледжів послуговував Звіт Фонду Карнегі (Carnegie Foundation) від 1932 року, в якому було зосереджено увагу на відмінностях цих коледжів від чотирьохрічних. До їхніх функцій були віднесені загальноосвітня підготовка, напівпрофесійна та професійна, а за чотирьохрічними коледжами була закріплена академічна підготовка за різними ступенями та сферами, монополія на наукові дослідження, підготовку викладачів. Дослідники схильні до висновку, що саме цей звіт легітимізував ком'юніті (громадські) коледжі [577, с.61].

Для нашого дослідження представляє інтерес з'ясування факту, коли було уведено в обіг поняття «комм'юніті коледж» (community college).

Дослідник Р. Друрі висловлює припущення, що це поняття уведено в обіг у 40-ті роки ХХ століття [601]. У праці В. К. Іллса наводиться цитата А. Дж. Клуд (A. J. Cloud) із Сан Франциско Джуніор коледжу (San Francisco Junior College), який писав: «The junior college is properly a community college. It seeks to make a continuous study of community needs, and to respond in developing types of instruction or training that will meet such need» (Джуніор коледж є коледжем громади. Він прагне постійно вивчати потреби громади та реагувати на ці потреби, розробляючи відповідні програми навчання) [604, с.42]. А. Дж. Клуд активно упроваджував практику вивчення потреб громади для планування діяльності громадських коледжів.

На початку сорокових років ХХ ст. у США налічувалось 454 комм'юніті коледжів, у яких здобували освіту 149 854 студентів. Якщо після Першої світової війни тільки один із ста студентів навчались в таких коледжах, то на початок Другої світової війни – один із десяти [577].

Коли кількість комм'юніті (громадських) коледжів почала збільшуватися, як і чисельність їхніх студентів, стало зрозуміло, що ці заклади допомагають

виконувати декілька важливих суспільних завдань. По-перше, вони давали знання тим, хто не хотів, або не міг іти до коледжу з повним чотирирічним курсом навчання. По-друге, вони допомагали тим, хто в іншому разі взагалі б не пішов навчатися до коледжу, через своє скрутне матеріальне становище. Студенти таких коледжів частіше представляють незаможні родини, змушені рано заробляти кошти на життя.

Ще одна хвиля розвитку комм'юніті коледжів припадає на другу половину 40-х років XX ст.

У 1944 році Конгрес США ухвалив Біль про права людини (GI Bill of Rights), який запроваджував надання фінансової допомоги ветеранам Другої світової війни для набуття освіти. Цей законодавчий документ сприяв руйнуванню соціальних та економічних бар'єрів щодо вищої освіти у США. Завдяки зазначеному документу понад 2,2 млн. ветеранів змогли навчатись в коледжах [687].

Значна роль у просуванні, популяризації ідеї та назви «community college» (громадський коледж) у 40-50 р. належить тодішньому секретарю Американської асоціації молодших коледжів (American Association of Junior Colleges) Джессі Р. Бое (англ. Jesse R. Bogue), який опублікував у 1950 році книгу з аналогічною назвою «The Community College» [670, с.108].

Звіт Комісії з вищої освіти (Commission on Higher Education for American Democracy) президента Гаррі Трумена (англ. Harry S. Truman) від 1947 року, який отримав назву Звіт комісії Трумена («The Truman Commission Report») також сприяв вивіщенню ролі комм'юніті коледжів для місцевих громад не тільки як закладу освіти, але й культурного центру. По суті, Комісія відстоювала ідею масового доступу до вищої освіти в Америці [576].

Завдяки подіям, які відбулись в освіті США в 40-50 роки XX ст. комм'юніті коледжі сформували загальнонаціональну систему. Власне, підґрунтям для модернізації системи освіти у той період стали процеси демократизації американського суспільства, детерміновані результатом тривалої боротьби за громадянські права широких верств населення країни, зокрема, расових та національних меншин, людей, які працювали за наймом. Освіта набула статусу

однієї з базових цінностей американської демократії. Відтак, сформувалось прагнення до відкритості та доступності освіти, взаємозв'язку між рівнем освіченості та якістю життя. Мільйони американців отримали можливість здобути післяшкільну освіту і певну кваліфікацію/професію, реалізувати соціальні прагнення і домагання, адже навчання у коледжі завжди вважалося у США однією з ознак високого соціального іміджу. Не обійшлося і без критичного аналізу старої системи освіти, пов'язаного з певним відставанням у технологічному прогресі від інших країн світу.

Знаходження свого особливого місця у системі освіти США для ком'юніті коледжів сприяв і започаткований у 60-х роках XX ст. у Каліфорнії «генеральний план К. Керра» з його триступеневою системою муніципальних коледжів, коледжів штату та дослідницьких університетів, що, безперечно, був інноваційним та сприяв розвитку системи вищої освіти у США.

К. Керр (англ. C. Kerr, 1911–2003) – ректор Каліфорнійського університету в Берклі (University of California, Berkeley), президент системи Каліфорнійського університету (1952–1967 р.р.). Генеральний план утверджував трирівнева систему державної вищої освіти штату Каліфорнія, при цьому, три складові системи різнилися за своїми функціями, але були пов'язані одна з одною за допомогою системних зв'язків [632].

Подібна схема успішно працює вже понад півстоліття. «Вершину» системи складають 10 кампусів Каліфорнійського університету. Ці університети на чолі з кампусом Берклі приймають на навчання одну восьму частину кращих випускників шкіл штату і реалізують дослідницьку місію. Наступний рівень складається з 23 кампусів, які входять до Каліфорнійської системи державних університетів, у яких навчається близько 433 тис. студентів. Ці освітні установи пропонують бакалаврські та магістерські програми (але не докторські). Від їхнього професорсько-викладацького складу не вимагається такої інтенсивності науково-дослідницької роботи, як від співробітників системи Каліфорнійського університету. Система муніципальних коледжів налічує 112 кампусів із 3 млн. студентів і є найбільшою подібною системою у США. Це коледжі, у яких переважають ідеї викладання та надання освітніх послуг, у яких практично

відсутні дослідницький потенціал і пов'язані з ним очікування. Моделі фінансування, місії та системи керівництва відрізняються на усіх трьох рівнях Каліфорнійської системи, держава регулює різні місії публічних коледжів і університетів. Ком'юніті коледжі є своєрідною перехідною ланкою від середньої освіти до повної вищої. Функціонування цієї системи спрямоване на забезпечення як високого рівня науково-дослідної роботи, так і сприяння доступу широкого загалу до освіти, а відтак – її масовості.

У 60-ті роки кількість комм'юніті коледжів зростала швидше, ніж будь-яких інших закладів системи освіти США. Це відбувалось, в тому числі, і завдяки тому, що підросло покоління бебі-бумерів (baby-boomer), покоління, що народилось після Другої світової війни. Дослідники стверджують, що громадські коледжі в той час з'являлись з швидкістю один на тиждень [588].

Упродовж 70-х років чисельність студентів комм'юніті коледжів стрімко зростала: від 1,6 млн. у 1970 р. до 4,5 млн. у 1980 р. [577]. В цей час вони все більше зорієнтовуються на професійну підготовку, зменшуючи процеси трансферу для подальшого навчання за бакалаврськими програмами [572].

У 80-ті роки XX ст. процеси зорієнтованості на професійну підготовку активізуються та поглиблюються. Комм'юніті коледжі пропонували студентам навчання спрямоване на отримання професійної кваліфікації, поглиблення певних професійних умінь, перекваліфікацію та перенавчання за професіями, які користувались попитом на ринку праці. Вони все більше спрямовували свою діяльність на формування власної ніші щодо задоволення освітніх потреб здобувачів освіти, яка відрізняється від ніші чотирьохрічних коледжів, які спрямовані на академічні програми навчання.

У 1988 році опубліковані результати важливих досліджень можливих шляхів розвитку комм'юніті коледжів під назвою «Побудова громад: бачення нового століття» (Building Communities: A Vision for a New Century. A Report of the Commission on the Future of Community Colleges) [580]. Автори цього звіту як епіграф використали фразу «The term community should be defined not only as a region to be served, but also as a climate to be created» (Термін громада (спільнота) має визначатися не лише як регіон, який буде обслуговуватись, але і як клімат,

який буде створено), яка визначила подальшу прогресивну консолідуючу роль комм'юніті коледжів у розбудові території та розвитку громади, де вони створені. Відтак, підтримка місцевої громади та її інтересів – є фундаментальною місією діяльності комм'юніті коледжів.

На нинішньому етапі розвитку системи освіти США роль комм'юніті коледжів у формуванні її ландшафту та різноманіття продовжує зростати. За даними Дослідницького центру комм'юніті (громадських) коледжів США (Community College research center, CCRC), який функціонує з 1996 року та розташований у Колумбійському університеті (Columbia University in the City of New York), у 2015 році за різними програмами у дворічних ком'юніті (громадських) коледжах, яких налічується близько 1200, навчалось понад 6,2 млн осіб [693]. Близько половини студентів обирають ці заклади саме завдяки політиці відкритих дверей, доступності, орієнтованості на індивідуальні потреби здобувачів освіти.

Дослідницький центр комм'юніті (громадських) коледжів США стратегічно оцінює функціонування, результати діяльності ком'юніті (громадських) коледжів, щоб сприяти їхньому подальшому розвитку, належній політиці щодо них, розширенню доступу до післяшкільної освіти ширшому колу людей, створювати умови для освітніх успіхів студентів, забезпечувати належну підготовку фахівців, яких потребує ринок праці. Дослідження, які проводить CCRC, сприяють підтриманню та розвитку інтересу до ком'юніті (громадських) коледжів, допомагають приймати виважені рішення щодо їхньої діяльності, роблять вагомий та важливий внесок у дослідження післяшкільної освіти США, впливають на її практику та політику.

Одне з останніх досліджень цього Центру за авторства науковців з Колумбійського університету К. Догерті (англ. K. J. Dougherty), Х. Лар (англ. H. Lahr) та В. Морест (англ. V. S. Morest) присвячене проблемі реформування комм'юніті коледжів, перспективам їхньої діяльності та проблемам, які у зв'язку з цим виникають – «Reforming the American Community College: Promising Changes and Their Challenges», 2017 [596].

Для нашого дослідження представляє інтерес думка зазначених учених щодо соціальної ролі та місії комм'юніті коледжів. Так, вони наголошують, що головна особливість цих коледжів полягає в тому, що вони є інститутами масової освіти, масового доступу, відкриті практично для будь-якого бажаючого. Їхній етос – це «the open-door colleges», тобто вони доступні для широких верств населення, в тому числі і для малозабезпечених та представників етнічних меншин [597].

Сучасні комм'юніті коледжі пропонують широкий спектр програм як академічних, так і професійних. Професійні програми можуть бути спрямовані на: підготовку випускника загальноосвітньої школи до першого місця роботи; удосконалення професійних навичок дорослих, що вже мають досвід роботи, але потребують удосконалення існуючих професійних навичок чи набуття якісно нових; навчання осіб, які вже працюють в місцевому бізнесі чи промисловості і потребують поглиблення професійної підготовки; перепідготовка професіоналів для певних організацій за замовленням; навчання безробітних, щоб вони у подальшому могли знайти роботу; навчання дорослих та пенсіонерів, які прагнуть розвинути кваліфікацію або певні технічні знання з особистих причин. Близько 80% пожежників, співробітників правоохоронних органів та працівників швидкої медичної допомоги, 60% медичних сестер отримали освіту в комм'юніті (громадських) коледжах.

Здобувачам освіти в комм'юніті (громадських) коледжах пропонуються різноманітні програми: освітні програми за асоційовим ступенем (associate degree); спеціалізовані навчальні програми (наприклад, бухгалтерський облік або професійна терапія); програми кар'єрного росту (наприклад, перехід від інженерних технологій до інженерної діяльності); договірне навчання, що надаються працівникам місцевої компанії; програми підготовки фахівців, які здійснюються у співпраці з бізнесом та роботодавцями, програми «два-плюс-два», що складають професійно-технічну складову вищої освіти; програми загальноосвітньої підготовки; різні міжнародні навчальні програми.

Комм'юніті коледжі пропонують гнучкі графіки навчання. Ці освітні установи також працюють у вечірній час та вихідні дні, пропонують он-лайн

навчання. Багато ідей, щодо організації навчання, які були запропоновані та вперше апробовані саме цими коледжами – літні курси, дистанційне навчання, навчання з допомогою мережі консультаційних центрів – сьогодні добре працюють і в інших типах коледжів [709]. Ці коледжі успішно співпрацюють з пенітенціарними та реабілітаційними закладами, сприяючи в отриманні освіти людям, які перебувають в місцях позбавлення волі, тим самим, дають їм ще один шанс на виправлення.

Для вступу до цих освітніх закладів немає певних строгих вимог, відтак, вступити будь-який бажаючий. Для тих, хто не може сплатити за навчання, існує гнучка система фінансової підтримки та кредитів. Для багатьох студентів ком'юніті коледжів – це шанс отримати вищу освіту, навіть якщо вони не дуже добре навчалися у старшій школі, або мають перерву у навчанні через службу в армії та не можуть одразу вступати на бакалаврські програми, однак бажають здобувати вищу освіту; або розпочали трудову кар'єру і зрозуміли, що їм не вистачає знань та компетентності.

Навчання в ком'юніті коледжах організоване таким чином, що навіть якщо претенденти на навчання мали не дуже високі освітні результати на попередньому етапі навчання, то вони зможуть надолужити певні лакуни. Так, більшість коледжів пропонують студентам курси успіху (success courses «College 101») та курси підвищення компетентності (developmental education courses). Курси успіху спрямовані на адаптацію студентів до життя та навчання в коледжі, допомогу у виборів навчальних курсів та кількості кредитів, розвиток навчальних навичок. Типовою формою курсів підвищення компетентності – є семестрові курси, які спрямовані на вивчення математичної та мовної компетентностей, що конче необхідні для успішного навчання та передбачають заняття 3-5 годин на тиждень [562]. Часто серед додаткових курсів є курс англійської мови для іноземців, які теж можуть навчатись у коледжах. Саме тому, не зважаючи на назву «дворічні коледжі», навчання в них може тривати до 3–3,5 років, або навіть і довше.

Комм'юніті коледжі не виключають підготовку здобувача до продовження подальшого навчання, але, все ж вони спрямовані на професійну підготовку,

актуальну підготовку до праці на робочому місці. Відтак вони активно співпрацюють з роботодавцями, різними професійними організаціями, об'єднаннями, агенціями, з метою визначення актуальних вимог до кваліфікації своїх випускників.

Отже, сьогодні здобувач освіти в ком'юніті коледжі, має можливість отримати диплом асоціата або асоційований ступінь (associate degree). Це може бути ступінь у сфері мистецтв (associate in art), науки (associate in science), прикладних наук (associate in applied science), що підтверджуватиме здобуту освіти. Окрім зазначеного диплому про відповідний академічний ступінь, студенти ком'юніті коледжу можуть опанувати певні дисципліни, які у майбутньому стануть трансфером, що дасть їм можливість продовжити навчання за коротким циклом на старших курсах бакалаврської програми.

Крім того, такі коледжі забезпечують освітні програми, які дозволяють здобувачу освіти отримати свідоцтво про професійну готовність (certificate of proficiency) або свідоцтво про спеціалізацію (certificate of specialization). У першому випадку здобувач має успішно завершити «довгий» цикл професійної підготовки (long-term cycle) – від 6 місяців і більше – залежно від профілю та режиму навчання (навчання повного дня з відривом від виробництва; навчання упродовж неповного дня; вечірнє навчання), не претендуючи на ступінь асоціата, а прагнучи отримати додаткові уміння в тій чи іншій професійній сфері. Свідоцтво про спеціалізацію видається здобувачам, які успішно закінчили короткотермінові професійні курси, які спрямовані, насамперед, на осіб, які хочуть удосконалитись у роботі, яку вони вже виконують, тобто підвищити кваліфікацію.

Безсумнівно, що громадські коледжі відіграють провідну роль в професійній освіті. В 2013 році 67 % дипломів та сертифікатів, які отримали випускники цих коледжів, були у сфері професійної освіти [597, с.7].

Систему набуття особою освіти в таких коледжах можна проілюструвати на прикладі Коледжу Річарда Бленда (Richard Bland College), що у штаті Вірджинія (Virginia). Два роки студенти навчаються за програмою Associate Degree. У кожного студента є персональний ментор, який супроводжує й стежить

за успішністю свого підопічного. Коледж також піклується про харчування та проживання студентів, надаючи їм безпечний кампус зі всіма зручностями за доступною ціною. За бажанням, студенти можуть продовжити навчання на третьому році бакалаврської програми, перейшовши до закладів вищої освіти Вірджинії (University of Virginia, Virginia Commonwealth University, William & Mary, Virginia State University, Old Dominion University) з якими плідно співпрацює коледж, або, в будь-який інший університет штату чи країни.

Програми Associate Degree у цьому коледжі відрізняються за напрямками навчання:

- The Associate of Arts Degree дозволяє отримати зарахування на бакалаврат із мистецтва, гуманітарних наук, поведінкових і соціальних наук;
- The Associate of Science Degree – Business Administration – з бухгалтерії, бізнесу, економіки, фінансового, готельного бізнесу, менеджменту та маркетингу;
- The Associate of Science Degree – Behavioral Sciences – з психології, соціології та соціальних наук;
- The Associate of Science Degree – Physical Science – з біохімії, біології, хімії, інженерії, геонауки, мікробіології та фізики;
- The Associate of Science Degree – Math / Computer Science – з комп'ютерних наук, математики та статистики;
- The Associate of Science Degree – Life Science and Chemical Lab Science – з біології, хімії, клінічних лабораторних наук, криміналістики для спеціалістів у галузі охорони здоров'я [716].

Ступенева освіта, в якій комм'юніті коледжі відіграють значну роль, допомагає боротись із бідністю, розриваючи замкнуте коло, коли бідність заважає отримати гарну освіту, а низький рівень освіченості консервує бідність. Адже освіту в комм'юніті коледжі, при бажанні, може отримати кожен. Диплом комм'юніті коледжу вже давно прийшов на зміну атестату про загальну середню освіту в якості мінімальної вимоги для будь-кого, хто конкурує на ринку кваліфікованої праці, а численні дослідження підтверджують, що людина з таким дипломом заробляє упродовж життя більше, ніж людина, яка його не має.

Так, презентуючи переваги на ринку праці свого випускника, Коледж Монтгомері, штат Меріленд (Montgomery County Community College, Maryland) стверджує, що в окрузі Монтгомері середній дохід власника диплома асоціата (молодшого спеціаліста) становить \$ 62 390, або на 35% більше, ніж випускника середньої школи, і загалом, за життєву кар'єру вони можуть потенційно заробити на \$ 639 600 більше, ніж особи без такого диплома. У цьому коледжі на сьогодні навчається 60 тис. студентів та працює понад 1,5 тис. викладачів. Щороку, співпрацюючи з різними донорськими організаціями, коледж надає 1800 стипендій та грантів для навчання. Коледж Монтгомері пропонує своїм студентам і випускникам унікальну систему підтримки процесу планування кар'єри (career services), яка включає інформування щодо можливості розвитку кар'єри, створення можливостей для набуття практичного досвіду вже у процесі навчання, допомогу в пошуку місця роботи. Цей коледж співпрацює з понад 170 компаніями, які надають можливості студентам для проходження практики та стажування [698].

Зауважимо, якщо суспільство претендує на демократичність, то його члени, безперечно, мають бути освіченими. Дослідник американських коледжів – Е. Дельбанко щиро переконаний, що ідея коледжу до цього часу здатна мотивувати молодь більше, ніж будь-яка інша форма освіти, яку ми знаємо [157, с.229].

Дані дослідження «Education Longitudinal Study» (ELS: 2002–06) за 2016 р. продемонстрували, що 44% студентів із сімей з низьким рівнем доходу (менше \$ 25 000 на рік) відвідували комм'юніті (громадські) коледжі в якості першого коледжу після середньої школи, не дивлячись на той факт, що навчання у таких коледжах платне. Адже ця плата суттєво нижча, ніж в чотирьохрічних коледжах університетів. Близько 40% студентів комм'юніті (громадських) коледжів поєднують навчання з роботою. Більше половини студентів – це жінки. Близько 40% – належать до етнічних меншин. Стільки ж є студентами «в першому поколінні», тобто вони із сімей, у яких ніхто не має вищої освіти [692].

Про належну якість освіти у комм'юніті коледжах свідчить той факт, що, за даними досліджень на 2015-16 рік, понад 80% цих студентів у подальшому

планують отримати освіту не менше рівня бакалавра [629]. Однак, в ідеалі продовжують навчатись тільки ті здобувачі вищої освіти, які показали належні успіхи та засвоїли обов'язковий зміст трансферних курсів. Відтак, близько 40% студентів, які закінчили дворічні коледжі й отримали асоційований ступінь, реально продовжують навчання в чотирирічних коледжах та університетах [645]. В окремих штатах ці показники набагато вище. Так, за дослідженнями 2017 року, 75% здобувачів освіти бакалаврського рівня в штаті Техас, попередньо навчались в дворічних коледжах [724].

Продовженню навчання сприяють програми навчання у коледжах за заліковими балами (трансферними програмами), які можуть враховуватись у процесі навчання за бакалаврськими програмами в майбутньому. Саме тому, багато громадських коледжів укладають відповідні угоди з університетами або чотирирічними коледжами для застосування механізму трансферу та можливості для їхніх випускників навчатись із третього року на бакалаврських програмах. Перезарахування кредитних балів здійснюється, переважно, з дисциплін гуманітарного та загально-професійного циклів. Зрозуміло, що такий перехід доступний лише для успішних випускників, які мають високі та хороші результати навчання. Так, за дослідженнями 2017 року, щороку понад 5 тис. випускників Коледжу Монтгомері продовжують навчання за бакалаврськими програмами завдяки трансферу [698]. Американські дослідники вважають ком'юніті (громадські) коледжі незамінними у процесі демократизації доступу до вищої освіти [564].

Проте, дослідники діяльності ком'юніті коледжів, звертають увагу і на проблеми, які притаманні цьому сегменту післяшкільної освіти. Серед них, зростання кількості осіб, які не закінчують навчання через академічну неуспішність. Так, за даними дослідження групи науковців з Колумбійського університету (Columbia University) серед тих, хто навчався в громадських коледжах починаючи з 2010 року, тільки 39% отримали ступінь або сертифікат про навчання, а 44,8% залишили навчання без будь-якого документу. Відповідно для чотирьохрічних коледжів цим позиціям відповідають показники 62,2% та 24% [597, с.7].

Зважаючи на той факт, що більшість студентів комм'юніті (громадських) коледжів з небагатих сімей, вони мають працювати, щоб підтримувати родину, відтак, часто навчаються неповний день, схильні переривати навчання, через фінансову неспроможність або неможливість поєднувати навчання та працю. Це, у підсумку, впливає на успішність навчання та отримання диплому.

Крім того, зважаючи на той факт, що успішні випускники шкіл все ж таки вступають до чотирьохрічних коледжів, студенти комм'юніті коледжів мають великі академічні перешкоди у здобутті освіти – їм не вистачає бази знань та навичок для навчання. Так, наприклад, серед тих, хто вступив до цих коледжів у 2004 році, 53,2% в 12 класі були у нижній частині рейтингу успішності. Для студентів чотирьохрічних коледжів цей показник становив 18,6% [652].

Студенти комм'юніті коледжів, як правило, пізніше визначаються з своїми планами щодо навчання, роблять перерву між навчанням у загальноосвітній школі та коледжі, що не сприяє академічній успішності. Вони також стикаються з проблемами організації власної освітньої траєкторії під час вибору навчальних курсів в коледжі; мають проблеми з сформованістю навчальних навичок; потребують більше уваги від консультантів та служб підтримки; не зовсім розуміють особливості співпраці з радником, особливо, якщо вони перші з родини здобувають вищу освіту.

У переважній більшості комм'юніті (громадські) коледжі орієнтовані на потреби місцевої громади і бізнесу. Тісна співпраця зі стейкхолдерами дозволяє їм швидко реагувати на зміни у попиту на освітні програми, у тому числі на ті, що пов'язані з підвищенням кваліфікації та перепідготовкою.

Зазвичай, комм'юніті (громадський) коледж – це достатньо великий освітній заклад, де за різними програмами навчається понад 10 000 студентів. Наприклад, у Ком'юніті Коледжі Північної Вірджинії (Northern Virginia Community College, NOVA), який має 6 кампусів на території штату, навчається близько 75 тис. студентів та працює понад 2600 викладачів та співробітників. Він є найбільшим державним закладом у штаті Вірджинія та другим за величиною у США на 2017 рік [699]. У Центральному Коледжі Сієтла в штаті Вашингтон (Seattle Central College) у 2017 році навчалось близько 50 тис. студентів, які

готуються працювати у сфері мистецтва, науки та бізнесу [702]. У Сент-Пол коледжі штату Мінесота (Saint Paul College, Minnesota), який, за версією журналу «Washington Monthly magazine», став кращим громадським коледжем у США у 2010 та 2013 роках за залученням студентів до взаємодії, на 2017 рік навчалось близько 11 тис. студентів, а освітній процес забезпечувало близько 500 співробітників [700].

Природно, що комм'юніті коледжі орієнтовані на навчання, надання освітніх послуг, а не на наукові дослідження. У більшості випадків викладачі мають ступінь магістра. На кожного викладача припадає менша кількість студентів, ніж в університетах. Особливості студентського контингенту таких коледжів вимагають від викладачів більшої уваги кожному окремому студенту. Відтак, вони не обмежуються аудиторною роботою і допомагають студентам скласти план навчальних занять, проводять індивідуальні консультації та додаткові заняття, керують позанавчальною діяльністю.

Комм'юніті коледжі значну увагу приділяють розвитку освітньої інфраструктури, оснащеності освітнього процесу, сучасним засобам навчання, а також привабливості приміщень та кампусу, їхньому дизайну, підтриманню порядку та чистоти, озелененню, екологічності. Обов'язковою умовою ефективності діяльності ком'юніті коледжу є наявність добре оснащених бібліотеки і центру навчально-методичних ресурсів, які допомагають у провадженні ефективної позааудиторної підтримки студентів (навчальні консультації і додаткові заняття), а також допомоги студентам у профорієнтації та працевлаштуванні.

Ком'юніті коледж часто відіграє роль культурного й інтелектуального осердя місцевої громади. Відтак, такі заклади проводять широку просвітницьку та культурну діяльність, організовуючи художні виставки, кінофестивалі, музичні концерти, театральні вистави, ярмарки виробів народної творчості, спортивні змагання та інші заходи, що не завжди безпосередньо пов'язані з освітніми програмами, а, швидше, мають соціальне спрямування.

Дж. Байден (англ. Jill Tracy Biden), дружина віце-президента Дж. Байдена (англ. Joe Biden) в адміністрації Б. Обама (2009–2017 рр.), яка продовжує свою

роботу в Ком'юніті Коледжі Північної Вірджинії (Northern Virginia Community College), на щорічному пленарному засіданні Американської асоціації ком'юніті коледжів (American Association of Community Colleges (AACC) annual convention) у квітні 2017 року сказала, що громадські коледжі представляють краще, що є у США (Community colleges represent the best of what we are). На її думку, ці коледжі мають залишатись національним пріоритетом США, оскільки вони є шляхом середнього класу до успіху, соціальним ліфтом, що забезпечує нові можливості для широкого загалу громадян [717].

Про ефективність ступеневої післяшкільної освіти у США та ролі й місця ком'юніті коледжів у підготовці фахівців красномовно свідчить той факт, що станом на 2015 рік, двоє з п'яти випускників американських аспірантур (PhD програм), які отримали докторський ступінь, пройшли через навчання в ком'юніті коледжах [494, с.27].

Отже, можна зробити висновок, що для освітніх програм ком'юніті коледжів характерна відкритість, адаптивність, гнучкість, відповідність вимогам ринку праці, зорієнтованість на запити абітурієнтів, взаємопов'язаність з іншими складовими системи освіти країни. Залучення громадських коледжів до програм трансферу «з коледжу до університету» вимагають від них посилення наукової складової діяльності, залучення як студентів, так і викладачів, до досліджень різних рівнів та сфер, у тому числі і з університетами-партнерами. Дивлячись у майбутнє, беручи до уваги стратегію США, спрямовану на створення системи вищої (післяшкільної) освіти, доступної кожному американцю упродовж життя, сподіваємось, що ком'юніті (громадські) коледжі, завдяки своїй територіальній, фінансовій доступності, гнучкості програм, що пропонуються, відіграватимуть і надалі провідну роль у реалізації цих амбітних цілей.

2.3. Аналіз можливостей упровадження позитивного досвіду підготовки фахівців в ком'юніті коледжах США в Україні

Безперечно, позитивний досвід американських (ком'юніті) громадських коледжів потребує критичного осмислення для запровадження у вітчизняну

освітню практику. На нашу думку, саме ефективність післяшкільної та професійної освіти забезпечує поступальний розвиток суспільства та належну якість життя людей, а вибудовування високотехнологічних виробництв неможливе без кваліфікованих фахівців первинних ланок – робітників, техніків, молодших інженерів. При цьому кваліфікований працівник – це людина, що повинна мати освіту вищу, ніж загальну середню.

Серед питань, які потребують аналізу та належного осмислення, з подальшою реалізацією в освітній політиці нашої країни, чільне місце займають питання адміністрування та управління вищою освітою США в цілому, та комм'юніті коледжами, зокрема. Практичний інтерес становить обґрунтування системи вітчизняної післяшкільної освіти з належним місцем різних типів освітніх закладів, що диференціюються за програмами, які вони реалізують. Заслужовують на увагу певні позитивні напрацювання комм'юніті коледжів, такі як включеність післяшкільної освіти в економіку шляхом швидкого реагування на потреби ринку праці, активна співпраця з роботодавцями, що дозволяє залучити додаткові інвестиції; передбачення та прогнозування індустріального розвитку завдяки навчанню «на випередження», цільове використання податків для розвитку освіти тощо.

Широкі дискусії про напрями змін у сфері вищої освіти, серед іншого, спричинені необхідністю узгодження підготовки кваліфікованих трудових ресурсів та потреб ринку праці. Зміни підходів до організації та результатів освітньої діяльності у контексті забезпечення належної якості освіти та її практичної спрямованості для вітчизняних закладів освіти є нагальним питанням сьогодення. Серед чинників, які впливають на розробку цієї системи узгодженості, чільне місце має посісти вивчення та творче переосмислення досвіду країн, що досягли певних успіхів у взаємодії закладів освіти, роботодавців та органів управління.

Оцінюючи можливості реалізації позитивних аспектів досвіду комм'юніті коледжів США у вітчизняну освітню практику, вважаємо за необхідне сформулювати основні освітні тренди сьогодення:

- масовість вищої освіти, що підсилюється імперативом навчанням та перенавчанням упродовж усього життя;
- проблеми пошуку джерел фінансування вищої освіти, адже “безоплатної освіти не буває”. Кошти мають надійти або від держави, або роботодавців, або самих студентів;
- зростання кількості закладів вищої освіти, що вимагає створення адекватної системи контролю якості освіти. Зокрема, з боку незалежних експертів чи експертних бюро та організацій;
- вплив сучасних ІК-технологій на освітній процес та способи організації взаємодії між закладом освіти та споживачем освітніх послуг;
- зростання ролі «soft skills» у профілі випускника закладу вищої освіти;
- інтернаціоналізація освіти завдяки процесам мобільності здобувачів освіти;
- упровадження результатів сучасних наукових досліджень в освітню практику та навчання на дослідженнях.

Ці тенденції визначають напрями модернізаційних процесів у вітчизняній освітній сфері. Очевидно, що Україна і США мають різні освітні потенціали, які сформувались у відповідності до традицій, культурних та історичних особливостей. Однак, американські заклади вищої освіти є признаними лідерами в сфері стратегічного планування, розвитку стосунків та взаємодії з бізнесом, співпраці з випускниками, управлінні власністю тощо, що спонукає до з'ясування та детального вивчення передумов цього лідерства.

Підсумовуючи результати дослідження особливостей комм'юніті (громадських) коледжів США, варто акцентувати увагу на таких їхніх особливостях, що представляють підвищений інтерес для вивчення та упровадження у вітчизняну освітню практику.

Комм'юніті (громадські) коледжі:

- є важливою складовою системи вищої освіти США, яка склалась історично, відповідно до поступального розвитку країни;
- вони зорієнтовані, насамперед, на задоволення потреб місцевої громади, через підготовку кадрів для місцевих організацій та бізнесу; тісно співпрацюють

з місцевою громадою – потенційними студентами та роботодавцями. Як наслідок, освітні програми комм'юніті коледжів адаптовані до потреб місцевого бізнесу, який активно долучається до їхньої розробки, допомагає в обладнанні навчальних приміщень та лабораторій, сприяє у наданні робочих місць для стажування;

- часто тісно співпрацюють з університетами штату;
- пропонують диверсифіковані програми підготовки фахівців, які, насамперед, готують безпосередньо до праці на робочому місці. Серед яких: академічні (associate degree); трудові та професійні (vocational and occupational education), програми у рамках освіти для дорослих (adult education) та неперервну освіту (continuing education), що забезпечують реалізацію концепції «освіти упродовж життя» (life-long learning), корпоративне навчання для потреб конкретної компанії чи організації. Диплом, що підтверджує виконання академічної програми може бути двох видів – базовим (terminal associate's degree), трансферним (transfer associate's degree), який забезпечує продовження навчання за бакалаврськими програмами за скороченим терміном;

- більшість з них займають значну територію, мають зручні сучасні будівлі, добру матеріально-технічну базу, обладнані лабораторії, що уможлиблює пропозицію різних за спрямованістю програм (у галузі бізнесу, маркетингу, менеджменту, медицини, охорони здоров'я, біотехнологій, програмування, комп'ютерних наук, підготовки фахівців для невідкладної допомоги, служб пожежної безпеки, поліції тощо);

- реалізуючи принципи гнучкості, відкритості, вільного вибору, доступності, намагаються створювати умови для максимального задоволення потреб студента щодо реалізації власної освітньої траєкторії, пропонуючи гнучкий графік навчання – від неповного дня до занять у вихідні дні, вечірній час та з допомогою різних форм дистанційного навчання, системи консультацій, що дозволяє сформувати більш точне уявлення про майбутніх фах та набути відповідних знань і компетентностей;

- пропонують нижчу вартість навчання ніж в чотирьохрічних коледжах;

– мають диверсифіковане фінансування (кошти штату, кошти округу, федеральні та місцеві грантові програми, кошти студента, добровільні пожертви – місцевого бізнесу, випускників, просто місцевих громадян).

Однак, сьогодні комм'юніті коледжі теж переживають епоху змін, що пов'язана з подоланням проблем, які накопичились за час функціонування.

Одна з таких проблем – необхідність подолання неуспішності здобувачів освіти, що призводить до переривання або й припинення навчання, неотримання диплому. Причини неуспішності здобувачів освіти мають об'єктивний характер. Неуспішність, насамперед, пов'язана з низькою базовою предметною підготовкою здобувачів освіти на рівні загальноосвітньої школи, несформованими освітніми навичками, їхньою переобтяженістю обов'язками перед родиною, необхідністю рано заробляти кошти на життя, що спричиняє неналежну увагу до навчання. Крім того, комм'юніті коледжі, прагнучи до масовості освіти, не встигають на належному рівні здійснювати супровід студентів у процесі навчання. Студенти губляться серед численних курсів, що пропонуються для вивчення, а експерти-радники часто працюють неповний день і не приділяють належної уваги вирішенню проблем.

Останнім часом для комм'юніті коледжів відчутні проблеми у фінансуванні. Воно є набагато меншим, ніж фінансування держаних університетів.

Виникають і неузгодженості у питаннях співпраці між комм'юніті коледжами та університетами щодо взаємозв'язків та наступності програм підготовки фахівців за спеціальностями та напрямками.

Відтак, нині прийняті політичні та програмні рішення щодо таких стратегій модернізаційних перетворень в організації освітнього процесу в комм'юніті коледжах:

– перехід до стратегії «керованих шляхів» (guided pathways, constructing clear pathway) навчання для студентів, що покращать їхню освітню траєкторію, систему підтримки та консультацій;

– реструктуризація професійної освіти (restructuring occupational education); перегляд, з метою покращання, процедур трансферу (revamping transfer articulation);

– зміна організації, в бік покращання, курсів вирівнювання навчальних навичок (reshaping developmental education).

Не дивлячись на певні інституційні проблеми, які зараз активно вирішують комм'юніті (громадські) коледжі, у підсумку, можемо констатувати, що вони є необхідною ланкою в системі «навчання упродовж життя». Вони працюють за формулою: Access (Доступність), Quality (Якість), Completion (Завершення). Саме ці заклади освіти забезпечують для мільйонів американських громадян успішний початок трудової кар'єри, роблять доступною вищу освіту, створюють умови для підвищення кваліфікації або перекваліфікації та набуття нової професії. Більшість експертів дотримуються думки, що без них неможливо уявити розвиток американської економіки.

На нашу думку, перспективними напрямками реалізації позитивного досвіду американських комм'юніті (громадських) коледжів, можуть бути наступні.

Посилення зв'язків вітчизняних коледжів, як закладів, які, за новими законодавчими ініціативами, переставлятимуть фахову передвищу освіту, з місцевою громадою та регіоном, в якому вони розташовані. При чому, мова має йти не про просто перенесення тягаря фінансування з загального державного бюджету на місцевий, а децентралізація, що дозволить гнучко реагувати на потреби громади в професійній підготовці саме тих фахівців, які необхідні для регіону. Така децентралізація вимагає нового соціального партнерства, відповідного управління, законодавчого врегулювання потенційних векторів співпраці між органами управління післяшкільною освітою та державними і регіональними організаціями, агенціями, управліннями, які опікуються питаннями соціальної політики, праці, працевлаштування, зайнятості, об'єднаннями роботодавців та профспілок. Доцільно, поширювати практику залучення роботодавців до перевірки якості підготовки фахівців не тільки на

момент на момент отримання документу про освіту, але й при створенні змісту освітніх програм.

Є необхідність у створенні результативних моніторингових досліджень ринку праці щодо потреб у кадровому забезпеченні різних регіонів та галузей вітчизняної економіки. Вважаємо, що мають право на існування два підходи до формування переліку спеціальностей, за якими готуються фахівців у коледжах: потреба ринку праці та бажання здобувачів освіти або їхніх батьків. Однак зауважимо, що фінансування з держаного чи місцевого бюджету має відбуватись лише тієї підготовки, яка затребувана ринком праці. Крім того, до фінансування підготовки фахівців може долучитись приватний бізнес, як це відбувається в американських комм'юніті коледжах. Не зайвим буде розробка системи державних грантів та субсидій для успішних студентів.

Партнерство між коледжами та університетами має набути нового змісту. Звичайно, воно має включати узгодженість програм підготовки, що забезпечить успішну реалізацію трансферу між коледжами та університетами. Університети мають також відстежувати наскільки компетентності випускників коледжів відповідають вимогам університетів та роботодавців. Університети можуть на себе взяти також і відповідну підготовку викладацьких кадрів для коледжів, науковий супровід їхньої діяльності, залучення до наукового пошуку та навчання на засадах дослідження, що робить процес навчання більш ефективним. Можливо, доцільним є організація на базі провідних університетів, університетських комплексів, дослідницьких центрів для ґрунтовного вивчення діяльності українських коледжів (і не тільки) з метою розробки та впровадження відповідних управлінських рішень, освітньої політики.

Важливо, щоб вітчизняні коледжі, аналогічно американським комм'юніті коледжам, пропонували широкий перелік сучасних програм навчання з різним терміном навчання та кінцевим документом, що засвідчує відповідну освіту. Цей перелік має змінюватись з року в рік, відповідно до потреб ринку. Оскільки світ змінюється дуже швидко, вважаємо, що 2-річні, 4-х річні освітні програми мають можливість бути більш гнучкими, а, відтак, більш затребуваними. Насправді, є мало сфер в економіці, до яких варто готуватись, навчаючись за «партою»

тривалий час. Майбутнє за навчанням, яке поєднує теоретичну складову, у закладі вищої освіти, та практичну, в умовах майбутнього робочого місця. В ідеалі, корисною буде освіта, яка доцільно поєднує розвиток академічних навичок з професійною та загальною освітою, сприяє формуванню та розвитку «soft skills», допомагає будувати професійну кар'єру.

Розуміючи, що досвід ком'юніті коледжів вартий вивчення і поширення, у 2014 році у США була започаткована програма «Адміністрування в системі коледжів у США» (The Community College Administrator Program (CCAP) для країн регіонів світу, які активно реформують сферу освіти. Програма здійснюється Державним університетом штату Флорида (Florida State University (FSU) та Санта Фе Коледжем (Santa Fe College (SF) від імені Державного департаменту США (U.S. Department of State), Бюро з питань освіти та культури (Bureau of Educational and Cultural Affairs) та Управління глобальних освітніх програм (Office of Global Educational Programs). Фінансується ця шеститижнева програма навчання для керівників вищої освіти із зарубіжних професійних та технічних навчальних закладів Державним департаментом США [701].

Сьогодні ця програма реалізується для країн Південної Америки, Індонезії, Індії, а з 2016 року і для України, коли 12 представників різнопрофільних українських коледжів та фахівці Міністерства освіти і науки України змогли упродовж шести тижнів вивчати досвід американських колег в рамках програми «Адміністрування в системі коледжів у США (доуніверситетська освіта) для України», в американському варіанті програма носить назву «Community College Administrator Program with Participants from Ukraine».

В рамках програми українські освітні менеджери мали змогу ознайомитись з системою освіти у ком'юніті коледжах штату Флорида, зустрітись з політиками, викладачами та студентами з метою ознайомлення з особливостями функціонуванням ком'юніті коледжів, відвідати коледжі штату Флорида, а також більш детально ознайомитися з освітньою діяльністю лідерів рейтингу закладів США – Санта Фе Коледж (Santa Fe College) у місті Гейнсвілл, Ком'юніті Коледж в Таллахассі (Tallahassee Community College), Флоридського

Державного Коледжу у Джексонвіллі (Florida Community College at Jacksonville), одного з найбільших коледжів США – Маямі Дейд Коледж (Miami Dade College), Бровард Коледж у Форт-Лодердейлі (Broward Community College) та інших.

Особливу зацікавленість української делегації викликали питання щодо управління, фінансування, шляхами надання якісних освітніх послуг, доступу до вищої освіти та співпраці з роботодавцями та громадою у ком'юніті коледжах Флориди. Під час відвідин США, успішно реалізувались основні завданнями програми, а саме:

- дослідження аспектів функціонування коледжів у процесі реформування освіти України;
- обмін досвідом щодо становлення й управління системою коледжів з різними перспективами;
- започаткування співробітництва між українськими коледжами та американськими ком'юніті коледжами;
- вивчення досвіду розширення можливостей для вирішення питання ефективного управління коледжами;
- вдосконалення процесу розробки безперервного планування, управління програмами, прийняття рішень в коледжах України згідно вимог сьогодення й майбутнього;
- вивчення системи вищої освіти США та поширення досвіду процесу управління та адміністрування американськими коледжами;
- показати унікальні можливості системи ком'юніті коледжів США (за матеріалами офіційного сайту МОН України) [672].

Успішність першої програми обміну освітніми менеджерами спонукала організаторів до її продовження у 2018 році. Зокрема, координатор програми заступник віце-президента з академічних питань Коледжу Санта Фе Вілма Еліза Фуентес (Vilma Elisa Fuentes) вже упродовж осені 2017 року відвідала цілий ряд коледжів України з метою ознайомлення з досвідом їхньої роботи та презентації програми. Серед коледжів, які вона відвідала був і Університетський коледж Київського університету імені Бориса Грінченка.

Висновки до другого розділу

Аналіз особливостей системи освіти у США засвідчив її ефективність, спрямованість на розвиток та відповідність сучасним глобальним тенденціям у сфері освіти. Становлення системи освіти США детерміноване історичними, культурними, соціальними, економічними, політичними чинниками. За багатьма характеристиками вона суттєво відрізняється від європейських стандартів; має свої самобутні риси й особливості; є досить складною для вивчення завдяки своїй розгалуженій структурі, багаторівневості, різній підпорядкованості, диверсифікованості джерел фінансування та підзвітності. Слугує яскравим прикладом децентралізованої освітньої системи з відповідною структурою та змістом управління. Кожен штат визначає освітню політику через відповідне законодавство, що регулює діяльність освітньої сфери. Під більшим контролем та управлінням перебуває дошкільна та шкільна освіта, вища освіта користується широкою автономією.

Сфера компетентності Міністерства освіти США (United States Department of Education) поширюється на стратегічні питання рівня національних інтересів, а також забезпечення прав громадян на отримання освіти в рамках законодавства. Департамент з освіти тісно співпрацює з різними громадськими структурами й організаціями. Щороку під його керівництвом у країні реалізуються численні освітні програми, які фінансуються з федерального бюджету.

Ретроспективний аналіз процесу становлення управління освітою у США продемонстрував, що розвиток управлінської теорії у сфері освіти відбувався синхронно з розвитком загальної теорії управління; узгоджено з циклами історичного розвитку країни, зумовленими політичними, соціальними, економічними процесами; був спрямований на ефективне і результативне управління освітніми організаціями відповідно до вимог часу. Управління освітою США характеризується активним пошуком ефективних методів управління на наукових засадах з урахуванням кращого досвіду та результатів

емпіричних досліджень; прагненням до професіоналізації; застосування кращих управлінських моделей зі сфери бізнесу.

Для США характерна ефективна вища освіта. Університети США очолюють різноманітні глобальні рейтинги закладів вищої освіти та є успішними у підготовці високоякісного людського капіталу для потреб економіки країни. Здатність системи вищої освіти США відповідати вимогам часу, задовольняти потреби широких верств населення та економіки може бути гарним прикладом для наслідування у контексті реформування вітчизняної вищої освіти. Для дослідження особливостей закладів вищої освіти США важливу роль відіграє Класифікація установ вищої освіти Карнегі (The Carnegie Classification), яка визнана більшістю освітніх закладів та радами з вищої освіти у штатах. Суттєвою відмінністю Класифікації Карнегі–2015 є приділення особливої уваги характеристиці різних типів коледжів.

Для вищої школи США характерна автономність, масштабність, багатоманітність, різнорівневість, диверсифікованість, ієрархічність, наступність, гнучкість, варіативність, конкурентність, комерціалізація, прийняття рішень на основі ґрунтовних досліджень та об'єктивної інформації. Доступ до вищої освіти здійснюється на засадах демократизму, рівності, конкурентності, змагальності, недискримінаційності. Однак, має значення платоспроможність майбутнього здобувача вищої освіти. На допомогу студентам в оплаті навчання існує широкий спектр грантів, стипендій, пільгових освітніх кредитів. При відборі студентського контингенту застосовується гнучка система критеріїв, широко впроваджене стандартизоване тестування різних типів.

Розвиток масової післяшкільної освіти (post-secondary education) у США, як відповідь на запити вимог ринку щодо необхідності змін у структурі трудових ресурсів, посилив роль у системі неперервної освіти коледжів, що здійснюють підготовку за ступенем асоціата (Associate's Colleges). Підвищення рівня освіти дозволяє особистості бути більш затребуваною на ринку праці, збільшує шанси конкурентоздатності, однак не всі мають можливість (з різних причин) навчатись у коледжах, які готують бакалаврів. Тому комм'юніті (громадські) коледжі

відіграють в американському суспільстві важливу роль соціального ліфта для широких верств населення. Сьогодні система комм'юніті (громадських) коледжів – широка та розгалужена, зорієнтована на потреби місцевих громад і бізнесу, забезпечує навчання понад 6,5 млн студентів. Історія комм'юніті (громадських) коледжів має значну тривалість: від «початкових коледжів» кінця XIX ст., коледжів і дворічною програмою, які активно розвивались у часи після Великої депресії, до коледжів, що з'явилися у контексті реалізації «генерального плану» К. Керра та сучасних комм'юніті (громадських) коледжів. Насамперед, цільове призначення комм'юніті (громадських) коледжів це забезпечення підготовки молодшого технічного персоналу та кваліфікованих робітників. Проте, сьогодні в комм'юніті (громадському) коледжі особа має можливість отримати асоційований ступінь (associate degree) у різних сферах (мистецтв, науки, прикладних науках). Також може здобути професію, що підтверджується свідоцтвом про професійну готовність, або пройти підвищення кваліфікації чи перекваліфікацію й отримати відповідний сертифікат. Налагоджена співпраця зі стейкхолдерами дозволяє цим коледжам швидко реагувати на вимоги ринку праці й удосконалювати та змінювати освітні програми. Функціонування в тісній співпраці з університетами дає змогу забезпечувати механізми трансферу та можливості навчання для своїх випускників на бакалаврських програмах із третього року навчання. Оскільки на навчання зараховують практично всіх, хто хоче навчатись і є платоспроможним, то у таких коледжах практикують так звані «навчальні курси вирівнювання». Навчання в комм'юніті (громадських) коледжах є доступним для багатьох завдяки порівняно невисокій платі за навчання, зручному розташуванню, можливості поєднувати навчання з роботою.

Проведений аналіз дає змогу зробити висновок, що комм'юніті (громадські) коледжі США безпосередньо залучені до підготовки фахівців для різних сфер економіки, займаються перепідготовкою та підвищенням кваліфікації кадрів, створюють умови для отримання студентами знань і навичок, які адекватні освітнім результатам першого та другого року навчання за бакалаврськими програмами з метою подальшого навчання в університеті чи чотирирічному коледжі. Подальше вивчення особливостей діяльності

комм'юніті (громадських) коледжів та імплементація кращого досвіду у практику вітчизняної освітньої сфери, на нашу думку, сприятиме покращанню підготовки фахівців у вітчизняних коледжах та знаходження їхнього місця у системі неперервної підготовки кадрів для української економіки.

Результати дослідження особливостей історії, функціонування, управління сфери освіти у США може стати цінним джерелом для розробки наукових основ модернізаційних процесів у сфері освіти в Україні.

Основний зміст розділу висвітлений у наукових публікаціях автора:

Братко М. В. Система освіти США: структура, традиції управління, особливості вищої освіти [Електронний ресурс]. *Освітологічний дискурс*. 2017. №2. С. 252-268. Режим доступу: <http://od.kubg.edu.ua/index.php/journal/article/view/478>

Братко М. В. Управління освітою в США (перша половина XX століття): персоналії та ідеї. *Проблемы современного педагогического образования*. Сер.: Педагогика и психология. Сб. статей. Ялта: РИО ГПА, 2015. Вып. 48. Ч. 2. С. 39–47.

Братко М. В. *Управління професійною підготовкою фахівців в освітньому середовищі університетського коледжу: теорія і практика: монографія*. Кам'янець-Подільський: «Аксіома», 2017. 424 с.

Братко М. Особливості підготовки майбутніх фахівців у коледжах США (Features of the training of future professionals in USA colleges). *Science of the Europe*, 2017, №18 (18), Volume 3. p.11-16.

Братко М. Англomовний науковий дискурс проблематики освітнього середовища закладу вищої освіти. *Матеріали Всеукраїнської (заочної) науково-практичної конференції «Педагогічні інновації в освітньому просторі сучасного вищого навчального закладу»*. 16 березня 2018 року: Зб. тез. Київ, 2018. С.8-11.

Братко М. В. Історія становлення та сучасна соціальна роль комм'юніті (громадських коледжів) США [Електронний ресурс]. *Освітологічний дискурс*. 2018. №1-2 (20-21). С. 200-268. Режим доступу: <http://od.kubg.edu.ua/index.php/journal/article/issue/view/21>

Братко М. В. Становлення теорії управління освітою в США: сутнісні риси, персоналії, ідеї. *Освітологія: науково-методичний щорічник, польсько-українське / українсько-польське видання*. К.: ВП «Едельвейс». 2015. Випуск IV. С.74-79.

РОЗДІЛ 3

ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ ЯК ФЕНОМЕН ФУНКЦІОНУВАННЯ УНІВЕРСИТЕТСЬКОГО КОЛЕДЖУ

У розділі розглянуто концептуальні засади середовищного підходу в освіті; розкрито зміст понять, що характеризують середовищний підхід в освіті (підхід, середовищний підхід, середовище, освітнє середовище, освітнє середовище закладу вищої освіти, структура та функції освітнього середовища закладу вищої освіти, освітнє середовище університетського коледжу), здійснено дослідження освітнього середовища як феномену та предмету міждисциплінарного вивчення; проаналізовано структуру і функції освітнього середовища закладу вищої освіти, запропоновано авторські підходи до визначення змісту поняття «освітнє середовище університетського коледжу», структури та функцій освітнього середовища університетського коледжу.

3.1. Концептуальні засади середовищного підходу у вищій освіті

Актуальне завдання професійної підготовки фахівців – це підвищення її якості в контексті вимог ринку праці та роботодавців. Адже випускники закладів вищої та професійної освіти, за версією стейкхолдерів-роботодавців, мають бути активними, відповідальними, творчими, компетентними, здатними ефективно вирішувати виробничі завдання, готовими до професійного й особистісного зростання упродовж усього життя. Відповідно, професійна підготовка, як освітній процес, має обов'язково включати, крім ґрунтовної теоретичної підготовки, діяльнісну складову та характеризуватись компетентнісною спрямованістю.

У контексті розв'язання стратегічного завдання вивіщення якості професійної підготовки усі зацікавлені сторони долучені до пошуку / розробки / конструювання чинника, який би забезпечив якісні зміни у системі «викладання – учіння», найоптимальніше сприяв особистості у набутті освіти.

Аналіз джерельної бази дослідження та практичний досвід засвідчує, що таким чинником може бути освітнє середовище, яке є одним із найефективніших інтегральних, мультискладних, поліаспектних чинників розвитку особистості у процесі здобуття освіти. Відтак, реалізацію нової стратегії розвитку освіти, на нашу думку, може забезпечити якісне освітнє середовище закладу вищої освіти, що багатьма ученими характеризується як специфічне поле, сукупність умов організації досвіду в освіті [145, с.134]. На освітнє середовище, в цьому випадку, покладається виконання важливого завдання розвитку інтелектуального потенціалу здобувача освіти; забезпечення його професійної освіти у єдності теоретичних знань та практичних навичок, та, так званих, «м'яких навичок» (soft skills), які є особливо затребуваними на початку XXI століття; соціалізація та інкультурація особистості. Що, у результаті, має забезпечити конкурентоздатність окремої особи на ринку праці, а для суспільства в цілому – його стійкий розвиток, завдяки належній якості людського капіталу.

На нашу думку, вивчення феномену освітнього середовища, дослідження теоретичних засад середовищного підходу у вищій школі зумовлене сучасною зорієнтованістю педагогіки на багатомірну та всебічну оцінку чинників розвитку особистості в освітньому процесі [63] та їхнє моделювання з метою вивіщення якості освіти.

Освітнє середовище університетського коледжу, як і будь-якого іншого закладу освіти, яке здатне ефективно реалізовувати інтегровані освітні цілі, не виникає спонтанно, а є результатом відповідних управлінських рішень та дій освітніх менеджерів. Керівник освітнього закладу разом з колективом розробляє концепцію та модель відповідного освітнього середовища, послідовно реалізує його в освітній діяльності з урахуванням необхідних адаптаційних процесів, протидіє інгібіторам та негативним впливам зовнішнього середовища, нейтралізує конкретні проблеми, протиріччя, які повсюдно виникають в практиці діяльності освітнього закладу.

Отже, висловимо міркування, у контексті нашого наукового дослідження, що відповідним чином спроектоване та реалізоване освітнє середовище університетського коледжу може стати ваговим чинником ефективності та

успішності професійної підготовки фахівців. Для підтвердження цього припущення дослідимо сутнісні риси освітнього середовища закладу вищої освіти у взаємозв'язку з феноменом середовища як життєвого оточення людини.

Безперечно, людина сама є джерелом свого розвитку. Її мотивація, схильності, бажання та цілі є специфічною силою, яка спонукає до руху. Проте, щоб ці механізми включились, необхідний певний поштовх. Відтак, умови становлення та розвитку особистості, які створюють життєве середовище людини, відіграють важливу роль у цьому процесі. Освітнє середовище закладу освіти впливає на поведінку й академічні результати студентів, слугує вагомим чинником якості освітнього процесу та його результатів. Є тим місцем, де відбувається трансформація досвіду й ідентичності учасників освітнього процесу. Здавалось би, зумовленість освітніх результатів умовами їхнього отримання вже задекларована та вивчена. Але наразі мова йде не просто про урахування умов середовища здобуття освіти людиною, а перетворення їх на рушійний чинник процесу та результату навчання.

Американський філософ, педагог, реформатор освіти Дж. Д'юї (англ. J. Dewey, 1859-1952) наголошував, що «основним обов'язком педагогів є не лише ознайомлення із загальними засадами впливу оточуючого середовища на фактичний досвід, але й визначення конкретних факторів, що сприяють отриманню таких знань, які ведуть до розвитку. Понад усе вони повинні знати, як використовувати існуюче фізичне і соціальне оточення, щоб взяти з нього все, що можна використати для формування корисних знань» [148, с.38].

Концепт освітнього середовища досліджується науковими методами та засобами достатньо давно. Ідея середовищного підходу в контексті освіти та освітніх процесів розглядається через призму створення освітнього середовища як цілісної соціокультурної системи, що сприяє поширенню певних соціальних та культурних зразків і установок, стимулює реалізацію групових інтересів, активізує взаємодію суб'єктів освіти, формує особистісне ставлення до базових цінностей, сприяє засвоєнню соціального досвіду та набуттю нових якостей, що необхідні людині для життя. Тим не менш, актуальним є осмислення цілісної теорії реалізації потенцій освітнього середовища у післяшкільній освіті як

чинника підвищення якості підготовки фахівців в умовах освітнього закладу. Конструювання освітнього середовища, видозмінювання його згідно з сформульованими цілями щодо професійної підготовки, яка забезпечується освітнім закладом, адекватне управління цим процесом, потребує наукового осмислення та обґрунтування. Адже достовірність, об'єктивність, науковість вирішення цієї практичної задачі в значній мірі залежить від правильності її методології.

Аналіз концептуальних засад середовищного підходу у вищій освіті потребує, насамперед, актуалізації та фіксації змісту педагогічної категорії «підхід».

В універсальному розумінні лексема «підхід» трактується як «сукупність способів, прийомів розгляду чого-небудь, впливу на кого-, що-небудь, ставлення до кого-, чого-небудь» [104, с.789]. Підхід застосовують у методології педагогіки для вирішення теоретичних і практичних педагогічних проблем, розглядають як певний вихідний принцип, висхідну позицію або переконання; напрям вивчення предмету дослідження [335], ознаку чи сукупність ознак якості здійснення діяльності.

І. Зимняя, вважає, що підхід як світоглядна категорія, у якій відображаються соціальні настанови суб'єкта як носія суспільної свідомості, визначає глобальну та системну організацію освітнього процесу, яка включає усі його компоненти і самих суб'єктів педагогічної взаємодії [203, с.75].

На думку Л. Хоружої, підхід це методологічна основа будь-якого процесу, яка визначає сукупність способів і прийомів вивчення об'єкта, його структурних, функціональних особливостей, властивостей, взаємодій з оточуючим світом [522].

І. Драч звертає увагу на той факт, що «як загальнонаукова категорія підхід має два значення. У першому значенні він розглядається як деякий вихідний принцип, вихідна позиція, основне положення або переконання, що покладено в основу дослідницької діяльності, у другому – як напрямок вивчення об'єкта (предмету) дослідження» [174, с.134].

В. Глазичев вважає, що підхід діє як загальний конфігуратор, який моделює ланцюжок: принцип – метод – спосіб – засіб [133].

Отже, узагальнюючи, можна зробити висновок, що згідно з інтегральним трактуванням, підхід – це орієнтир та інструмент теоретичного пошуку і практичної діяльності у педагогіці, який визначається сукупністю цінностей, цілей, принципів, методів.

Більшість дослідників категорії «підхід» (І. Блауберг, Е. Юдін) [50, с.38]; Т. Давиденко) [150] звертають увагу на такі істотні ознаки цієї категорії, як поєднання певних теоретичних принципів і положень та відповідних способів діяльності відповідними.

Підхід як певна теорія має трикомпонентну структуру: основа – ядро – наслідки. Він базується на певному концепті (основа) та ключових поняттях, послуговується власним термінологічним глосарієм, функціонує відповідно до певних закономірностей і принципів (ядро), висуває вимоги до засобів та процедури (наслідки).

У структурі підходу виокремлюють два рівні: концептуально-теоретичний (базові, вихідні концептуальні положення, ідеї та принципи, гносеологічна основа діяльності, яка здійснюється з позицій і в межах підходу) та процесуально-діяльнісний (доцільні, адекватні концептуально-орієнтованому змісту способи, форми здійснення діяльності).

Теоретичними засадами дослідження середовищного підходу у вищій освіті є уявлення про підхід як концептуальну основу освітньої діяльності, яка визначає її стратегію і тактику, регламентує інструментарій та ресурси і має дворівневу структуру, що включатиме: перший рівень – методологічний (вихідні теоретичні принципи і положення, термінологічний апарат); другий рівень – технологічний (цілі, способи, методи, ресурси, механізми управління, адекватні теоретичним принципам і положенням). Ці два рівні взаємопов'язані, взаємозалежні, адекватні один одному.

Домінантні ідеї середовищного підходу у вищій освіті базуються на переконанні, що середовище є одним з об'єктивних і вирішальних чинників становлення і розвитку особистості. Людина живе в середовищі, яке

«олюднене», створене нею. Оточуючий світ – це та реальність, яка, крім інших впливів, також впливає на формування людини. Людина змінюється під впливом середовища, середовище набуває нових якостей завдяки діяльності людини.

Провідний теоретик біхевіоризму Б. Ф. Скіннер (англ. B. F. Skinner, 1904 – 1990) наполягав на тому, що науковими методами можна досягнути всю поведінку людини, оскільки вона об'єктивно детермінована оточуючим середовищем. На думку вченого, зусилля науковців мають бути спрямовані на установлення тих чинників середовища, що визначають і контролюють поведінку людини. Технологія управління поведінкою, за Б. Скіннером, полягає у «правильному» управлінні середовищем [662].

Середовищний підхід в освіті не замінює відомі методологічні підходи – системний, синергетичний, діяльнісний, особистісно зорієнтований, культурологічний, антропологічний, етико-педагогічний, компетентісний, а доповнює і конкретизує їх [63; 565]. Адже кожен із зазначених підходів тією чи іншою мірою апелює до освітнього середовища як детермінанти розвитку особистості, оскільки здобувач освіти неодмінно довільно чи мимовільно, усвідомлено чи неусвідомлено обов'язково занурений у певне освітнє середовище, адже ми живемо «в світі людей і речей» [148, с.39]. Графічно взаємозв'язки між середовищним та іншими методологічними підходами представлено на Рис. 3.1.

Середовищний підхід, на думку А. Артюхіної, яка вивчає професійно-особистісний розвиток студентів в освітньому середовищі вищого медичного закладу освіти, дозволяє інтегрувати різні методологічні підходи, досліджувати проблеми педагогіки через призму освітнього середовища, долаючи обмеженість мислення, даючи комплексне, багатогранне бачення освітнього процесу [26, с.33-34].



Рис. 3.1. Взаємозв'язок між середовищним та іншими методологічними підходами в освіті
Джерело: власна розробка

Досліджуючи освітнє середовище як ресурс підготовки спеціаліста у вищому навчальному закладі культури і мистецтва Л. Косогорова визначає середовищний підхід як сукупність дослідницьких процедур, що включають: виявлення чинників, які створюють домінують розвитку особистості та, відповідно, тип середовища; встановлення взаємовпливів організованого навчання й умов середовища, які продукують варіативні моделі поведінки та розвитку студентів; проектування оптимальної композиції комунікативних, інформаційних, навчальних, творчих, відпочинкових середовищ [245].

У багатьох сучасних наукових публікаціях із педагогіки середовищний підхід презентується як актуальний, новий, альтернативний авторитарному, такий, що забезпечує «м'який», педагогічний вплив на особистість, що розвивається, у процесі здобування освіти. Проте, як цілком слушно підмічає А. Хуторський, засновник «Школи вільного розвитку», проблема взаємодії світу та людини досліджується ще з античності і практично будь-яка педагогічна система має власну модель освітнього середовища [524]. Разом із тим, однією з

найпомітніших тенденцій сьогодення у всіх галузях наукового знання, в тому числі соціогуманітарному, є посилення уваги до середовищного підходу. Численні дослідження ролі середовища в житті людини одногосні в тому, що середовище тією чи іншою мірою опосередковує життя кожної людини. Відтак, одне з ключових питань цих досліджень – пошук шляхів використання можливостей середовища та механізмів взаємодії з ним людини.

В. Глазичев звертає увагу на особливу місію слова «середовище» в історії. На його думку, вся історія у спрощеній схемі може бути представлена як історія руху певних ключових слів, які відіграють роль «наріжного каменю», на якому будується розуміння і пояснення *«всего и вся»* (рос.). На думку дослідника, такими головними словами історичного поступу, від античних часів до сьогодення, є слова: Доля, Бог, Людина, Природа, Суспільство, Прогрес, Культура, а з початку 60-х років XX ст. – Середовище [133]. На сьогодні вплив середовища на особистість – одна з ключових проблем людиноцентрованих наук, у тому числі педагогіки, психології, соціального управління, економіки. Вплив середовища на особистість, організація середовища з метою позитивного впливу на розвиток особистості досліджуються також філософією, екологією, етикою.

На думку В. Лепського, це пов'язано з постнеокласичним етапом розвитку науки, коли перевага відносин між дослідником та об'єктом дослідження у більшості випадків описується формулою «суб'єкт – суб'єкт», «суб'єкт – полісуб'єктне середовище», а управлінські механізми пропонують широкий діапазон стилів взаємодії у системі – управління, організація, медіація, стимулювання, заохочення, підтримка, створення умов, надання можливостей тощо [306, с.34].

Середовищний підхід, на нашу думку, відповідає одній із найвпливовіших сьогодні теорій розвитку людини, яка носить назву – екологія людського розвитку, або теорія екологічних систем (ecological models of human development), що запропонована американським психологом У. Бронфенбреннером (англ. U. Bronfenbrenner) [578; 579]. Згідно цієї теорії, розвиток людини – це динамічний процес, що відбувається за двома напрямками.

З одного боку, людина сама реструктурує середовище, а з іншого – зазнає впливу з боку середовища. Враховуючи основні положення теорії поля К. Левіна, який стверджував, що поведінка людини є функцією від особистості та оточення ($\text{Behaviour} = f(\text{Personality, Environment})$), У. Бронфенбреннер стверджує, що розвиток є функцією від особистості та середовища з урахуванням параметра часу. Тобто, те, якою зараз є людина, визначено специфікою її характеристик та оточення упродовж усього життя – від народження до цього моменту. За У. Бронфенбреннером, екологічне середовище дитини складається з мікросистеми (сім'я дитини), мезосистеми (дитячий садок, школа, інший навчальний заклад, двір, квартал проживання), екосистеми (різні організації), макросистеми (культурні звичаї країни, цінності, ресурси), які вдало проникають одна в одну. Відтак, згідно з теорією У. Бронфенбреннера, освітнє середовище навчального закладу є мезосистемою особистості. Графічно ці системи зображено на рис. 3.2.

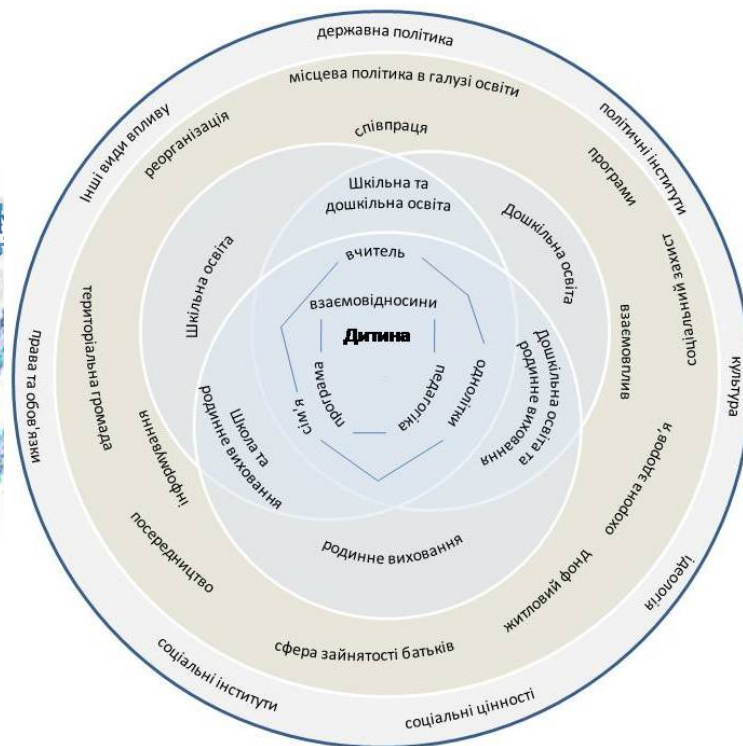


Рис. 3.2. Екологічне середовище розвитку дитини

Джерело: за У. Бронфенбреннером [578; 579].

У сучасному науковому полі пострадянського простору найвідоміші концепції середовищного підходу пов'язані з науковими розвідками Л. Новікової та

В. Глазичева.

Л. Новікова досліджувала принципи та способи використання виховних можливостей середовища для особистісного розвитку дитини [340; 435]. За концепцією Л. Новікової, середовище – це оточення, яке сприймає особистість та на яке реагує, з яким вступає у контакт, взаємодіє. Відтак, наукова школа дослідниці поширила ідеї середовищного підходу на педагогіку.

Концепція В. Глазичева, основою якої є сприйняття середовища як конструкту, якому притаманні риси цілісності та множинності, має більше поширення у містобудуванні, ергономії, інженерному проектуванні, проте її базові положення, що характеризуються глибоким філософським змістом, застосовують також в інших сферах, у тому числі й педагогіці. Цей конструкт має свою логіку розвитку, яка включає розгортання від номінально-заданого (описаного в термінах цілей і завдань певної проектувальної або науково-дослідницької роботи) до реального (природного, існуючого в об'єктивній реальності); згортання, або редукція, «реального» об'єкта до «дійсного» (проект, модель процесу або явища) об'єкта [132].

Не дивлячись на численні наукові публікації, базовими поняттями яких є поняття «середовище», ґрунтовний аналіз середовищного підходу в освіті не представлений повною мірою та залишається актуальним. Саме тому в цьому контексті виділяється науковий доробок Ю. Мануйлова, автора дисертаційного дослідження «Середовищний підхід у вихованні» («Средовой подход в воспитании», 1997) [293], із яким пов'язано активне упровадження середовищного підходу в педагогічну теорію та практику. Учений привертає увагу до наукової проблеми розробки основ технології опосередкованого (через середовище) управління процесом формування і розвитку особистості дитини, яке б спиралось на багатогранний досвід використання можливостей середовища для досягнення виховних цілей, пропонує наукове обґрунтування концептуально нового підходу – середовищного, оскільки досі середовище вивчалось у парадигмі відомих підходів – діяльнісного, особистісного, системного. Ю. Мануйловим розроблено понятійний апарат, семантику (теоретична основа) і прагматику (основні аспекти моделювання і реалізації функціональних

структур) цього підходу. До базових понять середовищного підходу вчений відносить поняття «середовище», «ніша», «стихія», «мічені», «спосіб життєдіяльності» («события бытия» – Ю. Мануйлов), «дія».

Нішею вчений називає простір можливостей середовища, що опосередковує розвиток індивіда і характеризується певною трофікою (живленням).

Стихія – це динамічна складова середовища. Її особливість у тому, що вона здатна залучати, змушувати, спонукати, захоплювати індивіда певною діяльністю.

Мічені – це особистості, що виявляють схильності до певного виду занять, діяльності та можуть захопити нею інших.

Дія, на думку вченого, це будь-який робочий хід. Вона складає основу підходу суб'єкта управління до середовища і від середовища, а також до особистості.

Освітнє середовище автор розуміє як територіально і подієво-визначену сукупність впливів і умов формування особистості, а також можливостей для її розвитку, що виникають при взаємодії особистості зі своїм соціальним і просторово-предметним оточенням. Процесуально, за Ю. Мануйловим, середовищний підхід є системою дій суб'єкта управління з середовищем, що забезпечують діагностику, проектування і продукування виховного результату [293].

Досить ґрунтовно наукову проблему середовищного підходу у вищій освіті, а саме реалізацію його у процесі підготовки педагога, розробляє В. Серіков [444]. Учений вважає, що урахування педагогами середовища в освітньому процесі, перш за все, пов'язане з розумінням, що освіта відбувається не тільки безпосередньо в аудиторіях на заняттях або певних заходах. Паралельно з регламентованим впливом на особистість діють також і чинники середовища, спілкування, події соціуму і природи. Вони не завжди керовані й позитивні. Тому на часі відокремити педагогічно керовані чинники від некерованих, навчитись моделювати середовище, яке б здійснювало максимально позитивний вплив на особистість, що здобуває освіту. Відтак,

середовищно-ситуаційні чинники мають не заважати освітньому процесу, а слугувати джерелом нових підходів і рішень.

В. Серіков розглядає середовище як природно-соціокультурний феномен, який активно взаємодіє з особистістю, виконує функції символізування, пред'явлення соціальних норм і цінностей, стимулювання (підкріплення і примусу), обмеження та сприяння, стресогенності та комфорту спілкування. Середовище завжди діалектичне, в ньому діють протилежності та майже завжди є вибір. На його ученого, освітнє середовище людини – це чинники, що детермінують її активність, саморух (соціальні вимоги, норми, статусні та рольові очікування); джерела досвіду (потoki інформації, запропоновані предмети і цілі діяльності); можливості та інструментарій досягнення цілей (ресурси, партнери, засоби, способи, бази даних, бібліотеки, педагогічні кадри, режим, набір спеціалізацій); можливості комунікацій (педагоги і однолітки, їхній культурний потенціал, спільні завдання і проекти, просторово-часова організація спілкування, вихід у світові інформаційні мережі); педагогічний процес (цілеспрямовані навчальна, розвиваюча, виховна діяльності, актуалізовані ситуації засвоєння різних видів досвіду, в тому числі досвіду особистісного самовизначення) [445].

Відтак, пошук ефективних шляхів підвищення якості вищої освіти спонукає до дослідження середовищного підходу як базису для модернізації соціального інституту освіти та розгляду освітнього середовища вищого навчального закладу як особливого потенційного ресурсу її якості. А середовищний підхід варто розуміти як урахування та цілеспрямоване застосування можливостей середовища з освітньою метою. Середовищний підхід в освіті можна розглядати як систему дій із середовищем із метою перетворення його на засіб діагностування, прогнозування, проектування та продукування освітніх результатів [575].

Середовищний підхід змінює акценти у педагогічній діяльності: безпосередній вплив педагога на особистість замінюється діяльністю, яка спрямована на створення та розвиток середовища, яке має оптимально задовольнити освітні потреби здобувача освіти. За такої організації освітнього

процесу максимально реалізується потреба суб'єкта освіти у вільному виборі, особистісній свободі, можливості проявити себе у продуктивній і творчій діяльності, а освітнє середовище стає чинником та засобом розвитку особистості майбутнього фахівця.

У цьому випадку якість вищої освіти корелюється з якістю освітнього середовища вищого навчального закладу, в якому активізуватимуться всі можливі освітні процеси – навчання, моральне становлення, самореалізація, інкультурація, соціалізація. Глибина освоєння особистістю освітнього середовища детермінується її ставленням до цього середовища та готовністю використовувати надані ресурси і можливості. Одні впливи особистість визнає як ціннісно-нормативний стандарт своєї свідомості, поведінки, діяльності, а інші відкидає як такі, що не узгоджуються з її життєвими орієнтирами. Для використання одних можливостей освітнього середовища особистість готова, а інші вона не може використати, тому що не має певних знань, не володіє необхідними вміннями, компетентностями. Відтак, середовище «не продукує» однакових людей. Більшість дослідників вважає, що в особистості відображається не саме середовище, а досвід взаємодії з ним, певні події та пов'язані з ними переживання.

3.2. Феноменальні риси освітнього середовища університетського коледжу

Реалізація середовищного підходу в практиці підготовки фахівців в умовах університетського коледжу потребує уточнення та конкретизацію базових концептів наукового пошуку через дослідження генези та еволюції понять «освітнє середовище», «освітнє середовище закладу вищої освіти», що уможливить теоретичну та емпіричну концептуалізацію поняття «освітнє середовище університетського коледжу», виявлення його основних характеристик та структурних складових.

Відтак, формулювання авторського визначення поняття «освітнє середовище університетського коледжу», яке презентує розуміння цього

феномену, потребує аналізу сутності понять, що є родовими для нього, а саме: середовище, освітнє середовище, освітнє середовище закладу вищої освіти. Уточнення основних категорій і понять дослідження є необхідною науковою процедурою, оскільки, їхнє довільне тлумачення може призвести до помилкових висновків та завадити об'єктивності наукового дослідження. Можемо констатувати той факт, що, зазвичай, виникає найбільша складність у тлумаченні змісту тих понять, які є широкоживаними та здаються, на перший погляд, усім зрозумілими.

Завдяки специфіці феномену середовища (поліструктурності, поліфонічності, багатогранності) його вивчення носить міждисциплінарний характер. Відтак, визначення змісту поняття «середовище», підходи до визначення феноменальних особливостей, у значній мірі визначаються теоретичними підходами конкретної науки, науковою позицією конкретного дослідника, що вивчає досліджуваний нами феномен. Отже, зауважимо, що дефініції поняття «середовище» завжди розкривають сутність наукового підходу, який використовувався для вивчення феномену, віддзеркалюють погляди дослідників на сутність досліджуваного феномену й не суперечать, а доповнюють одна одну. Генеза вивчення проблеми взаємодії людини і середовища не є предметом нашого дослідження, проте дослідження існуючих моделей освітнього середовища, з'ясування їхніх феноменальних особливостей, вироблення наукового погляду на зміст базових понять не можливе без короткого історичного екскурсу.

Найбільш загальне уявлення про поняття «середовище» дає «Великий тлумачний словник сучасної української мови», який тлумачить його наступним чином: 1) речовина, тіла, що заповнюють який-небудь простір і мають певні властивості; сфера; 2) сукупність природних умов, у яких проходить життєдіяльність якого-небудь організму; 3) соціально-побутові умови, в яких проходить життя людини; оточення; 4) сукупність людей, пов'язаних спільністю життєвих умов, занять, інтересів [104, с.789].

Майже ідентичне визначення представлено у «Тлумачному словнику російської мови» («Толковый словарь русского языка»): 1) речовина, що

заповнює простір, а також тіла, що оточують щось; 2) оточення, сукупність природних умов, у яких відбувається (проходить) діяльність людського суспільства, організмів; 3) оточуючі соціально-побутові умови, обстановка, сукупність людей, що пов'язані з цією обстановкою [354].

«Вебстерський енциклопедичний словник англійської мови» («The new lexicon Webster's encyclopedic dictionary of the English language») трактує середовище (англ. environment) як оточення (англ. surroundings), матеріальні та духовні сили, які впливають на зростання, розвиток й існування живої істоти [672, с.316].

Отже, у найширшому розумінні під середовищем розуміють оточення, яке складається із сукупності природних, матеріальних, соціальних чинників, які прямо чи опосередковано впливають на людину. Середовище – це те, що знаходиться між об'єктами, є «посередником» між ними; те, з чим людина взаємодіє у процесі своєї життєдіяльності.

Середовище, у науковому дискурсі гуманітарних та соціальних наук, у більшості випадків визначається як щось протилежне внутрішньому світу людини; як певна об'єктивна реальність, що є інтегральною сукупністю природних і соціальних умов, у яких проходить життя людини. Співвідношення понять «середовище» і «простір» аналогічне співвідношенню частини та цілого. Середовище може бути включеним у простір, оскільки простір є багатомірним. Крім того, середовище може бути одним із вимірів простору.

Вважають, що в науковий обіг категорію «середовище» увів у XIX ст. французький філософ-позитивіст, історик, мистецтвознавець І. Тен (франц. Hippolyte-Adolphe Taine, 1828–1893) у теорії про «три чинники» – «расу», «середовище» і «момент» – як про «три первісні сили», що управляють за певними законами історією людського суспільства та його інститутів. Середовище, за І. Теном, – це «природа», «інші люди», «клімат, фактори, що позначаються терміном «зовнішні сили» [255]. Згідно з цією теорією середовища людина глибоко й повністю залежить від оточуючого світу, і тому, морально безвідповідальна.

Освітнє середовище є частиною соціокультурного середовища, яке, в свою чергу, є компонентом інтегрального соціального середовища та життєвого середовища загалом. Люди як істоти здатні відчувати. За Дж. Гібсоном (англ. J. J. Gibson, 1904–1979), об'єктом їхнього сприйняття є оточуючий світ, і в ньому ж реалізується їхня поведінка [130, с.32]. Соціальне середовище визначається як оточення людини, суспільні, матеріальні, духовні умови її існування та діяльності. Воно охоплює економіку, громадські інститути, суспільну свідомість і культуру. Соціокультурне середовище – це частина соціально-економічного і культурно-освітнього простору, з допомогою якої можуть здійснюватися соціалізація і інкультурація особистості.

Дослідники виділяють різні модифікації соціокультурного середовища особистості. А. Макареня (1930–2015), поряд із соціокультурним, визначає культуротворче середовище – сукупність матеріальних і духовних чинників та засобів, що сприяють перетворенню індивіда в особистість у процесі вирішення освітніх завдань, які спрямовані на інтелектуальний, творчий, культурний розвиток особистості. Конструкторами і технологами-організаторами цього середовища, на думку вченого, є педагоги та керівники освітніх закладів, за активної участі здобувачів освіти. Певна частина культуротворчого середовища може виходити за межі освітнього закладу: батьківський дім, установи додаткової освіти, осередки культури тощо [290].

Для розвитку особистості є важливими, щонайменше, два чинники – спадковість та оточення. І якщо змінити біологічну основу ми не можемо, то впливати на оточення, створюючи певні умови предметно-просторового, культурного, інтелектуального середовища, нам під силу. Психолог Л. Виготський (1896-1934) слушно зауважував, що якщо соціальне середовище умовно розуміти як сукупність людських стосунків, то цілком зрозумілою є та виключна пластичність соціального середовища, що робить його чи не найгнучкішим засобом виховання [114, с.89]. Саме тому, є актуальним вивчення середовища становлення та розвитку особистості, про що свідчать сучасні наукові розвідки як зарубіжних, так і вітчизняних учених.

Для нашого дослідження представляють науковий інтерес погляди психологічних наук на питання взаємодії людини і середовища, їхнього взаємовпливу і детермінації. Зокрема, психології середовища, яка розглядає людину в єдності з середовищем, як продукт середовища і дозволяє по-новому бачити психічні процеси й організацію обміну інформацією між людиною і середовищем, а відтак – може запропонувати наукове підґрунтя для вирішення різних педагогічних проблем практики підготовки майбутнього фахівця. Оскільки молода людина, стаючи студентом, на тривалий час потрапляє у заклад вищої освіти, то вплив унікального оточуючого середовища цього закладу є пролонгованим у часі та може, на нашу думку, регулюватись у бажаному напрямку.

Представники когнітивної психології, зокрема американці Р. Зоммер (англ. R. Sommer) [664], і У. Найссер (англ. U. Neisser) [646], естонець М. Хейдметс [513], поділяють думку, що людина весь час знаходиться у середовищі, і цей чинник впливу на неї надзвичайно важливий, оскільки якість середовища (в усіх його вимірах) визначає її як людину.

Зауважимо, що вплив середовища на особистість не тільки залежить від його особливостей, але й детермінується часом взаємодії між середовищем та особистістю. Психологи Х. Штейнбах та В. Єленський, автори книги «Психологія життєвого простору», вважають, що ефект впливу середовища стає відчутним тільки після тривалого перебування в ньому [540, с.5].

Американець Р. Баркер (англ. R. G. Barker, 1903–1990), засновник школи екологічної психології, вважає, що реалізація людини значною мірою детермінується умовами середовища [547].

Отже, більшість науковців-психологів поділяють думку, що середовище детермінує поведінку людини, і ця детермінація може бути семи видів:

- одностороння причинно-наслідкова детермінація, коли середовище впливає на людину;
- одностороння причинно-наслідкова детермінація, коли людина формує середовище;

- двостороння, коли людина впливає на середовище, середовище впливає на людину, і це відбувається одночасно;
- коли відбувається взаємодія між середовищем і людиною у якості інтерференції / гомеостазу / нестійкої рівноваги;
- коли взаємодія між середовищем і людиною відбувається у формі боротьби;
- коли людина і середовище складають єдину систему;
- випадкова детермінація, у випадку якої загальний результат взаємодії не може бути передбачений [540, с.16].

Імплементація середовищного підходу в освітню практику має опиратись на розуміння природи середовища та механізмів, які забезпечують взаємовпливи між середовищем та особистістю, адже середовище – це не просто низка стимулів, на які має реагувати людина.

За М. Черноушеком, середовищу притаманні такі ознаки:

- 1) середовище не має фіксованих рамок у просторі й часі;
- 2) середовище впливає на всі органи відчуття одночасно;
- 3) середовище надає не тільки головну, але й вторинну інформацію;
- 4) середовище завжди містить більше інформації, ніж ми здатні свідомо сприйняти і зрозуміти;
- 5) середовище сприймається у зв'язку з практичною діяльністю; сприйняття пов'язане з діяльністю, і навпаки;
- 6) будь-яке середовище поряд із фізичними і хімічними особливостями має психологічні та символічні значення;
- 7) оточуюче середовище впливає як єдине ціле [530].

Якщо узагальнити наведені ознаки, то можна прийти до двох важливих висновків: по-перше, людина і навколишнє середовище мають розглядатися як єдине ціле; по-друге, середовище істотно впливає на поведінку людини.

Д. Ватсон (англ. D. Watson) виділяє п'ять класів визначень середовища: середовище – як процес; середовище – як поле активності людини; середовище – як поле семантики; середовище – як ресурс; середовище – як засіб стратифікації суспільства [540, с.16].

Американський соціолог-теоретик, один із засновників сучасної теоретичної соціології Т. Парсонс (англ. T. Parsons, 1902–1979) вважає, що в будь-якому випадку людське існування визначається його конкретною взаємодією з оточуючим середовищем. Підтримуючи цей процес, людина забезпечує своє існування, послаблюючи його – завдає собі шкоди [378, с.185]. Отже, за Т. Парсонсом, середовище – це певне ситуаційне оточення, змінні та незмінні чинники цього оточення, з якими взаємодіє особистість, на які спрямовані її дії та від яких ці дії залежать. Адже поняття «обстановка» і «взаємодія» невіддільні одне від одного.

Представник педагогіки прагматизму, американський учений Дж. Д'юї (англ. J. Dewey, 1859–1952), ключовим словом філософії педагогіки якого є поняття «досвід», який він визначає як взаємодію людини з оточуючим середовищем, вважав, що є єдиний спосіб управління освітою дітей – контроль над середовищем: «ми виховуємо не напряду, а за допомогою середовища» [148, с. 42, с. 167].

За Дж. Д'юї досвід завжди формується через компроміс між особою і тим, що у відповідний момент формує її середовище. Якщо воно складається з осіб, із якими вона обговорює певне питання чи подію, предмет обговорення також є частиною обстановки. Ними також можуть бути іграшки, з якими особа бавиться, книга, яку вона читає, чи матеріали експерименту, який вона виконує. Іншими словами, «середовище – це будь-які умови, що взаємодіють із людськими потребами, бажаннями, цілями та здібностями для формування досвіду» [148, с.42].

На думку Є. Клімова [222], своєрідність життєвого середовища стосовно людини виступає у чотирьох видах.

1. Соціально-контактна частина середовища: особистий приклад оточуючих, їхня культура, досвід, спосіб життя, діяльність, поведінка, взаємини (співпраці, взаємодопомоги, взаємозалежності); установи, організації, соціальні групи та їхні представники, з якими людині реально доводиться взаємодіяти; структура робочого колективу і колективів, із якими контактує людина (лідери, зірки, маргінали); соціальна роль особистості в колективі.

2. Інформаційна частина середовища: правила внутрішнього розпорядку, статут підприємства чи організації. Ці правила – реальність, хоча вони і не матеріальні. Вони регулюють поведінку людей там, де немає певних фізичних / матеріальних обмежень і де, здавалося б, можна робити «все, що завгодно»; неписані закони, традиції підприємства / організації, робочої групи, норми ставлення до людей, думок; правила особистої та громадської безпеки (наприклад, на робочому місці, в пожежонебезпечному приміщенні, у громадських місцях, нарешті, на дорозі тощо) – теж реальна суспільна мудрість, яку варто брати до уваги; засоби наочності, реклами, будь-які ідеї (включаючи і дурниці), виражені в тій чи іншій формі; цільові впливи – вимоги, накази, поради, побажання, доручення, вірні й помилкові повідомлення тощо.

3. Наше тіло і його стан є частиною середовища під назвою «психіка», «Я». Сигнали від тіла зливаються в нашої свідомості у переживання, що позначається як «загальне самопочуття». Вони є чуттєвою опорою свідомості «Я».

4. Предметна частина середовища: матеріальні умови праці (посібники, обладнання) та побуту (житло, одяг, предмети власності); матеріалізований суспільний досвід; фізико-хімічні, біологічні, гігієнічні умови (мікроклімат, чистота повітря тощо) [222, с.70-76].

Особливості та механізми взаємодії особистості з середовищем зумовили той факт, що введення в активний науковий обіг поняття «середовище» у XX столітті у вітчизняній традиції пов'язують, насамперед, із дослідженнями цієї проблеми психологами. Особливо виділяється у цьому контексті доробок М. Басова (1892 – 1931) – вчення про людину як активного діяча в середовищі, П. Блонського (1884 – 1941) – теорія суспільного середовища дитини, Л. Виготського (1896 – 1934) – культурно-історична теорія.

М. Басов (1892–1931), учень видатних психологів В. Бехтерева (1857–1927) та О. Лазурского (1874–1917), у 20-х роках XX століття очолював Педологічне відділення Об'єднаного педагогічного інституту ім. О. Герцена (створений у 1925 році в Ленінграді). За ініціативи вченого, основною науковою проблемою, задекларованим магістральним напрямом досліджень психологічного підвідділу цього відділення стала проблема розвитку дитини в оточуючому середовищі. Власні ідеї щодо взаємозв'язку між середовищем і

людиною М. Басов виклав у фундаментальному підручнику «Загальні основи педології» («Общие основы педологии», 1927, 1931), який став основою для аналогічних підручників із педології та психології Л. Виготського, С. Рубінштейна, О. Леонтьєва, П. Гальперіна. Погляди вченого з питання особистості та середовища представлені у першій частині праці «Розвиток людського організму та чинники, які його визначають» («Развитие человеческого организма и определяющие его факторы»), де середовищу присвячено другий розділ, який має назву «Середовище», та другу частину «Розвиток людини як активного діяча в оточуючому середовищі» («Развитие человека как активного деятеля в окружающей его среде») [37].

М. Басов у структурі людини виділяє дві складові: 1) організм, як сам по собі; 2) діяч в оточуючому середовищі.

Головне положення теорії М. Басова – ідея про те, що людина є активним діячем в об'єктивному, закономірно організованому середовищі.

Відтак, учений вважав, що людина, засвоюючи досвід інших, здатна самостійно структурувати свою поведінку в середовищі, захищати свої інтереси, які відмінні від інтересів інших, включати інших людей у сферу своїх інтересів, що, власне, характеризує людину як «діяча», «активного діяча у середовищі». Він уперше показав, що активність людини проявляється не тільки у пристосуванні до середовища, але і в його зміні, а саме середовище не аморфна маса, а певним чином структурована ситуація.

На запитання, у чому полягає сутність або внутрішній зміст розвитку людини як активного діяча у середовищі, М. Басов відповідає, що суть у дієвому проникненні в це середовище і в оволодінні ним, через дієве його пізнання [36, с. 251-252].

П. Блонський (1884 – 1941) є автором понад 200 праць із різних питань психології, педагогіки, філософії. Його праця «Завдання і методи народної школи» («Задачи и методы народной школы», 1917) [52, с.39-85] на початку минулого століття перевидавалась кілька разів. Саме у ній, базуючись на власних світоглядних орієнтаціях, учений формулює завдання та принципи діяльності якісно нової школи, які, на нашу думку, не втратили актуальності й сьогодні, якщо сепарувати ідеологічні акценти.

П. Блонський наполягав на ідеї школи життя, адже, на його думку, жити – означає пізнавати дійсність та перетворювати її. Основним методом справжньої

школи вважав активне та зацікавлене логічне мислення. Рекомендував матеріал для навчання шукати в оточенні дитини, в її дійсності. Стверджував, що оточуюча дитину дійсність вивчається нею, насамперед, як оточуюче людське життя, а природа пізнається як те, чим живе людина. Вважав, що світ дитини – це дійсність, яку вона сприймає безпосередньо [52, с.43, 59].

Для вирішення досліджуваної наукової проблеми слухним є творче осмислення ідей Л. Виготського (1896–1934), автора культурно-історичної психологічної теорії, дослідника психологічних механізмів впливу соціального середовища на розвиток вищих психічних функцій. Головна ідея цієї теорії в тому, що соціальне середовище та культура не просто умова чи один із чинників, а джерело психічного розвитку особистості. Його думки щодо ролі середовища у процесі становлення та розвитку особистості презентовані у праці «Педагогічна психологія» [114].

Л. Виготський наголошує: якщо вчитель безсилий у безпосередньому впливі на учня, то він всесильний у випадку опосередкованого впливу на учня через соціальне середовище. На його думку, соціальне середовище є справжнім важелем виховного процесу, й уся роль учителя зводиться до управління цим важелем. Таким чином, учений пропонує формулу виховного процесу: виховання здійснюється через власний досвід учня, який цілком визначається середовищем, і роль учителя при цьому зводиться до організації та регулювання середовища [114, с. 83-85].

Для усіх дослідників феномену середовища та його впливу на становлення і розвиток особистості представляють науковий інтерес праці П. Лесгафта (1837 – 1909) – відомого анатома, лікаря, педагога, який ґрунтовно досліджував як умови виховання впливають на формування темпераменту, типу і характеру людини. У контексті дослідження проблеми освітнього середовища представляє інтерес його праця «Сімейне виховання дитини та його значення» («Семейное воспитание ребенка и его значение», 1900) [272]. Зокрема, вчений акцентував увагу на такій складовій середовища, як міжособистісна взаємодія. Наполягав, що досвід вивчення людини й умов її освіти спонукає до прийняття рішення, що не слова, а дії близьких людей здійснюють вплив на дитину, яка розвивається.

Особистий приклад та любов до праці, робота, чесність, правдивість вихователя сприяють моральному розвитку дитини. Виділяючи шкільні типи дитини (лицемірний, честолубний, добродушний, забитий – м'який, забитий – злісний, пригнічений), П. Лесгафт був переконаний, що тип дитини залежить від впливу середовища, в якому росте дитина, та перебуває у взаємозв'язку з розумовим і моральним розвитком [272, с.17, 24]. Детально аналізуючи кожний із зазначених шкільних типів, учений описував умови, коли формуються ті, чи інші риси характеру людини. Ця праця за своїм глибоким змістом та практичними прикладами не втратила актуальності й донині.

Аналіз історичного підґрунтя наукової проблеми освітнього середовища буде неповним без урахування наукового спадку С. Шацького (1878–1934), якого вважають автором поняття «педагогіка середовища» (в 4-томному виданні його творів 126 разів згадується про «середовище», «педагогіку середовища») [533; 534; 535; 536]. На думку вченого, джерело розвитку дитини лежить не у генетичних задатках, а у тому соціальному й економічному середовищі, в якому відбувається її формування і виховання.

