Міністерство освіти і науки України
Сумський державний педагогічний університет
імені А. С. Макаренка

ТЕОРЕТИЧНІ ТА МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ МАГІСТЕРСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ

Монографія

За заг. ред. проф. А. А. Сбруєвої, проф. О. Г. Козлової

Суми
Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка
2014

УДК 378.22
ББК 74.58(4УКР)
Т 33

Рекомендовано до друку рішенням вченої ріди
Сумського державного педагогічного університету
імені А. С. Макаренка
(протокол № 3 від 27.10.2014 р.)

Рецензенти:

О. Є. Антонова, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки Житомирського державного університету імені Івана Франка;

Л. Г. Кайдалова, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки і психології Національного фармацевтичного університету;

О. І. Огієнко, доктор педагогічних наук, професор, головний науковий співробітник відділу зарубіжної педагогічної освіти і освіти дорослих Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України

Т 33 Теоретичні та методичні засади магістерської підготовки викладача вищої школи : монографія / за заг. ред. проф. А. А. Сбруєвої, проф. О. Г. Козлової. – Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2014. – 440 с.

ISBN 978-966-698-197-7

У колективній монографії висвітлюються теоретико-методологічні та методичні засади підготовки майбутнього викладача вищої школи в умовах магістратури та інноваційного розвитку суспільства.

Окремо розглядаються й аналізуються проблеми формування професійної компетентності в магістерських програмах та стратегії дослідно-орієнтованого навчання в розвинених країнах.

Для викладачів, аспірантів, магістрантів і студентів педагогічних спеціальностей вищих навчальних закладів.

ISBN 978-966-698-197-7

УДК 378.22
ББК 74.58(4УКР)

© Колектив авторів, 2014
© Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2014

ЗМІСТ

Вступ 5

Дєнєжніков С. С. Інноваційний розвиток вищої освіти і мультимедійні технології: теоретичні та практичні аспекти 7

Живодьор В. Ф., Гавриленко І. І. Творча самореалізація студентів вищого навчального закладу як педагогічна проблема 26

Заболотна О. А., Нестеренко І. Б. Інноваційні підходи до проектування навчальних програм у вищій освіті Польщі 46

Козлов Д. О. Формування управлінської компетентності викладача: теорія і практика зарубіжної вищої школи 67

Козлов Д. О. Дослідно-експериментальна робота з формування управлінської компетентності майбутнього викладача вищої школи у процесі магістерської підготовки 86

Козлова О. Г., Гавриленко І. І. Рекомендації щодо використання ідей А. С. Макаренка у процесі підготовки майбутнього керівника навчального закладу 152

Козлова О. Г., Гребеник Т. В. Стратегічні орієнтири реалізації процесу підготовки майбутнього викладача вищої школи 175

Корж-Усенко Л. В. Підготовка викладача вищого навчального закладу: історико-педагогічний вимір 202

Кочубей Н. В. Сучасна освіта в контексті постнекласичних практик: філософсько-методологічне осмислення 237

Кочубей В. І. Свобода і відповідальність в академічному дискурсі магістратури 255

Левченко Л. С. Теоретичні засади формування професійно-педагогічних цінностей майбутніх вчителів 267

Пшенична Л. В. Складові професійного простору майбутнього викладача 286

Сбруєв М. Г. Новітні тренди у формуванні професійних компетентностей випускників магістерських програм в умовах цифрового світу: досвід США..... 313

Сбруєва А. А. Стратегії дослідно-орієнтованого навчання в університетах розвинених країн..... 334

Скоробагатська О. І. Проблема психологічної стійкості майбутніх викладачів вищої школи до травмуючого впливу суспільства ризику 363

Чернякова Ж. Ю. Підготовка викладача вищої школи до моніторингу якості вищої освіти: аналіз зарубіжного досвіду 385

Чистякова І. А. Формування готовності викладача вищої школи до роботи в умовах інтернаціоналізації європейського освітнього простору..... 410

Відомості про авторів 435

ВСТУП

Нова стратегія розвитку вітчизняної системи вищої освіти, зумовлена євроінтеграційними поступами нашої держави, вимагає підготовки викладачів-професіоналів, які поєднують у собі глибокі гуманістичні переконання, фундаментальні теоретичні знання й ретельну практичну підготовку. Вища педагогічна освіта виконує особливу, ключову функцію у формуванні сучасної людини, її інтелектуального та духовного потенціалу, тож актуальним постає питання професійної підготовки викладачів вищої школи високої кваліфікації, зокрема в умовах магістратури.

Важливість досліджуваної проблеми підтверджується положеннями «Національної стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки», зокрема: «Підвищення якісного рівня освіти має бути спрямоване на забезпечення економічного зростання країни та вирішення соціальних проблем суспільства, необхідних для подальшого навчання і розвитку особистості»[1].

Пропонована монографічна праця репрезентує результати наукового пошуку фахівців різних галузей знань, зокрема – педагогічної компаративістики, філософії освіти, педагогічної психології.

У межах розгляду теоретичних засад інноваційної педагогічної парадигми увагу науковців було зосереджено на характеристиці застосування мультимедійних технологій навчання в контексті інноваційного розвитку вищої освіти (С. С. Дєнєжніков). У процесі з'ясування сутності сучасної освіти в контексті постнекласичних практик проаналізовано філософські та методологічні засади розвитку освіти (Н. В. Кочубей).

Суттєва увага приділена у праці теоретичним та практичним засадам професійно-педагогічної освіти в умовах магістратури, зокрема проаналізовано стратегічні орієнтири процесу підготовки майбутніх викладачів вищої школи (О. Г.Козлова, Т. В. Гребеник), виокремлено компоненти професійного простору майбутнього фахівця (Л. В. Пшенична), визначено основні засади формування професійно-педагогічних цінностей майбутніх вчителів (Л. С. Левченко), з'ясовано особливості творчої самореалізації студентів вищого навчального закладу

[1] Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки [Електронний ресурс]. – Режим доступу : ttp://www.meduniv.lviv.ua/files/info/nats_strategia.pdf

(В. Ф. Живодьор, І. І. Гавриленко), досліджено історико-педагогічний вимір підготовки викладача вищого навчального закладу (Л. В. Корж-Усенко).

У межах дослідження – формування особистості майбутнього фахівця в навчально-виховному просторі магістратури проаналізовано питання психологічної стійкості викладачів вищої школи у суспільстві ризику (О. І. Скоробагатська), розглянуто особливості підготовки майбутнього викладача до роботи в умовах інтернаціоналізації освіти (І. А. Чистякова), надано результати дослідно-експериментальної роботи щодо формування управлінської компетентності майбутніх викладачів вищої школи (Д. О.Козлов), привернуто увагу до актуальних питань свободи та відповідальності у академічному дискурсі магістратури (В. І. Кочубей).

Розкрито деякі аспекти зарубіжного досвіду щодо проектування інноваційного навчального середовища професійно-педагогічної освіти: інноваційні підходи до проектування навчальних програм (О. А. Заболотна, І. Б. Нестеренко), основоположні аспекти дослідно-орієнтованого навчання у вищих навчальних закладах розвинених країн (А. А. Сбруєва), інновації у формуванні професійних компетентностей випускників магістерських програм університетів США (М. Г. Сбруєв), інноваційні підходи до формування управлінської компетентності викладача вищої школи у розвинених країнах (Д. О. Козлов), підготовка викладачів вищої школи до моніторингу якості вищої освіти в зарубіжних країнах (Ж. Ю. Чернякова).

На завершення підкреслимо, що представлена монографічна працяне вичерпує всіх аспектів досліджуваної проблеми. На подальше вивчення заслуговують такі питання організації магістерської підготовки викладача вищої школи, як забезпечення конкурентоспроможності майбутнього викладача вищої школи в європейському освітньому просторі, компаративний аналіз моделей підготовки викладачів вищого навчального закладу в розвинених країнах світу та Україні, організація науково-дослідної діяльності майбутнього викладача вищого навчального закладу та ін.

С. С. Дєнєжніков

ІННОВАЦІЙНИЙ РОЗВИТОК ВИЩОЇ ОСВІТИ І МУЛЬТИМЕДІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ: ТЕОРЕТИЧНІ ТА ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ

На початку XXI століття зростання значення освіти для кожної людини набуває стратегічного характеру. Відповідно зростає і значимість самої освіти, радикальної зміни її соціальної ролі в умовах сутнісних змін самого суспільства, трансформації усієї соціокультурної парадигми. Виникає гостра необхідність розвитку філософської рефлексії про запити та сенси освіти, неусвідомлені епістемологічні інваріанти соціокультурної картини світу, що розкриваються шляхом аналізу діалогічного зв'язку соціальних трансформацій та освіти, шляхом виявлення їх глибинних і базових інваріантів. Особливою важливістю відзначається побудова онтології інноваційної освіти як багаторівневого феномену, не лише як передавача культурного досвіду, а й як буття, яке дозволяє адекватно інтерпретувати зміни, що в ній відбуваються, критично ставити проблеми та шукати шляхи їх вирішення.

Сучасна науково-педагогічна спільнота постала перед необхідністю розпізнавати реальні соціальні, економічні, політичні, етичні та інші спрямування, які стоять за різними теоріями, текстами та дискурсами інноваційної освіти в умовах зростаючих інформаційних потоків, недостатньою транспарентністю та інтеграцією теоретичних та освітніх дискурсів, що надзвичайно актуалізує міждисциплінарні, конвергентні дослідження.

Перед нашою державою постає необхідність у формуванні обдуманої стратегії національної інноваційної освітньої політики, враховуючи специфіку соціокультурної ситуації та осмислено інтегруючи кращі світові практики і теоретичні підходи. В умовах інноваційної освітньої політики виникає серйозна проблема при асиміляції та екстраполяції світового досвіду, що знаходить своє відображення в неадекватності інтерпретації смислів західної традиції, їх перекладу на мову вітчизняного філософського дискурсу, запитів розвитку самої соціальної філософії та філософії освіти зокрема, рефлексія якої до категорій, понять, ідей і концепцій, що породжують нове філософське бачення соціальної реальності інновацій на основі синтезу різних когнітивних практик та

типів досвіду. Тим самим здійснюється розробка реального предметного поля та об'єкта філософського вчення про соціальне пізнання, яке сприяє подоланню наявних стереотипів та формування нових запитів щодо освітніх інновацій [9, с. 6].

Сучасне інформаційне суспільство, як соціокультурна реальність, являє собою динамічний стан формування, становлення, переходу від індустріального до постіндустріального етапу розвитку за новим цивілізаційним зразком, заявивши своїм символом торжество знань, освіти, науки, високих технологій у всіх сферах життєдіяльності людини. Інформатизація суспільного буття, особливо з появою та широким впровадженням мереж і мережевих технологій, розвиток інноваційної економіки, з визначаючим домінуванням наукового знання, превалювання знання над власністю в ракурсі соціальної диференціації призводять до того, що інновації стають стратегічним чинником розвитку світової цивілізації.

Інформаційна діяльність, нові знання та новітні технології виступають провідними ресурсами розвитку суспільства будь-якої держави, в тому числі й України. В якості необхідної умови модернізації освітнього континуума в нашій державі виступає розробка та впровадження нових напрямів педагогіки та філософії освіти, орієнтованих на формування інноваційної діяльності викладачів і побудова практики інноваційної освіти [20, с. 44].

Інновація в освіті – це практичне нововведення, кінцевий результат інноваційної діяльності, що отримав втілення у вигляді нового або вдосконаленого освітнього продукту, впровадженого на ринку освітніх послуг, нового або удосконаленого технологічного процесу, що використовується в практичній діяльності, або в новому підході до педагогічних моделей. Тобто освітня інновація – це завжди новий погляд і новий підхід, це досягнення науки, які впроваджуються не тільки, умовно кажучи, в космічні технології, але й у повсякденне життя звичайних людей. Однак подане визначення освітньої інновації базується на понятті «інноваційної діяльності». Інноваційна діяльність – це комплекс наукових, технологічних, організаційних, фінансових і комерційних заходів, спрямований на комерціалізацію накопичених знань, технологій та обладнання. Результатом інноваційної діяльності є нові або додаткові товари /послуги, або ж товари/послуги з новими якостями. Інновації властиві не тільки освітнім, але й іншим аспектам діяльності людей [12, с. 104].

Інновації у сфері вищої освіти – це нові технології освіти, які можуть забезпечити підготовку спеціалістів, здатних до самостійної науково-дослідницької та інноваційної діяльності.

Інноваційна освіта – це процес і результат такої освітньої діяльності, яка, крім підтримання існуючих традицій, стимулює прагнення в майбутніх фахівців внести зміни в існуючу культуру, соціальну сферу, економіку тощо з метою створення нового, конкурентоспроможного продукту, доведення його до споживача і, як результат, – поліпшення якості життя [1, с. 12].

Такий тип освіти формує також орієнтацію студентів на проблемні ситуації, які виникають як перед окремою людиною, так і перед суспільством. Ставиться завдання не просто засвоювати запропонований викладачем (програмою, підручником) матеріал, але й пізнавати світ, вступаючи з ним в активний діалог, самому шукати відповіді і не зупинятися на знайденому як на остаточній істині [3, с. 146].

Зазначимо, що перехід до нової освітньої проектно-перетворювальної парадигми в значній мірі актуалізує значимість практикоорієнтованих досліджень, пов’язаних у першу чергу з проектуванням інноваційної діяльності учасників освітнього процесу як провідного фактора розвитку вітчизняної освіти в межахєвропейського та світового освітнього простору. Вищезгадані процеси породжують запити стосовно створення нових та вдосконалення існуючих технологій формування інноваційної освітньої діяльності, серед яких треба виділити мультимедійне та мережеве проектування.

Складність та багатоаспектність піднятої проблеми в системі інноваційної освіти передбачає різноманітні основи типізації нагальних проблем. Враховуючи основні тенденції розвитку вищої освіти, можемо виокремити наступні:

– відставання навчальних планів і навчально-методичних комплексів від стрімкого розвитку хай-тек технологій;

– обмежена можливість вчасно придбавати і використовувати в навчально-виховному та науково-дослідному процесах сучасне обладнання (до речі, яке досить дорого коштує);

– недостатня відповідність кваліфікації науково-педагогічних працівників умовам сучасного ринку освітніх послуг;

– достатньо довгий період адаптації випускника вищої школи до запитів галузі освіти;

– відсутність якісного взаємозв'язку в системі «держава – вищий навчальний заклад – виробнича сфера» [15, с. 312].

Показниками можливостей інноваційного розвитку освіти, враховуючи вищезгадані проблеми, виступають:

– якість, в якій система інноваційної освіти розглядається у взаємозв'язку з іншими системами;

– наявність реальної багатоманітності не лише видів та типів інноваційної освіти, а й інноваційних освітніх систем;

– ступінь сформованості умов організації інноваційної діяльності;

– стан управлінської діяльності інноваційними процесами у вищій школі [11, с. 78–79].

Процеси інтеграції української вищої освіти у світовий освітній простір, глобальні процеси розвитку мультикультурного інформаційного середовища ставлять нові запити перед вітчизняною вищою школою і нову стратегічну мету – «формування єдиного світового освітнього простору при неодмінному збереженні культурного і національного різноманіття вітчизняної системи освіти та пошуку нових пріоритетів крос-культурної взаємодії» [6, с. 143]. Провідним чинником стає використання інноваційних педагогічних технологій, націлених, з одного боку, на індивідуальний розвиток особистості – учасника навчально-виховного процесу, творчу ініціацію, вироблення навички самостійного пошуку в інформаційних потоках, здатності самостійно мислити, здобувати і застосовувати знання; з іншого боку, на формування особистісно-орієнтованого навчання особистості, діяльність якої спрямована на свідоме, самостійне, активне засвоєння кластерів знань, вмінь і навичок, формування професійних компетенцій в умовах динаміки соціокультурних змін.

Розробка новітніх способів проектування інноваційної освітньої діяльності у вищому навчальному закладі має конкретне втілення в багатьох аспектах, серед яких ми можемо виділити наступні:

– ***антропологічний*** – обумовлений значимістю технологій проектування як механізму формування інноваційної освітньої діяльності учасників освітнього процесу з їхньою позиційною самовизначеністю стосовно перспективних потреб суспільства і держави;

– ***технологічний*** – спрямований на розвиток напрямів інноваційних досліджень у їх взаємозв'язку з розвитком мереж і мережевої

освіти, присвячених проблемі розробки умов і механізмів мережевої взаємодії на різноманітних рівнях системи освіти протягом всього життя, теорії та практики мережевих організацій тощо;

– ***соціокультурний*** – визначається соціальною необхідністю та значимістю теорій та ідей інноваційного розвитку сучасної системи вищої освіти з урахуванням потреб суспільства;

– ***медійний*** – визначається широким поширенням інформації та розвитку маскультури – деякого «ідолу», якого прагнуть наслідувати всі учасники «телекомунікаційної спільноти», але критерії чи сутність якого – не визначені [5, с. 325].

На сьогодні існує ціла низка проблем і об'єктивних протиріч між визнанням необхідності формування можливостей учасників освітнього процесу реформувати та будувати практику інноваційної освіти та недостатньою розробкою технологій проектування інноваційної освітньої діяльності вищого навчального закладу, заснованих на мережевій парадигмі сучасної освіти. У цих умовах виникає проблема між необхідністю розробки нових форм інноваційної освітньої діяльності та недостатньою вивченістю можливостей застосування механізмів мережевої проектно-діяльнісної кооперації в умовах освіти протягом всього життя і забезпечення реалізації мережевого проектування як технології проектування інноваційної освітньої діяльності у вищій школі [10, с. 90].

Відзначимо, що впровадження авангардних інформаційно-комунікаційних технологій в навчально-виховний процес сприяє розвитку нових способів організації навчально-виховної та науково-дослідницької діяльності студентів, основу яких становить, за вищеназваною технологією, проектний метод. Сьогодні проектний метод розглядається як раціоналізаторська інтелектуальна технологія, спрямована на інноваційне навчання. Значне місце в ньому займає дослідницький компонент: постановка й аналіз проблеми, збір інформації, знаходження прийнятних (можливих) варіантів рішень, оцінка ресурсів і ймовірнісних результатів, рефлексія щодо зробленого і т.д. Використання комп'ютерів і комп'ютерних мереж істотно збільшує можливості мультимедійного і мережевого проектування [7, с. 133].

У навчально-освітньому процесі мультимедійне та мережеве проектування являє собою цілеспрямовану діяльність, результатом якої є мультимедійний проект як форма подання знань за допомогою

різноманітних засобів і носіїв інформації (відео- і аудіотексту, графіки, анімації тощо), а також спосіб інтерактивної взаємодії з нею. Сучасні студенти, як правило, добре володіють комп'ютерними технологіями на рівні користувача. Але в багатьох вузах вони набувають ще й спеціальні знання, що дозволяють таким студентам проектувати інформаційно-технічне середовище: розробляти сайти, бази даних, програмне забезпечення веб-порталів тощо. Тому при організації навчально-виховної та науково-дослідницької діяльності студентів у курсі вивчення базових та психолого-педагогічних дисциплін треба враховувати цей факт.

Використання медіапроектування в процесі вивчення фундаментальних та прикладних дисциплін не означає формування «мислення в картинках», швидше, йдеться про активізацію навчально-пізнавальної діяльності студентів: забезпечення доступного викладення навчального матеріалу підвищеної складності і засвоєння категоріального апарату спеціальних дисциплін, систематизацію знань і розвиток як логічного, так і образного мислення. Варто взяти до уваги, що дискурсивна мова не є єдиним способом наукової рефлексії, поряд з нею існують недискурсивні, зокрема образні форми мислення. В ході навчальної та науково-дослідницької роботи студенти набувають навичок складання медіатекстів з базових загальноосвітніх та психолого-педагогічних дисциплін. Вищеназвані види робіт можуть виконуватися як індивідуально (одним студентом), так і колективно (творчою групою студентів, магістрантів, аспірантів). Сучасні методики медіапроектування базуються на реалізації різноманітних творчих завдань: тематичні бази даних, відеофільми, словники, хрестоматії, електронні презентації, Web-сторінки і т.д. [2, с. 12].

Представлені в медіапроектах ілюстративні ряди складаються з фотографій, малюнків, відеоряду, таблиць, графіки, карт, схем тощо. Підібраний матеріал повинен відповідати тематиці проекту. Деколи це зробити непросто, оскільки мова йде про «переклад» абстрактної наукової мови на мову візуальних образів, тому поряд з образотворчою і предметною наочністю треба застосовувати структурно-логічну і умовно-знакову наочність.

Зауважимо, що електронне інформаційно-довідкове видання являє собою сукупність структурованих даних деякої предметної галузі (тематичні бази даних, словники, довідники, хрестоматії, Web-сторінки та ін.), містить відомості наукового-педагогічного характеру, які розташовані

в порядку, зручному для їх швидкого пошуку, і не призначені для «суцільного» читання [18, с. 14].

Відмітимо, що електронна презентація в навчально-освітньому процесі виступає як подання навчальної лекції (слайд-лекції), студентської доповіді на семінарському занятті, самостійної роботи студента (наприклад, реферату) на екрані монітора. Тематичні електронні презентації виконуються у програмі MicrosoftPowerPoint, хоча можливе використання інших аналогічних програм. Перевага цієї програми полягає в тому, що вона містить шаблони оформлення, зручний інтерфейс створення слайду, вставки слайдів з інших презентацій, введення тексту, реорганізації презентації, додавання нотаток доповідача тощо. На слайдах презентації, що містять текст та інформаційні об'єкти, відображається основний зміст усного виступу або письмової роботи в тезисній формі, тому не варто «перевантажувати» презентацію текстом, а треба знаходити для нього інші форми подання [21, с. 213].

Мережеве проектування, як спосіб діяльності, спрямований на розвиток пізнавально-комунікативної взаємодії в локальних комп'ютерних мережах і глобальній мережі Інтернет (Веб-форум, теле- і відеоконференція, електронна пошта тощо). Інтерактивні мережеві проекти надають додаткові можливості для моделювання навчально-інформаційного середовища, в якому переважає не просто обмін/передача інформації, а складаються певні способи комунікації. Їх основна особливість полягає в тому, що вони здійснюються у віртуально-мережевому середовищі і можуть проводитися в різних форматах: on-line або off-line. Асинхронна природа мережевих комунікацій дозволяє користувачеві вступати в діалог у зручний для нього час, вирішуючи проблему просторових і часових обмежень. Віртуальне спілкування, безсумнівно, повинне враховувати особливі мовні засоби, норми взаємодії, обумовлені технологічними особливостями, які можуть як сприяти діалогу, так і ускладнювати взаєморозуміння [23, с. 184].

Існують різні форми мережевого проектування, участь в розробці яких можуть взяти студенти. Тематика мережевого проекту може бути запропонована як викладачем, так і студентами, які далі приступають до його реалізації: вивчають літературу по темі, опрацьовують питання, що виносяться на обговорення, готуються до можливої дискусії. За аналогією з традиційними навчальними формами роботи виділимо наступні форми проектування мережі: Інтернет-семінар, Інтернет-колоквіум, «круглий стіл», теле- і відеоконференція тощо.

Варто підкреслити наявність вагомої потенції в цьому відношенні, яку має технологія мережевого проектування, котра може бути здійснена у межах того або іншого мережевого співтовариства студентів, магістрантів, аспірантів тощо. У підходах до проектування на сьогодні намітилися дві провідні тенденції:

– перша тенденція пов'язана з високою вибірковістю учасника освітнього процесу у вищій школі, який навчається за різними освітніми напрямами;

– друга тенденція – максимальна відкритість освітнього простору.

Провідні дослідники визначають у своїх дослідженнях, що сутність мультимедійної та мережевої проектної діяльності проявляється в духовно-практичній активності, спрямованій на ідеально-перспективне освоєння світу. Сам процес мережевого проектування відзначається високим ступенем евристичності, інноваційності, цілеспрямованості, систематичності, технологічності тощо. Цей процес містить в собі моменти невизначеності, конкретності, компромісу, інтелектуальної гри [16, с. 29].

На сьогоднішній день у світовій інноваційній освітній мережі все більшої популярності набувають міжнародні телекомунікаційні освітні проекти, основу яких складає «спільна навчально-пізнавальна, науково-дослідницька, творча або ігрова діяльність учасників-партнерів, яка організована на основі інформаційно-комп'ютерної телекомунікації, має якусь певну загальну проблему, соціально значиму мету, узгоджені методи проведення, способи вирішення проблеми, спрямовані на досягнення спільного результату» [19, с. 42].

Відомий дослідник О. Мосіюк виділяє такі способи діяльності при проведенні роботи стосовно мережевого проектування у галузі інноваційної освітньої діяльності:

– співбесіда, постановка проблеми і знаходження шляхів та альтернативних підходів до її вирішення;

– демонстрація зразка стилю аргументації, прийомів роботи над проектом, виділення головних, істотних параметрів у проекті;

– формування і побудова аргументованих доведень, захист своєї особистої позиції; детальна побудова проекту, планування і поетапне його виконання;

– пошук і відбір необхідної інформації, її сприйняття і осмислення, аналіз, синтез, порівняння і узагальнення, обробка і фіксація отриманої

інформації різними способами (тексти, замальовки, креслення, схеми, буклет тощо);

– повідомлення наукової інформації з використанням різноманітних засобів, прийомів, засобів наочності, практичних дій;

– формулювання гіпотез і представлення способів їх перевірки;

– спостереження, моделювання, вивчення ілюстрацій і їх осмислення; моделювання ситуацій знайомства, проведення переговорів про особливості наукової проблеми, представленої в мережевому проекті;

– інтерпретація результатів проведеної науково-дослідницької діяльності;

– обмін електронними файлами та презентаціями, які висвітлюють індивідуальне бачення проблемного поля мережевого проекту зі своїми іншомовними партнерами;

– складання колажу з фотографіями і іменами учасників проекту з використанням наочності (малюнків, таблиць, відео, веб-сторінок, інформаційних ресурсів Інтернет);

– обмін електронними листами, спілкування в чатах з учасниками проекту за кордоном, партнерами;

– ведення діалогу в режимі реального часу (on-line);

– участь в різних інтелектуальних, творчих програмах, форумах, акціях, обмінах між різними освітніми установами, різними країнами [14, с. 242].

Наведені способи діяльності сприяють зануренню учасників мережевих проектів у культуру різних країн, адаптації останніх до явищ іншої культури, розвитку толерантності, формування емпатичних стосунків. Толерантність, терпимість і усвідомлення себе як носія національної культури сумісні, оскільки є властивістю самої людської природи, які протиставляти не можна.

Відзначимо, що інноваційний розвиток сучасного суспільства породжує необхідність формування нових рис особистості майбутнього фахівця. Перед інноваційною системою вищої освіти стоїть завдання організації навчально-виховного та науково-дослідного процесу таким чином, щоб випускник вищого навчального закладу міг реалізувати свій талант на професійному поприщі, був готовим до успішної самореалізації і самоствердженню в різноманітних галузях та різних соціальних спільнотах. Високий динамізм і масштабність змін світового розвитку

обумовлюють формування в особистості особливої соціальної характеристики, яка відповідає сучасним вимогам – універсальної. Універсальність сучасного фахівця розуміється як наявність сукупності ключових компетенцій: спеціальних (професійних), соціальних, когнітивних, інформаційно-телекомунікативних, культурно-духовних. Названі компетенції забезпечують йому необхідну просторову і часову мобільність у відповідності з запитами науково-технічних і соціальних перетворень, які постійно прискорюються в сучасному світі.

Взаємодія суб'єктів інноваційного процесу у вищій школі – викладача і студента, у силу своєї творчої та інтелектуальної природи, мають змогу ефективно працювати лише в певній системі соціокультурних відносин, відображенням яких виступає особливий тип культури – інноваційної.

Бурхливий розвиток наукового знання та високих технологій характеризується багатьма напрямами та зростанням об'єму пізнання навколишньої реальності. До їх змістовної частини потрапили розробки в провідних галузях знань – нанонаук і нанотехнологій, космофізики, генної інженерії, закономірності коеволюційного та синергетичного напрямів еволюції людини і суспільства, ера дивовижних надбань інформаційних технологій: Інтернету, електронної пошти, мобільного зв'язку, Grid-комп'ютинга тощо. Нерозривний взаємозв'язок освіти і науки на сьогодні має дві аксіологічні позиції: ціннісне перетворення навколишньої дійсності та надання реальному світові ціннісних смислів, тобто зміна онтологічної модальності сущого в аксіологічну модальність значущого[13, с. 4].

Постіндустріальне суспільство ставить перед сучасною системою вищої освіти низку запитів: онтологічних, методологічних, аксіологічних, гуманістичних тощо. Враховуючи стрімкі зміни в розвитку науки, система освіти переживає глибоку кризу, вихід з якої більшість учених вбачає в її інноваційному розвиткові, за яким досягнення сучасних наук і технологій стають предметним полем розвитку освіти взагалі, набуваючи статусу стратегічного ресурсу в розвитку суспільства. Особливо це стосується такої сфери хай-тек технологій, як інформаційні (медійні, мультимедійні, телекомунікаційні тощо), оскільки застосування останніх у галузі освіти виступає головним пріоритетом у силу процесів глобалізації, інтеграції, інтернаціоналізації останньої.

У свою чергу ці процеси зачіпають проблему професійної компетентності фахівця вищої школи, оскільки останній повинен мати

високу медійну компетентність задля свого якісного професійного становлення, високого показника працездатності, творчості, успіху в житті.

На сьогоднішній день медійні технології широко використовуються в науці і освіті, техніці і виробничих процесах, поп-культурі і засобах масової інформації, бізнесі та сфері обслуговування. Створюються та впроваджуються в життя інтерактивні путівники, мультимедійні енциклопедії, відео та аудіо тренажери, ситуаційно-рольові ігри, системи віртуальної реальності та відеоігри, відео і музичні твори тощо.

Медійні технології захопили ринок виробничих систем і низки корпоративних мереж, на сьогодні знаходять все більше застосування в мережі Інтернет. Інтернет перестав бути просто окремою віртуальною мережею, а можливості інтерфейсу Інтернету настільки високопродуктивні, що інформація подається користувачеві у мультимедійному вигляді. Варто відзначити, що процес медіатизації Інтернету постійно розширюється та прискорюється. Сьогодні створено низку електронних магазинів, прилавки яких доступні з будь-якої точки земної кулі, ми маємо низку можливостей відвідати віртуальні міста і музеї різноманітного типу. Своєрідні «клуби за інтересами» – соціальні мережі з доступною можливістю завести нових друзів та нові знайомства, електронні випуски новин, відеоконференції, відеотелефонія, всесвітні служби пошуку інформації, інтерактивне телебачення доступні вже сьогодні через мережу Інтернет [4, с. 68].

Провідні дослідники виділяють сім напрямів пріоритетності та актуальності медійної компетентності фахівців в умовах розвитку інноваційної освіти, а саме:

– надвисокий рівень використання медіа текстів та мультимедійних програм та високої насиченості сучасної системи освіти і суспільства в цілому засобами масової інформації;

– крос-культурна та ідеологічно-пропагандистська важливість впливу мультимедіа на суспільне середовище та проблеми освіти і науки зокрема;

– галопуючий рівень зростання масової частки мультимедійної інформації, посилення механізмів управління нею та її поширення;

– висока інтенсивність проникнення мультимедіа в суспільні процеси, процеси розвитку освіти, науки і передових технологій;

– посилення значущості візуальної комунікації та інформації у галузі освіти, науки, інноваційної економіки;

– необхідність створення такого типу навчально-виховного процесу та побудови науково-дослідних програм для студентів, які будуть зорієнтовані на відповідність майбутнім вимогам на ринку праці та підготовки фахівця майбутнього;

– зростаючі національні та інтернаціональні процеси приватизації інформації у галузі освіти, науки та виробництва [17, с. 112].

У найширшому трактуванні, медіакомпетентність являє собою інтегративну якість особистості, що проявляється в можливості особистості вибирати, використовувати, критично аналізувати, оцінювати, створювати і передавати медіакомпоненти в різноманітних видах, формах і жанрах, аналізувати складні процеси функціонування медіа в сучасному соціумі.

Медійна компетентність майбутнього висококваліфікованого спеціаліста в умовах інноваційного розвитку освіти являє собою сукупність особистісних мотивів, вмінь, знань, здібностей, які сприяють відбору та використанню, критичному аналізові та оцінці, створенню і передачі медійних компонентів у різноманітних формах, видах, жанрах, аналізові складних процесів функціонування медійних технологій у сучасному динамічно змінному соціумі.

Для високоосвіченого фахівця в умовах інноваційних змін у галузі вищої освіти притаманний цілий комплекс характеристик, які можна згуртувати до таких напрямів:

– ***мотиваційні показники***, до яких треба віднести широкий комплекс тематичних, гносеологічних, інтелектуальних, творчих мотивів, пов’язаних з медійними компонентами, а саме: вибір різноманітного тематичного спектру медійної сфери, постійний пошук нової інформації, намагання постійно підтверджувати власну компетентність в різноманітних сферах науково-дослідницької роботи, пошук наукових матеріалів, дослідницьких цілей, філософський, педагогічний та інтелектуальний діалог з розробниками медіа продукту та спроби створити власний медіа продукт;

– ***інформаційні показники***, що містять знання базової термінології, теорії та історії медіакультури в умовах масової комунікації та впливу медіа в сучасному суспільстві;

– ***контактні показники***, що проявляються у взаємодії користувача з медійними технологіями та їх компонентами;

– ***перцептивні показники***, що ототожнюють компоненти ідентифікації з авторською позицією на основі емоційно-змістового співвіднесення елементів медіа;

– ***тлумачні показники***, що демонструють вміння критично аналізувати вплив медіа на соціальні процеси;

– ***практико-операційні показники***, що містять практичне вміння створювати та розповсюджувати медіа компоненти;

– ***креативні показники***, що демонструють творчий підхід до різноманітних видів і напрямів медійної діяльності [24, с. 303].

На думку багатьох дослідників, медійна компетентність фахівця вищого навчального закладу в умовах інноваційної освіти має певні якості, а саме:

– ***структурованість*** – кожен фахівець організовує власну базу даних та інформації за своїм власним стилем;

– ***вибірковість*** – вбудована в наявні організаційні кластери знань, оскільки не вся інформація перетворюється в знання;

– ***відносність*** – знання і бази знань мають властивість швидкого старіння, тому їх можливо розглядати як актуальні лише в певному просторово-часовому континуумі (варто відзначити, що в авангардних напрямках розвитку наук і технологій знання подвоюються кожні півроку);

– ***дуальність*** – існує зовнішня оцінка медійної компетентності і внутрішня самооцінка медійної компетентності фахівцем;

– ***синергійність*** – процес самовільного виникнення в нерівноважних системах нових кластерів і баз знань та інформації;

– ***акумулятивність*** – інформація і бази знань мають тенденції до накопичення з плином часу (знання стають глибше, об'ємніше, ширше);

– ***мультифункціональність*** – наявність різного роду специфічних баз знань за певними напрямами чи критеріями [26, с. 118].

На основі досягнень сучасної педагогічної думки можемо виділити сім основних показників медіакомпетентності викладача вищого навчального закладу в умовах інноваційного розвитку освіти:

– ***мотиваційний*** – сукупність фізичних та психологічних можливостей людини, які визначають процес її контактування з медійними технологіями;

– ***контактний*** – частота інтерактивної взаємодії людини з мультимедійним середовищем;

– ***інформаційний*** – знання теоретико-методологічних основ медіапростору, медійної комунікації;

– ***перцептивний*** – здатність до сприйняття мультимедійного простору;

– ***інтерпретаційний*** – вміння і навички критичного аналізу процесів функціонування медіа в соціальному просторі;

– ***діяльнісний*** – уміння якісного відбору медіа для роботи та власного проектування;

– ***креативний*** – здатність до творчої діяльності, пов'язаної з медійним простором та медійними технологіями [25, с. 98].

Останнім часом інновації у галузі вищої освіти в багатьох аспектах визначаються як певна данина освітній моді та суспільного нормативу, спрямованого на певну діяльність. Вищі навчальні заклади усіх типів змушені витрачати значну частину часових, матеріальних та кадрових ресурсів для створення власного іміджу, який, з одного боку, часто пов'язаний з нововведеннями, а з іншого боку, не відображає реальної якості освіти.

Треба констатувати, що багато інновацій мають формальний характер, перетворюючись на псевдоновації. При цьому рівновага традиції та інновації в освіті порушується: інновація не орієнтується на майбутнє, а, декларуючи відмову від старих традицій, продовжує функціонувати на її основі.

Відповідно до досліджень вітчизняних учених, найбільший рейтинг серед інновацій мають такі:

– тотальна інформатизація галузі вищої освіти;

– мережева взаємодія вищих навчальних закладів з вітчизняними та зарубіжними партнерами;

– інтеграція науково-дослідницької та навчально-виховної діяльності студентської молоді (мобільність);

– можливість створення, організації та впровадження індивідуального освітнього пакету для кожного студента;

– дистанційна освіта;

– грантова підтримка науково-дослідницької діяльності студентів та професорсько-викладацького складу;

– проектна діяльність;

– зв'язок науки і практики (виробництва).

У провідних країнах Західної Європи та США апробовано цілу низку організаційно-управлінських заходів, які сприяють інноваційному розвиткові середовища вищої освіти, серед яких треба виділити:

– спеціальні державні субсидії та цільові асигнування органів державної влади в галузь вищої освіти;

– наявність спеціалізованих цільових програм з розвитку інноваційної діяльності на загальнодержавному, регіональному та місцевому рівнях;

– наявність пільг для підприємств та організацій, які стимулюють інноваційний розвиток вищої освіти;

– формування науково-дослідницьких, науково-освітніх та науково-технологічних парків;

– наявність розгорнутої системи консалтингових компаній з питань розвитку інновацій.

Враховуючи розглянуті вище організаційно-управлінські заходи, відмітимо, що для національної системи вищої освіти необхідно:

– розуміння значущості та невідворотності змін як у суспільстві в цілому, так і в системі вищої освіти як його соціального інституту;

– сприйняття і прийняття суспільного замовлення на зміни в системі вищої освіти;

– впевненість у змістовності інноваційних перетворень у галузі вищої освіти;

– розробка концепції та стратегії формування інноваційної світоглядної позиції у студентів, професорсько-викладацького та керівного складу вищого навчального закладу;

– спеціальна підготовка у межах системи підвищення кваліфікації та перекваліфікації професорсько-викладацького та управлінського складу до інноваційної діяльності в практиці вищої освіти;

– модернізація структури навчально-методичних комплексів для забезпечення їх гнучкості та ефективності;

– модернізація змістової та технологічної складових вищої освіти задля забезпечення їх відповідності вимогам сучасної економіки та запитам населення;

– формування системи освіти протягом всього життя, що дозволяє конструювати модульні траєкторії засвоєння нових компетентностей у відповідності із запитами галузі, формування інституціональної структури

вищої освіти, яка враховує особливості регіонів та включає конкурентоздатні вищі навчальні заклади;

– формування мережі науково-дослідних та науково-освітніх установ (центрів) міжнародного рівня, які інтегрують провідні наукові дослідження і освітні програми, вирішують кадрові і дослідницькі завдання загальнонаціональних інноваційних проектів;

– розвиток інтегрованих інноваційних програм, які вирішують кадрові та дослідницькі завдання розвитку інноваційної економіки на основі інтеграції освітніх, науково-дослідницьких та виробничо-технологічних проектів.

Провідними особливостями створюваної інноваційної моделі вищої освіти, побудованої на принципах інтеграції освітньої, наукової, творчо-конструктивної, дослідницької та інших видів діяльності в галузі вищої освіти, виступають:

– засвоєння студентами ключових компетентностей науково-дослідницької та інноваційної діяльності через їх задіяння у відповідні практики;

– перетворення вищих навчальних закладів (університетів) у центри взаємодії корпорацій, бізнесу, соціальних інститутів, держави з питань наукового та технологічного форсайту, обміну авангардними знаннями, вирішення загальнолюдських проблем тощо;

– реальне залучення більшої частини професорсько-викладацького складу в науково-дослідницьку та інноваційну діяльність;

– тісне співробітництво в галузі вищої освіти з реальним сектором економіки як у пошуках замовників, так і в пошуках тематики фундаментальних та прикладних досліджень;

– створення інноваційних підприємств, фандрайзингова, консалтингова діяльність тощо.

Відмітимо, що запропоновані форми взаємодії вищих навчальних закладів з науково-дослідницькими установами і базовими виробничими підприємствами забезпечують необхідний і вагомий ресурсний потенціал для сучасної інноваційної освіти. Ця модель спрямована на впровадження інновацій у навчальний процес вищого навчального закладу, результативність науково-дослідницької діяльності як провідного фактора забезпечення якісної підготовки фахівців, залучення студентства до провідних фундаментальних та прикладних досліджень. Створюються нові організаційні форми науково-дослідницької діяльності учасників

навчально-виховного процесу у виші із залученням останніх до провідних інноваційних досліджень і розробок, що забезпечує поєднання теорії з практикою, відповідно, підвищує якість підготовки спеціалістів [22, с. 76].

Інноваційна політика університету в навчально-виховній та науково-дослідницькій діяльності являє собою комплекс заходів, спрямованих на забезпечення конкурентоспроможного становища вищого навчального закладу в розробці, реалізації та впровадженні наукомістких освітніх послуг не лише до існуючого попиту, а й з врахуванням тенденцій розвитку ринку освітніх послуг майбутнього, підвищення інвестиційної привабливості вищої школи – як науково-освітнього центру на локальному, регіональному, державному та світовому рівнях.

Головним завданням вищого навчального закладу є формування інноваційних стратегічних цілей розвитку системи освіти, тотальна зміна механізмів взаємодії освітніх і наукових установ зі споживачами освітніх послуг. Вища школа виступає суб'єктом національної інноваційної системи, який бере участь у продукуванні та трансляції нового знання, його трансформації в технологію з подальшим їх споживанням.

Інноваційна стратегія вищого навчального закладу спрямована на забезпечення нових якостей його функціонування і управління. Інноваційна стратегія вищої школи має здійснюватися на основі провідних концептуальних принципів:

– безперервного потоку інноваційних змін;

– вертикальної та горизонтальної диверсифікації;

– процесів синергії, конвергенції та освіти протягом всього життя;

– тотального управління якістю освіти, виховання та науково-дослідницької діяльності;

– формування кластеру стратегічного аналізу та планування освітніх послуг[8, с. 52].

Процес реалізації інноваційної стратегії вищого навчального закладу містить в собі:

– розробку стратегічного планування, створення програм та концепцій інноваційної діяльності;

– моніторинг інновацій, їх розробку та впровадження;

– проведення узгодженої та цілеспрямованої інноваційної політики вишу;

– координацію всіх видів інноваційної діяльності у всіх структурних підрозділах вищої школи;

– підтримку та забезпечення інноваційної діяльності матеріально-технічними та фінансовими ресурсами;

– забезпечення розробки інновацій передовими педагогічними кадрами та висококваліфікованими фахівцями;

– здійснення комплексу завдань інноваційного розвитку – від ідеї до впровадження.

Формування інноваційної інфраструктури передбачає розвиток центрів трансферу технологій, що створюються на базі наукових осередків, вищих навчальних закладів, створення венчурних та позабюджетних фондів для підтримки науково-технічної та інноваційної діяльності університетів.

Варто сказати, що при формуванні інноваційних вищих навчальних закладів як науково-освітніх комплексів акцент робиться на професійні навички та компетентнісний підхід, в якому не останнім виступає медійна грамотність. Специфіка полягає в тому, що організація освітнього процесу в названих установах забезпечує можливість формування професійних компетенцій випускників поряд зі споживачами освітніх послуг, тобто досягається реальне отримання професійних вмінь і навичок, потрібних фахівцеві в майбутньому.

Фундаментальною умовою інноваційного розвитку вищої освіти є свобода творчості людини, тому лейтмотивом інноваційної організаційної складової розвитку вищої освіти виступає уявлення про навколишній світ, реальність, час і простір, людську природу, взаємовідносини, як процеси безперервного саморозвитку, самовдосконалення, автокаталізу та аутопоезису.

На сьогодні формується інноваційна модель вищої освіти, яка передбачає реструктуризацію системи вищої освіти, орієнтованої на розвиток інноваційної економіки, сектора досліджень у галузі хай-тек (мультимедійні технології) та інноваційних розробок у вищих навчальних закладах, поглиблення співробітництва університетів з провідними установами реального сектора економіки і науково-дослідницькими організаціями.

Позитивною тенденцією є те, що сучасні виші створюють провідні науково-технологічні центри, інтегруються в національну інноваційну систему, беруть участь в інноваційному розвиткові економіки і стають ядром інтегрованих науково-освітніх комплексів, виконуючи значну долю фундаментальних і прикладних досліджень.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алехин И. А. Опережающий характер развития образования – это прогрессивно? / И. А. Алехин // Мир образования – образование в мире. – 2014. – № 1. – С. 4-17.

2. Афанасьєва К. Деперсоналізація автора в умовах розвитку мережних комунікацій / Катерина Афанасьєва // Вісник Книжкової палати. – 2011. – № 8. – С. 11–13.

3. Бехманн Г. Современное общество: общество риска, информационное общество, общество знаний / Готтхард Бехманн: [пер. с нем. А. Ю. Антоновского, Г. В. Гороховой, Д. В. Ефременко, В. В. Каганчук, С. В. Месяц]. – М. : Логос, 2010. – 248 с.

4. Великодная Е. Н. Характер рисков для здоровья личности в медиа-информационном образовательном пространстве / Е. Н. Великодная // Философия образования. – 2014. – № 1 (52). – С. 64–70.

5. Вітушко А. Інтелектуальні технології в керуванні інформаційно-мережевою інфраструктурою / А. Вітушко // Наукові праці Національної бібліотеки України ім. В. І. Вернадського. – 2009. – Вип. 25. – С. 322–327.

6. Глобальное будущее 2045. Конвергентные технологии (НБИКС) и трансгуманистическая эволюция. Под ред. проф. Д. И. Дубровского. – М. : ООО «Издательство МБА», 2013. – 272 с.

7. Годованюк А. Забезпечення новизни наукових комунікацій засобами соціальних мереж / А. Годованюк, Г. Пономаренко // Наукові праці Національної бібліотеки України ім. В. І. Вернадського. – 2010. – Вип. 27. – С. 129–136.

8. Заякина Р.А. Отечественный вуз в социальных сетях: проблемы мотивации и выбора формы взаимодействия / Р. А. Заякина // Философия образования. – 2014. – № 1 (52). – С. 50–55.

9. Ковальчук М. В. Конвергенция науки и технологий – новый этап научно-технического развития / М. В. Ковальчук, Е. Б. Нарайкин, Е. Б. Яциниша // Вопросы философии.– 2013. – №3. – С. 3–11.

10. Компьютерная цивилизация / Хамитов Н., Крылова С. // Философский словарь. Человек и мир. – К. : КНТ, Центр учебной литературы, 2006. – С. 89-91.

11. Костина А. В. Массовая культура как феномен постиндустриального общества / А. В. Костина. – М. : КомКнига, 2013. – 352 с.

12. Кравцов Ю. С. Перспективы модернизации сферы образования в Украине: социально-философский аспект / Ю. С. Кравцов // Философия образования. – 2014. – № 1 (52). – С. 101–106.