Свої педагогічні погляди С. Шацький утілював під час роботи на Першій дослідній станції Наркомпросу (1919–32 р.р.), що об'єднувала дитячі садки, 14 початкових та 2 середні школи, клуб-читальню, школу-колонію «Бадьоре життя» та займала цілий район Калужської області Росії. Пріоритетним завданням цієї станції було вивчення впливу середовища на розвиток дитини, використання у вихованні дітей усього позитивного, що є в культурі цього середовища.

Учений звертав особливу увагу на вплив середовища на формування особистості: «Якщо ми будемо говорити про вашу поведінку, про поведінку студента, то і ви збираєте все те, що йде від середовища, ви є, хочете ви цього чи ні, представником цього середовища» [535, с.412]. С. Шацький наполягав на необхідності цілеспрямованої діяльності щодо побудови середовища: «Ви завжди можете констатувати, що за змінами середовища йде зміна вашої поведінки. Якщо в цих змінах оточуючого середовища ви спостерігаєте послідовність, систематичність, стійкість, якщо це середовище побудовано організовано, то й у вашому організмі з'являється відповідна реакція, ви інакше

організовуєте свою поведінку, тобто, якщо в оточуючому середовищі є порядок, система, напрям, то й у вас відповідно до цього послідовно змінюється поведінка» [535, с.411].

Системне дослідження середовища як чинника становлення та розвитку особистості в СРСР на початку ХХ ст. було призупинено у 1936 році відповідно до Постанови ЦК ВКПб «Про педологічні перекирування в системі Наркомпросу» («О педологических извращениях в системе Наркомпроса») [325, с.173-175].

ЦК ВКП (б) жорстко засудив теорію і практику педології, особливо головний закон педології закон фаталістичної обумовленості долі дітей біологічними і соціальними чинниками, впливом спадковості та якогось незмінного середовища («закон фаталистической обусловленности судьбы детей биологическими и социальными факторами, влиянием наследственности и какой-то неизменной среды») [325, с.174].

Ретроспективний аналіз педагогічних праць дає змогу дійти висновку, що освітні можливості середовища використовувались упродовж усієї історії людства в усіх освітніх системах, акцентуючи або не акцентуючи увагу, що реалізується саме освітній потенціал довкілля особистості.

Польському видатному педагогу-гуманісту Я. Корчаку (пол. Janusz Korczak, 1878–1942) належить типологія виховного середовища. Він визначає такі типи середовища: догматичне, ідейне, безтурботного споживання, зовнішнього лоску і кар'єри. Виховним середовищем педагог називав той дух, що панує у сім'ї. За твердженням вченого, кожне із зазначених середовищ по-своєму впливає на розвиток особистості. Догматичне середовище сприяє формуванню залежної та пасивної дитини, ідейне – вільної й активної, безтурботного споживання – вільної, однак пасивної, кар'єрне середовище – активної, але залежної. На думку педагога, несприятливі умови, чи обмеження фізичних потреб, не змінюють духовної сутності середовища. Його знакова праця має промовисту назву «Як любити дитину?», а один із дитячих закладів, які він очолював, називався «Дім Дитини». Гаслом виховання дитини, за Я. Корчаком, можуть бути його слова «Якою ти можеш бути, людино?». А настановою для вихователів мусять бути такі слова: «Твій обов'язок –

виховувати людей, а не овечок, працівників, а не проповідників: у здоровому тілі – здоровий дух. А здоровий дух не сентиментальний і не любить бути жертвою» [244, с. 58-61].

Українська педагогічна думка має свій досвід щодо побудови освітнього середовища, сповненого гуманізму. Так, В. Сухомлинського (1918–1970), який щиро намагався зігріти любов'ю дітей, стомлених війною і бездоглядністю, по праву можна назвати продовжувачем ідей Я. Корчака. Видатний педагог у циклі бесід, які нам відомі під загальною назвою «Розмова з молодим директором» (уперше були опубліковані в 1965–1966 рр. у журналі «Народное образование»), стверджує, що середовище – «це і світ речей, що оточують учня, і вчинки старших, і особистий приклад учителя, і загальний моральний тонус життя шкільного колективу (як матеріалізується ідея піклування про людину), чуйність, сердечність». Видатний учитель звертає увагу на той факт, що «середовище не є чимось раз назавжди створеним і незмінним», «середовище повинно повсякденно створюватись і збагачуватись» [489, с.190-191].

В. Сухомлинський не використовує поняття «освітнє середовище», відтак, аналіз його наукового доробку та педагогічного досвіду, пов'язаного з діяльністю у Павлишській школі, дозволяє говорити про ідею створення цілісного виховного середовища, осердям якого є школа як культурний центр, що співпрацює із сім'єю, державними установами села, зокрема – колгоспом, громадськими організаціями, культурними закладами, сільською радою [487, с.10]

К. Юр'єва, досліджуючи історико-педагогічну спадщину В. Сухомлинського, приходить до висновку, що «педагогічно доцільно організоване культурно-освітнє середовище навчального закладу – це весь уклад життя колективу педагогів та учнів (студентів) із притаманними йому відносинами, спрямуванням, пріоритетами. Це також і педагогічно-доцільна і культурно-відповідна організація предметного середовища, яке теж має виконувати культуротворчу функцію» [545].

О. Захаренко (1937–2002), прихильник інноваційної для СРСР педагогіки співробітництва, упродовж 35 років розбудовуючи Сахнівську школу разом з

учнями та їхніми батьками, створив комплекс, що включав у себе центр молодших класів із кімнатою відпочинку, залом казок, хореографічною студією, філією школи мистецтв; центр старших класів з обладнаними кабінетами, педагогічною вітальнею, укомплектованою бібліотекою, спортивно-оздоровчим комплексом; центр трудового навчання з 7 цехами; культурно-музейний центр з астрономічною обсерваторією, планетарієм, кількома виставковими залами, дендропарком, парком цілющих трав, художньо-меморіальним комплексом «Криниця Совісті», радіо- і телемережою, шкільною багатотиражкою. У школі панував дух спільної справи, культ пошани предків, пошук дитиною свого «Я» через творчість, працю, навчання. Усі складові багатогранного, насиченого освітнього середовища Сахнівської сільської школи працювали на благо людини, на створення умов для прояву здібностей і нахилів учнів, пробудження у них кращих людських якостей [181, с.14; 195].

Феномен Сахнівської школи-толоки потребує детального вивчення, а передові ідеї педагога-новатора мають право на активне впровадження.

Це далеко не повний перелік застосування середовищного підходу у вітчизняній педагогічній практиці.

На думку Ю. Мануйлова, автора низки наукових публікацій із проблеми реалізації середовищного підходу у вихованні [292; 293; 294; 295], відродження наукового інтересу до вивчення проблем педагогічної взаємодії з середовищем припадає на кінець 70-х років XX століття. Воно пов'язане з науковою діяльністю Ю. Бродського, А. Куракіна, Х. Лійметса, Л. Новікової та ін., які представляли наукові лабораторії АПН СРСР та Таллінського педагогічного інституту ім. І. Вільде. Результатом діяльності зазначених учених та їхніх послідовників стала поява «управлінської стратегії – стратегії опосередкованого управління в освіті» [295, с.2-3].

Короткий науковий екскурс в історію реалізації потенцій середовища в педагогічній теорії та практиці засвідчує певну етапність. На перших етапах (Античний період, Середні віки, XVIII–XIX ст.) середовище сприймалось як даність, яку не можна змінити, яка має вирішальний вплив на становлення та розвиток людини. Друга половина XIX – початок XX ст. – характеризується

врахуванням впливів середовища у процесі виховання та навчання. У ХХ ст. активно вивчалися механізми впливу середовища з метою його ефективного застосування в освітньому процесі.

І. Ларисова, розглядаючи середовищний підхід в історико-педагогічному аспекті, говорить про поетапність його впровадження та виділяє такі етапи:

- природовідповідність – К. Ушинський, Н. Пирогов, Л. Толстой (друга половина ХІХ ст.);
- педагогічне середовищезнавство (рос. – средоведение) – В. П. Вахтеров, П. Каптерев, Н. Крупська, П. Лесгафт, С. Шацький (кінець ХІХ – початок ХХ ст.);
- педагогічні та психологічні умови організації середовища – Л. Виготський, М. Йорданський, А. Калашников, М. Крупеніна, А. Пінкевич, В. Шульгин (1920 – 1930 р.р.);
- середовище як ланка триади: «середовище – спадковість – виховання» – Б. Ананьєв, Т. Костюк, І. Шмальцгаузен, П. Блонський, А. Р. Лурія (1940 – 1950 р.р.);
- середовище перетворюється на основне поняття теорії виховання – В. Караковський, А. Куракін, Л. Новікова, В. Сухомлинський (1960 – 1970 р.р.);
- психологія навколишнього середовища – Ю. Круусвалі, М. Хейдметс (1970 – 1990 р.р.) [268].

На нашу думку, до цієї періодизації можна додати ще один етап:

- середовище як актуальне поняття теорії освіти, в тому числі вищої – Г. Беляєв, О. Артюхіна, В. Козирєв, В. Новіков та ін. (1990 рр. – початок ХХІ ст.).

Системні зрушення у вищій освіті потребують ґрунтовного вивчення усіх чинників, що можуть забезпечити ефективність її функціонування. Важливо, щоб у закладі вищої освіти особистість могла проявити та реалізувати усі особистісні потенції для набуття якісної освіти, яка стане міцною основою її професіоналізму. Професіонал має бути сильною особистістю, індивідуальністю, володіти основами методологічного мислення, бути здатним до рефлексії, аналізу та зміни; не просто мати широкий кругозір, але й глибоко розуміти культурно-історичний контекст своєї діяльності, бачити проблеми з

усіх сторін; не тільки працювати в колективі, але й могли його очолити [145, с.38].

Відтак, організація освітнього середовища у закладі вищої освіти для результативної професійної підготовки є одним із найважливіших завдань вищої школи. Актуальність проблеми підтверджена численними дослідженнями, які розглядають різні аспекти задекларованої проблеми.

Норвезькі учені А. Абуалраб (англ. Iyad Abualrub), Б. Карсетс (англ. Berit Karseth), Б. Стенсейкер (англ. Bjorn Stensaker), дослідники феномену освітнього середовища, стверджують, що проаналізували понад 80 англomовних джерел із проблеми впливу освітнього середовища на особистість, яка навчається у закладі вищої освіти [556]. Серед проаналізованих робіт, представляють інтерес як джерельна база для нашого дослідження, праці таких учених, як: Р. Адамс та А. Гранік (англ. R. Adams, A. Granic), Дж. Алдрідж, Дж. Дорман, Б. Фрейзер (англ. J. Aldridge, J. Dorman, B. Fraser), Дж. Бамфорд (англ. J. Bamford), Б. Кларк (англ. B. Clark), К. Діксон, С. Скотт (англ. K. Dixon, S. Scott), П. Гербіц (англ. P. Gerbic), Е. Говдгауген, П. Аамодт (англ. E. Hovdhaugen, P. Aamodt), П. Кірхнер, П. Вілстерен (англ. P. Kirschner, P. Vilsteren) та ін. На думку А. Абуалраба, освітнє середовище є ключовим предметом освітньої політики та досліджень у сфері вищої освіти на нинішньому етапі [555].

Турецькі вчені С. Косе (англ. Kose Sacit), Х. Баг (англ. B. Huseyin), К. Гезер (англ. G. Kutret) упорядкували бібліографічний перелік сучасних англomовних публікацій, які презентують результати дослідження різних аспектів освітнього середовища зі сподіванням, що ці наукові результати стануть у нагоді іншим дослідникам [635].

Хоча у багатьох наукових публікаціях із проблем реалізації середовищного підходу у вищій школі йде мова про його актуалізацію тільки в останні 20 років, англійський дослідник історії, доступності та якості вищої освіти Ш. Ротблатт (англ. Sh. Rothblatt) стверджує, що елітні університети Оксфорд (Oxford), Кембридж (Cambridge) і Гарвард (Harvard) упродовж усієї своєї історії особливу увагу приділяли створенню та використанню унікального освітнього середовища (learning environment) в університетах [658].

Англіїці Т. Тейпер (англ. T. Tapper) і Д. Палфреймен (англ. D. Palfreyman), які вивчають університетські колегіальні традиції у соціальному, економічному, політичному контекстах, теж, по суті, говорять про особливе середовище закладу вищої освіти та його вплив на освітні результати. У полі зору науковців такі аспекти проблеми: колегіальність та федеральні моделі управління; соціально-культурні й академічні зв'язки між членами університетської спільноти на рівні викладач – викладач, студент – студент, викладач – студент; організація академічного життя в університеті [668].

Здійснений нами аналіз дає змогу зробити висновок, що загалом в англomовному науковому просторі є достатньо публікацій, які торкаються теми освітнього середовища вищої школи, однак дослідники застосовують різні поняття:

- освітнє середовище (educational environment, J. Salmi, 2009 [659]; S. Cotterill, 2013 [591]);
- освітній клімат (educational climate, R. Hiemstra, 1991 [622]);
- академічне середовище (academic environment, A. Lizzio et al., 2002 [641]);
- середовище навчання (study environment, P. Kirschner, P. Vilsteren, 1997 [633]);
- середовище учіння / навчання (learning environment, T. Warger, G. Dobbin, 2009 [675]; T. Herrington, J. Herrington, 2006 [626]; B. Fraser, 2002 [611]).

Американські учені Т. Воргер (англ. T. Warger) та Г. Доббін (англ. G. Dobbin), дослідники освітнього середовища у вищій освіті, вважають, що навчальне середовище (learning environment) включає освітні ресурси і технології, засоби та моделі навчання, взаємодію з локальним і глобальним контекстом, культурні та поведінкові аспекти [675]. Учені проводять паралель між середовищем навчання та екологічним середовищем, стверджуючи, що середовище навчання є сукупністю людських практик і матеріальних систем, так само як екологічне середовище є поєднанням живих істот і фізичного середовища. Вони закликають до дослідження усіх аспектів взаємодії студентів

та викладачів в освітньому середовищі з метою активізації інтерактивності освітнього процесу.

Своєрідним доказом пильної уваги світової наукової спільноти до вивчення освітнього середовища є наявність міжнародного англomовного журналу «Learning Environments Research» («Дослідження навчального середовища»), ISSN: 1387–1579 (Print), 1573–1855 (Online), шеф-редактор Баррі Фрейзер (англ. Barry Fraser) [726], що видається з 1998 року, індексується в багатьох науково-метричних базах, у тому числі й Scopus. У характеристиці журналу зазначено, що «середовище навчання» інтерпретується в ньому як соціальні, фізичні, психологічні та педагогічні умови, в яких відбувається навчання та які впливають на студентську успішність і стосунки.

Б. Фрейзер є активним дослідником освітнього середовища на різних рівнях – глобальному, регіональному, локальному. Його публікації [609; 610] презентують методологію й актуальні методики дослідження освітнього середовища.

Грунтовні публікації з проблем освітнього середовища представлені також у журналі відкритого доступу «Smart Learning Environments» («Позумні / інтелектуальні освітні середовища»), ISSN: 2196–7091 [727].

Для дослідників освітнього середовища буде корисною книга Сві Гох (англ. Swee Chiew Goh) «Studies in educational learning environments: An international perspective» («Дослідження освітнього середовища: міжнародна перспектива») [617], в якій представлено результати дослідження різних аспектів освітнього середовища, його теоретичних засад і практичної реалізації в освітніх закладах різних типів.

Здійснюючи порівняльний аналіз чинників ефективності освітнього процесу у вищій школі, дослідники з Хорватії (University of Zagreb) (Університет Загреба) та США (University of Cincinnati) (Університет Цинцинаті) (V. Vidaček-Hainš, V. Appatova, H. Prat) приходять до висновку, що провідним чинником у цьому процесі є якісне освітнє середовище, яке вони розуміють як сукупність змінних психологічних, педагогічних, технічних, культурних та прагматичних складових [674].

Автори англомовних публікацій наполягають, що сучасне освітнє середовище має бути гнучким (flexibility), відкритим (openness), забезпечувати студентам доступ до різних ресурсів (access to resources). Його основне призначення – підтримка ефективності освітнього процесу для усіх його учасників, як студентів, так і викладачів.

Наслідуючи норвезьких учених, застосувавши можливості пошукової системи «Гугл Школар» («Google Scholar»), нами на 2017 рік виявлено 163 україномовних, 207 російськомовних та 443 англомовних наукових джерела, які розкривають той чи інший аспект освітнього середовища у контексті реалізації його потенціалу в освітньому процесі вищої освіти. Такий широкий перелік наукових джерел підтверджує активізацію наукового інтересу до створення та ефективного застосування професійно зорієнтованого розвивального освітнього середовища у професійній і вищій школі та спонукає до його ґрунтовного вивчення у різних вимірах та розробки важелів впливу на нього з метою досягнення запланованих результатів.

Актуальність дослідження освітнього середовища закладу вищої освіти з метою підвищення ефективності підготовки майбутніх фахівців підтверджується і тим фактом, що у науковій літературі на сьогодні зустрічається понад сто визначень ключового поняття «освітнє середовище».

Формулювання авторського розуміння феномену освітнього середовища закладу вищої освіти базується на результатах аналізу наукових поглядів на досліджуваний феномен, які представлені у роботах сучасних вітчизняних та зарубіжних психологів і педагогів.

Зокрема окремі питання реалізації потенцій середовища в освітньому процесі розглядають: В. Авдєєв, 1992, 1993 (зміст поняття середовище, освітнє середовища) [3; 4], О. Артюхіна, 2006 (освітнє середовище закладу вищої освіти як педагогічний феномен) [25; 26], І. Арендарчук, 2014 (освітнє середовище як чинник психолого-педагогічних ризиків) [24], І. Баєва, 2009 (безпека освітнього середовища) [32; 33], Г. Беляєв, 2000 (освітнє середовище в різних типах навчальних закладів, сутність поняття «освітнє середовище») [41], В. Биков, 2010 (моделі системи освіти та освітнього середовища) [47],

С. Братченко, 1999 (експертиза освітнього середовища) [93], Є. Васильєва, 2012 (освітнє середовище закладу вищої освіти як об'єкт управління) [99], Н. Гонтаровська, 2010, 2012, 2013 (освітнє середовище як фактор розвитку особистості дитини) [135; 136; 137], О. Горчакова, 2011 (середовищний підхід в управлінні навчально-виховною діяльністю у навчальному закладі) [142], Т. Гущина, 2011 (педагогічна сутність феномену «освітнє середовище») [147], С. Дерябо, 1997 (діагностика ефективності освітнього середовища) [161], В. Дрофа, 2003 (освітнє середовище як об'єкт управління) [175; 176], В. Желанова, 2013 (рефлексивно-контекстне освітнє середовище) [187; 188], Е. Зеєр, 2008 (освітнє середовище коледжу як чинник формування освітньо-розвивального простору) [201; 202], А. Каташов, 2001 (розвиток інноваційного середовища ліцею) [219], В. Козирєв, 2004 (розвиток гуманітарного освітнього середовища) [230; 231; 232], Н. Крилова, 2005 (психологічні аспекти освітнього середовища) [256; 257], З. Курлянд, 2009 (професійно-креативне середовище закладу вищої освіти) [265], П. Лернер, 2007 (проектування освітнього середовища) [271], О. Лінник, 2012 (взаємодія суб'єктів педагогічного процесу в освітньо-професійному середовищі закладу вищої освіти) [274; 275], Т. Лошакова, 2001 (комфортне освітнє середовище) [277], Ю. Мануйлов, 1997, 2009 (середовищний підхід у вихованні) [292; 293; 294; 295], В. Мастерова, 2003 (освітньо-виховне середовище вищого навчального закладу) [302], О. Матвієнко, 2010 (педагогічна взаємодія у навчально-виховному середовищі школи) [303; 304], Т. Менг, 1999, 2011 (середовищний підхід в освітньому процесі закладів вищої освіти) [302; 303], Л. Новікова, 1985 (виховне середовище) [340], В. Новіков, 2012 (професійно і особистісно-стимулююче освітнє середовище) [338], В. Панов, 2004, 2007 (психодидактика освітнього середовища) [375], Г. Полякова, 2013 (вплив освітнього середовища на формування професійної компетентності фахівця) [392; 393], К. Приходченко, 2007; 2008; 2011 (творче освітньо-виховне середовище в загально-освітньому навчальному закладі) [401; 402; 403], Л. Редько, 1996; 2010 (саморозвиток особистості у соціально-освітньому середовищі вищого навчального закладу) [415; 416], В. Рубцов, 2002 (проектування освітнього середовища загальноосвітньої школи) [423],

Н. Селиванова, 2001 (виховний потенціал педагогічного середовища) [434], В. Слободчиков, 1995; 1997; 2010 (освітнє середовище в концепції розвивального навчання) [442; 443; 444], С. Тарасов, 2010; 2011 (методологія середовищного підходу) [492; 493], Г. Шек, 2001 (середовищний підхід як інновація) [537], Л. Шкеріна, 2010 (креативне компетентісно-розвивальне освітнє середовище) [538], О. Ярошинська, 2014 (проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи) [549; 550]; В. Ясвін, 2001; 2002; 2015 (проектування, діагностика освітнього середовища) [551; 552; 553].

Окремий інтерес для вивчення становлять дослідження освітнього середовища коледжів як закладів, які презентують початкову ланку вищої освіти для вітчизняної освітньої системи, або ланку середньої спеціальної освіти, що характерно для ближнього зарубіжжя (Ю. Ананьїна, 2012; 2013 (формування середовища професійно-особистісного розвитку студентів коледжу в умовах мережевої кластерної інтеграції) [14; 15], Е. Зеєр, І. Мешкова, 2007 (освітнє середовище як чинник формування розвивального професійно-освітнього простору) [201; 202], О. Мондонен, 2006 (освітнє середовище педагогічного коледжу) [319], С. Коровін, 2011 (формування єдиного інформаційного освітнього середовища як умова розвитку професійної компетентності студентів коледжу) [241], А. Росстальной, 1998 (гуманітарно-педагогічна модель коледжу як середовища розвитку особистості майбутніх педагогів) [422], О. Сахно, 2014 (виховне середовище коледжу як чинник розвитку морального потенціалу студента) [431].

Зокрема, Е. Зеєр, І. Мешкова, вивчаючи освітнє середовище коледжу як чинник формування розвиваючого професійно-освітнього простору студентів, проаналізували основні характеристики розвивального простору, емпірично визначили модальність освітнього середовища та можливі види актуального професійно-освітнього простору. Учені під освітнім середовищем навчального закладу розуміють систему впливів та умов формування особистості, а також можливостей для її розвитку, що містяться в соціальному та предметно-просторовому оточенні в рамках освітнього процесу, що організовується та

найактивніше впливає у період професійної підготовки. Е. Зеєр, І. Мешкова актуалізують поняття «професійно-освітній простір студентів коледжу» як форму взаємодії особистості зі світом професій та способами отримання професійної освіти в умовах існуючого освітнього середовища [201].

А. Росстальной відповідно до принципів культуровідповідності, інтеграції, самоактуалізації, розробив та концептуально обґрунтував гуманітарно-педагогічну модель коледжу, яку він розглядає як середовище розвитку і саморозвитку особистості майбутніх педагогів [422].

О. Сахно, досліджуючи виховне середовище коледжу як чинник розвитку морального потенціалу студентів, приходить до висновку, що належним чином організоване освітнє середовище коледжу актуалізує для особистості можливості здійснювати вільний вибір форм та видів діяльності, впливає на процес саморозвитку та самореалізації, дозволяє пізнати свою унікальність і позитивно впливає на формування морального потенціалу [431].

Дослідник С. Коровін, вивчаючи інформаційне освітнє середовище коледжу, приходить до висновку, що воно є інтелектуально-професійним співтовариством людей, що об'єднані принципами готовності до використання спеціалізованих інформаційних та комунікаційних технологій як умови, що забезпечує розвиток професійної компетентності студентів коледжу. Це освітнє середовище, на думку вченого, є відкритою системою, яка разом із суб'єктами освіти (студентами та педагогами), цілями, змістом, методами, засобами і формами освітнього процесу системно інтегрує інтелектуальні, культурні, програмно-методичні, організаційно-технічні ресурси інформаційних і комунікаційних технологій [241].

Досліджуючи особливості формування середовища професійно-особистісного розвитку студентів, Ю. Ананьїна приходить до висновку, що освітнє середовище – це сукупність впливів та умов формування особистості, а також можливостей для її розвитку, які містяться в оточенні [14].

Прихильник ідей парадигми варіативно-розвивальної, мотиваційно-сміслової освіти В. Ясвін вважає, освітнє середовище – це система впливів та умов формування особистості за заданим зразком, а також можливостей для її

розвитку, які містяться в соціальному та просторово-предметному середовищі [552]. Інтегративним показником якості освітнього середовища, на думку В. Ясвіна, є його здатність забезпечити усім суб'єктам освітнього процесу можливості для ефективного особистісного розвитку. Основним продуктом освітнього середовища, за В. Ясвіним, є соціально активні люди, які прагнуть змінити середовище життєдіяльності відповідно до тих ціннісних орієнтирів, які вони засвоїли в освітньому середовищі [552].

Варто врахувати думку С. Дерябо щодо освітнього середовища, який зауважує, що це сукупність усіх можливостей навчання, виховання і розвитку особистості, причому як позитивних, так і негативних [161, с.52].

Фахівець з педагогічної психології, дослідник психологічних основ проектування та експертизи освітнього середовища В. Панов під освітнім середовищем розуміє систему педагогічних і психологічних умов і впливів, які створюють можливості як для розкриття інтересів і здібностей особистості, які ще не проявились, так і для розвитку здібностей, які вже проявились, відповідно до притаманних кожному індивіду природних задатків та вимог вікової соціалізації [375; 376].

Розробляючи теоретичні основи проектування розвивального середовища загальноосвітньої школи В. Рубцов розглядає освітнє середовище як форму співробітництва (комунікативної взаємодії), яка створює особливі види спільності між учнями і педагогами, між самими учнями; складну систему прямих і опосередкованих виховних та навчальних впливів, які реалізують педагогічні установки вчителів, що характеризують цілі, задачі, методи, засоби і форми освітнього процесу в конкретній школі [423]. В. Рубцов наголошує, що для людини середовище – це не тільки оточуючий світ, це світ, який існує в її спілкуванні, взаємодії, комунікації й інших процесах [423].

Представник антрополого-психологічного підходу В. Слободчиков опирається на два трактування поняття «середовище»: 1) середовище – як сукупність умов, обставин, обстановка, яка оточує індивіда; 2) середовище – як середина – серцевина – засіб – посередництво. Він поділяє погляди В. Рубцова, що середовище створюється у результаті спільної діяльності суб'єктів освітнього

процесу, не є наперед заданим, допускає його зміни. На думку вченого, середовище починається там, де відбувається зустріч (рос. «сретенье» – В. Слободчиков) того, хто навчається, і того, хто навчає (спільна діяльність суб'єктів освітньої взаємодії – авторське тлумачення). Під час цієї зустрічі суб'єкти освіти починають спільно проектувати і будувати освітнє середовище – як предмет і ресурс своєї освітньої діяльності. Параметрами антропологічної моделі освітнього середовища є її насиченість (ресурсний потенціал) і структурованість (спосіб її організації) [455].

У цьому визначенні прослідковуються діалектичні взаємозв'язки між внутрішнім та зовнішнім, наголошується на унікальності взаємодії особистості з середовищем, вимальовується ідея необхідності створення для індивідуума соціальної ситуації розвитку.

Автори психодидактичної моделі В. Лебедева, В. Орлов, В. Панов опираються на концепцію особистісно зорієнтованої освіти. Вони обмежуються власне навчальним закладом і під освітнім середовищем розуміють сукупність матеріальних чинників освітнього процесу та міжособистісних стосунків, які встановлюють суб'єкти освіти у процесі взаємодії [269].

Проектуючи модель гуманітарного освітнього середовища, В. Козирєв дотримується думки, що освітнє середовище відображає взаємозв'язок умов, які забезпечують освіту людини. Учений під освітнім середовищем розуміє вплив умов освіти на того, хто здобуває освіту, та вплив того, хто навчається, на умови, у яких здійснюється освітній процес. У цьому випадку передбачається наявність в освітньому середовищі того, хто навчається, взаємовплив, взаємодія оточення із суб'єктом [230].

І. Шалаєв, А. Веряєв сприймають середовище як «набір медій», включаючи різноманітні зв'язки і взаємодії людини з оточуючим світом. Термін «медія» вчені трактують як набір середовищ, за посередництва яких людина спілкується [531].

Автор дослідження освітнього середовища у різних типах освітніх закладів Г. Беляєв приходять до висновку, що освітнє середовище – система умов, впливів і можливостей заохочення активності соціального індивіда у напрямі

залежно-керованого переходу від діяльності в навчальній ситуації до діяльності у життєвій і професійній ситуаціях у запропонованих обставинах і відношеннях [41].

Здійснений Г. Беляєвим комплексний аналіз освітнього середовища навчальних закладів різних типів є цінним у контексті визначення сутнісних рис та ознак освітнього середовища [41].

Насамперед, освітнє середовище будь-якого рівня є системним та поліструктурним, що характеризується цілісністю. Воно існує як особлива соціальна сукупність, є модальним, тобто складається з локальних середовищ різних типів. Освітнє середовище здійснює сумарний вплив на особистість, який корелюється із загальною спрямованістю освітнього процесу. Виступає не тільки як умова, але і як засіб навчання та виховання. Є процесом діалектичної взаємодії соціальних, просторово-предметних і психодидактичних компонентів, що утворюють систему координат провідних умов, впливів і тенденцій педагогічного цілепокладання. Освітнє середовище утворює підґрунтя індивідуалізованої діяльності, що є перехідною від навчальної ситуації до реального життя.

Ю. Кулюткін, С. Тарасов, А. Марон притримуються міркування, що освітнє середовище це сукупність соціальних, культурних, а також спеціально організованих в освітньому закладі психолого-педагогічних умов, у результаті взаємодії яких з індивідом відбувається становлення особистості [263; 492; 493].

За В. Мастеровою, освітнє середовище є процесом діалектичної взаємодії соціальних, просторово-предметних і психолого-дидактичних компонент, які утворюють систему координат провідних умов, впливів і тенденцій педагогічних цілей [302].

О. Васильєва вважає, що освітнє середовище – це різнорівневе полікультурне утворення, індивідуальне для кожного, хто навчається, середовище побудови власного «Я», що забезпечує створення умов для актуалізації внутрішнього світу особистості, її особистісного зростання, самореалізації, становлення самосвідомості. Відтак, дослідниця під освітнім середовищем вишу розуміє впорядковану цілісну сукупність компонентів,

взаємодія та інтеграція яких обумовлює наявність в освітнього закладу вираженої здатності створювати умови і можливості для цілеспрямованого та ефективного використання педагогічного потенціалу середовища в інтересах розвитку особистості та всіх її суб'єктів [99].

Л. Редько визначає освітнє середовище вишу як сукупність можливостей для задоволення професійно-освітніх потреб студента для становлення його професійної компетентності [415].

А. Артюхіна під освітнім середовищем вищого навчального закладу розуміє просторово-часовий континуум, що розвивається, акумулює комплекс об'єктивних компонентів (науково-педагогічні школи, люди, предмети у взаємозв'язку і взаємодії їх загальних та особливих властивостей) та суб'єктивні характеристики учасників освітнього процесу [25].

Л. Шкеріна, базуючись на компетентнісному підході, визначає освітнє середовище, в якому студент як суб'єкт власної діяльності (навчальної, дослідницької, професійної) має умови і можливості для розвитку власних загальнокультурних і професійних компетенцій, як компетентнісно-орієнтоване освітнє середовище [538].

В. Новіков трактує освітнє середовище вишу як професійно та особистісно стимулююче середовище і визначає його як сукупність матеріальних, педагогічних і психологічних чинників вузівської дійсності, що спонукають суб'єктів освітнього процесу до професійно-особистісного розвитку і саморозвитку [338].

Дослідниця освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи О. Ярошинська визначає освітнє середовище закладу вищої освіти як «сукупність умов, які впливають на цілеспрямовану взаємодію суб'єктів освіти й забезпечують ефективне функціонування форм, методів та засобів освітнього процесу з метою досягнення цілей його суб'єктів» [550, с.16]. У структурі освітнього середовища, на основі просторово-предметного та соціально-суб'єктного структурування, науковець виділяє компоненти (середовища-кластери) [549, с.98-99].

В. Биков та В. Кремень стверджують, що «навчальне середовище (НС) навчального закладу – підсистема педагогічної системи, – штучно цілеспрямовано побудований у навчальному закладі суттєвий оточуючий учня простір (що не включає самого учня), в якому здійснюється навчально-виховний процес та створені необхідні й достатні для його учасників умови щодо ефективного і безпечного досягнення цілей навчання і виховання. Відображаючи людино-центристську освітню парадигму, центральною фігурою в педагогічному процесі є учень, заради якого НС створюється, функціонує і розвивається, в інтересам якого НС розглядається і досліджується. Саме через ці цілі побудови, функціонування і розвитку НС підпорядковані навчально-виховним цілям відповідних педагогічних систем, зумовлюють відповідний склад і структуру НС» [48].

Проаналізовані дефініції освітнього середовища як конкретного освітнього середовища певного закладу освіти дають змогу зробити висновок, що, на думку більшості дослідників, таке освітнє середовище є сукупністю матеріальних чинників освітнього процесу та міжособистісних відносин (стосунків), які налагоджують суб'єкти освіти у процесі взаємодії. Середовище включає «не лише те, що було зроблено педагогом, але й те, в який спосіб; наприклад, не лише сказані слова, але й інтонацію, з якою вони були вимовлені. Воно включає факти, з якими взаємодіє особа, і, що найважливіше, всю соціальну систему, до якої особа належить» [148, с.43].

Проаналізовані дефініції поняття «освітнє середовище» дозволяють виокремити його характеристики з метою визначення найголовніших – сутнісних. Серед них:

- пластичність (Л. Виготський);
- спільність, комунікативність (В. Рубцов);
- наповненість подіями, конфігурантність, насиченість (В. Слободчиков);
- культуровідповідність (Н. Крилова);
- векторність (С. Сергєєв, В. Ясвін);
- сферність (Л. Редько, Г. Беляєв);

- відкритість, здатність до розвитку та саморозвитку (Ю. Мануйлов, Л. Новікова);
- системність, організованість, структурність (В. Биков та В. Кремень, О. Васильєва, Ю. Кулюткін, С. Тарасов, В. Мастерова, В. Новіков, О. Ярошинська та ін.);
- соціальність (тип соціально-педагогічної практики) (В. Лебедев, В. Панов, В. Орлов);
- медійність (І. Шалаєв, А. Веряєв).

Усі дослідники відзначають, що для освітнього середовища характерні цілісність, єдність, синергетичність.

Освітнє середовище як система, що включає різноманітні взаємозв'язки предметного й особистісного характеру, має певні «кордони», часто розглядається як внутрішнє середовище, а за межами кордонів – зовнішнє середовище, системне оточення, оточення.

Узагальнюючи думки вчених про дефініцію поняття «освітнє середовище», робимо висновок, що більшість науковців під освітнім середовищем розуміють багаторівневу систему умов / обставин / чинників / можливостей, яка забезпечує оптимальні параметри освітньої діяльності певного освітнього суб'єкта в усіх аспектах – цільовому, змістовому, процесуальному, результативному, ресурсному.

Якщо мова йде про освітнє середовище закладу вищої освіти, то варто також враховувати часовий параметр й особливості певного освітнього закладу, в якому сформувалось таке середовище.

Середовище стає освітнім, коли воно є сукупністю матеріальних чинників освітнього процесу, міжособистісних стосунків та особливих психолого-педагогічних умов для формування і розвитку особистості. Усі ці чинники взаємопов'язані, доповнюють один одного, впливають на кожного суб'єкта освітнього середовища, водночас суб'єкти освітнього процесу впливають на середовище, перетворюючи та змінюючи його.

Крім того, здійснений огляд наукової літератури дозволяє констатувати, що існують два основних підходи до вивчення освітнього середовища як чинника становлення і розвитку особистості:

- *соціально-психологічний* (освітнє середовище визначається як умова конструювання людиною змісту у процесі взаємодії з оточуючим світом);
- *соціально-педагогічний* (освітнє середовище визначається як багатомірне соціально-педагогічне явище, яке ситуативно впливає на розвиток ціннісних орієнтацій, способів поведінки).

На сьогодні вже є загальновизнаними такі моделі освітнього середовища:

- еколого-особистісна (В. Ясвін, 2001);
- еко психологічна (В. Панов, 2004, 2007);
- комунікативна (В. Рубцов, 1997);
- антрополого-психологічна (В. Слободчиков, 2000, 2010);
- психодидактичної (В. Лебедєва, В. Орлов, 1996);
- модель освітнього середовища як конкретного освітнього середовища певного навчального закладу (В. Козирєв, 1999; І. Шалаєв, А. Веряєв, 1998; Г. Беляєв, 2000; Ю. Кулюткін, С. Тарасов, 2000; В. Мастерова, 2003; А. Артюхіна, 2006; Т. Бородкіна, 2009; О. Васильєва, 2011; О. Горчакова, 2011; В. Новіков, 2012; Н. Бордовська, 2013 та ін.).

Кожна із запропонованих моделей базується на певному розумінні суті та призначення освітнього середовища різних рівнів.

Результати проведеного огляду наукових джерел стали теоретичною основою для формулювання авторського погляду на досліджуваний феномен. Нами врахована тенденція, яка спостерігається в усіх дослідженнях – це погляд на освітнє середовище як системне явище (утворення), що виконує певні функції; умову, чинник, поле можливостей для суб'єктів освітнього процесу. За В. Слободчиковим [455], освітнє середовище виступає центральним компонентом сфери освіти; саме воно центрує в собі і цілі, і зміст, і організацію освіти в конкретній соціокультурній ситуації, визначає вектор і склад здібностей і якостей людини, які розвиваються у процесі здобуття освіти, розвиваючий потенціал освіти».

Відтак, *освітнє середовище закладу вищої освіти*, на нашу думку, багатосуб'єктне та багатопредметне системне утворення, що має об'єктивні можливості цілеспрямовано впливати на професійно-особистісний розвиток майбутнього фахівця, забезпечуючи його готовність до професійної діяльності та / або продовження навчання, успішного виконання соціальних ролей та самореалізації у процесі життєдіяльності. За своєю природою – це комплекс умов – можливостей та ресурсів (матеріальних, фінансових, особистісних, технологічних, організаційних, репутаційних) для освіти особистості, що склались цілеспрямовано в установі, яка виконує освітні функції щодо надання вищої фахової освіти, забезпечує можливості для загальнокультурного та особистісного розвитку суб'єктів освітнього процесу.

Освітнє середовище Університетського коледжу – це полісуб'єктне, поліпредметне утворення, яке постійно розвивається, цілеспрямовано і стихійно впливає на професійний та особистісний розвиток майбутнього фахівця з вищою освітою відповідно до вимог освітньо-кваліфікаційного рівня молодшого спеціаліста, забезпечуючи його готовність до професійної діяльності та / або продовження навчання, досягнення життєвого успіху. Воно є інтегрованою частиною освітнього середовища університетського комплексу [62].

Освітнє середовище університетського комплексу з попередньо обумовленими характеристиками, визначеними очікуваними результатами, структурами створює можливості для студентів бути залученими до творчої, дослідницької діяльності, навчитися створювати, розуміти й освоювати нове, висловлювати і відстоювати власну думку, приймати рішення, співпрацювати, формувати інтереси й усвідомлювати можливості. Адже освітнім середовищем освітнього закладу стає тільки тоді, коли виконує свої основні завдання – сприяє підготовці кваліфікованого фахівця відповідного рівня і профілю, розвитку особистісних якостей і підвищенню загальнокультурного рівня студентів.

Дефініції поняття «освітнє середовище» підтверджують системність цього утворення, а відтак – для освітнього середовища вищого навчального закладу, як системного утворення, властиві:

- цілісність (кожен із компонентів робить свій внесок у реалізацію цільових функцій системи);
- емерджентність (поява властивостей у системи, які не властиві окремим компонентам);
- єдність (проявляється у взаємозв'язках та взаємовпливах між елементами системи);
- варіативність;
- діалогічність / полілогічність (комунікативні аспекти та характеристики);
- організованість (наявність певної структури);
- структурність (упорядкованість, ієрархія компонентів);
- стійкість (здатність зберігати певні властивості або відновлювати їх у випадку втрати);
- функціональність (наявність відповідних функцій);
- адаптивність та самоорганізація,
- здатність до розвитку і саморозвитку.

Освітнє середовище закладу вищої освіти є детермінантою розвитку, становлення особистості у період здобування нею фахової освіти. В освітньому середовищі закладу вищої освіти зосереджений зміст «освітнього життя особистості», чинники, причини освітніх процесів та явищ. Взаємодія особистості й освітнього середовища є значущою завдяки здатності середовища залучати суб'єктів освітнього процесу до освоєння, використання, обміну і поширення культурно-освітніх цінностей, що призводить, у кінцевому підсумку, до самовизначення і самореалізації особистості [108].

Отже, варто зауважити, що ступінь взаємодії та освоєння особистістю освітнього середовища залежить як від особистості, так і від особливостей середовища. Саме тому є актуальним застереження американського педагога Дж. Д'юї, який визнаний у 1988 році організацією ЮНЕСКО одним зі світових науково-педагогічних лідерів XX століття, що «основним обов'язком педагогів є не лише ознайомлення із загальними засадами впливу оточуючого середовища на фактичний досвід, але й визначення конкретних чинників, що сприяють

отриманню таких знань, які ведуть до розвитку. Понад усе вони повинні знати, як використовувати існуюче фізичне і соціальне оточення, щоб узяти з нього усе, що можна використовувати для формування корисних знань» [149; 593].

Здобувач вищої освіти перебуває у постійній взаємодії з освітнім середовищем закладу вищої освіти: освітнє середовище впливає на особистість, особистість своєю діяльністю змінює середовище.

Нам співзвучні міркування Дж. Д'юї, що «коли особа вирішує стати вчителем, юристом, лікарем чи біржовим брокером, коли вона реалізує свій намір, тим самим вона певним чином визначає своє майбутнє оточення. Особа стає більш вразливою і чутливою до певних обставин і, відповідно, в неї формується імунітет до тих речей, які б її стимулювали, якби вона зробила інший вибір» [148, с.36].

Особистість, ставши студентом, вступивши до закладу вищої освіти, керувалась певними особистісними потребами, щодо набуття знань, умінь, навичок, компетентностей, які дозволять їй успішно здійснювати у подальшому професійну діяльність. Бажання задовольнити ці потреби спрямоване на освітнє середовище. Особистість прагне знайти об'єкти, явища, бути залученою до процесів, які можуть задовольнити ці потреби. Якщо в освітньому середовищі реалізуються очікування особистості, то воно стає для неї цінним і по-справжньому освітнім.

Вважати якісним можна освітнє середовище в тому випадку, коли воно спроможне забезпечувати усім суб'єктам освітнього процесу можливості для задоволення освітніх потреб, особистісного розвитку, саморозвитку. Як зазначає С. Сисоєва, «люди різняться і будуть різнитись за розвитком своїх здібностей та інших властивостей, але вони будуть рівні, якщо матимуть об'єктивні можливості вияву і розвитку своїх сил» [451, с.43].

Ідеальним освітнє середовище закладу вищої освіти, в тому числі і коледжу, буде тоді, коли воно забезпечує для кожної особистості доступ до освітніх ресурсів у зручний спосіб та час, дає особистості змогу вибрати індивідуальну траєкторію, стиль і час навчання, підтримує зусилля тих, хто

прагне поділитись набутими знаннями, дає можливість особистості презентувати освітні результати.

3.3. Структура і функції освітнього середовища університетського коледжу

Хоча освітнє середовище впливає на особистість у своїй єдності й інтегральності, реалізація середовищного підходу в освітньому процесі буде успішнішою за умови розуміння його функцій та структури, особливостей кожного компонента.

Враховуючи існуючі у науковому просторі підходи до розуміння структури та функцій освітнього середовища закладу освіти (Г. Авдієнко [5]; Ю. Ананьїна [14; 15]; К. Андрєєва, Л. Бикасова [16]; Г. Беляєв [41]; Т. Бородкіна [60]; Л. Буєва [94; 95]; О. Горчакова [142]; Т. Гущина [147]; Н. Крилова [257]; Ю. Кулюткін, С. Тарасов [263]; В. Лебедева [269]; Н. Морозова [321]; В. Новіков [338]; А. Орел [364]; В. Панов [375]; В. Рубцов [423]; А. Савенков [425]; С. Сергєєв [438; 439]; В. Слободчиков [454]; С. Тарасов [492]; О. Ярошинська [549]; В. Ясвін [552], обґрунтуємо структуру, функції освітнього середовища закладу вищої освіти та конкретизуємо ці функції стосовно університетського коледжу.

Л. Виготський наголошував, що середовище не є чимось абсолютно застиглим, непіддатним та незмінним. Навпаки, єдиного середовища не існує в реальності. Воно розпадається на низку більш чи менш самостійних та ізольованих один від одного шматків, які можуть бути предметом розумного впливу людини [114, с.88].

Тому, організовуючи освітнє середовище закладу освіти, варто чітко уявляти з яких структурних компонентів воно складається, на які компоненти поширюється управлінський вплив, а які сприймаються як наперед задані.

Водночас варто враховувати думку Дж. Гібсона, який вважає, що оточуючий світ не можна розкласти раз і назавжди на якісь особливі, істинно первинні елементи. Якщо світ розглядати як життєве середовище, то в ньому не

знайти атомарних елементів. Замість них ми бачимо елементи, які підпорядковані один одному. Відтак, вибір елементів для опису середовища буде залежним від вибраного рівня [130, с.34].

Саме тому, здійснюючи управлінський вплив з метою видозміни одного компоненту освітнього середовища, необхідно враховувати, як будуть змінюватись в наслідок цього впливу й інші компоненти. Досліджуючи феномен культуропороджуючої освіти, розглядаючи поняття «освітнє середовище» у тісному взаємозв'язку з поняттям «освітній досвід», А. Корбут рекомендує сприймати освітнє середовище, як сукупність умов організації досвіду в освіті; певну область, де в якій відбувається трансформація досвіду та ідентичності суб'єктів освіти; як певний образ можливого, уявного посередника з низкою характеристик, які відрізняють його від інших феноменів [145, с.136-139]. Середовище, на думку ученого, є частиною локальної символічної практики, яка сама включає множину символічних практик. Воно є динамічним та невизначеним, може дестабілізувати ситуацію, постійно вимагає «пересамовизначення» [145, с.136-139].

Намагаючись виявити та описати феноменологічні риси освітнього середовища, Т. Гущина приходить до висновку, що освітнє середовище з'являється тоді, коли між окремими освітніми інститутами, програмами, суб'єктами, практиками вибудовуються певні зв'язки та стосунки; починають вирішуватись освітні завдання [147].

Психолог А. Савенков, розглядаючи освітнє середовище як систему педагогічних та психологічних впливів, наголошує, що таке середовище не тільки створює можливості для розвитку та розкриття тих здібностей і талантів, що вже розкрились, але й таких, що ще не проявились [425].

Л. Буєва акцентує увагу на структурі середовища, яке є певною єдністю загального, особливого й одиничного [94; 95].

Відтак, варто враховувати вплив на особистість не тільки глобальних чинників на рівні соціальної структури суспільства, але й вплив ближнього оточення на рівні таких мікроелементів суспільства, як родичі, друзі, товариші по навчанню, коло спілкування за інтересами тощо. Адже ці мікроелементи

здійснюють вплив на формування соціальних уявлень людини про світ, її світоглядних уявлень та переконань.

Своєрідно підходять до питання трактування сутності та структури освітнього середовища К. Андрєєва та Л. Бикасова, вважаючи, що освітнє середовище – це культуровідповідна матриця, що має певний якісний контент: архетипи, смисли, символи; є багатошаровим субстратом, що є певним професійним, діяльнісним, інформаційним матеріалом; інтелектуальною субстанцією, що властива її суб'єктам; оточення, яке має конфігурацію / геометрію; навігаційну систему; власне інформаційне поле; траєкторію розвитку; потенціал інтеграційної взаємодії; структуру, що має властивості зв'язаності, цілісності, керованості, що залежить від насиченості її освітніми, виховними, інформаційними й іншими ресурсами [16].

Під педагогічною системою (навчальним середовищем) Н. Кузьміна розуміє множину взаємопов'язаних та функціональних компонентів, які підпорядковані цілям освіти, виховання та навчання підростаючого покоління та дорослих людей [260; 261].

Коментуючи особливості постнеокласичних уявлень про середовищно зорієнтоване навчання, С. Сергєєв стверджує, що середовище – це мультисистемний континуум, окремі системи якого виділяють спостерігачі шляхом проведення операції розпізнавання, що залежить від контексту та умов спостереження [438].

Наполягає на необхідності вивчення усіх аспектів освітнього середовища та урахування його в процесі освіти Н. Крилова, адже педагогічне середовище, на її думку, це особливий, унікальний, індивідуальний простір пізнання і розвитку [257].

Складність феномену освітнього середовища детермінувала різні підходи до виокремлення його структури (табл. 3.1). Здійснений аналіз дає змогу зробити висновок, що в науковому полі поки немає сформованої єдиної думки щодо структури освітнього середовища, в тому числі й освітнього середовища закладу вищої освіти.

Таблиця 3.1

Підходи до визначення структури освітнього середовища

Автор	Запропонована структура (компоненти / середовища)
Г. Авдієнко, 2010 [5]	діяльнісний, соціальний, інформаційний, предметний
Ю. Ананьїна, 2013 [14;15]	ціннісно-цільовий, ресурсний, організаційно-технологічний, особистісно-смісловий
К. Андрєєва, Л. Бикасова, 2013 [16]	фізичне оточення, людський чинник, програма навчання
Г. Беляєв, 2000 [41]	соціальні, просторово-предметні та психодидактичні
Т. Бородкіна, 2010 [60]	системний, організаційний, аксіологічний компоненти
О. Васильєва, 2011 [99]	суб'єктно-об'єктний, функціонально-цільовий, технологічний, діагностико-результативний
О. Горчакова, 2011 [142]	предметно-просторова, соціально-психологічна, інформаційна, педагогічна, когнітивна, комунікативна підсистеми
Т. Клочкова, 2003 [224]	особистісний, освітній, духовно-моральний, комунікаційно-інформаційний, просторово-предметний компоненти, наукова школа, вузівський менеджмент
Н. Морозова, 2005 [322]	якість викладання, рівень вимог до тих, хто навчається; освітній стандарт; норми поведінки та стиль спілкування; ціннісні орієнтації випускників
В. Новіков, 2012 [338]	ціннісно-смісловий, інформаційно-змістовий, організаційно-діяльнісний, просторово-предметний
А. Орел, 2005 [364]	просторово-предметний, соціальний, організаційно-технологічний
В. Панов, 2007 [375]	діяльнісний (технологічний), комунікативний і просторово-предметний
В. Рубцов, 1997 [423]	внутрішня спрямованість школи, психологічний клімат, соціально-психологічна структура колективу, психологічна організація передачі знань, психологічні характеристики учнів тощо
С. Тарасов, 2011 [493]	просторово-семантичний, змістово-методичний, комунікаційно-організаційний
С. Сергєєв, 2006 [439]	предметне, соціальне, інформаційне середовища
В. Слободчиков, 1997 [454]	психодидактичний, соціальний, просторово-предметний компоненти та суб'єкти середовища

Продовження Таблиця 3.1

О. Ярошинська, 2014 [549]	просторово-предметне структурування; соціально-суб'єктне структурування: соціально-культурне, навчально-виховне та інформаційно-комунікаційне середовища
В. Ясвін, 2001 [552]	соціальний, психодидактичний, просторово-предметний

Джерело: авторське узагальнення

Виокремлені складові освітнього середовища узгоджуються з поглядами вчених на сутність освітнього середовища та його роль в освітньому процесі. Проте можна зробити висновок, що у наукових джерелах висвітлено, переважно, два підходи щодо визначення структури освітнього середовища вищого навчального закладу: логічний та екстралогічний. За логічним підходом розглядають структури / елементи освітнього середовища – утворюючі середовища (навчальне, науково-дослідне, соціокультурне, квазіпрофесійне тощо) або компоненти (суб'єктний, ціннісно-цільовий, комунікативний, діяльнісний, інформаційно-знансвий, ресурсний, інноваційний, організаційно-управлінський). Крім того, в науковій літературі зустрічаються інші назви структурних елементів – умови, ніші, стихії, блоки, зразки, фасилітатори, генератори, сектори, стимули, моменти тощо. Екстралогічний підхід передбачає аналіз структури освітнього середовища за якісними характеристиками (дух, атмосфера, клімат, комфортність, доброзичливість тощо).

Структура освітнього середовища закладу вищої освіти покликана забезпечувати професійну підготовку майбутнього фахівця у поєднанні з особистісним розвитком, сприяти задоволенню потреб особистості у саморозвитку, самовдосконаленні, самореалізації, створювати підґрунтя для формування ціннісних орієнтирів та мотивів діяльності.

Особлива увага повинна приділятися створенню можливостей для формування і розвитку якостей особистості, які необхідні для побудови та реалізації успішної життєвої траєкторії (мотивація досягнення успіху, подолання труднощів, активна життєва позиція).

Проведений аналіз існуючих підходів до виокремлення структур освітнього середовища та власна наукова позиція спонукає нас до виділення

таких структурних компонентів в освітньому середовищі університетського коледжу (рис. 3.3):

– *особистісного* (суб'єкти освітнього процесу, зв'язки і взаємовідносини між ними, що проявляються у діяльності, спілкуванні та поведінці). Цей компонент включає усіх суб'єктів освітнього процесу у вищому навчальному закладі (викладачів і студентів) у кількісному та якісному вимірі. Це різні групи – статево-вікові, субкультурні, різних рівнів професійної компетентності, майстерності, професіоналізму, різних років навчання, професійної приналежності. Саме особистісному компоненту належить провідна системоутворююча роль у формуванні неповторного освітнього середовища вищого навчального закладу. Взаємодія, взаємовплив, взаємостосунки викладачів і студентів, міжособистісні стосунки викладачів, закладають підґрунтя цього феномену. Особистісний компонент – це людські ресурси, які неможливо скопіювати; це та складова, що забезпечує особливу синергетику, яка може проявитися в результаті роботи освітньої організації та надати цьому результату якості;

– *аксіологічно-сміслового* (місія, візія, стратегія, цінності, традиції, церемонії, ритуали, символи, корпоративна культура, історії соціально-схвального життєвого успіху випускників). У більшості випадків цей компонент забезпечує концептуальне теоретичне підґрунтя для вироблення управлінських стратегій і тактичних управлінських рішень; визначає кордони можливого, допустимого та схвального в межах освітнього закладу, опосередковано впливає на варіативність поведінки студентів та викладачів як членів однієї освітньої спільноти. Аксіологічно-сміслові засади діяльності закладу освіти – це важливий аспект діяльності освітньої організації, її важливі активи, що забезпечують конкурентоспроможність, які неможливо ні купити, ні скопіювати. Корпоративна культура – це специфічне середовище, що сприяє співробітництву, ініціативі, інноваціям, система навчання та підвищення кваліфікації співробітників, посилення чинників, які позитивно впливають на мотивацію, задоволення від процесу та результатів усіх учасників освітнього процесу;

- *інформаційно-змістового* (основні та допоміжні освітні програми; позааудиторні культурні та соціальні проекти; нормативні документи, які регламентують освітню діяльність та взаємодію суб'єктів освітнього процесу);
- *організаційно-діяльнісного* (форми, методи, способи, технології, стилі взаємодії та поведінки суб'єктів освітнього процесу, способи комунікації, у тому числі через соціальні мережі, управлінські структури та механізми, включаючи студентське самоврядування);
- *просторово-предметного* (матеріально-технічна інфраструктура, аудиторний фонд, комп'ютерний парк, обладнання для внутрішньої ІК-мережі, виходу в Інтернет, бібліотечні ресурси, у тому числі електронні, побутові умови, дизайн та обладнання приміщень) [85].

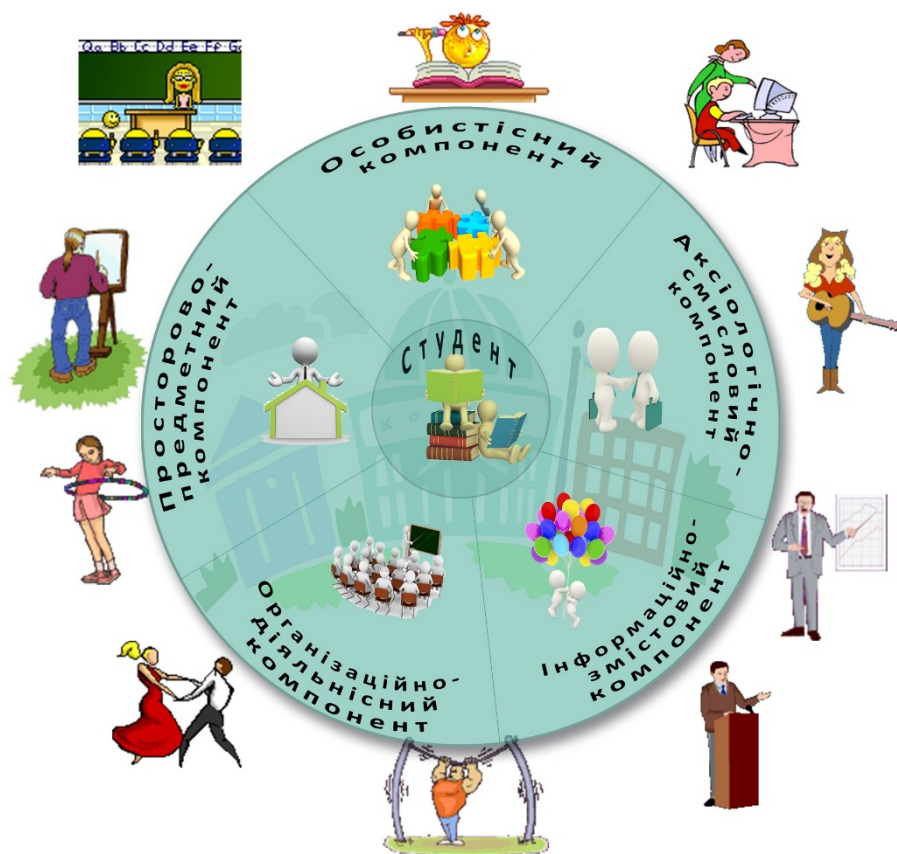


Рис. 3.3. Структура освітнього середовища університетського коледжу
Джерело: Власна розробка

Освітнє середовище університетського коледжу інтегроване в освітнє середовище університетського комплексу, що має таку ж відповідну структуру.

Структура освітнього середовища закладу вищої освіти тісно пов'язана з його функціями. Означення «освітнє» показує, що мова йде не просто про середовище життєдіяльності особистості, а про середовище набуття нею освіти. Тому визначення нами функціонального поля освітнього середовища закладу вищої освіти опиратиметься на функції соціального інституту освіти та враховуватиме підходи науковців до виокремлення функцій закладів освіти різних типів. Крім того, врахуємо власне бачення на проблему, яке базується на міркуванні, що освітнє середовище закладу вищої освіти має бути специфічним «полем можливостей» для особистості, що здобуває освіту.

Коротко проаналізуємо висновки щодо функціонального поля освітнього середовища закладу освіти, які представлені в наукових публікаціях.

Т. Гущина вважає, що педагогічний зміст освітнього середовища визначає його ключові функції, до яких відносить: розвиток, вибір цінностей, регуляція, безпека, фасилітуюча взаємодія [147].

Т. Клочкова визначає, як ключові, такі функції освітнього середовища закладу вищої освіти: підготовка фахівця, самореалізація студента, соціалізаційна та контролююча функції [224].

Дослідники Д. Касаткін, Н. Тверезовська розглядаючи різні аспекти інформаційно-освітнього середовища, виділяють такі його основні функції: інформаційну, комунікативну, розвиваючу, навчальну, діагностичну, рефлексійну [217].

В. Гаврилюк, досліджуючи середовище сучасного позашкільного закладу освіти виокремлює його комунікаційну, інформаційну, розвивальну, творчу, координувальну, управлінську, контрольну-аналітичну функції [118; 119].

В. Горова, Н. Петрова вивчаючи сутнісні риси освітнього середовища як педагогічного феномену, наголошують на таких функціях як адаптивна, соціокультурна, інтегративна, професійно-особистісного розвитку [141].

С. Хазова, узагальнюючи підходи до розуміння сутності поняття освітнього середовища закладу вищої освіти та формуючи перелік його характеристик, приходить до висновку, що його конкурентноформуючий вплив здійснюється шляхом реалізації адаптивної, соціокультурної та розвиваючої

функцій, а також через створення необхідних психолого-педагогічних умов [510]. На думку дослідниці, саме ці функції дозволяють нейтралізувати негативний вплив на свідомість студентів засобів масової інформації; допомогти студентам адаптуватися у майбутній професії, врахувати індивідуальні особистісні потреби, інтереси, здібності студентів у процесі вибору змісту та форм освітнього процесу; підібрати необхідні ресурси (від фондів бібліотеки, комп'ютерного забезпечення до обладнання аудиторій); забезпечити сприятливий психологічний мікроклімат для суб'єктів освітнього процесу, який передбачає взаємоповагу, вільне виявлення власної думки, конструктивне спілкування; забезпечення контекстності та практико-зорієнтованого навчання та сучасності освіти; демократичну управлінську атмосферу в закладі вищої освіти та його відкритість; забезпечення освітнього процесу висококваліфікованими науково-педагогічними та педагогічними кадрами, які здатні забезпечити науковість освітнього процесу у поєднанні з цікавим викладом матеріалу, використовувати новітні технології навчання, водночас характеризуватись високою культурою спілкування та поведінки; забезпечення накопичення студентами різноманітного соціального і професійного досвіду у процесі організованого спілкування з людьми, які представляють різні соціальні групи, мають різні ціннісні орієнтації, приналежать до різних релігійних та етнічних спільнот, мають різні професійні та життєві інтереси; надання студентам можливостей щодо участі в різних видах громадської і професійної діяльності. За умови, якщо освітнє середовище закладу вищої освіти забезпечує набір таких умов та можливостей для студентів, виконує усі перелічені функції, то випускники – молоді спеціалісти будуть більш конкурентоздатні та ринку праці та успішні в особистому житті.

В. Делія, працюючи над проектуванням інноваційного освітнього середовища гуманітарного закладу вищої освіти, визначає такий перелік функцій, які мають бути притаманні цьому освітньому середовищу: надає свободу вибору світоглядних і моральних орієнтирів та ідеалів; розвиває внутрішній потенціал суб'єкта освіти та сприяє розвитку професійних властивостей особистості (особистісно зорієнтоване); адаптоване та динамічне

стосовно соціальних умов діяльності, установок суспільства; є частиною макросоціуму, яка детермінує розвиток індивідуальної компоненти у професійній підготовці фахівця; толерантне до історичного минулого, здатне взаємодіяти з іншими культурами [155, с. 67-68].

О. Артюхіна виокремила наступний перелік функцій освітнього середовища закладу вищої освіти: інтегративна, адаптивна, соціокультурна, професійно-особистісного розвитку та саморозвитку індивіда [25].

Т. Менг узагальнюючи соціокультурні функції освітнього середовища виділяє найбільш важливі: адаптивну, синдикативну (об'єднання), креативну [309].

У нагоді для формування переліку функцій освітнього середовища закладу вищої освіти має стати думка І. Зимньої, яка розглядаючи різні аспекти проблеми гуманізації освіти, формує перелік функцій через виокремлювання рівнів впливу освітнього середовища – управлінський, соціокультурний, навчально-предметний, особистісний [204].

Дослідники Н. Морозова, М. Жуковская у процесі моделювання освітнього середовища закладу вищої освіти, передбачають його центрування на взаємодії студента і викладача, зосереджують увагу на трьох основних складових (локальних середовищах, які є взаємопов'язані та взаємодоповнюють один одного) – навчальному освітньому середовищі, соціокультурному освітньому середовищі, інформаційному освітньому середовищі. Таким чином виокремлюючи навчальну, соціокультурну, інформаційну функції [322, с.44].

Н. Морозова презентує освітнє середовище освітнього закладу, з одного боку, як сукупність компонентів, серед яких виділяються: якість викладання; рівень вимог до освітніх результатів суб'єктів освіти; освітні стандарти; схвальні в закладі освіти норми поведінки та стиль спілкування; заздалегідь обумовлені позитивні ціннісні орієнтації, до формування яких прагне випускник тощо., з іншого – як сукупність соціальних, культурних та інших умов, в яких відбувається навчальна діяльність індивіда. Дослідниця особливо наголошує, що в цьому контексті освітнє середовище характеризується більшою мірою як

навчальне, пізнавальне, інформаційне та в меншій мірі як виховне, хоча будь-яке освітнє середовище виховує [321, с. 295-296].

Д. Хорват, здійснивши аналіз понад десяти моделей освітнього середовища закладу вищої освіти, які презентовані в наукових публікаціях (А. Артюхіна, Е. Бурдуковская, В. Делія, І. Зимняя, Н. Морозова та інші), звернув увагу на їхню різну фокусацію. В одних моделях в центрі перебуває студент (той суб'єкт освіти, який навчається), в інших – студент та викладач (суб'єкти освіти, який навчає і той, який навчається), в інноваційних моделях центрування освітнього середовища відбувається довкола співробітництва та інноваційної діяльності. Дослідник наголошує, що в усіх цих моделях присутня соціокультурна складова, що визначає соціокультурну функцію як обов'язкову [515].

Узагальнюючи підходи до виокремлення функціонального поля освітнього середовища закладу вищої освіти, в тому числі і університетського коледжу, враховуємо, що освітнє середовище закладу вищої освіти має надати можливості студентам брати участь в організації власного навчання, щоб сформувати себе та досягти життєвого благополуччя й успіху. Набувши статусу студента, молода людина проходить певний рубікон, що позначає перехід до нової соціальної ролі, нового статусу й умов життя. Основні зусилля студента спрямовані на те, щоб стати таким, яким він бачить себе в майбутньому. Його праця підпорядкована опануванню різноманітних знань, що стануть у подальшому основою його професійної компетентності. Це час набуття самостійності, навчання вибудовуванню та підтриманню міжособистісних стосунків, формування власного життєвого стилю, смаків, переваг, пошуку майбутньої роботи.

Відтак, домінантною функцією освітнього середовища закладу вищої освіти є створення умов для здобуття освіти (*освітня функція*), а саме вищої освіти. Ця функція є поліаспектною та поліструктурною і включає, на нашу думку, *освітньо-професійну, освітньо-соціалізаційну, освітньо-культурну складові*, які можна розглядати як окремі базові функції освітнього середовища закладу вищої освіти, оскільки на їхню реалізацію витрачається лєвова частка його ресурсів та часу [67].

Необхідно враховувати, що реалізація зазначених функцій є взаємопов'язаним та одночасним процесом, а оптимізація однієї з функцій обов'язково призводить до змін у реалізації інших. Відтак, суб'єкт управлінської діяльності повинен моніторити напрям змін. Наприклад, надмірна витрата часу на позааудиторні заходи може призвести до погіршення навчання; посилена увага на успішність, яка виражається в оцінках та стипендії будь-якою ціною, – до формування спотворених моральних ідеалів тощо.

Названі функції відповідно реалізуються і в університетському коледжі з врахуванням специфіки призначення освітнього закладу – поєднання здобування повної загальної середньої освіти з професійною освітою.

Освітньо-професійна функція освітнього середовища закладу вищої освіти, в тому числі університетського коледжу, безпосередньо пов'язана з реалізацією цільового призначення вищої освіти – сприяння здобуттю особистістю широкого переліку знань, умінь, компетентностей, які дозволять їй у майбутньому успішно працювати за фахом.

Проте, коло повноважень вищої освіти не може обмежуватись тільки долученням людини до майбутнього фаху. В ідеалі, людина з вищою освітою – це самодостатня духовно-моральна особистість, яка засвоїла необхідний людині для розвитку та самореалізації складний тезаурус культури та культуротворчих навичок та активно ними послуговується в усіх життєвих вимірах (*освітньо-культурна функція*).

Полеміка про якість освіти загострила увагу на тій частині студентства, яке не дуже серйозно ставиться до навчання, просто відбуває час у вищому навчальному закладі, характеризується посереднім рівнем освітніх досягнень. На нашу думку, навіть якщо молода людина «пасивно» залучена до освітнього процесу в умовах вищого навчального закладу, її перебування у колі однолітків, що навчаються, спілкування з висококваліфікованими викладачами сприяє продовженню процесів соціалізації, інкультурації, розвитку на більш високому рівні, ніж це було в школі, сім'ї або «тусовочному» середовищі. Адже, як зазначає Дж. Д'юї, «основа звички полягає в тому, що будь-який досвід змінює

особу, і ця зміна, у свою чергу, хочемо ми цього чи ні, впливає на якість майбутніх знань, адже особа, яка їх набуває, стає дещо іншою» [148, с.34].

Справді, освітнє середовище закладу вищої освіти надає особистості унікальні можливості для набуття досвіду подолання труднощів, цілеспрямованої діяльності, переживання ситуацій успіху та поразки, відмови від стереотипів заради нового досвіду, керування власною поведінкою та емоціями в різних ситуаціях, участі у діалогах та диспутах, формування власного погляду на події та явища, прийняття правил, стилю роботи, які презентує корпоративна культура вишу, усвідомлення необхідності навчання для майбутнього життя, налагодження комунікаційних каналів і дружніх стосунків. Ідентифікація себе з іншими, що дозволяє виявляти та сприймати новий зміст, спосіб від інших (людей, групи, громади, суспільства), самоусвідомлення та індивідуалізація власного «Я» є ефективними механізмами соціалізації особистості. Відтак, на освітнє середовище покладається ще одна *функція – освітньо-соціалізаційна*.

Крім того, будь-яке навчання корисним є тільки в тому випадку, коли воно сприяє розвитку особистості, а тому варто наголосити на ще одній функції освітнього середовища закладу вищої освіти – *особистісно-розвивальній*.

Для університетського коледжу вона є надзвичайно важливою, адже студенти коледжу – це підлітки з ще не сформованими цільовими життєвими орієнтирами, з нереалізованими, а, подекуди, ще й не виявленими внутрішніми потенціями. Створення для студентів коледжу широкого поля можливостей не тільки для здобуття фаху, але й для пошуку та розкриття власного “Я” в різноманітних видах діяльності поза аудиторіями – це важливе завдання управління підготовкою фахівців у коледжах.

Із метою з’ясування думки педагогічних працівників щодо актуальних пріоритетних функцій освіти, вищої освіти та ключових функцій освітнього середовища закладу вищої освіти проведено соціологічне дослідження.

В опитуванні взяли участь 79 респондентів, які працюють у системі вищої освіти м. Києва. До групи опитаних увійшло: 9 осіб (11%) зі стажем до 1 року, 36

(45,6%) – від 1 до 5 років, 13 (16,5%) – від 5 до 10 років, 12 (15%) – від 10 до 20 років, 8 (10%) – понад 20 років.

Анкета створена за допомогою Google-форми (Додаток Г.1.).

Респондентам було запропоновано проранжирувати функції освіти за значущістю по низхідній.

Найбільша кількість респондентів – 25 (32%) найважливішою назвали освітню (в широкому сенсі) функцію. Загалом, рейтинговий перелік функцій сформувався таким чином: 1 – освітня; 2 – професійно-економічна; 3 – культурна; 4 – виховна; соціальної мобільності; 5 – гуманістична (духовність та культура); 6 – соціальна (в широкому смислі); 7 – соціалізаційна; 8 – історичної спадковості та наслідування соціального досвіду; 9 – селекційна; 10 – соціального контролю; 11 – тестуюча (рис. 3.4).

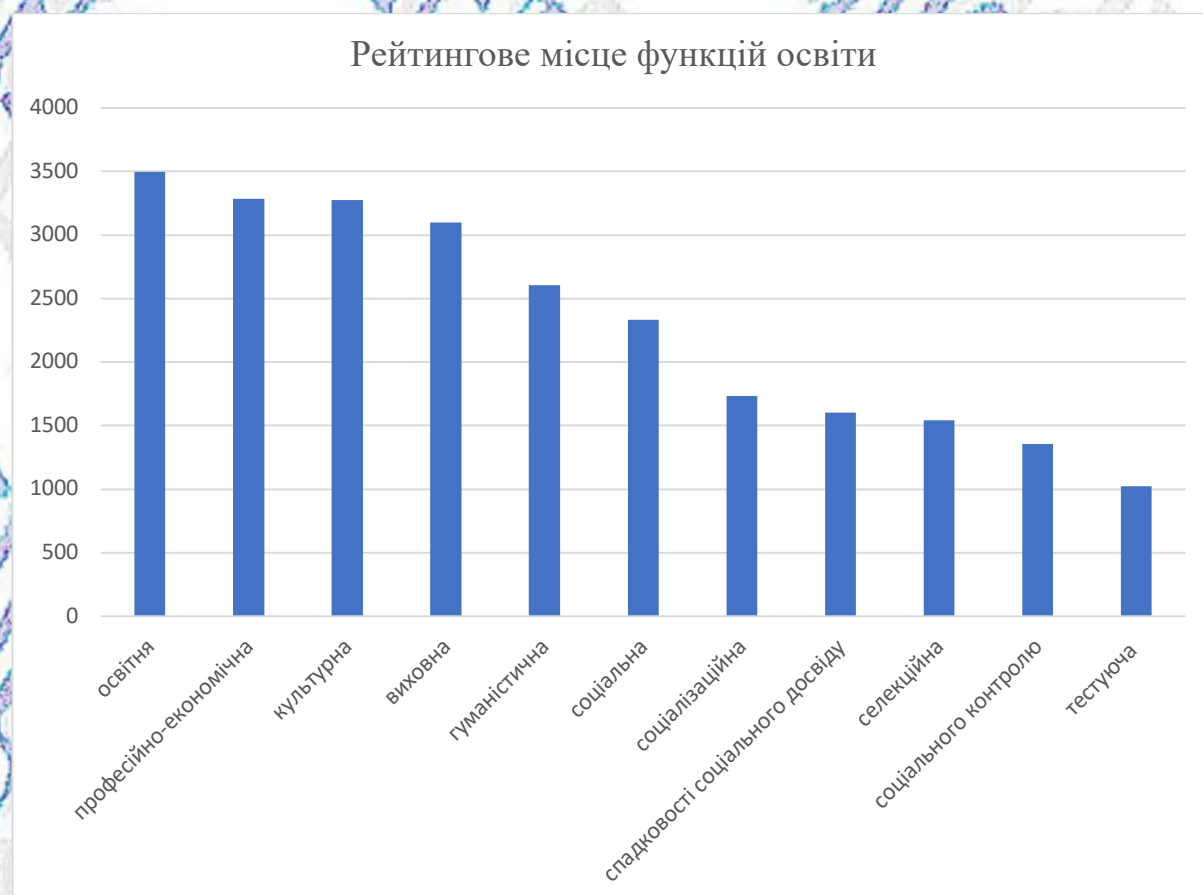


Рис. 3.4. Ранжирування функцій освіти (за результатами опитування)
Джерело: власне опрацювання

Респондентам також було запропоновано назвати три найважливіші функції вищої освіти. 49 осіб (63%) обрали культурну, професійно-економічну, освітню (в широкому сенсі) функції; 10 осіб (13%) – культурну, професійно-економічну, соціальної мобільності; 10 осіб (13%) – культурну, професійно-економічну, гуманістичну; 9 осіб – мали іншу думку.

При цьому на перше місце поставили професійно-економічну функцію 37 осіб (47%), і так само 37 осіб (47%) на перше місце поставили культурну функцію.

На відкрите запитання щодо інноваційних функції вищої освіти респонденти запропонували до таких віднести стимулюючу, лідерство, студентоцентризм, формування навичок навчання упродовж життя, самоосвіти.

На відкрите запитання щодо ключових функцій освітнього середовища закладу вищої освіти 79 респондентів (100%) назвали 2 функції – культурну та професійно-економічну. 65 респондентів (85%) на перше місце поставили культурну. 37 осіб (47%) виокремили функцію соціальної мобільності, 27 осіб (34%) – соціального контролю. Серед інших функцій були названі – соціалізаційна, тестуюча, селекційна.

Отже, проведене опитування загалом підтвердило наші міркування щодо функцій освітнього середовища закладу вищої освіти та визначило поле подальших досліджень.

Поліаспектний підхід до підготовки майбутнього фахівця забезпечить не тільки ґрунтовну професійну підготовку через набуття відповідних знань, умінь, навичок, розвиток професійних якостей, що стануть базою для професійної компетентності, але й сприятиме розвитку особистісних рис, які дозволять конкурувати на ринку праці та досягати успіху. Серед таких рис провідними є мотивація на подолання труднощів та досягнення позитивних результатів, самоствердження. По суті, весь освітній процес у вищому навчальному закладі, у своїй єдності та мультиплікаційності, має бути спрямований на вироблення активної, дієвої позиції студента, спрямованої на набуття практичного досвіду не тільки фахової взаємодії в квазіпрофесійних ситуаціях, але й ефективної

міжособистісної, щоб у подальшому випускник міг вибудувати та реалізувати індивідуальну стратегію життєвого успіху.

Такий підхід до визначення феномену освітнього середовища закладу вищої освіти дозволяє розглядати в якості комплексного «чинника впливу» на суб'єкта освітнього процесу у закладі вищої освіти будь-яку з умов або будь-який ресурс освітнього середовища.

Відтак, цілеспрямовано змінюючи їх, можливо здійснювати опосередкований вплив на якість усіх складових освітнього процесу, в тому числі на його результат – випускника-фахівця. Адже завдання коледжу, за Е. Дельбанко, це допомога у роздумах, бути місцем і процесом, за посередництва якого молоді люди розкривають таланти та нахили і розпочинають упорядковувати власне життя, щоб залишатися вірними собі та бути відповідальними стосовно інших [157, с.33].

Висновки до третього розділу

У процесі дослідження з'ясовано, що проблема реалізації середовищного підходу у вищій школі є актуальною у теоретичній, методичній, практичній площині. Завдяки своїй природі феномен середовища є предметом міждисциплінарного дослідження. У найширшому розумінні під середовищем розуміють оточення, яке складається із сукупності природних, матеріальних, соціальних чинників, які прямо чи опосередковано впливають на людину. Оскільки для розвитку особистості є важливими, щонайменше, два чинники – спадковість та оточення, то детермінація становлення, розвитку особистості під дією зовнішнього духовного і матеріального оточення представляє значний науковий інтерес для екології, філософії, соціології, психології, педагогіки.

Останні десятиліття актуалізувалось дослідження освітнього середовища, яке є компонентом інтегрального соціального середовища та життєвого середовища особистості загалом, на різних рівнях – глобальному, регіональному, локальному. Цей науковий інтерес пов'язаний із різноплановими взаємовпливами особистості й оточення. Вивчення сутності середовища,

механізмів взаємодії особистості та середовища дозволяє розробити наукове підґрунтя для вирішення численних проблем у сфері освіти та виховання.

Аналіз джерельної бази засвідчив, що освітні потенції середовища ґрунтовно досліджуються у вітчизняному та зарубіжному науковому дискурсі упродовж тривалого періоду. Історико-педагогічні розвідки демонструють зміну парадигми сприйняття середовища щодо становлення особистості від умови, на яку варто зважати, до активного чинника, який варто проектувати та реалізовувати з метою забезпечення необхідної якості освіти. Широко представлена тематика, яка пов'язана з різними аспектами дослідження освітнього середовища, в англomовних публікаціях, що презентовані у світових провідних наукометричних базах. Цей факт підтверджує актуальність дослідження взаємовпливів середовища й особистості та необхідність їхнього врахування в освітньому процесі вищої школи.

Встановлено, що нині понятійний апарат середовищного підходу в освіті перебуває на стадії розробки. Виявлено, що спрямованість середовищного підходу на організацію й оптимізацію впливу середовища на особистість дає суб'єкту управління методологію та технологію використання освітнього середовища закладу вищої освіти для професійно-особистісного розвитку і саморозвитку здобувачів вищої освіти. Реалізація середовищного підходу у професійній підготовці фахівців передбачає забезпечення якості освіти через посередництво належної якості освітнього середовища цієї підготовки. Середовищний підхід змінює акценти у педагогічній діяльності: безпосередній вплив педагога на особистість замінюється діяльністю, спрямованою на створення та розвиток середовища, яке має оптимально задовольнити освітні потреби здобувача освіти.

Багатоаспектний аналіз феномену середовища, існуючого тезаурусу середовищного підходу в освіті, генези становлення наукових поглядів щодо взаємодії особистості з життєвим поліструктурним оточенням, розвитку уявлень про роль середовища у педагогіці дозволив виокремити сутнісні риси, структуру та функції освітнього середовища закладу вищої освіти, розширити освітній

інструментарій вищої школи за рахунок обґрунтування авторської версії середовищного підходу.

Здійснений аналіз підходів до тлумачення змісту поняття «освітнє середовище», яких на сьогодні є понад сотню, спонукає зробити висновок, що освітнє середовище – це багаторівнева система умов / обставин / чинників / можливостей, яка забезпечує оптимальні параметри освітньої діяльності певного освітнього суб'єкта в усіх аспектах – цільовому, змістовому, процесуальному, результативному, ресурсному.

Для освітнього середовища характерні: системність, організованість, структурність, пластичність, комунікативність, наповненість подіями, конфігурантність, насиченість, культуровідповідність, векторність, сферність, відкритість, здатність до розвитку та саморозвитку.

Узагальнення наукових підходів до тлумачення поняття «освітнє середовище» дозволяє визначити освітнє середовище закладу вищої освіти як багатосуб'єктне та багатопредметне системне утворення, що має об'єктивні можливості цілеспрямовано впливати на професійно-особистісний розвиток майбутнього фахівця, забезпечуючи його готовність до професійної діяльності та / або продовження навчання, успішного виконання соціальних ролей і самореалізації у процесі життєдіяльності. За своєю природою – це комплекс умов – можливостей та ресурсів (матеріальних, фінансових, особистісних, технологічних, організаційних, репутаційних) для освіти особистості, що склались цілеспрямовано в установі, яка виконує освітні функції щодо надання вищої фахової освіти, забезпечує можливості для загальнокультурного та особистісного розвитку суб'єктів освітнього процесу. Освітньому середовищу закладу вищої освіти притаманні: цілісність, єдність, емерджентність, варіативність, діалогічність / полілогічність, організованість, структурність, стійкість, функціональність, адаптивність та самоорганізація, здатність до розвитку і саморозвитку.

У контексті нашого дослідження освітнє середовище університетського коледжу – це полісуб'єктне, поліпредметне утворення, яке постійно розвивається, цілеспрямовано і стихійно впливає на професійний та

особистісний розвиток майбутнього фахівця з вищою освітою відповідно до вимог освітньо-кваліфікаційного рівня молодшого спеціаліста, забезпечуючи його потовність до професійної діяльності та / або продовження навчання, досягнення життєвого успіху. Воно є інтегрованою частиною освітнього середовища університетського комплексу

Освітнє середовище закладу вищої освіти є цілісною системою з певними якісними та кількісними характеристиками, що визначаються освітніми цілями навчального закладу, виявляються у виборі засобів, за допомогою яких ці цілі досягаються, оцінюються за ефективністю впливів, які виявляються в особистісному, соціальному, інтелектуальному розвитку суб'єктів освіти.

Визначено компоненти (особистісний, аксіологічно-смысловий, інформаційно-змістовий, організаційно-діяльнісний, просторово-предметний) та функції (поліструктурну освітню, яка включає освітньо-професійну, освітньо-соціалізаційну, освітньо-культурну функції, та особистісно-розвивальну) освітнього середовища університетського коледжу.

Аналіз сутності феномену «освітнє середовище» продемонстрував, що цілеспрямовано організоване освітнє середовище завжди поліструктурне, багатомірне, з невизначеними межами, є системою впливів, умов, можливостей, у яких і за посередництвом яких організовується розвиток особистості. Оптимально сконструйоване освітнє середовище є освітнім засобом, що створює умови-можливості для прояву особистості.

Освітнє середовище закладу вищої освіти є цілісністю, що охоплює сукупність умов, у яких відбуваються професійна підготовка, особистісний розвиток та соціалізація майбутнього фахівця. Отже, можна стверджувати, що цілеспрямоване вивчення освітнього середовища закладу освіти, виявлення можливостей для розвитку суб'єктів освітнього процесу, дозволяє не тільки допомогти суб'єктам адаптуватись до його умов, але й певним чином впливати на нього, з метою досягнення бажаних ознак (якісних характеристик), сприяти максимальній реалізації освітніх цілей. Умови-можливості освітнього середовища освітнього закладу мають стати ресурсом підвищення якості освіти, джерелом розвитку різних видів досвіду особистості.

Основний зміст розділу висвітлений у наукових публікаціях автора:

Братко (Сорока) М. В. Сутнісний зміст поняття «освітнє середовище ВНЗ». *Педагогічна освіта: теорія і практика: зб. наук. пр.* Київ: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2012. № 18: Психологія. Педагогіка. С. 50-55.

Братко М. В. Концептуальні засади середовищного підходу у вищій освіті. *Компетентнісно зорієнтована освіта: якісні виміри: монографія.* К.: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2015. С. 243–261.

Братко М. В. Освітнє середовище вищого навчального закладу як детермінанта якості освіти [Електронний ресурс]. *Зб. тез Всеукраїнської Інтернет-конференції «Актуальні проблеми університетської та професійної післядипломної освіти в кризових умовах».* НАПН України; Унт. менедж. освіти. К., 2015. С.16. Режим доступу: http://umo.wedes.com.ua/images/content/institutes/cipo/kaf_UPOP/metod_material/vseukr_internet_konf.pdf

Братко М. В. Освітнє середовище вищого навчального закладу: пошук стратегій управління. *Педагогічна освіта: теорія і практика: зб. наук. пр.* Київ: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2014. № 22: Психологія. Педагогіка. С.100-105.

Братко М. В. Освітнє середовище вищого навчального закладу: пошук стратегій розвитку. *Розвиток особистості в умовах трансформаційного суспільства: матер. Міжнарод.наук.-практ.конф., 13 груд. 2012 р.* М-во осв. і науки, молоді і спорту України, Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, Благод. фонд сприян. розв. осв. ім. Б. Грінченка. К.: Київ.ун-т ім.Б. Грінченка, 2012. С.100-104.

Братко М. В. Освітнє середовище вищого навчального закладу: функціональний аспект. *Педагогічний процес: теорія і практика.* Зб. наук. праць. Київ: Видавництво ВП «Едельвейс», 2015. Вип. 1–2. С. 11–17.

Братко М. В. Середовищний підхід до управління професійною підготовкою фахівців в умовах коледжу. *Професійний розвиток та управління людськими ресурсами в системі післядипломної педагогічної освіти в контексті трансформації освіти України: зб. матеріалів Всеукраїнської наук. практ. конф., Київ, 28 жовтня 2016 р.* К.: УМО НАПН України, 2016. С.63-66.

Братко М. В. *Управління професійною підготовкою фахівців в освітньому середовищі університетського коледжу: теорія і практика: монографія*. Кам'янець-Подільський: «Аксіома», 2017. 424 с.

Братко М. Структура освітнього середовища вищого навчального закладу. *Наукові записки*. Вип.135. Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2015. С. 67–72.

Братко М. Управління підготовкою майбутніх учителів початкової школи та вихователів дошкільних закладів в освітньому середовищі Університетського коледжу. *ВІСНИК Львівського університету. Серія педагогічна*. Випуск 31. 2016. С.56-65.

Братко М. Англomовний науковий дискурс проблематики освітнього середовища закладу вищої освіти. *Матеріали Всеукраїнської (заочної) науково-практичної конференції «Педагогічні інновації в освітньому просторі сучасного вищого навчального закладу»*. 16 березня 2018 року: 3б. тез. Київ, 2018. С.8-11.

Братко М. В. Мовні стратегії в освітньому середовищі вищого навчального закладу [Електронний ресурс]. *Тези науково-практичної інтернет-конференції «Формування мовної особистості інформаційної доби»*, 30 травня 2017 року. Режим доступу: <http://conf.kubg.edu.ua/index.php/courses/fmoid/paper/view/170>

Сорока М. В. Освітнє середовище університетського коледжу як об'єкт управління. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика. Науково-методичний журнал*. 2012. Випуск 1-2. С.55-61.

Bratko M. Environmental approach in higher education: methodological aspect (Середовищний підхід у вищій освіті: методологічний підхід). *Неперервна професійна освіта: теорія і практика. Науково-методичний журнал*. 2015. Випуск 4 (45). С.13- 18.

Bratko M. V. Methodology of the environmental approach in higher education. *International Journal of Social and Educational Innovation (IJSEIro)*. 2015 Volume 2. Issue 4.

РОЗДІЛ 4

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ УПРАВЛІННЯ ПРОФЕСІЙНОЮ ПІДГОТОВКОЮ ФАХІВЦІВ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ УНІВЕРСИТЕТСЬКОГО КОЛЕДЖУ

У розділі, на основі здійсненого аналізу міждисциплінарних підходів до визначення сутності поняття «управління», зроблено висновок про сутність управління у сфері освіти; схарактеризовано основні методологічні підходи до управління в освіті; виявлено сучасні тенденції теорії та практики управління освітою в Україні; з урахуванням сучасних тенденцій управління в сфері освіти, методології середовищного підходу обґрунтовано систему управління професійною підготовкою фахівців в освітньому середовищі університетського коледжу.

4.1. Методологічні основи управління у сфері освіти

Аналіз джерельної бази дає змогу зробити висновки, що розвиток наукової думки, реальні й задекларовані зміни у законодавстві, демонструють неабияку зацікавленість до реформування у сфері освіти. Варто наголосити, що модернізаційні перетворення, педагогічні й управлінські програми реформування освіти будуть успішними, за умови, якщо чітко визначити їхню мету, сформулювати поетапні завдання, узгодити необхідні ресурси і чітко контролювати досягнуті результати. Тобто, постає нагальна потреба позбавлення рис стихійності цього процесу, створення ефективного управління у сфері освіти на усіх рівнях – глобальному, регіональному, локальному. Адже, управління, на думку багатьох дослідників цього феномену, зокрема В. Кременя, С. Пазиніча, О. Пономарьова, виступає невід'ємним атрибутом будь-якої діяльності та є передумовою самої можливості її успішного виконання [250, с.17]. Погоджуємось із академіком В. Кременем, який переконаний, що «управління будь-яким природним чи соціальним процесом не може ґрунтуватись тільки на розумінні буття цього процесу. Суб'єктові

управління для виконання відповідних функцій потрібне ще й усвідомлення його сутності, цілей і призначення» [250, с.36], адже усвідомлення людиною ціннісної значущості для себе своєї діяльності є головною детермінантою професіонала.

Поняття «управління» є багатоаспектним, універсальним, має міждисциплінарний характер, тож у науковому обігу існує кілька сотень його визначень і тлумачень. Універсальність поняття вимагає певного уніфікованого підходу до тлумачення його змісту, тому результати спроб науковців відшукати загальне, що може реально характеризувати управління в усіх його можливих проявах, представляють інтерес як для теорії, так і практики. Відтак, зазначимо, що наше дослідження щодо формулювання змісту поняття управління відбувається у «синергетичній атмосфері» [248, с.22].

Загальний аналіз наукової літератури дає змогу зробити висновок, що найчастіше під управлінням розуміють: 1) діяльність, що спрямовує і регулює суспільні відносини; 2) сукупність приладів і механізмів, за допомогою яких приводять у рух машини; 3) підрозділ у системі установи; вид синтаксичної залежності тощо.

Ключові ідеї щодо змісту поняття «управління» представлені у філософії, соціології, менеджменті, кібернетиці. Ретроспективний аналіз засвідчує, що спроби обґрунтування сутності цього поняття носять пролонгований характер, а підходи до тлумачення змісту його дефініції взаємопов'язані з рівнем розвитку наукової думки на момент формування цього визначення.

Дослідник Ю. Бех прагнучи створити цілісний модус філософії управління, розробляючи концептуальне бачення світоглядно-ідеологічного забезпечення формування загальної теорії управління, на основі ґрунтовного ретроспективного аналізу прийшов до висновку, що спроби обґрунтувати загальну теорію управління технічними, біологічними і соціальними системами здійснювалися неодноразово впродовж майже усього XX століття і не припиняються дотепер, тобто до початку XXI століття. Обґрунтування цієї тези базується на результатах дослідження генези становлення та розвитку відомих загальних теорій – теорії організації (тектології); теорії систем (системології); теорії управління (кібернетики); системної соціальної теорії (соціальної

системології). Слушним є зауваження ученого щодо необхідності проведення дослідження, як мінімум, у площині трьох дискурсів – технічного, біологічного і соціального, для виокремлення сутнісного змісту поняття «управління» [46].

Така поліфонічність наукового пошуку засвідчує актуальність дослідження феномену управління. Відтак, з метою усвідомлення концептуальних особливостей управління в сфері освіти, обмежившись завданнями дослідження, спробуємо виокремити домінантні підходи у формулюванні змісту зазначеного поняття.

У сучасній українській мові під управлінням розуміють дію за значенням від «управляти»; те саме, що керування; управляти – спрямовувати діяльність, роботу кого-, чого-небудь, бути на чолі когось, чогось, керувати; спрямовувати хід, перебіг якогось процесу, впливати на розвиток, стан чого-небудь [104, с.1300].

Цінним для нашого аналізу сутності змісту поняття «управління» є його тлумачення В. Афанасьєвим, який вважає, що управління являє собою елементарну функцію організованих систем різної природи (біологічних, соціальних, технічних), яка забезпечує збереження їхньої визначеної структури, підтримку режиму діяльності, реалізацію програми, мети діяльності [30]. Отже, у цьому визначенні управління розглядається як функція.

Таку ж позицію щодо сутнісного змісту управління займає і філософ А. Спіркін, який вважає, що управління – це функція будь-якої організованої системи, спрямована на збереження її якісної визначеності, підтримку динамічної рівноваги із середовищем та її розвиток [478, с. 435]. Учений переконаний, що управління є своєрідним відгуком, відгомоном, відповіддю на усю суму інформаційних взаємодій системи, з метою спрямування її стану, структури, поведінки до стану, який відповідає усій накопиченій системою інформації, відповідали об'єктивним актуальним потребам та були спрямовані у майбутнє.

С. Стеценко під управлінням розуміє цілеспрямований вплив суб'єкта управління на об'єкт управління з метою створення ефективно функціонуючої системи та досягнення необхідних результатів [482, с.46]. Вплив – це дія, яку

певна особа чи предмет або явище виявляє стосовно іншої особи чи предмета; сила влади чи авторитету [104, с.160]. Отже, вчений розглядає управління як цілеспрямовану дію.

За В. Кноррінгом, який одним із перших у науковій педагогічній літературі розглядав процеси управління не тільки з позиції теорії, але й мистецтва впливу на будь-який соціум, управління, у широкому розумінні цього поняття, це – неперервний процес впливу на об'єкт управління (особистість, колектив, технологічний процес, підприємство, державу) для досягнення оптимальних результатів за найменших витрат часу і ресурсів [226].

На наш погляд, така позиція вченого розкриває управління як процес, що має високий ступінь технологічності, адже враховує мету та раціональне використання ресурсів усіх видів. Учений конкретизує своє розуміння сутності управління, наголошуючи, що управління – це процес, а система управління – механізм, що забезпечує цей процес. При цьому звертає увагу, що будь-який динамічний процес, у тому числі й за участі людей, складається з окремих процедур, операцій та взаємопов'язаних етапів. Саме їхня послідовність та взаємозв'язки складають технологію управлінського процесу. На думку вченого, технологія управління складається з інформаційних, обчислювальних, організаційних та логічних операцій, які виконуються керівниками і спеціалістами різного профілю за певним алгоритмом, у тому числі з допомогою технічних засобів. Технологія управління, на думку В. Кноррінга, – це прийоми, порядок, регламент виконання процесу управління [226].