13. Лукьянец В. С. Индустрия научных знаний: NBICS-технологическое расширение окна в будущее / В. С. Лукьянец // Наука XXI століття, індустрія хай-тек і сучасна освіта: тези виступів учасників Всеукраїнської наукової конференції, (18-19 жовтня 2012 р.) / Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка; Інститут філософії імені Г. С. Сковороди НАН України та ін.; [редактор-упорядник С. С. Дєнєжніков; за заг. ред. докт. філос. н., проф. В. О. Цикіна]. – Суми, 2012. – С. 3–16.

14. Мосіюк О. Концепція соціальної освітньої мережі як інноваційного засобу навчання / О. Мосіюк // Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи. – 2013.– Вип. 6.– С. 240-245.

15. Мудрак В. Інформаціологічна модель професійно-педагогічної компетентності сучасної системи вищої освіти України / В. Мудрак // Філософія освіти. – 2010. – № 1-2 (9). – С. 311–317.

16. Разумов А. Е. Научное познание и гуманитарность образования / А. Е. Разумов // Философские науки. – 2013.– № 11.– С. 26–33.

17. Ромашина Е. Ю. Клиповое мышление: интеллектуальная катастрофа, механизм адаптации или новые возможности? / Е. Ю. Ромашина // Известия Российской Академии образования. – 2014. – № 1. – С. 110-119.

18. Сунгуров А. Ю. Инновации в социуме и политике: аналитический обзор / А. Ю. Сунгуров // Философские науки. – 2013. – № 3. – С. 5–20.

19. Табачков А. С. Информационное общество в контексте истории / А. С. Табачков // Вопросы философии. – 2014. – № 10. – С. 37–45.

20. Федоров А. В. Медиаобразование : история, теория и методика / А. В. Федоров. – Ростов-на-Дону : Изд-во ЦВВР, 2012. – 708 с.

21. Федоров А. В. Медиаобразование: творческие задания для студентов и школьников / А. В. Федоров // Инновации в образовании, 2012. – N 4. – С. 175–228.

22. Хуторской А. В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения / А. В. Хуторской. – М. : Изд-во МГУ, 2013. – 416 с.

23. Цикин В. А. Философская интерпретация современного образования / В. А. Цикин. – Сумы : PalmariumAcademicPublishing. – 2014. – 246 с.

24. Яценко Г. Інтенсифікація процесу комунікації у віртуальному навчальному середовищі / Г. Яценко // Філософія освіти. – 2010. – № 1-2 (9).– С. 295–310.

25. Buckingham D. Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture. – Cambridge, UK : Polity Press, 2013.– 220 p.

26. Silverblatt A. Media Literacy. – Westport (Connecticut); London : Praeger, 2011.– 449 p.

В. Ф. Живодьор,
І. І. Гавриленко

ТВОРЧА САМОРЕАЛІЗАЦІЯ СТУДЕНТІВ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Державна національна програма визначає стратегічні напрями розвитку освіти й забезпечення постійного духовного самовдосконалення особистості, формування її інтелектуального й культурного потенціалу – вищих цінностей нації. Глобальні зміни, які відбуваються у житті сучасного суспільства, призводять до появи нових соціально значущих орієнтирів у системі вищої освіти та диктують нові вимоги до підготовки майбутніх фахівців.

В умовах трансформації значимих для людини цінностей, мотивів, особистісних та професійних позицій і переконань, формується нова парадигма вищої освіти, спрямована на створення умов, що сприяють інтенсивному самоствердженню, самобудівництву особистості студента. Поступово головною метою освітніх зусиль вищого навчального закладу (ВНЗ) стає якомога повне розкриття можливостей і здібностей, творчого потенціалу студентів, аби вони були спроможними в мінливій реальності спиратися перш за все на власні сили, власний розум і волю. Все це пояснює актуальність наукової розробки проблеми творчої самореалізації студентів під час навчання у вищому навчальному закладі.

У сучасній педагогічній науці простежується тенденція визначення сутності творчої самореалізації учнів, учителя та творчої самореалізації студентів. Необхідно вказати на те, що ці процеси своєю сутністю, особливо формами й методами формування відрізняються один від одного, хоча в основі їх лежить спільне розуміння творчого начала особистості, усвідомлення нею власної діяльності, ціль самовдосконалення, задоволення досягнутим і визначення нових шляхів подальшого розвитку задля реалізації природних та розвинутих потенційних сил особистості тощо. Однак, віддаючи данину здобуткам науковців, не можна говорити про існування єдиного підходу до визначення сутності творчої самореалізації особистості. Крім того, аналіз літературних джерел дозволяє відзначити, що процес творчої самореалізації студентів безпосередньо під час навчання у вищому навчальному закладі потребує роз’яснень та уточнень, тим більше – в сучасних умовах чергових змін у вітчизняній системі вищої освіти відповідно до нових нормативних документів.

Насамперед зазначимо, що витоки аналізу проблеми творчої самореалізації можна знайти ще в працях К. Ушинського. Великий педагог помітив у самій природі людини як вільної істоти право на таке самостійне життя, на таке винятковепереслідування своїх інтересів, які носять у собі вимоги та засоби самозадоволення. Це почуття він визначає таким, що керує людиною в особистісній сфері її дій.

Ідея самореалізації особистості знайшла відображення й у вільному гуманістичному напрямі. Так, самореалізація, за Л. Толстим – одним із представників даного напряму – пов'язана з визнанням індивідом відповідальності за власну долю, зі свободою. Свобода при цьому – це вибір шляхів морального самовдосконалення, коли людина не відчуває потреби в примусовому впливові з боку інших людей. На думку педагога й філософа, головне для людини – звільнити себе від внутрішніх недоліків, а не боротьба за зовнішню свободу, що не приносить ніякої користі. Свобода є найкраще благо людства і пов'язується із цілепокладанням, свідомою діяльністю людини. Саме відповідальність та свобода є запорукою творчості, інтеграції емоційних й інтелектуальних можливостей людини, коли нею самостійно приймається рішення і відчувається приналежність своєї долі до долі всього світу.

Варто згадати й ідеї К. Вентцеля, за якими людина, котра навчається і виховується, може реалізувати себе в результаті самостійного пізнання й творчості, коли є можливість дійти до визначення власної цілі та свідомо досягати її, а не коли здійснюється заплановане, свідоме формування дитини відповідно до того ідеалу, який знаходиться в уяві вихователя. К. Вентцель стверджував, що дитина розвивається за своїми власними законами, встановленими природою, і завдання вихователя полягає у відкритті їй цих законів, у пошуку для кожної особистості своєї оригінальної системи розкриття власної сутності.

Л. Коган визначає самореалізацію як цілеспрямований процес розкриття й прояв сутнісних сил особистості в її багатогранній соціальній діяльності. А. Попов під самореалізацією розуміє діяльність щодо створення таких потреб, які не лише найбільш повно віддзеркалюють усі інтереси окремої особистості, не суперечать запитам інших членів суспільства, а й необхідні в даний момент соціального розвитку. За О. Шинкіним, самореалізація являє собою процес прояву і розвитку сукупності суспільних відносин на індивідуальному рівні в процесі діяльності особистості, основу якої складає професійна діяльність.

У контексті порушеної проблеми ідеї класиків педагогіки видаються цінними, оскільки вони звернені саме на свободу та самостійність думки людини, на створення унікальності особистості, розвитку її індивідуальності. Принцип «свободи розвитку» певною мірою передбачає усвідомлення студентом природи своєї особистості, яка здатна до самореалізації.

У межах дослідження проблеми творчої самореалізації студентів під час навчання у вищому навчальному закладі, на нашу думку, важливими є ідеї філософії персоналізму. Зокрема в персоналізмі людина, особистість виступає насамперед як творча реальність і вища духовна цінність, тоді як світ є проявом її творчої активності. Відповідно до уявлень представників даного підходу існування індивіда (частини суспільства) у складній сітці суспільних відносин унеможливлює реалізацію й утвердження свого неповторного «Я». Особистість проявляється лише у вільному волевиявленні: рішення завжди виходить від особистості, передбачає векторність волі, тобто вибір, й моральну його оцінку. Людина має стати внутрішньо вільною, гідною свободи та вічного життя, реально припинити бути рабом, а не видаватися могутньою. Лише вільні можуть узяти на себе відповідальність.

У сучасній педагогічній науці проблема творчої самореалізації студентів посідає окреме місце, оскільки є предметом наукових досліджень цілої плеяди вчених. Разом із тим, поняття «творча самореалізація (студентів)» трактується дослідниками по-різному. Так, у праці В. Тюски сутність творчої самореалізації студентів вищого навчального закладу полягає в організації процесу забезпечення розвитку в майбутніх фахівців потреби у творчій діяльності та створенні необхідних передумов для апробації ними своїх творчих можливостей, умінь та навичок, необхідних для їх самостійної професійної діяльності [18].

Дослідниця І. Рудницька зазначає, що творча самореалізація є інтегратором професійних і особистісних здібностей людини та забезпечує можливість виконання нею професійних вимог на високому рівні [15].

Е. Трацевська пропонує таке визначення самореалізації: всебічна актуалізація внутрішньобуттєвого потенціалу людини в будь-якій сфері соціальної діяльності з користю для себе та в інтересах навколишнього середовища і суспільства [17].

М. Лазарєв творчу самореалізацію визначає як «свідомий, цілеспрямований процес розгортання та зростання сутнісних сил людини – її задумів, творчих здібностей, умінь, потреб, мотивів, життєвих цінностей» [9].

І. Краснощок доводить, що творчу самореалізацію майбутнього фахівця доцільно розуміти як усвідомлення і співвіднесення зовнішніх впливів та вимог із комплексом внутрішніх умов особистості: «хочу», «можу», «маю», «потрібно». Усвідомлення співвіднесення названих компонентів і прийняття на цій основі життєво важливих рішень та втілення їх у життя, на думку дослідниці, є найсуттєвішою характеристикою самореалізації особистості як суб'єкта життєдіяльності. Разом із тим, учена стверджує, що самореалізація особистості обов'язково містить активну життєву позицію й може ефективно формуватися лише в тісному взаємозв'язку виховання та самовиховання, в постійному активному прагненні самої особистості до швидшого досягнення вищих рівнів самореалізації, у потребі саморозвитку. Крім того, поняття «самореалізація особистості» фіксує стан розвитку «соціальності» особистості майбутнього фахівця за допомогою характеру, спрямованості його діяльності на реалізацію суспільних ідеалів. Тобто, самореалізація особистості знаходить свій вияв у двох умовних станах – як рівень розвитку самоутвердження особистості і як умова самоутвердження [6].

Задля того, аби глибше зрозуміти сутність творчої самореалізації студентів ВНЗ, науковці звертаються до поняття «творчість». Так, О. Лазарєва зазначає, що творчість треба розглядати як провідну, універсальну характеристику самореалізації особистості і всієї її життєдіяльності. При цьому дослідниця визначає декілька підходів до трактування творчості, а саме: раціоналістичний та ірраціоналістичний, соціоцентричний і суб'єктоцентричний. У межах останнього, наприклад, творчість зводиться до гри інтелектуальних сил, реалізації вищих форм психічної активності, талантів і здібностей. У результаті людина підноситься на вищий рівень самозростання й самореалізації. У творчому акті досягається якнайповніший прояв унікальних потенцій суб'єкта. Саме в межах такого підходу, на думку О. Лазарєвої, джерело творчої активності знаходиться всередині самої людини і розглядається як самопрояв сил творчого суб'єкта. «Тут виявляється непрагматичний характер творчої діяльності. Для освіти такий підхід найцікавіший, бо наголошується переважно на внутрішніх детермінантах творчої активності суб'єкта в будь-якій, у тому числі й навчальній діяльності» [10].

Разом із тим важливою особистісною якістю, що є необхідною для розуміння й уможливлення творчої самореалізації, виступає креативність. У словнику іншомовних слів «креативність» (від лат. creatio – створення)

трактується як творчість, новаторська діяльність [7]. Саме креативність, на думку К. Коломієць, виступає фактором вибору стратегії творчої самореалізації особистості. При цьому креативність постає багатокомпонентним утворенням, складові якого об'єднуються у групи когнітивних (вербальних, образних, асоціативних) та мотиваційно-особистісних (допитливість, складність, схильність до ризику, уява, прагнення до творчості) показників [5].

Перша група показників відображає продуктивність та працездатність особистості на когнітивному рівні. У даній групі показників переважає вербальний компонент. Друга група показників описує особливості мотиваційно-особистісної сфери, вони пов'язані із появою креативного потенціалу особистості. Одним із провідних показників креативності К. Коломієць визначає показник широти асоціацій, оскільки здатність до перекомбіновування елементів ситуації супроводжується продуктивністю вербально-образного мислення, пізнавально-творчою спрямованістю, уявленням і орієнтацією на складні рішення.

У результаті наукового дослідження К. Коломієць виділяє групи студентів із різним вираженням показників креативності: «висококреативні», «низькокреативні», «середньокреативні» та «креативи змішаного типу». Саме креативність впливає на вибір стратегії творчої самореалізації.

Так, вибір стратегії творчої самореалізації «висококреативними» особистостями характеризується найбільшим осмисленням та орієнтацією на майбутню перспективу. У міру сформованості уявлень про основні життєві цілі висококреативні особистості більш мотивовані досягненням, ніж представники інших груп. Реалізація мотиву досягнення сприяє високому ступеню самоповаги. Даний вибір стратегії творчої самореалізації знижує тенденції ризикованої поведінки. Переважаючими цінностями в стратегії самореалізації такої особистості є духовне задоволення та збереження індивідуальності, що реалізуються у сфері захоплень. Адаптивним ресурсом при цьому слугує уявлення як особистісно-креативна якість особистості.

Вибір стратегії творчої самореалізації «низькокреативними» студентами характеризується недостатнім осмисленням майбутніх перспектив. Мотив досягнення є системоутворюючим у структурі стратегії творчої самореалізації студентів даної групи. Однак відсутність творчої позиції знижує ступінь їх реалізації у професійному і суспільному житті. З іншого боку, через простоту когнітивних параметрів, «низькокреативні»

студенти із більшою вірогідністю відчувають задоволення прожитої частини життя разом зі зниженням самозвинувачення.

Вибір стратегії творчої самореалізації «середньокреативними» студентами здійснюється із вираженою діловою спрямованістю, що зумовлює наявність у змісті стратегії мотиву досягнення і цінності матеріального становища. На відміну від креативів змішаного типу, «середньокреативні» студенти галузям суспільного та професійного життя надають меншого значення.

Особи зі змішаними показниками креативних якостей, у порівнянні із «низькокреативними» студентами, мають відносно високі значення мотиваційно-особистісних показників креативності. Тому «креативи змішаного типу» вважають життя таким, яким повністю можна керувати, вони відчувають задоволеність тим, що мають. У даному випадку в стратегії творчої самореалізації виражається широкий набір життєвих цінностей (матеріальне становище, духовне задоволення та індивідуальності, престиж суспільного життя). При високій спрямованості «креативи змішаного типу» оцінюють власне «Я» як внутрішній стрижень, що інтегрує особистість та діяльність. На основі цього студентом обирається стратегія творчої самореалізації, яка характеризується мотивацією успіху, незалежністю, широкими міжособистісними контактами, спонтанним виразом почуттів і цілісним сприйняттям часу.

М. Лазарєв пропонує систему найважливіших критеріїв творчої самореалізації особистості, виокремлюючи інтраперсональні та інтерперсональні критерії успішної самореалізації особистості [9].

До *інтраперсональних критеріїв* успішної самореалізації особистості вчений відносить: прийняття і визнання себе, відкритість внутрішньому досвідові переживань, розуміння себе, незалежність задоволення мотивації, відповідальна воля, цілісність, динамічність, глибоко мотивована творчість.

Прийняття і визнання себе. Це означає визнання себе і безумовну любов до себе такого, який я є, ставлення до себе як особистості, гідної поваги, здатної до самостійного вибору, надання собі права виявляти своє «Я», тобто свою індивідуальну природу з усіма її чеснотами й недоліками – із спокійним спогляданням, без скарг і зайвих вимог, без комплексів провини, але з гострим відчуттям розбіжності між тим, що є, і тим, що повинно бути.

Відкритість внутрішньому досвідові переживань. Досвід переживань – одне із центральних понять у гуманістичній психології, що використовується для позначення складного безперервного процесу

(потоку) суб'єктивного переживання подій внутрішнього світу (в томі числі і відображення подій світу зовнішнього). Чим сильніша і більш досвідчена особистість – тим більше вона вільна від впливу захистів та здатна прислухатися до цієї внутрішньої реальності, поставитися до неї як до гідної довіри і жити сьогоденням.

Розуміння себе. Якомога більш точне, повне й глибоке уявлення про себе і свій стан (в тому числі реальні свої переживання, бажання, думки тощо); здатність побачити і почути себе справжнього, крізь нашарування масок, ролей та захистів; адекватна і гнучка «Я»-концепція, чуттєва до актуальних змін і асимілюючий новий досвід, зближення «Я»-реального і «Я»-ідеального – основні тенденції особистісної реалізації за цим критерієм.

Незалежність задоволення мотивації росту від реалій світу, від інших людей, від зовнішніх засобів та залежність тільки від своїх потенціалів і внутрішніх ресурсів (це можна назвати самодостатністю особистості, її незалежністю від оточення, що сприяє стабільності особистості навіть в умовах неблагополуччя).

Відповідальна воля. У взаєминах із самим собою це означає насамперед відповідальність за здійснення свого життя, усвідомлення й прийняття своєї волі і суб'єктне розуміння свого перебування у бутті. Це також означає «внутрішній локус оцінювання» – відповідальність за вибір цінностей та винесення оцінок, незалежність від тиску зовнішніх оцінок. І, нарешті, це – відповідальність за актуалізацію своєї індивідуальності й самобутності, за те, щоб залишитися вірним собі.

Цілісність. Найважливіший напрямок особистісного росту – посилення і розширення інтегрованості та взаємозв'язку всіх аспектів життя людини, а особливо – збереження цілісності внутрішнього світу і самої особистості. Із самого початку дитина є інтегрованим і цілісним організмом, що поступово індивідуалізується. Проблема у тому, щоб ці наростаючі індивідуалізованість і диференційованість не призвели до втрати внутрішньої єдності людини, до втрати конгруентності, до розривів або диспропорцій, наприклад, між інтелектом і почуттями, «Я»-реальним і «Я»-ідеальним і, взагалі, між особистістю й організмом. При цьому цілісність і конгруентність є неодмінною умовою ефективної регуляції життя людини.

Динамічність. Внутрішньоособистісна єдність і погодженість не означають відсталість і завершеність. Навпаки, особистість існує в постійному, безперервному процесі змін. У такому випадку зріла

особистість – це особистість у стані постійної зміни, тобто ріст особистості є способом її існування. Тому найважливіший критерій особистої самореалізації як самоздійснення – динамічність, гнучкість, відкритість змінам і здатність, зберігаючи свою ідентичність, розвиватися через розв'язання актуальних протиріч та проблем, постійно «бути в процесі» (скоріше бути процесом можливостей, що зароджуються, ніж перетворитися на якусь застиглу мету).

Глибоко мотивована творчість як провідна, універсальна характеристика самореалізації особистості та її життєдіяльності. Справжні самореалізатори, зазначає М. Лазарєв, з роками не втрачають, а навпаки, нарощують свій творчий потенціал. Творчість виступає як неодмінний атрибут і підтвердження психічного здоров'я особистості, вона присутня в кожному виді її життєдіяльності – праці, навчанні, спілкуванні, дозвіллі. Більше того, творчість, можливо, й є тим рятівником людини у випадку, коли вона втратила майже усе, крім людської гідності й віри тільки у свої власні сили.

До *інтерперсональних критеріїв самореалізації* М. Лазарєв зараховує такі: прийняття інших, розуміння інших, соціалізованість, здатність до творчої (креативної, розбудовчої) співпраці.

Прийняття інших. У інтерперсональному напрямі простежується самозростання, насамперед у динаміці відносин до інших людей. Особистість є зрілою, якщо вона здатна до прийняття інших людей такими, які вони є, до поваги їх своєрідності та права бути собою, до визнання їх безумовною цінністю, і зможе їм довіряти. А це, у свою чергу, пов'язано з основною довірою до людської природи і почуттям глибинної суті спільності між людьми.

Розуміння інших. Зріла особистість відрізняється звільненням від забобонів і стереотипів, здатністю до адекватного, повного і диференційованого сприйняття навколишньої дійсності взагалі, а особливо – інших людей. Найважливіший критерій успішної самореалізації – готовність вступати в міжособистісний контакт на основі глибокого й тонкого розуміння і співпереживання, емпатії.

Соціалізованість. Успішний особистісний ріст веде до все більш ефективного прояву фундаментального прагнення людини – до конструктивних соціальних взаємин. Людина в контактах із іншими стає усе більш відкритою і поводиться природно, але при цьому – більш реалістичною, гнучкою, здатною компетентно вирішувати міжособистісні протиріччя і жити із іншими в максимально можливій гармонії.

Здатність до творчої (креативної, розбудовчої) співпраці з іншими членами суспільства на основі розвиненої емпатії, потреби у конструктивному спілкуванні, прагненні задовольнити власні творчі мотиви. Найважливіша якість зрілої особистості – готовність сміливо й відкрито зустрічати життєві проблеми і вирішувати їх, знаходячи внутрішні й зовнішні резерви.

Зміни в кожному із зазначених напрямів самореалізації відбуваються відповідно до своїх специфічних закономірностей. У той же час це – процес цілісний, взаємозалежний, і ріст в одному «особистісному вимірі» сприяє зростанню особистості в інших. Тому найважливішим є сам факт руху в цих напрямах, задіяння в процес відкриття і знаходження себе, що дає можливість людині ставати все більш вільною та відповідальною, неповторною, дружелюбною, відкритою, сильною і творчою.

В. Тюска вважає, що творча самореалізація майбутніх фахівців – студентів – має різний ступінь зрілості, різні етапи сформованості, а саме [18]:

І рівень – *репродуктивний* – пов'язаний із подоланням особистісного пручання стереотипам людей та стосункам, що склалися, насичення інформацією, оволодіння репродуктивно-творчими способами діяльності.

ІІ рівень – *евристичний* – передбачається навчання новим зразкам творчо-репродуктивної діяльності та відношень, які у свою чергу, пов'язані із творчою самореалізацією.

ІІІ рівень – *дослідницький* – характеризується співвідношенням свого досвіду із досвідом, накопиченим людством, залучення у дослідницьку діяльність, творча самореалізація пов'язана при цьому із власним поглядом на проблеми.

Перший рівень є початковим і проявляється в усвідомленні студентами своєї унікальності, неповторності, у прагненні дати хід власному «Я» на розсуд оточуючих. Здійснення «Я» відбувається через призму своїх бажань, установок, переконань, домагань, прагнень. На даному рівні у студента формується система науково-практичних знань та умінь, що дозволяють здебільшого правильно приймати рішення в нових, незнайомих ситуаціях. Однак у постійно змінюваних педагогічних ситуаціях студент іще не може приймати оригінальні рішення, у нього ще недостатньо розвинута здатність до прогнозування й передбачення можливих результатів та наслідків власних дій. Студент не може дати якісну оцінку продукту професійної діяльності – освітнього продукту, проявляється низька задоволеність. Метою

формування даного рівня творчої самореалізації студента стає у такому разі мотивація на творчу самореалізацію.

На другому рівні відбувається презентація своїх установок, прагнень у студентській групі, з урахуванням різних аспектів, проявів самореалізації інших. На цьому рівні у студентів проявляються здібності до визначення завдань, планування, прогнозування результатів; готовність вийти за межі заданого й розвивати навчальну діяльність для отримання якісного освітнього продукту своєї діяльності. Студенти задоволені не завжди. Метою даного рівня є розвиток здібності ініціювати власну творчу самореалізацію перед іншими, а також не перешкоджати вільній презентації себе іншим членам групи. На нашу думку, причиною незадоволення може бути або не повне усвідомлення студентом потреби у самореалізації, або розуміння рівня накопиченого потенціалу і наявності перешкод на шляху самореалізації у вигляді психологічних бар'єрів, відсутністю умов для прояву себе.

На третьому рівні відбувається творча самореалізація як усвідомлення себе незалежною вільною особистістю. Наявність даного рівня зумовлюється співвіднесенням власного особистісного досвіду із досвідом. накопиченим у різних науках. Достатньо яскраво у студентів виражається самоорганізація, інтелектуальна й практично дієва ініціатива, здатність до рефлексії (оцінки якості продукту діяльності), висока задоволеність (майже постійно задоволений, працює з бажанням). Метою третього рівня є деякі зміни складових системи цінностей, її збагачення й доповнення.

При цьому, будь-який прояв творчої самореалізації має бути в центрі уваги з боку педагогів, всіляко підтримуватися, у ВНЗ повинні створюватися необхідні умови для реалізації студентами накопиченого власного потенціалу. Отже, можемо говорити про необхідність створення й забезпечення певного педагогічного супроводу процесу творчої самореалізації студентів під час навчання у вищому навчальному закладі.

О. Шелкунова визначає ряд факторів, що уможливлюють творчу самореалізацію студентів [20]:

– задоволення потреби в безпеці, упевненість у майбутньому;
– самоповага, позитивна «Я-концепція»;
– самопізнання, ступінь відкритості власному досвіду переживань, внутрішній локус контролю;
– самовизначення, пошук свого смислу життя;
– прагнення до задоволення когнітивних і естетичних потреб, потреби знати й розуміти;

– здатність до самоорганізації, саморегуляції;

– безумовне позитивне ставлення з боку оточуючих, довіра;

– задоволення потреби в приналежності до певної групи, в соціальному статусі, в коханні та дружбі;

– сприятлива соціальна ситуація розвитку (об'єктивні обставини життя, позиція у сім'ї, умови виховання;

– успіхи та досягнення особистості в різних видах діяльності; право на вибір особистісно важливих видів діяльності;

– пізнання інших людей і встановлення взаємозв'язків із ними, відвертість та відкритість діалогічного спілкування.

Науковець М. Ватковська здійснила свій вклад у вирішення піднятої проблеми, виокремивши основні характеристики студентів, що повноцінно функціонують, тобто таких, які здатні до реалізації творчого потенціалу, а отже, до творчої самореалізації [1]:

– відкритість до переживань, здатність оформляти свої думки та почуття, точно символізуючи при цьому їх у свідомості;

– повноцінне життя, насичене щомиті переживаннями (при цьому ці переживання у даний момент незалежні від переживань колишніх, що були в іншій ситуації);

– здатність брати до уваги свої внутрішні відчуття; довіра власним відчуттям;

– здатність до емпіричної свободи як до внутрішнього почуття особистої відповідальності за власні дії, який дозволяє мати можливості вибору в житті й відчувати себе здатним зробити все, чого прагне студент;

– можливість творчості як прагнення жити адаптивно і конструктивно у своїй культурі, в той же час задовольняючи власні найглибші потреби.

М. Садовою розроблено структуру потенціалу самореалізації особистості, що містить модальність активності, соціальне залучення та спрямованість особистості. Ученою виділяються типи потенціалу самореалізації: екзистенційний тип, тип активного та пасивного саморозвитку. Для осіб з екзистенційним типом потенціалу самореалізації притаманна самореалізація в буттєвому існуванні, соціальний тип характеризується самореалізацією в міжособистісних стосунках, а тип, спрямований на активний саморозвиток, відрізняється потребою в постійній реалізації власного внутрішнього потенціалу, для осіб із пасивним типом саморозвитку необхідна стимуляція зовнішнього середовища [16].

Отже, самореалізація є потребою кожної людини, яка залежить від спадкоємності, від середовища, від готовності, що базується на рівні та якості отриманого особистісного досвіду, від інших факторів, що зумовлюють або суттєві обмеження, або навпаки – прояв здібностей людини до продукування нових ідей. Теоретичний аналіз проблеми дозволяє відзначити наявність показників та критеріїв успішної творчої самореалізації особистості, зокрема особистості студента вищого навчального закладу. Разом із тим, треба враховувати, що у студента, який володіє здатністю до самореалізації, вона може проявлятися по-різному – у більшій чи меншій мірі залежно від вимог соціального середовища, від рівня загального розвитку, рівня особистісної мотивації, рівня підготовки у предметній галузі тощо. Крім того, спираючись на вищезазначене, можна припустити, що студент може розкритись та проявити себе лише в системі суспільних відносин і зв'язків, шляхом присвоєння продуктів суспільного досвіду, освоєння певних позицій, ролей, функцій. Самореалізація студентів буде більш продуктивною у взаємозв'язку із освітнім середовищем, де вони емоційно переживають зміст отриманих знань як власного досягнення в атмосфері постійного духовного пошуку, в своїх невеликих відкриттях, у процесі спільної діяльності та міжособистісних відносин.

Аналіз науково-педагогічних розробок вітчизняних та зарубіжних учених дозволяє говорити про форми й методи організації навчального процесу, які мають сприяти творчій самореалізації студентів ВНЗ. Розглянемо ті з них, які, на нашу думку, найбільш сприяють творчій самореалізації студентів під час навчання у ВНЗ.

Лекція. Відомо, що лекція є основною формою проведення навчальних занять у вищій школі. Мета лекції – засвоєння теоретичного матеріалу шляхом розкриття основних положень теми з використанням досягнень науки, з'ясування невирішених проблем, узагальнення досвіду роботи, формулювання рекомендацій щодо використання основних висновків за темами на практичних заняттях.

До форм організації навчального процесу при орієнтації на творчу самореалізацію студентів необхідно віднести лекцію проблемного характеру, зокрема, лекцію-полілог. На лекціях такого типу процес пізнання студентів наближається до пошукової дослідницької діяльності, оскільки нове знання вводиться як невідоме для студентів. Цей прийом дозволяє створити ілюзію для відкриття. Навчальний матеріал лекції постає у вигляді проблеми: відповіді на питання студенти

сприймають як інтелектуальні труднощі. Однією із рис проблемної лекції-полілога є діалогічність.

К. Проценко зазначає, що при побудові лекції-полілога з метою реалізації її можливостей необхідно використовувати такі прийоми:

– зустрічні питання за тим чи іншим матеріалом, що потребує вивчення;
– зіткнення різних точок зору на окремі проблеми;
– «сократівські діалоги»;
– незавершеність проблеми [14].

Отже, за допомогою лекцій забезпечується: засвоєння студентами теоретичних знань; розвиток аналітико-синтетичної діяльності, найбільш складних способів спілкування; активне застосування різних форм і видів доказів; формування пізнавального інтересу до змісту навчального предмету й мотивація до творчої самореалізації.

Практичні заняття. Практичні заняття призначені забезпечити розвиток творчого професійного мислення, пізнавальної мотивації і професійного використання знань під час навчального процесу. Крім того, ці заняття є гнучкою формою навчання й передбачають самостійну роботу студентів, дискусійну форму навчання, організацію роботи в мікрогрупах (по 3–5 осіб). На практичних заняттях викладач створює атмосферу творчого пошуку, руйнує психологічні бар'єри, через колективну форму навчання працює індивідуально, заохочуючи ініціативу кожного.

У контексті піднятої проблеми викликають інтерес *семінари-дискусії*, які організовуються як процес діалогічного навчання учасників. Особливість такого заняття полягає в тому, що можна використовувати елементи *«мозкової атаки»* і *ділової гри*. Також можна використовувати *спецсемінари* – практичні заняття дослідницького типу, метою яких є поглиблене вивчення окремих науково-практичних проблем, із якими доводиться зіштовхуватися студентам. При цьому студенти на власному досвіді переконуються в істинності теорії, отримують інструментарій, за допомогою якого здійснюється творча діяльність, набувають досвіду вирішення творчих задач, оволодівають конкретними прийомами корекції власної діяльності. Таким чином відбувається розвиток потреби у творчості, у вирішенні проблем, що сприяє підвищенню впевненості у власних силах та стимулює до творчої самореалізації.

Творчій самореалізації студентів вищого навчального закладу під час практичних занять сприяє також *ігрова діяльність*, у якій проявляється

імпровізаційний момент. У процесі імпровізації зароджується об'єктивно або суб'єктивно нове – елементи творчості, упевненість у власних силах, розкриття творчих можливостей студентів тощо. Ділова гра дозволяє змоделювати адекватні умови (у порівнянні із традиційним навчальним процесом), які дозволяють студентам творчо вирішувати поставлені на занятті завдання. Проте ділова гра не може у повній мірі забезпечити поле для творчої самореалізації, оскільки вона – лише аудиторна модель професійної діяльності. Тому етапом переводу теоретичних проблем на мову практичної методології виступає виробнича практика.

Виробнича практика. Виробнича практика дозволяє не лише досягти використання теоретичних знань у практичній діяльності, але й сформувати необхідні професійні уміння, оволодіти елементами професійного досвіду. Саме під час практики студент може визначитися, наскільки правильно ним було обрано галузь діяльності, з'ясувати ступінь співвіднесення особистісних якостей з професією, повірити у свої можливості, творчо самореалізуватися. Але справжнє знайомство з професійною діяльністю у вітчизняних вищих навчальних закладах, як правило, відбувається на третьому-п'ятому курсах навчання.

Самостійна робота. Л. Міронець вказує, що у вищій школі всі види самостійної навчальної діяльності студентів можна об'єднати у три групи: 1) навчальні аудиторні; 2) навчальні позааудиторні; 3) самоосвітні [11].

Перша група ґрунтується на теоретичному матеріалі, тобто її зміст диктується програмою відповідної дисципліни. Така робота контролюється викладачем і передбачає обов'язкову перевірку з точки зору правильності та відповідності обраних студентом прийомів.

Друга група – логічне завершення аудиторних робіт. Їх характер також витікає із навчальної програми. Ці види самостійної діяльності виконуються завданнями за участю педагога. Безпосереднього контролю з його боку немає, але результати роботи студентів аналізуються та оцінюються.

Третя група самостійних робіт – це самоосвіта. Вона пов'язана із вивченням тих проблем, які виходять за межі програми і засновані на особистісному зацікавленні студентів.

Ми переконані, що ефективна організація самостійної роботи з початку навчання – важливий фактор самоосвіти, саморозвитку, адаптації у професійному соціумі, творчій самореалізації студентів. При цьому самостійну роботу студентів ми розглядаємо як умову творчої самореалізації і при її організації вважаємо за доцільне застосування *методу проектів*.

Аналіз існуючих класифікацій навчальних проектів [3] дозволяє виокремити ті, що, на нашу думку, найбільшою мірою сприяють творчій самореалізації особистості під час навчання у ВНЗ. А саме предметно-змістові проекти – монопроекти, до яких належать *інформаційні, дослідницькі, прикладні*. Характерними особливостями таких проектів є:

– інформаційний проект – спрямований на збір інформації про певний об'єкт, явище; знайомство учасників проекту із зібраною інформацією;

– дослідницький проект – добре продумана структура проекту; аргументація обраної теми; формування проблеми дослідження, його предмету, об'єкту; визначення методів пошуку джерел інформації; формулювання гіпотези вирішення окресленої проблеми; обговорення отриманих результатів;

– прикладний проект – чітко окреслений із самого початку результат діяльності його учасників; результат орієнтований на соціальні інтереси самих учасників; ретельно продумана структура проекту; визначення функцій кожного учасника.

Зазначимо, що монопроекти проводяться в межах одного навчального предмету. При цьому обираються найбільш складні розділи або теми (наприклад, з курсу педагогіки, психології тощо). Робота над монопроектами передбачає інколи застосування знань з інших галузей для вирішення тієї чи іншої проблеми, але сама проблема лежить у руслі конкретного знання. Подібний проект ретельно структуризується для самостійної роботи із чітким визначенням не лише цілей та задач проекту, а й тих знань і умінь, які студенти мають набути із часом у результаті роботи над проектом. Попередньо планується логіка роботи на кожній стадії індивідуально чи по групах, форма презентації, котру обирають учасники проекту [3].

Реалізація методу проектів на практиці призводить до зміни ролі педагога (викладача). Фактично, із носія готових знань він перетворюється на координатора проективної діяльності. Його основними завданнями стають системна і компетентна співпраця зі студентом на всіх етапах роботи.

Метод «портфоліо». Серед різноманіття видів самостійної роботи студентів, що сприяють їх творчій самореалізації під час навчання, на наше переконання, є «метод портфоліо». Метод «портфоліо» є розповсюдженим у галузі кадрового менеджменту (переважно в зарубіжній теорії та практиці), в шоу-бізнесі і майже не використовується у педагогіці, зокрема у вітчизняній.

Існує декілька визначень поняття «портфоліо»:

– колекція робіт, що демонструє усі зусилля людини, прогрес чи досягнення в певній галузі;

– робоча файлова папка із багатоманітною інформацією, що документує набутий досвід і досягнення того, хто навчається;

– цілеспрямована колекція робіт особистості, котра демонструє її зусилля, прогрес, досягнення в одній чи декількох галузях[19].

У зарубіжній педагогіці портфоліо визначається як звіт процесу навчання дитини: що дитина пізнала і як проходив процес навчання; як вона мислить, піддає сумніву, аналізує, виробляє, створює; і яким чином взаємодіє на інтелектуальному, емоційному та соціальному рівні з іншими [19].

Фактично «портфоліо» означає цілеспрямоване, саморефлексоване збирання особистісних досягнень, які демонструють рівень знань, умінь та навичок, отриманих під час навчання. Основною функцією «портфоліо» має бути демонстрація результатів навчальної діяльності студентів за певними пунктами навчального плану. Тому при створенні «портфоліо» студентом разом із викладачем мають бути обрані найкращі його роботи. Окрім того, «портфоліо» особливо сумісний із аудіовізуальним супроводом, серед якого фотографії, відеозаписи й електронні звіти завершеної навчальної роботи. «Портфоліо» має містити письмовий висновок про досягнення студента у вигляді набору есе, матеріалів, в основі яких лежать думки педагогів, однокурсників, керівників практики (наприклад, відзив) тощо.

Науковці визначають етапи розробки «портфоліо». Зупинимось на їх розгляді.

Перший етап. Організація й планування – початковий етап створення «портфоліо» передбачає прийняття рішення як студентом, так і викладачем. Вивчаючи обов'язкові питання на початку навчального процесу, студенти повинні повністю зрозуміти мету «портфоліо» і його значення, насамперед, як засобу контролю й оцінки власних досягнень. При цьому на допомогу можуть стати запитання типу: «Чи умію я планувати час для роботи з матеріалами?»; «Яким чином обрати необхідні матеріали?»; «Як я організую, презентую свої результати?»; «Що я можу продемонструвати уже зараз?»; «Яким чином «портфоліо» буде збиратися й зберігатися?».

Другий етап. Створення «портфоліо» – це процес, котрий являє собою зібрання зважливих матеріалів, що відображають мету та освітній досвід студента. На даному етапі зусилля студентів повинні спрямовуватися на

відбір необхідного напрацьованого матеріалу відповідно до змісту «портфоліо». Відбір матеріалів базується на багатоманітності фактів, які можуть містити або специфічний предмет діяльності, пізнання, або окремі теми, чи спеціальний проект тощо.

Третій етап. Осмислення «портфоліо» пов'язане із рефлексією і спрямоване на критичний аналіз «портфоліо». Такі рефлексивні дії можуть бути відображені у вигляді різних форм роздумів, що виникають після отримання того чи іншого досвіду.

Після закінчення роботи над створенням «портфоліо» має відбуватися його презентація. На нашу думку, саме створення «портфоліо» буде своєрідним показником творчої самореалізації студентів у вищому навчальному закладі, оскільки він:

– чітко відображає результати навчання студента;

– зосереджує увагу як на самому навчальному процесі студента, так і на набутті ключових знань, навичок, відношень;

– містить роботи, що дозволяють прослідкувати використання студентом різних методів і прийомів;

– передбачає різні зразки робіт і оцінювання робіт однокурсниками, одногрупниками, педагогами, керівниками, методистами;

– забезпечує об'єктивність оцінювання роботи студента.

У цілому, сутність «портфоліо» – продемонструвати усе, на що здатен студент. Відмітимо, що такий вид презентації рівня особистісного та професійного розвитку студентів вищого навчального закладу може бути корисним і при влаштуванні їх на роботу.

Зазначимо, що в нашій практиці викладання в магістратурі Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка метод «портфоліо» використовується протягом декількох років. З метою визначення ефективності даного методу, вивчення ставлення магістрантів до методу «портфоліо» як форми звітування й оцінювання їхніх навчальних досягнень нами було проведено анкетування. У результаті можемо відзначити переважну більшість позитивних відповідей щодо ефективності використання даного методу. Це пояснюється слухачами магістратури реальністю (візуалізацією, конкретизацією) результатів опанування та закріплення набутих на заняттях знань і вмінь, можливістю уникнення формальності й суб'єктивізму оцінювання досягнень кожного студента, їх інтересом до такого виду роботи через його новизну й нетрадиційність.

Таким чином, до форм і методів творчої самореалізації студентів дослідники відносять такі, як: лекції, практичні заняття, самостійна робота

тощо та відповідні зміст і методика організації. Останнім часом серед теоретиків та практиків набувають популярності такі методи творчої самореалізації, як метод проектів, ділові ігри тощо. На нашу думку, до таких методів можна віднести і метод «портфоліо».

У цілому ж, вивчення й аналіз науково-педагогічних джерел дозволяє відзначити, що проблема творчої самореалізації студентів ВНЗ і досі залишається невирішеною. Віддаючи данину існуючим розробкам сучасних теоретиків педагогічної галузі, нам видається, що розуміння сутності явища творчої самореалізації серед практиків, переважно, відбувається суб'єктивно, скоріше навіть інтуїтивно, ніж науково обґрунтовано. Відповідно здійснюється й процес формування умов творчої самореалізації. Разом із тим, у світлі сучасних вимог до вищого навчального закладу відносно якості підготовки майбутнього фахівця, проблема творчої самореалізації не лише не втрачає своєї актуальності, а й входить у коло тих проблем, вирішення яких сприятиме розв'язанню проблем більш загального характеру.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ватковська М. Г. Самореалізація в освітньому просторі : автореф. дис. … канд. філос. наук : 09.00.10 / М. Г. Ватковська. – Південноукраїнський національний педагогічний університет ім. К. Д. Ушинського, 2010. – 20 с.
2. Возницька О. М. Проблеми творчої самореалізації студентів у педагогіці / О. М. Возницька // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2006. – № 3. – С. 97–101.
3. Зосименко О. В. Сутнісна характеристика проектного методу навчання у вищій школі / О. В. Зосименко / Педагогічні науки : збірник наукових праць. Ч. 2 / відп. ред. М.О. Лазарєв – Суми : Видавництво СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2005. – 452с. – С. 337–345.
4. Киричук О. В. Розвиток і самореалізація особистості в умовах освітнього закладу / О. В. Киричук // Рідна школа. – 2002. – № 5. – С. 28–30.
5. Коломиец Е. Ф. Креативность как фактор выбора стратегии самореализации личности : автореф. дис. … канд. психол. наук : 19.00.01 / Е. К. Коломиец / Санкт-Петербургский государственный университет. – СПб., 2010. – 28 с.
6. Краснощок І. П. Особистісна самореалізація майбутнього вчителя в навчально-виховному середовищі педагогічного університету : автореф. дис. … канд. пед. наук. : 13.00.04 / Інна Петрівна Краснощок / Інститут проблем виховання АПН України. – К., 2003. – 18 с.
7. Креативність : [словник іншомовних слів] / укладач Л. І. Нечволод. – Харків : ТОРСІНГ ПЛЮС, 2009. – 768 с. – С. 353.
8. Крижановська З. Самореалізація особистості студента як запорука її саморозвитку / З. Крижановська // Соціальна психологія. – 2009. – № 3. – С. 12–16.
9. Лазарєв М. О. Творча самореалізація особистості та її критерії в гуманітарній парадигмі освіти / М. О. Лазарєв // Педагогічні науки : збірник наукових праць. Частина друга / відп. ред. М. О. Лазарєв. – Суми : Вид-во СумДПУ ім. А.С. Макаренка, 2005. – 452 с. – С. 76–87.
10. Лазарєва О. М. Пізнавально-творча діяльність студентів в евристичному навчанні / О. М. Лазарєва // Педагогічні науки : збірник наукових праць. Ч. 3 / відп. ред. М. О. Лазарєв. – Суми : Вид-во СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2008. – С. 361–362.

11. Міронець Л. П. Самостійна робота студентів на польовій практиці як засіб самореалізації майбутнього вчителя біології / Л. П. Міронець // Витоки педагогічної майстерності : збірник наукових праць Полтавського педагогічного університету ім. В. Г. Короленка. – Випуск 5. – Полтава, 2008. – 403 с. – С. 96–102.

12. Окулько П. Модель випускника гімназії / П. Окулько // Директор школи. – 2004. – № 17 (257), травень. – С. 13–14.

13. Онопрієнко О. С. Особливості проектної діяльності студентів будівельного коледжу / О. С. Онопрієнко / Наука і сучасність : зб. наук. праць НПУ ім. Драгоманова. – К. : Логос, 2012. – т. 44. – С. 27–36.

14. Проценко К. Є. Лекція-полілог: проблема підготовки / К. Є. Проценко // Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти. – 2008. – Вип. 41. – С. 16–24.

15. Рудницька І. Інноваційна діяльність як основа творчої самореалізації вчителя / І. Рудницька // Вища освіта України. – 2007. – № 4.– С. 79–83.

16. Садова М. А. Психологічні складові потенціалу самореалізації особистості : автореф. дис. … канд. психол. наук. : 19.00.01 / М. А. Садова / Волинський національний університет ім. Л. Українки.– Луцьк : 2010. – 16 с.

17. Трацевская Е. Ю. Творческая самореализация учащихся в системе непрерывного художественного воспитания (школа-колледж) : автореф. дис. … канд.. пед. наук / Е. Ю. Трацевская. – М., 2009. – 24 с.

18. Тюска В. Б. Творча самореалізація майбутнього педагога в процесі діяльності студентського клубу : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.04 / Валентина Борисівна Тюска / Житомирський державний університет ім. І. Франка. – Житомир, 2006. – 21 с.

19. Управління персоналом (Кадровий менеджмент) : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / І. Б. Чудаєва, В. Д. Миленький, В. П. Погребняк, В. М. Шарапов ; Черкас. держ. технол. ун-т. – Черкаси, 2004. – 119 с.

20. Шелкунова О. В. Творческая самореализация студентов высшего ученого заведения : дис. … канд. пед. наук : 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Ольга Владимировна Шелкунова / Иркутский государственный педагогический университет. – Иркутск, 2005. – 180 с.

О. А. Заболотна,
І. Б. Нестеренко,

ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО ПРОЕКТУВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ПРОГРАМ У ВИЩІЙ ОСВІТІ ПОЛЬЩІ

Після прийняття нової редакції Закону «Про вищу освіту» польські освітяни почали активно обговорювати різні питання, пов'язані зі змістом вищої освіти, головним серед яких було проектування навчальних планів та програм у контексті функціонування Національної рамки кваліфікацій. Так, 22–23 жовтня 2009 року у Варшаві був проведений семінар «Компетенції для майбутнього», присвячений питанням взаємозв'язку системи підготовки фахівців та ринку праці, а також впливу компетенцій на шанси працевлаштування випускників польських навчальних закладів. Особливо цікавим для освітян було питання, пов'язане з інноваційними підходами до змісту освіти в час, коли ринок праці змінюється настільки швидко, що студенти, обравши фах, котрий користується попитом, при закінченні через 4–5 років зустрічаються із ситуацією, що спеціальність, якою вони оволоділи, зникає, або вже зникла.