Нам імпонує бачення сутності управління А. Плотніковим, який вважає, що управління – це переведення об'єкта з одного стану в інший за допомогою управляючих впливів (команд) [389].

Аналіз змісту поняття «управління» буде неповним, якщо не врахувати точку зору на його зміст кібернетики. Адже на сьогодні вже не дискутується той факт, що вона, як наука про загальні закономірності процесів управління та інформації у машинах, живих організмах і суспільстві, відіграла вирішальну роль у пошуку універсальних характеристик управління. Саме кібернетика виробила критерії, які об'єднують позиції різних наук у трактуванні сутності управління,

унеможливлуючи вузькість відомчих підходів. На нашу думку, це стало можливим завдяки тому, що безпосереднім об'єктом вивчення кібернетики є абстрактний процес управління.

Представники кібернетики, зокрема А. Берг, визначають управління як цілеспрямований вплив суб'єкта управління – управляючої системи, на об'єкт управління – складну динамічну систему [42].

Кібернетика тлумачить сутність управління та пов'язаних із ним категорій на засадах системного підходу, який дозволяє аналізувати зміст і сутність управління виходячи з того, що:

- 1) управління – це система взаємодіючих компонентів;
- 2) управлінські системи є цілісними (цілісність системи – це сукупність компонентів, взаємодія яких породжує нові якості, не притаманні тим компонентам, які утворюють систему);
- 3) управлінські системи можуть бути самокерованими (самоорганізованими);
- 4) управління – це об'єктивна закономірність.

«Батько кібернетики» Н. Вінер (англ. N. Wiener, 1894–1964) у своїй праці «Кібернетика і суспільство» [106] зазначає, що коли він давав визначення кібернетиці, то ототожнював поняття «комунікація» та «управління». Наведемо пояснення Н. Вінера у перекладі українською мовою: «Установлюючи зв'язок з іншою особою, я повідомляю їй сигнал, а коли ця особа в свою чергу встановлює зв'язок зі мною, то вона повертає подібний сигнал, що містить інформацію, першочергово доступну для неї, а не для мене. Управляючи діями іншої особи, я повідомляю їй сигнал, і, хоча цей сигнал поданий в імперативній формі, техніка комунікації у цьому випадку не відрізняється від техніки комунікації при повідомленні сигналу факту. Більш того, щоб моє управління було дієвим, я повинен слідувати за будь-якими сигналами, що надходять від особи, які можуть вказувати на те, що наказ зрозумілий і виконується. Теорія управління в людській, тваринній або механічній техніці є частиною теорії інформації» (Н. Вінер, 1958) [106, с.30].

У сфері соціального управління часто використовують близьке до поняття «управління» поняття «менеджмент». У вітчизняному науковому дискурсі їх часто навіть ототожнюють, базуючись на дослівному перекладі з англійської мови слова «management» – керування, управління. Зауважимо, що цей термін в англійській мові застосовують в контексті управління економічною діяльністю. Для інших різновидів управління застосовують слова – control (управління в неживій природі); government and public administration (управління на рівні держави чи соціуму). У численних україномовних публікаціях менеджмент ототожнюють лише з інструментом комерційного управління у ринковому суспільстві або як один з аспектів управління. Не всі прояви управління можна назвати менеджментом. Наприклад, управління автомобілем, хімічною реакцією, військовими діями, але будь-який менеджмент є управлінням. Тобто поняття управління ширше ніж поняття менеджмент, який за своєю суттю є специфічним типом управління. Відтак ці поняття можуть бути взаємозамінними лише для певного кола проблем. Відтак, у дослідженні віддано перевагу поняттю «управління» як більш універсальному. Однак, вважаємо за необхідне, коротко проаналізувати особливості менеджменту.

Менеджмент розглядають у різних контекстах: як науку та практику управління; організацію управління; процес прийняття управлінських рішень; певну категорію людей, що мають відповідну освіту та на практиці займаються керівництвом.

У теорії менеджменту склались чотири важливі концепції, що стали базою для сучасної управлінської теорії і практики:

- концепція наукового управління (Ф. Тейлор (англ. F. Winslow Taylor, 1856–1915) [669];
- концепція адміністративного управління (А. Файоль (фр. H. Fayol, 1841–1925) [608];
- управління з позицій психології та людських відносин (Г. Мюнстерберг (нім. H. Munsterberg, 1863–1914) [644];
- концепція управління з позицій науки про поведінку (біхевіоризму) [566].

Крім цих концепцій, теорія менеджменту реалізує такі три головні наукові підходи до управління:

- процесний підхід (визначає управління як процес, у якому діяльність, спрямована на досягнення цілей організації, розглядається не як одноразовий вплив, а як серія пов'язаних дій, функцій управління;
- системний підхід (організація розглядається як сукупність взаємопов'язаних елементів, що зорієнтовані на досягнення різних цілей в умовах певного зовнішнього середовища);
- ситуаційний підхід (визначає методи управління як такі, що визначаються певною поточною ситуацією).

Менеджмент, як процес управління організаціями, розглядається з точки зору досягнень організацією певних результатів у процесі діяльності. У цьому процесі мова може йти про:

- менеджмент як керуючий орган; різні рівні цього менеджменту;
- організацію роботи колективу задля досягнень цілей організації;
- систему управління, яка включає систему, яка керує, та керовану систему.

Менеджмент як процес прийняття управлінських рішень передбачає постійну реакцію менеджера на інформаційні потоки від середовища з метою вибору оптимального шляху досягнення мети або корекції цілей та програми діяльності, відповідно до змін у зовнішньому середовищі.

Аналіз джерельної бази [243] дозволяє зробити висновок, що феномени «управління» та «менеджмент» розрізняють також за концептуальними принципами.

Основними принципами загального управління є:

- поділ на систему, яка керує, та систему, яка є керованою;
- керованість, як реакція на вплив або сигнал;
- необхідність певної централізації управління;
- зворотний зв'язок;
- гомеостат;
- емерджентність;

- функціональна стабільність.

Основні принципи менеджменту:

- людський чинник;
- інтелектуальний потенціал;
- якість та ефективність менеджменту;
- економіка менеджменту (затрати ресурсів);
- співробітництво та корпоративність;
- влада та партнерство;
- конкурентоздатність,
- цілепокладання, розвиток як спосіб існування.

Варто зауважити, що принципи управління та менеджменту не протистоять один одному, а взаємодіють.

Аналізуючи різні виміри управління, звернемо увагу на його соціальний вимір. Відтак, у цьому аспекті слушним є міркування А. Кравченко та І. Тюріної, які вважають, що управління може бути: 1) системою відносин; 2) формою взаємодії. У першому випадку мова йде про соціальну ієрархію, діапазон контролю, владу, статус, ролі. У другому – про методи контролю, делегування повноважень, стиль керівництва, конкуренцію, лідерство та багато іншого, що пов'язано з динамікою управління. З технічної точки зору, управління – лише раціональний спосіб досягнення максимального ефекту за умови мінімальної затрати ресурсів, зусиль та часу. З соціологічної позиції, управління – це мистецтво спрямовувати зусилля людей на пояснення мети, яка необхідна не їм, а організації [247, с.167].

Оскільки об'єкт нашого дослідження пов'язаний з управлінням у сфері освіти, то важливо врахувати погляди на зміст досліджуваного поняття у науковому тезаурусі педагогіки.

М. Фіцула трактує управління як діяльність, спрямовану на розробку рішень, організацію контролю регулювання об'єкта управління згідно з метою, аналіз і підведення підсумків на основі достовірної інформації [498, с.404]. Отже, учений розглядає управління як цілеспрямовану багатоскладову діяльність з урахуванням інформації.

Т. Рабченко рекомендує під управлінням розуміти «регулювання процесів, які проходять у певній системі» [409, с.3]. Регулювання – це дія за значенням від дієслова «регулювати», що трактується як «упорядковувати що-небудь, керувати чимось, підкоряючи його відповідним правилам, певній системі; забезпечувати злагоджену взаємодію складових частин» [104, с.1021]. Учений конкретизує свою думку, стверджуючи, що «сам термін «управління» означає «свідому діяльність, пов'язану з виробленням рішень і втіленням їх у життя, з регулюванням системи відповідно до поставленої мети, з підведенням підсумків діяльності, із систематичним одержанням, переробкою і використанням інформації», отже, у цьому визначенні також іде мова вже про цілеспрямовану діяльність з урахуванням інформації. У того ж автора зустрічається ще одне визначення управління як «планомірного впливу на певні процеси з метою досягнення їх високої чіткості й ефективності», тобто мова йде про технологічну результативну дію [409].

Відомий фахівець із проблем управління навчальними закладами Є. Хриков, здійснивши ґрунтовний семантичний аналіз дефініцій поняття «управління», що використовуються у науковому обігу, приходить до висновку, що головними компонентами управління є: «суб'єкт – керуюча система; об'єкт – керована підсистема, засіб взаємозв'язку – вплив або взаємодія; основа функціонування; мета» [523, с.32].

Вітчизняний науковець В. Крижко, який тривалий час досліджує проблему управління в освіті на усіх рівнях, під управлінням розуміє «безперервний та цілеспрямований процес впливу на керований об'єкт» [254, с.18], тобто як цілеспрямовану дію.

Українська учена Т. Єльнікова трактує управління як особливий вид людської діяльності в умовах постійних змін внутрішнього та зовнішнього середовища, який забезпечує цілеспрямований вплив на керовану систему для збереження і впорядкування її у межах заданих параметрів на основі закономірностей її розвитку та дії механізмів самоуправління [186, с.9-10].

Співзвучні з визначенням кібернетиків погляди на управління висловлює З. Онишків: «управління – це діяльність, що забезпечує планомірний і

цілеспрямований вплив на управлінську систему з метою максимального функціонування її. Неодмінною умовою функціонування управлінської системи є рух інформації від органу управління до об'єкта управління і назад» [363, с.4].

Для усвідомлення сутності поняття і феномену «управління» та розроблення механізму управління освітнім середовищем закладу вищої освіти цінними є результати аналізу поняття «управління», що належать ученим А. Асаулу, Б. Капарову [27], які здійснили ґрунтовне дослідження проблеми управління закладом вищої освіти в умовах інноваційної економіки. На думку дослідників, необхідно враховувати, що управління – це наука, мистецтво, процес, функція, апарат. Управління: як наука – система упорядкованих знань у вигляді концепцій, теорій, принципів, способів, форм управління; як мистецтво – здатність ефективно використовувати дані науки управління в конкретній ситуації; як процес – сукупність управлінських дій, що забезпечують досягнення цілей перетворенням ресурсів на «вході» у продукцію на «виході»; як функція – цілеспрямований інформаційний вплив на людей та економічні об'єкти з метою спрямування їх дій та отримання бажаних результатів; як апарат – сукупність структур і людей, що забезпечують використання та координацію усіх ресурсів соціальних систем, досягнення їхніх цілей [27, с.238].

Вітчизняні учені В. Кремень, С. Пазініч, О. Пономарьов, автори унікальної праці – «Філософія управління» [250], здійснивши ґрунтовний аналіз існуючих підходів до тлумачення сутності «управління», прийшли до висновку, що сутність управління будь-яким об'єктом полягає в обґрунтованому виборі та здійсненні таких впливів на нього, які узгоджені з механізмами його самоорганізації і спрямовані на підтримання певної цілісності та структурної визначеності цього об'єкта і бажаного характеру його функціонування й розвитку з метою успішного досягнення обраних цілей. Учені дотримуються думки, що управління, на відміну від самоорганізації, виступає як цілеспрямований процес і з'являється лише з появою людини як суб'єкта управління, а отже, формулюють своє бачення сутності досліджуваного феномену: «управлінням вважається будь-який вплив одного елемента системи (керуючого елемента, або суб'єкта управління) на інший (керований елемент,

або об'єкт управління) з метою забезпечення бажаного для керуючого суб'єкта характеру функціонування та розвитку системи відповідно до заздалегідь установлених цілей і критеріїв їх досягнення. У найбільш концентрованому вигляді управління проявляє себе в технічних, соціотехнічних та соціальних системах, де керуючим елементом (суб'єктом управління) завжди виступає людина (або група людей), яка свідомо задає цілі функціонування системи та критерії припустимості міри досягнення цих цілей» [250].

Управління є необхідним елементом будь-якої діяльності, його якість впливає на досягнення результатів цієї діяльності, визначає затрати часу, ресурсів та зусиль, впливає на координованість та узгодженість роботи людей, зацікавленість виконавців у спільному кінцевому результаті.

Чим складніша діяльність, тим складніше управління та вищі вимоги до його організації. Відтак, складна діяльність потребує професіоналізації управління, урахування контексту їх вирішення.

Можна виділити такі тенденції ускладнення управління в процесах розвитку організації:

- чим більше людей задіяно у спільній діяльності, чим крупніша організація, тим процес управління є складнішим та потребує постійного удосконалення;
- чим сильніша конкуренція, тим складніше управління, тим більше воно потребує професіоналізму;
- чим грандіозніші стратегічні плани розвитку організації, тим більшою мірою управління потребує наукового підходу;
- чим складніші проблеми розвитку організації, тим складніше управління та потребує більшого об'єму ресурсів;
- чим більша небезпека кризи, тим складніше управління та вища роль чинника часу, його економії та розподілу.

Управлінська діяльність має складну структуру, яка відображається в соціально-економічній системі багатьма характеристиками. Е. Коротков [243] характеризує цей феномен за такими критеріями: ролі, позиції, поведінка, статус, повноваження, функції (табл. 4.1).

Таблиця 4.1

Характеристика управлінської діяльності

Управлінська діяльність	Ролі	Лідер
		Консультант
		Арбітр
		Особа, яка приймає рішення
		Наставник
	Позиції	Підтримка
		Відчуження
		Обережність
		Втручання
		Протидія
	Поведінка	Упевненість
		Оптимізм
		Доброзичливість
		Контактність
		Відкритість
		Точність
	Статус	Неформальна діяльність
		Формальна діяльність
	Повноваження	Рівень
		Об'єм
		Масштаб
		Сила
	Функції	Передбачення
		Організація
		Контроль
		Координація
		Регулювання
		Активізація
		Дослідження

Джерело: за Е. Коротковим [243].

Отже, проведений нами аналіз тлумачення змісту поняття та феномену управління дозволяє нам зробити висновок, що *управління* – це діяльність, процес, цілеспрямована дія, вплив, функція керуючого суб'єкта, спрямована на регулювання процесів у керованій системі з метою досягнення певних цілей. Як специфічний вид людської діяльності управління має свою методологію й організацію, соціально-економічний та організаційно-технічний аспекти, потребує відповідних ресурсів, виконує певні функції. Якщо розглядати

управління як вплив, то може йти мова про об'єкт та суб'єкт, систему, механізм, процес управління.

Здійснений аналіз джерельної бази дає змогу виокремити такі основні концепції та підходи, що притаманні сучасному управлінню організаціями, в тому числі освітніми:

- класичний (основна увага зосереджена на цілях, структурі, технічних вимогах організації; управління сприймається як кодекс правил, що дають загальні рішення типових проблем управління);
- підхід на основі людських відносин (збільшення ефективності та результативності діяльності організації за рахунок гуманізації праці, урахування потреб людей);
- системний (організація, структура, якою управляють, розглядається як цілісна система, що має складові; потребує впливу як на кожен складову системи, так і на цілісне утворення);
- ситуаційний (базується на системному, детермінується чинником часу та особливостями умов управління – природою задач, що необхідно розв'язати, та характером взаємодії із зовнішнім середовищем);
- функціональний (організація сприймається як механізм, що володіє набором функцій, які розподілені серед підрозділів; це можуть бути вузькоспеціалізовані завдання);
- проектний (керівництво послідовністю взаємопов'язаних операцій, спрямованих, як правило, на досягнення конкретного значного результату упродовж певного часу та при встановлених ресурсних обмеженнях);
- процесний (складається з взаємопов'язаних дій, які спрямовані на кінцевий результат; відбувається постійне узгодження перебігу основних процесів організації зі стратегічною ціллю діяльності; оцінка співвідношення у системі «вхід – вихід», «ресурси – результат»; крім того, функції управління: планування, організація, координування, контроль, облік, аналіз тощо, розглядаються також як процеси).

Аналізуючи існуючі підходи до управління, Г. Чайка приходить до висновку, що «концепція процесного підходу відповідає стандарту

ISO 9001:2000, що розглядає управління як безперервну серію взаємопов'язаних дій або функцій» [527, с.28]. Відтак, одна з основних цілей управління – створення таких умов у організації, коли покращується кожен із процесів.

До переваг процесного підходу можна віднести:

- урахування орієнтації на кінцевий продукт діяльності організації;
- зацікавленість кожного працівника у підвищенні якості як своєї роботи, так і спільного кінцевого продукту;
- можливість швидкого й адекватного реагування на зміну внутрішніх та зовнішніх умов і чинників;
- оптимізацію взаємодії між функціональними підрозділами організації;
- можливість упровадження моніторингу якості всіх процесів, а не тільки кінцевого продукту;
- збільшення ролі, самостійності кожного працівника / виконавця завдяки повноваженням, а відтак – збільшення віддачі та задоволення працею.

Узагальнена схема упровадження процесного підходу в практику управління може включати такі позиції:

- виділення окремого виду діяльності організації у бізнес-процес;
- проведення регламентації бізнес-процесу, тобто погодження його «від входу до виходу» на прийнятному рівні деталізації;
- розробку і впровадження системи показників для визначеного процесу;
- проведення регламентації управлінської діяльності щодо супроводу визначеного бізнес-процесу (регламентація управлінської праці менеджерів різних рівнів; визначення «вузьких» та «проблемних» ділянок і розробка шляхів їх усунення; визначення каналів передачі інформації тощо);
- розробку і впровадження системи мотивації, заохочення та винагороди персоналу; стимулювання виконавців до безперервного поліпшення окремих показників і результатів роботи загалом [417].

У теорії управління також розрізняють управління як процес, що ґрунтується на наукових засадах, та систему управління – механізм, що

забезпечує управління як процес. Цей механізм має певні складові, які в сукупності складають відповідну управлінську технологію.

Узагальнення інформації з різних наукових джерел дозволяє стверджувати, що в управлінні виділяють такі етапи:

- визначення бажаного стану об'єкта управління, до якого він має прийти, або ж бажаний напрям руху – мета (ціль);
- визначення поточного стану об'єкта (позиціонування);
- визначення послідовності управлінських впливів, спрямованих на переведення об'єкта в бажаний стан, або зміна його руху в бажаному напрямі та визначення необхідних ресурсів – програма;
- реалізація управлінських впливів – виконання програми.

Управлінський «ланцюжок» умовно можна зобразити як наступність цих етапів: цілепокладання – оцінка ситуації – визначення проблеми – вирішення (імпульс змін).

Цей перелік етапів уточнює Г. Щокін: «управління складається з таких елементів – розроблення наукових засад управління; науковий добір працівників; організація співпраці керівництва і підлеглих, навчання і тренування, узагальнення та поширення кращого досвіду управлінської діяльності» [543, с.8].

Важливо враховувати, що в управлінні завжди проявляються суб'єктивні та об'єктивні чинники. Це поєднання може варіюватись у бік тих чи інших чинників. Об'єктивне – це все, що відбувається незалежно від бажань та можливостей людини, в тому числі менеджера-керівника. Суб'єктивне – все, що визначається нашими уявленнями, залежить від нашої волі, бажань, можливостей.

Одне з найважливіших понять теорії управління – соціально-економічна система. Система – це цілісність, що складається із сукупності елементів, діяльнісна взаємодія яких забезпечує ефективне функціонування, спрямоване на досягнення задекларованих цілей. У контексті нашого дослідження мова йде про педагогічну систему.

У науковому обігу є чимало визначень поняття «педагогічна система» (Н. Кузьміна [260], Ю. Конаржевський [238], В. Лазарев [267], В. Симонов [446] та ін.). А. Ковальов узагалі вважає, що «педагогіка – це наука про педагогічні системи» [228, с.10], та стверджує, що педагогічна система може бути представлена як сукупність декількох компонентів, між якими існують різноманітні зв'язки та відношення, які визначають її внутрішню структуру як цілісність. Відтак, стан педагогічної системи залежить від стану її компонентів та змінюється відповідно до наростання внутрішніх протиріч у системі та змін у зовнішньому середовищі [228, с.16].

Більшість педагогів-теоретиків акцентують увагу на тому, що педагогічна система є відкритою самоорганізованою інформаційною системою з притаманними їй закономірностями розвитку. Не зважаючи на існуючі в науковому полі розбіжності у тлумаченні змісту поняття «педагогічна система», вчені єдині у сприйнятті її як певної сукупності взаємопов'язаних компонентів / складових (засобів, методів, підходів, процесів тощо), які необхідні для організованого та цілеспрямованого впливу на особистість з метою забезпечення її розвитку.

Системний підхід, зазначає І. Зязюн, «акцентує увагу на аналізі компонентів, що складають досліджуваний феномен, зв'язках між ними, структурі системи, функціях педагогічної системи як породження структури певного складу й характеристик. І по тому, наскільки цілісні (повні, ієрархічні, структуровані) уявлення про ці характеристики системи, про їхні особливості, породжені взаємодією компонентів, визначають ефективність системного підходу» [207].

Поняття «системний підхід» (англ. systems approach) уведено в активний науковий обіг з кін. 1960-х – поч. 1970-х р.р. Сучасне уявлення про системний підхід базується на концептуальних ідеях, що презентовані у працях І. Блауберга, Е. Юдіна «Становлення і сутність системного підходу», 1973 («Становление и сущность системного подхода») [50]; В. Н. Садовського «Основи загальної теорії систем. Логіко-методологічний аналіз», 1974 («Основания общей теории систем. Логико-методологический анализ») [428]; А. Уємова «Системний підхід

та загальна теорія систем», 1978 («Системный подход и общая теория систем») [502]; В. Афанасьєва «Системність і суспільство», 1980 («Системность и общество») [31]; І. Блауберга «Проблема цілісності і системний підхід», 1997 («Проблема целостности и системный подход») [49]; Е. Юдіна «Методологія науки. Системність, Діяльність», 1997 («Методология науки. Системность. Деятельность») [544].

Неможливо застосовувати системний підхід без урахування концептуальних ідей, які представлені в англійських публікаціях, що мають світове визнання. Серед них заслуговують на особливу увагу роботи таких учених, як: Р. Акофф (англ. R. L. Ackoff) «Науковий метод» («Scientific Method»), 1962 [559]; «Побудова майбутнього» («Redesigning the Future»), 1974 [558]; «Створення корпоративного майбутнього» («Creating the Corporate Future»), 1981 [557]; К. Л. Берталанфі (англ. K. L. Bertalanffy) «Загальна теорія систем: критичний огляд» («General System Theory: Foundation»), 1968 [568]; С. Вест Чурчман (англ. C. West Churchman) «Системний підхід» («The Systems Approach»), 1968 [585]; Т. Кун (англ. T. Kuhn) «Структура наукових революцій» («The Structure of Scientific Revolutions»), 1962 [637], Т. Атрей (англ. T. Athey) «Система системного підходу» («The Systematic Systems Approach»), 1982 [561].

Запропоноване нами управління професійною підготовкою майбутніх фахівців на засадах середовищного підходу базується на напрацюваннях Р. Акоффа, ідеї якого є наріжним каменем більшої частини теорії і методів системного аналізу проблем у галузі управління та планування.

За Р. Акоффом, система – це щось, що складається з двох елементів або більше, яке задовольняє таким трьома умовам:

- 1) поведінка кожного елемента впливає на поведінку цілого;
- 2) поведінка елементів і їхній вплив на ціле взаємозалежні. Це означає, що поведінка кожного елемента і його вплив на ціле залежить від того, як поводить себе, щонайменше, ще один елемент. Жоден елемент не має самостійного впливу на систему загалом;

3) які б підгрупи елементів не утворилися, кожен елемент впливає на поведінку цілого, і жоден із них не впливає на нього самостійно. Іншими

словами, елементи системи з'єднані таким чином, що утворення ними незалежних підгруп неможливо.

Таким чином, система – це ціле, яке неможливо розділити на незалежні частини. Звідси випливають дві важливих характеристики системи: кожна частина системи має властивості, які вона втрачає у разі відокремлення від системи, і кожна система має певні (істотні!) властивості, якими не володіє жодна з її частин. Істотні властивості системи загалом є наслідком взаємодій її частин, а не дій окремих частин. Тому якщо систему розібрати на частини, вона втратить свої суттєві властивості. Отже (і це найважливіше), система – це ціле, яке неможливо зрозуміти за допомогою аналізу.

Д. Новіков, розробляючи теорію управління освітніми системами, формулює таке бачення управлінського циклу, що сконцентроване на функціях та задачах управління (табл. 4.2) [339].

Таблиця 4.2

Управлінський цикл освітньої системи (ОС)

Функції управління	Планування	Моніторинг і аналіз сучасного стану ОС
		Прогноз розвитку ОС
		Цілепокладання
		Планування
	Організація	Розподіл функцій та ресурсів
	Стимулювання	Стимулювання (мотивація)
	Контроль	Контроль та оперативне управління
		Аналіз проведених змін

Джерело: за Д. Новіковим [339].

За М. Ващенком [103], у функціях управління зосереджена його сутність. Функції є універсальними, тобто вони характеризують будь-який процес управління. Конкретність змісту управління означає, що воно характеризується функціями з конкретним сенсом. Таким чином, суть управління зберігається, а зміст змінюється залежно від об'єкта управління. У якості комплексу взаємопов'язаних у часі і просторі видів діяльності, функції управління

реалізуються суб'єктом управління у процесі цілеспрямованого впливу на об'єкт управління. На думку вченого, до загальних функцій управління належать: планування, організація, нормування, координація, контроль, оцінка, стимулювання. Управління як процес, що реалізується у вимірі часу, включає також функції обліку, аналізу, регулювання. Усі функції взаємопов'язані між собою [103, с.93-95].

Безсумнівно, що теорія і практика управління освітою базується на напрацюваннях загальної теорії управління та співвідноситься як часткове від загального.

У проаналізованій джерельній базі з проблем управління освітою чітко простежуються три напрями наукового пошуку. Це роботи пов'язані з управлінням:

- безпосередньо освітнім процесом, або окремим аспектом цього процесу (навчанням, вихованням, формуванням особистості);
- освітніми закладами / установами (найкраще розроблені аспекти школознавства);
- освітніми системами різних рівнів.

За твердженням дослідників, управління освітою – це цілеспрямована діяльність людей, за допомогою якої забезпечуються оптимальні умови функціонування освіти, створюється системний механізм її регулювання на загальнодержавному, місцевому рівнях та в навчально-виховних і наукових установах освіти [407].

Як правило, система управління освітою в країні спрямована на реалізацію стратегічних цілей і тактичних завдань функціонування та розвитку освітньої сфери.

Серед найважливіших завдань управління освітою, які презентовані у вітчизняних державних документах різного рівня, є забезпечення:

- додержання законодавства в галузі освіти;
- створення рівних умов для громадян для здобуття освіти;
- дотримання державних вимог щодо змісту, рівня й обсягу освіти;
- стимулювання творчого пошуку педагогів і науковців;

- автономності у діяльності закладів освіти та наукових установ;
- можливостей індивідуального загальнокультурного і професійного становлення суб'єктів навчання;
- ефективної діяльності системи освіти в умовах державотворення, формування ринкових відносин, ринку інтелектуальних ресурсів і освітніх послуг.

Управління вітчизняною освітою базується на відповідній законодавчій базі у сфері освіти, відповідно до якої створені державні органи та структури, виділяються людські, фінансові, матеріальні ресурси. Центральним органом виконавчої влади, що забезпечує формування державної політики у сфері освіти, є Міністерство освіти і науки України. Правове поле управління освітою визначено рамковим законом України «Про освіту» (2017 р.) та спеціальними законами України «Про дошкільну освіту» (2001 р.), «Про загальну середню освіту» (1999 р.), «Про професійно-технічну освіту» (1998 р.), «Про вищу освіту» (2014 р.).

Науковці однастайні в оцінці кінцевої мети управління у сфері освіти: незалежно від рівня управління, будь-яка освітня організація має забезпечити навчання, виховання і розвиток особистості. Тобто, «кінцевим «продуктом» функціонування освітньої організації, на який мають працювати всі рівні управління, від найвищого до найнижчого, але, водночас, основного (навчального закладу), є «живий» об'єкт, особистість – соціальна істота, яка включена в суспільні стосунки і є діячем, суб'єктом цих стосунків» [366, с.35].

Сучасна система освіти України презентована освітніми закладами різних типів, рівнів та підпорядкування, які демонструють багатоманітність моделей управління. Будь-який заклад освіти, у тому числі й вищої, варто розглядати як певну систему, яка складається із сукупності елементів та структур, що взаємодіють між собою. Головними ознаками закладу освіти як системи є:

- множинність елементів;
- відносна самостійність цих елементів;
- підпорядкованість елементів спільній меті;
- наявність зв'язків, певної ієрархії між елементами;

- створення елементами певної цілісності;
- наявність управління цими елементами.

Заклад вищої освіти – це складна навчальна, наукова, соціальна, господарська структура зі складною системою управління. У сучасних умовах життєздатність та конкурентоспроможність закладу вищої освіти визначається його здатністю до модернізації та адаптації власного потенціалу й освітніх програм – покращення академічної та організаційної структури; проведення наукових досліджень у різних сферах і за різними напрямками; забезпечення трансферу генерованих ідей та знань у реальну економіку; диверсифікація джерел фінансування; осучаснення інфраструктури, освітніх технологій; удосконалення освітнього процесу, в тому числі його педагогічної складової; підвищення якості професорсько-викладацького складу; удосконалення менеджменту на усіх рівнях. Відповідно, для коледжів більшість цих завдань також є актуальними, окрім, можливо високого рівня наукових досліджень. Однак, тісна співпраця з університетами та орієнтація на високий рівень освітнього процесу, спонукає до проведення досліджень з метою покращання методичних підходів до освітнього процесу, привнесення в навчання результатів сучасних наукових пошуків.

Ознакою успішності управлінських стратегій у закладі освіти, що представляє післяшкільний сегмент системи освіти (спеціалізована освіта, професійна (професійно-технічна) освіта, фахова передвища освіта, вища освіта) є наявність чітко визначених та сформульованих цілей. Тільки чітко усвідомлюючи цілі діяльності, можна знайти шляхи та засоби їх досягнення. Формулювання цільових орієнтирів уможлиблює переведення стратегічних намірів у реальні, чіткі завдання, що пов'язані з діяльністю закладу освіти. Бажано, щоб цілі мали не тільки якісні, але й кількісні параметри, таким чином вони набудуть реальної управлінської цінності.

Зовнішніми чинниками впливу на систему управління закладом вищої або фахової передвищої освіти є реальні економічні та соціальні умови діяльності, демографічна ситуація, конкуренція на ринку освітніх послуг, особливості фінансування сфери освіти, кадрова політика держави, пріоритетні державні

програми і проекти тощо. Система зовнішніх чинників, що впливають на вибір стратегії й тактики управління закладом вищої освіти, диференціюється за рівнями – глобальним, регіональним, локальним, які створюють мега-, макро-, мікросередовище.

Результати їхнього аналізу за різними джерелами (Ю. Савенков, А. Советкіна, 2008 [426]; А. Лівандовська, 2006 [273]; І. Немцева, 2010 [328]) подано у Таблиці 4.3.

Українська учена Л. Сергєєва акцентує увагу на тому факті, що «парадигма управління сучасними навчальними закладами освіти визначається системою певних керівних норм, дій, суб'єктів управління, які відповідають соціальному замовленню суспільства, що склалась та ґрунтується на принципах управління: демократизації, гуманності, педагогічної цілеспрямованості, раціональної організації управлінської праці, стандартизації тощо» [429, с.11].

Багатоманітність практики потребує теоретичного осмислення, узагальнення, виявлення спільного та відмінного, типового і нетипового, для виявлення тенденцій, а відтак – формулювання векторів розвитку.

Дослідники освіти наполягають, що в якості основних принципів модернізації освіти мають бути: підвищення якості освіти; підвищення доступності освіти; підвищення ефективності освітньої системи. Відповідно, в цілому актуальною для освіти є модернізація управління якістю, доступністю, ефективністю [339, с.19].

Нині виокремлюють такі основні підходи до аналізу діяльності освітніх організацій та принципів його здійснення:

- принцип аналізу організацій як відкритих соціальних систем;
- ситуаційний підхід до аналізу діяльності та функціонування;
- принцип організацій, що навчаються (Learning organization);
- принцип гуманістичного менеджменту [366].

Таблиця 4.3

Система чинників, які впливають на вибір стратегії управління закладом вищої освіти

Рівень / середовище	Групи чинників	Вплив на вибір стратегії вишу
Глобальний / мега-середовище	Світовий та європейський простір	Необхідність урахування особливостей «економіки знань», долучення України до Болонського процесу
	Демографічні	Старіння нації, зменшення народжуваності, а відтак – зміна структури потенційних набувачів вищої освіти
	Технологічні	Переважання інтелектуальних технологій у багатьох сферах життя
	Правові	Наявність міжнародної системи стандартизації та сертифікації
	Природні	Зміна природного середовища в результаті впливу людської цивілізації, виснаження природних ресурсів
	Інформаційні	Збільшення об'єму інформації та швидкості її поширення, розвиток мережі Internet, що зобов'язує до застосування інформаційних технологій в освітньому процесі, в тому числі на рівні управління
Регіональний / макро-середовище	Національно-економічні	Міжнаціональні та міжрегіональні взаємини, рівень політичної стабільності та соціальної напруги, наявність / відсутність деструктивних процесів на рівні країни
	Економічні	Державна підтримка сфери освіти та науки, державне регулювання процесів розвитку і виховання людини
	Нормативно-правові	Національна система стандартів у сфері освіти; нормативні акти головного суб'єкта управління освітою; регіональні програми розвитку освіти
Локальний / мікро-середовище	Ринок освітніх послуг	Необхідність та потреба в освітніх послугах території, на якій розміщений освітній заклад; державна підтримка суб'єктів освіти
	Соціальні	Структура населення локальної території, рівень та якість життя
	Структурні	Структура та об'єм ринку освітніх послуг, наявність конкурентів
	Організаційні	Наявність взаємодії між різними рівнями середовища, де функціонує виш

Джерело: власне узагальнення за різними джерелами

Управління закладом освіти – це «цілеспрямована, активна взаємодія керівника з іншими учасниками освітнього процесу з метою забезпечення координації зусиль щодо оптимального функціонування установи та переведення її на більш якісний рівень» [443, с.19]. Управлінська система на рівні освітнього закладу визначається відповідними законами, типовими положеннями про заклад, а також статутними документами.

Є. Хриков, узагальнюючи існуючі підходи до управління освітніми закладами закордоном, виділяє чотири концепції, які базуються на різних критеріях: економічній ефективності освітньої установи; педагогічній ефективності освітньої установи; гнучкості; релевантності. Найсучаснішими, на думку вченого, і не тільки за часом створення, але й за ідеями, які закладені в їхню основу, вважаються моделі управління, які базуються на критеріях гнучкості та культурної релевантності. Учений також упорядкував номенклатуру принципів управління навчальним закладом із 30 найменувань, серед яких: зв'язок із життям, демократичний централізм, колегіальність та єдиноначальність, науковість, системність, плановість, ефективність, об'єктивність, відповідальність, перспективність, діловитість, контроль, демократизація, гуманізація тощо [523, с. 30–31, 71–72].

Погоджуємось, що науково обґрунтоване управління у сфері освіти має будуватись та реалізовуватись згідно з певними принципами, що слугують базисом, основним правилом для здійснення діяльності, адже термін «принцип» із латинської мови (*princīpium*) перекладається як – основа, першопочаток. Однак варто зазначити, що у сучасному науковому полі немає єдиної думки щодо кількості та класифікації принципів управління. Принципи управління мають тривалу історію становлення, їх застосування в управлінні часто носить суб'єктивний характер через низку причин, серед яких: менталітет, спосіб мислення, який панує в конкретному суспільстві у певний час; масив знань, що накопичені в галузі управління та реалізуються на практиці; мета (або установка) щодо розвитку суспільства.

Універсальні принципи управління сформульовані адміністративною школою управління, яку започаткував А. Файоль (англ. H. Fayol, (1841–1925) :

поділ праці, влада і відповідальність, дисципліна, єдиноначальність, єдність наряду дій, підпорядкування індивідуальних інтересів загальним, винагорода персоналу, централізація і децентралізація, скалярний ланцюг (ієрархія управління), порядок, справедливість, стабільність робочого місця персоналу, ініціатива, корпоративний дух [608].

Т. Пітерс (англ. T. Peters) [650], сучасний фахівець у галузі менеджменту, переконаний, що варто переглянути перелік принципів управління організацією. Він звертає увагу на такі змінні в організації, що визначають успішність її діяльності: стратегію, структуру, співробітників, системи, здатності, стиль управління, спільні цінності (організаційну культуру). Відтак, до переліку сучасних принципів управління відносить:

- зорієнтованість на активні дії (a bias for action, active decision making);
- близькість до споживача (close to the customer);
- автономність та підприємливість (autonomy and entrepreneurship);
- людей як чинник продуктивності (productivity through people);
- локальне управління, зорієнтованість на цінності (hands-on, value-driven – management philosophy that guides everyday practice);
- вірність покликанню (stick to the knitting – stay with the business that you know);
- просту структуру, невеликий штат керівного персоналу (simple form, lean staff);
- поєднання гнучкості та жорсткості (simultaneous loose-tight properties), поєднання централізації з децентралізацією [650].

Управління володіє багатьма функціями, які мають спільну основу – спрямованість на ефективне використання усіх ресурсів, що надходять у систему (фінансових, кадрових, матеріальних, інформаційних тощо), для досягнення соціально-схвальних цілей діяльності. Відтак, на рівні закладу вищої освіти управління можна диференціювати за складовими діяльності та виокремити такі типи управління:

- освітнім (навчальним) процесом;

- фінансово-економічною діяльністю;
- науковою роботою;
- методичною роботою;
- інформатизацією;
- інноваціями;
- соціально-гуманітарною та дозвіллевою роботою;
- зовнішніми зв'язками; довузівською підготовкою.

У більшості закладів вищої освіти можна виділити такі процеси, якими здійснюється управління:

- освітня діяльність, з урахуванням управління якістю підготовки фахівців і процесом соціалізації та інкультурації суб'єктів освітнього процесу;
- науково-дослідницька, інноваційна та методична діяльність;
- міжнародна діяльність та співпраця;
- фінансово-економічна (в окремих випадках – комерційна) діяльність;
- інформатизація освітнього процесу й управлінської роботи;
- розвиток матеріально-технічної бази;
- управління персоналом (підбір, перепідготовка, підвищення кваліфікації кадрів);
- управління стратегією розвитку.

Ефективна модель управління закладом вищої освіти за своєю природою є системою взаємозв'язків між елементами зовнішнього середовища, які впливають на управління закладом вищої освіти та, певною мірою, визначають цільові орієнтації його діяльності, які досягаються за умови ефективного застосування всередині організації принципів і механізмів управління, що визначають взаємовпливи між керуючою та керованою системою.

4.2. Сучасні тенденції управління освітою у рецепціях вітчизняних учених

Управління освітою в сучасних умовах – це, перш за все, управління її розвитком і модернізацією відповідно до вимог цивілізаційного поступу.

Необхідністю є формування такої моделі, яка б чітко розподілила сфери відповідальності та повноважень між усіма суб'єктами.

До появи у вітчизняному науковому полі самостійного наукового напрямку педагогічних досліджень – теорії і методики управління освітою, проблеми управління освітою активно досліджувались загальною теорією педагогіки у межах школознавства, були в полі зору соціального та державного управління. Ці наукові розвідки, безумовно, базувались на досягненнях загальної теорії управління, враховували напрацювання освітнього менеджменту в зарубіжних країнах. У працях із державного управління освітою під управлінням освітою розуміють цілеспрямовану діяльність щодо створення соціально-прогностичних, організаційних, правових, кадрових, педагогічних, матеріально-фінансових та інших умов, необхідних для оптимального функціонування і розвитку галузі, реалізації її мети, здійснення переходу в якісно новий стан [406, с.11].

Більшість дослідників звертають увагу на детермінацію управлінської діяльності у сфері освіти загальною концепцією державного управління. Відтак, на сьогодні є загальновизнано, що управління освітою як підсистема соціального управління, є цілеспрямованим впливом суб'єктів управління різних рівнів (державного, регіонального, місцевого) на всі ланки освіти для забезпечення і подальшого розвитку соціального організму та культури суспільства.

Управління освітою спрямоване на підвищення ефективності та результативності управлінських впливів, розробку і впровадження адекватної вимогам соціокультурного поступу правової основи для функціонування інституту освіти на всіх рівнях, забезпечення розвитку громадського контролю та управління у сфері освіти, належного фінансового і матеріально-технічного забезпечення, підвищення кваліфікації, компетентності та професіоналізму управлінських і педагогічних кадрів усіх рівнів, дотримання прав працівників освіти, упровадження в практику новітніх досягнень зарубіжної та вітчизняної управлінської науки, тактичне та стратегічне виконання її функцій.

Учений В. Биков звертає увагу, що для системи управління освітою є важливим налагодження високопрофесійного наукового, аналітичного, інформаційного супроводу управлінських рішень, подолання розрізненості

управлінських даних. Нова модель системи управління має бути відкритою і демократичною. Державне управління має узгоджуватись із громадською думкою [47, с.171].

Сутнісною рисою управління у сфері освіти є відтермінованість результатів діяльності від прийняття управлінських рішень, що визначається не тільки тривалістю освітньої програми, але й необхідністю перевірити результати діяльності «в житті». В ідеалі, система управління освітою має враховувати особливості об'єктів, на які спрямований управлінський вплив, та працювати на випередження, на перспективне майбутнє, певну модель розвитку із заздалегідь запланованими результатами, які, в свою чергу, можуть бути відкоректовані контекстними змінами.

Серед робіт, які мали значний вплив на розвиток управління освітою, варто назвати науковий доробок Є. Березняка [43], В. Береки [44], В. Бондаря [56], Л. Ващенко [101], Л. Даниленко [151], М. Дарманського [152], Д. Дзвінчука [165; 166; 167], Г. Дмитренка [170; 171], Г. Єльнікової [183; 184], І. Жерносека [189; 190], В. Крижка [253; 254], В. Лугового [280], Т. Лукіної [281], О. Мармази [296; 297], В. Маслова [300; 301], В. Олійника [355; 356; 357; 358; 359; 360; 361], Є. Павлютенкова [372; 373], В. Пікельної [386; 387], Т. Сорочан [476], Є. Хрикова [523] та ін.

Найбільша частка з цих досліджень припадає на з'ясування сутності та мети управління освітою; шляхів демократизації управління освітою на різних рівнях; напрямів модернізації вищої школи; розв'язання наукових і практичних питань з удосконалення управління загальноосвітньою школою у нових соціокультурних реаліях; формування управлінських компетенцій керівників освітніх закладів різних рівнів; моделювання управлінської діяльності; управління інноваціями; застосування інформаційно-комунікаційних технологій в управлінні освітою.

Приділяючи значну увагу розробці концептуальних засад управління освітою, В. Олійник зазначає, що «методологічні засади управління вітчизняною освітою повинні «обслуговувати», насамперед, стратегічне управління як частину управлінської діяльності, що є найбільш ефективною, економічною,

гарантованою, а отже, й глибиновизначальною». Стратегічному управлінню, зазначає учений, мають бути притаманні такі його основні характеристики: циклічність, розгалуженість, адаптивність, лінійність, випадкова управлінська акція. Нова якість (освіти) має визрівати внаслідок досить ефективних стратегічних рішень управлінського корпусу освіти й водночас завдяки саморозвитку освіти як інформаційного явища [355].

Управлінська діяльність у сфері освіти, на думку В. Бондаря, потребує знань теорії управління і теорії навчання, врахування того факту, що внутрішня, змістова сторона управлінської діяльності визначається теоретичною сутністю об'єкта управління, застосування системного аналізу об'єктів управління. На думку вченого, системне бачення об'єктів забезпечує стрибок від емпіричного до творчого, що характеризується появою якісно нового знання, здатного збагатити практику новими формами і методами роботи [56].

Рівні управління освітою корелюються, зазвичай, із цілями освітньої системи та сепаруються від управління на рівні держави до рівня окремого виконавця: інституціональний, макрорівень, мезорівень, мікрорівень та операціоналізований [169].

Учена Г. Єльнікова, розробляючи теоретичні основи цілеорієнтованих адаптивних процесів в соціально-педагогічних системах, обґрунтовує адаптивне управління в освіті як актуальне в перехідний період. На думку ученої, у «будь-якому управлінні важливими є такі фактори: філософська основа; спосіб визначення загальної мети й окремих задач діяльності колективу та трансформації задач у завдання (функції) кожного виконавця; механізм розподілу функцій; предмет і характер контролю». Вона переконана, що адаптивне управління – це процес взаємовпливу, що обумовлює взаємоприспосовування поведінки суб'єктів діяльності на діа(полі)логічній основі, яка забезпечує поєднання зусиль і спрямування дій на її досягнення [183, с.28].

Досліджуючи проблеми управління навчальними закладами, В. Пікельна приходить до висновку, що неможливо уявити успішне вирішення всього комплексу педагогічних проблем без удосконалення системи управління. Учена вважає, що управління школою як соціально-педагогічною системою, відкритою

та динамічною, є технологічним процесом, і основна мета його – переведення «школи-системи» в якісно новий, кращий за показниками стан [386, с.4-6], наголошує, що розробка нових моделей управління повинна бути пов'язана з розумінням причинно-наслідкових залежностей, що виникають у процесі управління [387, с.60].

Л. Даниленко, коло наукових інтересів якої пов'язане з дослідженням теорії і практики управління інноваційними процесами, стверджує, що будь-яке управління характеризується: двома підсистемами – керуючою і керованою, в межах єдиної самокерованої системи; цілеспрямованістю процесів впливу однієї системи на іншу; наявністю програми як сигнально-інформаційного носія, за допомогою якого одна підсистема впливає на іншу; наявністю зворотних зв'язків між ними; ентропійним характером процесів впливу» [151, с.17].

На думку науковця, менеджмент є однією з головних функцій управління, в якій відбувається процес цілеспрямованого впливу суб'єкта управління (керівника) на об'єкт управління (соціальну систему, що функціонує в ринкових умовах), у результаті якого відбувається не лише його якісна зміна, але й підвищується рівень конкурентоспроможності через постійне залучення інвестицій на розробку і впровадження інновацій [151].

Базуючись на дослідженнях В. Маслова та В. Пікельної, присвячених визначенню та вивченню управлінських функцій керівників ЗНЗ, Л. Даниленко робить висновок, що керівництво є складовою управління і характеризується посадовими функціями, відповідно до визначених рівнів у структурі організації, а управління – технологічними функціями, які поділяються на традиційні (прийняття управлінського рішення, планування, організація, координування, коригування, регулювання, облік і контроль) та інноваційні (прогностична, політико-дипломатична, менеджерська, представницька, консультативна, інформаційна, маркетингова, діагностична) [151, с.20].

Досліджуючи нові вимоги до управлінської діяльності, специфіку управління інноваційними процесами, Л. Ващенко приходить до висновку, що ефективною система управління є тоді, коли їй притаманна «концептуальна цілісність, структурна завершеність, цілеспрямованість і керованість,

функціонально-діяльнісний характер взаємодії її складових, діагностично-результативний супровід на основі визначених критеріїв і показників» [101, с.7].

Аналізуючи теорії управління, які застосовуються у сфері освіти, знаний фахівець з проблем управління закладами освіти Є.Хриков приходить до висновку, що: кожна з моделей відображає об'єктивні особливості управління, але не охоплює весь комплекс цих особливостей; багато популярних теорій (наукового управління, людських стосунків, економічної ефективності) розглядають освітню організацію як закриту систему та шукають відповіді на питання лише всередині організації; зарубіжні теорії, намагаючись увібрати все найкраще та доцільніше, «набувають еkleктичного характеру»; вітчизняні теорії хибують спадковими рисами теорій наукового управління й адміністративного управління [523, с.30-31].

Активізація досліджень у галузі управління освітою пов'язана з кардинальною зміною політичної, соціальної, економічної ситуації в Україні після отримання незалежності, в умовах пошуку країною свого місця у світових процесах, утвердження як держави, вироблення адекватних відповідей на виклики часу, розробки векторів розвитку на тлі загальноцивілізаційного поступу в контексті глобалізації, інформатизації, технологізації, демократизації. Відтак, сформувалась потреба у виробленні нових підходів до керівництва у сфері освіти, яка задекларувала поступальний рух на нових засадничих принципах: демократії, гуманізації, плюралізму, варіативності, альтернативності, відкритості, національного характеру.

У класифікаторі наукових спеціальностей спеціальність 13.00.06 – «Теорія і методика управління освітою» як галузь педагогічної науки, яка досліджує методологічне, теоретичне і прикладне забезпечення функціонування і розвитку всіх рівнів управління освітньою галуззю, з'явилась у 2006 році (Постанова Президії вищої атестаційної комісії № 6–06/8 від 14.09.2006 р. «Про затвердження переліку паспортів у галузі педагогічних наук»).

За час існування спеціальності захищено 22 дисертації на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук (табл. 4.4).

Таблиця 4.4

Тематика дисертацій на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук зі спеціальності 13.00.06 – «Теорія та методика управління освітою» (за період 2006–2017 рр.)

№ з/п	Здобувач, рік захисту, навчальний заклад	Тема дисертації
1.	Калініна Л. М., 2008 [210] ДВНЗ «Ун-т менеджменту освіти»	Система інформаційного забезпечення управління загальноосвітнім навчальним закладом
2.	Галус О. М., 2009 [122], ДВНЗ «Ун-т менеджменту освіти»	Педагогічне управління адаптацією майбутніх учителів у системі ступеневої освіти
3.	Ніколаєнко С. М., 2009 [326], ДВНЗ «Ун-т менеджменту освіти»	Теоретико-методологічні основи управління інноваційним розвитком системи освіти України
4.	Клокар Н. І., 2011 [219], ДВНЗ «Ун-т менеджменту освіти»	Управління підвищенням кваліфікації педагогічних працівників в умовах післядипломної освіти регіону на засадах диференційованого підходу
5.	Калашнікова С. А., 2011 [208], ДВНЗ «Ун-т менеджменту освіти»	Теоретико-методологічні засади професійної підготовки управлінців-лідерів в умовах сучасних суспільних трансформацій
6.	Борова Т. А., 2012 [58], ДВНЗ «Ун-т менеджменту освіти»	Теоретичні і методичні засади адаптивного управління професійним розвитком науково-педагогічних працівників вищого навчального закладу
7.	Харківська А. А., 2012 [504], Луганський нац. ун-т ім. Т. Шевченка	Теоретичні і методичні засади управління інноваційним розвитком вищого навчального педагогічного закладу
8.	Прокопенко А. І., 2012 [399], Луганський нац. ун-т ім. Т. Шевченка	Теоретико-методичні засади перспективного управління у вищому навчальному закладі
9.	Касьянова О. М., 2012 [214], Луганський нац. ун-т ім. Т. Шевченка	Педагогічна експертиза розвитку загальної середньої освіти регіону: теоретичний і технологічний аспекти

Продовження Таблиці 4.4

10.	Сергеева Л. М., 2013 [435], ДВНЗ «Ун-т менеджменту освіти»	Теоретико-методичні основи управління розвитком професійно-технічного навчального закладу
11.	Рябова З. В., 2013 [418], ДВНЗ «Ун-т менеджменту освіти»	Теоретико-методологічні засади маркетингового управління навчальною діяльністю інститутів післядипломної педагогічної освіти
12.	Драч І. І., 2013 [169], ДВНЗ «Ун-т менеджменту освіти»	Теоретичні і методичні засади управління формуванням професійної компетентності магістрантів педагогіки вищої школи
13.	Боднар О. С., 2013 [54], ДВНЗ «Ун-т менеджменту освіти»	Теоретичні і методичні засади управління аналітико-експертною діяльністю у сфері загальної середньої освіти регіону
14.	Приходько В. М., 2014 [398], ДВНЗ «Ун-т менеджменту освіти»	Система моніторингу якості освітньої діяльності загальноосвітнього навчального закладу (методологічний аспект)
15.	Гладкова В. М., 2014 [127], ДВНЗ «Ун-т менеджменту освіти»	Акмеологічні засади професійного самовдосконалення менеджерів вищих навчальних закладів
16.	Петриченко Л. О., 2014 [377], Луганський нац. ун-т ім. Т. Шевченка	Теоретико-методологічні засади управління якістю освіти у вищому педагогічному навчальному закладі
17.	Камишин В. В. 2014 [212], ДВНЗ «Ун-т менеджменту освіти»	Теоретико-методологічні основи системно-інформаційної кваліметрії в управлінні навчально-виховним процесом
18.	Пастовенський О. В., 2015 [373], ДВНЗ «Ун-т менеджменту освіти»	Громадсько-державне управління загальною середньою освітою в регіоні
19.	Степашко В. О., 2014 [474], ДВНЗ «Ун-т менеджменту освіти»	Теорія і практика управління науково-дослідницькою діяльністю студентів вищих навчальних закладів економічного профілю

Продовження Таблиці 4.4

20.	Слюсаренко О. М., 2015 [451], ДВНЗ «Ун-т менеджменту освіти»	Розвиток найвищого університетського потенціалу в умовах глобалізації: аналіз світового досвіду
21.	Тимошко Г. М., 2015 [491], ДВНЗ «Ун-т менеджменту освіти»	Система розвитку організаційної культури керівника загальноосвітнього навчального закладу
22.	Малихіна Я. А., 2015 [285], Луганський нац. ун-т ім. Т. Шевченка	Теоретичні і методичні засади управління взаємодією вищого навчального закладу із зовнішнім середовищем

Джерело: Власне опрацювання

Зазначені дисертації охоплюють коло актуальних проблем управління освітою, а саме розглядаються різні аспекти управління: вищою освітою (11 робіт – О. Галус, 2009 [122]; С. Калашнікова, 2011 [212]; Т. Борова, 2012 [58]; А. Харківська, 2012 [512]; А. Прокопенко, 2012 [405]; І. Драч, 2013 [173]; Л. Петриченко, 2014 [383]; В. Гладкова, 2014 [131]; В. Степашко, 2014 [481]; О. Слюсаренко, 2015 [457]; Я. Малихіна, 2015 [291]); післядипломною освітою (2 роботи – Н. Клокар, 2011 [223]; З. Рябова, 2013 [424]); професійно-технічним закладом (1 робота – Л. Сергеева, 2013 [441]); загальноосвітнім навчальним закладом (4 роботи – Л. Калініна, 2008 [214]; О. Боднар, 2013 [54]; В. Приходько, 2014 [404]; Г. Тимошко, 2015 [498]); освітою на рівні регіону та системи освіти України загалом (4 роботи – С. Ніколаєнко, 2009 [332]; О. Касьянова, 2012 [218]; О. Пастовенський, 2015 [379]), застосування методів кваліметрії в управлінні навчально-виховним процесом (В. Камишин, 2014 [216]).

Аналіз перелічених робіт дозволяє виділити певні новаційні ідеї управління освітою на сучасному етапі, які активно досліджуються на теоретичному рівні та втілюються у практику діяльності.

Досліджуючи проблеми інформаційного забезпечення управління у сфері освіти Л. Калініна робить висновок, що провідні положення різних концепцій менеджменту постійно трансформувалися в управлінні освітою відповідно до соціально-економічних умов, парадигм у теоретичному та освітньому просторі педагогічної науки й ідеології конкретного суспільства [214, с.5]. Ці процеси

притаманні також і сьогоденню. Відтак, сучасні трансформаційні суспільні процеси, політичні та економічні процеси, законодавчі ініціативи детермінують сутнісні зміни щодо управлінських технологій в сфері освіти.

Світові тенденції професіоналізації управління в сфері освіти спонукає нас до перегляду підходів щодо формування управлінських кадрів для сфери освіти. Є нагальна потреба у спеціальній професійній підготовці фахівців, які здійснюють управління на рівні різних складників та рівнів освіти, закладів освіти. С. Калашнікова вважає, що управління (у будь-якому прояві) потребує для своєї реалізації залучення професійно підготовлених людей, релевантних засобів та базується на відповідному світогляді [212, с.16]. Науковець відстоює ідею підготовки управлінців для освітньої сфери на засадах лідерства як нової управлінської парадигми в умовах сучасної трансформації.

Вивчаючи проблеми розвитку професіоналізму управлінської діяльності керівників загальноосвітніх навчальних закладів у системі післядипломної педагогічної освіти, Т. Сорочан прийшла до висновку, що він (професіоналізм) є результатом навчання, на відміну від педагогічної майстерності, вмілості, творчості, які здобуваються у практичній діяльності та складається з інтегрованої сукупності компетенцій: функціональної, соціально-педагогічної, соціально-економічної, інноваційної, фасилітативної [476, с.31].

Розробляючи загальнотеоретичні основи управління розвитком професійно-технічних навчальних закладів в умовах регіональних ринків праці, Л. Сергеева базується на вихідному положенні, що мистецтву управління властивий свій зміст, який виявляється в методах, прийомах, засобах впливів на індивідів, соціальні групи, колективи і взаємодії з ними. Проведене ученою дослідження дає змогу зробити висновок, що «парадигма управління сучасними навчальними закладами визначається системою керівних норм, дій суб'єктів управління, які відповідають соціальному замовленню суспільства, що склалась та ґрунтується на принципах управління: демократизації, гуманності, педагогічної спрямованості, раціональної організації праці [441, с.11].

У контексті проблематики нашого дослідження представляють науковий інтерес підходи дослідниці І. Драч до визначення сутності компетентнісного

управління професійною підготовкою магістрантів педагогіки вищої школи, які базуються на розгляді основних характеристик цього управління – суб'єкта й об'єкта. Суб'єктом управління, у цьому випадку, визначено сукупний колектив учасників освітнього процесу (адміністративний, науково-педагогічний персонал, студенти), а об'єктом – сукупну сферу життєдіяльності. Такий підхід уможливив визначити управління формуванням професійної компетентності (компетентнісно орієнтованого управління) як виду діяльності, який забезпечується сукупністю цілеспрямованих впливів колективного суб'єкта управління на всі чинники освітнього середовища, здатні забезпечити готовність магістрантів педагогіки вищої школи до професійної діяльності та цілеспрямованого саморозвитку в умовах, що динамічно розвиваються [173].

Для більшості досліджень із проблем управління освітою у досліджуваний період характерна підвищена увага до аналітико-експертної діяльності управлінців, результати якої, на думку багатьох дослідників, мають бути основою для прийняття управлінських рішень. Дослідниця О. Боднар вважає, що основними напрямками управління в освіті є управління діяльностями – педагогічною, науково-методичною, аналітичною, експертною, інноваційною, експериментальною [54, с.14, 19].

Для теорії і практики управління освітою важливо розуміти місце та роль у процесі управління різних суб'єктів. Так, О. Галус у своєму дослідженні переконливо довів, що ефективність педагогічного управління залежить від активної взаємодії суб'єктів управління (адміністрації вишу, деканатів, викладачів, кураторів) зі студентами [122, с.25]. Також для нашого дослідження представляє науковий інтерес погляди ученого О. Галуса на трактування сутності педагогічного управління, яке він розуміє як «сукупність цілеспрямованих дій (операцій) суб'єктів педагогічного управління з метою розвитку освітніх якостей (здібностей, пізнавальних інтересів, позитивної мотивації тощо) студентів до навчання і нових умов життєдіяльності на I-IV ОКР, які є підґрунтям їх успішного професійного становлення у ВНЗ та професійної й особистісної самореалізації у майбутньому» [123, с.49].

Здійснений С. Ніколаєнком ретроспективний аналіз формування і розвитку теорії управління освітою від «школи наукового управління Ф. Тейлора» (кінець XIX ст.) до теорії «Learning Organizations» Г. Сенджема (кінець XX ст.) дозволив ученому дійти висновку, що зараз активно розвивається новий напрям у теорії управління соціальними (у тому числі соціально-педагогічними) системами – теорія управління інноваційним розвитком. Відтак, учений під управлінням інноваційним розвитком національної системи освіти розуміє процес швидкозмінюваного системного впливу суб'єктів управління (керівників закладів і установ освіти) на об'єкти управління: фінансову діяльність (витрати на освіту, інвестиції), організаційну діяльність (тривалість навчання, поява нових організаційних структур), кадрову роботу (рівень кваліфікації педагогічних працівників), навчально-виховну діяльність (співвідношення кількості учнів і вчителів) з метою їхнього упорядкування, збереження якісної специфіки, удосконалення та розвитку [332, с.33].

Одним з найактуальніших питань сьогодення для сфери освіти є забезпечення її якості у всіх аспектах та вимірах. В. Приходько переконаний, що управління сферою освіти, насамперед, має забезпечити її якість, яку необхідно розглядати в контексті аксіологічного підходу, а не тільки визначати обсягом знань набутих здобувачами освіти. На думку дослідника, найдієвішою в сучасних умовах є модель державно-громадського управління, яка передбачає оперативне регулювання розвитку освітньої системи з урахуванням громадської думки та результатів системних моніторингових досліджень [404].

За результатами аналізу праць із теорії управління освітою І. Драч виокремила сучасні тенденції управління освітніми закладами (людиноцентричний характер управління, сприяння розкриттю, реалізації та розвитку особистісного потенціалу всіх учасників навчально-виховного процесу, узгодження механізмів управління та самоорганізації, гнучкість, адаптивність, рефлексивність) [173, с.13], які видаються нам ідеальними орієнтирами для управлінців різних рівнів.

Т. Борова переконана, що в управлінні освітніми системами необхідно віддавати перевагу непрямим методам управління. Вона вважає, що в період змін

та у процесі введення інновацій у будь-якій організації ефективно функціонує адаптивне управління, а діяльність освітньої організації значною мірою залежить від професійного розвитку науково-педагогічних працівників, які є основними носіями «людського капіталу» закладу вищої освіти [58, с.11-12].

Здійснений аналіз наукових праць із теорії управління освітою в Україні в пострадянський період (1991 – початок XXI ст.) дозволяє виокремити основні вектори її розвитку в зазначений період. Вектор розвитку теорії управління освітою це магістральний напрям наукових досліджень, що визначається певною реперною (відліковою) точкою, яка характеризує стан теорії / практики управління освітою на момент отримання Україною незалежності, та напрямом перспективного руху до задекларованої (ідеальної) мети з урахуванням певної концептуальної ідеї / змісту / процесу / інструментальних і методичних засобів цього руху та описується за формулою «від – до».

До визначених основних векторів розвитку теорії управління освітою в Україні в пострадянський період (1991 – початок XXI ст.) належать:

- від авторитарного управління до управління на засадах демократії;
- від колективної мети діяльності освітніх організацій до особистісно-орієнтованої;
- від командно-адміністративного до людиноцентрованого управління, поєднання управління з самоуправлінням;
- від хаосу до управління змінами в контексті соціально-економічних перетворень;
- від класичного управління до адаптивного, як актуального в перехідний період «системних змін»;
- від управління «ззовні» та «зверху» до управління державно-громадського;
- від інтуїтивного керівництва до управління на наукових засадах, з урахуванням результатів діагностування стану соціально-педагогічної системи;
- від класичної теорії управління до теорії управління інноваційним розвитком соціальних (соціально-педагогічних) систем;
- від адміністрування до лідерства;
- від «суб'єкт-об'єктної» парадигми управління до «суб'єкт-суб'єктної»;

- від керівників-аматорів до управлінців із відповідним рівнем освіти та професійної підготовки;
- від директивного керівництва до стратегічного управління;
- від керівництва кадрами до управління людськими ресурсами;
- від ситуативного керування окремими складовими освітнього процесу до системного управління цілісним, комплексним освітнім процесом з орієнтацією на його перспективну кінцеву мету [78].

Багатоманітність концепцій та практичних підходів до управління у сфері освіти, в тому числі у вищій, пов'язана з періодом становлення нових моделей і модернізації існуючої системи загалом. Не дивлячись на цю багатоманітність, чітко проглядається спрямованість на демократизацію, децентралізацію, розширення автономії освітніх закладів різних типів з одночасним посиленням відповідальності перед суспільством. Заклади вищої освіти демонструють рух до ринкових моделей організації, управління та фінансування.

Визначені вектори розвитку теорії управління освітою в досліджуваний період можуть слугувати методологічним підґрунтям та інструментарієм для подальших наукових досліджень. Наведений перелік не є вичерпним. Сучасна теорія управління освітою в Україні є надзвичайно динамічною та практико-орієнтованою галуззю науки, яка інтенсивно розвивається. Адже управління, як діяльність, детермінується трьома чинниками – зовнішніми вимогами, власними мотивами й існуючими обставинами, які в нинішніх українських реаліях постійно змінюються.

4.3. Обґрунтування системи управління професійною підготовкою фахівців в освітньому середовищі університетського коледжу

Здійснений аналіз наукових першоджерел, законодавчих новел дозволяє зробити висновок, що пошук ефективної системи управління є одним із стратегічних завдань теорії та практики управління освітою. Будь-який управлінець прагне, щоб керована система якнайшвидше і найефективніше досягла задекларованої мети.

Ефективні системи управління освітніми організаціями є результатом ретельного наукового пошуку, базуються на ґрунтовному аналізі процесів управління, виявлених його об'єктивних закономірностях та механізмах, з'ясованих причинно-наслідкових зв'язках, що у своїй сукупності впливають на кінцевий результат діяльності закладу вищої освіти та які ідентифікується як якість освіти. Відтак, розробляючи систему управління професійною підготовкою фахівців в освітньому середовищі університетського коледжу, маємо на меті не тільки зробити цей процес ефективним, але й виявити чинники, що забезпечують ефективність цієї системи, що сприятиме узагальненню позитивного досвіду та уможливленню повторення.

Аналіз практичного досвіду функціонування коледжів демонструє, що серед низки причин, які впливають на якісні показники їхньої діяльності як освітніх установ, виділяється неефективне внутрішнє управління підготовкою майбутніх фахівців. Як правило, керівники коледжів намагаються оптимізувати управлінську діяльність шляхом покращення її окремих елементів – деталізації планування, посилення контролю, збільшення бюджету часу на різні організаційні заходи та наради. Ці удосконалення управління часто носять несистемний, епізодичний характер, або стосуються окремих ресурсів чи складових освітньої організації. Відтак, результати управлінського впливу не дають очікуваного ефекту. Керівники коледжів потребують обґрунтованих рекомендацій про те, як використовувати усі наявні в закладі освіти ресурси у комплексі для забезпечення якості підготовки фахівців, що відповідають динамічно мінливим вимогам ринку праці та життя.

Розробка ефективної, науково обґрунтованої, цілісної, гнучкої, мобільної, сучасної системи управління підготовкою фахівців в умовах освітнього середовища закладу вищої освіти чи, у майбутньому, закладу фахової передвищої освіти, яка відображає реальний стан освітньої системи, забезпечує прогнозування, мотивацію, стимулювання, діагностику її розвитку в бажаному напрямку, є однією з нагальних наукових проблем. Здатність освітнього закладу виявляти та вирішувати проблеми своєї діяльності є нагальною потребою

управління, яке має бути спрямоване не тільки на підтримання стабільної роботи, але й на ефективність і розвиток.

У більшості випадків, під ефективністю установи вищої професійної освіти розуміють сукупність позитивних результатів, які відслідковуються у процесі освітньої діяльності, по її завершенню або через деякий час, та виражаються у сформованості у випускників практичних умінь і спеціальних (професійних) навичок, компетентності та конкурентоспроможності [264].

Загалом, ефективність організації – це ступінь її наближення до поставленої мети, який показує, наскільки організація є успішною у виконанні своїх функцій [107].

Щодо ефективності освітніх процесів, то В. Блінов зауважує, що ефективність, характеризуючи з певної точки зору якість освітніх результатів, тісно пов'язана з іншим поняттям – оптимальністю, яка вказує на спосіб отримання цих результатів. Очевидно, що найефективнішими будуть результати у тому випадку, коли шлях навчання та інші умови досягнення освітніх результатів будуть оптимальними. Таким чином, ефективність освіти є похідною якістю, одним з основних наслідків оптимізації освітніх процесів [51, с.6].

Варто зауважити, що коли мова йде про якісну освіту, то розглядають саме якість освітньої діяльності закладів освіти, яка детермінується вимогами до якості результатів, якістю умов і процесів в освітній установі. Залежно від замовника та кінцевого споживача результатів освітньої діяльності закладу освіти, результатом можна вважати освітні послуги, якщо споживачем є особистість, або ж якість фахівців, якщо споживачем є держава та роботодавці. На нашу думку, не зважаючи на кінцевого споживача результатів діяльності закладу освіти, якість цього результату корелюється з якістю освітнього середовища, в якому зосереджені умови, можливості, суб'єкти освітнього процесу. Отже, можна зробити висновок, що ефективним є заклад освіти, який забезпечує якісну освіту за усіма параметрами.

Управління закладом вищої освіти корелюється сучасними економічними та соціальними реаліями, визначає стратегію на перспективу та пропонує

тактику реалізації цільових установок. На нього, тією чи іншою мірою, впливають зовнішні чинники. Зокрема:

- державна політика у сфері освіти;
- пріоритетні програми та проекти;
- фінансове забезпечення сфери освіти;
- конкуренція на ринку освітніх послуг;
- демографічна ситуація;
- політичні та соціокультурні процеси.

Вибір середовищного підходу до управління професійною підготовкою майбутніх фахівців ґрунтується на аналізі сучасної теорії та практики управління у сфері освіти, очікуваннях суспільства щодо освітніх результатів діяльності закладів післяшкільної освіти різного типу, особливостях закладу вищої освіти як великої та складної організаційної системи.

Характерними рисами сучасного закладу вищої освіти є:

- багатоаспектність та множинність цілей діяльності, складність взаємопов'язаних процесів, які не обмежуються освітньою діяльністю, а включають господарський, соціальний, просвітницький, науково-методичний аспекти;
- складність та різноманітність системи управління, тісний зв'язок між різними за природою процесами. Наприклад, навчальний процес тісно пов'язаний із науковою та науково-методичною роботою; інформатизація пронизує усі сфери діяльності; соціокультурна робота локалізується не тільки в позанавчальний час, а пронизує усю життєдіяльність освітньої організації;
- управління закладом вищої освіти у сучасних умовах передбачає врахування інтересів різних соціальних груп, посадових осіб;
- багато процесів, які управляються всередині закладу вищої освіти, можуть бути спрямовані назовні, за межі освітньої організації, працюючи на її імідж, соціальний статус, авторитет як освітнього, культурного, соціального центру;
- управлінські впливи можуть проявлятися через певний час, що пояснюється певною інерційністю закладу вищої освіти як системи;

– широке застосування інформаційних технологій, які нині пронизують усю життєдіяльність закладу вищої освіти.

Аналіз джерельної бази та практичного досвіду управління освітніми закладами різного типу дає змогу зробити висновок, що сьогодні акцентується увага на таких аспектах, як:

- використання окремих методів управління, насамперед, програмно-цільового, проектного;
- удосконалення управління окремими процесами, серед яких часто є управління інноваціями або модернізація механізмів управління (організаційно-структурних, педагогічних, психологічних);
- імплементація успішного досвіду, зокрема зарубіжного;
- удосконалення управління на засадах цілісної теорії.

Реалізація управління на засадах цілісної теорії, на нашу думку, є найефективнішим, адже воно за своєю суттю є комплексним, інтегральним, а відтак, спроможне забезпечити об'єднання управлінських впливів на життєдіяльність усієї освітньої організації в єдине ціле.

Контент-аналіз джерельної бази дає підстави для висновку, що головною ідеєю сучасної теорії і практики управління якістю освіти є відмова від традиційного підходу, згідно з яким управління освітнім процесом здійснюється лише за оцінками кінцевого результату. Сучасний підхід зорієнтований на створення системи управління, що передбачає регулювання процесу на основі його оцінки за певними критеріями для усіх компонентів самого процесу, а також чинників, що впливають чи можуть впливати на кінцевий результат. Відтак, середовищний підхід до управління професійною підготовкою саме на часі.

У педагогічній теорії та практиці середовищний підхід розглядають як інтегративну технологію опосередкованого (через середовище) управління в освіті [59]. Опосередкованим називають управління, яке здійснюється за участі чогось стороннього, зовнішнього для системи / процесу, яким керують, що переносить інформацію від головного центру / багатьох центрів до керованої системи. Керованість системи відображає її активність щодо інформації.

За реалізації середовищного підходу в управлінні підготовкою фахівців у закладах вищої освіти освітні процеси зводяться до взаємодії компонентів освітнього середовища шляхом діяльності суб'єктів освітнього процесу і створення у просторі та часі характерних для певного освітнього закладу стійких структур, що реалізують цю діяльність і здійснюють багатовекторний вплив на розвиток особистості у контексті підготовки до майбутньої професії й успішної реалізації власної життєвої траєкторії.

Співзвучні нам ідеї щодо застосування середовищного підходу в сфері освіти висловлюють учені Л. Сергєєва та М. Кириченко, які стверджують, що в «інструментальному плані середовищний підхід являє собою систему дій суб'єкта управління з середовищем, спрямованих на перетворення його в засіб діагностики, проектування та продукування управлінського результату» [442].

Більшість дослідників середовищного підходу вважають його інструментальним технологічним підходом, а тому він, на нашу думку, не підміняє відомі методологічні підходи – системний, діяльнісний, особистісно зорієнтований, культорологічний, антропологічний, етико-педагогічний, компетентісний, а включає їх в себе, доповнюючи та конкретизуючи, орієнтуючись на особистість, яка за усяких умов є метою, результатом, критерієм педагогічної діяльності. Адже кожен із зазначених підходів тією чи іншою мірою апелює до освітнього середовища як детермінанти розвитку особистості, оскільки здобувач освіти неодмінно, довільно чи мимовільно, усвідомлено чи не усвідомлено, занурений у певне освітнє середовище.

Середовищний підхід дає суб'єкту управління методологію та технологію використання освітнього середовища закладу вищої освіти для професійно-особистісного розвитку й саморозвитку здобувачів вищої освіти. Він змінює акценти у педагогічній діяльності: безпосередній вплив педагога на особистість замінюється діяльністю, спрямованою на створення та розвиток середовища, яке має оптимально задовольнити освітні потреби здобувача освіти. Отже, освітня установа має подбати про те, щоб освітнє середовище закладу вищої освіти стало не просто місцем вимушеного перебування суб'єкта освіти, а широким полем можливостей для нього. Освітнє середовище має бути сповнене змісту та

контекстів, які допомагатимуть реалізовувати мету діяльності закладу, що пов'язана з набуттям особистістю професійної кваліфікації, соціального досвіду, особистісного розвитку.

Варто зауважити, що освітнє середовище закладу вищої освіти, яке здатне виконувати складні завдання з професійної підготовки, соціалізації та інкультурації особистості, сприяти особистісному розвитку, не виникає спонтанно, а є результатом цілеспрямованого системного впливу (управління) з боку керівництва закладу освіти, обов'язком якого є проектування та реалізація освітнього середовища, яке максимально відповідатиме цілям діяльності освітньої організації.

У процесі формулюванні змісту поняття «управління професійною підготовкою фахівців в освітньому середовищі закладу вищої освіти» враховано погляди М. Пезнера і П. Петрякова [380, с.175], які досліджують різні підходи до управління освітою, моделі управління в освіті та освітою, про те, що в освітньому закладі управління переходить межі освітнього процесу і набуває характеру управління організацією загалом з урахуванням того, що навчання в освітніх закладах є провідною функцією.

Управління професійною підготовкою фахівців в освітньому середовищі закладу вищої освіти – це управління базовим процесом освітньої організації – освітнім – на засадах середовищного підходу. За своєю суттю це складний вид інтелектуальної та практичної діяльності, спрямований на регулювання процесів та модифікацію складових освітнього середовища закладу вищої освіти, що пов'язаний із виявленням та вирішенням актуальних проблем освітнього середовища закладу вищої освіти, завдяки чому забезпечується існування його як цілісності та відбувається досягнення поставлених освітніх цілей освітнього закладу щодо професійної підготовки фахівців.

Одним із найважливіших завдань для суб'єкта, що здійснює управління, є з'ясування актуального стану складових освітнього середовища, ступеня їхньої відповідності освітнім цілям, виявлення проблем / потреб, недоліків та забезпечення адекватного вибору заходів щодо їхнього вирішення. Вплив здійснюється на поведінку суб'єктів педагогічної взаємодії, освітні технології,

зміст освітніх програм, позааудиторну роботу, зразки організаційної культури, матеріально-технічні, фінансові ресурси.

Нормативно-правовим підґрунтям для здійснення управління професійною підготовкою фахівців в освітньому середовищі закладу вищої освіти є документи державного та галузевого рівня, стандарти закладу вищої освіти.

Організаційно-управлінським підґрунтям є науково обґрунтована система управління професійною підготовкою фахівців в освітньому середовищі закладу вищої освіти.

Соціальні аспекти управління освітнім середовищем закладу вищої освіти полягають у добровільному прийнятті колективом освітньої організації визначених освітніх цілей, які можуть бути представлені в узагальненому вигляді у місії, візії, корпоративних цінностях, програмі розвитку, що презентують громадськості загальні інтереси існування закладу вищої освіти як освітньої установи.

Управління освітнім середовищем закладу вищої освіти є складним багатоаспектним завданням, яке передбачає систематичний вплив суб'єкта управлінської діяльності (однієї людини, групи людей або спеціально створеного органу) на соціальний об'єкт, щоб забезпечити його цілісність, нормальне функціонування, динамічну рівновагу із зовнішнім середовищем і досягнення поставленої мети [10].

Дослідники концептів управління виділяють такі головні функції управління – планування, організація, мотивація, координація, контроль, які об'єднуються між собою процесами комунікації та прийняття управлінських рішень. Усі ці функції передбачають виконання певних управлінських дій. Так, для сфери освіти планування передбачає визначення цілей, завдань, розробку стратегій, програм, планів, визначення ресурсів, виконавців, доведення планів до виконавців. Організація вимагає формування структури освітньої системи, науково-педагогічного та педагогічного колективу; забезпечення цієї системи відповідними ресурсами та матеріалами. Діяльність освітньої організації буде успішною, якщо відповідним чином провести заходи з мотивації колективу щодо

сформованих цілей. Для цього необхідно чітко визначити потреби організації та суб'єктів освітнього процесу, сформулювати цілі, визначити дії, які будуть спрямовані на реалізацію цих потреб. Успішність функціонування освітньої системи потребує відповідної координації та узгодженості дій усіх складових системи, забезпечення сталого розвитку та безперервності управління. Без сумніву, що реалізація управління, спрямованого на успішність діяльності освітньої організації потребує відповідного моніторингового супроводу та контролюючих процедур. Облік, аналіз, контроль роботи, кількісна та якісна оцінка результатів на різних етапах реалізації управління, заходи щодо корекції відхилень від планів в цьому випадку є необхідними умовами.

Варто також розглядати соціальне проектування процесу управління, що включає в себе розробку соціальних програм, соціальних пропозицій та обробку методик, технік і технологій конкретних форм роботи.

Відтак, проектування системи управління професійною підготовкою в освітньому середовищі закладу вищої освіти, в тому числі й університетському коледжі, включатиме поетапну діяльність – процедури дослідження, моделювання, проектування, конструювання. А отже, науково обґрунтоване управління професійною підготовкою фахівців в освітньому середовищі закладу вищої освіти є технологічним процесом, який інтегрує усі впливи на об'єкт управління загалом та його окремі складові / компоненти в єдиний комплекс.

Безперечно, дослідження й управління професійною підготовкою в освітньому середовищі закладу освіти застосовує концепт системи та системного підходу, оскільки середовище – це система, яка складається з різних за природою та суттю складових, серед яких «опиняється» особистість. Кожен елемент системи, який входить до ієрархічної структури світу, сам є системою зі своїми елементами. Відтак, фіксація системи ділить світ на систему та зовнішнє середовище. Причому, зв'язки усередині системи, у внутрішньому середовищі, більш сильніші у порівнянні із силою зв'язків з елементами зовнішнього середовища. Таким чином, внутрішнє середовище – це система, що знаходяться у визначених межах та включає певну множину взаємодіючих компонентів. За межами формується зовнішнє середовище – системне оточення [83].

Управління в освіті на засадах середовищного підходу за своєю суттю відповідає сучасним моделям та технологіям управління організаціями та компаніями. Так, на нашу думку, такий підхід узгоджується з ресурсною концепцією стратегічного управління «resource-based view of the firm», яка наголошує на корисності аналізу фірми скоріше з точки зору її ресурсів, ніж продуктів [394]. У ресурсній концепції стратегічного управління базовим є поняття ключової компетенції, що розглядається як унікальна здатність, яку має або може мати компанія (організація) і яка дозволяє їй бути кращою за інших. Ця концепція базується на ідеї, що найважливішими складовими, які визначають стійкість конкурентної переваги компанії (організації), є її унікальні матеріальні та нематеріальні активи. Отже, стійкість, конкурентоздатність, успішність компанії (організації) визначаються тим, наскільки вона вміє створювати ключові компетенції, наявність яких дозволяє створювати неочікуваний та якісний продукт швидше за інших.

Визначаючи ключову компетенцію організації К. Прахалад та Г. Хамел рекомендують:

- відмовитись від теперішніх усталених уявлень про те, якою є організація та якою вона може бути;
- визначити ареал впливу організації та розширити його;
- не боятись обговорювати речі, які ви не розумієте;
- добре ставитися до парадоксів (ситуацій, що не мають логічного пояснення) і погано до парадигм (ситуацій, які наводяться в якості прикладу, зразку для наслідування);
- уявити себе на місці споживача ваших послуг чи продукції;
- думати, виходячи з потреб [394].

Застосовуючи «п'ятисходову процедуру формування стратегії» Р. Гранта [143], можна сформулювати методологічні основи управління освітнім середовищем закладу вищої освіти. За результатом наших управлінських впливів освітнє середовище закладу вищої освіти повинно розвиватись у запланованому напрямі, набуваючи рис, характеристик, які повною мірою забезпечать реалізацію освітніх функцій закладу вищої освіти.

Авторське бачення сутності змісту поняття «освітнє середовище закладу вищої освіти» дозволяє виокремити його структурні компоненти, які розглядаються, відповідно до ресурсної концепції, як ресурси (resource) і можливості (capabilities) освітнього середовища закладу вищої освіти для професійної підготовки фахівця в умовах освітнього закладу. Ресурси і можливості освітнього середовища закладу вищої освіти визначають напрям його стратегії, виділяють з-поміж інших освітніх закладів, є основними чинниками освітнього процесу в конкретному закладі вищої освіти.

Для визначення напрямку цілеспрямованих дій щодо модифікації освітнього середовища закладу вищої освіти необхідно здійснити комплексний аналіз умов та ресурсів освітньої організації, їхню ідентифікацію, класифікацію, оцінку прояву, виявлення ступеня залучення до освітнього процесу, «слабкі» та «сильні» сторони, доступність щодо використання суб'єктами освітнього процесу. Важливою є оцінка умов і ресурсів освітнього середовища закладу вищої освіти з позицій їхнього потенціалу щодо впливу на особистість із метою досягнення освітніх цілей закладу, можливості отримання максимального результату (максимальної вигоди від їхнього залучення для впливу на особистість) щодо сприяння особистісного та професійного розвитку суб'єктів освітнього процесу.

Зазначений аналіз дозволить розробити механізм ефективного залучення ресурсів і умов для цілеспрямованого впливу на суб'єкти освітнього процесу через психологічні й управлінські стимули, створення відповідних педагогічних ситуацій; визначення ресурсних дефіцитів (resource gaps), які необхідно ліквідувати; визначення напрямків інвестицій щодо поповнення, посилення та удосконалення ресурсної бази, і, відтак, здійснення розширення можливостей освітнього середовища; удосконалення освітніх технологій (педагогічних, виховних, управлінських), що реалізуються. Типи, кількість, якість ресурсів та умов-можливостей значною мірою визначають якість освітнього середовища закладу вищої освіти, його здатність виконувати своє призначення та відповідати стандартам якості.

Точкою відліку для розробки стратегії управління освітнім середовищем закладу вищої освіти має бути самоідентифікація освітнього закладу, формулювання цілей діяльності, визначення мети розвитку.

Для цього необхідно відповісти на низку запитань. Наприклад:

- Хто є споживачем освітніх послуг навчального закладу?
- Як узгоджуються цілі освітньої діяльності закладу вищої освіти із запитамі стейкхолдерів?
- Хто наші студенти?
- Які потреби студентів заклад вищої освіти прагне задовольнити?
- Які очікування щодо процесу та результатів навчання у закладі вищої освіти у студентів, їхніх батьків, роботодавців, або інших визначених стейкхолдерів?
- Яку якість освіти прагне забезпечити вищий навчальний заклад?
- Що особливого може запропонувати споживачам освітніх послуг саме цей вищий навчальний заклад?
- Яким саме хоче бути заклад вищої освіти на ринку освітніх послуг?

Розробляючи стратегію управління закладом вищої освіти загалом та його освітнім середовищем зокрема, варто враховувати постійні зміни соціокультурної ситуації, в якій працює заклад вищої освіти, мінливість очікувань та сподівань щодо діяльності освітніх інституцій на трьох рівнях – держави, суспільства, окремої особистості. Відповідно до ресурсної концепції стратегічного управління, те, що заклад вищої освіти може запропонувати споживачам освітніх послуг, може слугувати більш міцною основою для розробки стратегії розвитку, ніж потреби, які освітній заклад намагається задовольнити [65].

Важливим аспектом управління закладом вищої освіти є компетентність управлінського персоналу, яка дозволяє сформувати набір різних за сутністю і генезою ресурсів та умов-можливостей таким чином, щоб отримане у результаті проектування поліструктурне утворення набуло особливих рис та змогло унікально впливати на особистісно-професійний розвиток студентів. Зазначене утворення в теорії стратегічного менеджменту має назву «ключова компетенція

корпорації» [400]. У нашому випадку такою «ключовою компетенцією закладу вищої освіти» може виступати саме унікальне освітнє середовище закладу вищої освіти.

Провідну роль у формуванні унікального освітнього середовища закладу вищої освіти відіграватимуть його екстралогічні складові – дух, цінності, традиції, лідерство. Отже, будь-які управлінські рішення щодо управління освітнім середовищем закладу вищої освіти мають враховувати його глобальну місію – створення умов для професійно-особистісного розвитку майбутнього фахівця з вищою освітою і розвиток внутрішніх ресурсів та умов-можливостей, які роблять заклад освіти унікальним.

Сформоване у результаті управлінських впливів освітнє середовище закладу вищої освіти виступатиме у якості ключової компетенції закладу освіти, яка вирізнятиме його з-поміж інших та створюватиме максимум можливостей для розвитку особистості студента в усіх вимірах – як фахівця та людини.

Результати діяльності освітньої організації корелюються із системою управління. Організація – це соціальне утворення, яке характеризується спеціально визначеною структурою і діяльність якого підпорядкована певній меті [153]. Освітній заклад системи післяшкільної освіти, професійний чи вищий, у своїй роботі має враховувати низку особливостей сучасного світу. Адже й організація функціонує в цьому світі, і випускник має бути готовим до життя та праці в цьому світі.

Так, сучасний теоретик менеджменту І. Адізес до особливостей сучасного світу відносить: стрімкий технологічний прогрес; глобалізацію, коли необхідно мислити та будувати плани глобально, а діяти та реагувати локально; «стискання» світу, коли відстані перестають бути перепорою завдяки великим швидкостям обміну інформацією та транспортування матеріальних благ. Він називає сучасний світ «часом великих швидкостей», коли рішення треба приймати дуже швидко. Часом, коли люди все більше задумуються над сенсом життя. Гуру менеджменту звертає увагу на неминучість конфліктів, адже зміни можуть провокувати певну дезінтеграцію, зростання розриву між бідними і багатими, соціальну напругу [7, с.6-10].

Освітній менеджмент, крім того, має враховувати той факт, що сучасному світу притаманне швидке застарівання навичок та те, що «міленіали» стають основою трудових ресурсів. Втрачання актуальності навичок, які набуті у процесі формального навчання, потребує від працівника вміння швидко вчитися та перенавчатись, реагувати на запити ринку праці, бути конкурентоспроможним в умовах змін.

Міленіали, або покоління Y, як їх називають соціологи, мають зовсім інші підходи до праці та кар'єри, ніж попередні покоління. А заклади освіти мають справу ще й з іншим поколінням – поколінням Z, або «Homelanders», «Homeland Generation», «New Silent Generation») [623] – людьми, які народились після 2000 року. Його представники активно використовують різноманітні гаджети, за що їх називають «цифровими людьми». Вони схильні цікавитись наукою і технологіями, мистецтвом. Дослідники вважають, що це покоління буде економним та вестиме здоровий спосіб життя. Таких учнів та студентів не можна навчати за старими системами та застарілими способами.

Відтак, умови сучасного світу породжують нові виклики перед менеджментом у різних сферах, у тому числі й освіті. Крім того, варто врахувати, що управління організацією – це, насамперед, управління людськими ресурсами, а «різні люди потребують різних підходів до управління» [177].

Результативно реалізовувати освітні проекти можливо лише за умови урахування особливостей поколінь, із якими доводиться працювати. До роботи зі студентами покоління Z краще залучати міленіалів, які за ментальністю ближчі до них. Відтак, керівники освітніх установ повинні постійно працювати над залученням нових, молодих кадрів. Молода генерація викладачів швидше і гнучкіше поділятиме способи мислення та підходи до розв'язання соціальних і життєвих завдань своїх студентів, а у процесі вирішення освітніх справ набуватиме необхідного професійного досвіду. Крім того, вони схильні долучатись до діяльності, яка має соціально схвальні цілі, спрямована на покращання світу загалом. А робота в освітній сфері створює для цього відповідні можливості та фундамент.

Результати проведеного нами опитування студентів першого курсу Університетського коледжу (2016 р. вступу; 261 респондент) засвідчують, що 53% респондентів хочуть, щоб їхні викладачі були ближчі до них за віком. За результатами аналізу відповідей представників 1–4 курсів того ж навчального закладу щодо якості викладання та оцінки викладачів (усього 544 респонденти) встановлено, що 17% респондентів у коментарях відзначають необхідність «омолодження» викладацького складу.

У співбесідах студенти відзначають, що причина такого бажання прихована не у критиці рівня професіоналізму старших за віком викладачів, а у бажанні вчитись у викладачів, які, на думку студентів, мають співзвучні або близькі погляди на життя. Їм хочеться, щоб викладачі були молодші за їхніх батьків.

Однак, студенти старших курсів (3-4 курс), меншого значення надають фізичному віку викладачів, а звертають увагу на професіоналізм та спосіб взаємодії зі студентською спільнотою.

Будь-яка теорія народжується як відповідь на потребу практики. Менеджмент початку XXI століття має свої сутнісні риси, які варто враховувати і в освітньому менеджменті. Що саме варто враховувати, вибудовуючи цілісну систему управління підготовкою фахівців у післяшкільній освіті?

Більшість учених наполягають на необхідності змін стилів управління на користь демократичних, передбачаючи занепад авторитарного стилю. Також сучасний мінливий світ заперечує ієрархію в організації та вимагає іншої структури. Це може бути холакратія (Б. Робертсон, 2007) [656], мережева організація (Н. Мазіна, 2009) [289], плоска організація (С. Мочерний, 2000) [180] або ж організація роботи над проєктами із застосуванням методології agile (Б. Вольфсон, 2015) [111]. Постійні зміни ускладнюють прогнозування, а відтак – успішнішою стає організація з гнучкими підходами як до побудови структури, так і до управління.

Складні завдання сучасних організацій неможливо реалізувати без підтримки усіх членів, тому розвиток командного духу та його підтримка є необхідною умовою успішності.

Крім того, праця в умовах змін, а отже – стресу, потребує системи управління протидії стресам та стресовим ситуаціям. Виробляти оптимальні рішення в умовах змін можливо, базуючись лише на достовірних та верифікованих даних. Управлінські рішення необхідно приймати на основі ґрунтовного вивчення якісних і кількісних показників, що характеризують діяльність будь-якої організації, в тому числі й освітньої, а також середовища, в якому функціонує ця організація. Заклади професійної та вищої освіти, виконуючи цілий перелік соціальних функцій – від професійної освіти та передачі технологій до сприяння формуванню громадянських цінностей здобувачів освіти, працюють на тлі культурних та економічних традицій, які визначають вибір моделі – інтелектуального центру чи бізнес-проекту. Однак, на думку експертів, навіть комерційні заклади сьогодні мають зважати на ціннісні орієнтири та перейматись благочинними проектами, а для освітніх організацій така діяльність може стати ознакою сучасності та лідерства у галузі.

Отже, перед управліннями сфери освіти постають нелегкі та нагальні завдання:

- швидка гнучка адаптація до зовнішніх умов діяльності освітнього закладу;
- орієнтація на майбутнє, з дозованим застосуванням досвіду минулого;
- аналіз успішного сучасного практичного досвіду з подальшим його фіксуванням та поширенням;
- застосування інноваційних управлінських методик з адаптацією до специфіки освітніх організацій;
- раціональне використання наявних кадрів, більшість із яких є добре освіченими, креативними, підприємливими;
- залучення молодих кадрів, які отримали сучасну освіту та є носіями інноваційних поглядів;
- послаблення формалізму і бюрократії.

Тільки сучасні гнучкі підходи до управління освітніми організаціями сприятимуть їхній результативній діяльності та забезпечать подальший розвиток.

Управління професійною підготовкою фахівців в освітньому середовищі закладу вищої освіти, в тому числі і в університетському коледжі, може розглядатись на кількох рівнях:

- на рівні освітнього закладу як освітньої організації;
- на рівні окремого процесу – освітнього, що розглядається як визначальний і головний для закладу вищої освіти та спрямований на реалізацію завдань професійної підготовки;
- на рівні освітнього середовища закладу вищої освіти як чинника професійної підготовки [75].

Незалежно від рівня управління, своєрідним інтегральним «кінцевим продуктом» діяльності закладу вищої освіти є суб'єкт освіти, особистість, майбутній фахівець, як показник якості освіти та людський капітал суспільства.

На рівні закладу вищої освіти стратегічними цілями забезпечення якості професійної підготовки можна визначити такі:

- забезпечення якості фахової освіти випускників, адекватної вимогам суспільства та роботодавців;
- підготовка конкурентоздатних фахівців з урахуванням локального ринку праці;
- сприяння вихованню молоді з високим рівнем культури та широким кругозором;
- сприяння особистісному розвитку суб'єктів освіти;
- підвищення престижу та позитивного іміджу вишу;
- сприяння в працевлаштуванні / подальшому навчанні випускників;
- налагоджування співпраці з роботодавцями щодо формування вимог до якості фахівців;
- удосконалення системи управління підготовкою майбутніх фахівців з урахуванням думки усіх зацікавлених сторін – стейкхолдерів;
- залучення усіх суб'єктів освітнього процесу (студентів та викладачів) до створення освітнього середовища закладу вищої освіти.

Питання якості освіти й ефективності функціонування закладу освіти є взаємопов'язаними.

Ефективність діяльності закладу вищої освіти в контексті управління залежить від:

- вибору стратегій, цілепокладання, їхньої відповідності зовнішнім вимогам та внутрішнім можливостям;
- адекватності вибраних стратегій поставленим цілям;
- рівня мотивації суб'єктів освіти щодо досягнення поставлених цілей;
- вибору тактик реалізації стратегій;
- об'єму та якості задіяних ресурсів;
- вибору технологій та моделей управління.

Модель управління – це своєрідний інструмент, що створюється для підвищення ефективності та результативності роботи або ж вирішення певних проблем чи завдань.

Крім того, моделювання є одним з ефективних загальнонаукових методів дослідження будь-яких явищ, що полягає у побудові та дослідженні особливих об'єктів (систем) – моделей (матеріальних чи знакових) інших об'єктів – оригіналів та прототипів. Моделювання є науково обґрунтованим методом досліджень систем і процесів будь-якої природи у багатьох сферах людської діяльності. Складність об'єктів дослідження, їхня багатомірність, широта, глибина змушує для з'ясування суті, структури та динаміки розвитку шукати прості аналоги для дослідження. Простіший за структурою та доступністю об'єкт відіграє роль моделі складнішого об'єкта, що відіграє роль прототипу. Моделювання як метод пізнання базується на теорії подібності, для якої базовим є поняття аналогії, тобто схожості об'єктів за певними ознаками. Модель – засіб, який у процесі пізнання, дослідження дає нову інформацію про основний об'єкт вивчення.

За визначенням В. Загвязінського та Р. Атаханова, моделювання – (фр. *modele* – зразок, англ. *model* – зліпок, зразок) – процес створення моделей, схем, знакових чи реальних аналогів, що відображають суттєві властивості складніших об'єктів (прототипів) [192].

Воно слугує дослідницьким інструментарієм для вивчення окремих аспектів і властивостей прототипів. Також може застосовуватись для

конструювання чогось нового, що ще не існувало на практиці. Дослідник, вивчивши характерні риси реальних процесів та їхні тенденції, шукає нові поєднання, базуючись на їхній ключовій ідеї, моделює стан системи, що вивчається. Виникають моделі-концепції, моделі-гіпотези, моделі-прогнози.

На думку С. Гончаренка, «суть моделювання полягає у встановленні подібності явищ (аналогій), адекватності одного об'єкта іншому в певних відношеннях і на цій основі перетворення простішого за структурою і змістом об'єкта в модель складнішого (оригіналу). Механізм моделювання складається, зазвичай, із таких операцій: перехід від природного об'єкта до моделі, побудова моделі, експериментальне дослідження моделі, перехід від моделі до природного об'єкта, який полягає у перенесенні результатів, одержаних при дослідженні, на даний предмет» [138, с.119-120].

В. Биков вважає, що модель, яка застосовується у наукових дослідженнях, повинна відповідати таким вимогам:

- однозначно подавати з необхідною глибиною деталізації відповідні об'єкти дослідження, що створені природою чи людиною;
- бути допоміжним, природним або штучним об'єктом, який замінює оригінал у процесі дослідження (на певному етапі дослідження), що здійснюється для отримання відомостей про оригінал;
- мати ті властивості оригіналу, які є суттєвими для цього дослідження [47].

Щодо системи освіти, то учений вважає корисними застосовувати для її дослідження такі типи моделей: моделі оточуючого середовища, моделі об'єкта управління, моделі процесу управління. При цьому, моделі процесів управління учений розглядає як формалізований опис цілей функціонування і функцій об'єкта щодо задоволення потреб освітньої системи [47, с.234].

Л. Хоружа звертає увагу, що «модель має пізнавальний характер лише тоді, коли вона відповідає об'єкту, що досліджується, здатна замінювати його у процесі вивчення і є акумулятором отримання про нього нової інформації. Моделювання виконує такі функції: ілюстративну, пояснювальну, критеріальну, евристичну, прогностичну, перетворювальну» [520, с.260].

С. Мартиненко [298], проаналізувавши різні аспекти моделювання, робить висновки, що у науковій літературі моделювання розглядається як метод опосередкованого теоретичного керування об'єктом. Акцентує увагу, що у процесі моделювання досліджується не сам об'єкт, а використовується штучна або природна система, що перебуває у певній відповідності до об'єкта, який вивчається. На думку дослідниці, модель здатна замінювати об'єкт вивчення чи дослідження на деяких етапах пізнання, надавати інформацію про об'єкт, що пізнається. Відстоює думку, що у педагогічній літературі існують різнопланові міркування щодо визначення сутності освітньої моделі та виділяє такі найтипівіші підходи. Модель як:

- спосіб організації життєдіяльності навчального закладу;
- взірець, приклад досвіду;
- тип освіти, її архітектура;
- систематизована форма інноваційного експерименту;
- концептуальне обґрунтування проєктивного режиму розвитку освітньої організації;
- організаційна система, що транслює та розвиває культурні норми [298, с.158].

За твердженням С. Яблочнікова, «створення моделей освітніх систем і процесів є продуктивним при їх параметричному (моделювання параметрів систем із використанням даних спостережень і знань про об'єкт), морфологічному (моделювання складових елементів, взаємозв'язків, властивостей об'єкта), функціональному (моделювання взаємозв'язків між параметрами чи структурними частинами системи, на основі розуміння її сутності, як складової частини певної метасистеми), поведінковому (моделювання режимів роботи системи, процесів її розвитку, керування нею), конструктивно-технологічному (моделювання бажаного результату системи, як керівництва до дії під час реалізації практичної діяльності) описах. Моделювання не є ексклюзивним інструментом, а застосовується в органічній єдності з іншими методами, принципами пізнання та виступає як один із процесів його поглиблення, удосконалення і розвитку» [546].

У контексті досліджуваної тематики представляє інтерес метод моделювання освітнього середовища, презентований у дослідженнях В. Ясвіна [551; 552; 553]. Він наголошує, що принциповою особливістю методу моделювання, яка відрізняє його від інших методів дослідження, можна вважати опосередковане вивчення об'єкта, аналогічного першому. За умови, що аналогія розглядається як суттєвий зв'язок між цими об'єктами, що ґрунтується на схожості ключових ознак відношень між ними. Схожість між об'єктами за випадковими ознаками не може вважатись аналогією. Для аналізу такої складної та багатомірної реальності як освітнє середовище учений застосовує векторну, тобто логічно-математичну, модель та, відповідно, метод знакового функціонального моделювання [552].

Більшість дослідників акцентують увагу на факті, що будь-яка модель завжди бідніша, простіша, примітивніша, ніж прототип, тому що вона відображає тільки окремі його сторони та зв'язки, так як теоретичне моделювання завжди передбачає абстрагування.

Моделі в усіх випадках відіграють роль аналогів об'єкта дослідження, тобто вони схожі з об'єктами дослідження, але не тотожні їм. Моделювання об'єктів реальності, в тому числі й у сфері управління, широко застосовується на практиці.

Створені управлінські моделі можна реалізувати на стратегічному, тактичному й операційному рівнях. Проте, як застерігають автори бестселера «Ключові моделі менеджменту. 60 моделей менеджменту, які має знати кожен менеджер» («Key management models. The 60+ models every manager needs to know») [28], жодна з моделей або група моделей не може гарантувати, що управлінець зможе об'єктивно вирішити будь-яку проблему. Але моделі допомагають з'ясувати ситуацію, яка склалась, знизити рівень невизначеності та складності, відшукати оптимальні рішення за конкретних умов.

У будь-якому випадку, модель управління – це інструмент, яким можна скористатись для покращення показників роботи, досягнення ефективності управлінських впливів, результативності діяльності організації, упорядкування управління.

В ідеальному випадку, модель має характеризуватись ґрунтовною науковою розробкою, високою технологічністю та фактичною працездатністю, тобто приносити практичну користь.

Розроблена структурно-функціональна модель системи управління професійною підготовкою фахівців в освітньому середовищі університетського коледжу базується на середовищному підході в освіті, враховує концептуальні особливості управління у сфері освіти, спрямована на підвищення якості професійної підготовки в університетському коледжі як закладі вищої освіти, що забезпечує підготовку фахівців за освітньо-кваліфікаційним рівнем Молодший спеціаліст. Вона є сукупністю структурних компонентів, що обумовлюють певну цілісність, стійкість та внутрішню організацію управління професійною підготовкою фахівців в освітньому середовищі університетського коледжу, функціональні зв'язки, пов'язані з функціями управління (Рис.4.1.).

Основою для формулювання стратегії та тактики розвитку закладу вищої освіти, а відтак – визначення очікуваних параметрів освітнього середовища, слугують вимоги ринку праці та бажання споживачів освітніх послуг, що сформульовані у вигляді соціального замовлення, яке конкретизоване певними стандартами. Метою управління є якісна підготовка фахівців в освітньому середовищі університетського коледжу. Концептуальна основа цієї системи – реалізація середовищного підходу у вищій освіті для управління професійною підготовкою фахівців. Предметом управління у запропонованій системі є освітнє середовище закладу вищої освіти – університетського коледжу – як провідного чинника якості професійної підготовки фахівців. Ефективність підготовки фахівця в освітньому середовищі закладу вищої освіти (знання, навички, уміння, їхня структура, характер, стійкість, прояв у вигляді компетенцій; готовність до виконання соціальних ролей працівника, члена соціальної групи, громадянина; рівень сформованості особистості) залежить від потенційних можливостей освітнього середовища, які сконцентровані в особистісному (якість студентського та викладацького складу), інформаційно-змістовому, просторово-предметному компонентах.

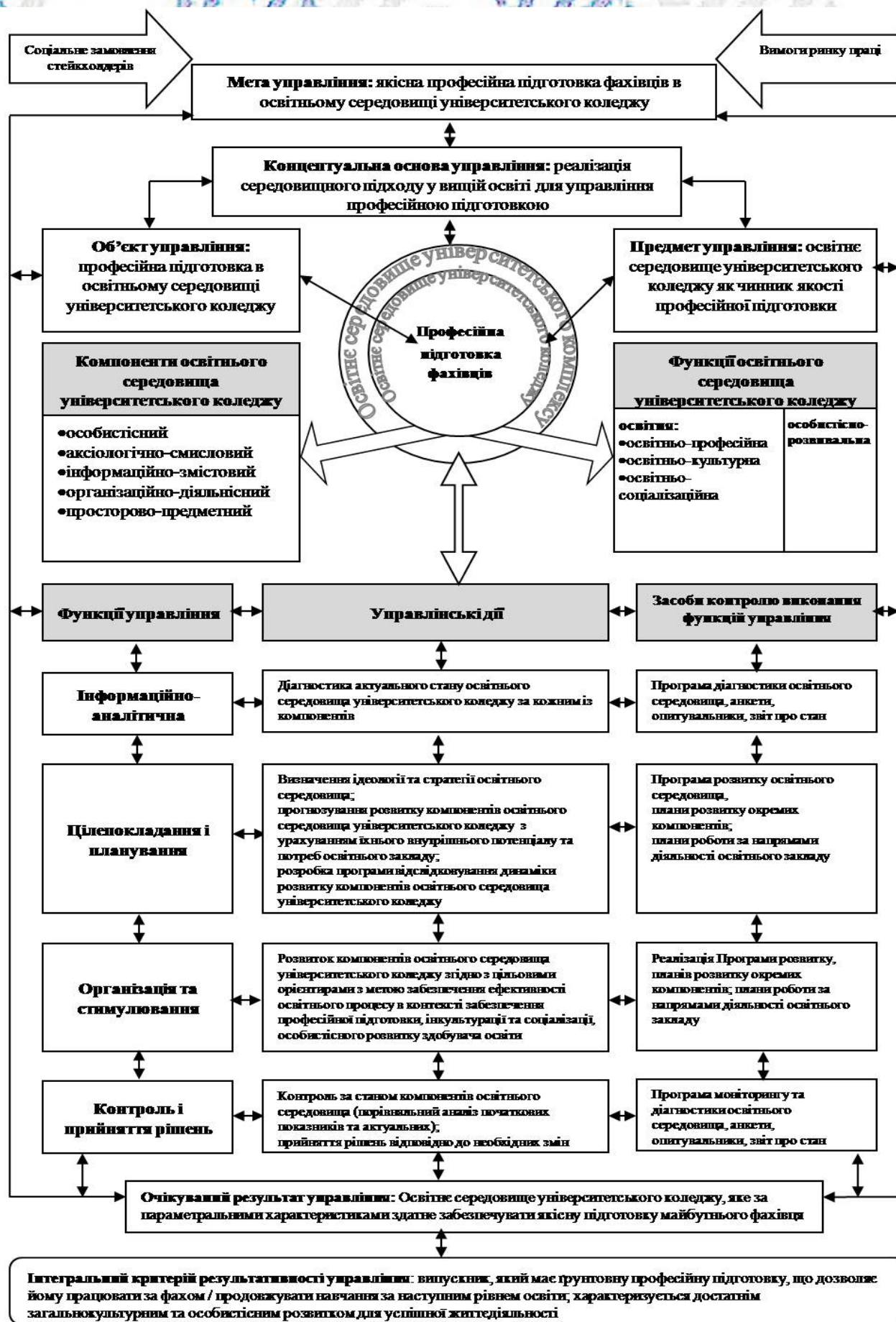


Рис.4.1. Модель системи управління професійною підготовкою фахівців в освітньому середовищі університетського коледжу

Їхня взаємодія відбувається завдяки організаційно-діяльнісному компоненту, що детермінує якість організації освітнього процесу, регламентуючи співвідношення видів підготовки, інтенсивність, ритмічність, характер взаємодії суб'єктів освіти, застосування освітніх технологій та узгоджується з цінностями і організаційною культурою освітнього закладу (аксіологічно-смысловий компонент).

Здійснюючи управління підготовкою фахівця в освітньому середовищі університетського коледжу, варто пам'ятати, що освітнє середовище університетського коледжу – це ключова компетенція освітньої організації, що забезпечує підготовку фахівців за освітньо-кваліфікаційним рівнем молодшого спеціаліста. З одного боку, таке середовище є цілісним, автономним утворенням, з іншого – воно є частиною освітнього середовища університетського комплексу, що розширює можливості суб'єктів освіти.

У запропонованій системі реалізуються визначені функції освітнього середовища університетського коледжу – поліаспекта освітня, яка включає освітньо-професійну, освітньо-культурну, освітньо-соціалізаційну функції як складові та особистісно-розвивальна.

За логікою середовищного підходу, професійна підготовка має забезпечити професійне становлення особистості шляхом залучення до певного способу життя в умовах освітнього середовища закладу вищої освіти з відповідними параметрами, які дозволяють особистості набути професійно значущих компетентностей, успішно соціалізуватися, засвоїти кращі еталонні зразки культури, розвинути власні здібності. Тільки освітнє середовище, сповнене професійним контекстом, професійно-освітніми ресурсами, у змозі забезпечити розвиток професійних здібностей особистості, сформувати навички розв'язання конкретних професійних завдань, спонукати до формування професійно-зорієнтованого способу життя. Не суперечачи гуманістичній освітній парадигмі, яка, насамперед, акцентує на розвитку та вихованні особистості, таке освітнє середовище забезпечує підготовку майбутнього фахівця до успішного виконання професійних функцій та реалізації власних життєвих планів.

Очікуваний результат управління – освітнє середовище університетського коледжу, яке за своїми параметральними характеристиками здатне забезпечувати якісну підготовку майбутнього фахівця. Своєрідним інтегральним критерієм результативності управління є випускник, який має ґрунтовну професійну підготовку, що дозволяє йому працювати за фахом/продовжувати навчання за наступним рівнем освіти; характеризується достатнім загальнокультурним та особистісним розвитком для успішної життєдіяльності.

Ефективність управління професійною підготовкою фахівців в освітньому середовищі університетського коледжу визначається якістю діяльності щодо вибору шляхів вирішення проблем (прийняття управлінських рішень), технологічності реалізації функцій управління. Для цього здійснюється аналіз управлінських рішень із позицій повноти, адекватності, своєчасності, аргументованості, обґрунтованості, раціональності. Базуючись на інформації про організаційну структуру, визначається відповідність цієї структури цільовому завданню організації; раціональність залученості суб'єктів освітнього процесу до спільної діяльності. Оцінка технологічності управління здійснюється на основі динаміки освітніх процесів, якості освітніх результатів, відношення цих результатів до затрачених зусиль (табл.4.5.). Управлінцям-керівникам закладу вищої освіти час від часу варто:

- періодично давати оцінку позиції освітнього закладу на ринку освітніх послуг;
- продумувати варіанти управлінських впливів, до яких необхідно вдатися, щоб змінити стан справ;
- складати плани дій (короткотермінові, довготермінові);
- бути свідомими, що вибрані рішення можуть у майбутньому спричинити інші проблеми;
- пам'ятати, що модернізація одного з компонентів освітнього середовища призводить до зміни інших.

Таблиця 4.5

Послідовність управлінських дій щодо формування освітнього середовища університетського коледжу, відповідно до функцій управління

Функції управління	Управлінські дії	Засоби контролю виконання функцій управління
Інформаційно-аналітична	Діагностика актуального стану освітнього середовища університетського коледжу за кожним із компонентів	Програма діагностики освітнього середовища, анкети, опитувальники, звіт про стан
Цілепокладання і планування	Визначення ідеології та стратегії освітнього середовища; прогнозування розвитку компонентів освітнього середовища університетського коледжу з урахуванням їхнього внутрішнього потенціалу та потреб освітнього закладу; розробка програми відслідковування динаміки розвитку компонентів освітнього середовища	Програма розвитку освітнього середовища, плани розвитку окремих компонентів; плани роботи за напрямками діяльності освітнього закладу
Організацій та стимулювання	Розвиток компонентів освітнього середовища університетського коледжу згідно з цільовими орієнтирами з метою забезпечення ефективності освітнього процесу в контексті забезпечення професійної підготовки, інкультурації та соціалізації, особистісного розвитку здобувача освіти	Реалізація Програми розвитку, планів розвитку окремих компонентів; плани роботи за напрямками діяльності освітнього закладу
Контролю і прийняття рішень	Контроль за станом компонентів освітнього середовища університетського коледжу (порівняльний аналіз початкових показників та актуальних); прийняття рішень відповідно до необхідних змін	Програма моніторингу та діагностики освітнього середовища, анкети, опитувальники, звіт про стан

Джерело: власна розробка

Проектуючи освітнє середовище закладу вищої освіти, варто відповісти на запитання:

– Яким має бути освітнє середовище закладу вищої освіти, щоб виконати своє основне завдання – забезпечити професійну підготовку майбутнього фахівця в усіх аспектах?

– Яким має бути освітнє середовище закладу вищої освіти, щоб абітурієнти віддавали перевагу цьому освітньому закладу серед інших?

– Яким має бути освітнє середовище закладу вищої освіти, щоб зберегти здатність до розвитку й удосконалення, а отже, бути сучасним і адекватним вимогам ринку праці?

– Які складові освітнього середовища закладу вищої освіти мають бути доведені до досконалості, щоб освітня організація повною мірою реалізувала свою місію?

При розробці системи управління враховано, що у більшості сучасних моделей управління закладена ідея кореляції успіху організації щодо досягнення досконалості / якості діяльності з погляду ефективності, споживачів, персоналу і суспільства з управлінням на засадах лідерства, чітко визначеною стратегією, належним управлінням персоналом, партнерськими стосунками, якісними ресурсами і процесами. Для досконалих моделей управління результати детермінується на трьох рівнях – для персоналу, споживачів, суспільства. Вони базуються на лідерстві та цілеспрямованості щодо досягнення цілей; управлінні на основі процесів та фактів; професійному розвитку та залученості співробітників; постійному навчанні, інноваціях та удосконаленні; розвитку партнерства; корпоративній соціальній відповідальності [28, с.240- 244].

Запропонована модель управління професійною підготовкою в освітньому середовищі коледжу враховує логіку RADAR (Results – Результати, Approach – Підхід; Deployment – Застосування; Assessment and Review – Оцінка та Перегляд), що є складовою методики управління якістю, яка запропонована Європейським фондом управління якістю (EFQM) [702]. Узагальнений вигляд моделі RADAR подано у таблиці 4.6.

Таблиця 4.6

Сутність складових елементів моделі RADAR

Англійська назва елемента моделі RADAR	Українська назва елемента моделі RADAR та його сутність
Results	Результати (визначення бажаних результатів)
Approach	Підхід (розробка підходів для досягнення бажаних результатів)
Deployment	Застосування (планування і впровадження розроблених підходів та їх застосування)
Assesement	Оцінка (оцінка результатів діяльності)
Review	Перегляд (пошук можливостей для подальшого удосконалення)

Джерело: власне опрацювання за матеріалами Європейського фонду управління якістю (EFQM)

Модель досконалості Європейського фонду управління якістю передбачає низку вимог до лідерської позиції управлінців-менеджерів. Лідерство в цьому випадку означає розробку місії, візії, цінностей організації; прививання культури досконалості в організації; особиста участь у розробці, реалізації та удосконаленні управлінської системи організації; активна взаємодія зі споживачами послуг, партнерами та представниками громадськості; мотивація, підтримка та визнання досягнень і заслуг співробітників.

Відтак, застосовуючи розроблену модель управління професійною підготовкою фахівців в освітньому середовищі коледжу, необхідно:

- чітко визначати бажані результати діяльності, що мають характеризуватись ознаками ефективності та сприйматись зацікавленими сторонами (стейкхолдерами);
- реалізовувати середовищний підхід як базовий;
- постійно оцінювати та переглядати результати управлінських впливів;

– приймати рішення на базі досягнутих результатів та набутого досвіду. За необхідності – визначати пріоритети, планувати зміни, впроваджувати новації.

Отже, *управління професійною підготовкою фахівців в освітньому середовищі університетського коледжу* – це багатофункціональний, інтегрований тип діяльності, спрямований на модифікацію компонентів освітнього середовища закладу вищої освіти задля досягнення поставлених освітніх цілей щодо професійної підготовки фахівців. Управлінські впливи у цьому контексті базуються на логіці середовищного підходу, комплексному аналізі умов, ресурсів, можливостей освітнього закладу щодо здійснення освітньої діяльності; отримання максимальної ефективності від їхнього залучення для особистісного та професійного розвитку суб'єктів освіти; з урахуванням місця і ролі університетського коледжу в навчально-методичному науково-виробничому освітньому (університетському) комплексі.

Висновки до четвертого розділу

Проведений аналіз тлумачення змісту поняття та феномену управління уможливив висновок, що управління можна розглядати як діяльність; процес; цілеспрямовану дію; функцію керуючого суб'єкта, що спрямована на регулювання процесів у керованій системі з метою досягнення визначених мети, цілей, програми; систему відносин; форму взаємодії. Управління є найбільш раціональним способом забезпечення продуктивності праці у будь-якій сфері, характеризується цілеспрямованістю, плановірністю, координацією, організованістю, відбувається на базі достовірної інформації, має високий ступінь технологічності, враховує мету, раціональне використання усіх видів ресурсів, зусиль, часу.

Порівнюючи підходи до тлумачення понять «управління» та «менеджмент», зроблено висновок, що ці поняття позначають різні культурні феномени. Поняття «управління» є більш ширшим та універсальним. Менеджмент, насамперед, інструмент управління в ринкових умовах.

З'ясовано, що теорія управління значною мірою ґрунтується на напрацюваннях кібернетики, що тлумачить сутність управління на засадах системного підходу, який, як методологічний інструмент, є важливим для педагогічних досліджень. Зроблено висновок про взаємозв'язки між системним та середовищним методологічними підходами.

Виокремлено основні концепції та підходи, що притаманні сучасному управлінню організаціями, в тому числі освітніми (класичний; підхід на основі людських відносин; системний; ситуаційний; функціональний; проектний; процесний) та функції управління (планування, організація, координування, контроль, облік, аналіз тощо). Акцентовано увагу на обов'язкових складових управління – меті (визначення бажаного стану об'єкта управління, до якого він має прийти, або ж бажаного напрямку руху); програмі (виявлення поточного стану об'єкта (позиціонування); планування послідовності управлінських впливів, спрямованих на переведення об'єкта в бажаний стан, або зміну його руху в бажаному напрямі та визначення необхідних ресурсів); виконанні програми (реалізація управлінських впливів).

Визначено, що управління освітою – це цілеспрямована людська діяльність для забезпечення оптимального функціонування системи освіти за рахунок створення системних механізмів управління на різних рівнях: від загальнодержавного до локального (на рівні окремої освітньої організації) з урахуванням, що будь-яка освітня організація має забезпечити навчання, виховання і розвиток особистості у контексті стратегічних цілей і тактичних завдань освіти, згідно з нормативно-правовою базою і ресурсами.

Виявлено, що проблеми управління освітою мають міждисциплінарний характер і досліджуються соціологією, політологією, державним управлінням, педагогікою в межах школознавства та окремої галузі педагогічної науки – теорії і методики управління освітою (з 2006 року).

Встановлено, що дослідження у сфері управління освітою охоплюють питання, які пов'язані з управлінням освітнім процесом, його складовими, освітніми закладами, освітніми системами різних рівнів і розмірів. Вони спрямовані на пошук шляхів підвищення ефективності та результативності

функціонування сфери освіти на усіх рівнях; підвищення якості та розширення доступності освіти; розробку сучасного законодавчо-правового поля діяльності освітніх організацій; розв'язання кадрових проблем; упровадження в практику успішного зарубіжного та вітчизняного досвіду. Актуальні дослідження присвячені таким аспектам управління – професіоналізації, сутності та меті управління у сфері освіти; удосконаленню нормативно-правової основи діяльності сфери освіти, її модернізації та трансформації; управлінню з урахуванням сучасних соціокультурних та економічних умов; шляхам підвищення компетентності керівників різних рівнів у сфері освіти; обґрунтування систем моніторингу для освітньої сфери; інноваціям у сфері освіти.

Результати аналізу наукових праць із теорії управління освітою в Україні в пострадянський період (1991 р. – початок ХХІ ст.) дозволили виокремити основні вектори її розвитку в зазначений період та зробити висновок, що ці тенденції узгоджуються з демократизацією і гуманізацією сфери освіти, спрямовані на децентралізацію та розширення автономії освітніх закладів різних типів з одночасним посиленням відповідальності перед суспільством, співзвучні процесам, які відбуваються в європейському та світовому освітньому просторі, базуються на позитивних напрацюваннях теорії і практики соціального управління. Заклади вищої освіти демонструють рух до ринкових моделей організації, управління та фінансування, пошук оптимальних шляхів досягнення якості освіти на засадах нової освітньої парадигми в умовах суспільства знань. На цей процес активно впливають зовнішні чинники, які диференціюються за рівнями (глобальним, регіональним, локальним) та визначаються реальними умовами діяльності (економічними, соціальними, політичними, природними, демографічними, культурними, фінансовими тощо).

Встановлено, що науковий пошук сучасних моделей управління закладами вищої освіти, у тому числі і коледжами, спрямований на забезпечення належної якості освіти та освітніх послуг, їхнє ефективне, стабільне функціонування та розвиток. Виявлено, що модель управління закладом вищої освіти, діяльність якого є багатоаспектною та поліструктурною, є успішною, якщо вона базується

на цілісній теорії, підтверджується позитивним практичним досвідом, узгоджується з вимогами економічного та соціокультурного контексту. Зважаючи на той факт, що результативність та ефективність діяльності освітньої організації детермінується вибором стратегії, концептом, цілепокладанням, об'ємом та якістю задіяних ресурсів, вважаємо, що успішним та результативним для управління у сфері вищої освіти є середовищний підхід, який комплексно враховує ці чинники. Відтак, управління професійною підготовкою майбутніх фахівців на засадах середовищного підходу, який розглядається як інтегративна технологія опосередкованого управління в освіті, враховує сучасні тенденції розвитку науки управління, передбачає регулювання процесу професійної підготовки на основі комплексного аналізу усіх чинників, які впливають на кінцевий результат. Спроектоване та реалізоване, завдяки управлінським впливам, належної якості освітнє середовище закладу вищої освіти забезпечує комплексний, багатовекторний вплив на розвиток особистості у контексті підготовки до майбутньої професії та успішної реалізації власної життєвої траєкторії. Управління професійною підготовкою фахівців в освітньому середовищі університетського коледжу – це багатофункціональний, інтегрований тип діяльності, спрямований на модифікацію компонентів освітнього середовища закладу вищої освіти задля досягнення поставлених освітніх цілей щодо професійної підготовки фахівців. Управлінські впливи у цьому контексті базуються на логіці середовищного підходу, комплексному аналізу умов, ресурсів, можливостей освітнього закладу щодо здійснення освітньої діяльності; отримання максимальної ефективності від їхнього залучення для особистісного та професійного розвитку суб'єктів освіти; з урахуванням місця і ролі університетського коледжу в навчально-методичному науково-виробничому освітньому (університетському) комплексі. Управління в освіті на засадах середовищного підходу узгоджується з ресурсною концепцією стратегічного управління, яка наголошує на корисності аналізу фірми з точки зору її ресурсів, а не продуктів. Структурні компоненти освітнього середовища закладу вищої освіти, за такого підходу, є не просто умовами, а стають чинниками – ресурсами і можливостями – для професійної підготовки фахівця в

умовах освітнього закладу. Управлінські впливи у цьому контексті базуються на комплексному аналізі умов і ресурсів освітньої організації та їхній ідентифікації за різними ознаками, серед яких – доступність щодо використання суб'єктами освітнього процесу, отримання максимальної вигоди від їхнього залучення для особистісного та професійного розвитку суб'єктів освітнього процесу. Важливим моментом для розробки системи управління освітнім середовищем закладу вищої освіти є самоідентифікація освітнього закладу, чітке визначення цілей діяльності та мети розвитку. Розробка системи управління професійною підготовкою майбутніх фахівців в освітньому середовищі університетського коледжу спонукала до теоретичного аналізу методу моделювання як інструменту наукового пошуку. Управління професійною підготовкою фахівців в освітньому середовищі закладу вищої освіти передбачає також врахування загальних цивілізаційних тенденції розвитку, серед яких: технологічний прогрес, глобалізація, збільшення кількості інформації та швидкості її передачі, швидке застарівання навичок, поява нової генерації людей (покоління Y та Z) з якісно новими характеристиками та особливостями.

Обґрунтована система управління професійною підготовкою фахівців в освітньому середовищі університетського коледжу базується на середовищному підході в освіті, враховує концептуальні особливості управління у сфері освіти, спрямована на підвищення якості професійної підготовки в університетському коледжі як закладі вищої освіти, що забезпечує підготовку фахівців за освітньо-кваліфікаційним рівнем молодший спеціаліст. Вона є сукупністю структурних компонентів, функціональних зв'язків, що обумовлюють певну цілісність, стійкість та внутрішню організацію управління професійною підготовкою фахівців в освітньому середовищі університетського коледжу. В запропонованій системі головною системоутворюючою ланкою є освітнє середовище як чинник професійної підготовки та предмет управління. Оцінка результативності управління базується на параметричному аналізі стану компонентів освітнього середовища, динаміці освітнього процесу, якості освітніх результатів. Для прогнозування та планування управлінських дій щодо кореляції стану

компонентів освітнього середовища закладу вищої освіти запропоновано алгоритм дій, який передбачає аналіз ситуації за певним переліком питань.

Основний зміст розділу висвітлений у наукових публікаціях автора:

Братко М. В. Освітнє середовище вищого навчального закладу: пошук стратегій управління. *Педагогічна освіта: теорія і практика: зб. наук. пр.* Київ: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2014. № 22: Психологія. Педагогіка. С.100–105.

Братко М. В. Освітнє середовище вищого навчального закладу: пошук стратегій розвитку. *Розвиток особистості в умовах трансформаційного суспільства: матер. Міжнарод.наук.-практ.конф.,13 груд. 2012 р.* М-во осв. і науки, молоді і спорту України, Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, Благод. фонд сприян. розв. осв. ім. Б. Грінченка. К.:Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2012. С.100–104.

Братко М. В. Система управління професійною підготовкою фахівців в освітньому середовищі вищого навчального закладу (на прикладі Університетського коледжу). *Перспективні шляхи розвитку наукової думки (частина I): матеріали Міжнародної науково-практичної конференції.* м. Київ, 27-28 січня 2018 року. Київ.: МЦНД, 2018. 68 с.

Братко М. В. Теорія управління освітою в Україні в пострадянський період (1991 – початок ХХІ ст.): вектори розвитку. *Вісник післядипломної освіти: зб. наук. пр.* Ун-т менедж. освіти НАПН України. К., 2005. Вип. 15 (28). АТОПОЛ ГРУП, 2015. С. 17–31.

Братко М. В. Управління освітнім середовищем вищого навчального закладу: сутність поняття. *Освітологія: науково-методичний щорічник, польсько-українське / українсько-польське видання.* К.: ВП «Едельвейс». 2014. Випуск II. С.81–88.

Братко М. В. Управління освітою в США (перша половина ХХ століття): персоналії та ідеї. *Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология.* Сб. статей. Ялта: РИО ГПА, 2015. Вып. 48. Ч. 2. С. 39–47.

Братко М. В. Управління професійною підготовкою фахівців в освітньому середовищі університетського коледжу: теорія і практика: монографія. Кам'янець-Подільський: «Аксіома», 2017. 424 с.

Братко М. В. Управління професійною підготовкою фахівців в умовах Університетського коледжу: теоретичний аспект. *ScienceRise: Pedagogical Education*. 2016. № 7 (3). С.9–16.

Братко М. В. Сучасні моделі управління підготовкою фахівців у закладах професійної освіти. *Підготовка конкурентоздатних фахівців: виклики сучасності: зб. матеріалів наук.-практ. конф.*, Кривий Ріг, 25 квітня 2018 р. Кривий Ріг: КПГТЛ, 2018. Том. 1. с. 35 – 39.

Сорока М. В. Освітнє середовище університетського коледжу як об'єкт управління. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика. Науково-методичний журнал*. 2012. Випуск 1–2. С.55–61.

РОЗДІЛ 5

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА СИСТЕМИ УПРАВЛІННЯ ПРОФЕСІЙНОЮ ПІДГОТОВКОЮ ФАХІВЦІВ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ УНІВЕРСИТЕТСЬКОГО КОЛЕДЖУ

У розділі представлено підходи до моніторингу системи управління професійною підготовкою фахівців в освітньому середовищі університетського коледжу, оцінково-критеріальний апарат цієї системи; описано етапи та методику експериментальної роботи, подано аналіз та інтерпретацію отриманих експериментальних результатів.

5.1. Моніторинг ефективності управління професійною підготовкою фахівців в освітньому середовищі університетського коледжу

Одним з найважливіших аспектів управління процесами на рівні освітньої організації – закладу вищої освіти – є створення системи моніторингу якості освіти. Розробка концептуальних засад та інструментарію моніторингу в освіті є актуальною науковою проблемою. Моніторинг в освіті має теоретичну та практичну складові. Він може розглядатись як спосіб дослідження реальності з одного боку, а з іншого, як спосіб перетворення цієї реальності через забезпечення управління своєчасною та якісною інформацією про стан системи, яка зазнає управління. У найбільш узагальненому сприйнятті моніторинг – це постійне спостереження за певним процесом з метою виявлення відповідності бажаному (еталонному) стану, його оцінка та прогноз щодо тенденцій розвитку. Саме на основі достовірних результатів моніторингу необхідно приймати рішення щодо втручання у перебіг процесу, щоб управлінські впливи були обґрунтовані та результативні. Моніторинг можна проводити застосовуючи: технології збору інформації та її наступного аналізу; шляхом застосування системи критеріїв (індикаторів) – загально визнаних чи конкретно обраних, відповідно до цілей певного моніторингу; із залученням технологій наукового дослідження.

Отже, системний моніторинг стану освітнього середовища закладу вищої освіти, в тому числі і університетського коледжу, допомагає приймати виважені та спрямовані на розвиток у бажаному напрямі освітнього середовища управлінські рішення. Практичний досвід свідчить, що реалізація новацій в освітній сфері на різних рівнях часто гальмується через такі поширені перешкоди, як недостатність достовірної інформації про стан освітньої системи, наявні проблеми та відсутність механізмів, що здатні запустити в дію інноваційні процеси, оперативно відслідковувати хід їхньої реалізації, а також отримані ефекти від управлінських рішень і дій. Саме тому, для ефективного управління необхідно створити адекватну систему моніторингу на рівні освітнього закладу з відповідною критеріальною базою.

Варто зауважити, що одним із найважливіших завдань організації управління професійною підготовкою на засадах середовищного підходу є розробка критеріальної бази оцінки результативності управлінських впливів, управлінської системи, що виражається у якості результатів професійної підготовки, якості роботи закладу вищої освіти, інтегральної якості освіти, яку забезпечує цей заклад.

Якість освіти – це характеристика функціонування освітньої системи у відповідності до мети діяльності, яка передбачає досягнення освітніми суб'єктами заданого (нормативного) рівня підготовленості (предметних, метапредметних, особистісних діагностованих результатів) [313]. Сучасне розуміння якості освіти поєднує якість освітнього результату (проявляється в готовності випускника до прояву самостійності у всіх формах життєдіяльності та успішній соціалізації, завдяки набутим компетентностям; забезпечується оптимально підібраними освітніми технологіями, в яких знання, вміння, навички стають інструментами, які забезпечують цю готовність); якість освітнього процесу, що забезпечується інноваційною діяльністю викладачів; якість змісту (адекватні освітні програми); якість системи, що напряду взаємопов'язана з системою управління та якістю усіх її аспектів. Сьогодні в більшості джерел якість розглядається у двох аспектах: практичний аспект – як задоволення запитів та очікувань; технічний аспект – як характер об'єкту чи явища, тобто

повний набір реалізованих характеристик якості та їхнє значення, що пов'язане із запитами та очікуваннями [384, с.11].

Алгоритм дій щодо управління якістю освіти включає врахування функції управління, факторів та умов, які впливають на кінцевий результат та дозволяють керівникам освітніх організацій обґрунтовано сформулювати цільову програму управління якістю освіти. Необхідність розробки такої програми обґрунтовано Ю. Конаржевським [239]. Програмно-цільовий підхід до управління якістю освіти передбачає прийняття рішень (стратегічних та тактичних) на основі аналізу результативності функціонування освітнього закладу, виокремлення проблем, пошуку оптимальних шляхів їхнього подолання з наступним моніторингом розвитку процесів.

За авторською системою управління професійною підготовкою фахівців в освітньому середовищі університетського коледжу очікуваний результат управління це – освітнє середовище, яке за параметральними характеристиками здатне забезпечувати якісну підготовку майбутнього фахівця. Ці параметри мають узгоджуватись з визначеними функціями освітнього середовища університетського коледжу як складової університетського комплексу та однієї з ланок у системі неперервної професійної освіти. Вибрані критерії оцінки освітнього середовища університетського коледжу виступають як гарант об'єктивності, довіри, відповідальності та надійності системи забезпечення якості професійної підготовки. Оскільки якість підготовки – полісуб'єктна категорія, то у процесі розробки критеріальної системи необхідно враховувати всі суб'єкти, складові, процеси, явища, види діяльності, що притаманні освітньому закладу, а відтак – освітньому середовищу.

Розробляючи систему критеріїв для оцінки діяльності закладу вищої освіти та способи їхнього вимірювання, варто враховувати досвід, яким послуговується теорія управління в інших галузях. Зокрема, для визначення розміру кількісних показників рівня якості та їхньої оцінки використовують такі методи:

- експериментальний – заснований на застосуванні технічних вимірювальних засобів і дає фізико-хімічну характеристику продукту;

- розрахунковий – характеризується обчисленнями з використанням параметрів, знайдених іншими методами; слугує для визначення значень показників продуктивності та зберігання; використовується головним чином при проектуванні продукції, коли остання ще не може бути об'єктом експериментальних досліджень;
- органолептичний – заснований на сприйнятті органів чуття (зору, слуху, смаку) без застосування технічних вимірювальних або реєстраційних засобів; дозволяє оцінити ергономічні й естетичні показники якості продукції;
- експертний – метод, що враховує думки групи фахівців-експертів;
- соціологічний – полягає у зборі й аналізі думок споживачів продукції;
- реєстраційний – характеризується використанням інформації, яку отримують шляхом підрахунку кількості визначених подій, предметів або витрат (наприклад, рекламацій, витрат на створення та експлуатацію виробів).

Нормативні документи та наукова література презентують множинність наукових підходів, різну глибину розробки критеріїв оцінки результативності й ефективності діяльності освітніх закладів. Найчастіше послуговуються різними показниками категорії якості освіти, яка є багатоаспектною, багатогранною, полікритеріальною, змінною, варіативною, інваріантною, керованою [258]. Принципи якості – це фундаментальні засади та ідеї, що лежать в основі побудови та функціонування управління якістю. Принципи визначають механізм побудови системи управління якістю, допомагають усвідомити ДСТУ ISO 9001 – 2001, оцінюють чинну систему управління. Згідно стандарту, побудова системи управління якістю в органі влади має ґрунтуватися на таких основних принципах: орієнтація на споживача (замовника); лідерство; залучення працівників; процесний підхід; системний підхід до управління; постійне поліпшення й удосконалення; прийняття рішень на підставі фактів; взаємовигідні стосунки з постачальниками.

Критерії оцінки якості освіти умовно поділяють на такі групи: критерії факту – кількісні показники; критерії якості – демонструють глибину, міцність процесів; критерії ставлення – дають змогу робити висновки щодо мотивів

поведінки, дій, вибору; критерії часу – показують стійкість у часовому вимірі результатів навчання [398].

Сучасні дослідження (С. Братченко [93]; Л. Ващенко [102]; С. Дерябо [161]; Г. Єльнікова [185]; Д. Іванов [208]; М. Лукьянова [283]; В. Ясвін [552]; В. Ясвін, С. Рибінська [553]) презентують ідеї щодо комплексної оцінки діяльності освітніх закладів із застосуванням кваліметрії.

Узагальнюючи підходи до оцінки результатів у сфері освіти, акцентуємо увагу на наступних моментах. По-перше, мова може йти про результати освіти, які можна виміряти кількісно – в абсолютних, відносних величинах, або будь-яких інших параметрах, які можна виміряти. По-друге, це можуть бути результати освіти, які можна вимірювати кваліметрично – якісно, описово, у балах прояву. По-третє, це результати освіти, які неможливо легко виявити, оскільки вони пов'язані з особистими ставленнями, проявами, переживаннями суб'єктів освіти.

У контексті досліджуваної проблеми для нас представляє інтерес комплексна оцінка діяльності освітньої організації, що, крім рівня освітніх результатів суб'єктів освіти, має відображати рівень освітніх умов та можливостей. Запроваджена система забезпечення якості освіти в українських закладах вищої освіти реалізується через систему ліцензування й акредитації [397], яка включає самооцінювання діяльності закладу вищої освіти за встановленими кількісними та якісними критеріями, що визначені стандартами вищої освіти та експертні оцінки стейкхолдерів. Система контролю за якістю освіти на рівні закладу вищої освіти передбачає контроль якості освітнього процесу (організація, кадрове та дидактичне забезпечення, контроль якості результатів підготовки фахівців; оцінювання знань, результатів працевлаштування та подальшої кар'єри випускників) та його умов, які забезпечує відповідна матеріально-технічна база.

Вивчення наукових джерел із питання управління організацією на засадах якості спонукає враховувати у проектуванні освітнього середовища закладу вищої освіти показники якості – якості змісту, якості організації, якості технології, якості персоналу, якості системи оцінки. Прикладом моделі, що

враховує такі показники, може слугувати причинно-наслідкова діаграма (діаграма Ісикави), названа іменем професора Токійського університету Каору Ісикави, що є інструментом виявлення і систематизації суттєвих чинників – причин, які впливають на кінцевий результат (наслідок) [210; 627]. Діаграма Ісикави складається з показника якості, який характеризує результат, і факторних показників. Факторні показники об'єднуються в окремі групи, які залежать від об'єкта аналізу і контролю. Діаграма Ісикави ґрунтується на концепціях «5 М» або «6 М» і включає такі основні фактори (компоненти), які впливають на якість:

- машини / обладнання (machin);
- персонал (man);
- матеріали (material);
- методи організації й управління (metod);
- вимірювання / оцінка (measurement).

У концепції «6 М» додається фактор «оточуюче середовище (milieu)». Усі ці фактори є складовими освітнього середовища закладу вищої освіти. Відтак, забезпечуючи їхню якість, можна забезпечити якість освітнього середовища загалом.

Стати у нагоді для оцінки стану освітньої організації може і модель Маккінсі (McKinsey), або «7 S», яка розроблена у 80-х роках минулого століття в компанії «McKinsey» [685]. Авторство моделі належить Т. Пітерсу (англ. T. Peters) і Р. Вотерману (англ. R. Waterman) у співпраці з Ж. Філіпс (англ. J. Philips), Р. Паскалем (англ. R. Pascale) та Е. Афосом (англ. A. Athos). Модель широко застосовується фахівцями зі стратегічного менеджменту з метою оптимізації процесів усередині компанії. Критичний аналіз сутності моделі дає змогу зробити висновок, що її перевага, у порівнянні з іншими моделями оцінки мікросередовищ компанії, в тому, що вона робить акцент на значущості людського чинника в розвитку компанії, розглядаючи структуру компанії не тільки в контексті матеріальних цінностей. Модель базується на аналізі 7 основних складових внутрішнього середовища організації / компанії:

- стратегія (Strategy);

- структура (Structure);
- система управління (Systems);
- стиль стосунків усередині компанії (Style);
- сукупність навичок (Skills);
- співробітники (Staff);
- спільні цінності (Shared Values).

Усі елементи моделі пов'язані між собою. Це означає, що зміна хоча б в одній із перерахованих складових негайно вимагає зміни конфігурації в усіх інших. Усі складові умовно поділяються на 2 групи – «гнучкі S» і «жорсткі S». «Жорсткими» складовими внутрішнього середовища компанії автори моделі вважають структуру (Structure), стратегію (Strategy) та систему управління (Systems). «Жорсткі S» елементи легше описати, оцінити, а тому і простіше ними управляти. «Гнучкі S», до яких відносяться усі інші складові моделі, важче піддаються управлінню й оцінці, але, зазвичай, частіше є впливовішими у компанії і можуть забезпечити довгострокову конкурентоспроможну перевагу.

Розробляючи індикатори для вимірювання якості освітнього середовища закладу вищої освіти враховано, що умовно наукові підходи до визначення критеріїв якості освіти можна розділити на 5 груп (таблиця 5.1) та визначити два рівні прояву – на рівні суб'єктів освітнього процесу; на рівні освітнього закладу, що забезпечує освіту, яка відповідає вимогам держави (стандартам), запитам суспільства й особистості. На рівні суб'єктів освітнього процесу якість освіти як освітній результат проявляється у сформованості певних складових особистості майбутнього фахівця (рівні сформованості знань, умінь, навичок, що складають фахову компетентність; рівні інтелектуального та культурного розвитку, моральних якостей, ціннісних орієнтацій, активної життєвої позиції тощо). На рівні закладу освіти – це сукупність характеристик освітнього середовища. У більшості наукових джерел поняття «якість освіти випускників» трактується як певний рівень знань та умінь, розумового, фізичного і морального виховання, якого досягли випускники освітнього закладу відповідно до запланованих цілей навчання та виховання.

Таблиця 5.1

Наукові підходи до визначення критеріїв якості освіти

№ з/п	Критерій виділення групи	Критерії якості освіти
1.	Зорієнтованість на очікування і потреби особистості та суспільства	Результативність і стан освітнього процесу (зміст освіти, форми і методи навчання, матеріально-технічна база, кадровий склад)
2.	Зорієнтованість на формування знань, умінь, навичок, соціально значущих якостей особистості	Соціально-педагогічні характеристики (цілі, технології, умови, особистісний розвиток)
3.	Зорієнтованість на стандарти, соціальні норми	Результативність і стан освітнього процесу відповідно до стандартів
4.	Співмірність результатів із зоною ближнього розвитку особистості	Характеристики освіченості випускника
5.	Зорієнтованість на задоволення встановлених та прогнозованих потреб	Здатність закладу задовольняти потреби споживачів різних рівнів

Джерело: власне узагальнення за О. Ляшенко [288]; Н. Островерхова [370]; Н. Саяпіна [432]

Відтак, для отримання дійсно якісної освіти має бути забезпечена якість вимог, ресурсів і умов, процесів, результатів. Тобто, в нашому випадку, якості освітнього середовища закладу вищої освіти.

Найбільш інформативною, на нашу думку, є комплексна оцінка діяльності закладу вищої освіти як освітньої організації, коли оцінюються не тільки освітні досягнення здобувачів освіти, але й наявні ресурси та можливості, що у взаємодії створюють освітнє середовище.

Аналіз підходів до визначення результативності діяльності освітнього закладу дає підставу для їхньої систематизації (Таблиця 5.2).

Таблиця 5.2

Підходи до визначення результативності освітнього процесу та його якості

Підхід	Підґрунтя
Інтуїтивно-емпіричний	Досвід та інтуїція
Формально-звітний	Рівень успішності суб'єктів освіти (%)
Психологічний	Рівень розвитку пізнавальних процесів та ступінь вияву психічних новоутворень
Педагогічний	Оцінка вихованості та навченості / освіченості
Процесуальний	Оцінка стану освітнього процесу
Результативний	Оцінка результатів педагогічної діяльності освітнього закладу
Комплексний	Зовнішня експертиза (матеріально-технічна база, кадровий склад, освітні програми, форми, методи роботи тощо)
Поліпараметричний	Оцінка діяльності на засадах внутрішньо системних параметрів
Методологічний	Співвідношення результатів з операційно заданими цілями
Інтегрований	Уведення категорій, що мають інтегрований характер (компетентність, освіченість, грамотність)
Особистісно зорієнтований	Особистісний розвиток суб'єкта освіти
Соціальний	Ступінь задоволення індивідуального та суспільного споживача
Кваліметричний	Зміна показників за параметрами

Джерело: власне узагальнення за О. Ляшенко [288]; Н. Островерхова [370]; Н.Саяпіна [432].

Варто зауважити, що більшість критеріїв, які застосовуються для аналізу діяльності закладів вищої освіти, можуть відігравати роль лише індикаторів фіксації стану або векторів розвитку, не будучи обов'язковими орієнтирами щодо змісту та напрямку управлінських впливів. Отримані результати показників можна використати для оцінки освітньої організації за методикою SWOT - аналізу, яка активно застосовується з 60-х років минулого століття.

Проведення такого аналізу допомагає організації оцінити ситуацію з точки зору своїх сильних (strengths) та слабких (weaknesses) сторін, можливостей (opportunities) і загроз (threats) [28, с.99-106].

Підрунтям для розробки системи критеріїв та показників для характеристики освітнього середовища закладу вищої освіти як середовища професійної підготовки можуть також слугувати ідеї, представлені у працях В. Ясвіна, що є провідним авторитетом щодо діагностики освітнього середовища. Учений дотримується методу логіко-математичного моделювання у проектуванні та експертизі освітнього середовища [552]. Базуючись на системі психодіагностичних параметрів, дослідник розробив систему параметрів для характеристики освітнього середовища, заснованих на змістово-якісних та кількісних ознаках. Серед кількісних, що показують ступінь вираженості того чи іншого показника середовища, він виділив п'ять базових параметрів – широта, інтенсивність, модальність, ступінь усвідомлення, стійкість; та шість параметрів другого порядку – емоційність, узагальненість, домінантність, когерентність, принциповість, активність.

Як змістово-якісний параметр застосовується показник модальності. За цим параметром, ураховуючи підходи до виокремлення типів середовищ за Я. Корчаком, В. Ясвін виділяє:

- догматичне, орієнтоване на ідеал пасивної і залежної особистості (такий тип освітнього середовища зустрічається чи не найчастіше);
- безтурботне, орієнтоване на ідеал незалежної, автономної, але при цьому пасивної особистості, що живе в умовах максимально можливого комфорту;
- кар'єрне, націлене на формування активної та залежної особистості, здатної легко адаптуватися до маніпулятивного характеру соціальних відносин у ринковому суспільстві;
- творче, що орієнтується на ідеал вільної й активної особистості та забезпечує процес саморозвитку тих, хто навчається [551].

Ю. Кулюткін, С. Тарасов пропонують для типологізації середовища застосовувати такі критерії: стиль взаємодії у середовищі (конкурентне – кооперативне, гуманістичне – технократичне тощо); характер ставлення до

соціального досвіду і його передачі (традиційне – інноваційне, національне – інтернаціональне тощо); ступінь творчої активності (творче – регламентоване); характер взаємодії із зовнішнім середовищем (відкрите – замкнуте) [263].

Науковий та практичний інтерес має підхід до визначення критеріїв оцінки діяльності освітніх організацій, що презентований у стандарті якості освіти, розробленому В. Ясвіним у співпраці з С. Рибинською для оцінки роботи загальноосвітніх навчальних закладів [553].

Цей стандарт є комплексом взаємопов'язаних критеріїв та показників діяльності освітніх організацій, які характеризують їхні можливості, результати роботи та соціальні ефекти освітньої діяльності. Показники та критерії класифіковані за базовими ознаками на три групи.

Перша група критеріїв «Можливості освітнього закладу» включає критерії якості освітніх умов, критерії якості освітнього процесу, критерії інтеграції до місцевого співтовариства.

Друга група критеріїв «Результати діяльності освітнього закладу» включає показники результатів навчання і соціалізації, критерії економічної ефективності.

Третя група «Ефекти освітньої діяльності» включає показники конкурентоздатності, інноваційності та суспільного визнання [553].

Л. Ващенко, розробляючи факторно-критеріальні параметри розвитку інноваційного середовища освіти столичного регіону, визначає дев'ять параметрів: стратегічна спрямованість, широта охопленості, інтенсивність, формалізованість, упорядкованість, когерентність, інформаційність, професійність, соціально-культурна активність [102, с.275-290].

В. Сухінін та М. Горшеніна, проєктуючи професійно зорієнтоване середовище закладу вищої освіти, виділяють дев'ять параметрів, а саме: широта, інтенсивність, ступінь усвідомлення, стійкість, емоційність, узагальненість, домінантність, соціальна активність, мобільність [486].

Узагальнене бачення сутності факторно-критеріальних параметрів, які можуть бути застосовані для оцінки освітнього середовища закладу вищої освіти, подано у таблиці 5.3.

Таблиця 5.3

Основні параметри освітнього середовища закладу вищої освіти

Параметр	Характеристика
Модальність	Характеризує якісно-змістову спрямованість до таких типів освітнього середовища – догматичного, кар'єрного, безтурботного, творчого
Широта	Структурно-змістова характеристика; показує, які суб'єкти та об'єкти, процеси, явища залучені до освітнього середовища
Інтенсивність	Структурно-динамічна характеристика; показує ступінь насиченості освітнього середовища умовами, впливами, можливостями
Усвідомленість	Показує, наскільки всі суб'єкти освітнього процесу усвідомлюють відповідальність за освітні результати, тобто їхню включеність в освітнє середовище
Стійкість	Відображає стабільність освітнього середовища в контексті часу
Узагальненість	Характеризує ступінь координації діяльності усіх суб'єктів освітнього середовища
Домінантність	Характеризує значущість певного освітнього середовища в системі цінностей суб'єктів освітнього процесу
Соціальна активність	Показує ступінь соціальної зорієнтованості та включеності освітнього середовища в довколишній світ, здатність впливати на соціокультурне середовище вищого порядку
Мобільність	Показує ступінь здатності освітнього середовища змінюватись залежно від змін оточення
Інформаційність	Характеризує міру насиченості різними джерелами інформації
Формалізованість	Характеризує наявність груп однодумців, що працюють над розвитком освітнього потенціалу середовища
Емоційність	Характеризується співвідношенням раціональних та емоційних складових
Спрямованість	Характеризується визначеністю стратегій розвитку

Упорядкованість	Характеризує ступінь керованості процесів в освітньому середовищі
Структурованість	Включає зрозуміле формулювання цілей та очікувань, чітке визначення меж допустимого та недопустимого, однозначність зворотного зв'язку, зрозумілість та обґрунтованість заохочень і покарань
Когерентність (узгодженість)	Показує ступінь узгодженості впливу освітнього середовища на особистість з іншими чинниками життєвого оточення
Професійність	Показує рівень професійної підготовки суб'єктів освітнього процесу
Безпечність	Показує безпечність у взаємовідносинах за трьома напрямками: інші здобувачі освіти, однолітки, старші за віком; вчителі й адміністрація; представники зовнішнього середовища

Джерело: власна розробка на основі узагальнення

Модальність освітнього середовища – якісно-змістова характеристика, яка дає уявлення про якість середовища з типологічної точки зору. Як критеріальний показник розглядається наявність чи відсутність у середовищі умов та можливостей для розвитку активності / пасивності суб'єкта освіти та його особистісної свободи. Інші параметри дають кількісні характеристики освітнього середовища.

Зважаючи на особливості цільової зорієнтованості освітнього середовища університетського коледжу як закладу практико-орієнтованої вищої освіти, визначеної сукупністю функцій, пропонуємо оцінювати у якісно-змістовному вимірі освітнє середовище за професійною зорієнтованістю, зорієнтованістю на соціалізацію та інкультурацію, зорієнтованістю на загальний розвиток особистості (табл. 5.4).

Таблиця 5.4

Модальні параметри освітнього середовища університетського коледжу в контексті реалізації основних функцій

Функція освітнього середовища та її складові		Параметр, узгоджений з функціями	Характеристика
Освітня	Освітньо-професійна	Зорієнтованість на професію	Показує зорієнтованість освітнього середовища на професійну підготовку майбутніх фахівців
	Освітньо-соціалізаційна	Зорієнтованість на соціалізацію	Показує зорієнтованість освітнього середовища на створення умов для позитивної соціалізації майбутніх фахівців
	Освітньо-культурна	Зорієнтованість на інкультурацію	Показує зорієнтованість освітнього середовища на ознайомлення та засвоєння майбутніми фахівцями культурних зразків
Загального особистісного розвитку		Зорієнтованість на загальний розвиток особистості	Показує зорієнтованість освітнього середовища на задоволення індивідуальних потреб суб'єкта освіти

Джерело: власна розробка

Відтак, застосовуючи методику векторного моделювання освітнього середовища, можна побудувати систему координат, що складається з двох осей: «професіоналізація – загальний особистісний розвиток», «організована соціалізація, інкультурація – стихійна соціалізація, інкультурація».

Беручи до уваги ідеї дослідників щодо типології освітнього середовища, враховуючи специфіку університетського коледжу як закладу вищої освіти, що забезпечує практико-орієнтовану вищу освіту, визначені функції, пропонуємо таку типологію освітнього середовища коледжу:

– *інноваційно-професійне середовище* – сучасне, наповнене професійними змістом і активною діяльністю з добре розвиненою практико-орієнтованою складовою освітнього процесу, пріоритетно спрямоване на формування професійних компетентностей майбутніх фахівців, креативного

мислення, навичок XXI століття, широкого кругозору й адаптивності до соціокультурного контексту;

- *формально-професійне середовище* – наповнене професійним змістом, проте перевага надається теоретичному навчанню, недостатньо розвинена практико-орієнтована складова освітнього процесу; характеризується малою насиченістю соціально-гуманітарного життя освітнього закладу;

- *прагматично зорієнтоване середовище* – середовище, спрямоване на задоволення індивідуальних освітніх потреб здобувачів освіти та їхніх батьків щодо організації фахового навчання та соціально-гуманітарного життя освітнього закладу;

- *формально загальнокультурне середовище* – спрямоване, насамперед, на загальнокультурний та особистісний розвиток здобувачів освіти; інколи на шкоду фаховому навчанню.

Базуючись на існуючих підходах до формування переліку факторно-критеріальних параметрів, які можуть бути застосовані для оцінки освітнього середовища закладу вищої освіти (табл. 5.3.), пропонуємо основні параметри для оцінки освітнього середовища університетського коледжу (табл. 5.5).

Експертну оцінку прояву параметрів освітнього середовища коледжу варто здійснювати за 5-тибальною системою, де 5 – відповідає найвищому ступеню прояву параметра, а 1 – найнижчому.

Оцінити освітнє середовище закладу вищої освіти, в тому числі й університетського коледжу, як сукупне інтегральне утворення, що забезпечує професійну підготовку майбутніх фахівців, можна також:

- на *соціально-економічному рівні* за критеріями *універсальності* (кількість спеціальностей, за якими здійснюється підготовка, та їхня перспективність; можливість поєднання навчання за різними освітніми програмами; наявність додаткових освітніх програм – сертифікованих та несертифікованих; узгодженість освітніх програм із наступними за освітнім рівнем програмами), *гнучкості* (узгодженість програм із потребами та вимогами стейкхолдерів, інноваційність освітнього процесу, варіативність форм навчання; можливість поєднання навчання з роботою за професією); *результативності*

(продовження навчання випускниками за фахом; працевлаштування випускників за фахом; якісні показники результативності навчання студентів; кар'єрне зростання випускників);

Таблиця 5.5

Основні параметри для оцінки освітнього середовища університетського коледжу

Параметр	Характеристика
Професійна широта	Структурно-змістова характеристика; показує, кількість та якість суб'єктів та об'єктів, процесів, явищ, з професійною спрямованістю, що залучені до освітнього середовища
Професійна насиченість	Характеризує ступінь насиченості професійними ресурсами, технологіями, контактами з носіями професійного контексту, освітніми проектами, гуртками та студіями
Соціокультурна інтенсивність	Структурно-динамічна характеристика; показує ступінь насиченості освітнього середовища умовами, впливами, можливостями для соціалізації та інкультурації особистості
Узгодженість	Характеризує ступінь узгодженості функціонування усіх компонентів освітнього середовища
Відкритість	Показує ступінь соціальної зорієнтованості та включеності освітнього середовища в довколишній світ, наявність каналів для соціального партнерства з метою забезпечення реалізації поліаспектної освітньої функції освітнього середовища
Мобільність	Показує ступінь здатності освітнього середовища реагувати на вимоги зовнішнього контексту щодо змісту, форм, методів, технологій професійної підготовки
Інформаційність	Характеризує міру насиченості та доступності джерелами інформації

Джерело: власна розробка

– на соціально-педагогічному рівні за критеріями доцільності (узгодженість попиту та пропозиції на ринку освітніх послуг; зорієнтованість змісту професійних програм підготовки на перспективу; оптимізація освітнього процесу за усіма параметрами), адаптивності (спрямованість професійної

підготовки на задоволення потреб ринку праці – актуальних та перспективних; диверсифікація змісту освітніх програм; узгодженість і відповідність освітнього змісту термінам навчання; узгодженість форм, методів, засобів та технологій навчання з вимогами до якості професійної підготовки), *безперервності* (наступність різних рівнів професійної підготовки; цілісність освітнього процесу; зорієнтованість на узгодження потреб професійної підготовки з потребами особистості в розвитку; наявність умов для самоосвіти особистості).

Розробка досконалого та вичерпного переліку індикаторів для оцінки структурних компонентів освітнього середовища закладу вищої освіти є складним завданням. Нами враховано, що хоча кожен окремий індикатор характеризується інформативністю, набагато ефективніше, коли для оцінки стану об'єкта дослідження застосовується система індикаторів. Такий підхід дозволяє не тільки отримати дані за окремим індикатором, але і виявити суттєві зв'язки між різними індикаторами, критеріями й об'єктами аналізу.

Результати наукового пошуку щодо упорядкування переліку індикаторів прямого вимірювання для моніторингу та діагностики компонентів освітнього середовища університетського коледжу наведено у Додатку Е.1.

Індикатори згруповані відповідно до визначених компонентів освітнього середовища університетського коледжу – аксіологічно-сміслового; особистісного (акцентується на його складових – студентському контингенті та викладацькому колективі); інформаційно-змістового; організаційно-діяльнісного; просторово-предметного.

Якість аксіологічно-сміслового компонента пропонуємо визначати за наявністю сформульованих місії, візії, стратегії, системи цінностей і традицій корпоративної культури. Цей компонент неможливо оцінити у кількісних показниках.

Для оцінювання інших компонентів пропонуємо кілька підходів до вимірювання з наступним аналізом. Насамперед, можна вимірювати за кожним з індикаторів за його абсолютним значенням; або у відсотках (%) від максимально можливого; або акцентуючи увагу на зміни індикатора у порівнянні з попереднім значенням (зростання, спадання). Важливо, щоб упродовж усього

аналізу застосовувався один підхід. Крім того, вибір індикаторів має узгоджуватись метою моніторингу, тому не кожного разу аналіз проводиться за усіма індикаторами.

Для формування уявлення щодо якості особистісного компоненту в частині «студентський контингент» пропонуються такі індикатори:

- загальна чисельність студентів;
- чисельність студентів у розрізі курсів / спеціальностей;
- чисельність студентів із числа соціально незахищених категорій;
- чисельність студентів, що отримують академічну стипендію;
- чисельність студентів, відрахованих упродовж навчального року;
- кількість заяв абітурієнтів, що подані на вступ;
- кількість випускників, що планують продовжувати навчання за фахом / змінити фах / працювати за фахом та продовжити навчання;
- кількість випускників, що планують продовжувати навчання в структурному підрозділі університетського комплексу;
- результати вступних іспитів (успішність, якість)
- результати випускних іспитів (успішність, якість);
- кількість випускників, що отримали диплом із відзнакою;
- чисельність студентів-переможців інтелектуальних, мистецьких, спортивних змагань тощо.

На нашу думку, якість особистісного компоненту в частині «викладацький склад» пропонуються можна застосувати наступні індикатори:

- загальна чисельність викладачів;
- чисельність викладачів у розрізі категорій, педагогічних звань, наукових ступенів;
- чисельність викладачів, що атестувались упродовж навчального року;
- чисельність викладачів, що підвищили кваліфікацію за результатами атестації;
- чисельність викладачів, що підвищують кваліфікацію через аспірантуру / докторантуру;

- чисельність викладачів, що підвищили кваліфікацію через сертифіковані курси;
- чисельність викладачів, що підвищили кваліфікацію через курси з ІКТ;
- чисельність викладачів, що звільнились / прийшли працювати;
- публікаційна активність викладачів;
- чисельність викладачів, що взяли участь у корпоративному навчанні;
- чисельність викладачів, що взяли участь у зовнішньому оцінюванні компетентності.

Якість інформаційно-змістового компоненту можна визначити за індикаторами:

- кількість спеціальностей / освітніх програм, що реалізуються в закладі вищої освіти;
- кількість ліцензованих та акредитованих спеціальностей / освітніх програм;
- кількість спеціальностей / освітніх програм, що узгоджуються / мають наступність із бакалаврськими програмами університету;
- кількість додаткових освітніх модулів, програм;
- кількість робочих навчальних програм, у тому числі створених на компетентнісних засадах;
- кількість навчально-методичних комплексів;
- кількість програм практик.

Для освітнього середовища закладу вищої освіти важливі способи взаємодії між учасниками освітнього процесу. Відтак, організаційно-діяльнісний компонент доцільно оцінювати за наявністю: перспективних планів роботи – Програми розвитку, календарних планів, планів роботи за напрямками діяльності; циклограм управління; оперативних планів (тижневиків); планів роботи Педагогічної ради (кількість засідань, тематика); Методичної ради (кількість засідань, тематика).

Ці документи важливо оцінити з позицій змісту, структури, доцільності; проаналізувати з позицій дотримання та повноти реалізації/виконання. Така інформація може бути отримана з періодичних звітів – директора, заступників за

напрямами діяльності, голів циклових комісій. Звіт директора – це публічний документ. Зазвичай, він оприлюднюється на офіційному сайті закладу освіти. Якість цього компоненту також визначають освітні технології, що реалізуються, у тому числі для організації практичної складової навчання. Оцінювання освітньої технології відбувається через її характеристику та оцінку ефективності застосування в освітньому процесі.

Крім того, окремий аспект організаційно-діяльнісного компоненту можна оцінити за інтенсивністю соціо-гуманітарної та культурно-освітньої роботи, яка презентується через заходи культурно-мистецького спрямування (концерти; літературно-музичні композиції, КВК); роботу Студентського театру; культурно-просвітницькі заходи (літературні вітальні, музичний лекторій, інтелектуальні турніри, конференції, просвітницькі лекторії, заходи з пропаганди здорового способу життя); діяльність клубу «Людина професії»; соціальні та гуманітарні проекти; екскурсії містами України; відвідування музеїв, виставок, вернісажів; участь студентів у мистецьких конкурсах і виставках; спортивних змаганнях, в тому числі на першість Університету; реалізовані благодійні акції та співпраця з благодійними фондами. Цей аспект діагностується абсолютними показниками, аналізуються тенденції змін (в бік збільшення чи зменшення), враховується кількість залучених студентів.

Просторово-предметний компонент оцінюється індикаторами, які характеризують матеріально-технічні умови перебігу освітнього процесу. Мова йде про загальну площу приміщень; наявність спеціалізованих приміщень – аудиторний фонд; спеціалізовані кабінети; комп'ютерні класи; спортивні, хореографічні зали; художні майстерні; кабінети для індивідуальної музики; спортивні майданчики; бібліотека та її наповнення; забезпеченість комп'ютерною та оргтехнікою; спеціальне обладнання. Оцінювання може здійснюватися в абсолютних показниках та/або за тенденціями змін (у бік збільшення чи зменшення).

На нашу думку, осердям та головною рушійною силою освітніх процесів у коледжі є суб'єкти освітнього процесу – студенти та викладачі, відтак, пропонуємо ще одну систему показників для оцінки якості особистісного

компонента освітнього середовища закладу вищої освіти за складовою – студенти (Додаток Е.2.1). та систему показників для оцінки якості особистісного компонента освітнього середовища вищого навчального закладу за складовою – викладачі (Додаток Е.2.2).

До переліку показників для оцінки якості особистісного компонента освітнього середовища закладу вищої освіти за складовою – **студенти** нами включено:

- показник відповідності кількості студентів ліцензованому обсягу I_S ;
- показник відповідності кількості студентів ліцензованому обсягу за спеціальностями I_{SM} ;
- показник потреби студентів у соціальному захисті I_{SOS} ;
- показник плинності студентського контингенту I_{EV} ;
- показник пропусків занять студентами I_A ;
- показник якості навчання студентів I_{EF} ;
- показник успішності навчання студентів I_E ;
- показник якості підготовки майбутніх фахівців I_F ;
- показник забезпечення наступності освіти I_N ;
- показник працевлаштування I_W ;
- показник зарахування абітурієнтів I_{Ac} .

До переліку показників для оцінки якості особистісного компонента освітнього середовища закладу вищої освіти за складовою – **викладачі** нами включено:

- показник забезпечення викладачами освітнього процесу T ;
- показник рівня кваліфікації викладачів T_K ;
- показник кваліфікаційного підвищення T_{KA} ;
- показник активності викладачів щодо підвищення кваліфікації T_{AK} ;
- показник методичної та наукової активності (публікаційна активність) T_{PUB} ;
- показник плинності викладацького складу T_R ;
- показник оновлення викладацького складу T_H .

Запропонована система індикаторів та показників може застосовуватись для системного моніторингу стану освітнього середовища коледжу, який, у свою чергу, виконуватиме низку функцій – інформаційну, кваліметричну, діагностичну, аналітичну, моделюючу, прогностичну та управлінську.

Окремі аспекти організаційно-діяльнісного компонента освітнього середовища коледжу можна оцінити за допомогою анкет, наведених у Додатку Д (Анкета студентів за результатами проходження практики), Додатках Ж.1, Ж.2. (Анкета студентів щодо визначення залученості до соціально-гуманітарної роботи).

Зокрема, Анкета за результатами практики (Додаток Д), яка містить 18 запитань, включно з ідентифікуючими, дає змогу здійснити багатоаспектний аналіз організації практичної складової професійної підготовки, виявити ступінь задоволеності нею студентами, продіагностувати наявні проблеми та розробити шляхи їх вирішення.

Комплексну характеристику залученості студентів до позанавчальної соціально-гуманітарної складової освітнього процесу в коледжі можна отримати з допомогою анкет, наведених у Додатках Ж.1, Ж.2.

Оцінку діяльності викладачів можна здійснювати за інтегративними показниками:

- *підтримка цінностей, які прийняті в освітній організації* (поведінка базується на корпоративних цінностях; вміє працювати в команді; поділяє відповідальність за результати діяльності освітнього закладу);
- *професійна компетентність* (знання предмету викладання, психології, педагогіки та методики викладання; володіння сучасними освітніми технологіями; усвідомлення орієнтирів освітнього процесу; розуміння сутності середовищного підходу у вищій школі; уміння проектувати освітнє середовище відповідно до цільових орієнтирів навчання; мотивування студентів до формальної освіти та самоосвіти; уміння моніторити освітні результати на усіх етапах освітнього процесу, здійснювати їхню корекцію);
- *наявність потреби у професійному самовдосконаленні* (системна робота з підвищення рівня кваліфікації, відслідковування сучасних тенденцій

розвитку науки; публікаційна активність; соціокультурний розвиток; творче ставлення до фахової діяльності);

– *особистісна відповідальність* (відповідальність за формулою – патріот, працівник, порядна людина; самостійність; здатність формулювати та досягати соціально схвальних цілей; самоконтроль та дисципліна; критичність та самокритичність; адекватна вимогливість до себе, результатів своєї роботи, інших учасників освітнього процесу),

– *готовність і потреба у співпраці* (співробітництво з колегами за власним бажанням; уміння конструктивно, у взаємодії з іншими вирішувати професійні завдання; уміння презентувати та відстоювати власні ідеї, вести діалог та дискусію).

Таблиця для оцінки діяльності викладачів подана у Додатку Е.3.

Педагогічні працівники університетського коледжу, інший персонал є важливим стратегічним компонентом освітнього закладу. Використання людських ресурсів має обов'язково плануватись, бути керованим. Підвищення компетентності та кваліфікації персоналу має бути предметом управління, контролю та підтримки. Важливим аспектом роботи з персоналом є повноцінне залучення його до роботи, наділення відповідними повноваженнями, визнання успіхів та досягнень, відповідне заохочення.

Системне проведення моніторингових досліджень та самоекспертизи освітнього середовища закладу освіти дозволяє своєчасно виявляти проблемні аспекти, приймати доцільні управлінські рішення, застосовувати адекватні механізми, прогнозувати розвиток закладу освіти.

5.2. Етапи, методика та аналіз результатів експериментальної роботи

Одним із продуктивним способом пізнання дійсності є експеримент. У нашому випадку це педагогічний експеримент, методологічні основи якого ґрунтовно розроблені С. Гончаренком [134], В. Загвязинським [188], Д. Кемпбеллом [216], Н. Кузьміною [255], Е. Панасенком [368], І. Сулімою [477] та ін.

Д. Кемпбелл експериментом називає частину дослідження, яка полягає в тому, що дослідник здійснює маніпулювання змінними та спостерігає ефекти, які виникають внаслідок цього впливу на інші змінні [216, с.34]. Він вважає, що експеримент це єдиний спосіб вирішення суперечок про практику навчання, єдиний метод верифікації удосконалень в навчанні, єдиний шлях створення традицій накопичення знань, при якому кожне з нововведень може бути здійснено без побоювання, що стара мудрість приноситься в жертву менш досконалому, але більш новому знанню [216, с.36].

Багатофакторність освітнього процесу обумовлює застосування комплексного педагогічного експерименту, який дозволяє найбільш достовірно виявити переваги й недоліки висунутої науковцем гіпотези, виявити внутрішні зв'язки та залежності між досліджуваними процесами та явищами. За Е. Панасенком основними сутнісними ознаками педагогічного експерименту є: «наявність гіпотези; орієнтація на отримання нового знання, що включає в себе виділення чинників, що впливають на результати педагогічної діяльності; використання мови науки для описання експериментальної діяльності; розроблення програми експерименту; створення експериментальних розробок; забезпечення достовірності, відтворюваності результатів експерименту та ін.» [368].

Педагогічний експеримент за науковою проблемою дослідження проводився упродовж 2011-2018 р.р. Він включав констатувальний, формувальний, результативно-рефлексивний етапи.

Констатувальний етап експериментальної роботи передбачав наукову рефлексію методологічної та теоретичної основи дослідження; з'ясування теоретичного підґрунтя для створення системи управління професійною підготовкою фахівців в освітньому середовищі університетського коледжу; формування уявлення про соціальні функції освіти в цілому, та вищої, зокрема; виявлення нормативно-правових засад професійної підготовки в умовах коледжів в Україні; узгодження цільових орієнтирів їхньої діяльності з цивілізаційними вимогами до підготовки фахівців на початку XXI століття; вивчення багатогранної освітньої місії університетів та сучасних моделей вищої

освіти; визначення навчально-методичного, науково-виробничого освітнього (університетського) комплексу як інноваційного; з'ясування характерних рис університетського коледжу як складової університетського комплексу; дослідження феномену освітнього середовища закладу вищої освіти та його потенцій щодо забезпечення якісної підготовки фахівців в умовах університетського коледжу; формулювання концептуальних засад середовищного підходу у вищій освіті. Для вироблення ефективних підходів щодо управління професійною підготовкою фахівців в освітньому середовищі університетського коледжу досліджено досвід підготовки фахівців у системі післяшкільної освіти США, зокрема, у ком'юніті (громадських) коледжах. Основні наукові результати за окресленими аспектами дослідження представлені у Розділах 1, 2, 3, частково у Розділі 4 (пункти 4.1, 4.2).

Результати констатувального етапу дослідження знайшли також своє відображення у відповідних наукових публікаціях, а також робочих навчальних програмах із навчальних дисциплін: «Педагогічна неологія: Навички ХХІ ст. в освіті», «Педагогіка вищої школи: Моніторинг, педагогічне оцінювання та діагностика», «Педагогіка вищої школи: Проектування та управління освітнім середовищем», «Педагогіка вищої школи: Педагогічний менеджмент», «Моніторинг і педагогічне оцінювання в освіті», «Педагогічний менеджмент» для магістрів зі спеціальності 011 «Науки про освіту (Педагогіка вищої школи)» другий (магістерський) рівень вищої освіти.

Для виокремлення функцій освітнього середовища університетського коледжу як особливого закладу вищої освіти, проведено опитування педагогічних працівників щодо ранжування функцій освіти, визначення функціонального набору вищої освіти та ключових функцій освітнього середовища закладу вищої освіти. Результати цього аспекту дослідження представлені у представлені в Розділі 3, пункт 3.3.

Формувальний етап дослідження передбачав моделювання системи управління професійною підготовкою фахівців в освітньому середовищі університетського коледжу із врахуванням сучасних підходів до управління освітніми організаціями та методології середовищного підходу в освіті; розробку

програм моніторингу освітнього середовища університетського коледжу та критеріїв його оцінки; проведення експериментальної апробації розробленої моделі. Основний зміст проведеної роботи представлений у Розділі 4 (пункт 3), Розділі 5.

Експериментальна робота та апробація системи управління професійною підготовкою фахівців в освітньому середовищі університетського коледжу відбувалась на базі Університетського коледжу Київського університету імені Бориса Грінченка – основна експериментальна база.

Щороку, в експерименті були задіяні близько 1300 студентів та 170 педагогічних працівників коледжу. Відповідно до експериментальних методик вони становили генеральну сукупність, яка була базовою для вибіркової сукупності. Перевага вибірковій сукупності надавалась у випадках, коли мали на меті деталізувати програму обстеження. Статистичні характеристики вибіркової сукупності розглядались нами як оцінки відповідних характеристик генеральної сукупності. Суцільне спостереження застосовувалось в окремих випадках: з'ясуванні мотивації першокурсників щодо навчання в Університетському коледжі; об'єктивізації подальших планів випускників після отримання диплому молодшого спеціаліста (приклади результатів представлені в Розділі 1, пункт 1.4).

Наукові результати дослідження використовувались в освітньому процесі підготовки магістрів зі спеціальності 011 «Науки про освіту (Педагогіка вищої школи)» Педагогічного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка (акт №42-н від 06.06.2018 р.); апробувались упродовж 2015-2018 р.р. на факультеті педагогічної освіти Львівського національного університету імені Івана Франка (Акт № 2296-28 від 25.05.2018 р.); упродовж 2013-2016 рр. у Педагогічному коледжі Львівського національного університету імені Івана Франка (Довідка №17 від 23.02.2018р.); Бердичівському педагогічному коледжі Житомирської обласної ради (Довідка №106 від 16.06.2016 р.); Дубенського коледжу Рівненського державного гуманітарного університету (Довідка №67 від 25.02.2016 р.); Комунального вищого навчального закладу «Коломийський педагогічний коледж» (Довідка №56 від 13.03.2016 р.).

Результативно-рефлексивний етап передбачав оцінку отриманих експериментальних результатів, формулювання загальних висновків та рекомендацій щодо доцільності застосування запропонованої системи управління професійною підготовкою фахівців в освітньому середовищі університетського коледжу в практику закладів вищої освіти. Узагальнений опис експериментальної роботи представлений у Розділі 5, пункт 5.2.

Упродовж експериментальної роботи реалізовано Програму розвитку Університетського коледжу Київського університету імені Бориса Грінченка (2011-2016 р.р.), затверджено, із врахуванням отриманих результатів Програму розвитку Університетського коледжу Київського університету імені Бориса Грінченка (2016-2021 р.р.), із врахуванням зміни нормативно-правового поля діяльності сфери освіти та Нової освітньої стратегії Київського університету імені Бориса Грінченка відкориговано програмні цілі діяльності у Програмі ребрендингу Університетського коледжу Київського університету імені Бориса Грінченка (2018-21р. р.).

У Програмах визначено стратегічну мету діяльності Університетського коледжу, сформульовані цільові орієнтири та пріоритетні завдання, визначені основні механізми реалізації поставлених завдань, відповідно до напрямів діяльності. На початку експерименту в Програмі на 2011-2016 р.р. сформульовано стратегічну мету діяльності Університетського коледжу – підготовка конкурентоспроможного фахівця шляхом створення інноваційного освітнього середовища Університетського коледжу в умовах багатопрофільності на основі компетентнісного підходу. Зазначено, що випускник університетського коледжу має бути готовим до подальшого навчання в Університеті за відповідним профілем; творчої праці за фахом; навчання упродовж життя; планування і реалізації власної життєвої траєкторії. Визначено пріоритетні завданнями діяльності коледжу. Серед яких:

- організація процесу підготовки фахівців на засадах компетентнісного, середовищного та особистісно-орієнтованого підходів;
- посилення наукової складової діяльності в контексті реалізації наукової теми Університету та Коледжу;

- удосконалення організаційно-методичних складових професійної підготовки молодшого спеціаліста в умовах багатопрофільності та поєднання загальноосвітньої і фахової підготовки;
- акредитація наявних спеціальностей; відкриття нових спеціальностей відповідно до потреб розвитку Університету та освітньої системи столиці;
- реалізація можливостей кредитно-модульної системи навчання у процесі фахової підготовки;
- використання потенціалу студентського врядування для розвитку лідерських якостей студентів;
- нарощування потенціалу педагогічних та науково-педагогічних кадрів;
- створення інноваційного освітнього середовища коледжу як складової поліструктурного університетського комплексу;
- активізація міжнародної співпраці з освітніми установами та організаціями ближнього і далекого зарубіжжя;
- пошук і впровадження дієвих механізмів управління розвитком коледжу.

Реалізація поставлених завдань передбачалась через відповідні механізми, що пов'язані із ресурсним та кадровим забезпеченням; концентрацією зусиль для формування якісного студентського контингенту; модернізацією змісту та організації освітнього процесу; створення відповідного культурно-освітнього середовища.

У Програмі ребрендингу коледжу (2018-21р.р.) конкретизовані завдання розвитку відповідно до Нової освітньої стратегії Університету Грінченка. Наголошено, що Університетський коледж узгоджує діяльність з Місією, Візією та поділяє Цінності Університету Грінченка та філософії лідерства-служіння; системно імплементує у діяльність Кодекс корпоративної культури; сприяє формуванню громадянської позиції колективу; культури відповідальності кожного за результати діяльності Коледжу як освітньої організації. Сформульоване цільове завдання Програми – розвиток інноваційного освітнього

середовища Університетського коледжу, яке за своїми параметрами забезпечуватиме підготовку випускника до продовження подальшого навчання, актуальну професійну підготовку до праці на робочому місці, формування та розвиток компетентностей, що є необхідними для успішного навчання та життя у 21 столітті. Наголошено, що підґрунтям для модернізації підходів до організації освітнього процесу слугують «Рекомендації щодо ключових компетентностей для навчання упродовж життя, Комісія Європейського Парламенту та Ради ЄС (Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning)», 2018 р. Акцентовано, що підготовка майбутніх фахівців в Університетському коледжі здійснюється на засадах середовищного підходу, відповідно до якого якість освітнього процесу визначається особистостями, які залучені до цього процесу; його змістом, характером взаємодії між суб'єктами освіти; дизайном простору, в умовах якого відбувається його перебіг. Відтак, якість освіти в цілому забезпечується відповідною якістю компонентів освітнього середовища. Висловлені застереження щодо можливих ризиків щодо реалізації програми з врахуванням актуальної правової та соціально-економічної ситуації в країні. Приклад Програми наведено у Додатку Л.

Зазначені Програми розвитку базуються на концепті реалізації середовищного підходу в професійній підготовці фахівців в умовах університетського коледжу як закладу, який готує молодших спеціалістів у поєднанні з наданням здобувачам освіти повної загальної середньої освіти.

Основні результати реалізації названих програмних документів представлені у звітах директора Університетського коледжу – щорічному (2012 р., 2013 р., 2014 р., 2015 р., 2017 р.), комплексному звіті – за період 2011 – 2016 р. р. Всі звіти є публічними та оприлюднюються на офіційному сайті Університетського коледжу.

З прикладом такого звіту можна ознайомитись за електронною адресою: <http://uk.kubg.edu.ua/images/stories/Departaments/uk/PDF/dokumentu/zvit-direktora.pdf>.

Зазначені звіти побудовані на алгоритмічному критичному аналізі роботи щодо забезпечення реалізації основного завдання Університетського коледжу –

надання вищої освіти за освітньо-кваліфікаційним рівнем молодший спеціаліст у поєднанні з повною загальною середньою освітою, з метою виявлення проблем, які необхідно здолати, щоб забезпечити відповідну якість освіти, відповідно до стратегічної мети діяльності – підготовки конкурентоспроможного фахівця шляхом створення інноваційного освітнього середовища.

Освітнє середовище закладу вищої освіти визначено головною детермінантою розвитку, становлення особистості у період здобування нею фахової освіти. Аналіз результатів діяльності здійснюється за кожним із компонентів освітнього середовища за показниками визначеними у Таблиці 5.6. з наступною оцінкою:

- наскільки досягнуті цілі, щодо показника;
- в чому вбачається досягнення (успіх);
- що визначається як проблема для подальшої роботи;
- які управлінські рішення необхідно прийняти, щоб подолати сформульовані виклики.

По суті, здійснюється модифікований SWOT-аналіз, що дозволяє виокремити слабкі та сильні сторони кожного з компонентів освітнього середовища та спланувати роботу щодо їхньої модифікації, сформулювавши цільові орієнтири розвитку компонента.

Відповідно до поставлених цілей, управління може здійснюватися за різними підходами: на основі функції контролю за виконанням поставлених цілей з наступним відтворенням (повторюванням) вже успішних дій, своєрідне повторення минулого успішного досвіду; на основі прогнозування розвитку зовнішніх умов діяльності та внутрішнього освітнього середовища за умови, що актуальні тенденції збережуться і на майбутнє (своєрідної інтерполяції актуальної ситуації на майбутнє); із врахуванням передбачення потенційних проблем, можливостей, формування стратегії як реакції на зовнішні зміни, або прогнозовані зміни всередині освітньої організації. В цілому, управління здійснюється із врахуванням таких аспектів: цілі, підходи, орієнтири,

обмеження, критерії, альтернативи, пріоритети, шляхи, вибори (елективи), засоби, методи.

Пропонуємо результати аналізу стану освітнього середовища Університетського коледжу Київського університету імені Бориса Грінченка за запропонованими методиками. Серед яких: комплексна оцінка освітнього середовища закладу освіти за рівнем прояву параметрів; визначення типу сформованого у процесі експериментальної роботи освітнього середовища закладу освіти; аналіз залученості студентів до соціально-гуманітарної роботи; аналіз окремих результатів навчальної діяльності студентів (результати випускних іспитів) тощо.

Комплексна оцінка освітнього середовища Університетського коледжу Київського університету імені Бориса Грінченка здійснювалась за параметрами, які виокремлені у Таблиці 5.5. «Основні параметри для оцінки освітнього середовища університетського коледжу» цього розділу.

Відповідно до методики, оцінка освітнього середовища здійснювалась експертами за 5-тибальною шкалою, де оцінка у 5 балів – відповідає найвищому ступеню прояву параметра, а в 1 бал – найнижчому. За кожною групою експертів визначалось середнє значення, яке слугувало відправною точкою для здійснення перевірки отриманих результатів із застосуванням, відповідно до ситуації, певних статистичних методів. Зокрема, для незалежних вибірок застосовувався U-критерій Манна-Уїтні (англ. Mann – Whitney U-test) – непараметричний статистичний критерій, що використовується для оцінки різниці між двома вибірками за рівнем будь-якої ознаки, вимірюваної якісно. Дозволяє виявити відмінності в значенні параметра між малими вибірками. Інші назви: критерій Манна – Уїтні – Вілкоксона (англ. Mann – Whitney – Wilcoxon, MWW), критерій суми рангів Вілкоксона (англ. Wilcoxon rank – sum test) або критерій Вілкоксона – Манна – Уїтні (англ. Wilcoxon – Mann – Whitney test). Всі розрахунки проводилися із використанням електронних таблиць Excel, статистичного пакету SPSS [376].

Таблиця 5.6.

**Результати оцінки освітнього середовища Університетського коледжу
Київського університету імені Бориса Грінченка за параметрами (середні
значення)**

(групи експертів - студенти, викладачі, батьки), 2012 р., 2015 р., 2018 р.

Експерти	Студенти	Викладачі	Батьки	Середнє значення
Параметр				
2012 р.				
професійна широта	4,04	3,28	4,08	3,8
професійна насиченість	3,36	3,88	3,88	3,71
соціокультурна інтенсивність	3,66	3,56	4,49	3,9
узгодженість	2,92	3,10	3,04	3,02
відкритість	3,1	3,2	2,88	3,06
мобільність	2,88	2,84	2,92	2,88
інформаційність	3,4	3,86	3,84	3,70
2015 р.				
професійна широта	4,27	3,64	4,24	4,05
професійна насиченість	3,9	3,92	4,44	4,09
соціокультурна інтенсивність	4,08	4,04	4,32	4,15
узгодженість	3,25	3,66	3,88	3,6
відкритість	3,5	4	4,56	4,02
мобільність	3,34	3,66	4,4	3,80
інформаційність	3,8	3,9	4,08	3,93
2018 р.				
професійна широта	4,1	4,1	4,37	4,19
професійна насиченість	4	3,98	4,54	4,17
соціокультурна інтенсивність	4,06	4,42	4,63	4,37
узгодженість	3,67	3,74	4,37	3,93
відкритість	3,67	4	4,63	4,1
мобільність	3,9	3,8	4,54	4,08
інформаційність	4,29	3,98	4,61	4,3

Експертна оцінка здійснювалась на констатувальному етапі у 2012 р. та двічі упродовж експериментального періоду – у 2015 р. та 2018 р. На констатувальному етапі у 2012 р. та формуальному у 2015 р., 2018 р. групи експертів налічували в середньому по 50 осіб. Експертна оцінка на констатувальному етапі 2012 р. визначена як контрольна, відповідно до якої визначається напрям розвитку освітнього середовища Університетського коледжу Київського університету імені Бориса Грінченка. Узагальнені результати оцінки освітнього середовища Університетського коледжу

експертами (студенти, викладачі, батьки) представлено у Таблиці 5.6. Проаналізуємо отримані результати за кожним роком (2012 р., 2015 р., 2018 р.) окремо. Насамперед, виявимо наскільки відрізняються оцінки окремих груп експертів попарно. Порівняємо окремо результати оцінок отриманих у двох груп експертів – студентів і викладачів за критерієм Манна-Уїтні для двох незалежних вибірок.

Таблиця 5.7

Порівняння оцінок освітнього середовища Університетського коледжу Київського університету імені Бориса Грінченка за параметрами за критерієм Манна-Уїтні для 2-х груп експертів – студентів і викладачів, 2012 р.

Параметри	Група експертів – статус	N	Середні ранги	Сума рангів
професійна широта	студенти	50	64,04	3202,00
	викладачі	50	36,96	1848,00
	Total	100		
професійна насиченість	студенти	50	40,38	2019,00
	викладачі	50	60,62	3031,00
	Total	100		
соціокультурна інтенсивність	студенти	50	51,44	2572,00
	викладачі	50	49,56	2478,00
	Total	100		
узгодженість	студенти	50	46,39	2319,50
	викладачі	50	54,61	2730,50
	Total	100		
відкритість	студенти	50	48,05	2402,50
	викладачі	50	52,95	2647,50
	Total	100		
мобільність	студенти	50	51,88	2594,00
	викладачі	50	49,12	2456,00
	Total	100		
інформаційність	студенти	50	41,67	2083,50
	викладачі	50	59,33	2966,50
	Total	100		

Таблиця 5.7.1

Статистика критерію

Параметри	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	Asymp.sig. (2-tailed)
професійна широта	573,000	1848,000	-5,105	0,000
професійна насиченість	744,000	2019,000	-3,875	0,000
соціокультурна інтенсивність	1203,000	2478,000	-,348	0,728
узгодженість	1044,50	2319,500	-1,585	0,113
відкритість	1127,500	2402,500	-,951	0,341
мобільність	1181,000	2456,000	-,572	0,567
інтенсивність	808,500	2083,500	-3,383	0,001

Проведені розрахунки, що представлені у Таблицях 5.7, 5.7.1, демонструють, що на початку експерименту у 2012 році оцінки освітнього середовища Університетського коледжу Київського університету імені Бориса Грінченка експертних груп – студенти і викладачі суттєво відрізняються за такими параметрами, як професійна широта, професійна насиченість, інформаційність (значущість менша 0,05).

Студенти оцінюють вище ніж викладачі освітнє середовище за параметром професійна широта (+0,76). У той же час, за параметрами професійна насиченість (-0,52), інформаційність (-0,46) їхні оцінки нижчі.

За іншими параметрами ми також відмічаємо відмінності, але ці відмінності не є статистично значущими, відтак можна вважати, що думки обидвох експертних груп збігаються.

Аналогічно порівнюємо оцінки освітнього середовища експертними групами – студенти і батьки.

Спостерігаємо, що в 2012 році оцінки експертних груп – студенти та батьки суттєво відрізняються за такими параметрами, як професійна насиченість, соціокультурна інтенсивність, інформаційність (значущість менша за 0,05).

Батьки оцінюють вище ніж студенти освітнє середовище за параметром професійна насиченість (+0,52), соціокультурна інтенсивність (+0,83), інформаційність (+0,44) (Табл. 5.8, 5.8.1).

Таблиця 5.8

Порівняння оцінок освітнього середовища Університетського коледжу Київського університету імені Бориса Грінченка за параметрами за критерієм Манна-Уїтні для 2-х груп експертів – студентів і батьків, 2012 р.

Параметр	статус	N	Mean rank	Sum of ranks
професійна широта	студенти	50	49,14	2457,00
	батьки	49	50,88	2493,00
	Total	99		
професійна насиченість	студенти	50	39,88	1994,00
	батьки	49	60,33	2956,00
	Total	99		
соціокультурна інтенсивність	студенти	50	34,23	1711,50
	батьки	49	66,09	3238,50
	Total	99		
узгодженість	студенти	50	47,50	2375,00
	батьки	49	52,55	2575,00
	Total	99		
відкритість	студенти	50	54,55	2727,50
	батьки	49	45,36	2222,50
	Total	99		
мобільність	студенти	50	49,96	2498,00
	батьки	49	50,04	2452,00
	Total	99		
інформаційність	студенти	50	41,39	2069,50
	батьки	49	58,79	2880,50
	Total	99		

Таблиця 5.8.1

Статистика теста

Параметр	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	Asymp.sig. (2-tailed)
професійна широта	1182,000	2457,000	-0,391	0,696
професійна насиченість	719,000	1994,000	-3,946	0,000
соціокультурна інтенсивність	436,500	1711,500	-6,122	0,000
узгодженість	1100,000	2375,000	-1,060	0,289
відкритість	997,500	2222,500	-1,911	0,056
мобільність	1223,000	2498,000	-0,018	0,986
інтенсивність	794,500	2069,500	-3,380	0,001

a. Grouping Variable: статус

За іншими параметрами не отримано значущих відмінностей в оцінках студентів та батьків. В цілому, оцінки освітнього середовища експертної групи – батьки є вищими.

Порівнюємо оцінки освітнього середовища експертними групами викладачів і батьки.