У межах реалізованого «Інститутом досліджень в галузі освіти» проекту «Розвиток матеріальних та інституційних умов реалізації Національної рамки кваліфікацій та Національний реєстр кваліфікацій для навчання протягом всього життя» пропонувалося одне із завдань вищої освіти – обґрунтувати результати навчання для всіх галузей знань. У ході проекту розглядалися такі питання [5]:

– стандарти та критерії акредитації з урахуванням Національної рамки кваліфікацій;
– створення внутрішніх систем забезпечення якості навчання;
– інтерпретація чітких вимог щодо суспільної компетентності;
– перевірка результатів навчання, отриманих під час неформальної освіти (наприклад, створення рапорту, що містить опис внутрішніх, закордонних та міжнародних рішень і прикладів гарної практики в цій царині).

Подібні питання стали предметом дискусій під час Болонського семінару «Завдання навчального закладу. Система забезпечення якості навчання», котрий відбувся 26 січня 2012 року у Вищій школі суспільних та технічних наук в м. Радом [14].

У зв'язку з тим, що навчальні заклади отримали автономію у створенні навчальних планів та програм, Міністерство науки і вищої освіти Польщі (далі МНВО) спрямувало свою діяльність на допомогу освітянам при розв'язанні цього завдання. Створена у 2012 році міністерська програма під назвою «Допомога консультантів у створенні навчальної програми» відкрила можливість індивідуальної консультації щодо авторських освітніх програм, підготовлених на основі Національної кваліфікаційної рамки та нової редакції Закону «Про вищу освіту». У зв'язку з цим в усі навчальні заклади Польщі були розіслані листи від міністра освіти, в яких зазначалося, що завдання експертів полягатиме в аналізі представлених проектів, коментарях, у визначенні шляхів усунення помилок, якщо вони є. Також міністр наголосила, що експертний аналіз має носити рекомендаційний характер і жодним чином не може змінювати або доповнювати навчальну програму, що є компетенцією Польської Акредитаційної Комісії [9].

Відомий польський науковець, експерт болонського процесу, доктор габілітований Т. Сариуш-Вольський (Tomasz Saryusz-Wolski), під час болонського семінару «Запровадження навчальних програм, опрацьованих на основі Державних рамок кваліфікацій для вищої освіти», який відбувся 11 грудня 2012 року у Познані (Університет імені Адама Міцкевича), порушував питання інструментів, необхідних для проектування навчальних програм, розроблених відповідно до цілей національної рамки кваліфікацій вищої освіти [13].

Експерт виділив два базових підходи до проектування навчальних програм, що існують у вищій освіті Польщі: традиційний і інноваційний. Порівняно з традиційним, розроблення програм за новим підходом сьогодні стало чинником великих змін у змісті вищої освіти Польщі (див. табл. 1).

Навчальні заклади розпочали процес перебудови навчальних програм, які базуються на результатах навчання, котрий передбачає запровадження нової концепції навчання, де результати є віссю побудови всієї навчальної системи, враховуючи нові вимоги до організації навчального процесу для окремого напряму та рівня, а також пов'язану з ними документацію.

Відомі науковці Е. Бренер та Й. Нейс підкреслюють, що створення програм навчання підлягає різного виду юридичним актам, стандартам, настановам, які утворюють визначену ієрархію регулювання, починаючи від міжнародного рівня [4, с. 72].

Таблиця1

Традиційний і інноваційний підходи до проектування навчальної програми

Традиційний підхід до проектування програми	**Інноваційний підхід до проектування програми**
1. Вихідним матеріалом був стандарт для напряму підготовки: • затверджений міністром освіти; • описаний за допомогою змісту навчання. 2. Була можливість створення: • макронапряму; • міждисциплінарного навчання; • єдиного напряму підготовки.	1. Навчальний заклад сам пропонує напрями підготовки, а також опрацьовує і затверджує результати навчання для програми: • рішення приймає сенат навчального закладу у формі ухвали; • рішення є остаточним, якщо навчальний заклад має певні академічні повноваження; • якщо ж навчальний заклад не має таких повноважень, то остаточне рішення приймає міністр освіти.

Такий взаємозв'язок організаційних рівнів вказує на те, що при створенні навчальної програми необхідними є ідентифікація та використання документів, узгоджених на міжнародному, європейському, державному та інституційному рівнях (див. рис. 1).

Рис. 1. Взаємозв'язок організаційних рівнів створення програми навчання

При проектуванні навчальної програми важливим моментом є дотримання таких п’яти взаємозалежних циклів: визначення, планування та встановлення вимог, проектування, імплементація, тестування та оцінювання (див. рис. 2) [14].

Рис. 2. Цикл проектування програми навчання

Перший етап характеризується визначенням потреб ВНЗ, пов’язаних із плануванням навчальної програми, а також попереднім визначенням цілей і результатів навчання. Етап планування та окреслення вимог передбачає визначення рівня та профілю навчання, на яких здійснюватиметься реалізація навчальної програми; перелік національних і міжнародних проектів, спрямованих на визначення результатів навчання для напряму підготовки, в межах якого буде створена програма.

Третій етап містить розроблення чіткого опису результатів навчання для таких категорій як знання, навички та компетенції.

Цей етап характеризується опрацюванням змісту окремих модулів, тем, визначенням типів занять, методів навчання та навчального навантаження. Наступний етап – імплементація – передбачає підготовку детального опису модулів, а також виконання необхідної адміністративної роботи, пов’язаної із затвердженням навчальної програми, що вимагається навчальним закладом.

І, нарешті, останній етап передбачає такі кроки:

– при проектуванні навчальної програми – перевірку відповідності програми усім рекомендаціям, визначеним ВНЗ, основною серед яких є забезпечення досягнення результатів навчання;

– при реалізації навчальної програми – проведення внутрішнього оцінювання навчальної програми на кінець першого циклу навчання, а також циклічне повторення цього оцінювання;

– зовнішню оцінку (акредитацію) програми навчання;

– участь зацікавлених сторін в оцінюванні програми;

– перевірку на відповідність між встановленими та реальними компетенціями, яких мають набути студенти.

Рішення про те, в який спосіб відбуватиметься процес проектування навчальної програми, приймається на рівні навчального закладу (керівників цього процесу визначає ректор ВНЗ), а вимоги і вказівки щодо проектування є компетенцією таких установ як Міністерство науки та вищої освіти, Головна Рада вищої освіти, Польська акредитаційна комісія та ін.

При проектуванні навчальної програми багато повноважень надається навчальному закладу, адже сенат ВНЗ у формі ухвали визначає режим і графік робіт, пропонує певні рекомендації та робить висновки щодо підготовки проекту програми, а також затверджує результати навчання. Рада факультету затверджує навчальну програму для певного напряму підготовки, рівня та профілю, враховуючи форму навчання. Але все це має відбуватися за погодженням міністра науки [3].

Зауважимо, що одним із основних елементів процесу проектування програми навчання є підготовка *документації,* яка дає змогу проводити всебічну оцінку програми, а саме:

– виконувати комплексну оцінку навчальної програми, на основі якої рада факультету, сенат, а також міністр освіти (на підставі висновку Польської Акредитаційної Комісії) приймають рішення про затвердження програми навчання, а це, в свою чергу, дає право на введення програми у навчальний процес;

– робити перевірку відповідності програми згідно з умовами, визначеними на рівні закону, розпоряджень ВНЗ і т. д.;

– перевіряти процес реалізації програми, а також роботу відділу, який представляє проект програми.

Документація теж є основою для:

– реалізації програми;

– функціонування та вдосконалення внутрішньої системи забезпечення якості навчання;

– розвитку інформаційних матеріалів;

– функціонування інформаційної системи дидактичного процесу в поєднанні з документацією програми навчання;

– оцінювання навчальної програми під час акредитації.

Документація, укладена для програми, є корисною при розробці інформаційних та інформаційно-рекламних матеріалів, призначених для абітурієнтів, студентів і викладачів. Публікація актуальної, неупередженої та об'єктивної інформації на тему пропонованих програм навчання розглядається як один з найважливіших критеріїв у системі забезпечення якості навчання в Європейському просторі вищої освіти [15]. Спроби ВНЗ обмежити доступ до інформації, що стосується прогнозованих результатів навчання та методів їх верифікації, планів навчання, змісту проведення практичних занять (наприклад, під приводом охорони інтелектуальної власності) не мають ніякого обґрунтування, особливо в ситуації, коли відомі зарубіжні університети в повному обсязі відкривають доступ до освітніх матеріалів. Відповідно укладена документація є основою розроблення і необхідною умовою функціонування інформаційних систем, які допомагають керувати дидактичним процесом у ВНЗ.

Вважаємо за потрібне виокремити та описати основні елементи, з яких має складатися навчальна програма, а саме:

1. Загальна характеристика навчальної програми (назва напряму, рівень програми, профіль навчання, форма навчання, професійний титул випускника).
2. Опис запланованих результатів навчання.
3. Опис програми навчання: перелік модулів; навчальний план; способи верифікації досягнених результатів навчання.
4. Умови та методи навчання.
5. Опис внутрішньої системи забезпечення якості (див. рис. 3) [7].

Складові навчальної програми				
Загальна характеристика навчальної програми	Опис запланованих результатів навчання	Опис програми навчання	Умови та методи навчання	Опис внутрішньої системи забезпечення якості навчання

Рис. 3. Складові навчальної програми для певного напряму підготовки за визначеним рівнем та профілем

Вивчення польського досвіду з досліджуваної проблеми дозволяє констатувати, що загальна характеристика навчальної програми має містити таку *основну* інформацію:

- назва напряму підготовки;
- рівень навчання (бакалаврат чи магістратура);
- профіль навчання (загальноакадемічний, практичний);

– форма навчання (стаціонарна, заочна);

– освітньо-кваліфікаційний рівень випускника.

Крім того, програми містять *додаткову* інформацію, що є основою для їх оцінювання, а саме:

– приналежність до однієї або декількох галузей знань (наприклад, напрям підготовки «педагогіка» належить до гуманітарних та суспільних наук);

– зв'язок навчальної програми з місією та програмою розвитку навчального закладу;

– зазначення галузі знань та дисциплін, до яких належать результати навчання;

– загальні цілі навчання;

– можливість працевлаштування (типові робочі місця, якщо можна їх вказати) і продовження навчання;

– очікувані компетенції (особливо під час навчання в магістратурі);

– визначення відмінностей у порівнянні з іншими програмами навчання, з подібними цілями та результатами навчання;

– принцип рекрутування.

Стосовно *назви напряму підготовки,* варто підкреслити, що нові юридичні регулювання дають ВНЗ значну свободу у сфері утворення напрямів навчання, зокрема, визначення їх тематики та назв. Однак, приймаючи такі рішення, варто звернути увагу на те, аби назва напряму (а також і назва спеціальності) була адекватна до змісту навчальної програми, а особливо передбачала результати навчання [10]. Оцінка адекватності має відбуватися через використання міжнародних взірців (наприклад, QAA Quality Assurance Agency – Агенція з забезпечення якості). Істотна розбіжність у цій сфері може бути достатнім аргументом, щоб відхилити проект програми навчання на рівні ВНЗ або отримати негативну оцінку акредитаційної комісії.

Розв'язання проблеми профілізації навчання є одним з найважчих завдань, пов'язаних із кваліфікаційними рамками для вищої освіти в Польщі. Сьогодні питання профілів навчання (пригадаємо, що їх є два в польській вищій освіті: загальноакадемічний та практичний) є новими для польських педагогів, а отже потребують детального вивчення. З цього приводу науковці зазначають, що прийняття рішення про введення практичного профілю може виявитися складним для організації належної практики в університеті.

Однак профілізація навчання вимагає урахування таких моментів:

– можливим є забезпечення навчання як практичного, так і загальноакадемічного профілів. Це мають бути дві окремі навчальні програми з різним набором результатів навчання (результати повинні бути погоджені з окресленими у розпорядженні про Національні рамки кваліфікацій описами результатів навчання для відповідних галузей навчання, різними для обох профілів);

– на рівні напрямів підготовки опис результатів навчання для практичного профілю є «ширшим» (розглядається більш конкретно), ніж опис результатів для загальноакадемічного профілю (хоча деякі питання розглядаються не так глибоко). Це означає, що навчальна програма напряму підготовки, який належить до обох профілів, може містити навчальні модулі як загальноакадемічного, так і практичного профілів.

У вищому навчальному закладі навчальна програма практичного профілю може бути реалізована як свого роду «накладка» на програму загальноакадемічного профілю. У випадку, коли ВНЗ спрямований на професійне навчання, програма для практичного профілю може бути організована інакше, ніж програма для загальноакадемічного профілю і, таким чином, може бути краще пристосована до потреб і можливостей студентів.

Різною також може бути і форма опрацювання окремих модулів (предметів) для обох профілів, навіть якщо результати навчання однакові. Наприклад, традиційні форми занять – лекції і семінари, можуть бути замінені більш практичними формами, такими як проектні заняття.

Щодо приналежності до однієї або декількох галузей освіти, варто зазначити, що майже в усіх можливих програмах використовуються елементи знання, які можуть бути віднесені до декількох галузей. Наприклад, випускник технічних студій повинен мати знання в галузі точних наук (математика, фізика), а також суспільних наук (економіка, менеджмент, право). Такий зв’язок є очевидним і був урахований при визначенні результатів навчання для восьми окремих галузей освіти. Спосіб опису приналежності напряму навчання до відповідної галузі повинен відображати «важливість» цієї галузі.

Наступний – найважливіший елемент проектування навчальної програми – визначення *результатів навчання*, котрі описують, що має знати, розуміти чи вміти робити студент-випускник [17].

Використання результатів навчання робить цілі навчальних програм більш чіткими, легкозрозумілими для студентів, роботодавців та інших зацікавлених сторін. Вони полегшують порівнянність кваліфікацій та сприяють визнанню навчальних досягнень.

Вже згадуваний нами науковець Т. Сариуш-Вольський зазначає, що результати навчання завжди були, є і будуть, але сьогодні вони перебувають у центрі уваги. Система освіти, заснована на результатах навчання, передбачає визначення результатів навчання студента, підпорядкування цілого навчального процесу цим результатам, а також перехід від «навчання» до «учіння» [12].

У польській освіті розрізняють два типи результатів навчання:

– загальні компетенції (універсальні вміння) – навички аналізу та синтезу, поінформованість про європейський та міжнародний вимір, навички самоосвіти, співпраця та комунікативні навички, наполегливість, лідерство, організаційні навички тощо;

– предметні компетенції (теоретичні, практичні та експериментальні знання) [17].

Під час формулювання результатів навчання ВНЗ враховує:

1. Зразкові результати навчання для даного та близьких напрямів.
2. Рекомендації професійного середовища.
3. Рішення на рівні навчального закладу. Тут розуміємо такі ініціативи навчального закладу як окреслення (у формі ухвали сенату) загальних результатів навчання для груп напрямів підготовки або для окремих напрямів, за якими ведеться навчання у ВНЗ.
4. Думки працедавців, студентів, регіональної влади. Тут маємо на увазі активну участь у процесі визначення результатів навчання представників регіональної влади, працедавців, студентства. Варто відзначити, що думка всіх зацікавлених осіб важлива на етапі визначення результатів навчання, коли, по суті, вже створена концепція (бачення) навчальної програми.
5. Приклади вдалих практик інших ВНЗ.
6. Наявні ресурси для реалізації програми.
7. Вимоги та рекомендації акредитаційної комісії.
8. Вимоги та рекомендації професійних асоціацій та спілок (див. рис. 4) [16].

Рис. 4. Фактори, що впливають на процес визначення результатів навчання для навчальної програми

Приклади результатів навчання для восьми окремих галузей знань, визначені в Державних рамках кваліфікацій, розроблялися експертними групами з січня по квітень 2011 року. Проте варто наголосити, що стандарт опису результатів навчання не є універсальним, а слугує як приклад для пошуку та розв'язання власних концепцій розробки.

Структурний аналіз документації польських вишів дозволив дійти висновку, що при проектуванні навчальної програми важливе місце посідають такі *рівні опису результатів навчання:*

– галузь освіти (в польській освіті визначено вісім галузей: гуманітарні, суспільні, точні, природничі, технічні, медичні, мистецькі науки; здоров'я та фізична культура; сільське господарство, лісництво, ветеринарія);

– напрям, спеціальність;

– модуль (навчальна дисципліна).

У документах, що характеризують опис результатів навчання, зустрічаємо такі поняття як «результати навчання для напряму підготовки» (efekty kierunkowe), «галузеві результати навчання» (efekty obszarowe) та «результати навчання для модуля» (efekty modulowe). Всі результати навчання мають систему кодування, а саме: на рівні галузі освіти: Г1А_З02 (Г – код галузі освіти, 1 – рівень програми, А – профіль програми, З – вид РН, 02 – порядковий номер РН); на рівні напряму/спеціальності: Н_У04 (Н – код напряму/спеціальності, У – вид РН, 04 – порядковий номер РН).

Результати навчання для напряму підготовки повинні бути «тлумаченням» результатів навчання для певної галузі знань (сформульовані в універсальний спосіб таким чином, аби могли належати до будь-якого напряму в цій галузі). Спосіб такого «тлумачення» залежить від освітньо-кваліфікаційного рівня, для якого визначаються результати. Співвідношення між результатами навчання за напрямом (результатами, окресленими для конкретного напряму підготовки) та результатами для галузі чи галузей знань, підпорядкованих тому напряму, може бути представлене у вигляді таблиці (див. табл. 2).

Таблиця 2

Співвідношення між результатами навчання за напрямом та результатами навчання для певної галузі знань

Назва напряму підготовки: Рівень підготовки: Профіль навчання:		
Код	Результати навчання (РН) напряму підготовки	Код (результати навчання, далі РН) галузі освіти
Знання (З)		
Н_З01	Володіє знаннями в …	Г1А_ З04
Н_З02	Знає і розуміє …	…
…	…	…
Уміння (У)		
Н_У01	Здатний …	Г1А_ У07
Н_У02	Володіє уміннями…	…
…	…	…
Суспільні компетенції (С)		
Н_ С01	Усвідомлює важливість…	Г1А_ С02
Н_ С02	Показує готовність…	…
…	…	…

Перша колонка: літера «Н» вказує на те, що це результати навчання напряму підготовки, а не галузеві результати. Знак «_» служить для підкреслення. Одна з літер «З», «У» чи «С» вказує на категорію результатів: «З» – знання, «У» – уміння, «С» – суспільні компетенції. Номер результату в цій категорії записаний двома цифрами (цифрам від 1–9 передує 0). Наприклад, Н_ С02 є кодом результату в категорії «суспільні компетенції», який був поміщений другим у списку результатів у цій категорії. Віднесення до результатів навчання галузі (галузей) освіти визначає зв'язок між результатами напряму та галузевими результатами, підпорядкованими цьому напряму.

У другій колонці пропонується вербальний опис результатів навчання, який здійснюється двома способами:

– перший спосіб опису типу «студент володіє знаннями в …», «студент знає і розуміє…», «студент володіє уміннями…», що дозволяє окреслити програмний зміст, який відповідає результатам навчання, однак не вказує на рівень поглиблення знань для опанування відповідних умінь;

– другий спосіб – використання дієслів, котрі описують діяльність студентів під час навчання. Тут вказується, в який спосіб студент повинен демонструвати досягнення результату: «Студент може замінити…», «Студент може пояснити».

Третя колонка – віднесення до галузевих результатів навчання. Тут представлені коди результатів (галузевих) навчання для восьми галузей освіти (відповідно до Розпорядження про Державні рамки кваліфікацій). Опис складається з літер, які окреслюють назву галузі навчання:

«Г» – галузь навчання, що відповідає гуманітарним наукам;

«С» – галузь навчання, що відповідає суспільним наукам;

«Ч» – галузь навчання, що відповідає точним наукам;

«П» – галузь навчання, що відповідає природничим наукам;

«Т» – галузь навчання, що відповідає технічним наукам;

«З» – галузь навчання, що відповідає медичним наукам та наукам про здоров'я і фізичну культуру;

«Л» – галузь навчання, що відповідає наукам сільського господарства, лісництва, ветеринарії;

«М» – галузь навчання, що відповідає мистецьким наукам.

Цифра 1 або 2 окреслює рівень навчання: 1 – кваліфікація першого ступеня, 2 – кваліфікація другого ступеня. Літери «А» та «П» окреслюють профіль навчання: «А» – загальноакадемічний, «П» – практичний. Одна з літер «З», «У» чи «С» вказує на категорію результатів: «З» – знання, «У» –

уміння, «С» – суспільні компетенції. Номер результату даної категорії записаний двома цифрами (цифрам від 1-9 передує 0).

При визначенні результатів навчання велике значення має концепція SMART, згідно з якою всі результати мають містити кожен критерій цієї класифікації: конкретність, вимірність, доцільність, реалістичність, обмеженість у часі (див. табл. 3).

Таблиця 3

Критерії концепції SMART

Критерії концепції	Характеристика критеріїв
«S» specific – результати навчання чіткі, детально описані	результати навчання повинні бути докладно описані, містити чітку інформацію про те, які знання та навички повинні отримати студенти в кінці вивчення модуля (предмета)
«M» measurable – результати вимірні	для кожного з визначених результатів повинні бути чітко окреслені критерії оцінки, а саме як і в який спосіб їх було досягнуто
«A» acceptable/accurate – результати доцільні	результати навчання для предмета повинні бути віднесені до результатів всієї програми навчання, до галузевих результатів, а також до рівнів Національної рамки кваліфікацій
«R» realistic – результати реалістичні	досягаються лише після повного опрацювання певного предмета
«T» time-scaled – результати обмежені в часі	досягнення визначених результатів навчання здійснюється під час відведеного для реалізації цього предмету часу. Викладач повинен реально оцінити навантаження студента, необхідне для досягнення кожного результату і на цій основі оцінити ймовірність їх досягнення в межах кількості кредитів, які надаються кожному предмету

Отже, формулюючи результати навчання, польські освітяни використовують такі рекомендації та практичні поради, котрі стосуються:

1. Реальної можливості оволодіння студентами запланованих результатів навчання. При цьому необхідно пам’ятати, що для отримання відповідних кваліфікацій студент зобов’язаний засвоїти усі результати навчання, які не повинні базуватися на амбіціях викладачів та орієнтуватися на найслабшого студента. Можливість оволодіння студентами запланованими результатами навчання повинна бути обґрунтована.

2. Ступеня деталізації опису результатів навчання. Занадто велика деталізація обмежує свободу викладачів, створює нечитабельність, занадто велику розмірність документації (матриця). Занадто мала

деталізація робить опис неконкретним, модулі можуть бути мало пов'язаними між собою, втрачається цілісність програми. Рекомендована кількість результатів навчання для програми першого циклу – 45–60 позицій. ЄКТС рекомендує не більше 6–8 результатів навчання для кожного модуля, польські рекомендації – 4–8.

3. Пропорцій результатів навчання в різних категоріях. Одна із основних цілей реформи змісту навчальних програм полягає в тому, що вони повинні стати «міцно насиченими» уміннями та суспільними компетентностями, на відміну від донині існуючої практики, де домінували знання.

4. Особливих проблем, пов'язаних із формулюванням результатів навчання в категорії суспільних компетентностей. Зазначені компетентності формуються не лише через зміст освіти, але й через технології викладання та навчання, а також через залучення студентів до активних суспільних діянь (з відповідним формальним врахуванням результатів).

Окрім того, існує три способи опису результатів навчання: традиційний, описовий і таксономічний. *Таксономія* – (від грецьк. Taxis – розташування, лад, порядок, і nomos – закон) – теорія класифікації й систематизації складноорганізованих галузей діяльності, що мають ієрархічну будову. Науці відомі таксономії Б. Блума (1984), Б. Нємєрка (1999) та Л. Андерсона (2002).