Таблиця 5.9

Порівняння оцінок освітнього середовища Університетського коледжу Київського університету імені Бориса Грінченка за параметрами за критерієм Манна-Уїтні для 2-х груп експертів – викладачів і батьків, 2012 р.

Параметр	статус	N	Mean rank	Sum of ranks
професійна широта	викладачі	50	35,95	1797,50
	батьки	49	64,34	3152,50
	Total	99		
професійна насиченість	викладачі	50	50,00	2500,00
	батьки	49	50,00	2450,00
	Total	99		
соціокультурна інтенсивність	викладачі	50	37,39	1869,50
	батьки	49	62,87	3080,50
	Total	99		
узгодженість	викладачі	50	52,09	2604,50
	батьки	49	47,87	2345,50
	Total	99		
відкритість	викладачі	50	56,16	2808,00
	батьки	49	43,71	2412,00
	Total	99		
мобільність	викладачі	50	48,57	2428,50
	батьки	49	51,46	2521,50
	Total	99		
інформаційність	викладачі	50	50,35	2517,50
	батьки	49	49,64	2432,50
	Total	99		

Таблиця 5.9.1

Статистика тесту

Параметр	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	Asymp.sig. (2-tailed)
професійна широта	522,500	1797,500	-5,402	0,000
професійна насиченість	1225,000	2450,000	0,000	1,000
соціокультурна інтенсивність	594,500	1869,500	-4,691	0,000
узгодженість	1120,500	2345,500	-0,837	0,402
відкритість	917,000	2142,000	-2,379	0,017
мобільність	1153,500	2428,500	-0,574	0,566
інтенсивність	1207,500	2432,500	-,0138	0,890

Отже, оцінки викладачів та батьків суттєво відрізняються за такими параметрами, як професійна широта, соціокультурна інтенсивність, відкритість (значущість менша за 0,05) (Таблиці 5.9, 5.9.1).

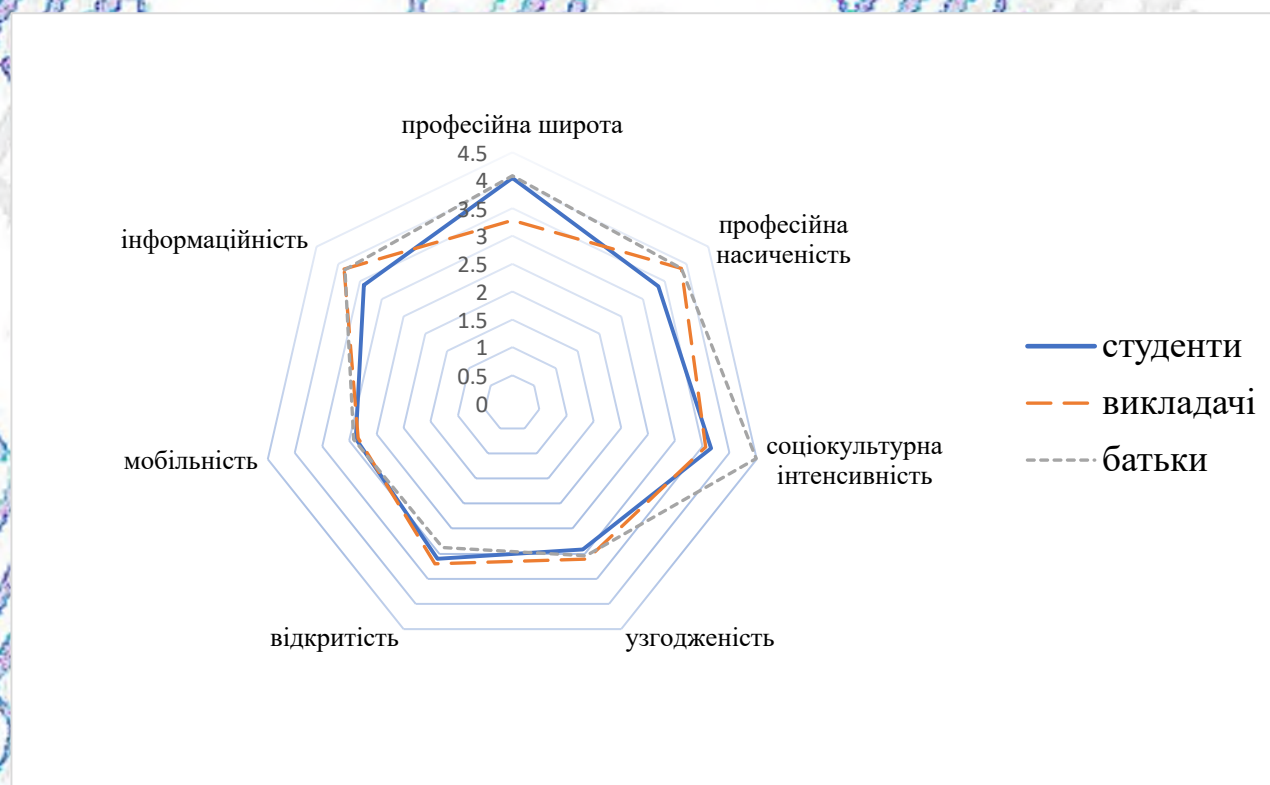


Рис. 5.1. Графічне зображення результатів оцінки освітнього середовища Університетського коледжу за параметрами експертами (студенти, викладачі, батьки) у 2012 р.

Експерти – батьки оцінюють вище професійну широту (+0,8), соціокультурну інтенсивність (+0,93) освітнього середовища. За іншими параметрами ми не отримали значущих відмінностей в оцінках викладачів та батьків.

Підеумовуючи, зазначимо, що сутнісні відмінності в оцінках експертів спостерігаються за параметрами професійна насиченість, професійна широта, соціокультурна інтенсивність, інформативність (Рис.5.1).

Таблиця 5.10

**Порівняння оцінок освітнього середовища
Університетського коледжу Київського університету імені Бориса
Грінченка за параметрами
за критерієм Манна-Уїтні для 2-х груп експертів – студентів і викладачів,
2015 р.**

Параметр	Статус	N	Mean rank	Sum of ranks
професійна широта	студенти	49	62,85	3079,50
	викладачі	50	37,41	1870,50
	Total	99		
професійна насиченість	студенти	49	49,88	2444,00
	викладачі	50	50,12	2506,00
	Total	99		
соціокультурна інтенсивність	студенти	49	51,04	2501,00
	викладачі	50	48,98	2449,00
	Total	99		
узгодженість	студенти	49	41,13	2015,50
	викладачі	50	58,69	2934,50
	Total	99		
відкритість	студенти	49	38,98	1910,00
	викладачі	50	60,80	3040,00
	Total	99		
мобільність	студенти	49	42,17	2066,50
	викладачі	50	57,67	2883,50
	Total	99		
інформаційність	студенти	49	47,81	2342,50
	викладачі	50	52,15	2607,50
	Total	99		

Таблиця 5.10.1

Статистика теста

Параметр	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	Asymp.sig.(2-tailed)
професійна широта	595,500	1870,500	-5,119	0,000
професійна насиченість	1219,000	2444,000	-,046	0,963
соціокультурна інтенсивність	1174,000	2449,000	-,441	0,659
узгодженість	790,500	2015,500	-3,519	0,000
відкритість	685,000	1910,000	-4,544	0,000
мобільність	841,500	2066,500	-3,099	0,002
інтенсивність	1117,500	2342,500	-,891	0,373

Застосуємо аналогічний підхід до аналізу оцінок експертів, які отримані нами у 2015 році. Порівняємо окремо результати оцінок експертів попарно: студенти і викладачі; студенти і батьки; викладачів і батьків.

Розрахунки, що представлені у Таблицях 5.10 та 5.10.1 показують, що оцінки студентів та викладачів суттєво відрізняються за такими параметрами, як професійна широта, узгодженість, відкритість, мобільність (значущість менша 0,05). Зокрема, студенти вище оцінюють освітнє середовище за параметром професійна широта (+0,63). Викладачі вище оцінюють за параметрами узгодженість (+0,41), відкритість (+0,5), мобільність (+0,32). За іншими параметрами ми не отримали значущих відмінностей в оцінках студентів та викладачів.

Аналогічно, для 2015 року, порівняємо оцінки експертів пари студенти – батьки. Розрахунки, представлені у Таблицях 5.11 та 5.11.1.

Спостерігаємо, що оцінки студентів та батьків суттєво відрізняються за такими параметрами, як професійна насиченість, узгодженість, відкритість, мобільність, інформаційність (значущість менша за 0,05). Тобто кількість параметрів, за якими оцінки відрізняються зростає.

Крім того, зауважимо, що оцінки батьків більші за усіма параметрами. Зокрема, професійна насиченість: +0,54; узгодженість: +0,63; відкритість: + 1,06; мобільність: + 1,06; інформаційність: +0,28. За іншими параметрами ми не отримали значущих відмінностей в оцінках студентів та батьків.

Порівняємо також оцінки викладачів та батьків. Розрахунки, представлені у Таблицях 5.12 та 5.12.1. демонструють, що оцінки викладачів та батьків суттєво відрізняються за всіма параметрами, крім інформаційності (значущість менша за 0,05). При чому, оцінки експертів-батьків за всіма параметрами вищі, ніж оцінки експертів-викладачів. А саме, професійна широта: +0,6; професійна насиченість: +0,52; соціокультурна інтенсивність: +0,28; узгодженість: +0,22; відкритість: +0,56; мобільність: + 0,74.

Таблиця 5.11

Порівняння оцінок освітнього середовища Університетського коледжу Київського університету імені Бориса Грінченка за параметрами за критерієм Манна-Уїтні для 2-х груп експертів – студентів і батьків, 2015 р.

Параметр	Статус	N	Mean rank	Sum of ranks
професійна широта	студенти	49	49,84	2442,00
	батьки	50	50,16	2508,00
	Total	99		
професійна насиченість	студенти	49	40,33	1976,00
	батьки	50	59,48	2974,00
	Total	99		
соціокультурна інтенсивність	студенти	49	45,10	2210,00
	батьки	50	54,80	2740,00
	Total	99		
узгодженість	студенти	49	36,01	1764,50
	батьки	50	63,71	3185,50
	Total	99		
відкритість	студенти	49	31,84	1560,00
	батьки	50	67,80	3390,00
	Total	99		
мобільність	студенти	49	31,51	1544,00
	батьки	50	68,12	3406,00
	Total	99		
інформаційність	студенти	49	44,08	2160,00
	батьки	50	55,80	2790,00
	Total	99		

Таблиця 5.11.1

Статистика тесту

Параметри	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	Asymp.sig. (2-tailed)
професійна широта	1217,000	2442,000	-,066	0,948
професійна насиченість	751,000	1976,000	-3,657	0,000
соціокультурна інтенсивність	985,000	2210,000	-1,855	0,064
узгодженість	539,500	1764,500	-5,413	0,000
відкритість	335,000	1560,000	-6,618	0,000
мобільність	319,000	1544,000	-6,772	0,000
інтенсивність	935,000	2160,000	-2,416	0,016

Таблиця 5.12

Порівняння оцінок освітнього середовища Університетського коледжу Київського університету імені Бориса Грінченка за параметрами за критерієм Манна-Уїтні для 2-х груп експертів – викладачів і батьків, 2015 р.

Параметр	статус	N	Mean rank	Sum of ranks
професійна широта	викладачі	50	39,10	1955,00
	батьки	50	61,90	3095,00
	Total	100		
професійна насиченість	викладачі	50	40,36	2018,00
	батьки	50	60,64	3032,00
	Total	100		
соціокультурна інтенсивність	викладачі	50	44,02	2201,00
	батьки	50	56,98	2849,00
	Total	100		
узгодженість	викладачі	50	45,61	2280,50
	батьки	50	55,39	2769,50
	Total	100		
відкритість	викладачі	50	37,90	1895,00
	батьки	50	63,10	3155,00
	Total	100		
мобільність	викладачі	50	36,08	1804,00
	батьки	50	64,92	3246,00
	Total	100		
інформаційність	викладачі	50	46,74	2337,00
	батьки	50	54,26	2713,00
	Total	100		

Таблиця 5.12.1

Статистика тесту

Параметр	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	Asymp.sig. (2-tailed)
професійна широта	680,000	1955,000	-4,312	0,000
професійна насиченість	743,000	2018,000	-3,926	0,000
соціокультурна інтенсивність	926,000	2201,000	-2,599	0,009
узгодженість	1005,500	2280,500	-1,932	0,053
відкритість	620,000	1895,000	-4,845	0,000
мобільність	529,000	1804,000	-5,521	0,000
інтенсивність	1062,000	2337,000	-1,560	0,119

Підсумовуючи, зазначимо, що сутнісні відмінності в оцінках усіх експертів спостерігаються за параметрами мобільність, відкритість, узгодженість. Найвищі серед експертів оцінки за усіма параметрами дають експерти-батьки. Схожі думки щодо оцінки за параметрами соціокультурна інтенсивність, інформативність мають експерти-студенти та експерти-викладачі. Однаково оцінюють освітнє середовище експерти-студенти та експерти-батьки за параметром професійна широта (Рис.5.2).

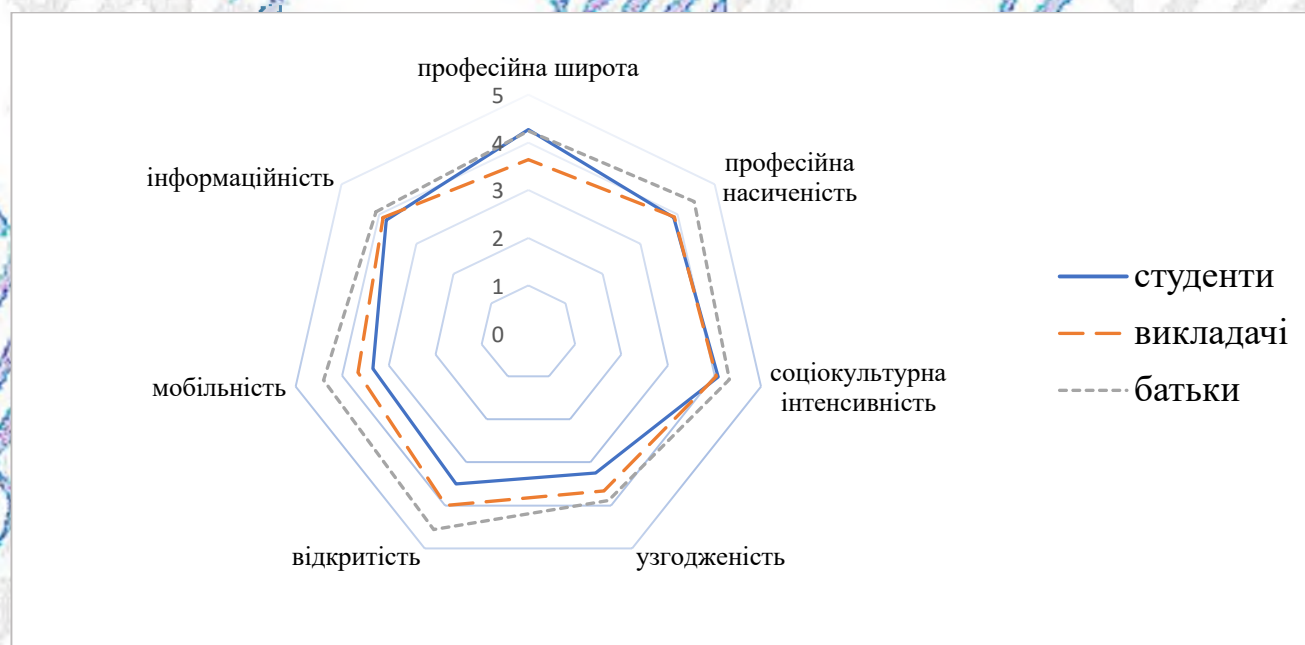


Рис. 5.2. Графічне зображення результатів оцінки освітнього середовища Університетського коледжу за параметрами експертами (студенти, викладачі, батьки) у 2015 р.

Таблиця 5.13

Порівняння оцінок освітнього середовища Університетського коледжу Київського університету імені Бориса Грінченка за параметрами за критерієм Манна-Уїтні для 2-х груп експертів – студентів і викладачів, 2018 р.

Параметр	статус	N	Середні ранги	Сума рангів
професійна широта	студенти	50	50,04	2502,00
	викладачі	50	50,96	2548,00
	Total	100		
професійна насиченість	студенти	50	51,84	2592,00
	викладачі	50	49,16	2458,00
	Total	100		
соціокультурна інтенсивність	студенти	50	45,37	2268,50
	викладачі	50	55,63	2781,50
	Total	100		
узгодженість	студенти	50	49,86	2493,00
	викладачі	50	51,14	2557,00
	Total	100		
відкритість	студенти	50	46,84	2342,00
	викладачі	50	54,16	2708,00
	Total	100		
мобільність	студенти	50	53,59	2679,50
	викладачі	50	47,41	2370,50
	Total	100		
інформаційність	студенти	50	56,91	2745,50
	викладачі	50	44,09	2204,50
	Total	100		

Таблиця 5.13.1

Статистика теста

Параметр	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	Asymp.sig. (2-tailed)
професійна широта	1227,000	2502,000	-,171	0,864
професійна насиченість	1183,000	2458,000	-,496	0,620
соціокультурна інтенсивність	993,500	2268,500	-1,999	0,046
узгодженість	1218,000	2493,000	-,250	0,802
відкритість	1067,000	2342,000	-1,323	0,186
мобільність	1095,500	2370,500	-1,146	0,252
інтенсивність	929,500	2204,500	-2,424	0,015

Апробований підхід застосуємо до аналізу результатів оцінювання експертами освітнього середовища у 2018 році.

Проаналізуємо результати оцінювання першої пари груп експертів: студенти – викладачі. Розрахунки, подані у Таблицях 5.13 та 5.13.1. Як бачимо, оцінки студентів та викладачів суттєво відрізняються за такими параметрами, як соціокультурна інтенсивність, інформаційність (значущість менша 0,05). Так, експерти-студенти вище оцінюють інформативність (+0,31). Експерти-викладачі вище оцінюють соціокультурну інтенсивність (+0,36). За іншими параметрами ми не отримали значущих відмінностей в оцінках студентів та викладачів.

Таблиця 5.14

Порівняння оцінок освітнього середовища Університетського коледжу Київського університету імені Бориса Грінченка за параметрами за критерієм Манна-Уїтні для 2-х груп експертів – студентів і батьків, 2018 р.

Параметр	Статус	N	Mean rank	Sum of ranks
професійна широта	студенти	50	42,17	2108,50
	батьки	41	50,67	2077,50
	Total	91		
професійна насиченість	студенти	50	39,65	1982,50
	батьки	41	53,74	2203,50
	Total	91		
соціокультурна інтенсивність	студенти	50	37,62	1881,00
	батьки	41	56,22	2305,00
	Total	91		
узгодженість	студенти	50	36,93	1846,50
	батьки	41	57,06	2339,50
	Total	91		
відкритість	студенти	5	35,85	1792,50
	батьки	41	58,38	2393,50
	Total	91		
мобільність	студенти	50	38,12	1906,00
	батьки	41	55,61	2280,00
	Total	91		
інформаційність	студенти	50	40,97	2048,50
	батьки	41	52,13	2137,50
	Total	91		

Таблиця 5.14.1

Статистика тесту

	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	Asymp.sig. (2-tailed)
професійна широта	833,500	2108,500	-1,699	0,089
професійна насиченість	707,500	1982,500	-2,742	0,006
соціокультурна інтенсивність	606,000	1881,000	-3,715	0,000
узгодженість	571,500	1846,500	-3,890	0,000
відкритість	517,500	1792,500	-4,328	0,000
мобільність	631,000	1906,000	-3,395	0,001
інтенсивність	773,500	2048,500	-2,255	0,024

Розрахунки, подані у Таблицях 5.14 та 5.14.1 демонструють розбіжності в оцінках у парі експерти-студенти і експерти-батьки. Спостерігаємо, що оцінки студентів та батьків суттєво відрізняються за всіма параметрами, крім професійної широти (значущість менша за 0,05). Зокрема, батьки вище оцінюють освітнє середовище за параметрами – професійна насиченість (+0,54), соціокультурна інтенсивність (+0,57), узгодженість (+0,7), відкритість (+0,96), мобільність (0,55), інтенсивність (+0,32). Розрахунки, подані у Таблицях 5.15 та 5.15.1 дозволяють порівняти оцінки експертів-викладачів та експертів-батьків. Отже, оцінки викладачів та батьків суттєво відрізняються за всіма параметрами, крім професійної широти (значущість менша за 0,05). При чому, за усіма параметрами батьки оцінюють освітнє середовище вище, ніж викладачі. Зокрема: професійна насиченість (+0,56), соціокультурна інтенсивність (+0,21), узгодженість (+0,63), відкритість (+0,63), мобільність (0,74), інтенсивність (+0,63). В цілому, в 2018 році оцінки експертів-батьків вище за усіма параметрами, ніж оцінки інших експертів. Експерти-студенти та експерти-викладачі, хоча і по-різному оцінюють освітнє середовище, але їхні оцінки дуже близькі. Графічне зображення результатів оцінок експертів за 2018 рік представлено на Рисунку 5.3. Рисунки 5.4., 5.5., 5.6., 5.7. ілюструють динаміку змін оцінки освітнього середовища за період експерименту – 2012 р., 2015 р. 2018 р. (середні значення) та за окремими групами експертів.

Таблиця 5.15

Порівняння оцінок освітнього середовища Університетського коледжу Київського університету імені Бориса Грінченка за параметрами за критерієм Манна-Уїтні для 2-х груп експертів – викладачів і батьків, 2018 р.

Параметр	статус	N	Mean rank	Sum of ranks
професійна широта	викладачі	50	42,84	2142,00
	батьки	41	49,85	2044,00
	Total	91		
професійна насиченість	викладачі	50	36,81	1840,50
	батьки	41	57,21	2345,50
	Total	91		
соціокультурна інтенсивність	викладачі	50	41,18	2059,00
	батьки	41	51,88	2127,00
	Total	91		
узгодженість	викладачі	50	36,12	1806,00
	батьки	41	58,05	2380,00
	Total	91		
відкритість	викладачі	50	36,94	1847,00
	батьки	41	57,05	2339,00
	Total	91		
мобільність	викладачі	50	35,29	1764,50
	батьки	41	59,06	2421,50
	Total	91		
інформаційність	викладачі	50	36,11	1805,50
	батьки	41	58,06	2380,50
	Total	91		

Таблиця 5.15.1

Статистика тесту

Параметр	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	Asymp.sig. (2-tailed)
професійна широта	867,000	2142,000	-1,378	,168
професійна насиченість	565,000	1840,500	-4,045	,000
соціокультурна інтенсивність	784,000	2059,000	-2,212	,027
узгодженість	531,500	1806,000	-4,420	,000
відкритість	572,000	1847,000	-3,954	,000
мобільність	489,000	1764,000	-4,578	,000
інтенсивність	530,000	1805,000	-4,291	,000

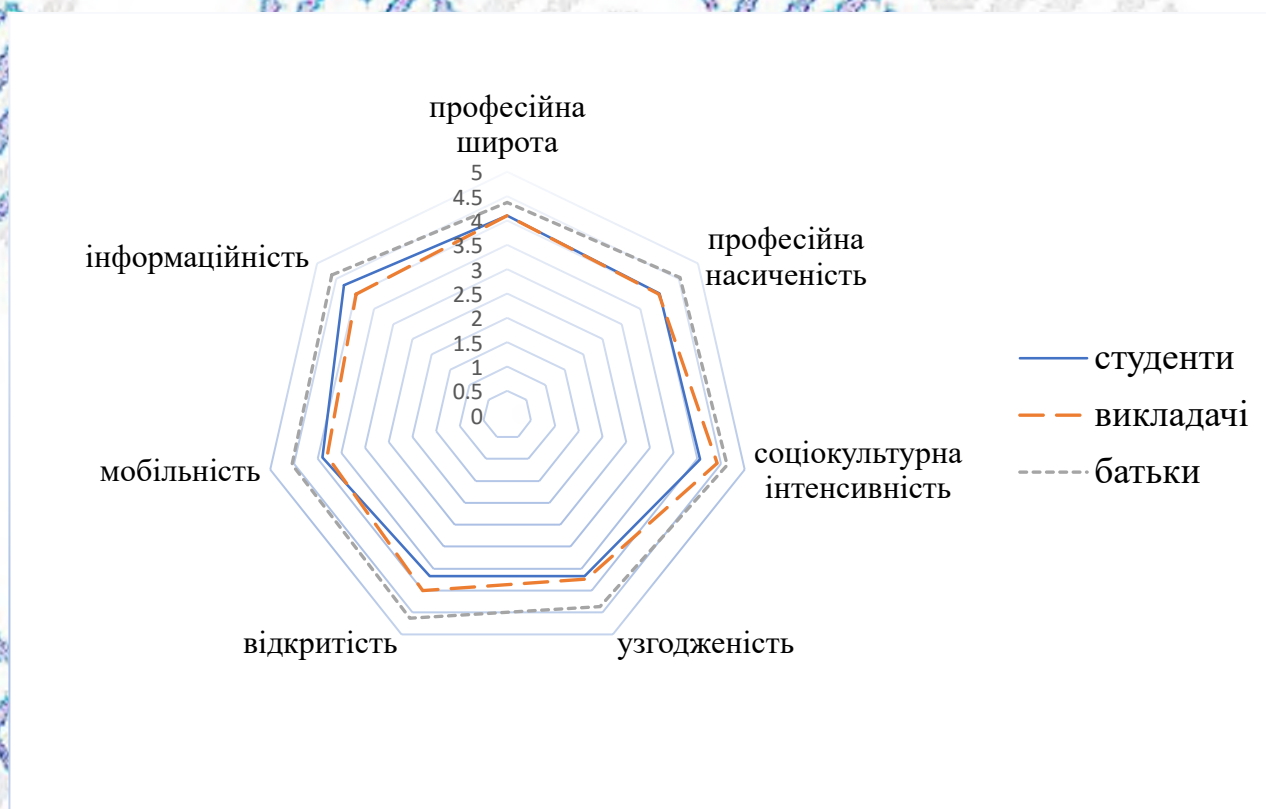


Рис.5.3. Графічне зображення результатів оцінки освітнього середовища Університетського коледжу за параметрами експертами (студенти, викладачі, батьки), 2018 р.

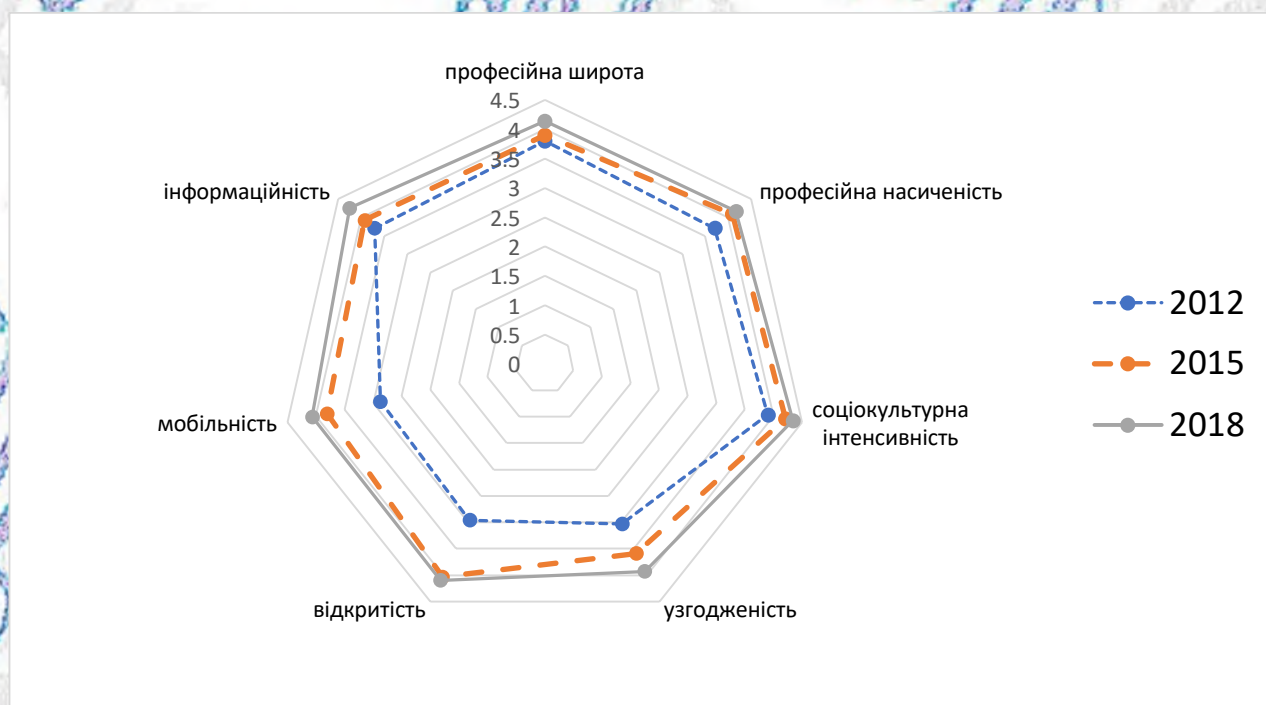


Рис. 5.4. Графічне зображення результатів оцінки освітнього середовища Університетського коледжу експертами за параметрами (середнє значення), у порівнянні 2012 р., 2015 р., 2018 р.



Рис. 5.5. Графічне зображення результатів оцінки освітнього середовища Університетського коледжу за параметрами експертами (студенти), у порівнянні 2012 р., 2015 р., 2018 р.

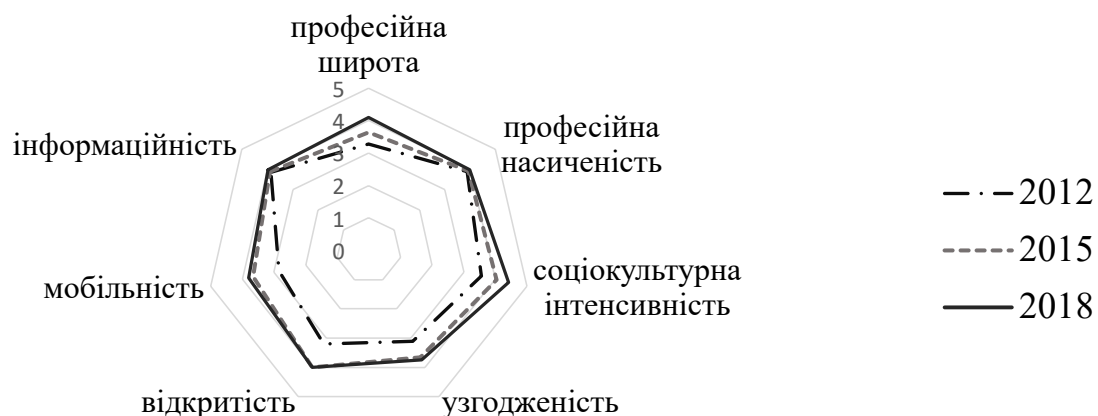


Рис. 5.6. Графічне зображення результатів оцінки освітнього середовища Університетського коледжу за параметрами експертами (викладачі), у порівнянні 2012 р., 2015 р., 2018 р.

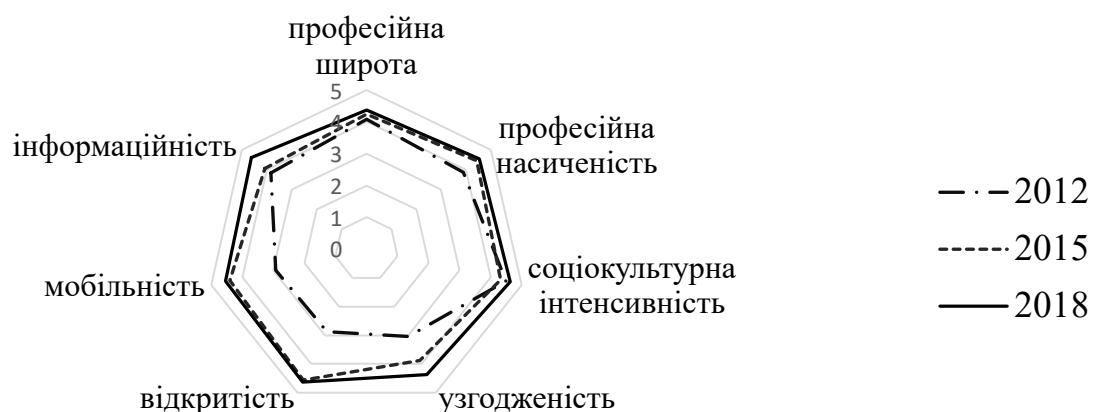


Рис. 5.7. Графічне зображення результатів оцінки освітнього середовища Університетського коледжу за параметрами експертами (батьки), у порівнянні 2012 р., 2015 р., 2018 р.

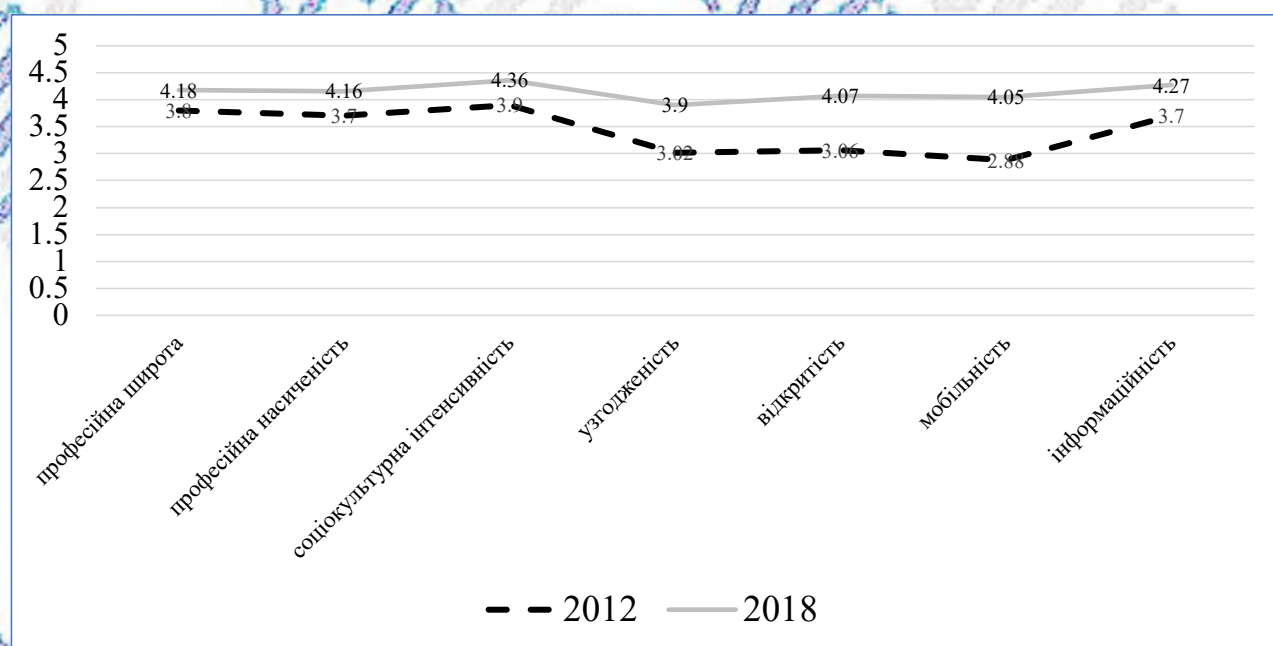


Рис.5.8. Оцінка освітнього середовища Університетського коледжу Київського університету імені Бориса Грінченка за параметрами групами експертів – студенти, викладачі, батьки, середнє значення, у порівнянні 2012 р. та 2018 р.

Упродовж експериментального періоду нами реалізовувалась розроблена авторська система управління професійною підготовкою фахівців в освітньому середовищі університетського коледжу. Очікуваний результат цього управління – це отримання освітнього середовища закладу освіти, яке за своїми параметральними характеристиками здатне забезпечувати якісну підготовку майбутнього фахівця. За нашими припущеннями, ці параметральні характеристики мають отримати експерти оцінки близькі до 5 балів, а також має бути позитивна динаміка змін оцінок відповідно до 2012 року, який прийнятий за констатувальний зріз.

Графічне зображення оцінок освітнього середовища Університетського коледжу Київського університету імені Бориса Грінченка за параметрами групами експертів – студенти, викладачі, батьки у порівнянні 2012 р. та 2018 р. представлено на Рисунку 5.8.

Порівняємо оцінки освітнього середовища Університетського коледжу Київського університету імені Бориса Грінченка за параметрами у 2012 р. та 2018 р. за критерієм Вілкоксона (Wilcoxon signed-rank test) окремо для кожної групи експертів – викладачів, студентів, батьків. Критерій Вілкоксона

застосовується для порівняння двох незалежних вибірок об'єму n_1 і n_2 і перевіряє гіпотезу H_0 , що підтверджує, що вибірки отримані з однорідних генеральних сукупностей, і, зокрема, мають рівні середні й медіани. Результати розрахунків подані у Таблицях 5.16; 5.16.1.; 5.17; 5.17.1; 5.18; 5.18.1.

Таблиця 5.16

Порівняння оцінок освітнього середовища Університетського коледжу Київського університету імені Бориса Грінченка за параметрами у 2012 р. та 2018 р. за критерієм Вілкоксона (Wilcoxon signed-rank test); група експертів -викладачі

Параметр		N	Mean rank	Sum of ranks
професійна широта – професійна широта	Negative ranks	29 ^a	18,93	549,00
	Positive ranks	6 ^b	13,50	81,00
	Ties	15 ^c		
	Total	50		
професійна насиченість - професійна насиченість	Negative ranks	16 ^d	13,84	221,5
	Positive ranks	11 ^e	14,23	156,5
	Ties	23 ^f		
	Total	50		
соціокультурна інтенсивність – соціокультурна інтенсивність	Negative ranks	32 ^g	24,00	768,00
	Positive ranks	10 ^h	13,50	135,00
	Ties	8 ⁱ		
	Total	50		
узгодженість – узгодженість	Negative ranks	27 ^j	17,15	463,00
	Positive ranks	6 ^k	16,33	98,00
	Ties	17 ^l		
	Total	50		
відкритість – відкритість	Negative ranks	33 ^m	20,70	683,00
	Positive ranks	6 ⁿ	16,17	97,00
	Ties	11 ^o		
	Total	50		
мобільність – мобільність	Negative ranks	33 ^p	19,18	633,00
	Positive ranks	33 ^q	11,00	33,00
	Ties	14 ^r		
	Total	50		
інформаційність – інформаційність	Negative ranks	14 ^s	17,39	243,50
	Positive ranks	19 ^t	16,71	317,50
	Ties	17 ^u		
	Total	50		

Аналіз результатів розрахунків: а. професійна широта < професійна широта; b. професійна широта > професійна широта; с. професійна широта = професійна широта; d. професійна насиченість < професійна насиченість; e. професійна насиченість > професійна насиченість; f. професійна насиченість = професійна насиченість; g. соціокультурна інтенсивність < соціокультурна інтенсивність; h. соціокультурна інтенсивність > соціокультурна інтенсивність; i. соціокультурна інтенсивність = соціокультурна інтенсивність; j. узгодженість < узгодженість; k. узгодженість > узгодженість; l. узгодженість = узгодженість; m. відкритість < відкритість; n. відкритість > відкритість; o. відкритість = відкритість; p. мобільність < мобільність; q. мобільність > мобільність; r. мобільність = мобільність; s. інформаційність < інформаційність; t. інформаційність > інформаційність; u. інформаційність = інформаційність

Таблиця 5.16.1

Статистика критерію

2018 р. та 2012 р.	Z	Asymp.sig.(2-tailed)
професійна широта – професійна широта	-3,935 ^b	0,000
професійна насиченість - професійна насиченість	-,866 ^b	0,386
соціокультурна інтенсивність – соціокультурна інтенсивність	-4,086 ^b	0,000
узгодженість – узгодженість	-3,387 ^b	0,001
відкритість – відкритість	-4,245 ^b	0,000
мобільність – мобільність	-4,852 ^b	0,000
інформаційність –інформаційність	-,689 ^c	0,491

a. Wilcoxon Signed Ranks Test; b. Based on positive ranks; c. Based on negative ranks.

Як бачимо, за оцінками викладачів, отримані значущі відмінності за усіма показниками на рівні 0,01, крім інформаційності та професійної насиченості.

Таблиця 5.17

Порівняння оцінок освітнього середовища Університетського коледжу Київського університету імені Бориса Грінченка за параметрами у 2012 р. та 2018 р. за критерієм Вілкоксона (Wilcoxon signed-rank test); група експертів - студенти

Параметр		N	Mean rank	Sum of ranks
професійна широта – професійна широта	Negative ranks	16 ^a	15,25	244,00
	Positive ranks	13 ^b	14,69	191,00
	Ties	21 ^c		
	Total	50		
професійна насиченість - професійна насиченість	Negative ranks	29 ^d	19,03	552,00
	Positive ranks	6 ^e	13,00	78,00
	Ties	15 ^f		
	Total	50		
соціокультурна інтенсивність – соціокультурна інтенсивність	Negative ranks	22 ^g	13,64	300,00
	Positive ranks	5 ^h	15,60	78,00
	Ties	23 ⁱ		
	Total	50		
узгодженість – узгодженість	Negative ranks	31 ^j	18,53	574,50
	Positive ranks	5 ^k	18,30	91,50
	Ties	14 ^l		
	Total	50		
відкритість – відкритість	Negative ranks	26 ^m	18,96	493,00
	Positive ranks	9 ⁿ	15,22	137,00
	Ties	15 ^o		
	Total	50		
мобільність – мобільність	Negative ranks	38 ^p	21,03	799,00
	Positive ranks	4 ^q	26,00	104,00
	Ties	8 ^r		
	Total	50		
інформаційність – інформаційність	Negative ranks	36 ^s	20,68	744,50
	Positive ranks	4 ^t	18,88	75,50
	Ties	10 ^u		
	Total	50		

Аналіз результатів розрахунків: а. професійна широта < професійна широта; b. професійна широта > професійна широта; с. професійна широта = професійна широта; d. професійна насиченість < професійна насиченість; e. професійна насиченість > професійна насиченість; f. професійна насиченість = професійна насиченість; g. соціокультурна інтенсивність < соціокультурна інтенсивність; h. соціокультурна інтенсивність > соціокультурна інтенсивність; i. соціокультурна інтенсивність = соціокультурна інтенсивність; j. узгодженість < узгодженість; k. узгодженість > узгодженість; l. узгодженість = узгодженість; m. відкритість < відкритість; n. відкритість > відкритість; o. відкритість = відкритість; p. мобільність < мобільність; q. мобільність > мобільність; r. мобільність = мобільність; s. інформаційність < інформаційність; t. інформаційність > інформаційність; u. інформаційність = інформаційність.

Таблиця 5.17.1

Статистика тесту		
2018 р. та 2012 р.	Z	Asymp.sig.(2-tailed)
професійна широта – професійна широта	-,629 ^b	,529
професійна насиченість – професійна насиченість	-4,075 ^b	,000
соціокультурна інтенсивність – соціокультурна інтенсивність	-2,774 ^b	,006
узгодженість – узгодженість	-3,921 ^b	,000
відкритість – відкритість	-2,988 ^b	,003
мобільність – мобільність	-4,464 ^b	,000
інформаційність – інформаційність	-4,689 ^b	,000

a. Wilcoxon Signed Ranks Test; b. Based on positive ranks; c. Based on negative ranks.

Отримані значущі відмінності в оцінках студентів на рівні 0,01 за всіма показниками, крім професійної широти, що стало спочатку для нас несподіванко. Проте, аналіз динаміки ліцензування нових спеціальностей (Розділ 1., Таблиця 1.3.2) продемонстрував, що на 2012 рік вже існувало 12 з 14 спеціальностей.

Таблиця 5.18

Порівняння оцінок освітнього середовища Університетського коледжу Київського університету імені Бориса Грінченка за параметрами у 2012 р. та 2018 р. за критерієм Вілкоксона, група експертів – батьки

параметр		N	Mean rank	Sum of ranks
професійна широта – професійна широта	Negative ranks	18 ^a	12,67	228,00
	Positive ranks	6 ^b	12,00	72,00
	Ties	17 ^c		
	Total	41		
професійна насиченість - професійна насиченість	Negative ranks	24 ^d	14,06	337,50
	Positive ranks	3 ^e	13,50	40,50
	Ties	14 ^f		
	Total	41		
соціокультурна інтенсивність – соціокультурна інтенсивність	Negative ranks	14 ^g	11,00	154,00
	Positive ranks	8 ^h	12,38	99,00
	Ties	19 ⁱ		
	Total	41		
узгодженість – узгодженість	Negative ranks	34 ^j	19,84	674,50
	Positive ranks	3 ^k	9,50	28,50
	Ties	4 ^l		
	Total	41		
відкритість – відкритість	Negative ranks	38 ^m	19,50	741,00
	Positive ranks	0 ⁿ	,00	,00
	Ties	3 ^o		
	Total	41		
мобільність – мобільність	Negative ranks	36 ^p	18,50	666,00
	Positive ranks	0 ^q	,00	,00
	Ties	5 ^r		
	Total	41		
інформаційність – інформаційність	Negative ranks	30 ^s	18,17	545,00
	Positive ranks	5 ^t	17,00	85,00
	Ties	6 ^u		
	Total	41		

Аналіз результатів розрахунків: а. професійна широта < професійна широта; b. професійна широта > професійна широта; с. професійна широта = професійна широта; d. професійна насиченість < професійна насиченість; е. професійна насиченість > професійна насиченість; f. професійна насиченість = професійна насиченість; g. соціокультурна інтенсивність < соціокультурна інтенсивність; h. соціокультурна інтенсивність > соціокультурна інтенсивність; і. соціокультурна інтенсивність = соціокультурна інтенсивність; j. узгодженість < узгодженість; k. узгодженість > узгодженість; l. узгодженість = узгодженість; m. відкритість < відкритість; n. відкритість > відкритість; o. відкритість = відкритість; p. мобільність < мобільність; q. мобільність > мобільність; r. мобільність = мобільність; s. інформаційність < інформаційність; t. інформаційність > інформаційність; u. інформаційність = інформаційність.

Таблиця 5.18.1

Статистика тесту

2018 р. та 2012 р.	Z	Asymp.sig.(2-tailed)
професійна широта – професійна широта	-2,502 ^b	0,012
професійна насиченість - професійна насиченість	-3,701 ^b	0,000
соціокультурна інтенсивність – соціокультурна інтенсивність	-1,000 ^b	0,317
узгодженість – узгодженість	-4,992 ^b	0,000
відкритість – відкритість	-5,508 ^b	0,000
мобільність – мобільність	-5,339 ^b	0,000
інформаційність – інформаційність	-3,976 ^b	0,000

a. Wilcoxon Signed Ranks Test b. Based on positive ranks.

За результатами розрахунків порівняння оцінок 2012 р. та 2018 р. для групи експерти-батьки можемо зробити висновки, що отримані значущі відмінності на рівні 0,05 за всіма показниками, крім соціокультурної інтенсивності.

Ми також порівняли оцінки параметрів освітнього середовища всіма його суб'єктами (викладачами, студентами, батьками) у 2012 р. та 2018 р. за непараметричним критерієм Манна-Уїтні. U-критерій Манна-Уїтні (англ. Mann – Whitney U-test) – непараметричний статистичний критерій, що використовується для оцінки різниці між двома вибірками за рівнем будь-якої ознаки, вимірної якійсно. Дозволяє виявити відмінності в значенні параметра між малими вибірками.

Таблиця 5.19

Порівняння оцінок освітнього середовища Університетського коледжу Київського університету імені Бориса Грінченка за параметрами у 2012 р. та 2018 р. за критерієм Манна-Уїтні (Mann – Whitney U) (групи експертів – викладачі, студенти, батьки)

Ranks				
Параметр	Рік	N	Mean rank	Sum of runks
професійна широта	2012	149	126,17	18799,00
	2018	141	165,93	23396,00
	total	290		
професійна насиченість	2012	149	122,14	18198,50
	2018	141	170,19	23996,50
	total	290		
соціокультурна інтенсивність	2012	149	123,17	18352,50
	2018	141	169,10	23842,50
	total	290		
узгодженість	2012	149	104,28	15538,00
	2018	141	189,06	26657,00
	total	290		
відкритість	2012	149	102,75	15310,00
	2018	141	190,67	26885,00
	total	290		
мобільність	2012	149	95,70	14259,00
	2018	141	198,13	27936,00
	total	290		
інформаційність	2012	149	115,41	17195,50
	2018	141	177,30	24999,50
	total	290		

Таблиця 5.19.1

Статистика тесту

	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	Asymp.sig.(2-tailed)
професійна широта	7624,000	18799,000	-4,453	0,000
професійна насиченість	7023,500	18198,500	-5,243	0,000
соціокультурна інтенсивність	7177,500	18352,500	-5,055	0,000
узгодженість	4363,000	15538,000	-9,207	0,000
відкритість	4135,000	15310,000	-9,378	0,000
мобільність	3084,000	14259,000	-11,026	0,000
інтенсивність	6020,500	17195,500	-6,797	0,000

a. Grouping Variable: рік

За результатами розрахунків, що наведені у Таблицях 5.19, 5.19.1 можна зробити висновки, що значущі відмінності на рівні $p < 0,01$ ми отримали за всіма параметрами. Тобто більш високі оцінки експертів у 2018 році суттєво відрізняються від оцінок 2012 року.

У 2018 році нами також проведено дослідження щодо визначення типу освітнього середовища, яке сформувалося в Університетському коледжі Київського університету імені Бориса Грінченка упродовж експерименту. Обґрунтовану типологію освітнього середовища закладу вищої освіти (інноваційно-професійне, формально-професійне прагматично зорієнтоване; формально загальнокультурне) представлено у Розділі 5, пункт 1. Групам експертів – студентам, викладачам, батькам було запропоновано оцінити прояви типів освітнього середовища в освітньому середовищі Університетського коледжу за 5-тибальною шкалою, де 5 балів відповідає найвищому прояву характеристик певного типу середовища, а 1 – найнижчому. Врахуємо, що «чистого» типу освітнього середовища бути не може. Для будь-якого освітнього середовища закладу освіти притаманні риси усіх типів. Проте, ознаки якогось типу можуть переважати, а, відтак, вони визначатимуть загальний тип середовища. Узагальнені результати оцінки експертами (студенти, викладачі,

батьки) прояву типів освітнього середовища в освітньому середовищі Університетського коледжу у 2018 році представлені у Таблиці 5.20.

Таблиця 5.20

Результати оцінки експертами (студенти, викладачі, батьки) прояву типів освітнього середовища в освітньому середовищі Університетського коледжу Київського університету імені Бориса Грінченка, 2018 р.

Тип освітнього середовища	Група експертів		
	Студенти	Викладачі	Батьки
інноваційно-професійне	4,22	4,13	4,14
формально-професійне	3,3	3,34	3,22
прагматично зорієнтоване	3,72	3,51	3,71
формально загальнокультурне	3,71	3,23	3,22

Узагальненні результати демонструють, що найвищі бали за кожною з групою експертів, отримало інноваційно-професійне середовище. Однак, і інші типи середовища мають високий ступінь прояву. Відтак, є необхідність у більш детальному з'ясуванні природи отриманих результатів та їхній перевірці за допомогою статистичних методів. Усі розрахунки проводилися із використанням електронних таблиць Excel, статистичного пакету SPSS [370].

Проаналізуємо експериментальні дані, які презентують групу експертів – студенти. Всього в оцінці взяло участь 294 студенти, що складає 22,7% від загальної чисельності студентського контингенту. Вони представляють усі курси та спеціальності Університетського коледжу. Детальний аналіз розподілу експертів за курсами та спеціальностями представлені у Таблицях 5.21 та 5.22.

Таблиця 5.21

Якісний та кількісний склад групи експертів-студентів (за курсами навчання)

Курс	К-сть студентів	К-сть студентів, %	Накопичені відсотки
1	70	23,8	23,8
2	71	24,2	48,0
3	93	31,6	79,5
4	60	20,4	100
Разом	294	100,0	

Таблиця 5.22

Якісний та кількісний склад групи експертів-студентів (за курсами навчання)

	Спеціальність	К-сть студентів	К-сть студентів, %
Valid	журналістика	33	11,2
	соціальна робота	11	3,7
	дизайн	22	7,5
	хореографія	5	1,7
	правознавство	8	2,7
	середня освіта (музичне мистецтво)	14	4,8
	інформаційна, бібліотечна та архівна справа	23	7,8
	початкова освіта	70	23,8
	дошкільна освіта	27	9,2
	середня освіта (образотворче мистецтво)	16	5,4
	фінанси	24	8,2
	середня освіта (фізичне виховання)	12	4,1
	менеджмент	29	9,9
	Total	294	100,0

У Таблиці 5.23 наведено результати оцінювання студентами освітнього середовища Університетського коледжу за 4-ма типами освітнього середовища (середні показники за кожною з груп).

Критерій Колмогорова-Смірнова показав, що дані оцінок студентів не розподілені нормально, отже для їх порівняння застосовуємо непараметричні тести. Оскільки це залежні групи, тобто одні ті самі студенти оцінювали освітнє середовище за чотирма типами, для порівняння використаємо тести для залежних груп.

Результати порівняння за критерієм Фрідмана наведено в Таблиці 5.24.

Як бачимо, емпіричне значення статистики χ^2 дорівнює 156,721, її значущість менша, ніж 0,05, отже відмінності між 4-ма рядами оцінок суттєві.

Таблиця 5.23

Результати оцінювання експертами-студентами проявів типів освітнього середовища в освітньому середовищі Університетського коледжу, 2018 р.

Тип освітнього середовища	інноваційно-професійне	формально-професійне	прагматично-зорієнтоване	формально загально-культурне
Спеціальність				
журналістика	4,15	3,18	3,48	3,52
соціальна робота	4,00	2,55	3,36	3,64
дизайн	3,59	3,41	3,41	3,91
хореографія	4,20	3,80	3,60	3,40
правознавство	4,13	3,25	3,25	3,75
середня освіта (музичне мистецтво)	3,71	3,00	3,50	3,36
інформаційна, бібліотечна та архівна справа	4,35	3,26	4,00	3,83
початкова освіта	4,43	3,33	3,87	4,01
дошкільна освіта	4,44	3,67	3,85	3,78
середня освіта (образотворче мистецтво)	4,00	3,31	4,06	3,19
фінанси	4,29	3,50	3,83	3,67
середня освіта (фізичне виховання)	4,58	3,17	3,75	3,58
менеджмент	4,28	3,28	3,62	3,55
Разом	4,22	3,31	3,72	3,71

Таблиця 5.24

Результати порівняння оцінок студентами 4-х типів середовищ за критерієм Фрідмана

Тип освітнього середовища	Середні ранги
Інноваційно-професійне середовище	3,09
Формально-професійне середовище	2,02
Прагматично-зорієнтоване середовище	2,46
Формально загальнокультурне середовище	2,44

Статистика за критерієм Фрідмана

N	294
Chi-Square	156,721
df	3
Asymp. Sig.	0,000

Порівняємо також попарно оцінки експертів-студентів за 4-ма типами освітніх середовищ, скористаємося для цього непараметричним тестом Вілкоксона для порівняння двох залежних груп. Результати наведені в Таблицях 5.25, 5.26.

Таблиця 5.25

Попарні порівняння оцінок освітнього середовища Університетського коледжу за чотирма типами середовищ за критерієм Вілкоксона; експерти – студенти, 2018 р.

Пари, що порівнюються		N	Середні ранги	Сума рангів
формально-професійне середовище – інноваційно- професійне середовище	Negative ranks	178 ^a	105,25	18734,50
	Positive ranks	21 ^b	55,50	1165,50
	Ties	95 ^c		
	Total	294		
прагматично-зорієнтоване середовище – інноваційно- професійне середовище	Negative ranks	124 ^d	77,90	9659,50
	Positive ranks	26 ^e	64,06	1665,50
	Ties	144 ^f		
	Total	294		
формально загальнокультурне середовище – інноваційно- професійне середовище	Negative ranks	132 ^g	90,41	11934,00
	Positive ranks	40 ^h	73,60	2944,00
	Ties	122 ⁱ		
	Total	294		
прагматично-зорієнтоване середовище – формально- професійне середовище	Negative ranks	60 ^j	76,95	4617,00
	Positive ranks	125 ^k	100,70	12588,00
	Ties	109 ^l		
	Total	294		
формально загальнокультурне середовище – формально- професійне середовище	Negative ranks	61 ^m	79,76	4865,50
	Positive ranks	123 ⁿ	98,82	12154,50
	Ties	110 ^o		
	Total	294		
формально загальнокультурне середовище – прагматично- зорієнтоване середовище	Negative ranks	80 ^p	73,65	5892,00
	Positive ranks	73 ^q	80,67	5889,00
	Ties	141 ^r		
	Total	294		

Результати розрахунків: а. формально-професійне середовище < інноваційно-професійне середовище; б. формально-професійне середовище > інноваційно-професійне середовище; с. формально-професійне середовище = інноваційно-професійне середовище; d. прагматично-зорієнтоване середовище < інноваційно-професійне середовище; е. прагматично-зорієнтоване середовище > інноваційно-професійне середовище; f. прагматично-зорієнтоване середовище = інноваційно-професійне середовище; g. формально загальнокультурне середовище < інноваційно-професійне середовище; h. формально загальнокультурне середовище > інноваційно-професійне середовище; i. формально загальнокультурне середовище = інноваційно-професійне середовище; j. прагматично-зорієнтоване середовище < формально-професійне середовище; k. прагматично-зорієнтоване середовище > формально-професійне середовище; l. прагматично-зорієнтоване середовище = формально-професійне середовище; m. формально загальнокультурне середовище < формально-професійне середовище; n. формально загальнокультурне середовище > формально-професійне середовище; o. формально загальнокультурне середовище = формально-професійне середовище; p. формально загальнокультурне середовище < прагматично-зорієнтоване середовище; q. формально загальнокультурне середовище > прагматично-зорієнтоване середовище; r. формально загальнокультурне середовище = прагматично-зорієнтоване середовище.

Таблиця 5.26

Статистика критерію^a

Пари, що порівнюються	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)
формально-професійне середовище – інноваційно-професійне середовище	-11,101 ^b	0,000
прагматично-зорієнтоване середовище – інноваційно-професійне середовище	-7,812 ^b	0,000
формально загальнокультурне середовище – інноваційно-професійне середовище	-7,197 ^b	0,000
прагматично-зорієнтоване середовище – формально-професійне середовище	-5,634 ^c	0,000
формально загальнокультурне середовище – формально-професійне середовище	-5,172 ^c	0,000
формально загальнокультурне середовище – прагматично-зорієнтоване середовище	-0,003 ^b	0,998

a. Wilcoxon Signed Ranks Test b. Based on positive ranks. c. Based on negative ranks.

Аналіз даних представлених у Таблицях 5.25, 5.26 показує, що для усіх пар, які ми порівнюємо, отримано значущі відмінності в оцінках, за виключенням останньої пари «формально загальнокультурне середовище – прагматично-зорієнтоване середовище».

Проаналізуємо експериментальні дані, які презентують групу експертів – викладачі. Всього в оцінці взяло участь 83 викладачі, що складає 49% від загальної чисельності викладацького складу. Вони представляють всі циклові комісії Університетського коледжу. Більш детальний аналіз групи експертів викладачі наведений у Таблицях 5.27 та 5.28. Це розподіл викладачів за загальним педагогічним стажем та кількістю років роботи в коледжі.

Таблиця 5.27

Розподіл експертів-викладачів за загальним педагогічним стажем

Стаж	К-ть викладачів	К-ть викладачів, у%	Накопичений відсоток
до одного року	1	1,2	1,2
від 1 до 3 років	2	2,4	3,6
від 3 до 5 років	7	8,4	12,0
від 5 до 10 років	19	22,9	34,9
від 10 до 20 років	23	27,7	62,7
від 20 до 30 років	31	37,3	100,0
Разом	83	100,0	

Таблиця 5.28

Розподіл викладачів за кількістю років роботи в Університетському коледжі

Час роботи в коледжі	Число викладачів	Відсоток	Накопичений відсоток
до одного року	1	1,2	1,2
від 1 до 3 років	5	6,0	7,2
від 3 до 5 років	8	9,6	16,9
від 5 до 10 років	45	54,2	71,1
від 10 до 20 років	11	13,3	84,3
від 20 до 30 років	13	15,7	100,0
Разом	83	100,0	

Таблицях 5.29 та 5.30 наведено результати оцінювання викладачами освітнього середовища Університетського коледжу за 4-ми типами середовища (середні показники).

Таблиця 5.29

Оцінка освітнього середовища Університетського коледжу Київського університету імені Бориса Грінченка з чотирма типами, 2018 р., експерти – викладачі; середні показники, залежність від стажу роботи

Тип освітнього середовища	інноваційно-професійне	формально-професійне	прагматично-зорієнтоване	формально-загально-культурне
Загальний педагогічний стаж				
до одного року	4,00	5,00	4,00	4,00
від 1 до 3 років	5,00	2,50	3,00	4,00
від 3 до 5 років	5,00	2,86	3,43	3,00
від 5 до 10 років	4,00	3,37	3,74	3,37
від 10 до 20 років	3,96	3,09	3,30	3,22
від 20 до 30 років	4,06	3,61	3,55	3,06
Разом	4,12	3,34	3,51	3,20

Таблиця 5.30

Оцінка освітнього середовища Університетського коледжу Київського університету імені Бориса Грінченка з чотирма типами, 2018 р., експерти – викладачі; середні показники, залежність від кількості років роботи в коледжі

Термін роботи в коледжі	Інноваційно-професійне середовище	формально-професійне середовище	прагматично-зорієнтоване середовище	формально-загально-культурне середовище
до одного року	4,00	5,00	4,00	4,00
від 1 до 3 років	4,40	3,40	3,40	3,80
від 3 до 5 років	4,62	3,50	3,50	3,38
від 5 до 10 років	4,02	3,29	3,62	3,31
від 10 до 20 років	3,91	2,91	3,18	2,73
від 20 до 30 років	4,23	3,62	3,38	2,85
Разом	4,12	3,34	3,51	3,20

Тест Колмогорова-Смірнова показав, що дані оцінок викладачів не розподілені нормально, отже для їхнього порівняння застосовуємо непараметричні тести. Оскільки це залежні групи, тобто одні ті самі викладачі оцінювали освітнє середовище за декількома типами, то для порівняння використаємо тести для залежних груп.

Результати порівняння за критерієм Фрідмана наведено в таблиці 5.31.

Таблиця 5.31

Результати порівняння оцінок освітнього середовища Університетського коледжу Київського університету імені Бориса Грінченка з чотирма типами за критерієм Фрідмана, 2018 р., експерти – викладачі

Тип середовища	Середні ранги
Інноваційно-професійне середовище	3,08
Формально-професійне середовище	2,37
Прагматично-зорієнтоване середовище	2,37
Формально загальнокультурне середовище	2,17

Статистика критерію (Friedman Test)

N	83
Chi-Square	30,172
df	3
Asymp. Sig.	0,000

Як бачимо, емпіричне значення статистики χ^2 дорівняє 30,172, її значущість менша, ніж 0,05, отже відмінності між 4-ма рядами оцінок суттєві.

Порівняємо також попарно оцінки 4-х середовищ, скористаємося для цього непараметричним тестом Вілкоксона для порівняння двох залежних груп. Результати наведені в таблиці 5.32.

Таблиця 5.32

Попарні порівняння оцінок освітнього середовища Університетського коледжу Київського університету імені Бориса Грінченка з чотирма типами викладачами за критерієм Вілкоксона, 2018 р., експерти – викладачі

Пари, що порівнюються		N	Середні ранги	Сума рангів
формально-професійне середовище – інноваційно- професійне середовище	Negative ranks	45 ^a	38,39	1727,50
	Positive ranks	20 ^b	20,88	417,50
	Ties	18 ^c		
	Total	83		
прагматично-зорієнтоване середовище – інноваційно- професійне середовище	Negative ranks	50 ^d	33,16	1658,00
	Positive ranks	14 ^e	30,14	422,00
	Ties	19 ^f		
	Total	83		
формально загальнокультурне середовище – інноваційно- професійне середовище	Negative ranks	47 ^g	33,07	1554,50
	Positive ranks	12 ^h	17,96	215,50
	Ties	24 ⁱ		
	Total	83		
прагматично-зорієнтоване середовище – формально- професійне середовище	Negative ranks	25 ^j	24,12	603,00
	Positive ranks	27 ^k	28,70	775,00
	Ties	31 ^l		
	Total	83		
формально загальнокультурне середовище – формально- професійне середовище	Negative ranks	33 ^m	31,27	1032,00
	Positive ranks	27 ⁿ	29,56	798,00
	Ties	23 ^o		
	Total	83		
формально загальнокультурне середовище – прагматично- зорієнтоване середовище	Negative ranks	32 ^p	27,38	876,00
	Positive ranks	19 ^q	23,68	450,00
	Ties	32 ^r		
	Total	83		

Результати розрахунків: а. формально-професійне середовище < інноваційно-професійне середовище; б. формально-професійне середовище > інноваційно-професійне середовище; с. формально-професійне середовище = інноваційно-професійне середовище; d. прагматично-зорієнтоване середовище < інноваційно-професійне середовище; e. прагматично-зорієнтоване середовище >

інноваційно-професійне середовище; f. прагматично-зорієнтоване середовище = інноваційно-професійне середовище; g. формально загальнокультурне середовище < інноваційно-професійне середовище; h. формально загальнокультурне середовище > інноваційно-професійне середовище; i. формально загальнокультурне середовище = інноваційно-професійне середовище; j. прагматично-зорієнтоване середовище < формально-професійне середовище; k. прагматично-зорієнтоване середовище > формально-професійне середовище; l. прагматично-зорієнтоване середовище = формально-професійне середовище; m. формально загальнокультурне середовище < формально-професійне середовище; n. формально загальнокультурне середовище > формально-професійне середовище; o. формально загальнокультурне середовище = формально-професійне середовище; p. формально загальнокультурне середовище < прагматично-зорієнтоване середовище; q. формально загальнокультурне середовище > прагматично-зорієнтоване середовище; r. формально загальнокультурне середовище = прагматично-зорієнтоване середовище.

Таблиця 5.32.1

Статистика критерію (Wilcoxon Signed Ranks Test)^a

Пари, що порівнюються	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)
формально-професійне середовище – інноваційно-професійне середовище	-4,399 ^b	0,000
прагматично-зорієнтоване середовище – інноваційно-професійне середовище	-4,343 ^b	0,000
формально загальнокультурне середовище – інноваційно-професійне середовище	-5,160 ^b	0,000
прагматично-зорієнтоване середовище – формально-професійне середовище	-,806 ^c	0,420
формально загальнокультурне середовище – формально-професійне середовище	-,887 ^b	0,375
формально загальнокультурне середовище – прагматично-зорієнтоване середовище	-2,077 ^b	0,038

a. Wilcoxon Signed Ranks Test b. Based on positive ranks. c. Based on negative ranks.

Аналіз таблиць 5.32, 5.32.1 дозволяє зробити висновок, що для усіх пар, які ми порівнюємо, отримано значущі відмінності в оцінках на рівні 5%, за виключенням пари «прагматично-зорієнтоване середовище – формально-професійне середовище» та пари «формально загальнокультурне середовище – формально-професійне середовище».

Проаналізуємо експериментальні дані, які презентують групу експертів – батьки. Загальна чисельність групи 250 осіб. Результати оцінки експертами-батьками представлені у Таблицях 5.33– 5.40.

Таблиця 5.33

Оцінка освітнього середовища Університетського коледжу Київського університету імені Бориса Грінченка з чотирма типами, 2018 р., експерти - батьки

Тип освітнього середовища	інноваційно-професійне	формально-професійне	прагматично-зорієнтоване	формально загально-культурне
N	250	250	250	250
Середнє	4,12	3,20	3,71	3,22
Медіана	4,00	3,00	4,00	3,00
Мінімальне	2	1	1	1
Максимальне	5	4	5	5

Таблиця 5.34

Оцінка освітнього середовища Університетського коледжу Київського університету імені Бориса Грінченка, 2018 р., експерти – батьки; аспект – рівень прояву інноваційно-професійного середовища

Оцінка	Частота	Відсоток	Накопичений відсоток
2	4	1,6	1,6
3	41	16,4	18,0
4	126	50,4	68,4
5	79	31,6	100,0
Разом	250	100,0	

Таблиця 5.35

Оцінка освітнього середовища Університетського коледжу Київського університету імені Бориса Грінченка, 2018 р., експерти – батьки; аспект – рівень прояву формально-професійного середовища

Оцінка	Частота	Відсоток	Накопичений відсоток
1	12	4,8	4,8
2	21	8,4	13,2
3	123	49,2	62,4
4	94	37,6	100,0
Разом	250	100,0	

Таблиця 5.36

Оцінка освітнього середовища Університетського коледжу Київського університету імені Бориса Грінченка, 2018 р., експерти – батьки; аспект – рівень прояву прагматично-зорієнтованого середовища

Оцінка	Частота	Відсоток	Накопичений відсоток
1	7	2,8	2,8
2	15	6,0	8,8
3	76	30,4	39,2
4	97	38,8	78,0
5	55	22,0	100,0
Разом	250	100,0	

Таблиця 5.37

Оцінка освітнього середовища Університетського коледжу Київського університету імені Бориса Грінченка, 2018 р., експерти – батьки; аспект – рівень прояву формально-зорієнтованого середовища

Оцінка	Частота	Відсоток	Накопичений відсоток
1	10	4,0	4,0
2	35	14,0	18,0
3	110	44,0	62,0
4	80	32,0	94,0
5	15	6,0	100,0
Разом	250	100,0	

Тест Колмогорова-Смірнова показав, що дані оцінок батьків не розподілені нормально. Отже для їх порівняння застосовуємо непараметричні тести. Оскільки це залежні групи, тобто одні ті самі батьки оцінювали декілька типів середовищ, для порівняння використаємо тести для залежних груп.

Результати порівняння за критерієм Фрідмана наведено в таблиці 5.38.

Таблиця 5.38

**Результати порівняння оцінки освітнього середовища
Університетського коледжу Київського університету імені Бориса
Грінченка з чотирма типами за критерієм Фрідмана , 2018 р.;
експерти – батьки**

Тип освітнього середовища	Середні ранги
інноваційно-професійне	3,18
формально-професійне	2,10
прагматично-зорієнтоване	2,65
формально загальнокультурне	2,06

Статистика критерію (Friedman Test)^a

N	250
Chi-Square	183,803
df	3
Asymp. Sig.	,000

a. Friedman Test

Як бачимо, емпіричне значення статистики χ^2 дорівнює 183,803, її значущість менша, ніж 0,05, отже відмінності між 4-ма рядами оцінок суттєві.

Порівняємо також попарно для цієї групи експертів оцінки освітнього середовища за 4-ма типами. Для цього скористаємося непараметричним тестом Вілкоксона для порівняння двох залежних груп.

Результати наведені в таблиці 5.39.

Таблиця 5.39

Попарні порівняння оцінок освітнього середовища Університетського коледжу Київського університету імені Бориса Грінченка з чотирма типами за критерієм Вілкоксона, 2018 р.; експерти – батьки

Пари, що порівнюються		N	Середні ранги	Сума рангів
формально-професійне середовище – інноваційно- професійне середовище	Negative ranks	151 ^a	87,08	13148,50
	Positive ranks	15 ^b	47,50	712,50
	Ties	84 ^c		
	Total	250		
прагматично-зорієнтоване середовище – інноваційно- професійне середовище	Negative ranks	101 ^d	68,75	6944,00
	Positive ranks	31 ^e	59,16	1834,00
	Ties	118 ^f		
	Total	250		
формально загальнокультурне середовище – Інноваційно- професійне середовище	Negative ranks	156 ^g	91,63	14295,00
	Positive ranks	20 ^h	64,05	1281,00
	Ties	74 ⁱ		
	Total	250		
прагматично-зорієнтоване середовище – формально- професійне середовище	Negative ranks	45 ^j	59,10	2659,50
	Positive ranks	112 ^k	87,00	9743,50
	Ties	93 ^l		
	Total	250		
формально загальнокультурне середовище – формально- професійне середовище	Negative ranks	68 ^m	60,94	4144,00
	Positive ranks	63 ⁿ	71,46	4502,00
	Ties	119 ^o		
	Total	250		
формально загальнокультурне середовище – прагматично- зорієнтоване середовище	Negative ranks	116 ^p	80,00	9280,50
	Positive ranks	39 ^q	72,04	2809,50
	Ties	95 ^r		
	Total	250		

Результати розрахунків: а. формально-професійне середовище < інноваційно-професійне середовище; б. формально-професійне середовище > інноваційно-професійне середовище; с. формально-професійне середовище = інноваційно-професійне середовище; d. прагматично-зорієнтоване середовище < інноваційно-професійне середовище; e. прагматично-зорієнтоване середовище >

інноваційно-професійне середовище; f. прагматично-зорієнтоване середовище = інноваційно-професійне середовище; g. формально загальнокультурне середовище < інноваційно-професійне середовище; h. формально загальнокультурне середовище > інноваційно-професійне середовище; i. формально загальнокультурне середовище = інноваційно-професійне середовище; j. прагматично-зорієнтоване середовище < формально-професійне середовище; k. прагматично-зорієнтоване середовище > формально-професійне середовище; l. прагматично-зорієнтоване середовище = формально-професійне середовище; m. формально загальнокультурне середовище < формально-професійне середовище; n. формально загальнокультурне середовище > формально-професійне середовище; o. формально загальнокультурне середовище = формально-професійне середовище; p. формально загальнокультурне середовище < прагматично-зорієнтоване середовище; q. формально загальнокультурне середовище > прагматично-зорієнтоване середовище; r. формально загальнокультурне середовище = прагматично-зорієнтоване середовище.

Таблиця 5.40

Статистика критерію^a

Пари, що порівнюються	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)
формально-професійне середовище – інноваційно-професійне середовище	-10,308 ^b	0,000
прагматично-зорієнтоване середовище – інноваційно-професійне середовище	-6,119 ^b	0,000
формально загальнокультурне середовище – інноваційно-професійне середовище	-9,909 ^b	0,000
прагматично-зорієнтоване середовище – формально-професійне середовище	-6,399 ^c	0,000
формально загальнокультурне середовище – формально-професійне середовище	-,425 ^c	0,671
Формально загальнокультурне середовище - прагматично-зорієнтоване середовище	-5,974 ^b	0,000

a. Wilcoxon Signed Ranks Test; b. Based on positive ranks; c. Based on negative ranks.

Аналіз отриманих розрахунків, наведених у Таблицях 5.39, 5.40 показує, що для усіх пар, які ми порівнюємо, отримано значущі відмінності в оцінках на

рівні 5%, за виключенням пари «формально загальнокультурне середовище – формально-професійне середовище».

Узагальнені результати оцінки експертами (студенти, викладачі, батьки) прояву типів освітнього середовища в освітньому середовищі Університетського коледжу Київського університету імені Бориса Грінченка у 2018 році графічно зображені на Рисунку 5.9.

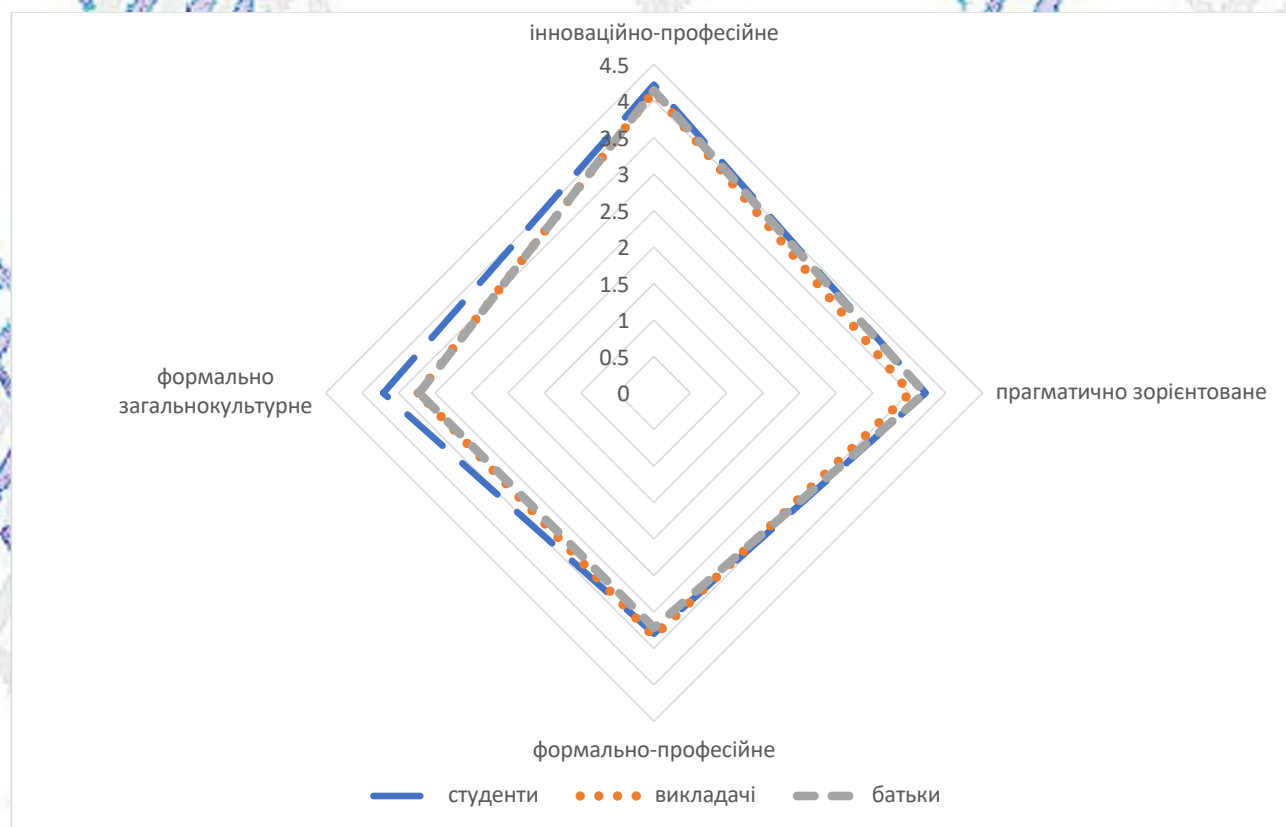


Рис. 5.9. Результати оцінки експертами (студенти, викладачі, батьки) прояву типів освітнього середовища в освітньому середовищі Університетського коледжу Київського університету імені Бориса Грінченка, за середніми значеннями, 2018 р.

Графічне зображення підтверджує, що оцінки експертів-батьків та експертів-викладачів майже збігаються за всіма типами. Оцінки всіх груп експертів збігаються щодо інноваційно-професійного та прагматично зорієнтованого типів середовища. Оцінки експертів-студентів суттєво відрізняються за типами – формально загальнокультурне та формально професійне. Не дивлячись на той факт, що найвищий прояв має інноваційно-професійний тип середовищ, ми усвідомлюємо, що варто інтенсифікувати роботу щодо його розвитку.

Результати оцінювання експертами освітнього середовища Університетського коледжу за параметрами спонукали нас уточнити думку студентів щодо їхньої залученості до їхньої залученості до соціально-гуманітарної роботи (Анкета наведена у Додатку Ж.1). Опитування проводилось у 2016 році. На питання анкети 754 студенти, що становило 54,2% від загальної чисельності студентів. Структура вибірки за спеціальностями, курсами, статтю подана у Табл. 5.41. Назви спеціальностей подані за Переліком 2007 року.

Таблиця 5.41

Структура вибірки респондентів, які взяли участь в опитуванні за Анкетою залученості студентів Університетського коледжу до соціально-гуманітарної роботи (за спеціальностями), 2016 р.

Спеціальність	Загальна чисельність студентського контингенту	Чисельність студентів, які взяли участь в опитуванні	Частка студентів, які взяли участь в опитуванні, %
Початкова освіта	384	225	58,6
Дошкільна освіта	190	86	45,3
Соціальна педагогіка	69	45	65,2
Музичне мистецтво	66	41	62,1
Образотворче мистецтво	73	24	32,9
Дизайн	109	61	56,0
Фізичне виховання	113	45	39,8
Бібліотечна справа	26	10	38,5
Діловодство	36	7	19,4
Видавнича справа і редагування	95	55	57,9
Правознавство	109	53	48,6
Хореографія	37	20	54,1
Фінанси і кредит	46	35	76
Організація виробництва	38	28	73,7
Всього	1391	754	54,2

Формування вибірки за спеціальностями здійснювалось на засадах простого випадкового та розшарованого вибору респондентів, із врахуванням, що в опитуванні мають взяти представники всіх спеціальностей, кількість опитаних має становити не менше ніж 25% від загальної чисельності студентського контингенту. Структура вибірки подана у Таблиці 5.42. Організатори опитування не заперечували, якщо студенти, які на підготовчому етапі не увійшли у вибірку, виявляли особисте бажання додатково взяти участь

в опитуванні. Відтак, аналізована вибірка становить 54,2%, що є більше ніж заплановано, що дозволяє вважати її достатньо репрезентативною. Найактивніше відповідали студенти спеціальності Фінанси і кредит – 76% від загальної кількості студентів, які навчаються на даній спеціальності, найменш активними були представники спеціальності Діловодство – 19,4%.

Таблиця 5.42

Структура вибірки респондентів, які взяли участь в опитуванні за Анкетою залученості студентів Університетського коледжу до соціально-гуманітарної роботи (за курсами), 2016 р.

Курс	Загальна чисельність студентського контингенту	Чисельність студентів, які взяли участь в опитуванні	Частка студентів, які взяли участь в опитуванні, %
I	373	267	78,3%
II	394	217	57,4%
III	363	109	30,4%
IV	261	146	56%

Формування вибірки також враховувало, кількість опитаних має становити не менше ніж 25% від загальної чисельності студентського контингенту, що навчається на кожному з курсів. Подані у табл. 5.42 дані підтверджують репрезентативність вибірки.

Таблиця 5.43

Структура вибірки респондентів, які взяли участь в опитуванні за Анкетою залученості студентів Університетського коледжу до соціально-гуманітарної роботи (за статтю), 2016 р.

Стать	Всього навчається	Взяли участь в опитуванні	Відсоток від к-сті студентів
Чоловіча	230	89	38,7%
Жіноча	1161	630	54,3%

Менша кількість студентів 3 курсу, які взяли участь в опитуванні пояснюється тим фактом, що опитування проводилось одночасно, в короткий період часу, а на момент опитування за графіком навчального процесу студенти 3 курсу масово перебували на практиці. Формування вибірки не передбачало врахування статті респондентів, однак, ми врахували цей показник як додатковий маркер репрезентативності вибірки (Таблиця 5.43).

В результаті опитування у 2016 році нами з'ясовано, що 18% студентів цілком задоволені позааудиторною соціо-гуманітарною роботою в коледжі. До них поєднуються 36%, які швидше задоволені, ніж ні. Відтак, про задоволеність соціо-гуманітарною роботою говорять 54% респондентів, що, на нашу думку є позитивним. Проте, 41% стверджують, що вони швидше незадоволені, ніж задоволені. Крім того, 6,2% респондентів чітко відповідають, що вони незадоволені цим видом роботи в коледжі. Відтак, мова має йти про з'ясування причин незадоволеності, прийняття певних управлінських рішень про внесення коригування у планування соціо-гуманітарної роботи, модернізацію видів діяльності, до яких мають можливість долучитись студенти (Рис.5.10).

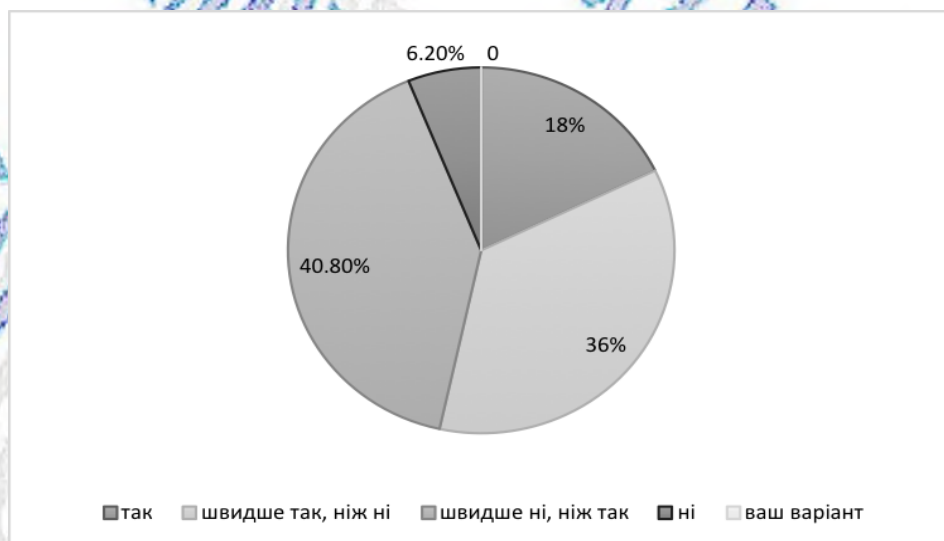


Рис. 5.10. Розподіл відповідей респондентів щодо задоволеності позааудиторною соціо-гуманітарною роботою в Університетському коледжі, 2016 р.

Друге питання Анкети передбачало з'ясування задоволеності рівнем організації заходів в рамках соціо-гуманітарної роботи. З'ясувалось, що 27,2% цілком задоволені та відповідають "так". Така ж частка респондентів (37,2%) схильється до думки, що вони швидше задоволені рівнем організації заходів. Отже, позитивно оцінюють організацію заходів 64,2% респондентів. Такі показники корелюються з відповідями на перше запитання. Однак, 26,3% швидше незадоволені рівнем організації заходів та 6,9% чітко відповідають, що вони незадоволені організацією заходів. Окрему думку мають 2,4% респондентів (вони мають складнощі з оцінкою заходів) (Рис.5.11.).

Соціально-гуманітарна робота у значній мірі спрямована на реалізацію освітньо-соціалізаційної, освітньо-культурної функцій, впливає на загальний особистісний розвиток здобувачів освіти, допомагає формувати так звані «soft skills», які так необхідні сучасному працівнику. Заходи, які реалізуються в освітньому середовищі Університетського коледжу органічно поєднуються з основним завданням освітньої організації – наданням фахової освіти, тому необхідно враховувати думку кожного студента щодо задоволеності цим аспектом діяльності закладу освіти.

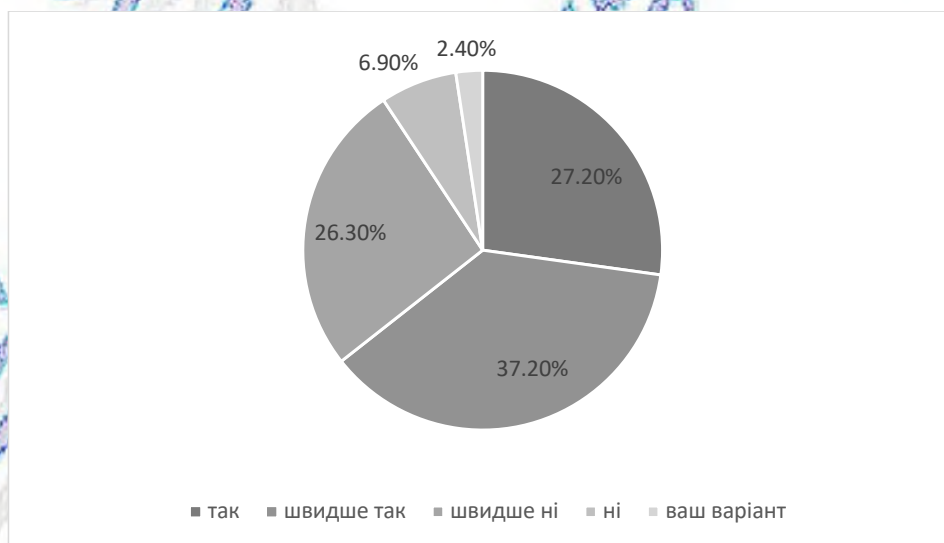


Рис. 5.11. Розподіл відповідей респондентів щодо задоволеності рівнем організації заходів в рамках соціо-гуманітарної роботи в Університетському коледжі, 2016 р.

Саме тому наступне запитання пов'язане з оцінкою респондентів як соціо-гуманітарна робота дозволяє здобувачу освіти самореалізуватись (Рис.5.12.). Відповіді респондентів свідчать, що лише 21,5% переконані, що залученість до соціогуманітарної роботи дозволяє їм самореалізуватись (відповідь «так»). Також 22,8% респондентів відповідають на це запитання, що «швидше так, ніж ні». Відтак, 44,3% респондентів говорять про створення умов для самореалізації. Це досить велика частка. Проте, 51,8% («швидше ні, ніж так» – 31,7%, «ні» – 20,1%) оцінюють ситуацію негативно. Звичайно, це було б ідеальне освітнє середовище, якби кожен суб'єкт освіти мав можливість у ньому самореалізуватись.

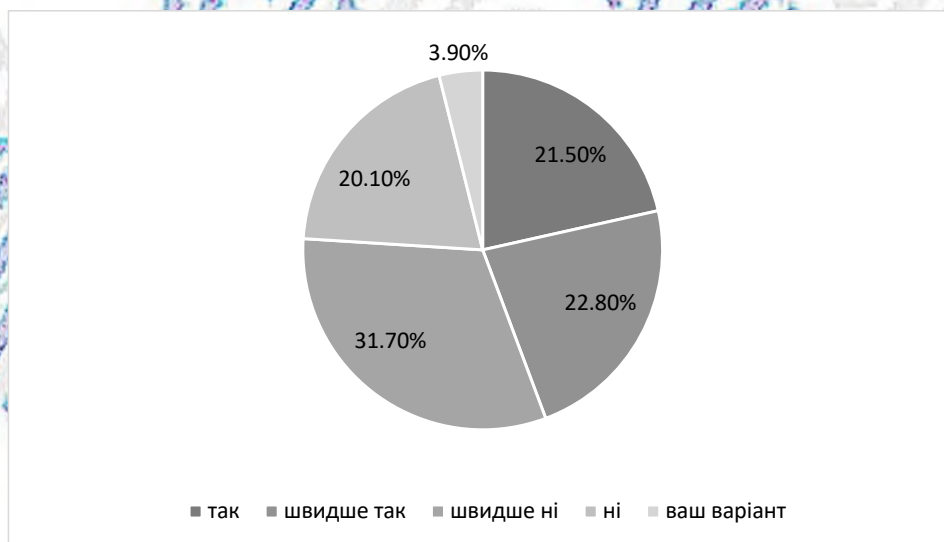


Рис. 5.12. Розподіл відповідей респондентів щодо оцінки можливості самореалізації в рамках соціо-гуманітарної роботи в Університетському коледжі, 2016 р.

Очевидно, що необхідно урізноманітнити форми соціогуманітарної роботи, віддавати перевагу не масовим заходам, а груповим проектам за інтересами. В інтерв'ю з респондентами виявлено, що студентам подобається, коли відбуваються «камеральні», немасові заходи, або кілька заходів одночасно на різних площадках за різною тематикою. Цю ідею варто реалізувати в системі планування щотижневої роботи, в перспективному річному плані, при плануванні традиційного Дня Університету та Дня Коледжу. Приклад реалізації ідеї подано в Додатку М.1, М.2. (Програма Дня Коледжу «Синергія успіху»; Аналіз залученості студентів до Дня Коледжу). Всього упродовж Дня Коледжу відбулося 30 різноманітних заходів, ініціаторами яких стали 164 студенти, активними учасниками 1020 студентів, глядачами – 1202 особи. Зауважимо, що студенти упродовж дня мали змогу взяти участь у кількох заходах.

Також звіт про події можна побачити як на офіційному сайті та і в соціальній мережі Facebook. Використання можливостей соціальних мереж для створення освітнього середовища Університетського коледжу сприяє підвищенню показників відкритості та інформаційності.

Освітнє середовище закладу вищої освіти формується через взаємодію усіх суб'єктів освіти. важливо, щоб студенти були активними учасниками творення цього середовища. Тому, в анкеті було передбачено питання «Чи були Ви ініціатором позааудиторного заходу?». Всього 21 студент, що складає 2,8% від

загальної чисельності респондентів та 1,5% від загальної чисельності студентів коледжу відповіли, що вони були ініціатором та організатором заходу. Цей показник є занадто низьким. Тому, прийнято управлінське рішення про залучення ширшого кола студентів до прийняття рішення щодо проведення того чи іншого заходу, підтримку ініціативи органів студентського самоврядування щодо способів організації соціо-гуманітарної роботи та дозвілля.

В цілому студенти, відповідно до результатів опитування, віддають перевагу культурно-мистецьким заходам (45,6%); заходам, які спрямовані на розвиток корпоративної культури (25%); тематичним (16,3%); спортивно-оздоровчим (8,88%). Найулюбленішими заходами є Шоу-презентація «Ось ми які», Посвята в першокурсники, новорічне шоу, театральні вистави студентського театру «Іскра Прометея», благодійні акції, День студентського самоврядування.

Один з дієвих інструментів залучення суб'єктів освіти до організації освітнього середовища закладу вищої освіти може бути робота органів студентського самоврядування та студентських наукових товариств. За результатами анкетування встановлено, що 12,3% опитаних в тій чи іншій мірі залучені до роботи органів студентського самоврядування, а 10,7% працюють в наукових гуртках. За даними моніторингу в Університетському коледжі працює 8 студентських наукових гуртків до роботи в яких залучено 162 студенти, що становить 11,7% від загальної чисельності студентів. Анкетування та результати моніторингу спонукають до активізації роботи в досліджуваному сегменті.

Базуючись на висновках опитування у 2016 році нами модифіковано Анкету щодо визначення залученості студентів до соціо-гуманітарної роботи (Додаток Ж.2) для проведення опитування у 2017 році. На питання анкети дав відповідь 701 студент, що становило 53,3% від загальної чисельності студентів. Структура вибірки за спеціальностями, курсами, статтю подана у Таблицях 5.44, 5.45, 5.46. Назви спеціальностей подані за Переліком 2007 року. Методика формування вибірки збігається з опитування 2016 року.

Таблиця 5.44

Структура вибірки респондентів, які взяли участь в опитуванні за Анкетою залученості студентів Університетського коледжу до соціально-гуманітарної роботи (за курсами), 2017 р.

Курс	Загальна чисельність студентського контингенту	Чисельність студентів, які взяли участь в опитуванні	Частка студентів, які взяли участь в опитуванні, %
I	341	215	63,1
II	378	270	71,4
III	363	109	30,4
IV	261	101	39

Таблиця 5.45

Структура вибірки респондентів, які взяли участь в опитуванні за Анкетою залученості студентів Університетського коледжу до соціально-гуманітарної роботи (за спеціальностями), 2017 р.

Спеціальність	Загальна чисельність студентського контингенту	Чисельність студентів, які взяли участь в опитуванні	Частка студентів, які взяли участь в опитуванні, %
Початкова освіта	328	182	55,5
Дошкільна освіта	164	81	49,4
Соціальна педагогіка	64	16	25,0
Музичне мистецтво	59	36	61,0
Образотворче мистецтво	76	42	55,3
Дизайн	109	55	50,5
Фізичне виховання	114	52	45,6
Бібліотечна справа	26	12	46,2
Діловодство	31	20	64,5
Видавнича справа і редагування	92	47	51,1
Правознавство	104	58	55,8
Хореографія	55	28	50,9
Фінанси і кредит	46	39	84,8
Організація виробництва	48	33	68,8
Всього	1316	701	53,3

Аналізована вибірка становить 53,3%, що є більшою ніж заплановано, що дозволяє вважати її достатньо репрезентативною. Найактивніше відповідали студенти спеціальності Фінанси і кредит – 84,8% від загальної кількості

студентів, які навчаються на даній спеціальності, найменш активними були представники спеціальності Соціальна педагогіка – 25%.