У Польських рамках кваліфікацій використовується таксономія результатів навчання Б. Блума, модернізована Л. Андерсоном. Вона містить три домени: когнітивний (стосується знань), психомоторний (стосується вмінь) та афективний (стосується компетенцій) [11]. До результатів першої, тобто когнітивної групи, входять такі домени, які передбачають запам'ятовування і відтворення вивченого матеріалу, а також розв'язання різного роду проблем. Результати навчання у когнітивній сфері можуть бути виражені через такі елементи засвоєння (їх ще називають елементами таксономії Блума), як знання, розуміння, застосування, аналіз, синтез і оцінка. *Другу* групу становлять результати формування емоційно-особистісного ставлення до навколишнього світу. Вони виражаються через сприймання, інтереси, нахили, здібності, переживання почуттів, формування відношень, їхнє осмислення і вияв у діяльності. До другої групи відносимо такі елементи: сприйняття, підготовка, відтворення, виконання, діяльність, синтез. Результати

третьої групи містять ті чи інші види моторної (рухливої) маніпулятивної діяльності нервово-м'язової координації. Це навички письма, мовні, фізичні та трудові навички. Елементами третьої групи є: відповідальність, оцінка, організація, характеристика [2].

При визначенні результатів навчання для конкретного напряму педагогічної підготовки можна також використовувати результати, отримані в межах реалізації міжнародних проектів та різноманітних угод між навчальними закладами. Прикладом таких міжнародних проектів для Польщі є фінансований Європейською комісією (програма Сократес) проект Тюнінг (Налаштування освітніх структур в Європі Tuning Educational Structures in Europe) [17]. Аналогічні заходи проводяться міжнародними групами та тематичними мережами (деякі з них продовжили започатковану роботу програми Тюнінг). Однією з найбільш активних мереж такого типу вважається «Європейська хімія, хімічна технологія та освітня мережа» «European Chemistry and Chemical Engineering and Education Network» [6], яка опрацювала опис результатів навчання для першого та другого циклів навчання в галузі хімії, а навчальний заклад, який впроваджував навчальну програму, основану на тих результатах, надавав випускникам кваліфікації в галузі хімії для євробакалаврів та євромагістрів. У межах іншого проекту такого ж типу «Поліфонія» опрацьовано результати навчання для двоступеневого музичного навчання [8]. У результаті заходів, що відбувалися у межах європейських проектів типу Тюнінг, а також тематичних мереж є опис результатів навчання для більш ніж 30 напрямів підготовки [1, с. 87].

Наступний компонент програми підготовки, визначений нами як *опис навчальної програми,* містить характеристику таких елементів:

– *загальних*: кількість кредитів ECTS, необхідних для отримання професійних кваліфікацій, визначених у навчальній програмі, а також кількість семестрів;

– *основних:* навчальні модулі та їх змістова частина;

– *кількісних показників*, які характеризують програму підготовки, а саме: загальна кількість кредитів ECTS для вивчення лекційного курсу дисципліни; загальна кількість кредитів ECTS для самостійної роботи; загальна кількість кредитів ECTS для практичних занять, в тому числі лабораторних та семінарських; мінімальна кількість кредитів ECTS для фізичного виховання;

– *додаткових* (у випадку приналежності напряму підготовки більше ніж до однієї галузі знань): відсоткова частка кількості кредитів кожної з галузей.

Вимоги, окреслені в описі навчальної програми, представлені у Розпорядженні за 2011 рік, в якому зазначаються умови проведення навчання у ВНЗ за відповідним напрямом підготовки, пропонуються способи верифікації (верифікація (від латин. verus – істинний) – перевірка і підтвердження істинності, достовірності матеріалів, документів) результатів навчання, загальний час та основні засади проходження практики (якщо вона передбачена програмою підготовки), а також можливість вибору студентом навчальних модулів у розмірі не меншому ніж 30 % кредитів ECTS, призначених для навчальної програми [10].

У Розпорядженні *навчальний модуль* визначається як заняття або група занять, яким відповідають очікувані результати навчання та кількість кредитів ECTS.

Згідно з термінологією, яка використовується в міжнародному середовищі, необхідно вказати на зв'язок між поняттями «модуль навчання» та «предмет». «Модуль навчання» – це, в широкому розумінні, предмет або група предметів. Модуль може бути як типовим предметом, так і «практикою» чи «підготовкою до дипломної роботи». Модулем також може бути сукупність предметів, обов'язкових для окреслення спеціальності чи спеціалізації у межах напряму підготовки. Під поняттям *«предмет»* розуміємо окремий компонент навчання або документації (додаток до диплома), що може містити різні форми (типи) занять (лекції, практичні заняття, семінари, лабораторні заняття, проектні заняття і т. д.), котрі характеризують результати навчання та кількість кредитів ECTS. Необхідною умовою зарахування предмета є досягнення (мінімально прийнятний рівень, визначений для цього курсу навчання) окреслених результатів навчання. Система, зорієнтована на студента, характеризується гнучкістю добору окремих елементів предмета.

Одним із основних інструментів віддзеркалення зв'язків між результатами навчання для програми та результатами для її структурних одиниць – предметів чи модулів, а також уможливлення «дистрибуції» результатів між ними (предметами чи модулями) є матриця результатів навчання (див. табл. 4).

Таблиця 4

Зразок матриці результатів навчання
(зв'язок між результатами навчання та програмою навчання)

Результати навчання для навчальної програми	**Модулі програми**				
	_1	_2	_3	…	_m
Н_З01: володіє знаннями в галузі		+			
Н_З02: знає та розуміє закономірності	+				
…					
Н_У01: може використовувати	+		+		
Н_У02: уміє аналізувати…		+			
…			+		
Н_С01: розуміє важливість…				+	+
Н_С02: показує готовність…		+			
…					

Символи – +, ++, +++, які проілюстровані у фрагменті матриці, окреслюють ступінь, де результати навчання зв'язані з даним модулем (МК_) і відповідають окремим результатам напряму: чим більше плюсів, тим більша «відповідність» (більш високий рівень досягнення) тих результатів. Використані у матриці символи +, ++, +++ вказують також на послідовність модулів (предметів). Для зручності читання і для полегшення інтерпретації даних, що містяться в матриці результатів навчання, замість модулів (МК_1, ..., МК_m) можна записувати назви модулів (предметів).

Можливий також ще один метод утворення матриці результатів навчання для програми, який ґрунтується на тому, що результати окремих модулів (предметів) визначаються за допомогою дієслів, які описують діяльність. У такому випадку перша колонка матриці містить результати навчання, визначені для навчального плану (набір навчальних модулів), записані за допомогою дієслів, які належать до результатів напряму, проілюстрованих у додатковій колонці (див. табл. 5).

Таблиця 5

Матриця результатів навчання
(представлення РН за допомогою дієслів)

Результати навчання навчальної програми напряму	**Модулі програми**					**Відношення до РН напряму**
Випускник може:	M_1	M_2	M_3	…	M_m	
Ідентифікувати і визначати…		+			++	H_З01, H_З03,
Формувати…	+					H_З02, H_З07,
…						
Розв'язувати…	++		+++			H_У01, H_У02, H_У09,
Проектувати…		++				H_У03, H_У06
Оцінювати…					+++	H_У04, H_У05,
…						
Працювати в групі…		+				H_С01, H_С04,
Ефективно комунікувати з…					++	H_С02,

У другому випадку конструювання матриці набагато важче вказати віднесення до результатів навчання, записаних для програми, однак набагато легше визначити взаємозв'язок між результатами навчання для навчального плану та результатами навчання для кожного предмета.

Така форма опису дозволяє легко перевірити доцільність результатів у процесі акредитації та забезпечити їх досягнення.

Треба звернути увагу і на такі особливості матриці:

– матриця містить пустий рядок: запланований РН не засвоюється в процесі навчання за даною програмою (не відображений в жодному модулі);

– слабо заповнений рядок: засвоєння запланованого РН перебуває під загрозою (залежить лише від одного-двох модулів);

– занадто заповнений рядок: запланований РН домінує в програмі, можливо, коштом інших;

– слабо заповнена колонка: даний модуль не приносить істотного внеску в програму.

Такого типу аналіз дозволяє виявити слабкі місця в навчальній програмі, внести необхідні зміни у склад і зміст модулів.

Ще одна матриця – так звана «матриця компетенцій», дає змогу перевірити, чи гарантують типи занять, передбачені в програмі, отримання сформульованих результатів навчання (компетенцій). Також вона дає змогу розпізнавати компетенції, які зовсім не розвиваються або мають незадовільну оцінку через невластивий підбір типів занять (див. табл. 6).

Таблиця 6

Приклад «матриці компетенцій»

	Лекції	**Семінари**	**Проекти**	**Практичні**	**Лабораторні**	**Дипломна робота**
Знання і розуміння		+	+			+
Застосування знань	+	++	+			
Формулювання думок						
Вміння вирішувати складні завдання			++		+	
Уміння вчитися	+					+
Уміння спілкуватися		++	+	+	+	
Формування етичної відповідальності		+	+			++
Вміння працювати в команді		+	+		+	
Здатність працювати в міжнародному середовищі	+				+	+

Описуючи навчальний процес, польські викладачі дотримуються таких рекомендацій щодо *методів та технологій навчання*:

1. Лекції для великих потоків повинні поступатися заняттям у малих групах (семінарам, проектам), акцент повинен робитися на оволодінні студентами практичних навиків, на проблемно-проектно орієнтованому навчанні (*problem/project-based learning*).

2. Використовувати технології навчання, максимально зорієнтовані на ІК-технології (*e-learning*).

3. Використовувати наявні в інтернеті навчальні засоби (*open educational resources*).

4. Необхідно переглянути підходи до оцінювання обсягу роботи викладача: орієнтування на аудиторні години не відповідає сучасним умовам навчання.

Внутрішня система забезпечення контролю якості навчання повинна містити:

а) визначення форм та мети занять;

б) визначення способу перевірки індивідуальних результатів навчання, оцінювання студентів;

в) визначення способу зарахування професійних практик;

г) умови та методи ведення документації перевірки результатів навчання (індивідуальної роботи, іспитів, заліків, презентацій), а також підвищення якості навчання.

Отже, підводячи підсумок, підкреслимо, що сьогодні перед науковцями постає багато питань, пов'язаних зі змістом вищої педагогічної освіти, ключовими серед яких є проектування навчальних програм згідно з новими правилами, про які йдеться у модернізованому Законі «Про вищу освіту» (чинний з 1 жовтня 2012 року) та відповідних Розпорядженнях. Запроваджені правила містять багато нових елементів, відсутніх у донині існуючому законодавстві, пов'язаних із визначенням результатів навчання та окресленням способів їх перевірки, а також внутрішньою системою забезпечення якості навчання.

Польська рамка кваліфікацій у новому Законі представлена як основа всіх освітніх програм. Для вищої педагогічної освіти вона є методом опису та розвитку інноваційної навчальної програми, яка базується на результатах навчання. Використовуючи кваліфікаційні рамки для розроблення навчальної програми, польські освітяни, насамперед, зазначають результати навчання для всієї програми, а отже визначають те, що кожен майбутній учитель повинен знати, розуміти та вміти після закінчення навчального закладу. На основі конкретних результатів навчання визначають зміст навчальних програм, методи навчання, а також методи перевірки передбачуваних результатів.

Отже, розроблення інноваційних навчальних програм складається із таких етапів: визначення, планування та встановлення вимог, проектування, імплементація, тестування та оцінювання.

Основними елементами, з яких складається навчальна програма, є такі: загальна характеристика навчальної програми (назва напряму, рівень програми, профіль навчання, форма навчання, професійний титул випускника); опис запланованих результатів навчання; опис програми навчання: перелік модулів; навчальний план; способи верифікації досягнених результатів навчання; умови навчання, методи навчання; опис внутрішньої системи забезпечення якості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Adelman C. Matching Higher Education to «New Jobs»: What Are They Talking About? / C. Adelman // EAIR Forum. – Warszawa, 2011. – 105 s.
2. Anderson L. A taxonomy for learning, teaching and assessing: a revision of Bloom's taxonomy of educational objectives / Lorin W. Anderson, David R. Krathwohl, Benjamin Samuel Bloom // Longman, Inc. – New York, 2001. – 352 s.
3. Bałażak M. Źródła niepewności w pracy nauczyciela oraz propozycje ich eliminacji w procesie przygotowania zawodowego [Electronic resource]. – URL :
http://konferencja.21.edu.pl/publikacje/1/387.pdf [data dostępu: 26.07.2011].
4. Brenner E. Curricula Development based on Learning Outcomes – An Austrian Case [Electronic resource] / E. Brenner, J. Niehs. // Implementing Competence Orientation and Learning Outcomes in Higher Education / ed. by E. Canon, 2008. – S. 59–81. – URL :
http://www.he-leo-project.eu/he_leo-handbook/processes_and_practices/curricula-development-based-on-learning-outcomes-2013-an-austriancase/.
5. Budowa Krajowego Systemu Kwalifikacji : materiał informacyjny / Instytut Badań Edukacyjnych. – Warszawa, 2011 (lipiec) [Electronic resource] – URL :
http://biblioteka-krk.ibe.edu.pl/opac_css/doc_num.php?explnum_id=310.
6. ECTN Network [Electronic resource]. – URL :
http://ectn-assoc.cpe.fr/ network/index.htm.
7. European Teachers Towards the Knowledge Society [Electronic resource]. – URL :
http://www.itd.cnr.it/tdmagazine/PDFLIBRI/European.pdf.
8. Kurzyński G. Studia muzyczne – dwustopniowość i efekty kształcenia. / Akademia Muzyczna we Wrociawiu. – 2009 [Electronic resource] / G. Kurzyński. – URL:
http://www.edukacja.net/czwarta/_referaty/sesja_IIc/16_edukacja.pdf.
9. Minister nauki i szkolníctwa wyższego [Electronic resource]. – URL :
www.nauka.gov.pl/.../8a5dd6eddacf173afd679.
10. Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 5 października 2011 r. w sprawie warunkow prowadzenia studiow na określonym kierunku i poziomie kształcenia // Dziennik Ustaw. – 2011. – № 243. – Pozium 1445. – P. 14384-14388.
11. Rozporządzenie ministra edukacji narodowej i sportu z dnia 23 września 2003 r.w sprawie standardów kształcenia nauczycieli // Dziennik Ustaw. – 2003. – № 170. – Pozium 1654/1655. – P. 11696-11699.
12. Saryusz-Wolski T. Budowa programu studiów na bazie efektów kształcenia (nauki techniczne) [Electronic resource] / T. Saryusz-Wolski. – URL :
http://www.nauka.gov.pl/fileadmin/user_upload/Finansowanie/fundusze_europejskie/PO_KL/KRK/20101109/20101109_UWM_warsztat_T.Saryusz-Wolski.pdf.
13. Saryusz-Wolski T. Narzędzia niezbędne we wdrażaniu programów kształcenia opracowanych zgodnie z założeniami Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego [Electronic resource] / T. Saryusz-Wolski. – URL :
http://ekspercibolonscy.org.pl/sites/ekspercibolonscy.org.pl/files/program_final_111212_5.pdf
14. Seminarium Bolońskie [Electronic resource]. – URL :
http://www.krasp.org. pl/pliki/75046a2471ee446bff14b36510c17afe.pdf.
15. Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area [Electronic resource] / European Association for Quality Assurance in Higher Education, 2005. – URL :
http://www.eqar.eu/fileadmin/ documents/e4/050221_ENQA_report.pdf.
16. Subject Benchmark Statements, Quality Assurance Agency (UK) [Electronic resource]. – URL :
http://www.qaa.ac.uk/academicinfrastructure/benchmark/ default.asp.
17. Tuning. Harmonizacja struktur kształcenia w Europie. Wkład uczelni w Proces Boloński. Wprowadzenie do projektu / Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji. Narodowa Agencja Programu „Uczenie się przez całe Życie». – Warszawa, 2008. – 152 s.

Д. О. Козлов

ФОРМУВАННЯ УПРАВЛІНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧА: ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА ЗАРУБІЖНОЇ ВИЩОЇ ШКОЛИ

В умовах інтеграції України до світового та європейського освітнього простору модернізації потребує підготовка майбутнього викладача вищого навчального закладу у відповідності зі світовими стандартами. У цьому контексті доцільним бачиться вивчення й осмислення зарубіжного досвіду формування управлінської компетентності майбутнього викладача вищої школи.

Незважаючи на той факт, що в сучасних умовах компетентнісний підхід в освіті набуває широкого розповсюдження, наукові дискусії щодо співвідношення понять «компетентність» і «компетенція» як безпосередньо в освітній сфері, так і в інших професійних галузях, не вщухають і дотепер. Вивчення зарубіжного досвіду формування управлінської компетентності майбутнього викладача вищої школи ускладнюється ще й певною неоднозначністю перекладу означених понять.

Треба наголосити, що якщо у вітчизняній науковій літературі слова «компетентність» і «компетенція» вживаються на позначення різних понять, то в англомовній літературі досить часто терміни competence (компетентність) та competency (компетенція) взаємозамінюються або навіть ототожнюються. Погоджуючись із думкою О. Яригіна, зазначимо, що серед основних причин такої неоднозначності можна назвати, по-перше, те, що компетентнісний підхід увійшов у нашу освітню сферу зі світової освітньої та психологічної теорії і практики, спрямованих на розвиток людських ресурсів (human resources – HR), а тому використовувана термінологія має на собі відбиток вдалих або невдалих, а подекуди й помилкових перекладів слів competence та competency, що зустрічаються в працях англомовних авторів [1]. По-друге, крім технічних помилок, вітчизняні дослідники стикаються і з проблемою неоднозначності тлумачення й використання зазначених слів в американському та британському варіантах англійської мови. Крім того, саме трактування компетентнісного підходу в американській та європейській психології і педагогіці є різним [1]. Зауважимо також, що на позначення терміну «компетенція» використовується англомовний еквівалент skill.

У контексті нашого дослідження вважаємо за доцільне навести декілька визначень розглянутих понять. Так, у широкому розумінні

competence означає здатність ефективно виконувати певні дії; набір знань та навичок (компетенцій); навичка, необхідна для виконання конкретної роботи або певного завдання [16]. У сфері управління HR competence (компетентність) означає здатність індивіда виконувати роботу належним чином, у той час як competency (компетенція) являє собою способи поведінки окремих членів організації. Теоретик компетентнісного підходу у сфері HR Р. Бояцис трактує компетентність як «характеристику особи, результатом якої є ефективне та/або відмінне виконання роботи» [2]. Американські дослідники Л. Спенсер та С. Спенсер розглядають компетентність як комбінацію навичок, ставлень та способів поведінки, необхідних окремому індивіду або організації в цілому для своєчасного та якісного виконання поставлених завдань [19]. Науковці визначають також низку компетенцій, необхідних керівникам організацій для ефективного управління, розподіляючи їх на три групи: мотиви, «Я»-концепції та навички і здатність. Групу мотивів становлять:

– орієнтація на послуги (service minded) – бажання допомагати, надавати послуги у відповідності до потреб замовників та клієнтів;

– дотримання порядку, якості та точності (concern for order, quality and accuracy) – потяг до подолання невизначеності в оточуючому середовищі;

– командне лідерство (team leadership) – намір виконувати роль лідера в команді або іншій групі;

– орієнтація на досягнення (achievement orientation) – усвідомлення необхідності працювати якісно або конкурувати з вимогами стандарту з управління;

– професійний розвиток інших членів організації (developing others) – намір навчати або сприяти професійному розвиткові інших членів організації;

– пошук інформації (information seeking) – допитливість, бажання знати більше.

Група «Я»-концепції представлена такою якістю, як цілісність (integrity) – віра у правильність власних дій. До третьої групи, навичок і здатності, входять:

– організаційна усвідомленість (organizational awareness) – здатність розуміти сутність владних структур і повноважень у власній та інших організаціях;

– самоконтроль (self-control) – здатність контролювати власні емоції та стримувати негативні дії, стикаючись із опозиційністю або ворожістю або працюючи в стресових умовах [19].

Управлінська компетентність, на думку дослідників з Національного технічного університету (м. Афіни, Греція) [7], є комбінацією прихованих (імпліцитних) та експліцитних знань, способів поведінки та навичок, що становлять потенціал для ефективного виконання завдань. Зазначені дослідники також наголошують, що компетентність можна розглядати через призму таких понять, як категорія, компетенція, дефініція та спосіб поведінки. Трактування управлінської компетентності в такий спосіб подано грецькими освітніми теоретиками на прикладі такої управлінської компетентності, як управління людськими ресурсами (табл. 1).

Таблиця 1

Приклад визначення поняття «управлінська компетентність» [7]

Категорія	Компетенція	Дефініція	Спосіб поведінки
Управління людськими ресурсами	• Розвиток командного духу	• Сприяння розвиткові взаємодії між членами організації, що сприяє досягненню спільних цілей	1. Допомога та повага до всіх членів організації. 2. Спільна місія та формування почуття приналежності до команди
	• Розвиток особистості	• Розкриття потенціалу особистісного розвитку членів організації	1. Наставництво і передача досвіду. 2. Оцінка позитивних і негативних рис членів організації

На відміну від дослідників з Національного технічного університету м. Афіни, представники Європейської академії бізнесу в суспільстві (European Academy of Business in Society – EABIS) пропонують такі складові управлінської компетентності, як знання (knowledge), навички (skills) та ставлення (attitudes) (табл. 2).

Взявши за основу представлені складові управлінської компетентності, дослідники Л. Уілсон, Г. Ленссен та П. Хаінд визначили складові корпоративно-відповідальної поведінки, що становлять лідерські якості (leadership qualities), управлінські навички (management skills) та рефлексивні здібності (reflexive abilities). Така складова, як лідерські якості, відображає, на думку зазначених дослідників, моральний аспект

процесу прийняття рішень. Отже, в даному контексті йдеться про особистісні якості керівників. Управлінські навички репрезентують сферу ведення бізнесу і передбачають володіння набором інструментальних умінь (ведення діалогу, встановлення партнерства тощо). На відміну від лідерських якостей, управлінськими навичками можна оволодіти за достатньо короткий час. Рефлексивні здібності являють собою синтез лідерських якостей та управлінських навичок або сукупність знань, умінь та ставлень (табл. 2).

Таблиця 2

Складові управлінської компетентності [25]

Знання	Вміння	Ставлення
• розуміння вимог різних учасників процесу прийняття рішень; • розуміння внеску в суспільство організації в цілому та окремих її членів зокрема; • усвідомлення ризиків та можливостей організації; • знання нормативно-правової бази, що регулює діяльність організації	• обґрунтованість і поміркованість суджень; • критичне мислення; • навички роботи в команді; • креативність, інноваційність та оригінальність мислення; • спілкування, що викликає довіру; • ділові якості; • вміння слухати; • вміння регулювати стосунки між учасниками процесу прийняття рішень; • емоційна виваженість	• чесність і порядність; • бачення довготривалої перспективи; • відкритість мислення; • заохочення до різноманіття; • переконаність і мужність; • вміння долати опір; • здатність мислити нестандартно

У межах останньої складової Л. Уілсон, Г. Ленссен та П. Хаінд виділяють п’ять ключових компетенцій, зокрема:

– системне мислення;

– вміння управляти ризиками та заохочувати до різноманітності;

– вміння знаходити баланс між глобальними й місцевими перспективами;

– вміння вести конструктивний діалог та знаходити спільну мову;

– емоційна свідомість [25].