Формування вибірки також враховувало, кількість опитаних має становити не менше ніж 25% від загальної чисельності студентського контингенту, що навчається на кожному з курсів. Подані у Таблиці 5.44 дані підтверджують репрезентативність вибірки. Менша кількість студентів 4 курсу, які взяли участь в опитуванні пояснюється тим фактом, що опитування проводилось одночасно, в короткий період часу, а на момент опитування за графіком навчального процесу студенти 4 курсу були залучені до переддипломної практики.

Формування вибірки не передбачало врахування статті респондентів, однак, ми врахували цей показник як додатковий маркер репрезентативності вибірки (Таблиця 5.46).

Таблиця 5.46

Структура вибірки респондентів, які взяли участь в опитуванні за Анкетою залученості студентів Університетського коледжу до соціально-гуманітарної роботи (за статтю)

	Всього навчається	Взяли участь в опитуванні	Відсоток від к-сті студентів
Чоловіча	226	124	54,9
Жіноча	1090	577	53,0

За результатами моніторингу нами зроблено висновок про поживлення соціально-гуманітарної роботи, тому, для дослідження важливо було з'ясувати наскільки активно були залучені студенти до участі в різноманітних заходах (питання: Вкажіть кількість позааудиторних заходів, які Ви відвідали за навчальний рік). Більше 10 заходів відвідали 5,7% респондентів, від 5 до 10 – 15,5%, від 2 до 5 – 35,8%, 1-2 – 29,8%, жодного – 12,6%.

В цілому, достатня активність, але викликає занепокоєння, що певна кількість студентів, за результатами опитування, не залучені до позааудиторної роботи.

В результаті опитування у 2017 році нами з'ясовано, що 24% студентів цілком задоволені позааудиторною соціо-гуманітарною роботою в коледжі. У 2016 році таких респондентів було 18%. До них поєднуються 36%, які швидше

задоволені, ніж ні. Відтак, про задоволеність соціо-гуманітарною роботою говорять 60% респондентів, що, на нашу думку є позитивним.

Проте, 34% стверджують, що вони швидше незадоволені, ніж задоволені. Крім того, 6% респондентів чітко відповідають, що вони незадоволені цим видом роботи в коледжі. Отже, спостерігаються певні зрушення в якості організації соціо-гуманітарної роботи. Розподіл відповідей респондентів щодо задоволеності позааудиторною соціо-гуманітарною роботою в Університетському коледжі, у порівнянні, 2016 р. і 2017 р. представлено на Рис. 5.13.



Рис. 5.13. Розподіл відповідей респондентів щодо задоволеності позааудиторною соціо-гуманітарною роботою в Університетському коледжі, у порівнянні, 2016 р. і 2017 р.

Відповідно до результатів опитування, студенти віддають перевагу заходам, які спрямовані на розвиток корпоративної культури (26,5%); культурно-мистецьким заходам (68,3%); тематичним (34,1%); спортивно-оздоровчим (28,4%), соціальним та благодійним проектам (25,8%). Зростання часток вибору різних заходів означає, що студенти більш активно були залучені до різноманітних заходів. Розподіл відповідей респондентів про вподобання студентів Університетського коледжу щодо заходів, у порівнянні, 2016 р. і 2017 графічно подано на Рис. 5.14.

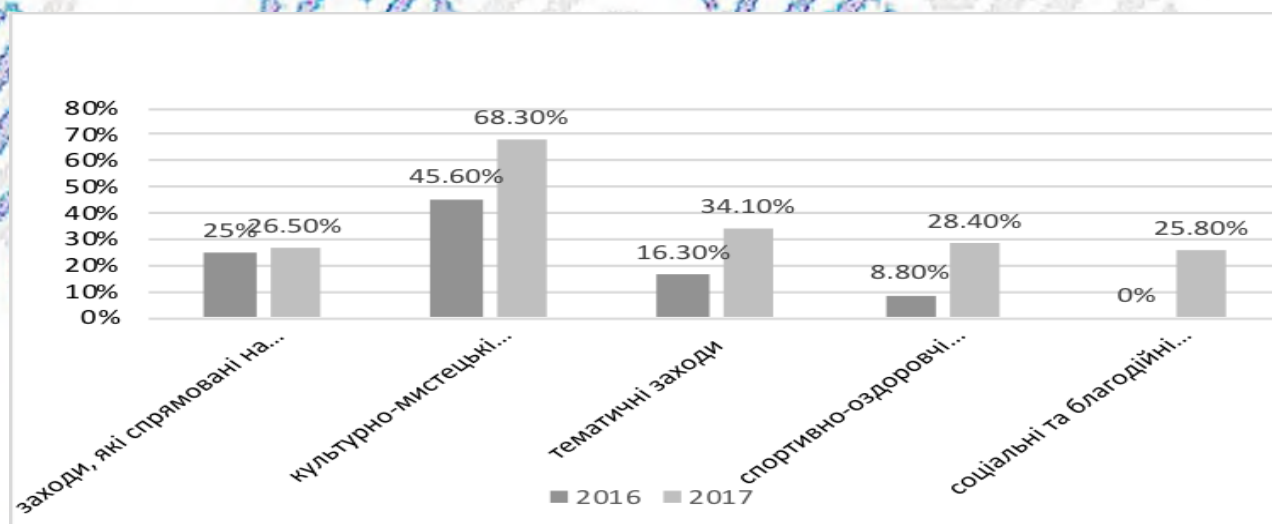


Рис. 5.14. Розподіл відповідей респондентів про вподобання студентів Університетського коледжу щодо заходів, у порівнянні, 2016 р. і 2017 р.

На запитання, чи задоволені ви рівнем організації заходів, 37,9% цілком задоволені та відповідають “так”. Така ж частка респондентів (37,9%) схильється до думки, що вони швидше задоволені рівнем організації заходів. Отже, позитивно оцінюють організацію заходів 75,8% респондентів. Такі показники корелюються з відповідями на перше запитання.



Рис. 5.15. Розподіл відповідей респондентів щодо задоволеності рівнем організації заходів в рамках соціо-гуманітарної роботи в Університетському коледжі, у порівнянні, 2016 р. і 2017 р.

Однак, 18,1% швидше незадоволені рівнем організації заходів та 6,1% чітко відповідають, що вони незадоволені організацією заходів. Окрему думку мають 2,4% респондентів (вони мають складнощі з оцінкою заходів). Результати опитування засвідчують позитивну динаміку щодо якості організації заходів (Рис.5.15).

Щодо виду участі студентів у заходах, які проходять в Університетському коледжі (як правило), то найбільше респондентів відповіли, що вони залучені до них у якості глядача – 79,3%, як учасник – 30,1%, активний учасник – 10,1%, організатор – 5,1%, ініціатор-організатор 13 (1,9%). Ці показники засвідчують правильність прийняття управлінського рішення щодо активізації участі студентів у якості організаторів та активних учасників різноманітних заходів.

Однак, для організації подальшої роботи варто знати причини неактивності студентів. Серед причин, які впливають на відмову в участі в заходах студенти називають, що відмовляються брати участь в заходах, якщо час їхнього проведення збігається з навчальними заняттями (47,4%). 26,8% відповіли, що поєднують навчання з роботою, тому не завжди мають час на позааудиторні заходи. Засмучує кількість респондентів, які говорять, що їм не цікава позааудиторна діяльність (15,5%). Отже необхідно віднайти форми та зміст заходів, які зацікавлять більш широку студентську аудиторію.

Для цього з'ясовано, яка тематика заходів найбільш близька студентам: музика – 51,6 %, розваги – 51,4%, спорт – 36,2%, хореографія – 33,4%, краса – 30,8%, здоров'я – 29,8%, література – 27,8%, наука – 20,8%. Та поставлено питання «Якби у вас з'явилась можливість стати організатором або активним учасником заходу, вкажіть який би тип заходу ви обрали?». Отже студенти ініціюють такі заходи: концерт – 49,5%, квест – 34,7%, виставка – 19,8%, екскурсія 24,8%, конференція – 9,8%, вікторина – 13,7%, літературні читання – 12,7%, флешмоб – 33,4%, тренінг – 17,8%, спортивні змагання 12,7%.

Окремі думки респонденти виловили в рубриці «ваш варіант»: в мене немає якостей лідера, креативні заняття (залежно від спеціальності), майстер-класи (хенд-мейд). Відповіді на ці запитання ляжуть в основу перспективного планування соціо-гуманітарної роботи.

В цілому можна зробити висновок, що системний моніторинг залученості студентів до позааудиторної роботи суттєво впливає на прийняття управлінських рішень, дозволяє вчасно коригувати стан освітнього середовища в сегменті організаційно-діяльнісного компоненту.

Одним із показників якості освітнього середовища закладу освіти є результативність освітнього процесу, який опосередковано можуть характеризувати показники успішності та якості навчання студентів. Акредитаційні вимоги до діяльності закладів вищої освіти передбачають, що якість навчання має бути вищою ніж 51%. За внутрішніми вимогами до якості освітніх результатів студентів цей показник встановлено на відмітці 60%. Графічно зображені на Рис.5.16. демонструють дотримання цього стандарту упродовж усього експерименту.



Рис. 5.16. Якість навчання студентів Університетського коледжу Київського університету імені Бориса Грінченка за результатами випускних іспитів (2012-13 н.р – 2016-17 н.р.)

Оскільки професійна насиченість освітнього середовища університетського коледжу серед інших показників характеризується професійними ресурсами, в тому числі й змістовими, то зауважимо, що на 2018 рік коледжі викладається 21 загальноосвітня дисципліна на 14 спеціальностях, що передбачає врахування специфіки кожної з них; а також 501 дисципліна

соціально-гуманітарного, науково-природничого та професійно-практичного блоку. У коледжі реалізується 51 навчальний план, що є відповіддю на вимоги щодо оновлення змісту підготовки фахівців. Для реалізації цих навчальних планів розроблено 580 робочих навчальних програм. Реалізуючи нові підходи до організації освітнього процесу, викладачі розробили нові пакети для діагностики освітніх результатів студентів на етапі проміжного та підсумкового контролю. Враховано, що завдання мають бути складені на компетентнісних засадах. Екзамени відбуваються письмово, у присутності комісії, роботи для перевірки кодуються. Такі заходи забезпечують об'єктивність процесу оцінювання освітніх результатів студентів.

За навчальними планами в університетському коледжі реалізовується 70 видів практики, що становить 10206 годин (283,5 кредитів). Всі практики забезпечені відповідними програмами. Кожна практика розпочинається установчою конференцією, де формуються її цільові завдання. На підсумковій конференції обговорюються результати індивідуальних досліджень, які здійснені студентами під час практики. Звіт практики, у переважній більшості випадків, презентуються у вигляді проекту. Кількість задіяних баз практики в 2014-2015 н.р. – 276, в 2015-2016 н.р. – 318, в 2016-2017 н.р. – 340.

З метою насичення освітнього середовища професійним контекстом та підвищенню його відкритості в коледжі упроваджено практику виїзних навчальних занять. Усього за 2016-17 н.р., коли було розпочато таку практику, проведено 89, а за 2017-18 н.р. понад 300 виїзних занять на базі підприємств, установ, організацій, освітніх закладів Києва. Серед яких: Будинки Уряду, Палац дітей та юнацтва, ДП «УкрНДНЦ», Музей популярної науки і техніки «Експериментаніум», Київський планетарій, Приватбанк, ПАТ «Оболонь», ТОВ «Кока-Кола Україна Лімітед», Пожежна частина №1, 13, Головне територіальне управління юстиції у м. Києві, Державне видавництво «Преса України», Київський міський центр здоров'я, Клініка дружня до молоді, Спортивний клуб «Фрегат», Музейний комплекс «Чорнобиль», Національна бібліотека імені В. Вернадського, Національний заповідник «Софія Київська», Національний

культурно-мистецький та музичний комплекс «Мистецький арсенал» та інші музеї м. Києва тощо.

Системна робота щодо вивищення якості викладацького складу, що теж впливає на професійну насиченість освітнього середовища коледжу, підтверджується відповідними якісними показниками, зокрема тими, які характеризують залученість кадрів вищої кваліфікації до викладання у коледжі, створення умов для навчання в аспірантурі (за PhD програмами) співробітників коледжу (Рис.5.17.)



Рис. 5.17. Динаміка змін залучення до викладання в Університетському коледжі кадрів вищої кваліфікації

В цілому, за результатами експериментальної роботи та отриманими експериментальними даними, вірогідність яких підтверджена методами математичної статистики, можемо зробити висновок, що запропонована система управління професійною підготовкою фахівців в освітньому середовищі університетського коледжу, яка базується на середовищному підході та передбачає прийняття управлінських рішень на основі результатів системного моніторингу стану усіх компонентів освітнього середовища закладу освіти, є достатньо ефективною, а запропоновані методики оцінки стану компонентів освітнього середовища закладу освіти дозволяють отримати достатні та достовірні дані.

Висновки до п'ятого розділу

Розробка оцінково-критеріального апарату запропонованої моделі управління професійною підготовкою фахівців в освітньому середовищі університетського коледжу потребувала ґрунтовного вивчення підходів до оцінки діяльності освітніх організацій, теоретичний аналіз яких показав, що найчастіше послуговуються показниками якості освіти та застосовують методи кваліметрії. Зроблено висновок, що предмет управління – освітнє середовище університетського коледжу як полісуб'єктний феномен, вимагає критеріальної системи, яка дозволяє оцінити різні складові освітнього середовища закладу вищої освіти.

Упорядковано перелік параметрів, за якими потенційно можна оцінювати освітнє середовище закладу вищої освіти: модальність, широта, інтенсивність, усвідомленість, стійкість, узагальненість, домінантність, соціальна активність, мобільність, інформаційність, формалізованість, емоційність, спрямованість, упорядкованість, структурованість, когерентність, професійність, безпечність.

Ураховуючи специфіку освітнього середовища університетського коледжу з цільовим орієнтиром щодо забезпечення якісної професійної підготовки, визначено основні якісно-змістові та кількісні параметри його оцінки. Якісно-змістові (модальні) параметри освітнього середовища коледжу узгоджені з його основними функціями (поліструктурною освітньою, що включає освітньо-професійну, освітньо-соціалізаційну, освітньо-культурну, та функцією особистісного розвитку). До цих параметрів віднесено: зорієнтованість на професію, зорієнтованість на соціалізацію, зорієнтованість на інкультурацію, зорієнтованість на загальний розвиток особистості. Це дозволило, враховуючи існуючі підходи до типології освітніх середовищ, визначити такі типи освітнього середовища університетського коледжу: інноваційно-професійне середовище, формально-професійне середовище, прагматично зорієнтоване середовище, загальнокультурне середовище. До переліку кількісних параметрів увійшли:

професійна широта, професійна насиченість, соціокультурна інтенсивність, узгодженість, відкритість, мобільність, інформаційність.

Розроблено перелік індикаторів прямого вимірювання для оцінки стану кожного з компонентів освітнього середовища університетського коледжу та, окремо, систему показників для діагностики особистісного компонента у сегментах – студенти, викладачі. Крім того, запропоновано інтегральні показники для оцінювання діяльності викладачів: професійна компетентність, наявність потреби в професійному самовдосконаленні, особистісна відповідальність, готовність і потреба у співпраці. Окремі аспекти організаційно-діяльнісного компонента пропонується діагностувати за допомогою анкетування.

Вірогідність результатів експериментальної роботи забезпечувалась відповідним теоретико-методологічним обґрунтуванням базових наукових положень; вибором адекватних поставлених меті і завданням дослідницьких методів; логічністю, структурованістю перебігу етапів наукового пошуку; достатньою величиною вибірок респондентів на кожному етапі дослідження; поєднання кількісного та якісного аналізу отриманих результатів, статистичним обґрунтуванням достовірності та прийнятності отриманих даних.

Педагогічний експеримент за науковою проблемою дослідження проводився упродовж 2011-2018 р.р. Він включав констатувальний, формувальний, результативно-рефлексивний етапи. Основною експериментальною базою слугував Університетський коледж Київського університету імені Бориса Грінченка. Мета і завдання експериментальної роботи реалізовані через відповідні програмні документи діяльності. Результати дослідження також апробувались на базі 4 коледжів та 2 університетів України.

Результативність запропонованих підходів до управління професійною підготовкою фахівців в освітньому середовищі університетського коледжу перевірялась на основі комплексної оцінки освітнього середовища закладу освіти за рівнем прояву параметрів (професійна широта, професійна насиченість, соціокультурна інтенсивність, узгодженість, відкритість, мобільність, інформаційність); визначення типу сформованого у процесі експериментальної

роботи освітнього середовища закладу освіти (інноваційно-професійного, формально-професійного, прагматично зорієнтованого, формально загальнокультурного); аналізі залученості студентів до соціально-гуманітарної роботи та окремих результатів навчальної діяльності студентів (результати випускних іспитів). Достовірність отриманих результатів перевірялась за допомогою методів математичної статистики та відповідних критеріїв – U-критерій Манна-Уїтні; Вілкоксона; Колмогорова-Смірнова; Фрідмана.

Експертна оцінка освітнього середовища університетського коледжу за параметрами здійснювалась на констатувальному етапі у 2012 р. та двічі упродовж експериментального періоду – у 2015 р. та 2018 р. Експертна оцінка на констатувальному етапі 2012 р. визначена як контрольна, відповідно до якої оцінювалась ефективність системи управління. Порівняльний аналіз результатів констатувального та формуального етапів експерименту зафіксував суттєві зміни в оцінці груп експертів (студентів, батьків, викладачів), що підтверджено статистично. Мають значущі відмінності оцінки експертів: викладачів – за усіма показниками на рівні 0,01, крім інформаційності та професійної насиченості; студентів – за всіма показниками, крім професійної широти; батьків – за всіма показниками, крім соціокультурної інтенсивності. За непараметричним критерієм Манна-Уїтні значущі відмінності на рівні $p < 0,01$ отримано за всіма параметрами для усіх груп експертів. Тобто більш високі оцінки експертів у 2018 році суттєво відрізняються від оцінок 2012 року.

Проведене у 2018 році дослідження щодо визначення типу освітнього середовища, яке сформувалося в Університетському коледжі упродовж експерименту продемонструвало, що найвищі бали за кожною з групою експертів, отримало інноваційно-професійне середовище (середнє значення 4,16).

Позитивний вплив запропонованого підходу до управління професійною підготовкою фахівців підтвердили також результати анкетування щодо залученості студентів до соціогуманітарної роботи (соціокультурна інтенсивність), аналіз результатів роботи щодо підвищення якості освітнього середовища за параметрами професійна широта та професійна насиченість.

Основний зміст розділу висвітлений у наукових публікаціях автора:

Братко М. В. *Управління професійною підготовкою фахівців в освітньому середовищі університетського коледжу: теорія і практика: монографія.* Кам'янець-Подільський: «Аксіома», 2017. 424 с.

Братко М. В. Конкурентоспроможність випускника як показник якості освітнього середовища вищого навчального закладу. *Управління якістю в освіті та промисловості: досвід, проблеми та перспективи: тези доповідей III Міжнародної науково-практичної конференції пам'яті професора Петра Столярчука, 11-12 травня 2017 року.* Львів: Видавництво Львівської політехніки, 2017. С.40-41.

Моніторинг професійної діяльності вчителя: теорія і практика: метод. посіб. Авторський колектив (В. О. Огнев'юк, Л. Л. Хоружа, Т. Г. Веретенко, О. Б. Жильцов Л. Т. Коваленко, М. В. Сорока, А. Л. Стеблецький) К.: КМПУ імені Б. Д. Грінченка, 2009. 60 с.

Сорока М. В. Моніторинг як складник управління діяльністю студентського наукового товариства. *Моніторинг якості освіти: теорія і практика: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції.* К.: КМПУ імені Б. Д. Грінченка, 2009. С.143-146.

Сорока М. В. Освітнє середовище університетського коледжу як об'єкт управління. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика. Науково-методичний журнал.* 2012. Випуск 1-2. С.55-61.

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

Узагальнення результатів теоретичних та практичних розвідок дослідження, реалізація його провідної ідеї, засвідчили ефективність розв'язання актуальної наукової проблеми управління професійною підготовкою фахівців в освітньому середовищі університетського коледжу, що дає підстави сформулювати такі висновки:

1. Теоретичний аналіз наукових джерел уможливили вивчення проблеми управління професійною підготовкою фахівців в освітньому середовищі університетського коледжу як міждисциплінарної, інтегрованої. Виявлений у науковій теорії та практиці ступінь розробленості проблеми дослідження дозволив виокремити основні змістові лінії дослідження, а саме: ґрунтовне вивчення та узагальнення світових тенденцій розвитку освітньої сфери в сегменті післяшкільної освіти, сучасних вимог до організації та результатів освітнього процесу у вищій школі, із врахуванням позитивного досвіду діяльності вітчизняних коледжів, зокрема тих, що входять до складу навчально-методичних, науково-виробничих освітніх (університетських) комплексів та ком'юніті коледжів США (community colleges USA), які демонструють значні успіхи у професійній підготовці фахівців для різних сфер економіки; виявлення освітніх потенцій середовища закладу вищої освіти щодо професійної підготовки фахівців, базуючись на дослідженні феномену освітнього середовища закладу освіти та сутності середовищного підходу в освіті; міждисциплінарний аналіз сутності феномену управління та дослідженні особливостей управління в сфері освіти, виокремлення сучасних підходів і моделей управління закладом вищої освіти як соціальною організацією, підготовкою фахівців як базовим процесом. Відповідно до визначених змістових ліній дослідження, систематизовано його понятійний апарат. Виокремлено такі групи: поняття загального контексту дослідження професійної підготовки фахівців в університетському коледжі; поняття, які характеризують середовищний підхід в освіті; поняття, які презентують управлінський контекст дослідження. Узагальнення наукових підходів до тлумачення змісту зазначених

понять уможливило формулювання змісту базових понять дослідження – університетський коледж, освітнє середовище університетського коледжу, управління професійною підготовкою в освітньому середовищі університетського коледжу.

2. На основі результатів аналізу джерельної бази дослідження, практичного досвіду діяльності коледжів в Україні виокремлено особливості професійної підготовки фахівців в коледжах України у контексті цивілізаційних викликів – доцільне поєднання загальноосвітньої та професійної підготовки у єдності фундаментальної наукової, професійної та практичної складових; практична зорієнтованість; рання профілізація; пролонгованість; наступність; доступність; масовість; забезпечення соціалізації та інкультурації особистості. Встановлено, що спрямування модернізації професійної підготовки фахівців у коледжах України визначають цінності постіндустріального суспільства (знання, компетентність, професіоналізм, креативність, критичне мислення, здатність до ефективної взаємодії з іншими, навчання упродовж життя).

3. Структурно-функціональний, історико-компаративний аналіз успішних моделей неперервної професійної освіти, ролі та функцій університетів зумовив висновок, що успішність розвитку коледжів забезпечує їхнє входження до навчально-методичного науково-виробничого освітнього комплексу (університетського комплексу). Визначено, що *університетський коледж* – це інноваційний багатoproфільний заклад вищої освіти, що здійснює професійну підготовку за освітньо-кваліфікаційним рівнем молодший спеціаліст, у поєднанні з наданням повної загальної середньої освіти, за спеціальностями, які узгоджуються з освітніми програмами університету.

Доведено, що статус коледжу як структурної складової університетського комплексу посилює якість професійної підготовки фахівців, вивисує рівень їхньої готовності до роботи за фахом, мотивації до подальшого навчання упродовж життя, створює можливості для успішної професійно-особистісної реалізації. Зроблено висновок, що системність та цілісність управління університетським комплексом на усіх його рівнях дозволяє приймати виважені та конструктивні управлінські рішення, реалізувати відповідні управлінські

стратегії, розробка яких базується на результатах системного моніторингу складових освітнього середовища, що спрямоване на підготовку конкурентоспроможного фахівця в усіх вимірах – професійному, культурному, соціальному, громадянському.

4. Встановлено, що процеси реформування системи неперервної професійної освіти в Україні спонукають до пошуку відповідних успішних зарубіжних аналогів. Компаративний аналіз наукових джерел дозволив акцентувати увагу на системі вищої (післяшкільної) освіти США, в тому числі на комм'юніті (громадських) коледжах як таких, що зорієнтовані на потреби місцевих громад і бізнесу, доступні для ширшого загалу, виконують роль соціального ліфта. З'ясовано, що сучасній системі освіти США притаманна складна структура, децентралізованість, багаторівневність, диверсифікованість фінансування і підзвітності, суттєва відмінність від європейських стандартів. Визначено сутнісні характеристики вищої (післяшкільної) освіти США – автономність, масштабність, багатоманітність, різнорівневність, диверсифікованість, ієрархічність, наступність, гнучкість, варіативність, конкурентність, комерціалізація, прийняття рішень на основі ґрунтовних досліджень та об'єктивної інформації, доступність на засадах демократії, рівності, конкурентності, змагальності, недискримінаційності. Зроблено висновок, що комм'юніті (громадські) коледжі, які є невід'ємною та важливою складовою вищої (післяшкільної) освіти США, у порівнянні з вітчизняними коледжами, характеризуються більш диверсифікованою, багатоаспектною, багатофункціональною діяльністю. Вони надають освіту за *асоційованим ступенем* (associate degree) у різних сферах (мистецтв, науки, прикладних науках); залучені до механізмів трансферу з університетами, здійснюють підготовку за робітничими професіями; забезпечують підвищення кваліфікації чи перекваліфікацію; реалізують освітні програми у рамках освіти дорослих, неперервної світи, корпоративного навчання. Доведено, що досвід підготовки фахівців у комм'юніті (громадських) коледжах США може бути використаним для розробки теоретичних і методичних засад управління підготовкою фахівців у вітчизняних коледжах.

5. Визначено, що проблема підвищення якості професійної підготовки в умовах університетського коледжу актуалізує роль освітнього середовища як її чинника. Використовуючи методологію системного та середовищного підходів, встановлено, що освітнє середовище – це багаторівнева система умов / обставин / чинників / можливостей, яка забезпечує оптимальні параметри освітньої діяльності певного освітнього суб'єкта в усіх аспектах – цільовому, змістовому, процесуальному, результативному, ресурсному. Освітньому середовищу притаманні – системність, цілісність, єдність, ємкостність, варіативність, організованість, структурність, пластичність, комунікативність, наповненість подіями, конфігурантність, насиченість, культуровідповідність, векторність, сферність, відкритість, діалогічність / полілогічність, організованість, стійкість, функціональність, адаптивність та самоорганізація, здатність до розвитку та саморозвитку. Зроблено висновок, що освітнє середовище закладу вищої освіти є цілісністю, яка охоплює сукупність умов, впливів, можливостей для професійної підготовки, особистісного розвитку та соціалізації майбутнього фахівця. Доведено, що освітнє середовище закладу вищої освіти має об'єктивні можливості цілеспрямовано впливати на професійно-особистісний розвиток майбутнього фахівця, забезпечуючи його готовність до професійної діяльності та / або продовження навчання, успішного виконання соціальних ролей і самореалізації у процесі життєдіяльності.

Визначено, що *освітнє середовище університетського коледжу* – це полісуб'єктне, поліпредметне утворення, яке постійно розвивається, цілеспрямовано і стихійно впливає на професійний та особистісний розвиток майбутнього фахівця з вищою освітою відповідно до вимог освітньо-кваліфікаційного рівня молодшого спеціаліста, забезпечуючи його готовність до професійної діяльності та / або продовження навчання, досягнення життєвого успіху. Освітнє середовище університетського коледжу, як складової неперервної професійної освіти, є інтегрованою частиною освітнього середовища університетського комплексу, складається з особистісного, аксіологічно-сміслового, інформаційно-змістового, організаційно-діяльнісного, просторово-предметного компонентів та виконує наступні *функції* –

поліструктурну освітню, що включає освітньо-професійну, освітньо-соціалізаційну, освітньо-культурну функції, та особистіно-розвивальну. Проведене дослідження уможливило обґрунтування середовищного підходу як технології опосередкованого управління, що дозволяє забезпечити результативність та якість професійної підготовки фахівців в університетському коледжі.

6. Теоретичний аналіз міждисциплінарних підходів до визначення сутності поняття «управління» уможливив зробити висновок про сутність управління у сфері освіти; виокремити основні концепції та підходи (тренди), що притаманні сучасному управлінню організаціями, в тому числі освітніми (класичний; підхід на основі людських відносин; системний; ситуаційний; функціональний; проектний; процесний). Виявлено, що проблематика досліджень у сфері управління освітою пов'язана з такими магістральними напрямками: управління освітнім процесом або його складовими; управління освітніми закладами; управління освітніми системами різних рівнів і розмірів. Встановлено, що управління в освіті на засадах середовищного підходу узгоджується з ресурсною концепцією стратегічного управління. Управлінські впливи, у цьому контексті, базуються на комплексному аналізі умов і ресурсів освітньої організації та їхній ідентифікації за різними ознаками, серед яких – доступність щодо використання суб'єктами освітнього процесу, отримання максимальної вигоди від їх залучення для сприяння особистісного та професійного розвитку суб'єктів освітнього процесу. Акцентовано, що під час розроблення системи управління професійною підготовкою в освітньому середовищі університетського коледжу важливо враховувати самоідентифікацію освітнього закладу; мету, цілі та стратегію діяльності і розвитку; розробку діагностичного інструментарію. На основі узагальнення результатів наукового пошуку, визначено та обґрунтовано теоретичні та методичні засади управління професійною підготовкою фахівців в освітньому середовищі університетського коледжу як сукупність принципів, підходів, концепцій, методів, діагностичних вимірювань, головними серед яких є теорія середовищного підходу, ресурсна концепція управління організаціями.

Визначено, що *управління професійною підготовкою фахівців в освітньому середовищі університетського коледжу* – це багатофункціональний, інтегрований тип діяльності, спрямований на модифікацію компонентів освітнього середовища закладу вищої освіти задля досягнення поставлених освітніх цілей щодо професійної підготовки фахівців. Управлінські впливи у цьому контексті базуються на логіці середовищного підходу; комплексному аналізі умов, ресурсів, можливостей освітнього закладу щодо здійснення освітньої діяльності, отримання максимальної ефективності від їхнього залучення для особистісного та професійного розвитку суб'єктів освіти; із урахуванням місця і ролі університетського коледжу в навчально-методичному науково-виробничому освітньому (університетському) комплексі.

Змодельовано систему управління професійною підготовкою в освітньому середовищі університетського коледжу в єдності структурних компонентів (мета, концептуальна основа, об'єкт, предмет, очікуваний результат управління), функціональних зв'язків (управлінські дії, що узгоджені з основними функціями управління – інформаційно-аналітичною, цілепокладання та планування, організації та стимулювання, контролю і прийняття рішень) та системоутворювального компоненту – освітнього середовища.

7. Визначено методичні засади управління професійною підготовкою фахівців в освітньому середовищі університетського коледжу, які передбачають розробку управлінських впливів на основі комплексного аналізу умов і ресурсів освітнього середовища за якісно-змістовими (зорієнтованість на: професію, соціалізацію, інкультурацію, загальний розвиток особистості) та кількісними (професійна широта, професійна насиченість, соціокультурна інтенсивність, узгодженість, відкритість, мобільність, інформаційність) параметрами, індикаторами прямого вимірювання із залученням професійно-громадських експертів (студентів, батьків, викладачів). Розроблено типологію освітнього середовища університетського коледжу (інноваційно-професійне, формально-професійне, прагматично зорієнтоване, загальнокультурне) із врахуванням функцій та якісно-змістових параметрів освітнього середовища університетського коледжу.

8. Запропонований діагностичний інструментарій для оцінки результативності розробленої системи управління професійною підготовкою фахівців в освітньому середовищі університетського коледжу (анкета першокурсника; анкета випускника; анкета для визначення функцій освіти як соціального інституту, вищої освіти, освітнього середовища закладу вищої освіти; анкета студентів за результатами проходження практики; анкета студентів щодо визначення їхньої залученості до соціально-гуманітарної роботи; система параметрів для оцінки освітнього середовища університетського коледжу; система індикаторів прямого вимірювання для діагностики стану компонентів освітнього середовища університетського коледжу; перелік показників для оцінки якості особистісного компоненту освітнього середовища університетського коледжу (окремо для сегментів - студенти; викладачі); перелік критеріїв для оцінки якості діяльності викладачів; матриця звіту за результатами моніторингу стану освітнього середовища університетського коледжу) апробовано під час експерименту.

Проведене дослідження дозволяє стверджувати, що реалізація середовищного підходу в управлінській практиці вищої школи знаходиться на початковому етапі, а отже, є широким полем для наукового пошуку та конструктивної дискусії. Серед інших аспектів дослідження потребує подальшої розробки теорія і методика моніторингу стану освітнього середовища закладу вищої освіти; теоретичне обґрунтування змісту професійної освіти у коледжах із врахуванням нової ролі у системі неперервної професійної освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абдулина О. Личность студента в процессе профессиональной подготовки. *Высшее образование в России*. 1993. № 3. С. 165–171.
2. Аванесов В. Проблема модернизации образования: доклад на XI межд. науч. конф. «Модернизация России: ключевые проблемы и решения» [Электронный ресурс]. Москва, ИНИОН РАН, 16–17 декабря, 2010 Режим доступа: <http://www.testolog.narod.ru/Education67.html>.
3. Авдеев В. В. *Психотехнология решения проблемных ситуаций*. Изд. 2-е, дополненное. Москва: Документы и анализ, 1993. 351 с.
4. Авдеев В. В. *Психотехнология решения проблемных ситуаций*. М.: Феликс, 1992, с.128
5. Авдиенко Г. Ю. Психологическое понятие образовательной среды вуза. *Психопедагогика в правоохранительных органах*. 2010. № 4 (43) С. 36–38.
6. *Автономія та врядування у вищій освіті: монографія* / Авт.: О. П. Воробйова, Т. О. Горецька, Н. М. Дем'яненко, С. А. Калашнікова, О. М. Коваленко, В. І. Луговий, О. Сич, О. М. Слюсаренко, Ж. В. Таланова, В. П. Ткаченко. К.: Інститут вищої освіти НАПН України, 2015. 192 с.
7. Адизес И. На пороге управленческой революции. «*Harvard Business Review – Россия*». *Ключевые идеи 2017*, январь-февраль 2017. С. 6–10.
8. Акофф Р. Л. *Акофф о менеджменте. Серия: Теория и практика менеджмента*. СПб.: Питер, 2002. 448 с.
9. Алексеева И. Ю. *Что такое общество знаний*. М., 2009. 96 с.
10. Алексеева М. *Планирование деятельности фирмы*. М.: Финансы и статистика, 1997. 248 с.
11. Алексєєнко Т. Ф. *Біла книга національної освіти України* / Т. Ф. Алексєєнко, В. М. Аніщенко., Г. О. Балл та ін.; голов. ред. В. Г. Кремень; заст. голов. ред.: В. І. Луговий, В. М. Мадзігон, О. Я. Савченко; редкол.: Н. Г. Ничкало та ін.; за заг. ред. В. Г. Кременя; НАПН України. К.: Інформ. системи, 2010. 340 с.
12. Алисов Е. А. *Педагогическое проектирование экологически безопасной среды*: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.01. Курск, 2011. 405 с.

13. *Аналіз провідного вітчизняного та зарубіжного досвіду розвитку лідерського потенціалу університетів у контексті глобального лідерства (частина I): препринт (аналітичні матеріали)* / Боднарук О., Жданова К., Калашнікова С., Курбатов С., Паламарчук О., Прохор І., Щербакова О. За заг. ред. С. Калашнікової. Київ: Інститут вищої освіти НАПН України, 2015. 153 с.
14. Ананѣина Ю. В. *Формирование среды профессионально-личностного развития студентов колледжа в условиях сетевой кластерной интеграции*: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Москва, 2013. 26 с.
15. Ананѣина Ю. В., Блинов В. И., Сергеев И. С. *Образовательная среда: развитие образовательной среды среднего профессионального образования в условиях сетевой кластерной интеграции: монография*. М.: Аванглион-Принт, 2012. – 152 с.
16. Андреева К. В., Быкасова Л. В. *Средоориентированное обучение в современном вузе [Электронный ресурс]. Современные проблемы науки и образования*. 2013. № 6. Режим доступа: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=11421> (дата обращения: 02.04.2017).
17. Андрущенко В. «Школа майбутнього» для України і європейського простору. *Вища освіта України*. 2017. № 1. С. 5–16.
18. Андрущенко В. П. Інноваційний розвиток освіти в стратегії «Українського прориву». *Теорія і практика упр. соц. системами: філос., психологія, педагогіка, соціол.* 2008. № 2. С. 12–21.
19. Андрущенко В. Університетська освіта: тенденції змін. *Вища освіта України: теоретичний та науково-методичний часопис*. Інститут вищої освіти АПН України. Київ: Вид-во Інституту вищої освіти, 2012. № 2. С. 5–15.
20. Андрущенко В., Гамерська А. Проблема входження української університетської освіти в європейський освітній простір. *Рідна школа*. 2012. № 1–2. С. 3–8.
21. Андрущенко В., Савельєв В. *Освітня політика. Огляд порядку денного*. Київ: МП Леся, 2012. 448 с.

22. Андрущенко В. П., Губерський Л. В., Михальченко М. І. *Культура. Ідеологія. Особистість: Методолого-світоглядний аналіз*. Київський національний ун-т ім. Т. Г. Шевченка. К.: Знання України, 2002. 577с.
23. Антонова О. Є. Освітнє середовище вищого навчального закладу як впливовий чинник розвитку обдарованості студентів. *Нові технології навчання: зб. наук. праць. Навчально-виховне середовище та моральність у ХХІ столітті*. Спец. випуск № 62. Київ-Вінниця: Ін-т інноваційних технологій і змісту освіти МОН України, Академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки, 2010. С.24–28.
24. Арендачук И. В. Психологические риски образовательной среды вуза [Электронный ресурс]. *Изв. Саратов. ун-та Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития*. 2014. №1. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-riski-obrazovatelnoy-sredy-vuza> (дата обращения: 20.03.2018).
25. Артюхина А. И. *Образовательная среда высшего учебного заведения как педагогический феномен: монография*. Волгоград: Изд-во ВолГМУ, 2006. 237 с.
26. Артюхина А. И. *Профессионально-личностное развитие студентов в образовательной среде медицинского вуза: учеб. пособ.* Волгоград: Волгоградский государственный медицинский университет, 2006. С. 33–34.
27. Асаул А. Н., Капаров Б. М. *Управление высшим учебным заведением в условиях инновационной экономики*. СПб.: «Гуманистика», 2007. 280 с.
28. Ассен М. ван, Берг Г. ван ден, Питерсма П. *Ключевые модели менеджмента. 60 моделей, которые должен знать каждый менеджер*. М.: Бином. Лаборатория знаний, 2013. 319 с.
29. Астахова Е. В. Модернизация системы высшего образования на Украине: Болонский вектор. *Глобализация и образование. Болонский процесс: материалы «круглого стола»*. М.: Альфа-М, 2004. (Серия: «Научные семинары «Круглые столы» Дискуссии»). Вып. 2. С. 29–33.
30. Афанасьев В. Г. *Проблема целостности в философии и биологии*. М.: Мысль, 1964. 416 с.
31. Афанасьев В. Г. *Системность и общество*. М.: Политиздат, 1980. 368 с.

32. Баева И. А. *Обеспечение психологической безопасности в образовательном учреждении*. СПб.: Речь, 2006.
33. Баева И. А. Психологическая безопасность образовательной среды и психическое здоровье ее участников. *Психология в педагогической деятельности: традиции и инновации*. 2010. С. 144-147.
34. Баева И. А. *Психологическая безопасность образовательной среды: Учеб.пособие*. М., 2009. 248 с.
35. Бакіров В. С. *Університети в пошуках нової стратегії*. Universitates. 2008. С. 8–11.
36. Басов М. Я. *Избранные психологические произведения*. М.: «Педагогика», 1975. С. 251–252.
37. Басов М. Я. *Основы педологии*. М.-Л.: ГИЗ, 1928. 774 с.
38. Батечко Н. Г. *Методологія освітології: синергетичний аспект* [Електронний ресурс]. *Освітологічний дискурс*. 2017. №1–2. С. 1–12. Режим доступу: <http://od.kubg.edu.ua/index.php/journal/article/>
39. Батечко Н. Г. *Підготовка викладачів вищої школи в умовах магістратури: теоретико-методологічні засади: монографія*. Нац. ун-т біоресурсів і природокористування України. Київ: Едельвейс, 2014. 707 с.
40. Бек У. *Общество риска. На пути к другому модерну*. М.: Прогресс-Традиция, 2000. 384 с.
41. Беляев Г. Ю. *Педагогическая характеристика образовательной среды в различных типах образовательных учреждений: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01*. Москва, 2000. 157 с.
42. Берг А. И. *Кибернетика – наука об оптимальном управлении*. М., 1964. 64 с.
43. Березняк Є. С. *Реалізація принципу демократизації в управлінській діяльності директора школи: метод. посіб. для керівників школи*. К.: ІСДО, 1996. 64 с.
44. Берека В. С. *Теоретико-методичні основи фахової підготовки магістрів з менеджменту освіти: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти»*. К., 2008. 598 с.

45. Беркита К. Ф. *Організація професійного навчання бакалаврів у фінансово-економічних коледжах*: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 03.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. Київ, 1999. 22 с.
46. Бех Ю. В. *Філософський модус загальної теорії управління*. Мін-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2013. 476 с.
47. Биков В. *Моделі організаційних систем відкритої освіти: монографія*. К.:Атіка, 2009. 684 с.
48. Биков В. Ю., Кремень В. Г. Категорії простір і середовище: особливості модельного подання та освітнього застосування. *Теорія і практика управління соціальними системами*. 2013. № 2. С. 3–16.
49. Блауберг И. В. *Проблема целостности и системный подход*. М., 1997. 448 с.
50. Блауберг И. В., Юдин Э. Г. *Становление и сущность системного подхода*. М.: Наука, 1973. 271 с.
51. Блинов В. М. *Эффективность обучения*. М.:Педагогика, 1976. 191 с.
52. Блонский П. П. *Избранные педагогические и психологические сочинения в 2-х томах. Т. 1* / под ред. А. В. Петровского. М.: Педагогика, 1979. 304 с.
53. Блонский П. П. *Избранные педагогические и психологические сочинения в 2-х томах. Т. 2* / под ред. А. В. Петровского. М.: Педагогика, 1979. 400 с.
54. Боднар О. С. *Теоретичні і методичні засади управління аналітико-експертною діяльністю у сфері загальної середньої освіти регіону*: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.06. Нац. акад. пед. наук України. Держ. вищ. навч. закл. «Ун-т менеджменту освіти». К., 2013. 403 с.
55. Бойченко М. Інноваційний потенціал реформування управління загальною середньою освітою США та засоби його використання в Україні. *Порівняльно-педагогічні студії*. 2010. № 3-4. С. 168–175. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ppstud_2010_3-4_23
56. Бондарь В. И. *Управленческая деятельность директора школы: дидактический аспект*. К.: Рад. шк., 1987. 160 с.

57. Борисов И. И., Запрягаев С. А. Университетские комплексы и университетское образование . *Университетское управление: практика и анализ*. 2001. № 3 (18). С. 10–25.
58. Борова Т. М. *Теоретичні і методичні засади адаптивного управління професійним розвитком науково-педагогічних працівників вищого навчального закладу*: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.06 . Нац. акад. пед. наук України, ДВНЗ «Ун-т менеджменту освіти». К., 2012. 40 с.
59. Боровская Е. В. Система обновления современного образования на основе средового подхода (Тезисы) [Электронный ресурс]. *Системные обновления современного образования: Миф или реальность?: Материалы всероссийской научно-практ. конф. с международным участием* (27 марта 2014 года). Оренбург. 2014. 27 марта. Режим доступа: <http://sreda-lab.narod.ru/index/0-24> (дата обращения 08.05.2017).
60. Бородкина Т. А. Педагогические условия личностно-профессионального становления специалистов социальной сферы в образовательной среде современного вуза. *Отечественный журнал социальной работы*. 2010. № 4. С. 82–85.
61. Братко (Сорока) М. В. Університетський коледж: пошук ідентичності. *Педагогічний альманах* . 2012. Вип. 16. С. 189–197.
62. Братко (Сорока) М. В. Сутнісний зміст поняття «освітнє середовище ВНЗ». *Педагогічна освіта: теорія і практика: зб. наук. пр.* Київ: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2012. № 18: Психологія. Педагогіка. С. 50–55.
63. Братко М. В. Концептуальні засади середовищного підходу у вищій освіті // *Компетентнісно зорієнтована освіта: якісні виміри: монографія* / редкол.: В. О. Огнев'юк, Л. Л. Хоружа, С. О. Сисоєва, Н. М. Чернуха, Н. О. Терентьєва. К.: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2015. С. 243–261.
64. Братко М. В. Освітнє середовище вищого навчального закладу як детермінанта якості освіти [Електронний ресурс]. *Збірник тез Всеукраїнської Інтернет-конференції «Актуальні проблеми університетської та професійної післядипломної освіти в кризових умовах»*. НАПН України; Унт. менедж. освіти. К., 2015. С.16. Режим

доступу: http://umo.wedes.com.ua/images/content/institutes/cipo/kaf_UPOP/metod_material/vseukr_internet_konf.pdf

65. Братко М. В. Освітнє середовище вищого навчального закладу: пошук стратегій управління. *Педагогічна освіта: теорія і практика: зб. наук. пр.* Київ: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2014. № 22: Психологія. Педагогіка. С.100–105.
66. Братко М. В. Освітнє середовище вищого навчального закладу: пошук стратегій розвитку. *Розвиток особистості в умовах трансформаційного суспільства: матер. Міжнарод.наук.-практ.конф.,13 груд. 2012 р.* М-во осв.і науки, молоді і спорту України, Київ.ун-т ім.Б.Грінченка, Благод. фонд сприян. розв. осв. ім. Б. Грінченка. К.:Київ.ун-т ім.Б.Грінченка, 2012. С.100–104.
67. Братко М. В. Освітнє середовище вищого навчального закладу: функціональний аспект. *Збірник наукових праць «Педагогічний процес: теорія і практика».* Київ: Видавництво ВП «Едельвейс», 2015. Вип. 1–2. С. 11–17.
68. Братко М. В. Підготовка конкурентоспроможного вчителя початкової школи в умовах освітнього середовища Університетського коледжу. *Наступність дошкільної та початкової освіти в контексті соціальної мобільності: Матеріали теоретико-практичного семінару, 20 січня 2017 р.* Львів: ЛНУ ім.Івана Франка, 2017. С.28–31.
69. Братко М. В. Підготовка фахівців у коледжах: сучасні виміри та перспективи. *Педагогічна освіта: теорія і практика: зб. наук. пр.* Київ: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2016. № 25: Психологія. Педагогіка. С.57–64.
70. Братко М. В. Реалізація ідей педагогіки добра І. Зязюна в освітньому середовищі Університетського коледжу. *Наукова спадщина академіка Івана Зязюна у вимірах сучасності й майбутнього: Збірник матеріалів I Міжнародної науково-практичної конференції.м.Київ, 30-31 березня 2017р.* Київ: Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова, 2017. С.121–123.
71. Братко М. В. Розвиток управлінського потенціалу педагогічного колективу через міжнародну програму лідерство-служіння: досвід Київського університету імені Бориса Грінченка. *Матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції «Міжнародна співпраця державних і громадських організацій: досвід, реалії, перспективи».* НАПН України; Унт.менедж. освіти. К., 2015. С. 16.

Режим доступу: http://umo.edu.ua/images/content/depozitar/konfer_seminar/III_MNPK/bratko.pdf

72. Братко М. В. Середовищний підхід до управління професійною підготовкою фахівців в умовах коледжу. *Професійний розвиток та управління людськими ресурсами в системі післядипломної педагогічної освіти в контексті трансформації освіти України: зб. матеріалів Всеукраїнської наук. практ. конф.*, Київ, 28 жовтня 2016 р. К.: УМО НАПН України, 2016. С.63–66.

73. Братко М. В. Система освіти США: структура, традиції управління, особливості вищої освіти [Електронний ресурс]. *Освітологічний дискурс*. 2017. №2. С. 252–268. Режим доступу: <http://od.kubg.edu.ua/index.php/journal/article/view/478>

74. Братко М. В. Система управління професійною підготовкою фахівців в освітньому середовищі вищого навчального закладу (на прикладі Університетського коледжу). *Перспективні шляхи розвитку наукової думки (частина I): матеріали Міжнародної науково-практичної конференції*. м. Київ, 27 – 28 січня 2018 року. Київ.: МЦНД, 2018. 68 с.

75. Братко М. В. Сучасний контекст управління підготовкою фахівців у професійних та вищих навчальних закладах. *Методичний вісник. Криворізький гірничо-технологічний ліцей. Спецвипуск. Кривий Ріг*. 2017. С.35–38.

76. Братко М. В. Сучасний контекст управління підготовкою фахівців у професійних та вищих навчальних закладах. *Теоретико-методичні основи підготовки конкурентоздатних фахівців у контексті сучасного ринку праці: зб.матеріалів наук.-практ.конф.*, Кривий Ріг, 6 квітня 2017 р. Кривий Ріг:КПГТЛ, 2017. С.108–112.

77. Братко М. В. Сущностные характеристики образовательной среды университетского колледжа. *Символ науки. Международный научный журнал*. Уфа, МЦИИ «Омега сайнс», 2016. №2. ч.1. С.71–77.

78. Братко М. В. Теорія управління освітою в Україні в пострадянський період (1991 – початок ХХІ ст.): вектори розвитку. *Вісник післядипломної освіти: зб. наук. пр.* Ун-т менедж. освіти НАПН України. К., 2005. Вип. 15 (28). АТОПОЛ ГРУП, 2015. С. 17–31.

79. Братко М. В. Университетский колледж как составляющая учебно-методического научно-производственного образовательного комплекса (университетского комплекса). *Новое слово в науке и практике: гипотезы и апробации результатов исследований в экономике, управлении проектами, педагогике, праве, истории, культурологии, языкознании, природопользовании, растениеводстве, биологии, зоологии, химии, политологии, психологии, медицине, филологии, философии, социологии, математике, технике, физике, информатики, градостроительстве*, 28-29 ноября 2014 года, г.Санкт-Петербург. СПб.: Изд-во «КульТИнформПрес», 2014. 161 с. С.39–40.
80. Братко М. В. Управління освітнім середовищем вищого навчального закладу: сутність поняття. *Освітологія: науково-методичний щорічник, польсько-українське / українсько-польське видання*. К.: ВП «Едельвейс». 2014. Випуск II. С.81–88.
81. Братко М. В. Управління освітою в США (перша половина ХХ століття): персоналії та ідеї. *Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. Сб. статей*. Ялта: РИО ГПА, 2015. Вып. 48. Ч. 2. С. 39 – 47.
82. Братко М. В. *Управління професійною підготовкою фахівців в освітньому середовищі університетського коледжу: теорія і практика: монографія*. Кам'янець-Подільський: «Аксіома», 2017. 424 с.
83. Братко М. В. Управління професійною підготовкою фахівців в умовах Університетського коледжу: теоретичний аспект. *ScienceRise: Pedagogical Education*. 2016. № 7 (3). С.9–16.
84. Братко М. Особливості підготовки майбутніх фахівців у коледжах США (Features of the training of future professionals in USA colleges). *Science of the Europe*, 2017, №18 (18), Volume 3. p.11–16.
85. Братко М. Структура освітнього середовища вищого навчального закладу. *Наукові записки*. Вип. 135. Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2015. С. 67–72.
86. Братко М. Управління підготовкою майбутніх учителів початкової школи та вихователів дошкільних закладів в освітньому середовищі Університетського

коледжу. *ВІСНИК Львівського університету. Серія педагогічна*. Випуск 31. 2016. С.56–65.

87. Братко М. Англomовний науковий дискурс проблематики освітнього середовища закладу вищої освіти. Матеріали Всеукраїнської (заочної) науково-практичної конференції «Педагогічні інновації в освітньому просторі сучасного вищого навчального закладу». 16 березня 2018 року: Зб. тез. Київ, 2018. С.8–11.

88. Братко М. В. Історія становлення та сучасна соціальна роль комм'юніті (громадських коледжів) США [Електронний ресурс]. *Освітнологічний дискурс*. 2018. №1-2 (20–21). С. 200-268. Режим доступу: <http://od.kubg.edu.ua/index.php/journal/article/issue/view/21>

89. Братко М. В. Конкурентоспроможність випускника як показник якості освітнього середовища вищого навчального закладу. *Управління якістю в освіті та промисловості: досвід, проблеми та перспективи: тези доповідей III Міжнародної науково-практичної конференції пам'яті професора Петра Столярчука*, 11-12 травня 2017 року. Львів: Видавництво Львівської політехніки, 2017. С.40–41.

90. Братко М. В. Мовні стратегії в освітньому середовищі вищого навчального закладу [Електронний ресурс]. *Тези науково-практичної інтернет-конференції «Формування мовної особистості інформаційної доби»*, 30 травня 2017 року. Режим доступу:

<http://conf.kubg.edu.ua/index.php/courses/fmoid/paper/view/170>

91. Братко М. В. Становлення теорії управління освітою в США: сутнісні риси, персоналії, ідеї. *Освітнологія: науково-методичний щорічник, польсько-українське / українсько-польське видання*. К.: ВП «Едельвейс». 2015. Випуск IV. С.74–79.

92. Братко М. В. Сучасні моделі управління підготовкою фахівців у закладах професійної освіти. *Підготовка конкурентоздатних фахівців: виклики сучасності: зб. матеріалів наук.-практ. конф.*, Кривий Ріг, 25 квітня 2018 р. Кривий Ріг: КПГТЛ, 2018. Том. 1. С. 35 – 39.

93. Братченко С. Л. *Введение в гуманитарную экспертизу образования (психологические аспекты)*. М.: Смысл, 1999. 137 с.

94. Буюва Л. П. *Личность и среда*. М., 1972. 145 с.
95. Буюва Л. П. *Социальная среда и сознание личности*. М.: Изд – во Моск. ун-та, 1968. 267 с.
96. Бурдіна С. В. *Система підготовки магістрів управління освітою у вищих навчальних закладах США*: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.06.; Луганський нац. у-т ім. Т. Шевченка. Луганськ, 2008. 20 с.
97. Бэлл Д. *Грядущее постиндустриальное общество. Опыт социального прогнозирования*. М., 1999. 949 с.
98. Вайнгарт П. Момент истины для науки. Последствия «общества знания» для общества науки. *Концепция «общества знания» в современной социальной теории: сб. науч. тр. / РАН. ИНИОН. Центр социал. науч.-информ. исслед. отд. социологии и социал. психологии*. М., 2010. С. 193–202.
99. Васильева Е. Ю. Образовательная среда вуза как объект управления и оценки. *Университетское образование: практика и анализ*. 2011. № 4 (74). С. 76–82.
100. Ваховський Л. Наратив у історико-педагогічному дослідженні: методологічний аналіз. *Історико-педагогічний альманах*. 2007. № 1. С. 42–45.
101. Ващенко Л. М. *Система управління інноваційними процесами в загальній середній освіті*: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01; Інститут педагогіки АПН України. К., 2006. 44 с.
102. Ващенко Л. М. *Управління інноваційними процесами в загальній середній освіті регіону: монографія*. К.: «Тираж», 2005. 380 с.
103. Ващенко Н. *Управление учебным процессом в системе повышения квалификации*. Киев: Вища школа, 1987. С. 93–95.
104. Великий тлумачний словник сучасної української мови / кер. вид. проекту П. М. Мовчан, В. В. Німчук, В. Й. Клічак. К.: «Просвіта», 2005. 1332 с.
105. Веряев А. А. Шалаев И. К. *От образовательных сред к образовательному пространству: понятие, формирование, свойства*. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.unialtai.ru/Journal/pedagog/pedagog_4/articl_1.html.

106. Винер Н. *Кибернетика и общество* [Электронный ресурс]. М.: Издательство иностранной литературы, 1958. 199 с. Режим доступа: <http://www.vipstudent.ru/index.php?q=lib&r=12&id=1187375273&p=17>.
107. Виссема Х. *Менеджмент в подразделениях фирмы (предпринимательство и координация в децентрализованной компании: пер. с англ.* М.: ИНФРА-М, 1996. 288 с.
108. Вишнякова-Вишневецкая А. К. *Образовательная среда высшего учебного заведения как фактор развития личностных компетенций учащихся: автореф. дис. ... канд. пед. наук:13.00.01.* СПб., 2010. 27 с.
109. Владимиров В. Организационная структура российских вузов. *Высшее образование в России*. 2001. № 5. С. 5–11.
110. Власюк О. П. До проблеми професійної підготовки студентів вищих навчальних закладів. *Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки)*. 2011. № 1. 356 с.
111. Вольфсон Б. *Гибкое управление проектами и продуктами*. СПб.: Питер, 2015. 144 с.
112. Воронин А. М. Управление развитием инновационной образовательной среды. Брянск. 1995. 281 с.
113. Воронин С. *Принцип личностно ориентированной физической подготовки и успешность освоения профессиональной деятельности* [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://jeducation.ru/4_2009/31.html.
114. Выготский Л. С. *Педагогическая психология* / под ред. В. В. Давыдова. М.: Педагогика, 1991. 480 с.
115. Выготский Л. С. *Собрание сочинений: В 6-ти томах. Т.3. Проблемы развития психики*; под ред. А. М. Матюшкина. М.: Педагогика, 1983. 368 с.
116. Габа І. М. Освітнє середовище: соціально-психологічна парадигма. *Актуальні проблеми психології*. Т.7. К., 2010. С. 27–31.
117. Гаврилишин Б. Д. *Залишаюсь українцем: спогади*. Вид. 2-ге, без змін. К.: Унів. Вид-во ПУЛЬСАРИ, 2012. 288 с.
118. Гаврилюк В. Ю. Теоретичні аспекти створення та функціонування інформаційно-освітнього середовища сучасного позашкільного навчального

закладу. *Народна освіта*. 2016. Вип. 3. - С. 49-57. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/NarOsv_2016_3_10

119. Гаврилюк В. Ю. *Створення та функціонування інформаційно-освітнього середовища сучасного позашкільного навчального закладу: методичний посібник*. Біла Церква: КВНЗ КОР «Академія неперервної освіти», 2016. 48 с.

120. Гаврилюк О. О. *Організаційно-педагогічні умови підготовки молодших спеціалістів у вищому професійному училищі*: дис. ... канд. пед наук: 13.00.04; Криворізький державний педагогічний університет. Кривий Ріг, 2001. 275 с.

121. Гаврилюк О. О. *Розробка перспектив розвитку навчального закладу відповідно до потреб ринку праці та професійно-кваліфікаційних вимог до фахівців: навчально-методичний посібник*. Хмельницький: ХНУ, 2005. 46 с.

122. Галус О. М. *Педагогічне управління адаптацією майбутніх учителів у системі ступеневої освіти*: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.06; Держ. вищ. навч. закл. «Ун-т менеджм. освіти» АПН України. К., 2009. 44 с.

123. Галус О. М. Наукові підходи та закономірності педагогічного управління освітніми процесами у ступеневому вищому навчальному закладі. *Педагогічний дискурс*. 2010. Вип. 8. С. 49–52.

124. Галус О. М. Активна професійна адаптація студентів як педагогічна проблема. *Педагогічний дискурс*. 2007. Вип. 1. С. 35–40.

125. Галус О. М. *Професійна адаптація студентів в умовах ступеневого педагогічного ВНЗ: моногр.* Хмельницький: ХГПА, 2007. 473 с.

126. Галус О. М. *Системний підхід до професійної адаптації вчителя початкової ланки освіти*: зб. наук. праць. Хмельницький: НАПВУ ім. Б. Хмельницького. 2001. №18. Ч.ІІ. С.156–162.

127. Гатто Дж. Т. *Прихована історія американської освіти. Глибоке дослідження в'язниці сучасного шкільного навчання*. Львів: Видавництво «ДІОРК-К», 2016. 448 с.

128. Герасимчук А. А., Палеха Ю. І., Шиян О. М. *Соціологія*: навч. посіб. А. А. Герасимчук, 3-тє вид., випр. й доп. К.: Вид-во Європ. ун-ту, 2003. 246 с.

129. Гершунский Б. С. *Образование как религия третьего тысячелетия: гармония знания и веры*. М.: Педагогическое общество России, 2001. 128 с.

130. Гибсон Дж. *Экологический подход к зрительному восприятию*: пер. с англ. под общ. ред. и вступ. ст. А. Д. Логвиненко. М.: Прогресс, 1988. 464 с.
131. Гладкова В. М. *Акмеологічні засади професійного самовдосконалення менеджерів вищих навчальних закладів*: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.06. НАПН України, Ун-т менедж. освіти. Київ, 2014. 40 с.
132. Глазычев В. Л. *Дух места. Освобождение духа*. под ред. А. А. Гусейнова, В. И. Толстых. М.: Политиздат, 1991. С. 138–167.
133. Глазычев В. Л. *Лекционно-семинарский курс «Методология средового подхода к данности»* [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.glazychev.ru/courses/course_Metodologia_sredovogo_podkhoda.htm. (дата обращения 04.03.2017).
134. Голубкова Н. Л. Партнерство школы, сім'ї та громади як засіб покращення поведінки учнів та дисциплін у школах США. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології: науковий журнал*. М-во освіти і науки, молоді та спорту України, Сумський держ. пед. ун-т ім. А. С. Макаренка. Суми: Сум ДПУ ім. А. С. Макаренка, 2010. № 4 (6). С. 77–86.
135. Гонтаровська Н. Б. *Освітнє середовище як фактор розвитку особистості дитини: монографія*. К.: Вид-во РВА «Дніпро- VAL», 2010. 623 с.
136. Гонтаровська Н. Б. *Теоретичні і методичні засади створення освітнього середовища як фактору розвитку особистості школяра* : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.07. Київ, 2012. 474 с.
137. Гонтаровська Н. Принципи розроблення проекту освітнього середовища навчального закладу як передумова розвитку здібної та обдарованої особистості. *Рідна школа*. 2013. №10. С.29–33.
138. Гончаренко С. У. *Педагогічні дослідження: Методологічні поради молодим науковцям*. Київ-Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2008. 278 с.
139. Гончаренко С. У. *Зміст загальної освіти і її гуманітаризація: монографія*. Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи; заг. ред. І. А. Зязюна. К., 2000. С. 81–107.

140. Гора О. В. Освітнє середовище як фактор формування національної ідентичності студентів вищих навчальних закладів. *Витоки педагогічної майстерності: збірник наукових праць*. Полтава, 2011. Ч. 1. С. 97 – 101.
141. Горовая В. И., Петрова Н. Ф. Образовательная среда вуза как педагогический феномен. *Вестник ГВУ*. 2014. №13. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obrazovatel'naya-sreda-vuza-kak-pedagogicheskiy-fenomen> (дата обращения: 12.04.2018).
142. Горчакова О. А. Средовой подход к управлению учебно-воспитательной деятельностью в учебном заведении. *Наука і освіта: наук.-практ. журн. Півд. наук. Центру АПН України*. 2011. № 7 (Педагогіка). С. 31–35.
143. Грант Р. Ресурсная теория конкурентных преимуществ: практические выводы для формулирования стратегии. *Вестник СПбГУ. Серия 8*. 2003. Вып. 3 (№ 24). С. 47–75.
144. Гуревич Р. С. *Теоретичні та методичні основи організації навчання у професійно-технічних закладах*: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти»; Інститут педагогіки і психології професійної освіти Академії педагогічних наук України. Київ, 1999. 42 с.
145. Гусаковский М. А. *Университет как центр культуропорождающего образования. Изменения форм коммуникации в учебном процессе*. Мн.: БГУ, 2004. 279 с.
146. Гусейнов А. А. Образование, обучение, воспитание. *Ведомости НИИПЭ*. Вып. 26. Тюмень, 2005. С. 88–101.
147. Гущина Т. Н. Педагогическая сущность феномена «образовательная среда»: по материалам исследования. *Общество. Среда. Развитие (Terra Humana)*. 2011. № 4. С. 187–190.
148. Д'юї Д. *Демократія і освіта*. Львів: Літопис, 2003. 294 с.
149. Д'юї Д. *Досвід і освіта*: пер. з англ. М. Василечко. Львів: Кальварія, 2003. 84 с.
150. Давыденко Т. М. Возможности и ограничения использования синергетического подхода в педагогических исследованиях. *Педагогическая*

наука и ее методология в контексте современности: сб. науч. ст.; под ред. В. В. Краевского, В. М. Полонского. М., 2001. С. 168–174.

151. Даниленко Л. І. *Теоретико-методичні засади управління інноваційною діяльністю в загальноосвітніх закладах: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01; Інститут педагогіки АПН України. К., 2006. 42 с.*

152. Дарманський М. М. *Соціально-педагогічні основи управління освітою в регіоні: монографія. Хмельницький: Поділля, 1997. 384 с.*

153. Дафт З. Л. *Менеджмент: пер. с англ. СПб.: Питер, 2000. 832 с.*

154. Дворецька Г. В. *Соціологія: навч. посіб. К.: КНЕУ, 2002. 472 с.*

155. Делия В. П. *Формирование и развитие инновационной образовательной среды гуманитарного вуза: Научное издание. М.: ООО «ДЕПО», 2008. 484 с.*

156. Делокаров К. Х. Является ли «общество, основанное на знаниях» новым типом общества? *Концепция «общества знания» в современной социальной теории. М., 2010. С. 11–38.*

157. Дельбанко Э. *Колледж: Каким он был, стал и должен быть: пер. с англ. И. Кушнаревой; под науч. ред. А. Васильевой. Москва: Высшая школа экономики, 2015. 256 с.*

158. Демидов Ф. Д., Петренко Е. Л., Торукало В. П. *Компетентностный подход к образованию и профессионально-личностное развитие государственных служащих. М., 2009. 156 с.*

159. Денисова Н. В. Тенденції розвитку комплексу «коледж – університет» у системі неперервної педагогічної освіти. *Науковий журнал «Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту». Харків, 2008. № 2. С. 50–53.*

160. *Державні стандарти професійної освіти: теорія і методика: Монографія / За ред. Н. Г. Ничкало. Хмельницький: ТУП, 2002. 334 с.*

161. Дерябо С. Д. *Учителю о диагностике эффективности образовательной среды. М., 1997. 216 с.*

162. Дещинський Ю. Л. *Методичні основи підготовки молодших спеціалістів зв'язку з технічного обслуговування комп'ютерної техніки: дис. ... канд. пед.*

- наук: 13.00.04; Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. К., 1998. 179 с.
163. Джейнс В. *Історія американської освіти* [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://www.wilsoncenter.org/sites/default/files/HistoryAmerEdu.pdf>.
164. Джуринский А. Н. *Развитие образования в современном мире: учеб. пособ.* Москва: Владос, 1999. 200 с.
165. Дзвінчук Д. І. *Сучасні тенденції управління та розвитку освіти в закладах*: автореф. дис. ... д-ра філос. наук: 09.00.10 «Філософія освіти»: Ін-т вищої освіти Академії педагогічних наук України. К., 2007. 38 с.
166. Дзвінчук Д. І. Трансформаційні процеси в освітніх системах – вимоги ХХІ ст. *Нова парадигма. Філософія. Політологія. Соціологія: Журнал наукових праць / НПУ ім. М. П. Драгоманова, Творче об-ня «Нова парадигма». Київ: НПУ, 2007. Вип. 72. С. 76–81.*
167. Дзвінчук Д. *Освіта в історико-філософському вимірі: тенденції розвитку та управління: монографія*. К.: ЗАТ «Нічлава», 2006. 378 с. С. 145 – 167
168. Дзвінчук Д. Російський погляд на освіту і засади її модернізації: філософські підходи. *Вища освіта України: Теоретичний та науково-методичний часопис*. 2006. № 1 (додаток). С. 15–21.
169. Дзвінчук Д. Функціонально-психологічна модель спільної діяльності як основа освітнього менеджменту. *Освіта і управління*. 1997. Т. 1. № 2. С. 71–78.
170. Дмитренко Г. А. *Стратегический менеджмент в системе образования: учеб. пособ.* К.: МАУП, 1999. 176 с.
171. Дмитренко Г. А. *Стратегічний менеджмент: цільове управління персоналом організації. 3-тє вид., виправл. і допов.* К.: МАУП, 2006. 224 с.
172. Добрякова М. *Массовое высшее образование. Триумф БРИК?* [Текст] / пер. с англ. М.С. Добряковой, Л. Ф. Пирожковой; под науч. ред. М. С. Добряковой; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2014. 528 с.
173. Драч І. І. *Теоретичні і методичні засади управління формуванням професійної компетентності магістрантів педагогіки вищої школи*: автореф.

- дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.06; Нац. акад. пед. наук України, Держ. вищ. навч. закл. «Ун-т менеджменту освіти». К., 2013. 39 с.
174. Драч І. І. *Управління формуванням професійної компетентності магістрантів педагогіки вищої школи: теоретико-методичні засади: монографія*. К.: Дорадо-Друк, 2013. 456 с.
175. Дрофа В. М. *Образовательная среда как объект управления* [Электронный ресурс]. Режим доступу: http://oipkro.nm.ru/Text/t10_72.htm.
176. Дрофа М. В. Образовательная среда – как объект управления. *Открытый урок* [Текст] / М., 2002. № 19-20. С.23–28.
177. Друкер П. *Задачи менеджмента в XXI веке*. М.: Издательский дом «Вильямс», 2000. 215 с.
178. Дубич К. В. *Особистісно орієнтоване виховання студентів в умовах соціокультурного середовища вищого навчального закладу* : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.07 «Теорія і методика виховання»г. Луганськ, 2007. 20 с.
179. Дударенко Л. Межі звернення до знань про минуле у передбаченні майбутнього системи освіти. *Вища школа*. 2016. № 10. С. 45–53.
180. *Економічна енциклопедія: у 3-х тт. Т. 2.* / Редкол.: С. В. Мочерний (відп. ред.) та ін. К.: Видавничий центр «Академія», 2000. 864 с.
181. *Енциклопедія освіти* / Акад. пед. наук України; гол. ред. В. Г. Кремень. К.: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
182. Ефременко Д. В. Концепция общества знания и ее обратная сторона. *Концепция «общества знания» в современной социальной теории*. М., 2010. С. 66–97.
183. Єльнікова Г. В. *Наукові основи адаптивного управління закладами та установами загальної середньої освіти*: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01.; Держ. закл. "Луган. нац. ун-т ім. Тараса Шевченка". Луганськ: Б. в., 2005. 44 с.
184. Єльнікова Г. В. *Основи адаптивного управління: курс лекцій*. К.: ЦППО АПН України, 2002. 133 с.

185. Єльнікова Г. В., Куденко В. І., Маслов В. І. *Теоретико-методичні основи підготовки керівників до оцінювання результатів діяльності загальноосвітнього навчального закладу*: монографія. К.: УМО, 2012. 240 с.
186. Єльнікова Г. В. *Наукові основи розвитку управління загальною середньою освітою в регіоні*: монографія. К.: ДАККО, 1999. С. 9–10.
187. Желанова В. В. *Контекстне навчання майбутнього вчителя початкових класів: теорія і технологія*: монографія. Луганськ : ДЗ "ЛНУ ім. Тараса Шевченка", 2013. 482 с.
188. Желанова В. В. Рефлексивно-контекстне освітнє середовище як чинник професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів у ВНЗ. *Педагогічний дискурс*. 2012. Випуск 11. С. 88–93.
189. Жерносек І. П. *Науково-методична робота в загальноосвітній школі: навч.-метод. посіб.* К.: ІЗМН, 1998. 160 с.
190. Жерносек І. П. *Формування управлінської науково-методичної культури керівника ЗНЗ: методичні рекомендації*. Х.: Видавнича група «Основа», 2010. 192 с.
191. Житник Н. В. *Організаційно-педагогічні умови підготовки бакалаврів економіки у коледжі II рівня акредитації*: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04; Криворізький держ. пед. ун-т. Кривий Ріг, 2002. 240 с.
192. Загвязинский В. И. Современная ситуация в российском образовании и перспективы его развития как открытой социальной системы. *Современное образование как открытая система: коллективная монография* /под. ред. Н. Г. Ничкало, Г. Н. Филонова, О. В. Суходольской-Кулешовой. М.: Институт научной и педагогической информации РАО, издательство «ЮНИТИ-ДАНА», издательство «ЮРКОМПАНИ», 2012. С. 15–39.
193. Загвязинский В., Атаханов Р. *Методология и методы психолого-педагогического исследования*: учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений. М.: Академия, 2006. 208 с.
194. Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 № 2145-VIII [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>

195. Закон України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 № 1556-VII [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://vnz.org.ua/zakonodavstvo/111-zakon-ukrayiny-pro-vyschu-osvitu>.
196. Закон України «Про вищу освіту» від 17.01. 2002 № 2984-14 [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2984-14> (втратив чинність).
197. Закон України «Про освіту» від 04.06.1991 №1060-12 [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1060-12> (втратив чинність).
198. Закон Української Радянської Соціалістичної Республіки «Про народну освіту» №2778-VIII від 28.06.1974 (Із змінами і доповненнями, внесеними Указом Президії Верховної Ради Української РСР від 15 травня 1980 року № 243-X) [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/T742778.html.
199. Захаренко О. А. *Школа – центр виховання на селі. В кн. Грані творчості: кн. для вчителя*. К.: Рад. шк., 1990. 205 с.
200. Захаров П. Н. *Стратегическое развитие университетского комплекса региона: синергетический подход: монография*. Владимир: Изд-во Владим. гос. ун-та, 2010. 180 с.
201. Зеер Э. Ф. Мешкова И. В. Образовательная среда колледжа как фактор формирования развивающего профессионально-образовательного пространства *Мир психологии*. 2007. № 3. С. 105–110.
202. Зеер Э. Ф. *Психология профессий: учеб. пособ. для студ. вузов*. 2-е изд., доп. М.: Академический проект. 2003. 336 с.
203. Зимняя И. А. *Педагогическая психология: учебник для вузов*. 2-е изд., доп., испр. и перераб. М.: Логос, 1999. 384 с.
204. Зимняя И. А. *Воспитательный потенциал образовательной среды // Проблемы качества образования, его нормирования и управления. Сборник научных статей / Под общ. ред. Н. А. Селезневой, В. Г. Казановича*. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1999. С. 83–87.

205. Зязюн І. А. Світоглядна парадигма освіти. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти: зб. наук. праць*. Українська інж.-пед. академія. Х., 2003. Вип. 5. С. 24–31.
206. Зязюн І. А. Філософія педагогічної антропології. *Професійна освіта: педагогіка і психологія: пол.-укр. журн., укр.-пол.[щорічник]*. Ченстохова, 2008, С. 51–58.
207. Зязюн І. Педагогічне наукове дослідження у контексті цілісного підходу *Порівняльна професійна педагогіка*. 2011. № 1. С. 19–30.
208. Иванов Д. А. *Экспертиза в образовании: учеб. пособ. для вузов*. М.: Академия, 2008. 329 с.
209. Иноземцев В. Л. *Современное постиндустриальное общество: природа, противоречия, перспективы*. М.: Логос, 2000. 304 с.
210. Исикава К. *Японские методы управления качеством* /К. Исикава; сокр. пер. с англ.; под. ред. А. В. Гличева. М.: Экономика, 1988. 214 с.
211. *К обществу знания* [Электронный ресурс]. Париж. ЮНЕСКО, 2005. 231 с. Режим доступа: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001418/141843r.pdf>.
212. Калашнікова С. А. *Теоретико-методологічні засади професійної підготовки управлінців-лідерів в умовах сучасних суспільних трансформацій*: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.06; НАПН України, Ун-т менедж. освіти. Київ, 2011. 36 с.
213. Каленюк І. Куклин О. *Развитие высшего образования и экономика знаний*. 2-е изд., испр. и доп. М.: Новое знание, 2014. 383 с.
214. Калініна Л. М. *Система інформаційного забезпечення управління загальноосвітнім навчальним закладом*: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.06; НАПН України, Ун-т менедж. освіти. К., 2008. 41 с.
215. Калюжна Т. Г. *Педагогічна аксіологія в умовах модернізації професійно-педагогічної освіти: монографія*; за наук. ред. О. В. Уваркіної. К.: Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова, 2012. 128 с.
216. Камишин В. В. *Теоретико-методологічні основи системно-інформаційної кваліметрії в управлінні навчально-виховним процесом*: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.06; НАПН України, Ун-т менедж. освіти. К., 2014. 41 с.

217. Касаткін Д. Ю., Тверезовська Н. Т. Інформаційно освітнє середовище навчання: історія виникнення, класифікація та функції. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету ім. В. Гнатюка*. Вип. 3 серія: Педагогіка. 2011. С. 190 – 196.
218. Касьянова О. М. *Педагогічна експертиза розвитку загальної середньої освіти регіону: теоретичний і технологічний аспекти*: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.06; НАПН України, Ун-т менедж. освіти. К., 2012. 44 с.
219. Каташов А. І. *Педагогічні основи розвитку інноваційного освітнього середовища сучасного ліцею*: автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук: 13.00.00. Луганськ, 2001. 22 с.
220. Кэмпбелл Д. Т. *Модели экспериментов в социальной психологии и прикладных исследованиях*. М.: Прогресс. 1980. 392 с.
221. Клепко С. Інноваційні ідеї демократизації та менеджменту школи. *Стратегія реформування освіти в Україні: Рекомендації з освітньої політики*. К.: «К.І.С.», 2003. 296 с.
222. Климов Е. А. *Основы психологии*. М.: Культура и спорт, ЮНИТИ, 1997. С. 70–76.
223. Клокар Н. І. *Управління підвищенням кваліфікації педагогічних працівників в умовах післядипломної освіти регіону на засадах диференційованого підходу*: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.06; ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України. К., 2011. 43 с.
224. Клочкова Т. Н. *Роль внутренней среды вуза в формировании профессиональной культуры специалиста*: дис. ... канд. социол. наук: 22.00.08. Н. Новгород, 2003. 184 с.
225. Клочкова Т.Н. *Функции вузовской среды в формировании профессиональной культуры будущего специалиста. Воспитательная среда вуза как фактор профессионального становления специалиста: Материалы Второй межрегиональной научно-методической конференции. 16-17 апреля 2002 года*, Воронеж: Воронежский государственный университет, 2002. С. 99–102

226. Кнорринг В. И. *Теория, практика и искусство управления: учебник для вузов по специальности «Менеджмент»*. 2-е изд., изм. и доп. М.: Издательство НОРМА (Издательская группа НОРМА–ИНФРА М), 2001. 528 с.
227. Князев Е. А. Об университетах и их стратегиях. *Университетское управление: практика и анализ*. 2005. № 7. С. 85–95.
228. Ковалев А. П. *Педагогические системы: оценка текущего состояния и управление: учеб. пособ.* Харьков: ХГУ, 1990. 156 с.
229. Ковалевский В. П. Проблемы теории и методологии проектирования регионального университетского комплекса. *Университетское управление: практика и анализ*. 2003. № 2 (25). С. 25–30.
230. Козырев В. А. *Построение модели гуманитарной образовательной среды* [Электронный ресурс]. Pedagog. 1999. № 7. Режим доступа: http://www.uni-altai.ru/Journal/pedagog/pedagog_7/a06.html.
231. Козырев В. А. *Теоретические основы развития гуманитарной образовательной среды университета: монография*. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 1999. 276 с.
232. Козырев В. А. *Гуманитарная образовательная среда педагогического университета: сущность, модель, проектирование: монография*. Санкт-Петербург : РГПУ им. А. И. Герцена, 2004. 328 с.
233. Колесникова И. А. *Педагогическое проектирование: учебное пособие* [для студ. высш. учеб. заведений]. М.: Издательский центр «Академия», 2005. 288 с.
234. Колесникова И. А. *Теория и практика модульного преобразования воспитательной среды образовательного учреждения: учебно- методическое пособие* / под ред. акад. РАО З. И. Васильевой. СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2009. 196 с.
235. Коллини С. *Зачем нужны университеты*; пер. с англ. Д. Кралечкина. Москва: Высшая школа экономики, 2016. 264 с.
236. *Компетенції викладача вищої школи в добу змін: діагностика та аналітика (за результатами дослідження в Київському університеті імені Бориса Грінченка)* / Л. Хоружа, М. Братко, Н. Котенко, О. Мельниченко, В. Прошкін. Київ : Вид-во КУБГ, 2018. 92 с.

237. *Комюніке Всесвітньої конференції з вищої освіти – 2009: «Нова динаміка вищої освіти і науки для соціальної зміни і розвитку»* (ЮНЕСКО. Париж, 5–8 липня 2009 року) [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/952_011.
238. Конаржевський Ю. А. *Аналіз уроку*. Х.: Видавництво «Ранок», 2008. 336 с.
239. Конаржевский Ю. А. *Менеджмент и внутришкольное управление*. М.: Педагогический поиск, 2000. 222 с.
240. Кононец Н. В. *Основи ресурсно-орієнтованого навчання дисциплін комп'ютерного циклу (з досвіду аграрних коледжів): монографія*. ВНЗ Укоопспілки «Полтав. ун-т економіки і торгівлі» (ПУЕТ). Полтава: ПУЕТ, 2016. 505 с.
241. Коровин С. В. *Формирование единой информационной образовательной среды как условие развития профессиональной компетентности студентов колледжа: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08*. Челябинск, 2011. 181 с.
242. Корогод Н. П. *Організаційно-педагогічні умови управління системою науково-методичної роботи в технікумі: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01*; Криворізький держ. пед. ун-т. Кривий Ріг, 2006. 205 с.
243. Коротков Э. М. *Менеджмент: учебник*. М.: Издательство Юрайт; ИД Юрайт, 2011. 640 с.
244. Корчак Я. *Как любить ребенка: Книга о воспитании: пер. с польск.* М.: Политиздат, 1990. 493 с.
245. Косогорова Л. В. Образовательная среда как ресурс качества подготовки специалиста декоративно-прикладного творчества в вузе культуры и искусств. *Фундаментальные исследования*. 2011. № 8–3. С. 528–531.
246. *Концепція розвитку Університету на 2013-2017 рр.* Режим доступу: <http://kubg.edu.ua/resursi/dokument.html>.
247. Кравченко А. И., Тюрина И. О. *Социология управления: фундаментальный курс: учеб. пособ. для студ. высших учеб. заведений*. 4-е изд., испр. и доп. М.: Академический проект; Деловая книга, 2008. 983 с.
248. Кремень В. Г. *Сучасний навчальний процес як синергетична система. Освітні реформи: місія, дійсність, рефлексія: монографія / за ред. В. Кременя,*

- Т. Левицького, В. Огнев'юка, С. Сисоевої. К.: ТОВ «Видавниче підприємство «ЕДЕЛЬВЕЙС», 2013. С.21–46.
249. Кремень В. Г. *Філософія людиноцентризму в освітньому просторі*. 2-е вид. К.: Т-во «Знання» України, 2010. 520 с.
250. Кремень В. Г. Пазиніч С. М., Пономарьов О. С. *Філософія управління: підруч. для студ. вищ. навч. закл.* К.: Знання України, 2007. 360 с.
251. Кремень В. *Феномен інновацій: освіта, суспільство, культура*. К.: Пед. думка, 2008.
252. Кретович С.С. *Наукові засади моніторингу розвитку вищого навчального закладу I-II рівня акредитації*; Нац. акад. пед. наук України. ДВНЗ «Ун-т менеджменту освіти»: автореф. дис. канд. пед. наук. Київ, 2012. 20 с.
253. Крижко В. В. *Аксіологічний потенціал державного управління освітою: навч. посіб.* К.: Освіта України, 2005. 224 с.
254. Крижко В. В. *Теорія і практика менеджменту в освіті: навч. посіб.* 2-ге вид., допов. К.: Освіта України, 2005. 256 с.
255. Крупчанов Л. М. *Теория литературы: ученик* [Электронный ресурс]. М.: Флинта: Наука, 2012. 360 с. Режим доступа: http://fictionbook.ru/author/l_m_krupchanov/teoriya_literaturyi/ (дата обращения 08.03.2018).
256. Крылова Н. Б. *Антропологический, деятельностный и культурологический подходы*. М.: НИИ школьных технологий, 2005. 184 с.
257. Крылова Н. Б. *Культурология образования*. М.: Народное образование, 2000. 271 с.
258. Кубанов Р. А. Якість освіти: суть поняття та особливості оцінювання [Електронний ресурс]. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*. 2013. № 13 (2). С. 25–31. Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/vlup_2013_13\(2\)__5](http://nbuv.gov.ua/UJRN/vlup_2013_13(2)__5). (дата зверення 08.03.2018).
259. Кудин В. А. Новое качество подготовки кадров как смысл и цель модернизации образовательного процесса. *Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России*, 2010. №4. С. 4–7.

260. Кузьмина Н. В. *Методы системного педагогического исследования: учеб. пособ.* / под ред. Н. В. Кузьминой. М.: Народное образование, 2002. 152 с.
261. Кузьмина Н. В. Понятие «педагогической системы» и критерии ее оценки. *Методы системного педагогического исследования*. Л.: Изд-во ЛГУ, 1980. С. 34–41.
262. Куклин О. В. *Высшее образование Украины: реалии и перспективы. Инновационное развитие высшего образования: монография*. Черкассы: Черкасский национальный университет имени Богдана Хмельницкого, 2013. С. 37–65.
263. Кулюткін Ю. Н., Тарасов С. В., 2000 Образовательная среда и развитие личности. *Новые знания*. 2001. №1. С.6–7.
264. Кунькова Н. Г. Поиск новых подходов к совершенствованию системы управления колледжем. *Научные исследования в образовании*. 2010. № 3. С. 20–22.
265. Курлянд З. Н. Професійно-креативне середовище ВНЗ – передумова підвищення якості підготовки майбутніх фахівців [Електронний ресурс]. *Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку*. 2009. № 1. Режим доступу: http://intellectinvest.org.ua/rus/pedagog_editions_emagazine_pedagogical_science_arhiv_pn_n1_2009_st_16.
266. Кучерявий А. О. *Управління самостійною навчальною діяльністю майбутніх юристів: монографія*. Черкаси: видавець Чабаненко Ю. А., 2014. 344 с.
267. Лазарев В. С. О развивающихся педагогических системах. *Педагогика*. 2002. № 8. С. 13–24.
268. Ларисова И. А. Педагогически комфортная среда как средство формирования творческой самореализации подростков во внеурочной деятельности. *Фундаментальные исследования*. 2011. № 12. С. 493–497.
269. Лебедева В. П., Орлов В. А., Панов В. И. *Школоведческие аспекты моделирования развивающей образовательной среды*. Первая российская конференция по экологической психологии: тезисы. Москва, 3–5 декабря, 1996. М., 1996. С. 101–103.

270. Левин К. *Теория поля в социальных науках*; пер. с англ. СПб.: Сенсор, 2000. 368 с.
271. Лернер П. С. Проектирование образовательной среды по формированию профориентационно значимых компетентностей учащихся. *Школьные технологии*. 2007. № 5. С. 86–92.
272. Лесгафт П. Ф. Избранные педагогические сочинения / П. Ф. Лесгафт; сост. И. Н. Решетень. М.: Педагогика, 1988. 400 с.
273. Ливандовская А. Г. Внешняя и внутренняя среда вуза: влияние на качество образования. *Высшее образование в России*, 2006. № 7. С. 152–154.
274. Ліннік О. О. Взаємодія суб'єктів педагогічного процесу в освітньо-професійному середовищі ВНЗ [Електронний ресурс]. *Modern problems and ways of their solution in science, transport, production and education' 2012* (SWorld, 18–27 December 2012). Режим доступу: <http://www.sworld.com.ua/index.php/ru/conference/the-content-of-conferences/archives-of-individual-conferences/december-2012>. 230.
275. Ліннік О. О. Дефініційний аналіз поняття «освітньо-професійне середовище ВНЗ» [Електронний ресурс]. *Проблеми сучасної педагогічної освіти: педагогіка і психологія*. 2012. № 35. Ч. 1. Режим доступу: http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/pspo/2012_35_1/Linnik.pdf.
276. Лозовецька В. Т. *Теоретико-методологічні основи професійного навчання молодшого спеціаліста сільськогосподарського профілю*: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04; Національний аграрний ун-т. К., 2002. 579 с.
277. Лошакова Т. Ф. *Педагогическое управление созданием комфортной среды в образовательном учреждении*: монография. Екатеринбург: Изд-во Дома учителя, 2001. 255 с.
278. Луговий В. І. *Педагогічна освіта в Україні: структура, функціонування, тенденції розвитку*. Межрегіон. академія управління персоналом. К.: МАУП, 1994. 194 с.
279. Луговий В. І. Проблема понятійно-категоріального апарату педагогічної науки. *Педагогічна і психологічна науки в Україні* / відп. ред.

- О. В. Сухомлинська. К.: Педагогічна думка, 2007. Т. 1. Теорія та історія педагогіки. С. 24–35.
280. Луговий В. І. *Управління освітою: навч. посіб. для слухачів, аспірантів, докторантів спец. «Державне управління»*. К.: Вид-во УАДУ, 1997. 302 с.
281. Лукіна Т. О. *Державне управління якістю загальної середньої освіти в Україні: монографія*; Нац. акад. держ. упр. при Президентові України. К., 2004. 291 с.
282. Лукша П. *В ожидании «девятого вала»: компетенции и модели образования для 21 века*. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.slideshare.net/edu2035/gef-moscow-edcrunch-preparing-for-the-tide>. (дата обращения 08.03.2018)
283. Лукьянова М. І. Гуманітарна експертиза як засіб усвідомлення педагогом професійного буття та характеристик освітнього середовища. *Педагогічні Видання / е-журнал «Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку»* / Випуск №4 [2009]. Режим доступу: http://intellect-invest.org.ua/pedagog_editions_e-magazine_pedagogical_science_arhiv_pn_n4_2009_st_12/
284. Лунячек В. Е. Деякі практичні питання управління освітою в США. *Нова педагогічна думка*. 2008. № 1. С. 16–20.
285. Лутай В. Про розроблення концептуальних засад філософії сучасної освіти України. *Вища освіта України*. 2005. №4. С. 13–17.
286. Лутай В. С. Розробка сучасної філософії освіти на засадах синергетики. *Вища освіта України*. 2009. № 1. С. 33–35.
287. Лутай В. Про розробку концептуальних засад філософії сучасної освіти України: монографія. *Філософські засади трансформації вищої освіти в Україні на початку ХХІ століття: монографія* / Акад. пед. наук України, Ін-т вищ. освіти. Київ: Педагогічна думка, 2007. С. 99–109.
288. Ляшенко О. Якість освіти як основа функціонування й розвитку сучасних систем освіти. *Педагогіка і психологія*. 2005. №1(46). С. 5–12.

289. Мазіна Н. Є. Мережеві відносини у господарчій діяльності підприємств: інституціональний аспект. *Методологія, теорія та практика соціологічного аналізу суспільства*. 2009. № 15. С. 250–253.
290. Макареня А. А. *Культуротворческая среда: статус, структура, функционирование*. Тюмень: ТОГИРРО, 1997. 66 с.
291. Малихіна Я. А. *Теоретичні і методичні засади управління взаємодією вищого навчального закладу із зовнішнім середовищем*: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.06.; Старобільськ: Луганський нац. ун-т ім. Т. Шевченка, 2015. 40 с.
292. Мануйлов Ю. С. *Средовой подход в воспитании*: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. /Ю. С. Мануйлов. М., 1997. 192 с.
293. Мануйлов Ю. С. *Средовой поход в воспитании*: дис. ... доктора пед. наук : 13.00.01 / Ю.С. Мануйлов. – М., 1997. – 193 с.
294. Мануйлов Ю. С. *Средовой подход в воспитании* / Ю. С. Мануйлов. 2-е издание, переработанное. М. Н. Новгород: Изд. Волго-Вятской академии государственной службы, 2002. 157 с.
295. Мануйлов Ю. Теоретические истоки и основы средового похода в педагогике. *Школа*. 2009. № 5 (303) С. 2–3.
296. Мармаза О. І. *Менеджмент в освіті*. Х.: Основа, 2007. 448 с.
297. Мармаза О. І. *Менеджмент в освіті: секрети успішного управління*. Х.: Основа, 2005. 176 с.
298. Мартиненко С. *Діагностична діяльність майбутнього вчителя початкових класів: теорія і практика: монографія*. К.: КМПУ імені Б. Д. Грінченка, 2008. 434 с.
299. Марцева Л. А. *Теоретичні та методичні основи професійної підготовки молодших спеціалістів радіотехнічного профілю*: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти». Житомирський державний університет імені Івана Франка. Житомир, 2015. 43 с.
300. Маслов В. І. *Наукові основи та функції процесу управління загальноосвітніми навчальними закладами: навч. посіб.* Тернопіль: Астон, 2007. 150 с.

301. Маслов В. І. Драгун В. П. Шаркунова В. В. *Теоретичні основи педагогічного менеджменту: навч. посіб.* К., 1996. 87 с.
302. Мастерова В. А. *Воспитательно-образовательная среда вуза как средство развития творческой личности будущего государственного служащего: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01.* Саратов, 2003. 16 с.
303. Матвієнко О. В. *Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів до педагогічної взаємодії у навчально-виховному середовищі школи першого ступеня: дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04; Київ, 2010. 496 с.*
304. Матвієнко О. Підготовка майбутніх учителів до педагогічної взаємодії. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. 2010. Вип. 32. С. 28–36.
305. Мачинська Н. І. *Педагогічна освіта магістрантів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю: монографія.* Львів: ЛьвДУВС, 2013. 416 с.
306. *Междисциплинарные проблемы средового подхода к инновационному развитию.* М.: «Когито-Центр», 2011. С. 34.
307. Менг Т. В. *Исследование образовательной среды: проблемы, подходы, модели: монографія.* СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2011. 98 с.
308. Менг Т. В., Лабунская Н. А. *Образовательная среда: подходы к раскрытию понятия. Образовательная среда школы: проблемы и перспективы развития: материалы научно-практической конференции / научный редактор С. В. Тарасов.* СПб.: Образование-Культура, 2001. С. 19–21.
309. Менг Т. В. *Педагогические условия посторения образовательной среды ВУЗа: дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.01.* СПб., 1999. 170 с.
310. Менг Т. В. Проектирование конструктивистских образовательных сред в деятельности преподавателя высшей школы. *Вестник Герценовского университета*. 2011. № 10. С. 40–48.
311. Менг Т. В. Средовый подход к организации образовательного процесса в современном вузе. *Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена*, 2008. С.70–83.
312. Мертон Р. К. *Социальная теория и социальная структура. Социологические исследования*, 1992, №3. С.104–114.

313. *Методология педагогики: монография:* /Е. А. Александрова, Р. М. Асадуллин, Е. В. Бережнова, М. В. Богуславский, С. В. Бобрышов, Н. Л. Коршунова, В. Г. Рындак, под общ. ред. В. Г. Рындак. Москва: ИНФРА-М, 2018. 294 с.
314. *Методология, теория и практика, воспитательных систем: поиск продолжается* /Под ред. Л.И. Новиковой, Р.Б. Вендровской, В.А. Караковского. М.: НИИТОиПРАО, 1996. 240 с.
315. Мещанінов О. П. *Сучасні моделі розвитку університетської освіти в Україні: монографія*. Миколаїв: Вид-во МДГУ ім. Петра Могили, 2005. 460 с.
316. Мінаков М. Університет: криза ідентичності. *Критика*. 2003. №3 (65). С. 8–15.
317. *Модернізація вищої освіти в Україні і світі: десять років наукового пошуку: монографія* / ред.: В. П. Андрущенко, В. І. Луговий, М. Ф. Степко; Ін-т вищ. освіти АПН України. Х., 2009. 504 с.
318. *Модернізація системи вищої освіти: соціальна цінність і вартість для України: монографія* / за ред. В. Кременя. К.: Пед. думка, 2007. 257 с.
319. Мондонен О. Ю. *Образовательная среда педагогического колледжа как фактор профессионального самоопределения студентов: дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.01*. Санкт- Петербург, 2006. 330 с.
320. *Моніторинг професійної діяльності вчителя: теорія і практика: метод. посіб.* /За заг.ред. В. О. Огнев'юка, Л. Л. Хоружої. Авторський колектив (В. О. Огнев'юк, Л. Л. Хоружа, Т.Г.Веретенко, О. Б. Жильцов Л. Т. Коваленко, М. В. Сорока, А. Л. Стеблецький) К.: КМПУ імені Б. Д. Грінченка, 2009. 60 с.
321. Морозова Н. А. *Воспитательная среда дополнительного образования. Стратегия воспитания в образовательной системе России* / под ред. проф. И. А. Зимней. 2-е изд., доп. и перераб. М.: Агентство «Издательский сервис», 2005. С. 295–301.
322. Морозова Н. А., Жуковская М. Э. *Моделирование и экспертиза образовательной среды вуза при проектировании компетентностно-ориентированной основной общеобразовательной программы высшего профессионального образования. Образовательный модуль для программы*

повышения квалификации преподавателей вузов в области проектирования ООП, реализующих ФГОС ВПО. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2010. 46 с.

323. Москалев И. Е. Качественные характеристики социальных изменений в контексте общества знаний. *Концепция «общества знания» в современной социальной теории*. М., 2010. С. 98–109.

324. Навроцький О. І. *Інноваційні процеси у вищій школі України*: дис. ... д-ра соц. наук: спец. 22.00.04 «Спеціальні і галузеві соціології». Х., 2006. 363 с.

325. *Народное образование в СРСР. Общеобразовательная школа. Сборник документов. 1917–1973 г.г.* /сост.: А. А. Абакумов, Н. П. Кузин, Ф. И. Пузырев, Л. Ф. Литвинов. М.: Педагогика, 1974. С. 173–175.

326. *Національна доповідь «Цілі Розвитку Тисячоліття, Україна–2010»*. 107 с. Режим доступу: <http://network.org.ua/wp-content/uploads/2017/03/Zili-rozvytyk-tysacholittya-Ukraine-2010-nazionalna-dopovid.pdf>. (дата звернення 08.05.2017).

327. *Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні*. Нац. акад. пед. наук України; [редкол.: В. Г. Кремень (голова), В. І. Луговий (заст. голови), А. М. Гуржій (заст. голови), О. Я. Савченко (заст. голови)]; за заг. ред. В. Г. Кременя. Київ: Педагогічна думка, 2016. 448 с.

328. Немцева І. А. Фактори формування інноваційної культури вищих навчальних закладів України. *Вісник Національного технічного університету «Харківський політехнічний інститут»*. Зб. наук. праць. Тематичний випуск: Технічний прогрес і ефективне виробництво. Харків: НТУ «ХПІ», 2010. № 7. С. 158 – 169.

329. Ничкало Н. Г. Ідея суспільства знань і праці в наукових пошуках. *Теорія і практика управління соціальними системами: філософія, психологія, педагогіка і соціологія*. 2010. № 3. С. 22–28.

330. Ничкало Н. Г. Профтехосвіта у Білій книзі національної освіти. *Професійно-технічна освіта*. 2009. № 4. С. 3–4.

331. Ничкало Н. Г. *Трансформація професійно-технічної освіти України: монографія*; АПН України, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих АПН України. К.: Пед. думка, 2008. 198 с.

332. Ніколаєнко С. М. *Теоретико-методологічні основи управління інноваційним розвитком системи освіти України*: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.06; ДВНЗ «Ун-т менедж. освіти». К., 2009. 44 с.
333. Ніколаєнко С. *Теоретико-методологічні основи управління інноваційним розвитком системи освіти України*: монографія. К.: КНТЕУ, 2008. 418 с.
334. *Новая философская энциклопедия*: в 4 т. Ин-т философии Российской акад. наук; гл. ред. В. С. Степин. 2-е изд., испр. и доп. М.: Мысль, 2010. Т.1: А–Д. 741 с.
335. Новиков А. М. *Методология: словарь системы основных понятий*. М.: Либроком, 2013. 208 с.
336. Новиков А. М. *Основания педагогики: пособие для авторов учебников и преподавателей*. М.: Издательство «Эгвес», 2010. 336 с.
337. Новиков А. М. *Постиндустриальное образование*. М.: Издательство «Эгвес», 2008. 136 с.
338. Новиков В. Н. Образовательная среда вуза как профессионально и личностно стимулирующий фактор. *Психологическая наука и образование psyedu.ru*. 2012. № 1. Режим доступа: <http://psyedu.ru/journal/2012/1/2776.phtml>. (дата звернення 05.05.2017).
339. Новиков Д. А. *Теория управления образовательными системами*. М.: Народное образование, 2009. 452 с.
340. Новикова Л. И. «Воспитательное пространство» как открытая система (педагогика и синергетика). *Общественные науки и современность*. 1998. № 1. С. 132–143.
341. Новикова Л. И. Воспитательная система школы: исходные позиции. *Сов. педагогика*. 1991. № 11. С. 61–64.
342. Новикова Л. И. Методологический аспект проблемы моделирования воспитательных систем. *Моделирование воспитательных систем: теория и практика* /Под ред. Л. И. Новиковой, Н. Л. Селивановой. М.: Изд-во РОУ. 1995. С. 5–10.
343. Нуссбаум М. *Не ради прибыли: зачем демократии нужны гуманитарные науки*: пер. с англ. М. Бендет; под науч. ред. А. Смирнова; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». М.: Изд.дом Высшая школа экономики, 2014. 192 с.

344. Ньюмен Дж. Г. Идея Университета /Дж. Г. Ньюмен; пер. с англ. С. Б. Бенедиктова; под ред. М. А. Гусаковського. Минск: БГУ, 2006. 208 с.
345. *Образование прежде всего* (Global Education First Initiative, 2012) [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.unesco.org/new/ru/education/education-first>.
346. Огнев'юк В. Криза – момент істини для університетської освіти. *Вища школа*. 2009. № 11. С. 5–17.
347. Огнев'юк В. О. *Освіта в системі цінностей сталого людського розвитку*. К.: Знання України, 2003. 450 с.
348. Огнев'юк В. О. Освітологія як відображення міждисциплінарного підходу в наукових дослідженнях феномену освіти. *Розвиток сучасної освіти: освітологічні наголоси: зб. наук. пр. за матер. Першої Всеукр. наук.-практ. конф. «Освітологія – науковий напрям інтегрованого пізнання освіти»*; авт. кол.: В. Г. Кремень, В. О. Сухомлинська та ін. К.: Київ, ун-т ім. Б. Грінченка, 2011. С. 53–61.
349. Огнев'юк В. О. *Освітологія: витоки наукового напрямку: монографія* /В. О. Огнев'юк, С. О. Сисоєва, Л. Л. Хоружа, І. В. Соколова, О. М. Кузьменко, О. О. Мороз; за ред. В. О. Огнев'юка. К.: ВП «Едельвейс», 2012. 336 с.
350. Огнев'юк В. О. Університет і суспільство. *Сучасні стратегії університетської освіти: якісний вимір: матер. міжнар. наук.-практ. конф. (28–29 березня)* / М-во освіти і науки, молоді та спорту України, Київ. ун-т ім. Б. Грінченка та ін.; за заг. ред. В. О. Огнев'юка. К.: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2012. С. 15.
351. Огнев'юк В. Освіта та конкурентоспроможність суспільства. *Освітологія*. 2016. № 5. С. 37–44.
352. Огнев'юк В. Реформування – як сутнісна характеристика сучасної освіти. *Освітні реформи: місія, дійсність, рефлексія: монографія* / за ред. В. Кременя, Т. Левовицького, В. Огнев'юка, С. Сисоєвої. К.: ТОВ «Видавниче підприємство «ЕДЕЛЬВЕЙС», 2013. С. 61–106.
353. Огнев'юк В. Соціальні аспекти модернізації освіти. *Вісник Київського національного торговельно-економічного університету*. 2003. № 4. С. 5–11.

354. Ожегов С. И. *Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений*. 4-е изд. М., 1997. 944 с. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.ozhegov.org/words/34225.shtml> (дата обращения 05.05.2017).
355. Олійник В. В. Деякі концептуальні ідеї методології управління освітою. *Теорія та методика управління освітою*. 2010. Вип 4 (2010). С. 1 – 13.
356. Олійник В. В. *Наукові основи управління підвищення кваліфікації педагогічних працівників профтехосвіти: монографія*. К.: Міленіум, 2003. 594 с.
357. Олійник В. В. *Менеджмент фахового зростання педагогічних працівників профтехосвіти в сучасних умовах*. АПН України, Ун-т менедж. освіти. К., 2009. 112 с.
358. Олійник В. В. *Підвищення кваліфікації працівників профтехосвіти: концептуальні та організаційно-методичні засади*. АПН України, Ун-т менедж. освіти. К., 2009. 88 с.
359. Олійник В. В. *Теоретико-методологічні засади управління підвищенням кваліфікації педагогічних працівників профтехосвіти: дис...д-ра пед. наук: 13.00.01*. К., 2004. 489 с.
360. Олійник В. В. *Управління підвищенням кваліфікації працівників профтехосвіти в умовах трансформації суспільства*. АПН України, Ун-т менедж. освіти. К., 2009. 104 с.
361. Олійник В. В. Сергєєва Л. М. *Управління розвитком професійно-технічного навчального закладу: навч.-метод. посіб.* К.: АртЕк, 2010. 176 с.
362. Олійник Т. С. Реалізація компетентнісного підходу в навчальному процесі на перекладацькому відділенні факультету іноземних мов ТНПУ ім. В. Гнатюка. *Професійні компетенції та компетентності вчителя: матер. регіон. наук.-практ. семінару*. Тернопіль: Вид-во ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2006. С. 69–71.
363. Онишків З. М. *Основи школознавства: навч. посіб. для студ. пед. вузів*. 2-е вид. Тернопіль: Навчальна книга Богдан, 1999. 96 с.

364. Орел А. А. Использование образовательной среды субъектом. *Современные проблемы науки и образования*. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://econf.rae.ru/article/351> (дата обращения: 21.04.2017).
365. *Освітнє право: конспект лекцій* / [В. В. Астахов, К. В. Астахова (мол.), О. Л. Войно-Данчишина та ін.]; за заг. ред. В. В. Астахова ; Нар. укр. акад., Міжнар. фонд «Відродження». Х.: Вид-во НУА, 2011. 143 с.
366. *Освітній менеджмент: навч. посіб.* / за ред. Л. Даниленко, Л. Карамушки. К.: Шкільний світ, 2003. 400 с.
367. Осецький В. Татомир І. Місце футурології у структурі наукових досліджень феномену освіти. *Вища школа*. 2016. № 10. С. 27–44.
368. *Основні показники діяльності вищих навчальних закладів України на початок 2015/16 навчального року. Статистичний бюлетень* // Державна служба статистики України [Електронний ресурс]. К., 2016. Режим доступу: https://ukrstat.org/uk/druk/publicat/kat_u/publosvita_u.htm. (дата звернення 05.05.2017).
369. *Основні показники діяльності вищих навчальних закладів України на початок 2016/17 навчального року. Статистичний бюлетень* // Державна служба статистики України [Електронний ресурс]. К., 2017. Режим доступу: http://www.ukrstat.gov.ua/druk/publicat/kat_u/publosvita_u.htm (дата звернення 05.02.2018).
370. Островерхова Н. Оцінка якості освіти. *Освіта і управління*. 2005. Т. 8. №1. С. 109–113.
371. Павловський К. *Трансформації вищої освіти в ХХІ ст.: польський погляд*. К.: Навч.-метод. центр «Консорціум із удосконалення менеджменту освіти в Україні», 2005. 230 с.
372. Павлютенков Є. М. *Мистецтво управління школою: метод. матеріал*. Х.: Видавнича група «Основа», 2010. 320 с.
373. Павлютенков Є. М., Крижко В. В. *Основи управління школою: метод. матеріал*. Х.: Видавнича група «Основа», 2006. 176 с.
374. Панасенко Е. А. *Експеримент у педагогічних дослідженнях в Україні: теорія та практика (1943–1991 рр.)*: монографія. Донецьк: Державне

підприємство Ордена “Знак пошани” всеукр. державне багатопрофільне вид-во “Донбас”, 2013. 756 с.

375. Панов В. И. *Психодидактика образовательных систем: теория и практика*. Спб.: Питер, 2007. 352 с.

376. Панченко Л. Ф., Е. В. Адаменко. *Компьютерный анализ данных : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений*. Луганск : Изд-во ГУ „ДЗ ЛНУ імені Тараса Шевченка”, 2010. 188 с.

377. Парсонс Т. *Социальные системы. Личность. Культура. Общество*. 2003. №5(1-2). С.169–203.

378. Парсонс Т. *Человек в современном мире*. М., 1985. 429 с.

379. Пастовенський О. В. *Громадсько-державне управління загальною середньою освітою в регіоні*: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.06; Нац. акад. пед. наук України, ДВНЗ «Ун-т менеджменту освіти». Київ, 2015. 44 с.

380. Пезнер М. Н. Петряков П. А. Управленческий аспект в образовании как предмет международной дискуссии. *Человек и образование*. 2009. № 3 (20). С. 173–179.

381. Пелікан Я. *Ідея університету*: пер. з англ. К.: Дух і літера, 2009. 394 с.

382. *Переосмысливая образование: Образование как всеобщее благо? (Rethinking Education: Towards a global common good?)* [Електронний ресурс]. Paris. UNESCO, 2015. Р.11. Access mode: <http://www.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-en>).

383. Петриченко Л. О. *Теоретико-методологічні засади управління якістю освіти у вищому педагогічному навчальному закладі*: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.06; Держ. закл. «Луган. нац. ун-т ім. Тараса Шевченка». Луганськ, 2014. 37 с.

384. Пискунова Е. В. *Подготовка учителя к обеспечению современного качества образования для всех: опыт России: Рекомендации по результатам научных исследований* / Под ред. акад. Г. А. Бордовского. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2007. 79 с.

385. Пищулин Н. П. Университетский комплекс: проблемы и перспективы взаимодействия педвуза, колледжа и средней школы. *Вестник Московского*

- городского педагогического университета* / ред. Н. П. Пищулин. 2002. №2 (3). С. 131–138.
386. Пікельна В. С. *Управління школою*. У 2 ч. Х.: Вид. гр. «Основа», 2004. Ч. 1. 112 с.
387. Пікельна В. С. *Управління школою*. У 2 ч. Х.: Вид. гр. «Основа», 2004. Ч. 2. 112 с.
388. Пічі В. *Соціологія*. Курс лекцій: навч. посіб. для студентів вищих закладів освіти / за ред. В. М. Пічі; 2-ге вид., випр. й доп. Львів: «Новий світ-2000», 2002. 312 с.
389. Плотников А. В. *Человеческий фактор в управлении: социально-гуманитарные аспекты менеджмента*: учеб. пособ. под ред. проф. О. А. Страховой. СПб.: Изд-во СПбГУЭФ, 1999. 303 с.
390. Подмазин С. И. *Личностно-ориентированное образование: Социально-философское исследование*. Запорожье: Просвіта, 2000, 250 с.
391. Положення про навчальний та навчально-науково-виробничий комплекси. *Інформаційний збірник Міністерства освіти України*. 1994. № 14. С. 3–10.
392. Полякова Г. Показники якості освіти та освітнього середовища вищого навчального закладу в контексті компетентнісного підходу. *Гуманітарний вісник Державного вищого навчального закладу Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди. Педагогіка. Психологія. Філософія*. №28 (2), 2013, С. 271–277.
393. Полякова Л. П. *Державне управління інформаційно-освітнім середовищем інноваційних університетських комплексів*: дис. ... д-ра наук з держ. упр.: 25.00.02 «Механізми державного управління». Донец. держ. ун-т упр. Донецьк, 2010. 387 с.
394. *Постанова Верховної Ради України «Про Рекомендації парламентських слухань на тему: «Професійна освіта як складова забезпечення кваліфікованого кадрового потенціалу України: проблеми та шляхи вирішення»* [Електронний ресурс] // Відомості Верховної Ради України. 2016. №. 40. Ст. 622. Режим доступу: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/1493-19>.

395. *Постанова Кабінету Міністрів України від 20 червня 2007 р. № 839 «Про затвердження Переліку спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за освітньо-кваліфікаційним рівнем молодшого спеціаліста»* [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/839-2007-%D0%BF>.
396. *Постанова Кабінету Міністрів України від 29 квітня 2015 р. № 266 «Про затвердження Переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти* [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/266-2015-%D0%BF>.
397. *Постанова Кабінету Міністрів України від 9 серпня 2001 р. № 978 «Про затвердження Положення про акредитацію вищих навчальних закладів і спеціальностей у вищих навчальних закладах та вищих професійних училищах»* (остання редакція від 31.05.2017) [Електронний ресурс]. <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/978-2001-%D0%BF>
398. Поташник М. *Управление качеством образования: практикоориентированная монография и методическое пособие*. М.: Педагогическое общество России, 2000. 448 с.
399. Похресник А. Науки та вища освіта учора, сьогодні і завтра. *Вища освіта України*. 2016. № 2. С. 31–36.
400. Прахалад С. К. Хамел Г. Ключевая компетенция корпорации. *Вестник СПбГУ*. Серия 8. 2003. Вып. 3 (№ 24). С. 18–41.
401. Приходченко К. І. *Педагогічні основи формування творчого освітньо-виховного середовища в загальноосвітніх навчальних закладах гуманітарного профілю*: дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.07; Східноукр. нац. ун-т імені Володимира Даля. Луганськ, 2008. 582 с.
402. Приходченко К. І. *Творче освітньо-виховне середовище в загальноосвітньому закладі гуманітарного профілю: монографія*. Донецьк, 2007. 640 с.
403. Приходченко К. І. *Творче освітньо-виховне середовище: теоретичний і практичний концепти: монографія*. Донецьк: Вид-во «Ноулідж» (донецьке відділення), 2011. 382 с.

404. Приходько В. М. *Система моніторингу якості освітньої діяльності загальноосвітнього навчального закладу (методологічний аспект)*: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.06; Нац. акад. пед. наук України, ДВНЗ «Ун-т менеджменту освіти». К., 2014. 40 с.
405. Прокопенко А. І. *Теоретико-методичні засади перспективного управління у вищому навчальному закладі*: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.06. Держ. закл. «Луган. нац. ун-т ім. Тараса Шевченка». Луганськ, 2012. 44 с.
406. Протасова Н. Г., Крисюк С. В., Лукіна Т. О. *Державне управління у сфері освіти: конспект лекцій з дисциплін нормативної частини магістерської програми за спеціальністю «Державне управління у сфері освіти»*. К.: НАДУ, 2012. 60 с.
407. *Професійна освіта: Словник: навч. посіб.* / укладачі: С. У. Гончаренко, І. А. Зязюн, Н. Г. Ничкало, О. С. Дубинчук; за ред. Н. Г. Ничкало. К.: Вища школа, 2000. 381 с.
408. *Профессиональная педагогика: учебник* / под ред. С. Я. Батышева, А. М. Новикова. 3-е изд., перераб. М.: Ассоциация «Профессиональное образование», 2010. 456 с.
409. Рабченко Т. С. *Внутрішньошкільне управління: практ. посіб.* К.: Рута, 2000. 176 с.
410. Равчина Т. В. Організація взаємодії студентів з освітнім середовищем у вищій школі. *Вісник Львівського університету. Серія педагогічна*. 2005. Вип. 19. С. 3–16.
411. Радкевич В. О. *Теоретичні і методичні засади професійного навчання у закладах профтехосвіти художнього профілю: монографія*; за ред. Н. Г. Ничкало. К.: УкрІНТЕІ, 2010. 420 с.
412. Радкевич В. О. Теоретичні і методичні засади розвитку професійної освіти і навчання: результати, проблеми, перспективи. *Науковий вісник Інституту професійно-технічної освіти НАПН України. Професійна педагогіка: зб. наук. праць: Вип. 11*. Інст-т проф.-тех. освіти НАПН України. К.: Міленіум, 2016. С. 5 – 22.

413. Радул В. До уявлень про соціальне середовище вищого навчального закладу. *Наукові записки* / ред. кол.: В. В. Радул, С. П. Величко та ін. Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2014. Випуск 131. С. 18–22.
414. Райх Р. Б. *Послешок. Экономика будущего*: пер. с англ. И. Ющенко. Предисловие М. Хазина. М.: Карьера Пресс, 2012. 208 с.
415. Редько Л. Л. *Социально-образовательная модель педколледжа как среды саморазвития личности в научно-образовательном комплексе*: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 /Л. Л. Редько. Ростов-на-Дону, 1996. 27 с.
416. Редько Л. Л., Шумакова А. В., Веселова В. Г. *Проектирование интегративного образовательного пространства педагогического вуза: монография*. Ставрополь: СГПИ, 2010. 282 с.
417. Репин В., Елиферов В. *Процессный подход к управлению. Моделирование бизнес-процессов*. М.: РИА Стандарты и качество, 2004. 408 с.
418. Розов Н. С. *Культура, ценности и развитие образования (Основания реформы гуманитарного образования в высшей школе)*: учебное пособие. М.: Исследовательский центр, 1991. 154 с.
419. Розов Н. С. *Философия гуманитарного образования (Ценностные основания и концепции базового гуманитарного образования в высшей школе)*. М.: Исследовательский центр, 1993. 193 с.
420. Розов Н. Ценности гуманитарного образования. *Высшее образование в России*. 1996. № 1. С. 85–89.
421. Романовський О. О. *Феномен підприємництва в університетах світу*: монографія; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова; Укр.-амер. гуманіт. ін-т «Вісконс. міжнар. ун-т (США) в Україні». Вінниця: Нова Книга, 2012. 503 с.
422. Росстальной А. С. *Гуманитарно-педагогическая модель колледжа как среда развития и саморазвития личности будущих педагогов*: дис. ... канд. пед. наук. Ростов-на-Дону, 1998. 205 с.
423. Рубцов В. В. *Проектирование развивающей образовательной среды школы*. М.: МГППУ, 2002. 272 с.
424. Рябова З. В. *Теоретико-методологічні засади маркетингового управління навчальною діяльністю інститутів післядипломної педагогічної освіти*:

- автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.06; Нац. акад. пед. наук України, Держ. вищ. навч. закл. «Ун-т менедж. освіти». К., 2013. 39 с.
425. Савенков А. Образовательная среда. *Школьный психолог*. 2008. 19. С. 4–5.
426. Савенкова Ю. С., Советкина А. А. Управление конкурентоспособностью вуза в современных социально-экономических условиях. *Высшее образование в России*. 2008. № 3. С. 182–198.
427. Савченко О. Я. Ключові компетентності — інноваційний результат шкільної освіти. *Рідна школа*. 2011. № 8-9. С. 4–9.
428. Садовский В. Н. *Основания общей теории систем. Логико-методологический анализ*. М.: Наука. 1974. 280 с.
429. Салми Дж. *Создание университетов мирового класса: пер. с англ.* М.: Издательство «Весь Мир», 2009. 132 с.
430. Самчук З. Ф. Концептуальні пріоритети науково-освітньої сфери як елемент системи суспільної модернізації. *Філософія освіти*. 2010. № 1–2 (9). С. 7–30.
431. Сахно О. А. *Воспитательная среда колледжа как фактор развития нравственного потенциала студента*: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Челябинск, 2014. 209 с.
432. Саяпина Н. Н. Оценка качества образовательного процесса вуза. *Вестник ОмГУ. Серия: Экономика*. 2009. № 4. С. 91–99.
433. Сбруева А. А. *Глобальні та регіональні тенденції розвитку вищої освіти в умовах побудови суспільства знань*. Суми: СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2008. 80 с.
434. Селиванова А. В., Селиванова Н. Л. К вопросу экологизации профессионального образования. *Развитие личности школьника в воспитательном пространстве: проблемы управления* / под ред. Н. Л. Селивановой М.: Педагогическое общество России, 2001. 284 с.
435. Селиванова Н. Л., Степанов П. В., Шакурова М. В. Научная школа Л. И. Новиковой: основные идеи и перспективы развития. *Отечественная и зарубежная педагогика*. 2014. № 1 (16).

436. Семиченко В. А. Пріоритети професійної підготовки: діяльнісний чи особистісний підхід? *Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи*. К.: ВІПОЛ, 2000, С. 176–203.
437. Сенге П. *Преобразование. Потенциал человека и горизонты будущего*. М., 2008. 304 с.
438. Сергеев С. Ф. Образовательные среды в постнеклассических представлениях когнитивной педагогики [Электронный ресурс]. *Открытое образование*. 2012. № 1. Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/obrazovatelnye-sredy-v-postneklassicheskikh-predstavleniyah-kognitivnoy-pedagogiki> (дата обращения: 02.04.2017).
439. Сергеев С. Ф. Проектирование обучающих сред. *Школьные технологии*. 2006. № 3. С. 58–65.
440. Сергеев С. Ф. *Эргономика иммерсивных сред: методология, теория, практика*: автореф. дис. на соиск. ученой степени докт. псих. наук : спец. 19.00.03 «Психология труда, инженерная психология, эргономика». Санкт-Петербург, 2010. 42 с.
441. Сергеева Л. М. *Теоретико-методичні основи управління розвитком професійно-технічного навчального закладу*: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.06; Нац. акад. пед. наук України, Держ. вищ. навч. закл. «Ун-т менедж. освіти». К., 2013. 40 с.
442. Сергеева Л. М. Кириченко М. О. *Управління організаційно-освітніми змінами в інституційному середовищі професійного навчального закладу*. Scientific Journal «ScienceRise». 2016. №1/5 (18). С. 27–32.
443. Сергеева Л. М. *Управління розвитком професійно-технічного навчального закладу: теорія і методика: монографія*. К., Херсон: Айлант, 2013. 452 с.
444. Сериков В. В. *Личностно ориентированное образование: поиск новой парадигмы: монография*. М.: Педагогика, 1998, 182 с.
445. Сериков В. В. Личностно-развивающая образовательная среда как ресурс подготовки педагога. *Обсуждение проблемных вопросов теории средового подхода как методологии опосредованного управления в образовании, социальных процессах, обмен практическим опытом и обучение педагогическим*

- приемам в логике средового подхода* [Електронний ресурс]. Режим доступа: http://www.vspc34.ru/index.php?option=com_content&view=article&id=1276.
446. Симонов В. П. *Педагогический менеджмент. Ноу-хау в образовании: учеб. пособ.* М.: Высшее образование; Юрайт-Издат., 2009. 357 с.
447. *Синергетика і освіта : монографія* / За ред. В. Г. Кременя. – К. : Інститут обдарованої дитини, 2014. 348 с.
448. Сисоєва С. О. *Вища освіта України: реалії сучасного розвитку /МОНМС України*; Київський університет імені Бориса Грінченка; Національний університет біоресурсів і природокористування України. К.: ВД ЕКМЩ, 2011. 344 с.
449. Сисоєва С. О. *Освіта і особистість в умовах постіндустріального світу: монографія.* Хмельницький: ХГПА, 2008. С. 7–16.
450. Сисоєва С. О. Освіта як об'єкт дослідження. *Шлях освіти.* 2011. № 2. С. 5–11.
451. Сисоєва С. О. *Творчий розвиток фахівців в умовах магістратури: монографія.* К.: ТОВ «Видавниче підприємство «Едельвейс», 2014. 400 с.
452. Сисоєва С. О. Соколова І. В. *Теорія і практика вищої освіти: навч. посіб.* 2016. 338 с.
453. Сисоєва С. О., Соколова І. В. *Проблеми неперервної професійної освіти: тезаурус наукового дослідження: наук. видання.* НАПН України; Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослих МОН; Маріупольський держ. гуманітарний ун-т. Київ: ВД ЕКМО, 2010. 362 с.
454. Слободчиков В. И. Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры. *Новые ценности образования: культурные модели школ.* Вып. 7. Инноватор-Bennet college. М., 1997. С.177 – 184.
455. Слободчиков В. И. Структура и состав образовательной сферы: категориальный анализ. *Психология обучения.* 2010. № 1. С. 4–24.
456. Слободчиков В. И. Исаев Е. И. *Основы психологической антропологии. Психология человека.* М.: Школа-Пресс, 1995. 384 с.
457. Слюсаренко О. М. *Розвиток найвищого університетського потенціалу в умовах глобалізації: аналіз світового досвіду: автореф. дис. ... д-ра пед. наук:*

- 13.00.06. К.: Державний вищий навчальний заклад «Університет менеджменту освіти» НАПН України, 2015. 39 с.
458. Смелзер Н. *Социология: пер. с англ.* М.: Феникс, 1998. 688 с.
459. Смолюк А.І. *Професійний саморозвиток майбутніх учителів початкової школи в освітньому середовищі педагогічного коледжу*: автореферат дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.04; НПУ імені М.П.Драгоманова. Київ, 2018. 24 с.
460. *Современное образование как открытая система: коллективная монография* /под ред. Н. Г. Ничкало, Г. Н. Филонова, О. В. Суходольской-Кулешовой. М.: Институт научной и педагогической информации РАО, издательство «ЮНИТИ-ДАНА», издательство «ЮРКОМПАНИ», 2012. 576 с.
461. *Современные проблемы исследования воспитательных систем* /Под ред. Н. Л. Селивановой, И. А. Скворцовой. М.: ИТО и ПРАО, 1995. 77 с.
462. Соломатина Е. О. *«Общество знания»: новые тенденции в стратегии образования (социально-философский анализ)*: автореф. дис. ... канд. философ. наук: 09.00.11; Федер. гос. образоват. учреждение высш. проф. образования «Рос. акад. гос. службы при Президенте РФ». М., 2011. 28 с.
463. Соколова І. В. Управління вищою освітою у зарубіжних країнах. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. 2014. Вип. 3 – 4. С. 98–104.
464. Сорока М. В. Освітнє середовище університетського коледжу як об'єкт управління. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. Науково-методичний журнал. 2012. Випуск 1–2. С. 55–61.
465. Сорока М. В. Студентське наукове товариство – чинник професійної адаптації майбутнього вчителя. *Професійна адаптація молодого вчителя в умовах змін ціннісної парадигми суспільства: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції* [редкол.: В. О. Огневюк, І. А. Зязюн та ін.]. К.: Київськ.ун-т імені Бориса Грінченка, 2010. 144 с.
466. Сорока М. В. Феномен багатопрофільного Університетського коледжу. *Освітологія – науковий напрям інтегрованого пізнання освіти: матер. Всеукр. наук.-практ. конф., 15 груд. 2010 р.* К: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2010. С. 96–100.

467. Сорока М.В. Використання інноваційних форм організації самостійної роботи у процесі фахової підготовки майбутнього фахівця. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка: Збірник наукових праць* К.: Київ.ун-т ім. Б. Грінченка, 2011. № 16. С. 47–51.
468. Сорока М. В. Використання методів активізації пізнавальної діяльності студентів у процесі вивчення курсу «Сучасні педагогічні технології». *Професійна підготовка вчителів в умовах кредитно-модульної системи: Матеріали Всеукраїнської науково-методичної конференції*. К.: КМПУ ім. Б. Д. Грінченка, 2007. С. 59–63.
469. Сорока М. В. Дискусія та дебати як інтерактивні технології навчання. *Географія та основи економіки в школі*. 2010. №3. С. 5–13.
470. Сорока М. В. Курс «Сучасні педагогічні технології» як складова підготовки вчителя до фахової діяльності. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»: Науково-теоретичний збірник*. Переяслав-Хмельницький, 2007. С. 364–367.
471. Сорока М. В. Моніторинг як складник управління діяльністю студентського наукового товариства. *Моніторинг якості освіти: теорія і практика: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції*. К.: КМПУ імені Б.Д.Грінченка, 2009. 196 с.
472. Сорока М.В. Організація системи самостійної роботи студентів в процесі вивчення курсу «Сучасні педагогічні технології». *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка: Збірник наукових праць*. К.: КМПУ імені Б. Д. Грінченка, 2006. №6. С.170–173.
473. Сорока М. В. Полікультурна освіта: реалії сьогодення. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка: Збірник наукових праць*. К.: КМПУ імені Б. Д. Грінченка, 2008. № 9. С.59–62.
474. Сорокин П. А. *Человек. Цивилизация. Общество*; общ. ред., сост. и предисл. А. Ю. Согомонов; пер. с англ. М.: Политиздат, 1992. 543 с.
475. Сорокин П. А. *Социальная и культурная динамика*; пер. с англ., вступ.ст. и коммент. В.В. Сапова. М.: Академический проект, 2017. 964 с.

476. Сорочан Т. М. *Розвиток професіоналізму управлінської діяльності керівників загальноосвітніх навчальних закладів у системі післядипломної педагогічної освіти*: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Луган. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. Луганськ, 2005. 41 с.
477. *Соціологія: Навч. посіб.* / За ред. С. О. Макеєва. 4-те вид., перероб. і доп. К.: Т-во «Знання», КОО, 2008. 556 с.
478. Спиркин А. Г. *Основы философии: учеб. пособ. для вузов*. М.: Политиздат, 1988. 592 с.
479. *Среднее специальное образование. Сб. основных постановлений, приказов и инструкций. В 2-х ч. Ч. I.* / сост. А. А. Богданов, Т. И. Ветров, Е. Я. Малахова, Т. П. Митиль; под ред. А. А. Богданова, А. И. Фурсенко. М.: Высш. шк., 1983. 464 с.
480. Стельмашенко В. П. *Організаційно-педагогічні засади управління якістю підготовки фахівців у коледжах України*: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01; Ін-т педагогіки АПН України. К., 2001. 23 с.
481. Степашко В. О. *Теорія і практика управління науково-дослідницькою діяльністю студентів вищих навчальних закладів економічного профілю*: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.06; Державний вищий навчальний заклад «Університет менеджменту освіти» НАПН України. К. 2014. 380 с.
482. Стеценко С. Г. *Адміністративне право України: навч. посіб.* 2-ге вид., перероб. та доп. К.: Атіка, 2009. 640 с.
483. *Стратегія сталого розвитку «Україна-2020»* [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/5/2015#n10>. (дата звернення 05.05.2017).
484. Сулима И. И. Средовой поход как методология научно-педагогического исследования. *Almatater. Вестник высшей школы*. 2010. № 7 (август) С. 36–39.
485. *Сучасні вимоги до організації та проведення історико-педагогічних досліджень*: зб. матеріалів наук.-методолог. Семінару. ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського [редкол.: Березівська Л. Д. (голова редкол.), Лапаєнко С. В., Сухомлинська О. В., Тарнавська С. В.; літ. ред. Деревянко Т. М.]. – Київ: [ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського], 2017. 28 с.

486. Сухинин В. П. Горшенина М. В. Управление качеством проектирования образовательной среды вуза. *Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки*. № 3 (23). 2014. С. 192–197.
487. Сухомлинский В. А. *Сердце отдаю детям. Рождение гражданина. Письма к сыну*. К.: Рад. шк., 1985. 557 с.
488. Сухомлинська О. В. Історико-педагогічне дослідження та його «околиці». *Шлях освіти. Науково-методичний журнал*, 2007, №2 (44). С.6–12.
489. Сухомлинський В. О. *Розмова з молодим директором*. К.: Рад. шк., 1988. С. 190–191.
490. Сушенцева Л. Л. *Управління системою методичної роботи в сучасному професійно-технічному училищі*: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Криворізький держ. пед. ун-т. Кривий Ріг, 1999. 226 с.
491. Тапскотт Д. *Электронно-цифровое общество: Плюсы и минусы эпохи сетевого интеллекта*; Пер.с англ. И. Дубинского. Под ред. С. Писарева. //Киев. INT Пресс; Москва. Релф бук. 1999. 432 с.
492. Тарасов С. В. Марон А. Е. *Инновационное развитие системы образования на основе методологии средового подхода*. ЧиО. 2010. № 3. С. 14–18.
493. Тарасов С. В. Образовательная среда: понятие, структура, типология. *Вестник ЛГУ им. А. С. Пушкина*. 2011. № 3. С. 133–138.
494. Тартарашвили Т. А. *США. Инструменты регулирования качества образования*. М.: ЗАО «Новые печатные технологии», 2015. 448 с.
495. *Творчість і технології в наукових дослідженнях неперервної освіти: наукове видання* / за заг. ред. С. О. Сисоєвої. К.: КІШМ, 2008. 424 с.
496. *Теория и практика воспитательных систем*. в 2-х кн. / ред. кол.: Л. И. Новикова и др. М. : ИТП и МИО РАО, 1993. Кн. 2. 206 с.
497. Терентьева Н. О. *Тенденції розвитку університетської освіти в Україні (друга половина ХХ – початок ХХІ століття)*: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01; Східноукр. нац. ун-т ім. В. Даля. Київ, 2016. 40 с.
498. Тимошко Г. М. *Система розвитку організаційної культури керівника загальноосвітнього навчального закладу*: автореф. дис. ... д-ра пед. наук:

- 13.00.06; Нац. акад. пед. наук України, ДВНЗ «Ун-т менеджменту освіти». Київ, 2015. 39 с.
499. Томас Г. *Образование: очень краткое введение*; пер. с англ. А. А. Архиповой; под науч. ред. С. Р. Филоновича; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2016. 176 с.
500. Тоффлер Э. *Шок будущего*: пер. с англ. М.: ООО «Издательство АСТ», 2002. 557 с.
501. Угринюк І. М. *Проблемне навчання на основі домінантно-інтегруючого підходу в агротехнічному коледжі*: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02; Національний аграрний ун-т. К., 2001. 218 с.
502. Уемов А. И. *Системный подход и общая теория систем*. М.: «Мысль», 1978. 272 с.
503. *Университет и город в России (начало XX века)* / под ред. Т. Маурера, А. Дмитриева. М.: Новое литературное обозрение, 2009. 784 с.
504. Фесік Л. І. *Управління вищим навчальним закладом I рівня акредитації на адаптивних засадах*: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.06; Нац. акад. пед. наук України. ДВНЗ «Ун-т менеджменту освіти». Київ, 2014. 271 с.
505. *Філософські засади трансформації вищої освіти в Україні на початку ХХІ століття: монографія* / [авт. колектив: В. Андрущенко, Л. Горбунова, Л. Зязюн та ін.; редкол.: В. Кремень, В. Андрущенко, В. Луговий та ін.]; АПН України, Ін-т вищ. освіти. К.: Пед. думка, 2007. 349 с.
506. Фіцула М. М. *Педагогіка: навч. посіб. для студ. вищих пед. закладів освіти*. К.: Видавничий центр «Академія», 2000. 544 с.
507. Фрейре П. *Педагогіка свободи: етика, демократія і громадянська мужність*; пер. з англ. О. Дем'янчук. Київ: ВД «Києво-Могилянська академія», 2004. 122 с.
508. Фруктова Я. С. До питання проектування сучасного освітнього середовища. *Освітнє середовище як методична проблема: зб. наук. пр.* Херсон: Вид-во ХДУ, 2006. С. 72–73.

509. Фрэнк Д. Дж. Майер Дж. Экспансия университетов и общество знаний. *Концепция «общества знания» в современной теории: сб. научных трудов РАН. ИНИОН. М., 2010. С.213–218.*
510. Хазова С. А. Понятие и характеристики конкурентоформирующей образовательной среды вуза. *Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. 2008. №5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ponyatie-i-harakteristiki-konkurentoformiruyuschey-obrazovatelnoy-sredy-vuza> (дата обращения: 12.04.2018).*
511. Хакен Г. *Синергетика*: под ред. Ю. Л. Климонтовича, С. М. Осовца. М.: Мир, 1980. 404 с.
512. Харківська А. А. *Теоретичні і методичні засади управління інноваційним розвитком вищого навчального педагогічного закладу*: автореф. дис... докт. пед. наук: 13.00.06; Луган. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. Луганськ, 2012. 40 с.
513. Хейдметс М. Субъект, среда и границы между ними. *Психология и архитектур: тезисы конференции в Лохусалу (ЭССР) (25–27 января 1983 г.)* Таллин, 1983. С. 61–63.
514. Хейдметс М. Человеческое начало в средообразовании. *Социально-психологические основы средообразования: тезисы конференции*. Таллин, 1985. С. 77–79.
515. Хорват Д. А. *Образовательная среда вуза как фактор формирования общекультурных компетенций студентов*: дис. канд. пед. наук : 13.00.08 / Д. А. Хорват. М., 2015. 126 с.
516. Хоружа Л. Аксіологічні засади освітології: держава, суспільство і особистість. *Цілісне уявлення про освіту – на зустріч з освітологією*; за ред.: Т. Левовицького, В. Огнев'юка, С. Сисоєвої. Варшава: Вища школа педагогічна, 2011. С. 89–102.
517. Хоружа Л. Духовно-моральний вимір освітніх реформ. *Освітні реформи: місія, дійсність, рефлексія: монографія*. К.: ТОВ «Видавниче підприємство «ЕДЕЛЬВЕЙС», 2013. С. 119–132.
518. Хоружа Л. Л. *Етична компетентність майбутнього вчителя початкових класів: теорія і практика: монографія*. К.: Преса України, 2003, 320 с.

519. Хоружа Л. Л. Наукові школи – основа розвитку сучасного університету. *Сучасні стратегії університетської освіти: якісний вимір: матер. міжнар. наук.-практ. конф. (28–29 березня)*. К.: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2012. С. 99 – 105.
520. 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 АПН України. К., 2004. 412 с.
521. Хоружа Л. Л. У пошуках нової моделі педагогічної освіти. *Вища школа*. 2009. № 11. С. 23-31.
522. Хоружая Л. Л. Особенности реализации этико-педагогического подхода в профессиональном образовании. *Pedagogika*. Volume 2013. С. 16–23.
523. Хриков Є. *Управління навчальним закладом: навч. посіб.* К.: Знання, 2006. 365 с.
524. Хуторской А. В. Средовой подход в образовании – альтернатива авторитарному. *Хроника бытия*, 24.02.2014 г. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://khutorskoy.ru/be/2014/0224/index.htm>. (дата обращения 07.03.2017)
525. Хюсен Т. *Образование в 2000 году: исследовательский проект*: пер. со швед.; под ред. и с предисл. В. Н. Столетова. М.: Прогресс, 1977. 344 с.
526. Цимбалару А. Д. Шкільне середовище як предмет проектування освітнього простору. *Педагогіка вищ. та серед. шк. : зб. наук. пр.* 2010. Вип. 29. С. 342–350.
527. Чайка Г. Л. *Синергізм в управлінні*. К.: Знання, 2011. С. 28.
528. *Человек и среда. Психологические проблемы* / под ред. Т. Нийт, М. Хейдметс, Ю. Круусвал. Таллинн: ТПИ, 1981. 167 с.
529. Чепка О. В. *Професійна підготовка майбутніх учителів початкових класів в умовах навчального комплексу «педагогічний коледж – педагогічний університет»*: автореферат дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.04; ЧНУ імені Богдана Хмельницького. – Черкаси, 2010. 20 с.
530. Черноушек М. *Психология жизненной среды*. М.: Мысль, 1989. 176 с.

531. Шалаев И. К. Веряев А. В. От образовательных сред к образовательному пространству: понятие, формирование, свойства. *Педагогическая наука, технология. практика.* 1998. № 4.
532. Шапран О. І. Створення інноваційного освітнього середовища в процесі професійної підготовки майбутнього вчителя. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту.* 2010. № 9. С. 108–110.
533. Шацкий С. Т. *Педагогические сочинения: в 4 т. Т.1.*; под ред. И. А. Каирова [и др.]. М.: Просвещение, 1962. 505 с.
534. Шацкий С. Т. *Педагогические сочинения: в 4 т. Т.2.*; под ред. И. А. Каирова [и др.]. М.: Просвещение, 1963. 477 с.
535. Шацкий С. Т. *Педагогические сочинения: в 4 т. Т.3.*; под ред. И. А. Каирова [и др.]. М.: Просвещение, 1964. 493 с.
536. Шацкий С. Т. *Педагогические сочинения: в 4 т. Т.4.*; под ред. И. А. Каирова [и др.]. М.: Просвещение, 1965. 329 с.
537. Шек Г. Г. *Средовой подход как педагогическая инновация и условия его освоения*: автореф. дис. на соиск. ученой степени канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования». Елец, 2001. 17 с.
538. Шкери́на Л. В. Креативная компетентностно-ориентированная образовательная среда подготовки бакалавра – будущего учителя. *Психология обучения.* 2010. № 10. С. 65–80.
539. Шмелева И. А. Проблема взаимодействия человека с окружающей средой: области и аспекты психологического исследования. *Вестник Московского ун-та.* Сер. 14: Психология. 2010. № 3. С. 112–125.
540. Штейнбах Х., Еленский В. *Психология жизненного пространства.* Санкт-Петербург, 2004. 240 с.
541. Щербак І. М. Проблема створення «еколого–орієнтованого освітнього середовища» в загальноосвітній школі та сучасні підходи до його оцінки в дослідженнях. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики.* К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. Вип. 18. С. 168–171.

542. Щербак О.І. *Теоретичні і методичні засади професійно-педагогічної освіти*: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04; Нац. акад. пед. наук України, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих. К., 2012. 430 с.
543. Щокін Г. *Менеджмент: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / за ред. Г. В. Щокіна, М. Ф. Головатого, О. В. Антонюка, В. П. Сладкевича*. К.: МАУП, 2007. 816 с.
544. Юдин Э. Г. *Методология науки. Системность. Деятельность*. М., 1997. 440 с.
545. Юр'єва К. А. Культурно-освітнє середовище педагогічного університету як чинник особистісно-професійного становлення майбутнього вчителя. *Професіоналізм педагога в контексті Європейського вибору України: матеріали міжнар. наук.-практ. конф., 18–20 верес. 2008 р., Ялта, Крим, Україна*: [зб. ст.]. Ч. 2 / РВНЗ «Крим. гуманіт. ун-т»; [редкол.: О. В. Глузман та ін.]. Ялта. 2008. С. 188–194.
546. Яблочников С. Л. *Системно-кібернетичний підхід до управління в освіті*: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.10. Луганськ: Б. в., 2012. 44 с.
547. Ягупов В. В., Свистун В. І. Компетентнісний підхід до підготовки фахівців у системі вищої освіти. *Наукові записки. Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота*. 2007. Том 71. С. 3–8.
548. Якубовська С. С. *Педагогічні умови застосування модульно-рейтингової технології навчання в технікумі аграрного профілю*: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04; Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. К., 2006. 355 с.
549. Ярошинська О. О. *Проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи: монографія*. Умань: ФОП Жовтий О. О., 2014. 456 с.
550. Ярошинська О. О. *Теоретичні і методичні засади проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи*: автореф. дис ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Житомир, 2015. 40 с.
551. Ясвин В. А. Карпов В. А. *Образовательная система школы: проектирование, организация, развитие*. М.: Смысл, 2002. 184 с.

552. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М.: Смысл, 2001. 365 с.
553. Ясвин В. Рыбинская С. Комплексная оценка образовательных организаций. *Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология»*. 2015. № 4 (34). С. 8–24.
554. *A nation at risk: The imperative for educational reform, by the National Commission on Excellence in Education* [Electronic resource]. Washington, DC: U.S. GPO, 1983, 65 pp. Access mode: <https://www2.ed.gov/pubs/NatAtRisk/index.html>.
555. Abualrub I. How are universities responding to demands for improved learning environments? *Journal of Further and Higher Education*. 2017. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2017.1311991>
556. Abualrub I. Karseth B., Stensaker B. The various understandings of learning environment in higher education and its quality implications. *Quality in Higher Education*. 2013. Vol. 19, № 1. P. 90–110.
557. Ackoff R. L. *Creating the Corporate Future*. New York: John Wiley and Sons, 1981.
558. Ackoff R. L. *Redesigning the Future*. – New York: John Wiley amp; Sons, 1974.
559. Ackoff R. L. *Scientific Method: Optimizing Applied Research Decisions*. New York: Wiley, 1962.
560. Al Heeti A., Brock C. Vocational education and development: Key issues, with special reference to the Arab world. *International Journal of Educational Development*, 1997, 17(4). [https://doi.org/10.1016/S0738-0593\(97\)00002-3](https://doi.org/10.1016/S0738-0593(97)00002-3)
561. Athey Th. H. *The Systematic Systems Approach*. New Jersey: Prentice Hall, 1982. 384 p.
562. Bailey T., Jaggars S. S., Jenkins D. *Redesigning America's community colleges: A clearer path to student success*. Cambridge, MA: Harvard University Press. 2015. 304 p.
563. Bailey Th., Morest V. S. *Defending the Community College Equity Agenda*. Johns Hopkins University Press. 2715 North Charles Street, Baltimore, MD 21218, 2006.

564. Baker R. The Effects of Structured Transfer Pathways in Community Colleges Educational [Electronic resource]. *Evaluation and Policy Analysis*. 2016. Vol. 38, 4. P. 626–646. Access mode : <http://www.seattlecentral.edu/http://www.saintpaul.edu/>
565. Barker R. G. *The stream of behavior explorations of its structure & content* Literary Licensing, LLC. July 21, 2012. 364 p.
566. Barnard Ch.I. *The Functions of the Executive*. Cambridge (Mass.): Harvard University Press, 1938. 95 p.
567. Bell D. *The coming of the postindustrial society: A venture in social forecasting*. N. Y.: Basic books, 1973. /Bell D. [Electronic resource]. Access mode: https://www.os3.nl/_media/2011-2012/daniel_bell_-_the_coming_of_post-industrial_society.pdf
568. Bertalanffy L. *General System Theory: Foundations, Development, Applications*. New York, NY, USA: George Braziller, Inc., 1968.
569. Bobbitt Fr. *Some general principles of management applied to the problems of city-school systems*. Chicago: University of Chicago Press, 1913.
570. Bobbitt F. *The Curriculum*. Boston: Houghton Mifflin, 1918.
571. Bobbitt Fr. *What the schools teach and might teach*. Ohio: The Survey Committee of the Cleveland Foundation Cleveland, 1915.
572. Bragg D. D. Community college access, mission, and outcomes: Considering intriguing intersections and challenges. *Peabody Journal of Education* 76.1, 2001. P. 93-116.
573. Bragg D. D. The New Vocationalism in Community Colleges. New Directions for Community Colleges. *The Jossey-Bass Higher and Adult Education Series*. Jossey-Bass, 989 Market Street, San Francisco, CA 94103-1741, 2001.
574. Bratko M. Environmental approach in higher education: methodological aspect (Середовищний підхід у вищій освіті: методологічний підхід). *Неперервна професійна освіта: теорія і практика. Науково-методичний журнал*. 2015. Випуск 4 (45). С.13–18.
575. Bratko M. V. Methodology of the environmental approach in higher education. *International Journal of Social and Educational Innovation (IJSEIro)*. 2015 Volume 2. Issue 4.

576. Burke K. M. *The Truman Commission: International Developments for Colleges*. Online Submission (2008).
577. Brint, St., and Karabel, J. *The Diverted Dream: Community Colleges and the Promise of Educational Opportunity in America, 1900–1985*. New York: Oxford University Press. 1989. 311 p.
578. Bronfenbrenner U. *Ecological systems theory*. In R. Vasta (Ed.), *Six theories of child development: Revised formulations and current issues* (pp. 187-249). London, England: Jessica Kingsley Publishers. 1992.
579. Bronfenbrenner U. Ecological models of human development. In *international Encyclopedia of education*. – Oxford: Elsevier. Vol. 3, 2nd, Ed. Reprinted in: Gauvain M. Reading on the development of children / M. Gauvain, M. Cole (Eds.). N. Y.: Freeman, 1993–94. 2nd, Ed. P. 37–43.
580. *Building Communities: A Vision for a New Century. A Report of the Commission on the Future of Community Colleges*. American Association of Community and Junior Colleges, Washington, DC. [Electronic resource]. Access mode:<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED293578.pdf>
581. Bushev M. *Synergetics: Chaos, order, self-organization*. World scientific, 1994.
582. Callahan R. E. *Education and the Cult of Efficiency: A Study of the Social Forces That Have Shaped the Administration of the Public Schools*. Chicago (USA): The University of Chicago Press, 1964. 152 p.
583. *Carnegie Commission On Higher Education. 1970. The Open-Door Colleges: Policies for Community Colleges*. New York: McGraw-Hill. Chronicle of Higher education. A 22-23.
584. Chester Barnard, et al. *The functions of the executive*. Harvard University Presse, Cambridge, 1938.
585. Churchman C. West. *The Systems Approach*. New York: Dell Publishing Co., 1968.
586. Cohen A. M., and F. B. Brawer. *The American community college*. 2d ed. San Francisco: Jossey-Bass. 1989.
587. Cohen A. M., Brawer, F. B. *The American Community College*. 3rd edition. San Francisco: Jossey-Bass. 1996. 538 p.

588. Cohen A. M., Florence B. B. *The American community college*. John Wiley & Sons, 2003. 504 p.
589. *Contingencies of reinforcement / a theoretical analysis [by] B. F. Skinner*. –New York: Appleton-Century-Crofts, 1969.
590. Cook Amy. *Community College Baccalaureate Degrees: A Delivery Model for the Future?* Policy Paper. 2000.
591. Cotterill S. T. *An exploration of the impact that the constructed environment has on student learning*. Capture. 2013. 4 (1). P. 47–54.
592. Cross K. *Beyond the Open Door: New Students to Higher Education*. San Francisco: Jossey-Bass, 1971, 200 p.
593. Dewey John. *Experience & Education*. New York, NY: Kappa Delta Pi, 1938
594. Donna M. Desrochers and Steven Hurlburt. Trends in College Spending: 2003–2013. Where Does the Money Come From? Where Does It Go? What Does It Buy? / M. Donna. *Delta Cost Project and Lumina Foundation for Education*. American Institute for Research 2016.
595. Dougherty K. J. Community colleges and baccalaureate attainment. *The Journal of Higher Education*. 1992. №63(2). P.188–214.
596. Dougherty K. J., Lahr Hana, Morest Vanessa S., 2017, *Reforming the American Community College: Promising Changes and Their Challenges* Columbia University Academic Common [Electronic resource]. Access mode: <https://ccrc.tc.columbia.edu/publications/reforming-american-community-college-promising-changes-challenges.html>
597. Dougherty K. J., Lahr Hana, Morest Vanessa Smith. *Reforming the American Community College: Promising Changes and Their Challenges*. CCRC Working Paper No. 98. Community College Research Center, Teachers College, Columbia University, 2017.
598. Dougherty K. J.; Kienzl Gregory S. *It's not enough to get through the open door: Inequalities by social background in transfer from community colleges to four-year colleges*. Teachers College Record. 2006. №108(3). P.452–487.
599. Dougherty K. J., Callender Claire. *English and American higher education access and completion policy regimes: Similarities, differences, and possible*

- lessons*. Working paper, number 24. Economic & Social Research Council. Columbia University Academic Common, 2017, <https://doi.org/10.7916/D84JOSNT>
600. Drucker P. F. *Post-Capitalist Society*. N. Y.: Harper-Collins Publ., 1995.
601. Drury R. L. *Community Colleges in America: A Historical Perspective*. Inquiry, 2003. Volume 8. Number 1.
602. *Education Encyclopedia University State. Community Colleges* [Electronic resource]. The History of community Colleges, The junior college and the research university: The Community College mission. Retrieved November 10, 2007 from <http://education.stateuniversity.com/pages/1873/Community-Colleges.html>
http://en.wikipedia.org/wiki/University#Early_history.
603. Eells W. C. *The junior college*. Houghton Mifflin Company, 1931. 833 p. <https://catalog.hathitrust.org/Record/001117605>
604. Eells W. C. *Why junior college terminal education?* No. 3. Washington, D.C., American association of junior colleges, 1941. Access mode: <https://catalog.hathitrust.org/>
605. *Encyclopedia Britannica. Online. William Rainey Harper*. [Electronic resource]. Access mode: <https://www.britannica.com/biography/William-Rainey-Harper>
606. Etzkowitz H. *The Triple Helix: University-industry-government Innovation in. Routledge*. Mar 2008. 1 edition.
607. Evelyn J. *States Give Community Colleges a Role in Educating Teachers*. Chronicle of Higher Education 2002. Volume 8. Number 1.
608. Fayol H. Administration industrielle et générale. *Bulletin de la Société de l'Industrie Minérale*. 1916. № 10. P. 5–164. (Réédité 13 fois chez Dunod).
609. Fraser B. Learning environments research: Yesterday, today, and tomorrow. *Studies in educational learning environments: An international perspective*. Singapore: World Scientific, 2002. P. 1–26.
610. Fraser B. J. Science learning environments: Assessment, effects and determinants. *International handbook of science education*. Dordrecht, Netherlands: Kluwer Academic Publishing, 1998. P. 527–564.

611. Fraser B. J. *Educational environments: Evaluation, antecedents and consequences*. London: Pergamon, 1991.
612. Glass Th. E. *Community Control in Education: A Study in Power Transition*. Natl Comm Educ Assn. 1978.
613. Glass Th. E. Mason R. Eaton W. Parker J. Carver F. *The history of educational administration viewed through its textbooks*. Lanham: Scarecrow Press, 2004.
614. Glass Th. E. Lars Bjork, C. Cryss Brunner. *The Study of the American School Superintendency, 2000. A Look at the Superintendent of Education in the New Millennium*. American Association of School Administrators, 2000.
615. Glass Th. E. *The Study of the American School Superintendency, 1992: America's Education Leaders in a Time of Reform*. Amer Assn School Administrator. 1992.
616. Gleazer Ed. J., Edmund JR. *The Community College: Values, Vision, and Vitality*. Washington, DC: American Association of Community and Junior Colleges. 1980.
617. Goh Swee Chiew, River Edge. *Studies in educational learning environments: An international perspective*. NJ: World Scientific, 2002.
618. Herrington A. Herrington J. *Authentic learning environments in higher education*. Hershey, PA: Infosci, 2006.
619. Gray K. C., Herr E. L. *Workforce education: The basics*. Boston: Needham Heights, MA: Allyn & Bacon. 1998.
620. Gray K. C., Edwin L. Herr. *Other ways to win: Creating alternatives for high school graduates*. Corwin Press, 2006. 247 p.
621. Grubb W. Norton, Badway Norena, and Bell Denise. Community colleges and the equity agenda: The potential of noncredit education. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science* 586.1 (2003): 218-240.
622. Hiemstra R. Aspects of effective learning environments / R. Hiemstra // *New Directions for Adult and Continuing Education*. 1991. 50. P. 5–12.
623. Howe N. Strauss W. *Millennials & K–12 Schools*. Great falls, VA: Life Course Associate, 2008.
624. Husen T. *Education and the the Global Concern*. Oxford, 1990.

625. Hutchinson P. *Shame and philosophy: An investigation in the philosophy of emotions and ethics*. N. Y., 2008.
626. Herrington A., *Herrington J. Authentic learning environments in higher education*. Hershey, PA: Infosci, 2006.
627. Ishikawa K. *Guide to Quality Control*. Tokyo: Asian Productivity Organization, 1976.
628. Jacobs J., Dougherty K. J. *The uncertain future of the community college workforce development mission*. New Directions for Community Colleges 2006.136 (2006): 53-62.
629. Jenkins D. Fink J. *Tracking transfer: New measures of institutional and state effectiveness in helping community college students attain Bachelor's degrees* (Community College Research Center Report, 2016) [Electronic resource]. Access mode: <http://ccrc.tc.columbia.edu/publications/tracking-transfer-institutional-state-effectiveness.html>.
630. Jenkins S. *An examination of the role faculty at one community college perceive they have in creating, growing and maintaining a Learning College culture*. Colorado State University, 2008. 175 p.
631. Jeynes W. H. *American Educational History School, Society, and the Common Good*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc., 2007. 467 p.
632. Kerr C. *The Uses of the University*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 2001.
633. Kirschner P., Vilsteren P. The design of a study environment for acquiring academic and professional competence. *Studies in Higher Education*. 1997. 22 (2), P. 151–72.
634. Koopman R. G., Miel A. , Misner P. *Democracy in School Administration*. Appleton-Century Comp., 1943.
635. Kose S. Bag H., Gezer K. Learning Environment: A Bibliography. *International Journal of Environmental and Science Education*. 2007. 2 (4). P. 98–110.
636. Kubie L. S. The Forgotten Man in Education. *Harvard Alumni Bulletin*. February 6, 1954. P. 14–16.

637. Kuhn Th. S. *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago, IL: University of Chicago Press, 1962.
638. Kuhn Th. S. *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago, IL: University of Chicago Press, 1962. 222 p.
639. Lach D. *Asia in the Making of Europe*. University of Chicago Press. 1993. 3 vols. 627 p.
640. Lane R. The decline of politics and ideology in a knowledgeable society. *American sociological rev.* N. Y., 1966. Vol. 31. № 5. P.649-662.
641. Lizzio A., Simons R., Wilson K. University students' perceptions of the learning environment and academic outcomes: implications for theory and practice. *Studies in Higher Education*. 2002. 27 (1). P. 27–52.
642. Lunenburg Fr. C. *Educational Administration: Concepts and Practices* / Fr. C. Lunenburg, A. C. Ornstein // Wadsworth cengage learning. 2012. 554 p.
643. Machlup F. *The Production and Distribution of Knowledge in the United States*. Princeton, NJ: Princeton University Press, 1962.
644. Munsterberg H. *Business psychology*. Chicago: La Salle extension university, 1921.
645. *National Student Clearinghouse Research Center. Contribution of two-year institutions to four-year completions (Snapshot report)*. Herndon, VA. 2015: Autor. [Electronic resource]. Access mode: <https://nscresearchcenter.org/snapshotreporttwoyearcontributionfortyearcompletions17>
646. Neisser U. *Cognitive Psychology*. Appleton-Century-Crofts. New York. 1967.
647. Newman J. *The Idea of a University* / ed. by Martin J. Svaglic. San Francisco: Rinehart Press, 1960.
648. Nolen S. B. Learning environment, motivation, and achievement in high school science. *Journal of Research in Science Teaching*. 2003. № 40 (4). p.p. 347-368.
649. Parnell D. *The neglected majority*. Community College Press, American Association of Community and Junior Colleges, One Dupont Circle, NW, Suite 410, Washington, DC 20036, 1985.
650. Peters Th. J., Robert H., Waterman Jr. In search of excellence: Lessons from America's best-run companies. New York: Harper & Row, 1982. 360 p.

651. Preparing North Carolina's Workforce and Businesses for the Global Economy [Electronic resource]. *The North Carolina Commission on Workforce Development*. June, 2011. [Electronic resource]. Access mode: <https://www.nccommerce.com/Portals/11/Documents/Reports/2011%20SOTW%20Full%20Final%20Report%2052311%20909am.pdf>.
652. Provasnik St.; Planty M. *Community Colleges: Special Supplement to The Condition of Education 2008*. Statistical Analysis Report. NCES 2008-033. National Center for Education Statistics, 2008.
653. Gleazer Ed. J., Edmund JR. *Seven Streams in the Historical Development of the Modern American Community College*. In *A Handbook on the Community College in America: Its History, Mission and Management*. Boulder, CO: Greenwood Press. 1993.
654. Ratcliff J. L. «First» Public Junior Colleges in an Age of Reform. *Journal of Higher Education*. 1987. 58: p.151–180.
655. Rice J. M. *Scientific Management in Education*. New York: Publishers Printing Company, 1913. Made available as an e-book by the Library of Congress and the Sloan Foundation.
656. Robertson B. Evolving Organization. *Integral Leadership Review*. June 2007. 7 (3).
657. Robertson B. Evolving Organization. *Integral Leadership Review*. June 2007. 7 (3).
658. Rothblatt S. Education's Abiding Moral Dilemma: Merit and worth in the cross-Atlantic democracies, 1800–2006. *Symposium Books* (United Kingdom). 2006. P. 350.
659. Salmi J. *The Challenge of Establishing World-Class Universities*. New York: World Bank, 2009.
660. Saxe R. W., Frank Ch.. *Educational Administration Today: An Introduction*. Mccutchan Pub Corp.1980.
661. Saxe R. W. *Source Materials for Educational Administration: Critiques*. Toledo Univ., OH., Coll. of Education. 1969.
662. Skinner B. F. *Contingencies of reinforcement; a theoretical analysis ...* New York: Appleton-Century-Crofts, 1969.

663. Skolnik M. L. *The community college baccalaureates: Its meaning and implications for the organization of postsecondary education, the mission and character of the community college and the bachelor's degree*. Unpublished paper delivered at the First Annual Community College Baccalaureate Association Conference, Orlando, Florida. February 7-9, 2001.
664. Sommer R. *Personal Space. The Behavioral Basis of Design*. Spectrum Books. Englewood Cliffs, N.J., Prentice-Hall. 1969.
665. Spellings M. United States & United States. *A test of leadership: Charting the future of U.S. higher education*. Washington, D.C.: U.S. Dept. of Education, 2006. [Electronic resource]. Access mode: <https://www2.ed.gov/about/bdscomm/list/hiedfuture/reports/final-report.pdf>.
666. Stehr N. *Knowledge Societies*. Sage Publications. 1994. 304 p.
667. Sydow D., Alfred R. L. *Re-visioning community colleges: Positioning for innovation*. Rowman & Littlefield Publishers, 2012. 143 p.
668. Tapper T. *The Collegial Tradition in the Age of Mass Higher Education*. Springer Science + Business Media B.V. (United Kingdom). 2010. P. 190.
669. Taylor Fr. W. *The Principles of Scientific Management* [Electronic resource]. Access mode: https://www.norton.com/college/history/america-essentiallearning/docs/FWTaylor-Scientific_Mgmt-1911.pdf.
670. Trani E. P., and Robert D. Holsworth. *The indispensable university: Higher education, economic development, and the knowledge economy*. R&L Education, 2010. P.108.
671. *The Carnegie Classification of Institutions of Higher Education, 2015 edition*, Indiana University Center for Postsecondary Research (n. d.). Bloomington, IN: Author. [Electronic resource]. Access mode: <http://carnegieclassifications.iu.edu/>
672. *The new lexicon Webster's encyclopedic dictionary of the English language*. New York: Lexicon publications, inc., 1989. P. 316.
673. Veblen T. *The Higher Learning in America: A Memorandum on the Conduct of Universities By Business Men*. N. Y.: Huebsch, 1918.
674. Vidaček-Hainš V., Appatova V., Prats H. *Components of effective academic learning environment: Case studies of Croatian and American students*. In

Proceedings of the 19th Central European International Conference on Information and Intelligent Systems, pages 137–144. Faculty of Organization and Informatics, Varazdin, HR. 2008.

675. Warger T. Learning environments. Where space, technology, and culture converge [Electronic resource]. *Educause Learning Initiative*. 2009. Paper 1. Access mode: <http://www.docdatabase.net/details-learning-environmentswhere-space-technology-and-culture-converge-249959.html>.

676. *World Economic Forum 2016. Future for Jobs Report* [Electronic resource]. Access mode: http://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs.pdf.

677. Yauch W. *Improving human relations in school administration*. New York: Harper, 1949.

678. Young Kr. M. *Illinois public community college department chair roles and role conflict*. University of Illinois at Urbana-Champaign, 2007.

679. Zwerling, L. St. *Second Best: The Crisis of the Community College*. New York: McGraw-Hill. 1976.

Електронні ресурси

680. [Електронний ресурс] – Офіційний сайт «Whitehouse». Режим доступу: <https://www.whitehouse.gov/issues/education>.

681. [Електронний ресурс] – Офіційний сайт МОН України. Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua>

682. [Електронний ресурс] – Офіційний сайт МОН України. Реєстр суб'єктів освітньої діяльності. Заклади вищої освіти. Режим доступу: <https://www.inforesurs.gov.ua/reestr/?ut=1>

683. [Електронний ресурс] – Офіційний сайт Київського університету імені Бориса Грінченка. Режим доступу: <http://kubg.edu.ua/>

684. [Електронний ресурс] – Офіційний сайт Університетського коледжу Київського університету імені Бориса Грінченка. Режим доступу: <http://uk.kubg.edu.ua/>

685. [Електронний ресурс] – Офіційний сайт *mindtools*. Access mode: https://www.mindtools.com/pages/article/newSTR_91.htm.

686. [Электронный ресурс] – Official site *PortraitUSA*. Режим доступа: <http://photos.state.gov/libraries/ukraine/238746/ejournals/PortraitUSA.pdf>.
687. [Электронный ресурс] – Official site «*American Association of Community Colleges – AACCC*». Access mode: <https://www.aacc.nche.edu>).
688. [Электронный ресурс] – Official site «*American Association of State Colleges and Universities (AASCU)*». Access mode: <http://www.aascu.org>.
689. [Электронный ресурс] – Official site «*American Council on Education (ACE)*». Access mode: <http://www.acenet.edu>.
690. [Электронный ресурс] – Official site «*American Councils for International Education, ACTR/ACCELS*». Access mode: <https://www.americancouncils.org>.
691. [Электронный ресурс] – Official site «*Association of American Universities, AAU*». Access mode: <http://www.aau.edu>.
692. [Электронный ресурс] – Official site «Community College FAQs.». Access mode: <http://ccrc.tc.columbia.edu/Community-College-FAQs.html>.
693. [Электронный ресурс] – Official site «*Community College research center, CCRC*». Access mode: <https://ccrc.tc.columbia.edu>
694. [Электронный ресурс] – European Commission (2018), Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning. Access mode: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?qid=1519558512590&uri=CELEX:52018DC0024>
695. [Электронный ресурс] – Official site «Education USA». Access mode: <http://edusa.org.ua/>.
696. [Электронный ресурс] – Official site Harvard University. Access mode: <https://www.gse.harvard.edu>
697. [Электронный ресурс] – Official site «McDonalds». Access mode: http://corporate.mcdonalds.com/mcd/corporate_careers/training_and_development/hamburger_university.html.
698. [Электронный ресурс] – Official site Montgomery County Community College. Access mode: <https://www.montgomerycollege.edu>.
699. Official site Northern Virginia Community College. Access mode: <http://www.nvcc.edu>.

700. [Електронний ресурс] – Official site Saint Paul College. Access mode: <http://www.saintpaul.edu>.
701. [Електронний ресурс] – Official site Santa Fe College. Access mode: <https://www.sfcollege.edu/ccap/index>
702. [Електронний ресурс] – Official site Seattle Central College. Access mode: <http://www.seattlecentral.edu>.
703. [Електронний ресурс] – Official site «The Carnegie Classification». Access mode: <http://carnegieclassifications.iu.edu/>
704. [Електронний ресурс] – Official site «The Harvard crimson». Access mode: <http://www.thecrimson.com/article/2017/3/31/harvard-regular-admissions-2017>.
705. [Електронний ресурс] – Official site «Institute of professional qualifications». Access mode: <http://www.ipq.org.ua/ua/news/93>.
706. [Електронний ресурс] – Official site «United States Department of Education». Access mode: <http://www.ed.gov>.
707. [Електронний ресурс] – <http://education.stateuniversity.com/pages/1873/Community-Colleges.html>">Community Colleges – The History of Community Colleges, The junior college and the research university., The Community College Mission
708. [Електронний ресурс] – <http://kubg.edu.ua/prouniversitet/vizytivka/konferentsiia-tk/5279-konferentsiia-trudovoho-kolektyvu-universytetu-30-sichnia-2018-r.html>
709. [Електронний ресурс] – <http://time.com/4078143/community-college-history/>
710. [Електронний ресурс] – <http://www.ccc.edu/menu/Pages/history.aspx>
711. [Електронний ресурс] – Official site EFQM (Європейський фонд управління якістю). Режим доступу: <http://www.efqm.org/>
712. [Електронний ресурс] – Official site “Harvard Graduate School of Education”. Access mode: <https://www.gse.harvard.edu/financialaid/tuition>
713. [Електронний ресурс] – Official site “Community College Administrater Program”. Access mode: <https://www.sfcollege.edu/ccap/index>
714. [Електронний ресурс] – Official site City Colleges of Chicago. Access mode: <http://www.ccc.edu>

715. [Электронный ресурс] – Official site “Education department of USA”. Access mode: <http://www.ed.gov>.
716. [Электронный ресурс] – Official site Richard Bland College of William and Mary. Access mode: <http://www.rbc.edu/>
717. [Электронный ресурс] – Access mode: <http://www.ccdaily.com/2017/04/fighting-for-the-other/>
718. [Электронный ресурс] – Official site Seattle Central College. Access mode: <http://www.seattlecentral.edu>.
719. [Электронный ресурс] – Official site “The best schools (TBS)”. Access mode: <https://thebestschools.org>
720. [Электронный ресурс] – Official site “World University Rankings”. Access mode: https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2017/world-ranking#!/page/0/length/25/sort_by/rank/sort_order/asc/cols/stats.
721. [Электронный ресурс] – Official site Walla Walla Community College. Access mode: <https://www.wbcc.edu>
722. [Электронный ресурс] – Official site “Community College Daily”. Access mode: www.ccdaily.com/2017/04/fighting-for-the-others/
723. [Электронный ресурс] – Official site “Wiley online library”. Access mode: www.interscience.wiley.com.
724. [Электронный ресурс] – Official site “Greater Texas Foundation”. Access mode: <http://www.greatertexasfoundation.org/wp-content/uploads/2017/07/Transfer-Brief-June-2017.pdf>
725. [Электронный ресурс] – Official site Joliet junior College. Access mode: jjc.edu
726. [Электронный ресурс] – Official site *Learning Environments Research*. Access mode: <https://link.springer.com/journal/10984>.
727. [Электронный ресурс] – Official site Smart Learning Environments. Access mode: <https://slejournal.springeropen.com>

ДОДАТКИ

Київський університет імені Бориса Грінченка

« ЗАТВЕРДЖЕНО »

Рішенням Вченої ради

Київського університету

імені Бориса Грінченка

від 26 травня 2016 р.,

протокол №5

Ректор В.О. Отчерв'юк

НАВЧАЛЬНИЙ ПЛАН

Галузь знань : 01 Освіта

Спеціальність: 013 Початкова освіта

Освітня програма: Початкова освіта

Форма навчання: денна

Освітньо-кваліфікаційний рівень:

молодший спеціаліст

Термін навчання: 4 роки

На базі: базової загальної

середньої освіти

Кваліфікація: вчитель

початкових класів

І. Графік навчального процесу

Курси	вересень	жовтень	листопад	грудень	січень	лютий	березень	квітень	травень	червень	липень	серпень
1												
2												
3												
4												

Умовні позначки:

☐ Теоретичне навчання

☐ Експериментальна

☐ Експериментальна

☐ Навчальна практика

☐ Б Виробнича практика

☐ Дипломні роботи або проекти

☐ Канікули

☐ Підсумкова атестація

☐ Канікули

☐ Підсумкова атестація

☐ Канікули

☐ Підсумкова атестація

ІІ. Зведені дані щодо бюджету часу (у тижнях)

Курси	Теоретичне навчання	Експериментальна	Навчальна практика	Виробнича практика	Дипломні роботи або проекти, підсумкова атестація	Канікули	Всього	Курси
1	38	3	0	0	0	11	52	1
2	34	5	2	0	0	11	52	2
3	27	6	7	0	0	12	52	3
4	24	5	4	6	1	3	43	4

III. План навчального процесу

		Назва дисципліни	Розподіл за семестрами			Загальний обсяг		з них								1 курс				2 курс				3 курс				4 курс																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																											
№ з/п	Цикл		Екзамени	ЛМК	Курсова робота	години	кредити	Разом	лекції	практичні	семінарські	лабораторні	індивідуальні	підсумковий контроль	самостійна робота	1 курс				2 курс				3 курс				4 курс																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																											
																5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																			
1. Загальноосвітні дисципліни																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																							
1	30	Українська мова	2,4		1	140		127	24	62	28			13	13	2	2	2	2	1																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																			</

1	2	3	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	
3. Цикл математичної, природничо-наукової підготовки																								
1	ПН	Інформаційно-комунікаційні технології навчання, технічні засоби навчання	5			60	2	40	6	22			8	4	20					2				
2	ПН	Практичний курс інформатики (з елементами програмування)		3		60	2	40	4	24			8	4	20			2						
3	ПН	Безпека життєдіяльності		3		45	1,5	30	16		6		6	2	15			1,5						
4	ПН	Охорона праці	8			45	1,5	30	16		6		6	2	15									1,5
5	ПН	Основи екології*				45	1,5	30	16		6		6	2	15									
6	ПН	Основи медичних знань		6		45	1,5	30	12	4	6		6	2	15						1,5			
7	ПН	Анатомія, фізіологія і гігієна дітей шкільного віку	4			150	5	100	50	8	12		20	10	50	1	1	1	2					
8	ПН	Основи валеології		5		45	1,5	30	12	4	6		6	2	15					1,5				
9	ПН	Основи початкового курсу математики	5			135	4,5	90	32	32			18	8	45				2	2,5				
10	ПН	Основи початкового курсу природознавства	3			90	3	60	32	4	6		12	6	30			3						
11	ПН	Сучасна українська мова з практикумом	7			180	6	120	18	60	6		24	12	60					2	2	2		
12	ПН	Сучасна російська мова з практикумом	5			120	4	80	24	28	4		16	8	40					2	2			
13	ПН	Практикум усного і писемного мовлення (іноземна мова)	3,6			180	6	120	8	76			24	12	60	1	1	1	1	1	1			
Разом			9	4	0	1200	40	800	246	262	58	0	160	74	400	2	2	8,5	7	11,0	4,5	2	1,5	
4. Цикл професійної та практичної підготовки																								
1	ПП	Психологія (загальна, вікова, педагогічна)	4			180	6	120	66	8	10		24	12	60									
2	ПП	Вступ до спеціальності				60	2	40	20		8		8	4	20									
3	ПП	Педагогіка	5, 8	6	*	225	7,5	150	66	10	20	10	30	14	75				2,5	2	1	1		1
4	ПП	Основи корекційної педагогіки (дефектології)		8		45	1,5	30	14		8		6	2	15									1,5
5	ПП	Основи педагогічної майстерності		8		45	1,5	30	12	4	6		6	2	15									1,5
6	ПП	Дитяча література з основами культури і техніки мовлення	7			165	5,5	110	48	22	8		22	10	55					2	2	2	1,5	
7	ПП	Методика навчання української мови	6			135	4,5	90	42	4	10	8	18	8	45					2,5	2			
8	ПП	Методика навчання російської мови	6	*		60	2	40	18		4	6	8	4	20						2			
9	ПП	Методика навчання іноземної мови	6			120	4	80	40	8	8		16	8	40						2			
10	ПП	Каліграфія (графіка письма)		5		45	1,5	30	4	18			6	2	15					1,5				
11	ПП	Методика навчання математики	6			135	4,5	90	42	4	10	8	18	8	45					2,5	2			
12	ПП	Методика навчання природознавства	5			120	4	80	36	4	10	6	16	8	40					2	2			
13	ПП	Методика навчання предмета «Я у світі»		6		45	1,5	30	14	4	4		6	2	15						1,5			
14	ПП	Методика навчання предмета «Основи здоров'я»		7		45	1,5	30	14	4	4		6	2	15							1,5		
15	ПП	Теорія і методика фізичного виховання		7		75	2,5	50	18	12	6		10	4	25						1,5	1		
16	ПП	Методика трудового навчання з практикумом		3		120	4	80	16	32	4	4	16	8	40			4						
17	ПП	Методика навчання інформатики		4		60	2	40	14	10			4	4	20				2					
18	ПП	Образотворче мистецтво з методикою навчання		8		120	4	80	14	36			6	16	8	40						2	2	
19	ПП	Музичне виховання з методикою навчання		6		75	2,5	50	22	8	6		10	4	25						2,5			
20	ПП	Основи ритміки і хореографії з методикою		7		45	1,5	30	6	16			6	2	15							1,5		
21	ПП	Основи сценічного та екранного мистецтва з методикою		8		45	1,5	30	14	2	6		6	2	15									1,5
22		Курсова робота			8	30	1	0							30									
23		Навчальна (польова) практика				45	1,5	0							45				1,5					
24		Навчальна (психолого-педагогічна) практика				45	1,5	0							45							1,5		
25		Педагогічна практика	9	13	1	2850	95	1310	540	206	132	52	262	118	1540	0	0	6	13,5	17,5	22,5	16	16	16,5
Разом																								

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25
3. Варіанти дисципліни																								
Дисципліни за вибором навчального закладу																								
1	ВВП	Кіровоград																						
2	ВВП	Основи кресловодства																						
3	ВВП	Теоретичний курс іноземної мови	8																					
4	ВВП	Основи психодіагностики																						
5	ВВП	Підготовка вчителів до роботи з батьками																						
6	ВВП	Навчання																						
7	ВВП	Елементарні навички гри на муз. інструменті																						
Разом																								
Разом за навчальним планом																								
Загальна кількість контрольних робіт																								
Загальна кількість курсових робіт																								
Загальна кількість розрахунково-графічних робіт																								
Загальна кількість екзаменів																								
Загальна кількість заліків																								

IV. Практика

Назва	Годин	Кредитів	Тижнів	Семестр
Навчальна (польова) практика				
Практика з основ природознавства і краєзнавства	45	1,5	1	4
Навчальна (психолого-педагогічна) практика				
Спостереження за навчально-виховною роботою вчителя-класовода в перші дні дитини в школі	45	1,5	1	7
Педагогічна практика				
Позакласна та позашкільна робота	135	4,5	4	4-5
Пробні уроки та заняття (навчально-виховна практика)	360	12	8	5-7
Виробнича				
Базована практика	270	9	6	8
Разом	855	28,5	20	

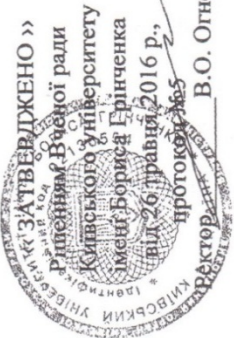
V. Підсумкова атестація

Комплексний кваліфікаційний іспит	Годин	Кредитів	Тижнів	Семестр
	30	1	1	8

VI. Пояснення до навчального плану

1. Навчальний заклад має право змінювати графік навчального процесу, перелік і зміст вибірових Дисциплін в залежності від регіональних потреб.
2. Форми проведення екзаменів (усно, письмово) визначаються у Положенні про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах.
3. Періодичність навчального процесу (семестр, курс, рік) визначається у Положенні про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах.
4. Підготовка практичних робіт проводиться у відповідності з Положенням про проведення практики у вищих навчальних закладах.
5. Визначені навчальні дисципліни, які вносяться до складу навчального процесу, можуть бути змінювані в залежності від потреб студентів.
6. Навчальному закладу надається право на внесення змін до переліку навчальних дисциплін, лабораторій, майстерень, з урахуванням профілю підготовки студента.
7. За рішенням методичної ради може бути дозволено перерозподіл годин на виконання предметів у межах одного навчального року.
8. За рішенням методичної ради може бути дозволено перерозподіл годин лекційних, семінарських, практичних і лабораторних занять в межах встановленої у навчальному плані загальної кількості годин аудиторних занять.
9. Робота навчальних програм здійснюється цілеспрямовано на основі нормативів загальної стандартизації (затвердженої методичною радою закладу).
10. За час навчання студент виконує курсову роботу з педагогіки, психології або фахових методик у 8 семестрі (одна за вибором студента).
11. За поданням цілового кошика методичної ради коледжу встановлюють кваліфікаційні строки проведення практики, затверджують програми навчальних дисциплін і практик, програми й інструментарій підсумкової атестації.

Київський університет імені Бориса Грінченка



НАВЧАЛЬНИЙ ПЛАН

Освітньо-кваліфікаційний рівень:

молодший спеціаліст

Галузь знань: 02 Культура і мистецтво

Спеціальність: 024 Хореографія

Освітня програма: Хореографія

Форма навчання: денна

Термін навчання: 4 роки

На базі: базової загальної

середньої освіти

Кваліфікація: артист танцювального ансамблю, викладач початкових спеціалізованих мистецьких навчальних закладів

I. Графік навчального процесу

Курси	вересень	жовтень	листопад	грудень	січень	лютий	березень	квітень	травень	червень	липень	серпень
1												
2												
3												
4												

Умовні позначки:

☐ Теоретичне навчання

☐ Теоретичне навчання та сценічна практика

☐ Екзаменаційна сесія

☐ П

☐ Педагогічна практика

☐ В

☐ Виробнича практика

☐ П

☐ Дипломні роботи або проєкт

☐ О

☐ Підсумкова атестація

☐ Канікули

II. Зведені дані щодо бюджету часу (у тижнях)

Курси	Теоретичне навчання	Теоретичне навчання та сценічна практика	Екзаменаційна сесія	Педагогічна практика	Виробнича практика	Дипломні роботи або проєкти, підсумкова атестація	Канікули	Всього	Курси
1	38	0	3	0	0	0	11	52	1
2	0	35	5	0	0	0	12	52	2
3	0	35	5	0	0	0	12	52	3
4	0	29	5	1	3	2	3	43	4

№ з/п	Цикл	Назва дисципліни	Розподіл ПМК за семестрами				Обсяг роботи студента, години										Розподіл годин / кредитів за курсами / семестрами															
			Розподіл ПМК за семестрами				Загальний обсяг		з них								1 курс				2 курс				3 курс				4 курс			
			Післядипломні	Завлік	Контрольна робота	Робота	години	кредити	заняття з викладачем				самостійна робота				1	2	3	4	5	6	7	8								
									лекції	практичні	семінарські	лабораторні	індивідуальні	підсумковий контроль																		
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24									
1. Загальноосвітні дисципліни																																
1	30	Українська мова	2,4		1	140		129	24	62	30			13	11	2	2	2	2	1												
2	30	Українська література	4		2	210		180	106	32	34			8	30	4	2	2	2	2												
3	30	Іноземна мова	4		1	160		146	4	120	4			18	14	2	2	2	2													
4	30	Світова література	2		1	104		97	42	12	35			8	7	2	3															
5	30	Історія України	2		1	80		76	60	14				2	4	2	2															
6	30	Всесвітня історія			2	104		93	71		20			2	11	3	2															
7	30	Громадянська освіта:																														
7.1.	30	Правознавство*		3		54		44	32		10			2	10			2,5														
7.2.	30	Економіка*		4		54		42	24		16			2	12				2,5													
7.3.	30	Людина і світ		3		34		27	22		4			1	7			1,5														
8	30	Художня культура*		4		54		42	32		8			2	12				2,5													
9	30	Математика	2,4		1,3	280		240	84	144				12	40	4	4	2	3													
10	30	Фізика			3	140		112	96			12		4	28	2	2	2														
11	30	Астрономія			1	34		26	20	4				2	8	1,5																
12	30	Біологія			3	122		112	66	24		18		4	10	2	2	2														
13	30	Географія			2	52		47	38	7				2	5	1,5	1															
14	30	Хімія			2	70		59	35			20		4	11	1	2															
15	30	Екологія*			4	54		42	24	6	8			4	12				2,5													
16	30	Технології* (Вступ до спеціальності)			2	54		52	20	20	10			2	2			2,5														
17	30	Інформатика			2	80		76	4	70				2	4	2	2	2														
18	30	Фізична культура*			4	160		146	8	130				8	14	2	2	2	2													
19	30	Захист Вітчизни			2	70		58	28	26				2	12	1	2															
Разом			8	8	14	2110	0	1846	840	659	193	50	0	104	264	32,0	32,5	18,0	17,5	0	0	0	0									
2. Цикл гуманітарної і соціально-економічної підготовки																																
1	GCE	Історія України	3			45	1,5	30	16		6			6	2	15			1,5													
2	GCE	Українська мова (за професійним спрямуванням)	8			45	1,5	30	14		8			6	2	15							1,5									
3	GCE	Культурологія*				45	1,5	30	12		10			6	2	15																
4	GCE	Основи філософських знань (філософія та релігієзнавство)	7			90	3	60	34		8			12	6	30							3									
5	GCE	Основи економічної теорії*				45	1,5	30	12		10			6	2	15																
6	GCE	Соціологія	3			45	1,5	30	12		10			6	2	15			1,5													
7	GCE	Основи правознавства*				45	1,5	30	12		10			6	2	15																
	GCE	Іноземна мова (за професійним спрямуванням)	8			180	6	120	44	40				24	12	60							3									

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
9	ГСЕ	Фізичне виховання*																					
Разом			5	0	0	540	18,0	360	156	40	62	0	72	30	180	0	0	3,0	0,0	0	0	6	4,5
3. Цикл математичної, природничо-наукової підготовки																							
1	ПН	Педагогіка	5			90	3	60	34		8		12	6	30					3			
2	ПН	Психологія	4			90	3	60	34		8		12	6	30				3				
3	ПН	Охорона праці		7		45	1,5	30	10		12		6	2	15							1,5	
4	ПН	Безпека життєдіяльності		5		45	1,5	30	10		12		6	2	15								
5	ПН	Основи екології*				45	1,5	30	12		10		6	2	15								
6	ПН	Зарубіжна музична література		3		90	3	60	30		12		12	6	30								
7	ПН	Українська музична література		6		45	1,5	30	14		8		6	2	15						1,5		
8	ПН	Історія театру		3		45	1,5	30	14		8		6	2	15								
9	ПН	Історія балету		5		45	1,5	30	14		8		6	2	15						1,5		
Разом			2	#####	0	540	18,0	360	172	0	36	0	72	30	180	0	0	4,5	3,0	6,0	1,5	1,5	0,0
4. Цикл професійно-практичної підготовки																							
4.1 Нормативна частина циклу																							
1	ПП	Класичний танець	6,8	2,4		1095	36,5	730	32	482			144	72	365	3,5	3,5	4	5,5	4,5	4,5	5	6
2	ПП	Сучасний танець		8		510	17	340	24	214			68	34	170	1	1	1	1	4	2	3,5	3,5
3	ПП	Дуетно-класичний танець	6,8	4		270	9	180	10	116			36	18	90			1	1	1	2	2	2
4	ПП	Народно-сценічний танець	6,8	2,4		450	15	300	20	190			60	30	150	1,5	1,5	2	2	2	2	2	2
5	ПП	Український танець	6	5		225	7,5	150	8	100			28	14	75			1,5	2	2	2		
6	ПП	Історико-побутовий танець		7		45	1,5	30	4	18			6	2	15							1,5	
7	ПП	Методика викладання фахових дисциплін	6			180	6	120	42	18	24		24	12	60					2	4		
8	ПН	Музична грамота		3		45	1,5	30	6	14	2		6	2	15			1,5					
9	ПП	Майстерність актора		5		45	1,5	30	8	12	2		6	2	15					1,5			
10	ПП	Композиція та постановка танцю	6,8			315	10,5	210	26	122			42	20	105			1	1,5	2	1,5	2	2,5
11	ПП	Практика викладання фахових дисциплін		6		90	3	60	28	8	6		12	6	30						3		
Разом			8	13	0	3270	109,0	2180	208	1294	34	0	432	212	1090	6,0	6,0	12,0	13,0	19,0	21,0	16,0	16,0
4.2 Варіативна частина циклу																							
Дисципліни за вибором навчального закладу																							
1	ВВПП	Анатомія, фізіологія та основи медицини		6		90	3	60	28	4	10		12	6	30					1,5	1,5		
2	ВВПП	Сучасні інформаційні технології		5		90	3	60	8	2	32		12	6	30					3			
4	ВВПП	Вступ до спеціальності*				45	1,5	30	12		10		6	2	15								
5	ВВПП	Робота з дитячими хореографічними колективами	7			420	4	80	10	46			16	8	40						2	2	
6	ВВПП	Хореографічний ансамбль		7		150	5	100	4	66			20	10	50						3	2	
7	ВВПП	Музичний інструмент		4		120	4	80			56		16	8	40	1	1	1					1
8	ВВПП	Народознавство		8		30	1	20	8	2	4		4	2	10								
Разом			1	5	0	645	21,5	430	70	120	112	0	86	42	215	1	1	1,0	1,0	4,5	6,5	4,0	1,0

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
Нормативна частина циклу																							
1	ПР	Практика сценічна		8		135	4,5	90							45			0,5	0,5	0,5	1	1	1
2	ПР	Педагогічна практика		7		45	1,5	30							15							1,5	
3	ПР	Виробнича практика		8		135	4,5	90							45								4,5
Разом			0	4	0	315	10,5	210	0	0	0	0	0	0	105	0	0	0,5	0,5	0,5	1	2,5	5,5
6. Підсумкова атестація																							
1	ПА	Кваліфікаційний екзамін з фахових дисциплін (практичний)	8			45	1,5								45								1,5
2	ПА	Екзамін з основ педагогіки та методики викладання фахових дисциплін	8			45	1,5								45								1,5
Разом			2	0	0	90	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3
Разом за навчальним планом			24	32	14	5400	180,0	3540	606	1454	294	0	662	314	1770	7	7,0	21,0	17,5	30,0	30,0	30,0	30,0
Загальна кількість контрольних робіт			14													6	5	3	0	0	0	0	0
Загальна кількість курсових робіт			0																				
Загальна кількість розрахунково-графічних робіт			0																				
Загальна кількість екзаменів			24													0	4	2	5	1	5	2	5
Загальна кількість заліків			32													0	4	5	8	5	4	3	3

VI. Пояснення до навчального плану

1. Навчальний заклад має право змінювати графік навчального процесу, перелік і зміст вибірових дисциплін в залежності від регіональних потреб.
2. Форми проведення екзаменів (усно, письмово) визначаються у відповідності з Положенням про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах.
3. Періодичні навчальні плани лабораторій і практичних занять, а також заняття з вивчення іноземної мови проводяться з поділом групи на підгрупи по 10-15 осіб.
4. Практика проводиться у відповідності з Положенням про проведення практики у вищих навчальних закладах.
5. Визначені навчальними планами контрольні роботи проводяться за розкладом часу, відведеного на вивчення предмету. Кількість контрольних робіт може бути збільшена коледжем з урахуванням рівня підготовки студента.
6. Навчальному закладу надається право на внесення змін до переліку навчальних кабінетів, лабораторій, цехів та устаткування, що використовуються у навчальному процесі, з урахуванням профілю підготовки фахівця.
7. За поданням методичної ради може бути дозволено перерозподіл годин на вивчення окремих предметів у межах загальної кількості годин аудиторних занять.
8. Розробка навчальних програм здійснюється згідно з вимогами Закону України «Про вищу освіту» та Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах.
9. Розробка навчальних програм здійснюється згідно з вимогами Закону України «Про вищу освіту» та Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах.
10. За поданням цілового коледжу здійснюється цілогодична робота з підготовки студентів до екзаменів та заліків.
11. На навчальний супровід занять з класичного танцю, народного танцю, українського танцю, історико-побутового танцю, дуетно-класичного танцю, дуетно-класичного танцю, ритмики і музичного руху та інші дисципліни передбачається оплата концертмейстера в межах 50% годин за навчальним планом.

Додаток Б

Приклади документів, що засвідчують історію становлення
Університетського коледжу
Київського університету імені Бориса Грінченка



г. 1

553

МІНІСТЕРСТВО ОШВІТАННЯ У КРАЇНСЬКОЇ РСР

НАКАЗ

11.05.85

№ 140

м. Київ

Об открытии педагогического
училища в г. Киеве

В соответствии с решением коллегии Министерства высшего и среднего специального образования СССР от 29 марта 1985 года "Об открытии педагогического училища в г. Киеве"

П Р И К А З Ы В А Ю :

1. Открыть с 15 мая 1985 г. педагогическое училище в г. Киеве и именовать это учебное заведение - Киевское педагогическое училище № 3.

2. Установить Киевскому педагогическому училищу № 3 на 1985 год план приема учащихся 400 чел. по специальности 120301 "Преподавание в начальных классах общеобразовательной школы".

3. Начальнику Управления народного образования г. Киева т.Тумликову А.А. :

3.1. Организовать работу педагогического училища в соответствии с Положением о среднем специальном учебном заведении СССР, утвержденном постановлением Совета Министров СССР от 22 января 1969 года № 65.

3.2. Укомплектовать педагогическое училище педагогическими кадрами с высшим образованием и стажем работы не менее пяти лет в общеобразовательной школе.

3.3. Совместно с исполкомом Киевского городского Совета народных депутатов решить вопрос о финансировании педагогического училища в 1985 году за счет бюджета города.