Класифікація управлінських компетенцій стала предметом наукового інтересу групи дослідників з Департаменту наук з управління (Department of Management Sciences) м. Ісламабад, Пакистан. Науковці виокремлюють п’ять класів управлінських компетенцій: функціональні компетенції (functional competencies), загальні управлінські компетенції (generic

management competencies), соціальні навички (social skills), пізнавальні вміння (cognitive skills), особистісні якості (personal characteristics). Функціональні компетенції становлять знання методології, ноу-хау процесів, технологій спеціалізованої діяльності, а також уміння застосовувати інструменти, машини для виконання цієї діяльності. В управлінському аспекті функціональні компетенції передбачають знання із загального менеджменту якості (Total quality management – TQM), менеджменту змін, стратегічного менеджменту тощо. Другий клас – загальні управлінські компетенції – включає управлінські компетенції, спільні для різних сфер управління, що передбачають сукупність знань, навичок, способів поведінки, а також стратегій втручання, які дозволяють здійснювати рутинну управлінську діяльність. Соціальні навички охоплюють широку сукупність навичок та способів поведінки, що дозволяють управлінцям ефективно взаємодіяти в команді. Соціальні компетенції допомагають менеджерам більш продуктивно встановлювати й підтримувати здорові бізнесові стосунки як у межах організації, так і з зовнішніми учасниками процесу прийняття рішень. Пізнавальні вміння передбачають пізнавальну здатність менеджерів вести бізнес, зокрема, знаходити інноваційні шляхи розв'язання проблем. Даний клас містить такі компетенції, як аналітичне мислення, системне мислення, образне мислення, креативне мислення тощо. Особистісні якості становлять базові цінності, риси характеру, самооцінку, мотиви, наміри, а також спосіб поведінки управлінця в різних ситуаціях. До даного класу компетенцій належать: орієнтація на досягнення, бажання вчитися, впевненість у собі, амбіційність, чесність, урівноваженість та наполегливість [13].

Треба наголосити, що розглянуті вище складові управлінської компетентності стосуються, переважно, бізнесових організацій. У контексті розвитку управлінської компетентності в освітньому середовищі значний інтерес становить модель PAKS – Personality (Особистість), Ability (Здатність), Knowledge (Знання), Skills (Навички), що допомагає вищому навчальному закладу у виробництві, засвоєнні та поширенні знань. Кожна зі складових даної моделі, на думку американських дослідників П. Трайпеті, Дж. Ренйан та Т. Пендея, містить наступні якості та компетенції:

– Personality (Особистість): наполегливість, конкурентоздатність, самодостатність, висока емоційна витривалість, високий рівень енергії;

– Ability (Здатність): розумові здібності, дивергентне мислення, дослідницькі вміння;

– Knowledge (Знання): технічні, практичні, знання з предмету, обізнаність з останніми тенденціями та дослідженнями у сфері наукових інтересів;

– Skills (Навички): комунікативні навички, навички розв'язання проблем, презентаційні навички, педагогічна майстерність [21].

Незаперечним є факт, що ефективність виробництва, засвоєння й поширення знань залежить від якості вищої освіти, в тому числі й від рівня компетентності педагогічного персоналу. В освітньому середовищі члени колективу виконують цілу низку ролей, зокрема: адміністратора, лідера, викладача, наставника, консультанта, оцінювача, редактора, дослідника, організатора, представника наукової школи тощо.

Зазначені дослідники в цьому контексті виділяють чотири складові управлінської компетентності педагогічного персоналу вищого навчального закладу: знаннєву (Knowledge), поведінкову (Behavioral), дослідницьку (Research) та адміністративну (Administrative). Зазначені дослідники пропонують оцінювати рівень управлінської компетентності викладача ВНЗ за низкою показників, що охоплюють різні її складові (табл. 3).

У свою чергу, теоретик освітнього менеджменту Д. Йорнем, беручи за основу піраміду управлінських навичок (Management Skills Pyramid) Дж. Рея, широко застосовувану в бізнесовій сфері, виділяє компетенції, необхідні для успішного управління закладами освіти:

1) планування / постановка завдань;
2) організація;
3) керівництво;
4) контроль;
5) мотивація;
6) навчання і коучінг;
7) залучення / робота в команді;
8) тайм-менеджмент;
9) самоменеджмент;
10) лідерство [12].

Таблиця 3

Показники рівня управлінської компетентності викладача ВНЗ [21]

Знаннєва **Навчальна робота:** • викладання однієї / декількох навчальних дисциплін; • міждисциплінарне викладання; • розмір студентської групи (менше 30, 31–65, більше 65);	**Поведінкова** **Відвідуваність** (тривалість щорічної відпустки / відпустки без збереження заробітної плати / творчої відпустки / кількість днів тимчасової непрацездатності
• планування та оцінка навчальних курсів; • оцінювання, складання рейтингу та взаємодія зі студентами **Зворотній зв'язок зі студентами** знання з предмету	**Самоаналіз** • слабкі/сильні сторони особистості; • дотримання кодексу поведінки педагогічного працівника; • лояльність до інституційної філософії, цілей та завдань ВНЗ; • допомога іншим; • мотивування інших на досягнення інституційних цілей та завдань
Адміністративна • очолювання факультету / завідування кафедрою; • очолювання різних товариств / наукових шкіл; • управління науковою діяльністю; • управління вступною кампанією; • керування студентською діяльністю; • управління житловими ресурсами; • управління комп'ютерною інфраструктурою; • керування бібліотекою / виконання обов'язків головного редактора журналу **Організаційні здібності** організація наукових конференцій / семінарів	**Дослідницька** • написання статей до міжнародних наукових видань з індексом цитованості; • написання статей до національних наукових видань з індексом цитованості; • написання статей до міжнародних наукових видань без індексу цитованості; • написання статей до національних наукових видань без індексу цитованості; • дослідження за рахунок спонсорів; • участь у редакційних колегіях наукових видань, зокрема: міжнародних, національних з індексом цитованості; національних без індексу цитованості

У межах нашого дослідження вважаємо за доцільне детальніше схарактеризувати останню компетенцію з викладеного переліку – лідерство. Дослідник Д. Йорнем наголошує, що лідерство передбачає володіння концептуальними (conceptual skills), міжособистісними (interpersonal skills) та технічними (technical skills) навичками або компетенціями. Під концептуальними навичками мається на увазі здатність управлінця формулювати концепти, зокрема: креативне мислення, абстрактне мислення, здатність до аналізу складних ситуацій, логічне мислення, вміння вирішувати проблеми. Міжособистісні навички містять навички міжособистісної взаємодії та міжособистісної комунікації

як у педагогічному колективі, так і з іншими учасниками процесу прийняття рішень. У цьому контексті доцільним бачиться формування інноваційної культури навчального закладу, зокрема й вищої школи. Технічні навички передбачають знання й компетенції, необхідні для виконання специфічних професійних завдань [12].

Американські дослідники Р. Вуд та Т. Пейне запропонували власний перелік компетенцій, що становлять управлінську компетентність викладача ВНЗ: комунікабельність; гнучкість; орієнтація на досягнення; сприяння професійному розвиткові колег / підлеглих; орієнтація на запити споживачів освітніх послуг; здатність до розв'язання проблем; навички роботи в команді; аналітичне мислення; лідерство; навички встановлення стосунків; навички планування та організації [26].

Розглядаючи компетенції, необхідні майбутньому викладачу вищої школи, канадський дослідник Р. Полціен визначає такі:

- комунікабельність та навички міжособистісної взаємодії;
- критичне та креативне мислення;
- особиста ефективність;
- цілісність та етичність;
- володіння методикою викладання;
- суспільна і громадська відповідальність;
- лідерство;
- здатність до управління науковими дослідженнями;
- здатність до мобілізації та трансляції знань;
- здатність до управління кар'єрою [17].

У 2001 році ЄС визначив вісім компетенцій випускника, що мали виступати індикаторами під час моніторингу та оцінки навчально-виховного процесу у ВНЗ:

- високий рівень володіння рідною мовою;
- високий рівень володіння іноземною мовою;
- базові знання з математичних та природничих дисциплін;
- здатність навчатися за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій;
- здатність до тайм-менеджменту, розв'язання проблем, пошуку та використання інформації;
- усвідомлення суспільних обов'язків;
- креативність, навички планування, мотивація на досягнення;
- уміння цінувати мистецтво, музику та літературу [10].

На значну увагу заслуговує також модель компетентності, розроблена групою американських учених на чолі з професором С. Д. Шеером. Зауважимо, що п'ятнадцять експертів-представників різних науково-дослідних установ («Національної асоціації агентів з поширення знань» (National Association of Extension 4-H Agents – NAE4-HA), «Національної асоціації агентів сільського округу» (National Association of County Agricultural Agents – NACAA), «Національної асоціації розвитку спільноти професіоналів з поширення знань» (National Association of Community Development Extension Professionals – NACDEP), «Асоціації професіоналів з поширення знань у галузі природокористування» Association of Natural Resource Extension Professionals (ANREP) тощо) визначили дев'ятнадцять складових управлінської компетентності викладача вищої школи, порівнявши їх зі складовими управлінської компетентності менеджера організації (табл. 4) [3].

Таблиця 4

Порівняльна таблиця складових управлінської компетентності менеджера організації та викладача ВНЗ (за С. Д. Шеером)

Складові управлінської компетентності менеджера організації (Модель поширення знань у галузі управління людськими ресурсами (Extension HRM model)	Складові управлінської компетентності викладача ВНЗ (Академічна модель поширення знань у сфері освіти (Academic Extension Education Model)
Спільні риси	
• комунікабельність	• комунікативні навички
• планування, розробка та оцінка програм	• планування програми, запровадження програми, оцінка програми
• міжособистісні стосунки	• навички міжособистісної взаємодії та встановлення партнерства
• різноманітність	• культурна чутливість
• мислення та здатність розв'язувати проблеми	• здатність розв'язувати проблеми
• професіоналізм	• професіоналізм
• навчання поширенню знань	• володіння методикою викладання
• інформаційні технології та їх застосування	• здатність використовувати ІКТ у навчальному процесі
• управління волонтерами	• розвиток волонтерства
• знання з предметної галузі	• знання з предметної галузі/методики викладання дисципліни
• самоспрямованість	• самоуправління
• дослідницька діяльність	• навички науково-дослідної роботи
• робота в команді та лідерство	• розвиток організаційного лідерства • розвиток особистісного лідерства

	Продовження табл. 4
• управління ресурсами	• вміння вести звітність, здатність до пошуку додаткового фінансування
Відмінності	
• поширення знань • гнучкість та здатність реагувати на зміни • розуміння стейкхолдерів та членів громади • управління та контроль • маркетинг • безперервне навчання • послуги споживачам	

Таким чином, складові управлінської компетентності викладача ВНЗ, як і будь-якої організації, подібні до складових управлінської компетентності менеджера організації. Хоча розробники даної моделі й стверджують, що в академічній моделі такі складові, як поширення знань, гнучкість та здатність реагувати на зміни, розуміння стейкхолдерів та членів громади, управління та контроль, безперервне навчання; послуги споживачам відсутні, ми не можемо погодитись із даним твердженням, адже в сучасних умовах панування неоліберальної ідеології в освітній сфері західних країн, коли освіта перетворюється на товар, а управління освітою здійснюється на тих самих засадах, що й управління бізнесовими організаціями, виокремлені складові можна віднести й до компетентності викладача вищої школи.

З'ясувавши погляди зарубіжних освітніх теоретиків щодо структури управлінської компетентності взагалі та викладача ВНЗ зокрема, вважаємо за доцільне проаналізувати досвід її формування.

Незаперечним є факт, що викладачі вищої школи в західноєвропейських країнах та США виконують як традиційні лідерські функції, обумовлені певною посадою (декан факультету, завідувач кафедри, голова предметної комісії, лідер команди тощо), так і нові, часто ситуативні ролі, що зумовлено необхідністю швидко реагувати на зміни, що відбуваються в навчальному середовищі. Так, наприклад, у США розповсюдженим видом лідерства є менторство (наставництво), коли досвідчені колеги надають допомогу молодим викладачам у їх професійному становленні. У цьому контексті цікавим є досвід Шкіл професійного розвитку (Professional Development Schools – PDS), що передбачає виконання викладачами нових лідерських ролей і функцій (табл. 5).

Таблиця 5

Ролі та функції американських освітніх лідерів (за Р. Елмором) [8]

Ролі	Функції
ПОЛІТИКА Представники законодавчої гілки влади на національному рівні, на рівні штату, члени шкільної ради	• визначення цілей; • затвердження стандартів; • моніторинг навчальних досягнень; • моніторинг програм з удосконалення діяльності школи; • моніторинг ініціативних структур; • управління винагородами та санкціями
ПРОФЕСІОНАЛІЗМ Видатні практики, розробники програм професійного розвитку, науковці	• розроблення стандартів; • розроблення, пілотування нових методик викладання; • розроблення моделей професійного розвитку; • бенчмаркінг
СИСТЕМА Суперінтенданти навчальних округів, допоміжний персонал	• розроблення стратегій удосконалення діяльності освітньої системи; • розроблення та імплементація ініціативних структур для шкіл, директорів, учителів; • прийняття на роботу, оцінка діяльності директорів шкіл; • реалізація програм професійного розвитку в межах стратегії вдосконалення діяльності освітньої системи
ШКОЛА Директори, допоміжний персонал	• розроблення стратегій удосконалення діяльності освітньої системи; • імплементація ініціативних структур для вчителів, допоміжного персоналу; • прийняття на роботу, оцінка діяльності вчителів; • професійний розвиток у межах стратегії вдосконалення діяльності освітньої системи; • управління шкільними ресурсами
ПРАКТИКА Вчителі, учасники програм професійного розвитку	• розроблення, проведення, участь у програмах професійного розвитку; • участь у прийнятті на роботу нових учителів; • оцінка професійного розвитку; • консультації та оцінка професійної діяльності колег; • оцінка навчальної діяльності учнів; • участь у розробленні нових практик професійного розвитку

Школи професійного розвитку – спільний проект загальноосвітніх шкіл і вищих навчальних закладів – стають місцем підготовки вчителів, їх постійного професійного розвитку, а також майданчиком для запровадження інновацій та наукових досліджень. Учасники таких проектів наголошують на необхідності співробітництва вищих навчальних закладів та загальноосвітніх шкіл, що забезпечує тісний взаємозв'язок освітньої теорії та практики та має на меті здійснення професійної підготовки найвищої якості. Прикладом такого співробітництва може стати діяльність Школи професійного розвитку Університету Південної Кароліни, що охоплює:

– співпрацю в розробленні курикулуму;

– спільне тьюторство майбутніх учителів;

– надання школами можливості студентам різних років навчання працювати вчителями в школах;

– надання школами приміщення та методичних матеріалів, необхідних майбутнім учителям для інтеграції в культуру школи, а також часу шкільним учителям для допомоги студентам;

– залучення шкільних учителів до викладання в університеті в якості викладача, який веде практичні заняття, гостьового лектора, співвикладача (в даному випадку навчальний курс читають спільно викладач вищої школи та вчитель);

– залучення вчителів та шкільних адміністраторів до розроблення програм професійної підготовки вчителів;

– участь професорсько-викладацького складу університету в діяльності шкіл через керування навчальною та виробничою практикою студентів, викладання певних курсів на базі школи, спільну роботу з учителями та шкільною адміністрацією з удосконалення педагогічної освіти [22].

Отже, залучені до Шкіл професійного розвитку вчительські лідери мають продемонструвати компетентність у таких сферах, як менторство, автономний шкільний менеджмент, інноваційне лідерство, встановлення партнерства між ВНЗ та ЗНЗ тощо [9].

Розвиток учительського лідерства, на думку американських дослідників А. Лібермана, Е. Саксла та М. Майлза, передбачає наявність таких складових управлінської компетентності викладача, як вміння налагоджувати контакти; вміння здійснювати організаційну діагностику;

здатність адаптуватися до змін; здатність знаходити й використовувати ресурси; навички управління лідерською роботою; упевненість в інших [15].

Американська вчена К. Дівейні визначила шість напрямів розвитку лідерських якостей викладачів:

- вдосконалення навчального процесу;
- організація і керівництво виробничою практикою;
- розробка курикулуму;
- участь у процесі прийняття рішень на рівні навчального закладу;
- освіта на робочому місці та допомога іншим викладачам;
- атестація викладачів [5].

Треба наголосити, що в західних країнах велика увага приділяється розвиткові управлінської компетентності педагогів на робочому місці, адже формальними лідерами стають переважно члени педагогічного колективу, які не мають спеціальної освіти у сфері управління навчальними закладами. Така ситуація пояснюється тим фактом, що донедавна від керівників навчальних закладів у більшості європейських країн не вимагалася наявність кваліфікації у сфері управління освітою. Однак протягом останніх десятиліть, у зв'язку з рухом за підвищення ефективності діяльності навчальних закладів, спостерігається тенденція до професіоналізації управління освітою, тобто підготовка педагогічних працівників передбачає розвиток лідерських якостей. Так, за даними ОЕСР, у деяких країнах, де наявність відповідного диплому хоча і не є обов'язковою, проте активно заохочується. У Фінляндії, наприклад, претенденти на керівні посади в навчальних закладах повинні мати Сертифікат з управління освітою (Certificate in Education Administration) або відповідні знання в даній галузі. В Австралії донедавна єдиною вимогою до шкільних лідерів була наявність чотирирічної вчительської підготовки, однак у 2006 року була запроваджена програма професійної підготовки шкільних лідерів. У Японії одним із напрямів освітніх реформ є розроблення та запровадження у ВНЗ програм, де в межах підготовки вчителів реалізується підготовка освітніх лідерів. Зазначені програми передбачають набуття лідерами теоретичних знань та практичних навичок для вдосконалення навчально-виховного процесу в закладах освіти [18].

У цьому контексті експерти зі Стенфордського інституту освітнього лідерства (Stanford Educational Leadership Institute) визначають

характеристики програм, спрямованих на розвиток лідерських якостей у майбутніх викладачів у межах їх професійної підготовки:

– відповідність курикулуму стандартам професійної підготовки педагогічних працівників;

– філософія курикулуму базується на засадах інструктивного лідерства і вдосконалення діяльності навчального закладу;

– активне, студенто-орієнтоване навчання, що поєднує теорію та практику й стимулює рефлексію, а також передбачає використання таких технологій навчання, як: проблемне навчання; експериментальні дослідження; проектне навчання; ведення журналу; портфоліо, що передбачає зворотній зв'язок і оцінку з боку однолітків, викладачів і самого кандидата;

– залучення до викладання компетентних викладачів, у тому числі як університетський науково-педагогічний склад, так і практиків, досвідчених у сфері управління навчальними закладами;

– соціальний і професійний супровід студентів;

– цілеспрямований відбір студентів з лідерським потенціалом для займання адміністративних посад;

– підвищення вимог до виробничої практики студентів, що дозволить потенційним кандидатам на керівні посади виконувати лідерські функції протягом тривалого часу і під професійним наглядом [4].

Необхідність перегляду програм підготовки вчителів в Австралії визнана на національному рівні. Так, Міністерство освіти, науки та професійної підготовки Австралії (Commonwealth Department of Education, Science and Training) пріоритетним напрямом освітньої політики визначило підвищення ефективності підготовки педагогічних працівників, що має забезпечуватися за таких умов:

– визнання попереднього досвіду роботи і неформального навчання;

– піднесення ролі вчителя як експерта в сфері управління знаннями та керівника навчально-виховним процесом;

– застосування методів педагогічного дослідження і проблемно-орієнтованого навчання;

– розвиток навичок співробітництва і командної взаємодії;

– викладання предмету з опорою на новітні наукові досягнення та практичний досвід;

– урізноманітнення програм підготовки вчителів;

– перегляд ступеневості вчительської підготовки, зокрема першого та другого рівнів;

– посилення партнерських зв'язків між університетами, школами, агенціями з працевлаштування та професійними спілками [6].

Констатуючи необхідність розвитку лідерських якостей у майбутніх учителів у процесі їх університетської підготовки, австралійська дослідниця Л. Уотсон наголошує, що пріоритетної уваги потребує вдосконалення таких сфер:

– управління класом;
– розвиток класних ресурсів;
– оцінювання та звітність;
– тайм-менеджмент;
– організаторські навички;
– прийнятна професійна поведінка;
– розвиток професійних відносин;
– розуміння очікувань шкільних громад;
– методики та технології навчання студентів зі спеціальними освітніми потребами;
– стратегії вдосконалення стандартів з покращення числової та мовної грамотності;
– використання ІКТ у навчальному процесі тощо [23].

Розглядаючи зарубіжний досвід формування управлінської компетентності майбутнього викладача вищої школи, вважаємо за необхідне проаналізувати дослідницьку компетентність як важливу складову управлінської.

У цьому контексті наголосимо, що нині однією з провідних тенденцій університетської освіти є інтеграція дослідницької складової до процесу навчання майбутніх фахівців (у тому числі й майбутніх педагогічних працівників) або так званий навчально-дослідницький нексус (teaching-research nexus – TRN).

Уведення дослідницької складової до університетських навчальних планів і програм здійснюється по-різному в різних вищих навчальних закладах. Так, вона може бути інтегрована в навчальні курси або забезпечуватися викладанням курсів з методології наукових досліджень, однак науковці [20] віддають перевагу послідовному цілісному підходу до формування дослідницьких навичок студентів та магістрантів.

Треба підкреслити, що в університетах зі статусом дослідницьких такий підхід є імперативним.

Британські дослідники А. Дженкінс та М. Хілі виокремлюють чотири підходи до включення дослідницької складової у навчальний процес студентів:

– дослідницько-керований навчальний процес (research-led teaching) – передбачає ознайомлення студентів з результатами наукових досліджень науково-педагогічного персоналу ВНЗ через уведення їх до змісту навчальних курсів;

– дослідницько-орієнтований навчальний процес (research-oriented teaching) – акцентує увагу на розумінні процесу вироблення знань, на формуванні дослідницького етосу, а не на засвоєнні самих отриманих знань;

– дослідницько-базований навчальний процес (research-based teaching) – більшу частину курикулуму становить дослідницька діяльність, проте змісту навчання приділяється незначна увага; у цьому випадку студенти виконують дослідження разом із викладачами, їх ролі як учасників навчального процесу майже не відрізняються;

– дослідницько-поінформований навчальний процес (research-informed teaching) – наукові дослідження є невід'ємною складовою викладання і навчання [14].

Щодо останнього підходу зазначимо, що, на думку австралійського вченого Т. Штеліка [20], навчальний процес має постійно збагачуватися сучасними знаннями та інформацією з даної навчальної дисципліни, в ідеалі, через проведення власних наукових досліджень (у тому числі й експериментальних) або формування спільної дослідницької культури навчального закладу / структурного підрозділу, що передбачає обмін інформацією стосовно предмету наукового інтересу.

Погоджуючись із А. Дженкінсом та М. Хілі, наголосимо, що найбільш перспективним у межах TRN є поєднання зазначених чотирьох підходів з урахуванням як особливостей навчального закладу та науково-педагогічного персоналу, так і потреб студентів.

Цікавою в цьому контексті є розроблена австралійськими дослідниками Дж. Уілісоном та К. О'Реганом структура формування дослідницьких навичок, якими можуть оволодіти студенти в процесі навчання у ВНЗ. Зазначена структура охоплює п'ять рівнів студентської автономії у здійсненні досліджень, зокрема: 1) студентські дослідження у

межах визначеної викладачем проблематики під суворим наглядом викладача; 2) студентські дослідження у межах визначеної викладачем проблематики під керівництвом викладача; 3) самостійні студентські дослідження у межах визначеної викладачем проблематики; 4) студентські дослідження у межах самостійно визначеної проблематики під керівництвом викладача; 5) самостійні студентські дослідження у межах самостійно визначеної проблематики [25]. Розробники також визначили етапи: 1) підготовчий – усвідомлення необхідності дослідження; 2) збір інформації; 3) критична оцінка зібраної інформації; 4) організація зібраної інформації; 5) синтез і аналіз нових знань; 6) повідомлення результатів дослідження, за якими має відбуватися формування дослідницьких навичок студентів, та визначення навичок, якими має оволодіти студент на кожному виокремленому рівні автономії [24, p. 393–409.]