4. Отделу педагогических училищ /т.Тумлиови А.А./ обеспечить училище учебно-методической документацией.

Міністр

Згідно з оригіналом

М.В.Фоменко

А.А.Тумлиова
416-03-77





МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ УКРАЇНИ

НАКАЗ

22. 08. 1995 р.

м. Київ

№ 181

Про зміну статуту і назви
вищого навчального закладу
за підсумками акредитації

Відповідно до постанови Кабінету Міністрів України від 5 квітня 1994 року N 228 "Про порядок створення, реорганізації та ліквідації закладів освіти" та наказу Міністерства освіти України від 29 червня 1995 року N 77 "Про підсумки акредитації закладів освіти України"

НАКАЗУЮ:

1. Змінити відповідності з визначеними для внесення до Державного реєстру закладів освіти України назву і статус нижчеазначеного підвідомчого вищого навчального закладу:

Київське педагогічне училище N 3
на Київський міський педагогічний коледж.

2. Головному управлінню акредитації (Бабак В.П.) до 30 червня 1995 року внести відповідні зміни у Державному реєстрі закладів освіти України.

3. Директору Київського міського педагогічного коледжу (Присяжнюк А.І.) привести у відповідність до даного наказу і забезпечити у встановленому порядку перереєстрацію статутних документів.

4. Управлінням міністерства згідно з діючим законодавством внести відповідні зміни до документів вищеазначеного навчального закладу.

5. Контроль за виконанням наказу покласти на Першого заступника Міністра Ю.М.Бучая.

Міністр

М.В.Журавський



555

Міністерство освіти України

252135, м. Київ, проспект Перемоги, 10
Тел. 216-24-42, факс 274-10-49,
телетайп «Піонер 331266»

12.02.95 № 2-2/3-36

На № _____ від _____

Директору Київського
педагогічного училища № 3
Присяжнюк А.І.

Головне управління акредитації закладів освіти Міністерства освіти України повідомляє, що відповідно до рішення Міжгалузевої акредитаційної комісії від 26 січня 1995 року, протокол № 16, КИЇВСЬКОМУ ПЕДАГОГІЧНОМУ УЧИЛИЩУ № 3 надана ліцензія на право здійснення освітньої діяльності за другим рівнем акредитації за напрямком / спеціальністю / і ліцензованим обсягом прийому:

5.01010401 Початкове навчання

- 125 чол.

Рішення про зміну статусу та назви училища буде розглянуто після затвердження Кабінетом Міністрів України "Положення про вищий навчальний заклад".

Заступник начальника
Головного управління акредитації
закладів освіти

М.О.Присенко

Додаток В.1

**Анкета першокурсника Університетського коледжу
Київського університету імені Бориса Грінченка**
(Джерело: власна розробка)

Шановний першокурснику!

З метою удосконалення управління підготовкою майбутніх фахівців в умовах освітнього середовища Університетського коледжу (УК) адміністрація проводить опитування студентів першого курсу.

Анкета анонімна.

Всі відповіді будуть використані лише в узагальненому вигляді.

Розраховуємо на співпрацю та правдиві відповіді.

При заповненні анкети просимо обирати лише один варіант відповіді.

Просимо Вас відповісти на запитання, вписуючи відповідь або проставляючи «пташку».

Майбутня спеціальність: _____ Стать: _____

Постійне місце проживання:

- ☐ - м. Київ
- ☐ - Київська обл.
- ☐ - _____ обл.

Чому Ви вирішили навчатись в Університетському коледжі?

- ☐ - сподіваюсь отримати більше знань, ніж у школі
- ☐ - швидше наблизитись до майбутньої професії
- ☐ - бути студентом крутіше, ніж школярем
- ☐ - не хотів залишатись в школі
- ☐ - не знаю
- ☐ - Ваш варіант _____

Як Ви приймали рішення щодо вступу?

- ☐ - самостійно, це мій власний усвідомлений вибір
- ☐ - разом з батьками, але це мій вибір
- ☐ - наполягли батьки
- ☐ - вступав разом з друзями
- ☐ - випадково
- ☐ - інше _____

Ваші очікування від навчання в Університетському коледжі: _____

Дякуємо за співпрацю. Ваші відповіді дуже важливі для нас!

Додаток В.2

**Анкета першокурсника Університетського коледжу
Київського університету імені Бориса Грінченка**

(Джерело: власна розробка)

Шановний першокурснику!

З метою удосконалення управління підготовкою майбутніх фахівців в умовах освітнього середовища Університетського коледжу адміністрація проводить опитування студентів першого курсу.

Анкета анонімна.

Всі відповіді будуть використані лише в узагальненому вигляді.

Розраховуємо на співпрацю та правдиві відповіді.

При заповненні анкети просимо обирати лише один варіант відповіді.

Просимо Вас відповісти на запитання, вписуючи відповідь або проставляючи «пташку».

Майбутня спеціальність: _____

Стать: _____

1. Вкажіть, де Ви отримали базову середню освіту (9 кл):

- ☐ - м. Київ
- ☐ - Київська обл.
- ☐ - _____ обл.

2. Вкажіть середній бал свідоцтва базову середню освіту:

- ☐ - 10-12
- ☐ - 7-9
- ☐ - 4-6
- ☐ - 1-3

3. Вкажіть рівень освіти Ваших батьків:
матері

- ☐ - має науковий ступінь
- ☐ - вища освіта, Університет
- ☐ - вища освіта, Коледж
- ☐ - середня професійна освіта, Коледж, ПТУ
- ☐ - повна загальна середня освіта
- ☐ - Ваш варіант _____

батька

- ☐ - має науковий ступінь
- ☐ - вища освіта, Університет
- ☐ - вища освіта, Коледж
- ☐ - середня професійна освіта, Коледж, ПТУ
- ☐ - повна загальна середня освіта
- ☐ - Ваш варіант _____

4. Що/Хто вплинув на Ваш вибір коледжу для навчання:

- ☐ - власне усвідомлене бажання
- ☐ - рекомендація батьків (опікунів)
- ☐ - бажання якнайшвидше отримати професію
- ☐ - бажання «піти зі школи»
- ☐ - бажання бути студентом, бо це круто
- ☐ - вплив друзів
- ☐ - випадковий вибір
- ☐ - не знаю
- ☐ - Ваш варіант _____

5. Чи виправдались Ваші очікування від навчання в Коледжі у 1 семестрі:

- ☐ - так
- ☐ - ні (чому? _____)
- ☐ - інше _____

6. Викладання якого предмету Вам би хотілось змінити? Як?

7. Якби Ви були директором Коледжу, щоб Ви змінили в Коледжі?

Дякуємо за співпрацю. Ваші відповіді дуже важливі для нас!

Додаток В.3

**Анкета випускника Університетського коледжу
Київського університету імені Бориса Грінченка**
(Джерело: власна розробка)

Шановні студенти!

З метою удосконалення управління підготовкою майбутніх фахівців в умовах освітнього середовища Університетського коледжу (УК), адміністрація проводить опитування студентів випускних груп.

Анкета анонімна. Всі відповіді будуть використані лише в узагальненому вигляді.

Розраховуємо на співпрацю та правдиві відповіді.

При заповненні анкети просимо обирати лише один варіант відповіді.

1. Ваші плани на майбутнє після отримання диплому Молодшого спеціаліста:

- ☐ - продовжувати здобувати вищу освіту за фахом
- ☐ - продовжувати здобувати вищу освіту, змінивши фах
- ☐ - працювати за фахом
- ☐ - працювати за фахом і продовжувати здобувати вищу освіту
- ☐ - працювати не за фахом

Ваш варіант _____.

2. Ваша думка щодо значення у Вашому житті отриманої освіти в УК:

- ☐ - гарна основа для професійної діяльності
- ☐ - гарний старт для здобуття вищої освіти
- ☐ - формальна необхідність (лише для наявності диплому)
- ☐ - витрачений час
- ☐ - важко оцінити

Ваш варіант _____.

3. Ваша оцінка якості отриманої освіти в УК:

- ☐ - 5 висока
- ☐ - 4 вище середньої
- ☐ - 3 середня
- ☐ - 2 нижче середньої
- ☐ - 1 низька

Ваш варіант _____.

4. Самооцінка випускниками готовності до професійної діяльності:

- ☐ - 5 висока
- ☐ - 4 вище середньої
- ☐ - 3 середня
- ☐ - 2 нижче середньої
- ☐ - 1 низька

Ваш варіант _____.

5. Оцінка випускниками можливостей та умов, створених в УК для загальнокультурного розвитку особистості:

- ☐ - 5 висока

- ☐ - 4 вище середньої
- ☐ - 3 середня
- ☐ - 2 нижче середньої
- ☐ - 1 низька

Ваш варіант _____.

6. Оцінка випускниками можливостей та умов, створених в УК для соціалізації особистості

- ☐ - 5 висока
- ☐ - 4 вище середньої
- ☐ - 3 середня
- ☐ - 2 нижче середньої
- ☐ - 1 низька

Ваш варіант _____.

7. Чи можна сказати, що після навчання в Університетському коледжі Ви цілком розумієте зміст майбутньої професії

- ☐ - 5 чітко уявляю майбутню професійну діяльність
- ☐ - 4 уявляю майбутню роботу тільки у загальних рисах
- ☐ - 3 погано уявляю майбутню роботу
- ☐ - 2 важко відповісти
- ☐ - 1 для мене головне закінчити навчання, про роботу ще не думаю

Ваш варіант _____.

Ваш вік: _____ Ваша стать: _____ . Спеціальність _____

Дякуємо за співпрацю. Ваші відповіді дуже важливі для нас!

Додаток В.4

**Анкета випускника Університетського коледжу
Київського університету імені Бориса Грінченка**
(Джерело: власна розробка)

Шановні студенти!

З метою удосконалення управління підготовкою майбутніх фахівців в умовах освітнього середовища Університетського коледжу (УК), адміністрація проводить опитування студентів випускних груп.

Анкета анонімна. Всі відповіді будуть використані лише в узагальненому вигляді.

Розраховуємо на співпрацю та правдиві відповіді.

При заповненні анкети просимо обирати лише один варіант відповіді.

Спеціальність _____

1. Чи самостійним був Ваш вибір професії?

☐ - Так

☐ - Ні

☐ - Ваш варіант _____

2. Чи важко Вам дається освоєння фаху?

☐ - Так

☐ - Ні

☐ - Ваш варіант _____

3. Чи збираєтеся Ви у майбутньому працювати за фахом?

☐ - Так

☐ - Ні

☐ - Ваш варіант _____

4. Чи задовольняє Вас рівень набутих професійних знань?

☐ - Так

☐ - Ні

☐ - Ваш варіант _____

5. Чи задовольняє Вас рівень викладання у коледжі?

☐ - Так

☐ - Ні

☐ - Ваш варіант _____

6. Які з дисциплін плану освітньо-професійної підготовки були найбільш цікавими для вас (вкажіть три дисципліни в рейтинговому порядку)?

1. _____

2. _____

3. _____

7. Які з позанавчальних заходів за період вашого навчання запам'яталися Вам найбільше?

1. _____

2. _____
3. _____

8. Наскільки Ви відчуваєте себе підготовленим до іспитів (оцініть за п'ятибальною шкалою)?

- ☐ - 5
☐ - 4
☐ - 3
☐ - 2
☐ - 1

Ваш варіант, коментар _____

9. Чи маєте Ви вже досвід роботи за фахом?

- ☐ - Так
☐ - Ні
☐ - Ваш варіант _____

10. Чи берете ви участь у заходах пов'язаних з обраним фахом?

- ☐ - Так
☐ - Ні
☐ - Ваш варіант _____

11. Чи плануєте Ви подальше навчання за обраним фахом?

- ☐ - Так
☐ - Ні
☐ - Ваш варіант _____

12. Чи виправдало Ваші очікування навчання в нашому коледжі?

- ☐ - Так
☐ - Ні
☐ - Ваш варіант _____

13. Ви навчаєтеся в Університетському коледжі з:

- ☐ - I курсу
☐ - II курсу
☐ - Ваш варіант _____

Дякуємо за співпрацю. Ваші відповіді дуже важливі для нас!

**Анкета студентів
за результатами проходження практики
(Джерело: власна розробка)**

Шановні студенти!

*З метою вдосконалення організації практики, просимо Вас відповісти на запитання. Позначте один варіант відповіді (або кілька варіантів відповідей у запитаннях з *), який відображає Вашу думку, або впишіть свій варіант відповіді.*

Вкажіть:

1. Спеціальність _____ курс _____, група _____

2. Назва, вид практики _____
період практики: з _____ по _____

3. База практики _____:
(вказати назву установи / організації)

☐ - надана Коледжем

☐ - обрана самостійно

4. Чи були Ви напередодні практики ознайомлені з програмою, завданнями та методичними рекомендаціями з практики?

☐ – Так

☐ – Ні

☐ – Ваш варіант _____

5. Чи був за Вами закріплений керівник практики від Базы практики (установи)?

☐ – Так

☐ – Ні

☐ – Ваш варіант _____

6. На Вашу думку, на якому рівні була організована практика з боку Коледжу? (оцініть за п'ятибальною шкалою)

☐ – 5

☐ – 4

☐ – 3

☐ – 2

☐ – 1

Ваш варіант, коментар _____

7. На Вашу думку, на якому рівні була організована практика з боку бази практики? (оцініть за п'ятибальною шкалою)

☐ – 5

☐ – 4

☐ – 3

☐ – 2

☐ – 1

Ваш варіант, коментар _____

8. На Вашу думку, на якому рівні була якість керівництва практикою з боку Коледжу? (оцініть за п'ятибальною шкалою)

☐ – 5

☐ – 4

☐ – 3

☐ – 2

☐ – 1

Ваш варіант, коментар _____

9. На Вашу думку на якому рівні була якість керівництва практикою з боку бази практики? (оцініть за п'ятибальною шкалою)

- ☐ – 5
- ☐ – 4
- ☐ – 3
- ☐ – 2
- ☐ – 1

Ваш варіант, коментар _____

8. Консультації керівника практики від Коледжу Ви отримували:

- ☐ – постійно (щодня)
- ☐ – згідно з графіком
- ☐ – за домовленістю при необхідності
- ☐ – зовсім не отримував(-ла)

Ваш варіант, коментар _____

8.1. Чи було достатньо кількості консультацій для успішного проходження практики?

- ☐ – Так
- ☐ – Ні
- ☐ – Ваш варіант _____

9*. Спілкування з керівником практики від Коледжу відбувалося:

- ☐ – безпосередньо на Базі практики
- ☐ – в Коледжі після відвідування Базі практики
- ☐ – дистанційно (телефон, інтернет інше)
- ☐ – зовсім не відбувалось

Ваш варіант _____

10*. Для Вас практика – це:

- ☐ – перший крок в майбутню професію
- ☐ – можливість подальшого працевлаштування
- ☐ – цікаво проведений час
- ☐ – неминуча необхідність

Ваш варіант _____

11*. В результаті проходження практики Вам вдалось:

- ☐ – здобути нові знання з майбутнього фаху
- ☐ – взяти участь у вирішенні реальних виробничих задач
- ☐ – взяти участь у прийнятті управлінських та організаційних рішень
- ☐ – ознайомитися з внутрішньою документацією установи (Базі практики)
- ☐ – отримати досвід вибудовування відносин в колективі
- ☐ – усвідомити соціальну значущість майбутньої професії
- ☐ – нічого з перерахованого

Ваш варіант _____

12. Чи довелося Вам зіштовхнутися з труднощами під час практики?

- ☐ – Так
- ☐ – Ні
- ☐ – Ваш варіант _____

12.1*. Якщо так, то вони були пов'язані:

- ☐ – з відсутністю літератури та методичним забезпеченням практики
- ☐ – з нестачею теоретичних знань з фахових дисциплін
- ☐ – з недостатньою кількістю консультацій керівника практики від Коледжу
- ☐ – з рівнем організації практики зі сторони Базі практики

- ☐ – з рівнем організації практики зі сторони Коледжу
- ☐ – з Вашими особистими якостями

Ваш варіант _____

13*. Як Ви оцінюєте підсумки практики з точки зору її результативності:

- ☐ – на практиці я ще більше переконався (-лась) в правильності вибору професії
- ☐ – практика розчарувала мене в обраній професії
- ☐ – практика виявила прогалини в моїй фаховій підготовці
- ☐ – практика носила формальний характер

Ваш варіант _____

14. Чи задоволені Ви результатами практики?

- ☐ – Так
- ☐ – Ні
- ☐ – Ваш варіант _____

14.1. Якщо ні, то вкажіть причини своєї незадоволеності _____

15. Чи бажаєте Ви надалі проходити інші види практики в цій установі? (Якщо це передбачено навчальним планом)

- ☐ – Так
- ☐ – Ні
- ☐ – Ваш варіант, коментар _____

16. Чи хотіли б Ви надалі працевлаштуватись за місцем проходження практики:

- ☐ – Так
- ☐ – Ні
- ☐ – Ваш варіант _____

17. Чи рекомендували б Ви і надалі використовувати цю установу як базу для проходження зазначеного виду практики іншим студентам?

- ☐ – Так
- ☐ – Ні
- ☐ – Ваш варіант _____

18. Ваші побажання та рекомендації щодо проведення практики?

Дякуємо за співпрацю. Ваші відповіді дуже важливі для нас!

Додаток Д

Анкета

Функції освіти як соціального інституту.

Функції вищої освіти. Функції освітнього середовища вищого навчального закладу

(Джерело: власна розробка)

Шановні колеги!

З метою удосконалення управління підготовкою майбутніх фахівців в умовах освітнього середовища Університетського коледжу адміністрація проводить опитування педагогічних працівників.

Анкета анонімна. Всі відповіді будуть використані лише в узагальненому вигляді.

Розраховуємо на співпрацю та правдиві відповіді.

При заповненні анкети просимо обирати лише один варіант відповіді

Вкажіть ваш педагогічний стаж:

- ☐ – до 1 року
- ☐ – від 1 до 5 років
- ☐ – від 5 до 10 років
- ☐ – від 10 до 20 років
- ☐ – понад 20 років

1. Проранжуйте за важливістю функції освіти як соціального інституту

Функції	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
культурна											
професійно-економічна											
соціальної мобільності											
виховна											
селекційна											
гуманістична											
спадковості соціального досвіду											
соціалізаційна											
соціального контролю											
освітня											
тестуюча											

2. Оберіть 3 функції, які на Вашу думку є найважливішими для вищої освіти

- ☐ – культурна
- ☐ – професійно-економічна
- ☐ – соціальної мобільності
- ☐ – виховна
- ☐ – селекційна
- ☐ – гуманістична
- ☐ – спадковості соціального досвіду
- ☐ – соціалізаційна
- ☐ – соціального контролю
- ☐ – освітня
- ☐ – тестуюча

3. Оберіть функції, які на Вашу думку є найважливішими для освітнього середовища вищого навчального закладу

- ☐ – культурна
- ☐ – професійно-економічна
- ☐ – соціальної мобільності
- ☐ – виховна
- ☐ – селекційна
- ☐ – гуманістична
- ☐ – спадковості соціального досвіду
- ☐ – соціалізаційна
- ☐ – соціального контролю
- ☐ – освітня
- ☐ – тестуюча

Дякуємо за співпрацю. Ваші відповіді дуже важливі для нас!

Додаток Е.1

**Індикатори прямого вимірювання для моніторингу та діагностики
стану компонентів освітнього середовища університетського коледжу**
(Джерело: власна розробка)

Компонент освітнього середовища закладу вищої освіти	Індикатор прямого вимірювання	Підходи до вимірювання
Аксіологічно-смысловий	Наявність сформульованих: <ul style="list-style-type: none"> - місії; - візії; - стратегії; - системи цінностей і традицій; - корпоративної культури 	Ступінь сформованості
Особистісний / студентський контингент	<ul style="list-style-type: none"> • Загальна чисельність студентів; • чисельність студентів у розрізі курсів / спеціальностей; • чисельність студентів із числа соціально незахищених категорій; • чисельність студентів, що отримують академічну стипендію; • чисельність студентів, відрахованих упродовж навчального року; • кількість заяв абітурієнтів; • кількість випускників, що планують продовжувати навчання за фахом / змінити фах / працювати за фахом та продовжити навчання; • результати випускних іспитів (успішність, якість); • кількість випускників, що отримали диплом із відзнакою; • чисельність студентів-переможців інтелектуальних, мистецьких, спортивних змагань 	Абсолютні показники, % від максимально можливого, +/– від попереднього значення

Особистісний / викладацький колектив	<ul style="list-style-type: none"> • Загальна чисельність викладачів; • чисельність викладачів у розрізі категорій, педагогічних звань, наукових ступенів; • чисельність викладачів, що атестувались упродовж н. р.; • чисельність викладачів, що підвищили кваліфікацію за результатами атестації; • чисельність викладачів, що підвищують кваліфікацію через аспірантуру / докторантуру; • чисельність викладачів, що підвищили кваліфікацію через сертифіковані курси; • чисельність викладачів, що підвищили кваліфікацію через курси з ІКТ; • чисельність викладачів, що звільнились / прийшли працювати; • публікаційна активність викладачів; • чисельність викладачів, що взяли участь у корпоративному навчанні; • чисельність викладачів, що взяли участь у зовнішньому оцінюванні компетентності 	Абсолютні показники, % від максимально можливого, +/- від попереднього значення
Інформаційно-змістовий	<ul style="list-style-type: none"> • Кількість спеціальностей / освітніх програм, що реалізуються; • кількість акредитованих спеціальностей / освітніх програм; • кількість спеціальностей / освітніх програм, що узгоджуються / мають наступність із бакалаврськими програмами університету; • кількість додаткових освітніх модулів, програм; • кількість робочих навчальних програм, у тому числі створених на компетентнісних засадах; • кількість навчально-методичних комплексів; • кількість програм практик 	Абсолютні показники, % від максимально можливого, +/- від попереднього значення

Організаційно-діяльнісний	<ul style="list-style-type: none"> • Наявність перспективних планів роботи – Програми розвитку, календарних та за напрямками діяльності планів роботи; • циклограми управління; • оперативні плани (тижневик); • діяльність Педагогічної ради (кількість засідань, тематика); • діяльність Методичної ради (кількість засідань, тематика) 	Характеристика плану, його доцільність, інформація про дотримання та виконання
	<ul style="list-style-type: none"> • Об'єднання викладачів; • наукові гуртки студентів 	Абсолютні показники, % від максимально можливого, +/– від попереднього значення
	Освітні технології, що реалізуються, в тому числі для організації практичної складової навчання;	Характеристика технології, її ефективність
	<ul style="list-style-type: none"> • Заходи культурно-мистецького спрямування (концерти; літературно-музичні композиції); • КВН; • Студентський театр; • культурно-просвітницькі заходи (літературні вітальні, музичний лекторій, інтелектуальні турніри, конференції, просвітницькі лекторії, заходи з пропаганди здорового способу життя); • клуб «Людина професії»; • соціальні проекти; • екскурсії містами України; відвідування музеїв, виставок, вернісажів; • участь у мистецьких конкурсах і виставках; • реалізовані благодійні акції та співпраця з благодійними фондами; спортивні змагання, в тому числі на першість Університету 	Абсолютні показники, +/– від попереднього значення, кількість залучених студентів

Просторово-предметний	<ul style="list-style-type: none">• Загальна площа приміщень;• спеціалізовані приміщення:<ul style="list-style-type: none">- аудиторний фонд;- спеціалізовані кабінети;- комп'ютерні класи;- спортивні, хореографічні зали;- художні майстерні;- кабінети для інд. музики тощо	Абсолютні показники, +/- від попереднього значення
-----------------------	--	--

Додаток Е.2.1

Показники для оцінки якості особистісного компонента освітнього середовища вищого навчального закладу за складовою – студенти
(Джерело: власна розробка)

№	Показник	Формула для розрахунків
1.	Показник відповідності кількості студентів ліцензованому обсягу I_s	$I_s = \frac{S_N}{S_o}$, де S_N – кількість студентів у закладі; S_o – кількість студентів за ліцензіями (ліцензований обсяг)
2.	Показник відповідності кількості студентів ліцензованому обсягу за спеціальностями I_{SM}	$I_{SM} = \frac{S_{NM}}{S_{OM}}$, де S_{NM} – кількість студентів, що здобули освіту за спеціальністю; S_{OM} – ліцензований обсяг спеціальності
3.	Показник потреби студентів у соціальному захисті I_{SOS}	$I_{SOS} = \frac{S_{SOS}}{S_N}$, де S_N – кількість студентів у закладі; S_{SOS} – кількість студентів, що потребують соціального захисту
4.	Показник плинності студентського контингенту I_{SV}	$I_{SV} = \frac{S_V}{S_N}$ де S_V – кількість відрхованих студентів упродовж навчального року; S_N – кількість студентів у закладі
5.	Показник пропусків занять студентами I_A	$I_A = \frac{D * \sum_{P=1}^N S_P * P}{S_N}$, де D – кількість дисциплін за навчальним планом; S_P – кількість студентів, які пропустили заняття; P – кількість занять, що пропущені студентами; S_N – кількість студентів у закладі
6.	Показник якості навчання студентів I_{EP}	$I_{EP} = \frac{S_E + S_G}{S_N}$, де S_E – кількість студентів, що успішно закінчили курс (отримали «відмінно»); S_G – кількість студентів, що успішно закінчили курс (отримали «добре»); S_N – кількість студентів у закладі

7.	Показник успішності навчання студентів I_E	$I_E = \frac{S_E + S_G + S_S}{S_N}, \text{ де}$ S_E – кількість студентів, що успішно закінчили курс (отримали «відмінно»); S_G – кількість студентів, що успішно закінчили курс (отримали «добре»); S_S – кількість студентів, що успішно закінчили курс (отримали «задовільно»); S_N – кількість студентів у закладі
8.	Показник якості підготовки майбутніх фахівців I_P	$I_P = \frac{S_{EP}}{S_{NP}}, \text{ де}$ S_{EP} – кількість студентів, що отримали диплом із відзнакою; S_{NP} – кількість студентів, що отримали диплом
9.	Показник якості соціально-культурної активності студентів I_A	$I_A = \frac{S_A}{S_N}, \text{ де}$ S_A – кількість студентів, які є переможцями інтелектуальних, спортивних, мистецьких змагань і конкурсів (всеукраїнського рівня та вище); S_N – кількість студентів у закладі
10.	Показник забезпечення наступності освіти I_N	$I_N = \frac{S_U}{S_{NP}}, \text{ де}$ S_U – кількість випускників, що продовжили навчання за вищим освітньо-кваліфікаційним рівнем; S_{NP} – кількість студентів, що отримали диплом
11.	Показник працевлаштування I_W	$I_W = \frac{S_W}{S_{NP}}, \text{ де}$ S_W – кількість випускників, що розпочали роботу за фахом у перший рік після випуску; S_{NP} – кількість студентів, що отримали диплом
12.	Показник зарахування абітурієнтів I_{AC}	$I_{AC} = \frac{A_S}{A}, \text{ де}$ A_S – кількість зарахованих на навчання за результатами вступної кампанії; A – кількість поданих заяв абітурієнтів

Додаток Е.2.2

Показники для оцінки якості особистісного компонента освітнього середовища вищого навчального закладу за складовою – викладачі
(Джерело: власна розробка)

№ з/п	Показник	Формула для розрахунків
1.	Показник забезпечення викладачами освітнього процесу T	$T = \frac{T_E}{T_P} \text{ де}$ T_E – кількість викладачів, що працюють в коледжі; T_P – кількість викладачів, яка необхідна для забезпечення освітнього процесу згідно з освітніми програмами
2.	Показник рівня кваліфікації викладачів T_K	$T_K = \frac{T_{KV}}{T_E}, \text{ де}$ T_{KV} – кількість викладачів, які мають вчене звання, науковий ступінь або вищу кваліфікаційну категорію; T_E – кількість викладачів, що працюють у коледжі
3.	Показник кваліфікаційного підвищення T_{KA}	$T_{KA} = \frac{T_A}{T_E}, \text{ де}$ T_A – кількість викладачів, які за рік підвищили кваліфікаційний рівень; T_E – кількість викладачів, що працюють у коледжі
4.	Показник активності викладачів щодо підвищення кваліфікації T_{AK}	$T_{AK} = \frac{T_{AC}}{T_A}, \text{ де}$ T_{AC} – кількість викладачів, які упродовж року підвищили кваліфікацію на сертифікованих курси, стажуванні тощо; T_A – кількість викладачів, що працюють у коледжі
5.	Показник методичної та наукової активності (публікаційна активність) T_{PUB}	$T_{PUB} = \frac{P}{T_E}, \text{ де}$ P – методичні та наукові публікації, друкованих аркушів; T_E – кількість викладачів, що працюють у коледжі
6.	Показник плинності викладацького складу T_R	$T_R = \frac{T_{RET}}{T_E}, \text{ де}$

	T_R	T_{RET} – кількість викладачів, які звільнились із роботи упродовж навчального року; T_E – кількість викладачів, що працюють у коледжі
7.	Показник оновлення викладацького складу T_H	$T_R = \frac{T_H}{T_E} \text{ де}$ T_H – кількість викладачів, які прийшли працювати упродовж навчального року; T_E – кількість викладачів, що працюють у коледжі

Додаток Е 3

Критерії
для оцінки якості діяльності викладачів Університетського коледжу
(Джерело: власна розробка)

№	Критерії	Виявлення аспектів, які розвинуті на належному рівні	Виявлення аспектів, які потребують розвитку
1.	<i>підтримка цінностей, які прийняті в освітній організації</i> - поведінка базується на корпоративних цінностях - вміє працювати в команді - поділяє відповідальність за результати діяльності освітнього закладу		
2.	<i>професійна компетентність</i> - знання предмету викладання - знання педагогіки - знання психології - знання методики викладання - володіння сучасними освітніми технологіями; усвідомлення орієнтирів освітнього процесу - розуміння сутності середовищного підходу у вищій школі - уміння проектувати освітнє середовище відповідно до цільових орієнтирів навчання - мотивування студентів до формальної освіти та самоосвіти - уміння моніторити освітні результати на усіх етапах освітнього процесу, здійснювати їхню корекцію		
3.	<i>наявність потреби у професійному самовдосконаленні</i> - системна робота з підвищення рівня кваліфікації - відслідковування сучасних тенденцій розвитку науки - публікаційна активність - соціокультурний розвиток		

	- творче ставлення до фахової діяльності		
4.	<i>особистісна відповідальність</i> - відповідальність за формулою – патріот, працівник, порядна людина; - самостійність; - здатність формулювати та досягати соціально схвальних цілей; - самоконтроль та дисципліна; критичність та самокритичність; - адекватна вимогливість до себе, результатів своєї роботи, інших учасників освітнього процесу		
5.	<i>готовність і потреба у співпраці</i> - співробітництво з колегами за власним бажанням; - уміння конструктивно, у взаємодії з іншими вирішувати професійні завдання; - уміння презентувати та відстоювати власні ідеї, вести діалог та дискусію		

Додаток Ж.1

Анкета студентів
щодо визначення їх залученості до соціально-гуманітарної роботи
(Джерело: власна розробка)

Шановні студенти!

*З метою вдосконалення організації позанавчальної роботи в
Університетському коледжі просимо Вас відповісти на запитання анкети.
Анкета анонімна. Всі відповіді будуть використані лише в узагальненому
вигляді. Розраховуємо на співпрацю та правдиві відповіді.*

При заповненні анкети просимо обирати лише один варіант відповіді.

Спеціальність _____ курс _____ стать _____

1. Оцініть, наскільки ви задоволені позааудиторною соціально-гуманітарною роботою в коледжі?

- ☐ - так
- ☐ - швидше так, ніж ні
- ☐ - швидше ні, ніж так
- ☐ - ні

Ваш варіант, коментар _____

2. Чи задоволені ви рівнем організації заходів?

- ☐ - так
- ☐ - швидше так, ніж ні
- ☐ - швидше ні, ніж так
- ☐ - ні

Ваш варіант, коментар _____

3. Чи дозволяє вам самореалізуватись соціально-гуманітарна робота в коледжі?

- ☐ - так
- ☐ - швидше так, ніж ні
- ☐ - швидше ні, ніж так
- ☐ - ні

Ваш варіант, коментар _____

4. Вкажіть, які заходи ви відвідували?

5. Вкажіть, які заходи вам сподобалися найбільше?

6. Чи були Ви ініціатором поза аудиторного заходу?

- ☐ - Так
- ☐ - Ні
- ☐ - Ваш варіант, коментар _____

7. Чи Ви берете участь в роботі органів студентського управління?

- ☐ - Так
- ☐ - Ні
- ☐ - Ваш варіант, коментар _____

8. Чи берете Ви участь в роботі наукових гуртків?

- ☐ - Так
- ☐ - Ні
- ☐ - Ваш варіант, коментар _____

Дякуємо за співпрацю. Ваші відповіді дуже важливі для нас!

Додаток Ж.2

Анкета студентів
щодо визначення їх залученості до соціально-гуманітарної роботи
(Джерело: власна розробка)

Шановні студенти!

*З метою вдосконалення організації позанавчальної роботи в
Університетському коледжі просимо Вас відповісти на запитання анкети.
Анкета анонімна. Всі відповіді будуть використані лише в узагальненому
вигляді. Розраховуємо на співпрацю та правдиві відповіді.*

При заповненні анкети просимо обирати лише один варіант відповіді

1. Вкажіть спеціальність, за якою ви навчаєтесь:

- ☐ Початкова освіта
- ☐ Дошкільна освіта
- ☐ Соціальна педагогіка
- ☐ Дизайн
- ☐ Образотворче мистецтво
- ☐ Музичне мистецтво
- ☐ Хореографія
- ☐ Фізичне виховання
- ☐ Бібліотечна справа
- ☐ Діловодство
- ☐ Видавнича справа та редагування
- ☐ Правознавство
- ☐ Фінанси і кредит
- ☐ Організація виробництва

2. Вкажіть курс, на якому ви навчаєтесь:

- ☐ I
- ☐ II
- ☐ III
- ☐ IV

3. Вкажіть вашу стать:

- ☐ Чоловіча
- ☐ Жіноча

4. Ваш вік (повних років):

- ☐ 15-17
- ☐ 17-18
- ☐ 18-20
- ☐ Старше 20
- ☐ інше

5. Вкажіть кількість позааудиторних заходів які ви відвідали за навчальний рік?

- ☐ не відвідав(ла) жодного
- ☐ 1-2
- ☐ 2-5
- ☐ 5-10
- ☐ >10

☐ ваш варіант

6. Чи задоволені ви позааудиторною, соціально-гуманітарною роботою в коледжі?

☐ - так

☐ - швидше так, ніж ні

☐ - швидше ні, ніж так

☐ - ні

Ваш варіант, коментар _____

7. Вкажіть, які заходи вам подобаються найбільше?

☐ *заходи спрямовані на розвиток корпоративної культури* (Посвята першокурсників Університетського коледжу в студенти, Міні-квест для першокурсників «Знайомство з коледжем», заходи в рамках Грінченківської декади)

☐ *культурно-мистецькі* (Шоу-програма «Ось ми які!» - презентація першокурсників, концерти, вистави студентського театру "Іскра Прометей" організація екскурсій до музеїв, виставок м. Києва та оглядових по м. Києву, Україні)

☐ *тематичні* (флешмоби, акції, заходи до Міжнародного дня студента, відзначення Дня захисника України, Дня української мови та писемності, Заходи з нагоди Дня Соборності України, Революції Гідності; Заходи до Дня народження Т.Шевченка тощо)

☐ *спортивно-оздоровчі* (День фізичної культури та спорту, Загальноуніверситетський шаховий турнір II «Королівський Карась»)

☐ *соціальні проекти та благодійні акції* (благодійні ярмарки, акції, Подаруй красу весни восени)

8. Назвіть один захід, який сподобався вам найбільше. Поясніть чому?

9. Назвіть захід, який ви відвідали нещодавно.

10. Вкажіть ваш тип (вид) участі у заходах, які проходять в Університетському коледжі (найчастіше)?

☐ глядач

☐ учасник

☐ активний учасник

☐ організатор

☐ ініціатор-організатор

☐ ваш

варіант _____

11. Якщо ви не брали участі в заходах, то вкажіть з яких причин

☐ заходи проходять під час пар, не хочу пропускати навчальні заняття

☐ не маю часу відвідувати заходи тому, що працюю

☐ мені не цікава позааудиторна діяльність

☐ ваш варіант _____

12. Чи задоволені Ви рівнем організації заходів?

- ☐ - так
- ☐ - швидше так, ніж ні
- ☐ - швидше ні, ніж так
- ☐ - ні

Ваш варіант, коментар _____

13. Якби у вас з'явилась можливість стати організатором або активним учасником заходу, вкажіть який би тип заходу ви обрали?

- ☐ концерт
- ☐ квест
- ☐ виставка
- ☐ екскурсія
- ☐ конференція
- ☐ вікторина
- ☐ літературні читання
- ☐ флешмоб
- ☐ тренінг
- ☐ ваш варіант _____

14. Вкажіть, яка тематика заходів цікавить вас найбільше?

- ☐ здоров'я
- ☐ спорт
- ☐ наука
- ☐ музика
- ☐ хореографія
- ☐ краса
- ☐ література
- ☐ розваги
- ☐ ваш варіант _____

Дякуємо за співпрацю. Ваші відповіді дуже важливі для нас!

Приклад змістового модулю навчальної програми для формування компетентності викладачів вищої школи щодо середовищного підходу
(Джерело: власна розробка)

ЗМІСТОВИЙ МОДУЛЬ

Проектування освітнього середовища у закладі вищої освіти

Тема 1. Концептуальні засади середовищного підходу у вищій освіті.

Середовище як педагогічний феномен.

Сутність середовищного підходу в освіті.

Сучасне розуміння сутності і змісту понять: освітнє середовище, освітнє середовище закладу вищої освіти.

Структура і функції освітнього середовища закладу вищої освіти.

Управління освітою на засадах середовищного підходу.

Основні поняття теми: середовище, підхід, освітнє середовище, освітнє середовище закладу освіти, освітнє середовище закладу вищої освіти, проектування освітнього середовища, модель, конструкт.

(Лекція – 2 год.)

Тема 2. Освітнє середовище закладу вищої освіти як об'єкт проектування.

Освітнє середовище закладу вищої освіти як об'єкт проектування.

Процес проектування освітнього середовища закладу вищої освіти:

- аналіз об'єкта, виявлення протиріч та невідповідностей;
- понятійний аналіз, відбір провідних принципів і структурування інформації, визначення показників;
- педагогічне моделювання: вибір системоутворюючого чинника, створення і розробка моделі;
- створення конструкту;
- вибір технології реалізації конструкту;
- організація спільної діяльності особистісних суб'єктів освітнього середовища;
- педагогічна рефлексія результатів.

Основні поняття теми: освітнє середовище, освітнє середовище закладу освіти, проектування освітнього середовища закладу освіти, модель, конструкт.

(Лекція – 2 год.)

ПЛАНІ СЕМІНАРСЬКИХ ЗАНЯТЬ

Семінар 1. (2 год). Тема 1: Концептуальні засади середовищного підходу у вищій освіті

План заняття

I. Теоретична частина.

Понятійно-категоріальний апарат теми.

1. Середовищний підхід у вищій освіті.
2. Міждисциплінарні підходи до вивчення феномену освітнього середовища.

3. Особливості освітнього середовища закладу вищої освіти. Його структура, функції.

II. Перевірка виконання самостійної роботи.

III. Навчальний проблемний полілог: «Місце освітнього середовища закладу вищої освіти серед чинників якості освіти»

«Чи можна управляти освітнім середовищем?».

Практична робота: Упорядкування логічно-сислової схеми змісту матеріалу теми.

Семінар 2. (2 год). Тема 2: Освітнє середовище вищого навчального закладу як об'єкт проектування.

План заняття

I. Теоретична частина.

Понятійно-категоріальний апарат теми.

1. Основні закономірності проектування освітнього середовища закладу вищої освіти.

2. Процедура проектування освітнього середовища закладу вищої освіти.

3. Показники та критерії діагностики/моніторингу якості освітнього середовища закладу вищої освіти.

II. Перевірка виконання самостійної роботи.

III. Навчальна дискусія: «Міра взаємовпливів між суб'єктами освіти та освітнім середовищем закладу вищої освіти: середовище типологізує особистість чи особистість модифікує середовище?».

Практична робота: «Розробка власного проекту освітнього середовища унікального закладу вищої освіти та показників оцінки його якості .

Додаток Л

Приклад Програми розвитку Університетського коледжу Київського університету імені Бориса Грінченка
(Джерело: власна розробка)

Схвалено
Вчена рада Київського університету імені Бориса Грінченка
26 квітня 2018 р.
Уведено в дію
Наказ ректора №307 від 03.05.2018 р.

**ПРОГРАМА РОЗВИТКУ
УНІВЕРСИТЕТСЬКОГО КОЛЕДЖУ
КИЇВСЬКОГО УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ БОРИСА ГРІНЧЕНКА
на 2018 – 2022 рр.**

ЗАГАЛЬНІ ПОЛОЖЕННЯ

Програма розвитку Університетського коледжу Київського університету імені Бориса Грінченка на 2018-2021 рр. (далі – Програма) є документом, в якому визначено стратегічні орієнтири розвитку та вдосконалення діяльності Університетського коледжу (далі – Коледжу) в системі Університету як багатoproфільного вищого навчального закладу, освітнього, навчально-методичного, науково-виробничого комплексу столиці України.

Програма базується на положеннях таких Законів, нормативних актів та документів:

- Конституції України;
- Закону України „Про освіту” (2017 р.);
- Закону України „Про вищу освіту” (2014 р.);
- Положення „Про Університетський коледж Київського університету імені Бориса Грінченка”, схваленого Вченою радою (протокол №4 від 26.04.2012р.), затвердженого наказом Ректора № 247 від 26 квітня 2012 р.;
- Стратегія (програма) розвитку Київського університету імені Бориса Грінченка на 2018-22 рр.

Коледж орієнтує і здійснює свою діяльність за стратегічною метою, відповідними завданнями та механізмами їхньої реалізації.

Університетський коледж:

- узгоджує діяльність з Місією, Візією та поділяє Цінності Університету Грінченка та філософії лідерства-служіння;
- системно імплементує у діяльність Кодекс корпоративної культури;
- сприяє формуванню громадянської позиції колективу; культури відповідальності кожного за результати діяльності Коледжу як освітньої організації;

Стратегічна мета діяльності Коледжу – забезпечення підготовки конкурентноспроможного фахівця в освітньому середовищі Університетського коледжу в умовах багатoproфільності на основі середовищного, системного, особистісно орієнтованого, компетентнісного підходів.

Особливості Коледжу у порівнянні з іншими навчально-науковими структурними підрозділами Університету: надання фахової освіти у поєднанні з повною загальною середньою освітою.

Випускник Університетського коледжу має бути готовим до подальшого навчання в Університеті за відповідним профілем; творчої праці за фахом; навчання упродовж життя; планування і реалізації власної життєвої траєкторії.

Цільові завдання Програми: створення інноваційного освітнього середовища Університетського коледжу, яке за своїми параметрами забезпечуватиме підготовку випускника до продовження подальшого навчання, актуальну професійну підготовку до праці на робочому місці, формування та розвиток компетентностей, що є необхідними для успішного навчання та життя у 21 столітті.

Підґрунтям для модернізації підходів до організації освітнього процесу слугують **Рекомендації щодо ключових компетентностей для навчання упродовж життя, Комісія Європейського Парламенту та Ради ЄС (Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning), 2018 р.:**

- грамотність (Literacy competence),
- мовна компетентність (language competence),
- математична компетентність та компетентність у науках, технологіях та інженерії (Mathematical competence and competence in science, technology and engineering),
- цифрова компетентність (Digital competence),
- особиста, соціальна та навчальна компетентність (Personal, social and learning competence),
- громадянська компетентність (Civic competence),
- підприємницька компетентність (Entrepreneurship competence),
- компетентність культурної обізнаності та самовираження (Cultural awareness and expression competence).

Підготовка майбутніх фахівців в Університетському коледжі здійснюється на **засадах середовищного підходу**, відповідно до якого якість освітнього процесу визначається особистостями, які залучені до цього процесу; його змістом, характером взаємодії між суб'єктами освіти; дизайном простору, в умовах якого відбувається його перебіг.

Освітнє середовище Університетського коледжу: це комплекс умов-можливостей та ресурсів (матеріальних, фінансових, особистісних, технологічних, організаційних, репутаційних) для освіти особистості, що склались цілеспрямовано в установі, яка виконує освітні функції щодо надання вищої фахової освіти, забезпечує можливості для загальнокультурного та особистісного розвитку суб'єктів освітнього процесу.

Досягнення якості освіти в Університетському коледжі забезпечуватиметься відповідною якістю **компонентів** освітнього середовища:

- **особистісного** (суб'єкти освітнього процесу, зв'язки і взаємовідносини між ними, що проявляються у діяльності, спілкуванні та поведінці),

- **аксіологічно-сміслового** (місія, візія, стратегія, цінності, традиції, перемонії, ритуали, символи, корпоративна культура, історії соціально-схвального життєвого успіху випускників),
- **інформаційно-змістового** (основні та допоміжні освітні програми; нормативні документи, які регламентують освітню діяльність та взаємодію суб'єктів освітнього процесу),
- **організаційно-діяльнісного** (форми, методи, способи, технології, стилі взаємодії та поведінки суб'єктів освітнього процесу, способи комунікації, в тому числі через соціальні мережі, управлінські структури та механізми, в т.ч. студентське врядування),
- **просторово-предметного** (матеріально-технічна інфраструктура, аудиторний фонд, комп'ютерний парк, обладнання для внутрішньої ІК-мережі, виходу в Інтернет, бібліотечні ресурси, в т.ч. електронні, побутові умови, дизайн та обладнання приміщень).

Можливі ризики щодо реалізації Програми:

- невизначеності правового підґрунтя діяльності коледжів, які здійснюють професійну підготовку за ОКР Молодший спеціаліст у найближчому майбутньому (з 2019 р. не вищий заклад, але і не професійний; закон про фахову передвищу освіту не прийнятий);
- прийняття рішення щодо розвитку спеціальностей у коледжі утруднюється поки що не визначеним законодавчо переліком спеціальностей, за якими здійснюватиметься підготовка молодших спеціалістів.

ПРІОРИТЕТНІ ЗАВДАННЯ ДІЯЛЬНОСТІ КОЛЕДЖУ

- планування розвитку Коледжу з урахуванням актуальних соціально-економічних умов;
- організація фахової підготовки на засадах середовищного, системного, компетентнісного та особистісно-орієнтованого підходів;
- формування та розвиток основних та додаткових освітніх програм, зорієнтованих на потреби столиці та столичного регіону, відповідно до тенденцій розвитку Університету;
- впровадження внутрішньої системи забезпечення якості освітніх результатів, процесів соціалізації та інкультурації;
- удосконалення системи управління професійною підготовкою молодшого спеціаліста в умовах багатопрофільності та поєднання загальноосвітньої і фахової підготовки;
- нарощування потенціалу педагогічних і науково-педагогічних кадрів;
- посилення наукової складової діяльності;
- інноваційні підходи до організації освітнього процесу;
- використання потенціалу студентського врядування для розвитку лідерських якостей студентів;
- створення соціально-орієнтованого освітнього середовища Коледжу як складової поліструктурного університетського комплексу;
- розвиток усіх складових освітнього середовища Коледжу на основі системного моніторингу та критичного аналізу отриманих показників;

- пошук і впровадження дієвих механізмів управління розвитком Коледжу;
- нарощування якості матеріально-технічної бази.

МЕХАНІЗМИ РЕАЛІЗАЦІЇ ПРОГРАМИ РОЗВИТКУ УНІВЕРСИТЕТСЬКОГО КОЛЕДЖУ

На реалізацію концептуальних ідей Програми розвитку Університетського коледжу, Нової освітньої стратегії Університету, підтримуючи ідею компетентісного навчання заплановано:

- створення:
 - Практично-тренінгового центру (багатофункціонального);
 - Центру сценічного мистецтва;
 - Центру образотворчого мистецтва;
 - Центру природничої освіти;
 - STEM-Центру;
- модернізація
 - приміщення “Методичного кабінету” (створення 2-х зон – для навчально-методичної служби та для відпочинку викладачів);
 - розробка та реалізація нового дизайну приміщень та прилеглої території (із залученням студентів);
- розширення Wi-Fi мережі та оновлення парку комп’ютерної техніки;
- модернізація підходів до організації освітнього процесу:
 - розробленням та впровадження «Дорожньої карти якості освіти Університетського коледжу»;
 - організація процесу навчання за принципом розподілу теоретичного та практичного навчання у пропорції 50:50;
 - започаткуванням роботи Курсів успіху (success courses), що спрямовані на розвиток навчальних навичок та “soft skills” для студентів різних курсів;
 - продовженням роботи Курсів вивчення математичної та мовної компетентностей (для студентів 1-2 курсів); Розмовного клубу англійської мови;
 - розробка та впровадження системи адаптації студентів-першокурсників;
 - інтенсифікація роботи Клубу “Людина професій”;
 - продовження практики виїзних занять в реальних умовах установ, організацій, підприємств, агенцій, музеїв з відповідним дидактичним забезпеченням;
 - поглиблення формування дослідницьких навичок студентів через Наукові студентські гуртки;
 - створення умов для соціалізації та інкультурації;
 - забезпечення соціально-психологічного, педагогічного супроводу студентів, які цього потребують;
- обґрунтована реалізація сучасних технологій навчання, а саме:
 - гейміфікація освітнього процесу;
 - дослідницьке (евристичне) навчання;
 - мобільне навчання;
 - кейс-метод (метод реальних ситуацій);

- проектне навчання;
- проблемно-діалогічне навчання;
- дискусійні технології;
- перевернутий клас;
- інтерактивні технології;
- соціально-психологічний тренінг;
- ІК-технології тощо;
- удосконалення програм практики (наскрізний характер, посилення професійно-орієнтованої та діяльнісної складової);
- особлива увага профорієнтаційним заходам, серед яких:
 - проведення спільних заходів зі школярами (мистецькі фестивалі, спортивні змагання, олімпіади, квести, Наукові пікніки, Місто професій);
 - проведення мотиваційних тренінгів для слухачів курсів доколеджської підготовки;
 - розширення присутності коледжу в інтернет-просторі;
 - створення Клубу випускників коледжу «Успішні в професії»;
 - аналіз роботи викладачів в аудиторіях через відвідування навчальних занять та опитування думки студентів про організацію освітнього процесу;
- заходи з вивищення якості викладацького складу:
 - оптимізація кадрового забезпечення з урахуванням гендерних, вікових та фахових показників;
 - залучення до роботи випускників Університету;
 - систематична робота з вивищення кваліфікації (курси, стажування);
 - проведення тренінгів із конфлікт-менеджменту, мотивації персоналу;
 - організація тренінгів та семінарів з вивищення дидактичної компетентності;
 - проведення якісно нових за форматом відкритих занять та майстер-класів;
 - розвиток публікаційної активності та презентації результатів роботи кожного викладача;
 - системна робота з вивищення ІК та іншомовної компетентностей співробітників;
 - розробка і впровадження системи мотивації та стимулювання професійного саморозвитку педагогічних працівників (Рейтинг викладачів Університетського коледжу);
 - реалізація програми академічної доброчесності;
 - співпраця з провідними кафедрами Університетських інститутів, які готують фахівців за ідентичними галузями знань та спеціальностями;
 - надання бази для проведення асистентських практик магістрантів Університету з метою виявлення педагогічно обдарованих студентів – кадрового резерву.

Додаток М
Таблиця М.1

**Аналіз залученості студентів до
Дня Університетського коледжу Київського Університету імені
Бориса Грінченка (квітень 2018 р.)**

№	Спрямування заходу	Назва заходу	Ініціатор/ організатор тренер/ постановник, к-ть	Учас- ник, к-ть	Глядач, к-ть
1.	Мистецькі майстер-класи	Майстер-клас з акварельного живопису		28	
		Майстер-клас з акварельного живопису з видряпуванням		26	
		Майстер-клас з виготовлення корпоративних квіточок з фетру	2	48	
		Майстер-клас з виготовлення ляльки-мотанки	2	51	
		Майстер-клас зі створення коміксів	5	33	50
2.	Професійні майстер-класи	Майстер-клас «Навчання дітей письму та читанню за педагогічною системою Монтессорі»	-	15	
		Майстер-клас «Робота над створенням художнього образу засобами музичного мистецтва»		35	
		Майстер-клас від Валерія Франчука		55	
3.	Тренінги	«Особистісно-професійне зростання педагога»		25	
		«Психологічні особливості першокласників»		25	
		«Тайм-менеджмент для студентів»	1	15	
		«Тайм-менеджмент для співробітників»		10	

Продовження Таблиці М.1.

4.	Ігри	«Природничий калейдоскоп»	2	26	
		Комунікативна командна гра «Трикстер»		18	
		Комунікативна командна гра «SuperagentSummit»		22	
		Математичний брейн-ринг	5	-	15
5.	Квест	Квест-кімната	5	18	
		Лінгвістичний квест «Everyday life»	2	16	
6.	Презентація творчих робіт	Презентація творчих робіт з історії «Історія в коміксах»	4	18	190
7.	Науковий пікнік	«Чайні та кавові традиції країн світу крізь призму повсякденності»	9	35	50
8.	Показ фільму	Ексклюзивний показ анімаційного фільму «Причинна» (за мотивами поеми Т.Г.Шевченка)		6	47
9.	Презентація кращих студентських буктрейлерів	Презентація кращих студентських буктрейлерів за творами сучасних українських письменників «Розкажи про книгу по-новому»	2	10	50
10.	Мистецьке	Мистецькі постановки (4)	4	105	850
11.	Профорієнтаційні заходи	Місто професій (14 локацій)	35		
12.	Спортивні заходи	Місто спорту	4+80 (*студенти спеціальності ФВ)	195	650
13.	Презентація професій	Шлях до успіху (клуб «Успішних випускників»	Модератори - 10 успішних випускників коледжу	175	
14.	ПІДСУМОК ЗАГАЛЬНИЙ	30 різноманітних заходів	164 (з них 80 студенти ФВ)	1020	1202

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ**Монографії, навчально-методичні посібники**

1. Братко М. В. *Управління професійною підготовкою фахівців в освітньому середовищі університетського коледжу: теорія і практика: монографія.* Кам'янець – Подільський: «Аксіома», 2017. 424 с.
2. Братко М. В. Концептуальні засади середовищного підходу у вищій освіті *Компетентісно зорієнтована освіта: якісні виміри: монографія.* К.: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2015. С. 243-261.
3. *Моніторинг професійної діяльності вчителя: теорія і практика: метод. посіб.* Авторський колектив (В. О. Огнев'юк, Л. Л. Хоружа, М. В. Сорока, Л. Т. Коваленко, Т. Г. Веретенко, А. Л. Стеблецький, О. Б. Жильцов) К.: КМПУ імені Б. Д. Грінченка, 2009. Бібліогр.: с.41 – 43. Авторський внесок (пункти 1.3, 2.1, 2.2, 2.3, 3.1).
4. *Компетенції викладача вищої школи в добу змін: діагностика та аналітика (за результатами дослідження в Київському університеті імені Бориса Грінченка)* /Л. Хоружа, М. Братко, Н. Котенко, О. Мельніченко, В. Прошкін. Київ: Вид-во КУБГ, 2018. 92 с.

Наукові праці, в яких опубліковані основні результати дисертації

5. Сорока М. В. Організація системи самостійної роботи студентів в процесі вивчення курсу «Сучасні педагогічні технології». *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка: Збірник наукових праць.* К.: КМПУ імені Б. Д. Грінченка, 2006. №6. С.170–173.
6. Сорока М. В. Курс «Сучасні педагогічні технології» як складова підготовки вчителя до фахової діяльності. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»:* Науково-теоретичний збірник. Переяслав-Хмельницький, 2007. С.364 – 367.
7. Сорока М. В. Полікультурна освіта: реалії сьогодення. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка: Збірник наукових праць.* К.: КМПУ імені Б. Д. Грінченка, 2008. №9. С.59–62.

8. Сорока М. В. Використання інноваційних форм організації самостійної роботи у процесі фахової підготовки майбутнього фахівця. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка*: Збірник наукових праць. К.: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2011. №16.
9. Сорока М. В. Дискусія та дебати як інтерактивні технології навчання. *Географія та основи економіки в школі*. 2010. №3. С.5–13.
10. Сорока М. В. Освітнє середовище університетського коледжу як об'єкт управління. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. Науково-методичний журнал. 2012. Випуск 1-2. 176 с.
11. Братко (Сорока) М. В. Університетський коледж: пошук ідентичності. *Педагогічний альманах*. 2012. Вип. 16. С. 189–197.
12. Братко (Сорока) М. В. Сутнісний зміст поняття «освітнє середовище ВНЗ». *Педагогічна освіта: теорія і практика*: зб. наук. пр./ Київ. ун-т ім. Бориса Грінченка, Ін-т проблем виховання НАПН України. Київ: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2012. № 18: Психологія. Педагогіка. С. 50–55.
13. Братко М.В. Управління освітнім середовищем вищого навчального закладу: сутність поняття. *Освітологія: науково-методичний щорічник, польсько-українське/ українсько-польське видання*. К.: ВП «Едельвейс». 2014. Випуск II. С. 81 – 88.
14. Братко М. В. Освітнє середовище вищого навчального закладу: пошук стратегій управління. *Педагогічна освіта: теорія і практика*: зб. наук. пр Київ: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2014. № 22: Психологія. Педагогіка. С.100–105.
15. Братко М. Структура освітнього середовища вищого навчального закладу. *Наукові записки*. Випуск 135. Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2015. С. 67 – 72.
16. Братко М. В. Освітнє середовище вищого навчального закладу: функціональний аспект. *Педагогічний процес: теорія і практика*. Київ: Видавництво ВП «Едельвейс», 2015. Випуск 1-2. 158 с. С. 11 – 17.
17. Братко М. В. Теорія управління освітою в Україні в пострадянський період (1991-початок ХХІ ст.): вектори розвитку. *Вісник післядипломної освіти*:

зб.наук.пр. К., 2005. Вип. 15(28)/ голов. ред. В. В. Олійник. К.:АТОПОЛ ГРУП, 2015. С. 17 – 31.

18. Bratko M. Environmental approach in higher education: methodological aspects (Середовищний підхід у вищій освіті: методологічний підхід). *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. Науково-методичний журнал. 2015. Випуск 4 (45). С.13 – 18.

19. Братко М. В. Становлення теорії управління освітою в США: сутнісні риси, персоналії, ідеї. *Освітологія: науково-методичний щорічник, польсько-українське / українсько-польське видання*. К.: ВП «Едельвейс». 2015. Випуск IV. С.74 – 79. (doi: 10.28925/2226-3012.2015.4.7176)

20. Братко М. В. Підготовка фахівців у коледжах: сучасні виміри та перспективи. *Педагогічна освіта: теорія і практика: зб. наук. пр.* Київ: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2016. № 25: Психологія. Педагогіка. 144 с. С. 57 – 64.

21. Братко М. В. Управління професійною підготовкою фахівців в умовах Університетського коледжу: теоретичний аспект. *ScienceRise: Pedagogical Education*. 2016. № 7 (3). С.9 – 16. (doi: 10.15587/.2016.74526)

22. Братко М. Управління підготовкою майбутніх учителів початкової школи та вихователів дошкільних закладів в освітньому середовищі Університетського коледжу. *ВІСНИК Львівського університету. Серія педагогічна*. Випуск 31. 2016. С. 56 – 65.

23. Братко М. В. Система освіти США: структура, традиції управління, особливості вищої освіти [Електронний ресурс]. *Освітологічний дискурс*. 2017. №2. С. 252 – 268. Режим доступу: <http://od.kubg.edu.ua/index.php/journal/article/view/478>

24. Братко М. В. Історія становлення та сучасна соціальна роль комм'юніті (громадських коледжів) США [Електронний ресурс]. *Освітологічний дискурс*. 2018. №1 – 2 (20 – 21). С. 200 – 268. Режим доступу: <http://od.kubg.edu.ua/index.php/journal/article/issue/view/21>

25. Братко М. В. Управління освітою в США (перша половина XX століття): персоналії та ідеї. *Проблемы современного педагогического образования*.

Сер.: Педагогика и психология. Сб. статей: Ялта: РИО ГПА, 2015. Вып. 48. Ч. 2. С. 39 – 47.

26. Bratko M. V. Methodology of the environmental approach in higher education. *International Journal of Social and Educational Innovation (IJSEIro)* Volume 2 / Issue 4/ 2015 Print version ISSN:2392 – 6252 ISSN – L:2392–6252. Online version ISSN:2393–0373 p. 69 – 78. <http://www.ijsei.wgz.ro/meniu/all-issues>

27. Братко М. В. Сущностные характеристики образовательной среды университетского колледжа. *Символ науки*. Международный научный журнал. Уфа, МЦИИ «Омега сайнс», 2016. №2. ч.1. С.71 – 77.

28. Братко М. Особливості підготовки майбутніх фахівців у коледжах США (Features of the training of future professionals in USA colleges) / *Science of the Europe*, 2017, №18 (18), Volume 3. p.11 – 16.

Наукові праці, що засвідчують апробацію матеріалів дисертації

29. Сорока М. В. Використання методів активізації пізнавальної діяльності студентів у процесі вивчення курсу «Сучасні педагогічні технології». *Професійна підготовка вчителів в умовах кредитно-модульної системи: Матеріали Всеукраїнської науково-методичної конференції*. К.: КМПУ ім. Б. Д. Грінченка, 2007. С. 59 – 63.

30. Сорока М. В. Моніторинг як складник управління діяльністю студентського наукового товариства. *Моніторинг якості освіти: теорія і практика: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції*. К.: КМПУ імені Б. Д. Грінченка, 2009. С. 143 – 146.

31. Сорока М. В. Студентське наукове товариство – чинник професійної адаптації майбутнього вчителя. *Професійна адаптація молодого вчителя в умовах змін ціннісної парадигми суспільства: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції*. К.: Київськ. ун-т імені Бориса Грінченка, 2010. С.83 – 87.

32. Сорока М. В. Феномен багатопрофільного Університетського коледжу. *Освітологія-науковий напрям інтегрованого пізнання освіти: матер. Всеукр. наук.-практ. конф., 15 груд. 2010 р.* К.: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2010. С. 96 – 100.

33.Братко М. В. Освітнє середовище вищого навчального закладу: пошук стратегій розвитку. *Розвиток особистості в умовах трансформаційного суспільства*: матер. Міжнарод. наук.- практ. конф., 13 груд. 2012 р. К.: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2012. С. 100–104.

34.Братко М. В. Университетский колледж как составляющая учебно-методического научно-производственного образовательного комплекса (университетского комплекса). *Новое слово в науке и практике: гипотезы и апробации результатов исследований в экономике, управлении проектами, педагогике, праве, истории, культурологии, языкознании, природопользовании, растениеводстве, биологии, зоологии, химии, политологии, психологии, медицине, филологии, философии, социологии, математике, технике, физике, информатике, градостроительстве*, 28-29 ноября 2014 года, г. Санкт-Петербург. СПб.: Изд-во «КультИнформПрес», 2014. С. 39 – 40.

35.Братко М. В. Освітнє середовище вищого навчального закладу як детермінанта якості освіти. *Актуальні проблеми університетської та професійної післядипломної освіти в кризових умовах*: збірник тез Всеукраїнської Інтернет-конференції / НАПН України; Унт. менедж. освіти. К., 2015. С. 16.

36.Братко М. В. Середовищний підхід до управління професійною підготовкою фахівців в умовах коледжу. *Професійний розвиток та управління людськими ресурсами в системі післядипломної педагогічної освіти в контексті трансформації освіти України*: зб. матеріалів Всеукраїнської наук. практ. конф., Київ, 28 жовтня 2016 р./ за заг. ред. В. В. Олійника. К.: УМО НАПН України, 2016. С. 63 – 66.

37.Братко М. В. Підготовка конкурентоспроможного вчителя початкової школи в умовах освітнього середовища Університетського коледжу. *Наступність дошкільної та початкової освіти в контексті соціальної мобільності*: Матеріали теоретико-практичного семінару, 20 січня 2017 р. Львів: ЛНУ ім. Івана Франка, 2017. С. 28 – 31.

38.Братко М. В. Сучасний контекст управління підготовкою фахівців у професійних та вищих навчальних закладах. *Методичний вісник. Криворізький гірничо-технологічний ліцей*. Спецвипуск. Кривий Ріг. 2017. С. 35 – 38.

39.Братко М. В. Сучасний контекст управління підготовкою фахівців у професійних та вищих навчальних закладах. *Теоретико-методичні основи підготовки конкурентоздатних фахівців у контексті сучасного ринку праці*: зб. матеріалів наук.- практ. конф., Кривий Ріг, 6 квітня 2017 р. Кривий Ріг: КПГТЛ, 2017. С. 108 – 112.

40.Братко М. В. Конкурентоспроможність випускника як показник якості освітнього середовища вищого навчального закладу. *Управління якістю в освіті та промисловості: досвід, проблеми та перспективи*: тези доповідей III Міжнародної науково-практичної конференції пам'яті професора Петра Столярчука, 11-12 травня 2017 року. Львів: Видавництво Львівської політехніки, 2017. С. 40 – 41.

41.Братко М. В. Мовні стратегії в освітньому середовищі вищого навчального закладу. *Формування мовної особистості інформаційної доби*: тези науково-практичної інтернет-конференції, 30 травня 2017 року. Режим доступу: <http://conf.kubg.edu.ua/index.php/courses/fmoid/paper/view/170>

42.Братко М. В. Реалізація ідей педагогіки добра І. Зязюна в освітньому середовищі Університетського коледжу. *Наукова спадщина академіка Івана Зязюна у вимірах сучасності й майбутнього*: Збірник матеріалів I Міжнародної науково-практичної конференції. (м. Київ, 30-31 березня 2017 р.). Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2017. С. 121 – 123. Режим доступу: <http://www.pedtvor.npu.edu.ua/index.php>

43.Братко М. В. Система управління професійною підготовкою фахівців в освітньому середовищі вищого навчального закладу (на прикладі Університетського коледжу). *Перспективні шляхи розвитку наукової думки (частина I)*: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції м. Київ, 27-28 січня 2018 року. Київ.: МЦНД, 2018. С. 35 – 37.

44.Братко М. Англomовний науковий дискурс проблематики освітнього середовища закладу вищої освіти. *Педагогічні інновації в освітньому просторі*

сучасного вищого навчального закладу: матеріали Всеукраїнської (заочної) науково-практичної конференції, 16 березня 2018 року: Збірник тез. Київ, 2018. С.8 – 11.

45. Братко М. В. Сучасні моделі управління підготовкою фахівців у закладах професійної освіти. *Підготовка конкурентоздатних фахівців: виклики сучасності: зб. матеріалів наук.- практ. конф., Кривий Ріг, 25 квітня 2018 р. Кривий Ріг: КПГТЛ, 2018. Том. 1. С. 35 – 39.*

ДОДАТОК П

*Відомості про апробацію результатів дисертації**Міжнародні науково-методичні конференції*

1. *Міжнародна науково-методична конференція «Формування ціннісно-мотиваційного ставлення педагогів до проблеми збереження здоров'я» (м. Київ, 2008 р.), доповідь: «Здоров'язберігаючі освітні технології в змісті підготовки майбутнього вчителя»;*
2. *Міжнародна наукова конференція «1020-річчя історії шкільної освіти в Україні: традиції, сучасність та перспективи» (м. Київ, 2009 р.), доповідь «Проблема формування методологічної культури вчителя у процесі професійної підготовки»;*
3. *Міжнародна науково-методична конференція «Людські цінності і толерантність у сучасному світі: міжконтинентальний діалог інтелектуалів» (м. Київ, 2011 р.), доповідь: «Управління освітнім середовищем університетського коледжу: морально-етичний аспект»;*
4. *Міжнародна науково-практична конференція «Розвиток особистості в умовах трансформаційного суспільства» (м. Київ, 2012 р.), доповідь: «Освітнє середовище вищого навчального закладу: пошук стратегій розвитку»;*
5. *Міжнародна науково-практична конференція «Сучасні стратегії університетської освіти: якісний вимір» (м. Київ, 2012 р.), доповідь: «Освітнє середовище Університетського коледжу як об'єкт управління»;*
6. *Міжнародна науково-практична конференція «Проблеми емпіричних досліджень у психології» (м. Київ, 2013 р.), доповідь: «Політична соціалізація як умова адаптації у суспільстві, що трансформується»;*
7. *Міжнародна науково-практична конференція «Актуальні проблеми здоров'язбереження в молодіжному середовищі XXI століття» (м. Київ, 2013 р.), доповідь: «Середовищний підхід до управління розвитком вищого навчального закладу»;*
8. *Міжнародна науково-практична конференція «Соціалізація і ресоціалізації особистості в умовах сучасного суспільства» (м. Київ, 2014 р.), доповідь: «Соціалізація студентів першого курсу в освітньому середовищі вищого навчального закладу»;*
9. *Міжнародна науково-практична конференція «Новое слово в науке и практике» (м. Санкт-Петербург, 2014 р.), доповідь: «Университетский колледж как составляющая учебно-методического научно-производственного образовательного комплекса (университетского комплекса)»;*

10. *Міжнародна науково-практична конференція «Компетентісно зорієнтована освіта: якісні виміри»* (м. Київ, 2015 р.), доповідь: «Теоретичні засади середовищного підходу у вищій освіті»;
11. *Міжнародна науково-практична конференція «Міжнародна співпраця державних і громадських організацій: досвід, реалії, перспективи»* (м. Київ, 2015 р.), доповідь: «Розвиток управлінського потенціалу педагогічного колективу через міжнародну програму лідерство-служіння: досвід Київського університету імені Бориса Грінченка»;
12. *Міжнародна науково-практична конференція до Міжнародного дня толерантності «Освіта для сталого розвитку: міжконтинентальний діалог інтелектуалів»* (м. Київ, 2015 р.), доповідь «Управління освітнім середовищем вищого навчального закладу на засадах сталого розвитку»;
13. *Міжнародна наукова конференція «Педагогіка у міждисциплінарному вимірі: від традицій до інновацій»* (м. Київ, 2016 р.), доповідь: «Методика оцінки якості освітнього середовища»;
14. *Міжнародна науково-практична конференція «Актуальні проблеми початкової освіти та інклюзивного навчання в світлі євроінтеграції»* (м. Львів, 2016 р.), доповідь: «Управління підготовкою майбутніх учителів початкової школи та вихователів дошкільних закладів в освітньому середовищі Університетського коледжу»;
15. *Міжнародна науково-практична конференція «Управління якістю в освіті та промисловості: досвід, проблеми та перспективи (пам'яті професора Петра Столярчука)»* (м. Львів, 2016 р.), доповідь: «Конкурентноспроможність випускника як показник якості освітнього середовища вищого навчального закладу»;
16. *Міжнародна науково-практична конференція «Наукова спадщина академіка Івана Зязюна у вимірах сучасності й майбутнього»* (м. Київ, 2017 р.), доповідь: «Реалізація ідей педагогіки добра І.Зязюна в освітньому середовищі Університетського коледжу»;
17. *Міжнародна науково-практична конференція «Перспективні шляхи розвитку наукової думки»* (м. Київ, 2018 р.), доповідь: «Система управління професійною підготовкою фахівців в освітньому середовищі вищого навчального закладу (на прикладі Університетського коледжу)»;

Всеукраїнські науково-методичні (практичні) конференції

18. *Всеукраїнська науково-методична конференція «Індивідуалізація і фундаменталізація навчального процесу в умовах євроінтеграції»* (м. Переяслав-Хмельницький, 2007 р.), доповідь: «Використання методів активізації пізнавальної діяльності студентів у процесі вивчення курсу «Сучасні педагогічні технології»;

19. Всеукраїнська науково-практична конференція «Професійна підготовка вчителів в умовах кредитно-модульної системи» (м. Київ, 2007 р.), доповідь: «Використання методів активізації пізнавальної діяльності студентів у процесі вивчення курсу «Сучасні педагогічні технології»;
20. Всеукраїнська науково-практична конференція «Творча спадщина Бориса Грінченка й українська національна ідея» (м. Київ, 2008 р.), доповідь «Педагогічна спадщина Б.Грінченка й сьогодення»;
21. Всеукраїнська науково-практична конференція «Роль педагогічної етики у професійній підготовці сучасного вчителя» (м. Київ, 2008 р.), Зміст курсу «Сучасні педагогічні технології» як засіб формування етичної компетентності майбутнього вчителя»;
22. Всеукраїнська науково-практична конференція «Моніторинг якості освіти: теорія і практика» (м. Київ, 2009 р.), доповідь «Моніторинг як складник управління діяльністю студентського наукового товариства»;
23. Всеукраїнська науково-практична конференція «Професійна адаптація молодого вчителя в умовах змін ціннісної парадигми суспільства» (м. Київ, 2010 р.), доповідь «Студентське наукове товариство – чинник професійної адаптації майбутнього вчителя»;
24. Всеукраїнська науково-практична конференція «Освітологія-науковий напрям інтегрованого пізнання освіти» (м. Київ, 2010 р.), доповідь «Феномен багатопрофільного Університетського коледжу»;
25. Всеукраїнська науково-практична конференція «Освіта крізь призму мікроісторії: заклади освіти, особистості, навчальна література, листування» (м. Київ, 2015 р.), доповідь «Становлення теорії управління освітою в Україні в пострадянський період: ретроспективний аналіз»;
26. Всеукраїнська Інтернет-конференції «Актуальні проблеми університетської та професійної післядипломної освіти в кризових умовах » (м. Київ, 2015 р.), доповідь «Освітнє середовище вищого навчального закладу як детермінанта якості освіти»;
27. Всеукраїнська науково-методична конференція «Теоретико-методологічні основи розвитку освіти та управління навчальними закладами» (м. Херсон, 2015 р.), доповідь «Управління професійною підготовкою фахівців в освітньому середовищі університетському коледжу: практичний аспект»;
28. Всеукраїнська науково-практична конференція «Професійний розвиток та управління людськими ресурсами в системі післядипломної педагогічної освіти в контексті трансформації освіти України» (м. Київ, 2016 р.), доповідь «Середовищний підхід до управління професійною підготовкою фахівців в умовах коледжу»;
29. Всеукраїнська науково-практична конференція «Теоретико-методичні основи підготовки конкурентоздатних фахівців у контексті сучасного ринку

праці» (м. Кривий Ріг, 2017 р.), доповідь «Сучасний контекст управління підготовкою фахівців у професійних та вищих навчальних закладах»;

30. Всеукраїнська Інтернет-конференції «Формування мовної особистості інформаційної доби» (м. Київ, 2017 р.), доповідь «Мовні стратегії в освітньому середовищі вищого навчального закладу»;

31. Всеукраїнська науково-практична конференція «Підготовка конкурентоздатних фахівців: виклики сучасності» (м. Кривий Ріг, 2018 р.); доповідь «Сучасні моделі управління підготовкою фахівців у закладах професійної освіти»;

Всеукраїнські семінари:

32. Всеукраїнський семінар-практикум «Актуальні проблеми інтелектуальної власності: теорія і практика» (м. Переяслав-Хмельницький, 2013 р.); доповідь «Застосування інноваційних технологій у навчально-виховному просторі вищих навчальних закладів I-II рівня акредитації»;

33. Теоретико-практичний семінар «Наступність дошкільної та початкової освіти в контексті соціальної мобільності» (м. Львів, 2017 р.), доповідь «Підготовка конкурентноспроможного вчителя початкової школи в умовах освітнього середовища Університетського коледжу»;

34. Методологічний семінар «Нові тенденції і явища у дитячому і молодіжному середовищі в Україні: цивілізаційний, культорологічний, інноваційний виміри»; доповідь «Сучасні цивілізаційні виклики як соціокультурний контекст підготовки фахівців у коледжах України»;

35. Восьма міжнародна виставка «Сучасні заклади освіти-2017», Дискусійна панель «Інноваційні підходи у формуванні якості підготовки конкурентноздатних фахівців у професійних навчальних закладах», доповідь «Місце коледжів у системі неперервної професійної освіти».

Довідки про впровадження результатів дисертації

КИЇВСЬКИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ БОРИСА ГРІНЧЕНКА

Вул. Бульварно-Кудрявська, 18/2, м. Київ,
Україна, 04053, тел./факс: +380 44 272-19-02
e-mail: kubg@kubg.edu.ua, www.kubg.edu.ua



BORYS GRINCHENKO
KYIV UNIVERSITY

18/2 Bulvarno-Kudriavska St., Kyiv,
Ukraine, 04053, tel./fax: +380 44 272-19-02
e-mail: kubg@kubg.edu.ua, www.kubg.edu.ua

06.06.2018 № 42-н

На № _____ від _____

Акт

про впровадження результатів дисертації

Братко Марія Василівни

на тему «Теоретичні і методичні засади управління професійною підготовкою фахівців в освітньому середовищі університетського коледжу», поданої на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук зі спеціальностей 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти; 13.00.06 – теорія і методика управління освітою.

Упродовж 2011–2018 років на базі Київського університету імені Бориса Грінченка, а саме Університетського коледжу та Педагогічного інституту, здійснювався експеримент, апробація та впровадження наукових результатів дисертації Братко Марія Василівни на тему «Теоретичні і методичні засади управління професійною підготовкою фахівців в освітньому середовищі університетського коледжу», поданої на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук зі спеціальностей 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти; 13.00.06 – теорія і методика управління освітою.

Актуальність дисертації М.В. Братко пов'язана з розв'язанням наукової проблеми управління професійною підготовкою фахівців в освітньому середовищі університетського коледжу з метою підвищення її ефективності.

Здобувачкою наукового ступеня М.В. Братко у процесі експериментальної роботи було обґрунтовано теоретичні і методичні засади управління професійною підготовкою фахівців в освітньому середовищі університетського коледжу, змодельовано систему цього управління та апробовано в умовах Університетського коледжу Університету Грінченка, що дозволило сформулювати інноваційне освітнє середовище у зазначеному освітньому закладі. Для моніторингу результатів управлінського впливу авторкою розроблено діагностичний інструментарій (анкети, опитувальники, таблиці параметрів та індикаторів для оцінки освітнього середовища; таблиці показників для оцінки якості особистісного компонента освітнього середовища; алгоритми для аналізу показників діяльності освітнього закладу), який апробовано та впроваджено у діяльність Коледжу.

Зокрема, для підготовки щорічних звітів директора Коледжу, розробки програм розвитку, прийняття управлінських рішень, планування роботи за різними напрямками діяльності.

Наукові напрацювання М.В. Братко знайшли своє відображення у змісті навчальних дисциплін «Педагогічна неологія: Навички ХХІ ст. в освіті», «Педагогіка вищої школи: Моніторинг, педагогічне оцінювання та діагностика», «Педагогіка вищої школи: Проектування та управління освітнім середовищем», «Педагогіка вищої школи: Педагогічний менеджмент», «Моніторинг і педагогічне оцінювання в освіті», «Педагогічний менеджмент» для магістрів зі спеціальності 011 «Науки про освіту (Педагогіка вищої школи)», для яких автором були складені відповідні робочі програми. Упровадження зазначених програм в освітній процес Університету Грінченка сприяло підвищенню рівня сформованості управлінської компетентності майбутніх викладачів вищої школи.

Апробація результатів дисертації також відбувалась під час науково-практичних конференцій, ініційованих Університетом; у рамках роботи Грінченківської наукової зимової школи (2016–2018 рр.); на засіданнях Ради директорів та методоб'єднань вищих навчальних закладів I-II рівня акредитації Центрального регіону України (2013–2017 рр.); Педагогічної та Методичної рад Університетського коледжу; кафедри теорії та історії педагогіки Університету Грінченка; публікувались у наукових виданнях Університету.

Наукова монографія за результатами дослідження – Братко М.В. Управління професійною підготовкою фахівців в освітньому середовищі університетського коледжу: теорія і практика: монографія / М.В. Братко, за ред. докт. пед. наук, проф. Л.Л. Хоружої. – Кам'янець-Подільський: «Аксіома», 2017. – 424 с. – рекомендована до друку Вченою радою Київського університету імені Бориса Грінченка (протокол №7 від 27 червня 2017 року).

Результати дисертації М.В. Братко отримали високу оцінку при обговоренні й були затверджені на засіданні кафедри теорії та історії педагогіки Педагогічного інституту (протокол № 8 від 04 квітня 2018 р.).

Акт виданий для подання до спеціалізованої вченої ради.

Проректор з наукової роботи,
доктор філологічних наук, доцент



Н.М.Віннікова



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENCE OF UKRAINE
ЛЬВІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ІВАНА ФРАНКА
IVAN FRANKO NATIONAL UNIVERSITY OF LVIV

вул. Університетська, 1, м. Львів, 79000, Україна
тел./факс (032) 261-60-48, тел. 260-34-02
<http://www.lnu.edu.ua>, e-mail: lnu@lnu.edu.ua
Код ЗКПО 02070987 Державна Казначейська служба України
МФО 820172, р.р. 35225230001061
№ свідоцтва 17701483, пл. под. № 020709813029
Валютний рахунок № 26005000028567, 26009000028110
в Укресімбанку
м. Львів МФО 322313
№ 2296-28 від 25.05.2018

1, Universytetska Str., Lviv, 79000, Ukraine
Phone/Fax: +38 (032) 261-60-48, 260-34-02
<http://www.lnu.edu.ua>, e-mail: lnu@lnu.edu.ua
Code ZKPO 02070987 State Treasury Service of Ukraine
MFO 820172, Settlement Acc. 35225230001061
Certificate No. 17701483, Tax IN 020709813029
Foreign Currency Acc. No. 26005000028567, 26009000028110
in Lviv Branch of Ukreximbank
MFO 322313
на № _____ від _____



“ЗАТВЕРДЖУЮ”

Проректор з наукової роботи

Львівського національного університету

імені Івана Франка,

чл.-кор. НАН України, проф. Гладішевський Р.С.

“24” травня 2018 р.

АКТ

про апробацію і впровадження результатів дисертаційного дослідження
здобувача наукового ступеня доктора педагогічних наук

Братко Марії Василівни на тему

«Теоретичні і методичні засади управління професійною підготовкою фахівців в
освітньому середовищі університетського коледжу» за спеціальностями:

13.00.04 – теорія і методика професійної освіти,

13.00.06 – теорія і методика управління освітою

Результати дисертаційного дослідження Братко М. В. на тему «Теоретичні і методичні засади управління професійною підготовкою фахівців в освітньому середовищі Університетського коледжу» упродовж 2015-2018 рр. апробувалися на факультеті педагогічної освіти Львівського національного університету імені Івана Франка. У навчальному процесі підготовки фахівців для початкової та середньої школи ОР «Бакалавр» та «Магістр» використовувалися навчально-методичні матеріали з теми дослідження, зокрема окремих модулів з авторських програм «Педагогіка вищої школи: Проектування та управління освітнім середовищем», «Педагогіка вищої школи: Моніторинг та педагогічне оцінювання в освіті», «Педагогічний менеджмент»; методичних рекомендацій щодо розробки системи критеріїв та показників для характеристики освітнього середовища закладу вищої освіти як середовища професійної підготовки. Уведені здобувачкою в обіг наукові джерела з проблем нормативно-правових та цивілізаційних вимірів професійної підготовки, сучасного стану освітньої сфери в Україні, підготовки фахівців в коледжах України та США, середовищного підходу в освіті, сучасних підходів до управління в сфері освіти використані викладачами факультету для оновлення джерельної бази вивчення педагогічних дисциплін, під час проведення лекційних, семінарських та практичних занять.

Авторські діагностичні методики, анкети, опитувальники запроваджені в якості складової внутрішньої системи моніторингу якості освіти на факультеті.

Здобувач наукового ступеня брала участь в семінарах, що були ініційовані кафедрою початкової та дошкільної освіти та друкувала проміжні результати дослідження у Віснику Львівського університету, серія Педагогічна (вип., 31, вип. 32).

Результати наукового пошуку Братко М.В. отримали схвальні відгуки та оцінені як такі, що доцільно запроваджувати в освітній процес закладів вищої освіти.

Завідувач кафедри
початкової та дошкільної освіти
доктор педагогічних наук, доцент



Н.І. Мачинська

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЛЬВІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ІВАНА ФРАНКА

ПЕДАГОГІЧНИЙ КОЛЕДЖ
79005, м. Львів, вул. Туган-Барановського, 7. Тел. 275-65-40

“23” 02 2016 року № 17

На № _____ від _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Братко Марії Василівни
за темою **«Теоретичні і методичні засади управління професійною
підготовкою фахівців в освітньому середовищі університетського коледжу»**
на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук
за спеціальностями 13.00.04 - теорія і методика професійної освіти,
13.00.06 - теорія і методика управління освітою

Результати дисертаційного дослідження Братко Марії Василівни на тему «Теоретичні і методичні засади управління професійною підготовкою фахівців в освітньому середовищі Університетського коледжу» представленого на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук за спеціальностями 13.00.04 - теорія і методика професійної освіти, 13.00.06 - теорія і методика управління освітою впроваджувались в освітній процес Педагогічного коледжу Львівського національного університету імені Івана Франка упродовж 2013-2016 рр.

Дисертаційне дослідження розкриває наукову проблему управління професійною підготовкою фахівців в освітньому середовищі університетського коледжу, зокрема систему управління професійною підготовкою фахівців в освітньому середовищі ВНЗ I-II рівня акредитації, моделі та технології прийняття управлінських рішень щодо забезпечення ефективності професійної підготовки на рівні коледжу.

З урахуванням результатів дослідно-експериментальної роботи дослідниця обґрунтувала концепцію та систему управління професійною підготовкою фахівців в умовах університетського коледжу, запропонувала науково-обґрунтовані критерії перевірки ефективності цієї системи, впорядкувала методичні рекомендації з реалізації середовищного підходу у вищій школі та прийняття управлінських рішень щодо забезпечення ефективності професійної підготовки в умовах ВНЗ I-II рівня акредитації, якій входить до складу університетського комплексу.

Результати наукового пошуку Братко М.В. отримали високу оцінку та запроваджені в освітній процес Педагогічного коледжу Львівського національного університету імені Івана Франка

В.о. директора, кандидат
історичних наук, доцент



Сурмач О.І.



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ДУБЕНСЬКИЙ КОЛЕДЖ
РІВНЕНСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО ГУМАНІТАРНОГО УНІВЕРСИТЕТУ

Р/р 35210001000375	УДК у Рівненській області м.Рівне	код 25737084
	МФО 833017	
35600	м.Дубно Рівненська обл., вул.Шевченка, 54	тел/факс 4-25-55
E-mail: dpkrdgu@gmail.com		

№67 від 25.02.2016

Довідка
про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Братко Марії Василівни
за темою «Теоретичні і методичні засади управління професійною підготовкою фахівців в
освітньому середовищі університетського коледжу»
на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук
за спеціальностями 13.00.04 - теорія і методика професійної освіти,
13.00.06 - теорія і методика управління освітою

Результати дисертаційного дослідження Братко Марії Василівни на тему «Теоретичні і методичні засади управління професійною підготовкою фахівців в освітньому середовищі Університетського коледжу» представлено на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук за спеціальностями 13.00.04 - теорія і методика професійної освіти, 13.00.06 - теорія і методика управління освітою впроваджувались в освітній процес Дубенського коледжу РДГУ упродовж 2012-2016 рр.

Дослідження присвячене актуальній у науковому та практичному плані проблемі: управління професійною підготовкою фахівців в освітньому середовищі університетського коледжу, зокрема системі управління професійною підготовкою фахівців в освітньому середовищі ВНЗ I-II рівня акредитації. Дисертанткою також охарактеризовано моделі та технології прийняття управлінських рішень щодо забезпечення ефективності професійної підготовки на рівні коледжу.

На основі результатів дослідно-експериментальної роботи Братко М.В. обгрунтувала концепцію та систему управління професійною підготовкою фахівців в умовах університетського коледжу. Нею запропоновано та науково обгрунтовано критерії перевірки ефективності цієї системи, розроблено методичні рекомендації з реалізації середовищного підходу у вищій школі та прийняття управлінських рішень щодо забезпечення ефективності професійної підготовки в умовах ВНЗ I-II рівня акредитації, який є структурною одиницею університету.

Результати наукового пошуку Братко М.В. отримали високу оцінку та запроваджені в освітній процес Дубенського коледжу Рівненського державного гуманітарного університету.

Директор коледжу



В.П.Бабак



Міністерство освіти і науки України
 Комунальний вищий навчальний заклад
**«КОЛОМИЙСЬКИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ КОЛЕДЖ
 ІВАНО-ФРАНКІВСЬКОЇ ОБЛАСНОЇ РАДИ»**

12.03.2016 № 56

78200, Івано-Франківська обл.,
 м. Коломия, вул. І. Франка, 12
 тел. 2-65-31, e-mail: pu@yes.net.ua

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
 Братко Марії Василівни
 за темою **«Теоретичні і методичні засади управління професійною
 підготовкою фахівців в освітньому середовищі університетського коледжу»**
 на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук
 за спеціальностями 13.00.04 - теорія і методика професійної освіти,
 13.00.06 - теорія і методика управління освітою

Результати дисертаційного дослідження Братко Марії Василівни на тему «Теоретичні і методичні засади управління професійною підготовкою фахівців в освітньому середовищі Університетського коледжу» представлено на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук за спеціальностями 13.00.04 - теорія і методика професійної освіти, 13.00.06 - теорія і методика управління освітою впроваджувались в освітній процес КВНЗ «Коломийський педагогічний коледж Івано-Франківської обласної ради» упродовж 2013-2016 рр.

Актуальність виконаного автором дослідження визначається необхідністю удосконалення системи управління професійною підготовкою фахівців в освітньому середовищі ВНЗ I-II рівня акредитації та її реалізації через управління професійною підготовкою фахівців у освітньому середовищі університетського коледжу.

Братко М.В. охарактеризовано систему, моделі та технології прийняття управлінських рішень щодо забезпечення ефективності професійної підготовки на рівні коледжу.

Враховуючи результати дослідно-експериментальної роботи дисертантка обґрунтувала концепцію та систему управління професійною підготовкою фахівців в умовах університетського коледжу, запропонувала науково-обґрунтовані критерії перевірки її ефективності, впорядкувала методичні рекомендації з реалізації середовищного підходу у вищій школі та прийняття управлінських рішень щодо забезпечення ефективності професійної підготовки в умовах ВНЗ I-II рівня акредитації.

Результати наукового пошуку Братко М.В. отримали високу оцінку та запроваджені в освітній процес КВНЗ «Коломийський педагогічний коледж Івано-Франківської обласної ради».



Ковтун В.І.



**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
БЕРДИЧІВСЬКИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ КОЛЕДЖ
ЖИТОМИРСЬКОЇ ОБЛАСНОЇ РАДИ**

13300, м. Бердичів, вул.Європейська, 53/1 тел. (04143) 2-03-37

16.06.2016 р. № 106

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження

Братко Марії Василівни

за темою «Теоретичні і методичні засади управління професійною

підготовкою фахівців в освітньому середовищі

Університетського коледжу»

на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук

за спеціальностями 13.00.04 - теорія і методика професійної освіти,

13.00.06 - теорія і методика управління освітою

Результати дисертаційного дослідження Братко Марії Василівни на тему «Теоретичні і методичні засади управління професійною підготовкою фахівців в освітньому середовищі Університетського коледжу» представлено на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук за спеціальностями 13.00.04 - теорія і методика професійної освіти, 13.00.06 - теорія і методика управління освітою впроваджувались в освітній процес Бердичівського педагогічного коледжу Житомирської обласної ради упродовж 2013-2016 рр.

Дисертаційне дослідження розкриває наукову проблему управління професійною підготовкою фахівців в освітньому середовищі Університетського коледжу, зокрема, систему управління професійною підготовкою фахівців в освітньому середовищі ВНЗ I-II рівня акредитації, моделі та технології прийняття управлінських рішень щодо забезпечення ефективності професійної підготовки на рівні коледжу.

Дослідження Братко М.В. вирізняється сучасними підходами до вирішення проблем управління професійною підготовкою, що є особливо

актуальним для закладів освіти, зокрема для тих, які здійснюють підготовку саме педагогічних кадрів.

Результати наукового пошуку мають не тільки практичне спрямування, але й загальноосвітнє та особистісно орієнтоване.

З урахуванням результатів дослідно-експериментальної роботи дослідниця обґрунтувала концепцію та систему управління професійною підготовкою фахівців в умовах університетського коледжу, запропонувала науково-обґрунтовані критерії перевірки ефективності цієї системи, впорядкувала методичні рекомендації з реалізації середовищного підходу у вищій школі та прийняття управлінських рішень щодо забезпечення ефективності професійної підготовки в умовах ВНЗ I-II рівня акредитації, якій входить до складу університетського комплексу.

Результати наукового пошуку Братко М.В. отримали високу оцінку та запроваджені в освітній процес Бердичівського педагогічного коледжу Житомирської обласної ради.

Директор Бердичівського
педагогічного коледжу



А.О.Лейчук

ДОДАТОК С

Свідоцтва про реєстрацію авторського права на твір

УКРАЇНА



УКРАЇНА • ДЕРЖАВНА СЛУЖБА • ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЇ • ВЛАСНОСТІ УКРАЇНИ • УКРАЇНА

СВІДОЦТВО
про реєстрацію авторського права на твір

№ 60372

Наукова стаття "Структура освітнього середовища вищого навчального закладу"

(вид, назва твору)

Автор(и) **Братко Марія Василівна**

(повне ім'я, псевдонім (за наявності))

Твір оприлюднено **Опублікування: Братко М.В. Структура освітнього середовища вищого навчального закладу / Наукові записки / Ред. кол. : В.В. Радул, В.А. Кушнір та ін. - Випуск 135. - Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2015. -268 с. - (Серія: Педагогічні науки)**

(відомості про факт і дату оприлюднення твору)

Дата реєстрації **01.07.2015**



Голова Державної служби
інтелектуальної
власності України

А.Г. Жарінова

УКРАЇНА • УКРАЇНА • УКРАЇНА • УКРАЇНА • УКРАЇНА • УКРАЇНА • УКРАЇНА • УКРАЇНА • УКРАЇНА • УКРАЇНА

ВЛАСНОСТІ УКРАЇНИ

ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЇ

про реєстрацію авторського права на твір

Наукова стаття "Освітнє середовище вищого навчального закладу: пошук стратегій управління"

(вид, назва твору)

Автор(и) Братко Марія Василівна

(повне ім'я, псевдонім (за наявності))

Твір оприлюднено. Оpubлікування: Братко М.В. Освітнє середовище вищого навчального закладу: пошук стратегій управління / Педагогічна освіта: Теорія і практика. Психологія. Педагогіка: зб. наук. пр. / Київ. ун-т ім. Б. Грінченка НАПН України / редкол.: Огнєв'юк В.О., Хоружа Л.Л. (та ін.). - К.: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2014. - № 22. - С. 15-21.

(відомості про факт і дату оприлюднення твору)

Дата реєстрації

01.07.2015



Голова Державної служби
інтелектуальної
власності України

А.Г. Жарінова



ДЕРЖАВНА СЛУЖБА

ВЛАСНОСТІ УКРАЇНИ

ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЇ

СВІДОЦТВО

про реєстрацію авторського права на твір

№ 60375

Наукова стаття "Управління освітнім середовищем вищого навчального закладу: сутність поняття"

(вид, назва твору)

Автор(и) **Братко Марія Василівна**

(повне ім'я, псевдонім (за наявності))

Твір оприлюднено Оpubлікування: Братко М.В. Управління освітнім середовищем вищого навчального закладу: сутність поняття / Освітологія: науково-методичний щорічник, польсько-українське / українсько-польське видання. - 2014. - III. - С. 81-87.

(відомості про факт і дату оприлюднення твору)

01.07.2015

Дата реєстрації



Голова Державної служби
інтелектуальної
власності України
А.Г. Жарінова