З огляду на зазначене вище, можна стверджувати, що формування управлінської компетентності майбутнього викладача вищої школи в зарубіжних країнах передбачає, передусім, розвиток лідерських якостей, необхідних для виконання формальних та неформальних лідерських ролей. Складові управлінської компетентності викладача вищої школи, як і будь-якої іншої освітньої інституції, засновані на засадах теорії управління людськими ресурсами і містять комунікативні навички, навички міжособистісної взаємодії та встановлення партнерства, культурну чутливість, здатність розв’язувати проблеми, професіоналізм, володіння методикою викладання, здатність використовувати ІКТ у навчальному процесі, розвиток волонтерства, знання з предметної галузі, самоуправління, навички науково-дослідної роботи, організаційне лідерство, особистісне лідерство, вміння вести звітність, здатність до пошуку додаткового фінансування тощо.

Отже, узагальнюючи отримані та подані результати аналітичного дослідження, наголошуємо, що входження української вищої освіти до європейського освітнього й наукового простору зумовило вивчення й осмислення зарубіжного досвіду з проблем управлінської компетентності викладача вищу. З огляду на результати аналізу зарубіжних наукових джерел, можна стверджувати, що формування управлінської компетентності майбутнього викладача вищої школи в зарубіжних країнах передбачає, передусім, розвиток лідерських якостей. Складові управлінської компетентності викладача вищої школи, як і будь-якої іншої освітньої інституції, засновані на засадах теорії управління людськими

ресурсами і містить знання з предметної галузі та володіння методикою викладання навчальної дисципліни; комунікативні навички; уміння і навички науково-дослідної роботи; володіння ІКТ; особистісні якості (лідерство); ведення документації.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ярыгин О. Н. Метаморфозы понятий «компетенция» и «компетентность» в русскоязычной терминологии компетентностного подхода [Электронный ресурс] / О. Н. Ярыгин // Э-журнал «Педагогическая наука : история, теория, практика, тенденции развития». – 2010. –Вып. 4. – Режим доступа :
http://intellectinvest.org.ua/rus/pedagog_editions_emagazine_pedagogical_science_vypuski_n4_2010_st_3/
2. Boyatzis R. The Competent Manager : A Model for Effective Performance / R. Boyatzis – New York : John Wiley & Sons, 1982. – 328 p.
3. Competency Modeling in Extension Education : Integrating an Academic Extension Education Model with an Extension Human Resource Management Model / S. D. Scheer, G. R. Cochran, A. Harder, N. T. Place // Journal of Agricultural Education. – 2011. – Vol. 52, № 3. – P. 64–74.
4. Darling-Hammond L. Preparing school leaders for a changing world : Lessons from exemplary leadership development programs [Electronic resource] / [L. Darling-Hammond, M. LaPointe, D. Meyerson, M. T. Orr, C. Cohen. – Stanford, CA : Stanford Educational Leadership Institute, 2007. – URL :
http://seli.stanford.edu/research/documents/sls_tech_report.pd
5. Devaney K. The lead teacher : Ways to begin / K. Devaney. – New York : Carnegie Forum on Education and the Economy, 1987. – 27 p.
6. Dow K. L. Australia's Teachers : Australia's Future – Advancing Innovation, Science, Technology and Mathematics / K. L. Dow // Report of the Committee for the Review of Teaching and Teacher Education : Volume 1. Agenda for Action ; Volume 2. Main Report ; and Volume 3. Background Data and Analysis. – Canberra : Commonwealth Department of Education, Science and Training, 2003. – 76 p.
7. Draganidis F. A semantic web architecture for integrating competence management and learning paths / F. Draganidis, P. Chamopoulou, G. Mentzas // Journal of knowledge management. – 2008. – Vol. 12, № 6. – P. 121–136.
8. Elmore R. Building a new structure for school leadership / R. Elmore. – Washington DC : Albert Shanker Institute, 2000. – P. 22.
9. Gehrke N. Developing Teachers' Leadership Skills [Electronic resource] / N. Gehrke // ERIC Digest. – Washington DC, 1991. – URL :
http://www.ericdigests.org/pre-9219/skills.htme
10. Hsieh S.-Ch. Analysis on Literature Review of Competency / Su-Chin Hsieh, Jui-Shin Lin, Hung-Chun Lee // International Review of Business and Economics. – October 2012. – Vol. 2. – P. 25–50.
11. Iornem D. Management skills in education / D. Iornem // Paper presented at the Workshop on Leadership and Management in Education organized by the Teachers Registration Council of Nigeria, Held at Lokoja, Kogi State on November 23, 2010. – 2010. – 19 p.
12. Iornem D. Management skills in education / D. Iornem // Paper presented at the Workshop on Leadership and Management in Education organized by the Teachers Registration Council of Nigeria, Held at Lokoja, Kogi State on November 23, 2010. – 2010. – 19 p.

13. Janjua S. Y. The competence classification framework : a classification model for employee development / S. Y. Janjua , M. A. Naeem, F. N. Kayani // Interdisciplinary journal of contemporary research in business. – 2012. – Vol. 4, № 1. – P. 396–404.

14. Jenkins A. Institutional strategies to link teaching and research / A. Jenkins, M. Healey. – Higher Education Academy : UK, 2005. – 68 p.

15. Lieberman A. Teacher leadership : Ideology and practice / A. Lieberman, E. Saxl, M. Miles // Building a Professional Culture in Schools / A. Lieberman (Ed.). – New York : Teachers College Press, 1988. P. 148-166.

16. MacMillan Dictionary. Competence [Electronic resource]. – URL :
http://www.macmillandictionary.com/dictionary/british/competence

17. Polziehn R. Skills Expected from Graduate Students in Search of Employment in Academic and Non-Academic Settings / R. Polziehn. –Faculty of Graduate Studies and Research, 2011. – 10 p.

18. Schleicher A. Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century : Lessons from around the world / A. Schleicher. – OECD Publishing, 2012. – 108 p.

19. Spencer L. M. Competence at work : Models for superior performance /

20. L. M. Spencer, S. M. Spencer. – New York : John Wiley and Sons, 1993. – 384 p.

21. Stehlik T. The teaching-research nexus in the Division of Education, Arts and Social Sciences : Final report / Tom Stehlik. – University of South Australia, 2008. – 48 p.

22. Tripathi P. PAKS : A competency based model for academic institutions / P. Tripathi, J. Ranjan, T. Pandeya // International journal of innovation, management and technology. – 2010. – Vol. 2. – № 2. – P. 214–218.

23. University of South Carolina. Professional Development Schools [Electronic resource]. – URL :
http://www.ed.sc.edu/pds/uscpds.htm<

24. Watson L. Quality teaching and school leadership / L. Watson. – Australian Institute for teaching and school leadership, 2005. – 100 p.

25. Willison J. Commonly known, commonly not known, totally unknown : a framework for students becoming researchers / J. Willison, K. O'Regan // Higher Education Research and Development. – 2007. – P. 393–409.

26. Wilson A. Leadership qualities and management competencies for corporate responsibility : A Research Report for the European Academy of Business in Society / A. Wilson, G. Lenssen, P. Hind. – Berkhamsted Hertfordshire : Ashridge, 2006. – 54 p.

27. Wood R. Competency-based recruitment and selection / R. Wood, T. Payne. – New York : John Wiley & Sons, 1998. – 214 p.

Д. О. Козлов

ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ФОРМУВАННЯ УПРАВЛІНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ У ПРОЦЕСІ МАГІСТЕРСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ

Загальні питання організації та проведення експерименту

Входження України в єдиний науковий і освітній простір передбачає подальшу модернізацію системи ступеневої вищої освіти, яка ґрунтується на принциповому підвищенні її якості, забезпеченні гідного рівня навчальних досягнень студентів, сформованості в них актуальних для професійної і соціальної діяльності знань і умінь, відповідних особистісних і ділових якостей. Отже, основне завдання сучасної вищої школи полягає у пошуку нових шляхів реалізації провідних ідей реформування системи освіти – створення необхідних умов для всебічного розвитку випускника вишу, формування механізмів розвитку і саморозвитку вищої освіти, перетворення освіти у дієвий фактор розвитку сучасного суспільства.

Відтак, магістерська підготовка педагогів вищої школи нового покоління набуває особливого значення. Об'єктивна необхідність інтенсивних змін педагогічних систем і процесів, варіативність програм і освітніх технологій, розвиток інформаційно-комунікаційного середовища, забезпечення гуманізації освіти потребують високого рівня готовності викладача вишу до управлінської діяльності. Управлінська діяльність викладача сучасної вищої школи передбачає здатність критично мислити, приймати рішення; здійснювати управління навчальним процесом, самостійною навчально-пізнавальною діяльністю студентів і самоуправління власною професійно-педагогічною діяльністю; вміння адаптуватися до динамічних умов життєдіяльності, оптимізувати ресурси для реалізації особистісних якостей і здібностей студентів, організації їх вмотивованої творчої діяльності; наявність управлінської свідомості та мислення.

Зазначимо, що ступінь розробки проблеми формування управлінської компетентності викладача вищого навчального закладу є недостатньою: ученими розглядаються різні сторони професійної компетентності педагога вищої школи. Це робить вагомими завдання систематизації та інтеграції наукових поглядів на процес формування управлінської компетентності майбутнього викладача вищого навчального закладу та його науково-методичного супроводу, побудови теоретичної моделі, визначення педагогічних умов її ефективної реалізації у магістерській підготовці педагогів вищої школи.

Теоретичне обґрунтування моделі формування управлінської компетентності майбутнього викладача вищого навчального закладу, визначення педагогічних умов її ефективного впровадження в практику магістерської підготовки (рис. 1) стало передумовою вибору методики організації експериментального дослідження.

Мета експериментальної роботи полягала у визначенні доцільності застосування розробленої та теоретично обґрунтованої моделі формування управлінської компетентності майбутніх викладачів вищої школи для підвищення якості їх магістерської підготовки.

В основу експериментальної роботи було покладено припущення про те, що запровадження в процес магістерської підготовки розробленої та теоретично обґрунтованої та експериментально перевіреної моделі формування управлінської компетентності майбутнього викладача вищої школи та створення відповідних педагогічних умов для її ефективної реалізації сприятиме підготовці педагогів вищої школи нового покоління.

Розроблення методики експериментальної роботи передбачало необхідність виконання таких завдань:

1. Вивчення реального стану організації магістерської підготовки майбутнього викладача вищого навчального закладу щодо формування його управлінської компетентності.

2. Розроблення та теоретичне обґрунтування моделі формування управлінської компетентності майбутнього викладача вищої школи в процесі магістерської підготовки.

3. Виокремлення критеріїв та показників сформованості управлінської компетентності майбутнього викладача вищої школи та впорядкування їх у кваліметрічній моделі.

4. Складання на основі проблемно-орієнтованого аналізу комплексно-цільової програми формування управлінської компетентності майбутнього педагога вищої школи.

5. Систематичне і цілеспрямоване створення у процесі магістерської підготовки педагогічних умов для формування управлінської компетентності майбутнього викладача вищої школи.

6. Узагальнення практики формування управлінської компетентності майбутнього викладача в навчальному процесі вищої школи для підвищення ефективності його магістерської підготовки та сприяння поширенню досвіду в інших вищих навчальних закладах України.

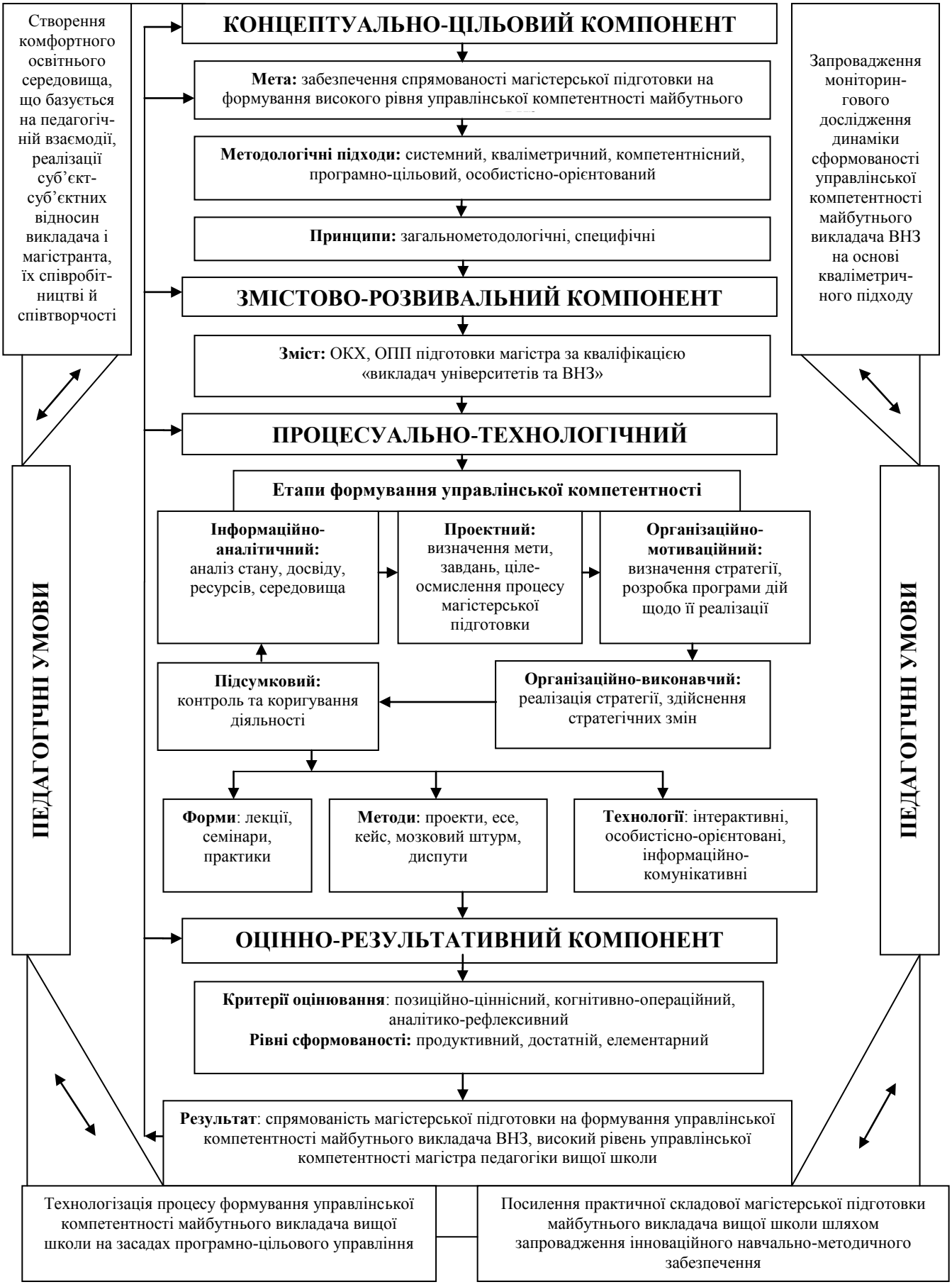

Рис. 1. Модель формування управлінської компетентності майбутнього викладача вищої школи у процесі магістерської підготовки

Вибір методів експериментальної роботи здійснювався відповідно до об'єкта, предмета, мети, завдань, методологічних засад дисертаційного дослідження (табл. 1).

Таблиця 1

Методи дослідження, які використовувалися у проведенні експериментальної роботи

Методи дослідження	Завдання дослідження
Спостереження за професійно-педагогічною діяльністю викладачів ВНЗ для визначення необхідності формування управлінської компетентності	Оцінка рівня професіоналізму, управлінської компетентності викладачів ВНЗ, виявлення динаміки їх професійного зростання
Бесіди з – керівниками структурних підрозділів ВНЗ; – викладачами ВНЗ; – магістрантами	Отримання даних щодо наявного рівня управлінських знань і вмінь педагогів ВНЗ, актуальності їх формування
Анкетування: – анкета «Управлінська компетентність викладача ВНЗ»; – анкета «Ваше ставлення до питань педагогічного управління»; – анкета «Я на сходинці»	Виявлення розуміння майбутніми педагогами ВНЗ сутності феномену управлінської компетентності, окреслення орієнтирів розвитку управлінської компетентності; визначення спрямованості майбутніх викладачів ВНЗ на розвиток управлінської компетентності та чинників, які стимулюють або перешкоджають самовдосконаленню; з'ясування характеру пізнавального інтересу магістрантів до питань педагогічного управління; розробка індивідуальної програми професійного зростання
Психолого-педагогічна діагностика і самодіагностика: • тест «Самооцінка» ; • методика діагностики комунікативних умінь; • методика вимірювання самоактуалізації; • «Самооцінка конфліктності»; • тест «Самоменеджмент педагога»; • самодіагностика сформованості особистісних і професійних якостей;	З'ясування адекватності самооцінки; визначення комунікативних умінь; з'ясування рівня самоактуалізації майбутнього педагога ВНЗ; визначення рівня конфліктності майбутнього викладача ВНЗ; визначення сформованості вмінь самоуправління; самооцінка розвиненості значущих особистісних і професійних якостей майбутнього викладача ВНЗ
Метод експертних оцінок	Визначення й уточнення основних положень методики дослідження; визначення критеріїв, показників, що відбивають суттєві характеристики управлінської компетентності майбутнього педагога

	Продовження табл. 1
Тестування – застосування дидактичних тестів	Визначення повноти сформованості управлінських знань, умінь, навичок
Педагогічний експеримент	Перевірка ефективності розробленої моделі формування управлінської компетентності майбутнього викладача ВНЗ та педагогічних умов її практичної реалізації у практиці магістерської підготовки
Методи математичної статистики	Перевірка достовірності отриманих результатів

Експериментальне дослідження проводилось на базі Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка, Сумського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти, Київського національного лінгвістичного університету, Української інженерно-педагогічної академії протягом 2012–2014 років. До експерименту було залучено 167 слухачів магістерської програми з педагогіки вищої школи. Крім того, в експериментальній роботі взяли участь 46 викладачів названих вищих навчальних закладів України.

З метою визначення доцільності та можливості формування управлінської компетентності майбутніх викладачів вищої школи протягом 2010/2012 навчального року було проведено зондувальне дослідження (В. Загвязинський) [5].

Перш за все було проаналізовано освітньо-кваліфікаційну характеристику магістра за спеціальністю «Педагогіка вищої школи», освітньо-професійну програму його підготовки, навчальні програми нормативних дисциплін навчального плану з огляду на необхідність формування управлінської компетентності майбутнього викладача вищої школи. Результати унаочнено у табл. 2.

Окрім того, до навчального плану підготовки магістрів з педагогіки вищої школи включено такі вибіркові дисципліни «Управління вищим навчальним закладом», «Правове забезпечення діяльності установ та закладів освіти», «Соціологія організації та управління», викладання яких сприяло формуванню управлінської компетентності майбутнього викладача вищої школи.

Таблиця 2

Виокремлення управлінської складової у змісті навчальних дисциплін відповідно до ОКХ та ОПП підготовки магістра педагогіки вищої школи

Нормативні дисципліни за навчальним планом	**Знання, уміння, навички, які необхідно сформувати у майбутніх викладачів ВНЗ відповідно до ОКХ, ОПП**
Теорія і практика вищої професійної освіти в Україні	Цілепокладання і цілездійсненя; визначення завдань освіти і навчання; робота з нормативними документами у сфері освіти;
Педагогічна та професійна психологія	Мотивування діяльності; врахування людського чинника у практичній діяльності; конфлікти та їх розв'язання;
	Стилі управління; корекція цілей діяльності та її структури; психологічні аспекти управління трудовим колективом
Фізична культура та психофізіологічний тренінг	Саморегуляція та самоконтроль
Моделювання діяльності фахівця	Моделювання професійної, соціальної діяльності фахівця; компетенції професійного розвитку; аналіз професійної діяльності; структурування професійної діяльності
Моделювання освітньої та професійної підготовки фахівця	Моделювання освітньої підготовки фахівця; інформаційне забезпечення освітньої і професійної підготовки, її оптимізація;
Системний підхід у вищій освіті	Особливості ВНЗ як соціально-педагогічної системи; системне бачення ВНЗ як об'єкту управління; особливості управління ВНЗ; вимоги системного підходу до організації керівництвом трудовим колективом; система організації навчального процесу у ВНЗ; метод комунікацій у діяльності педагогічного колективу; організація проведення нарад, засідань, семінарів
Педагогічний контроль в системі освіти	Оцінювання ефективності пізнавальної діяльності студентів та власної професійно-педагогічної діяльності; вибір доцільних форм і методів контролю;
Дидактичні системи у вищій освіті	Розробка дидактичних систем
Інформаційні технології в освіті	Інформаційно-технологічне забезпечення навчального процесу; інформаційно-технологічне забезпечення діагностики якості вищої освіти
Соціальна екологічна безпека діяльності	Ідентифікація ризику у соціальних і екологічних системах; управління ризиком у соціальних і екологічних системах; організація ефективної та безпечної праці; принципи ергономіки робочого місця; система управління охороною праці
Практична підготовка та стажування	Проектування змісту освіти; планування діяльності; організація навчальної діяльності; контроль результатів навчальної діяльності

Наступним кроком у зондувальному дослідженні виявлення стану сформованості управлінської компетентності майбутніх викладачів вищої школи та рівня їхньої зацікавленості щодо набуття управлінських знань, умінь і навичок. У зв'язку з цим, магістрантам було запропоновано оцінити рівень (високий, достатній, низький) власної управлінської компетентності за такими позиціями:

– чи вважаєте Ви достатніми власні психолого-педагогічні знання в галузі педагогічного управління?;

– назвіть уміння і навички, які характеризують Вашу управлінську компетентність;

– назвіть особистісні якості, які сприяють або перешкоджають Вашій професійно-управлінській діяльності.

За результатами відповіді на перше запитання можна констатувати, що 26% майбутніх викладачів вищої школи вважають власні знання в галузі педагогічного управління достатніми, 53% – низькими і 21% – високими. Отже, майже 50% майбутніх педагогів вищої школи мають недостатній рівень психолого-педагогічних знань у галузі педагогічного управління.

Нас цікавили уявлення педагогів про уміння і навички, що характеризують управлінську компетентність викладача ВНЗ. Так, серед умінь і навичок слухачі магістерської програми найчастіше називали такі:

– застосовувати власні знання у стандартних і нестандартних ситуаціях в організації навчально-виховного процесу у ВНЗ;

– використовувати інноваційні технології навчання студентів;

– привести студентський колектив до успіху;

– визначити мету і завдання діяльності студентів;

– скоординувати зусилля студентської групи на досягнення запланованого результату;

– поєднувати різні стилі спілкування залежно від конкретної педагогічної ситуації у ВНЗ;

– розв'язувати педагогічні проблеми без нанесення шкоди конкретній особистості;

– працювати з нормативними документами, що регламентують навчально-виховний процес у ВНЗ;

– постійно тримати в полі зору всі ланки педагогічного процесу у ВНЗ.

Як бачимо із наведених відповідей, майбутні викладачі не достатньо розрізняють управлінські уміння і навички, переважно виокремлюють суто психолого-педагогічні.

Щодо відповіді на третє запитання, то, на думку респондентів, успішність професійно-управлінської діяльності викладача ВНЗ визначається головним чином природними лідерськими якостями (19,2% опитаних); наявністю педагогічної майстерності, яка дозволяє вправно передавати власні знання і вміння студентам та розвивати їх педагогічну майстерність (23,4%); організаторськими вміннями (11,3%); розвиненим інтелектом і волею (16,1%). Отже, слухачі магістерської програми не виявили чіткого уявлення про управлінські уміння і навички, їх значення у професійно-педагогічній діяльності викладача вищої школи.

За результатами самооцінки рівня сформованості управлінської компетентності слухачів магістерської програми 22,6 % опитаних педагогів, оцінюючи рівень власної управлінської компетентності як достатньо високий, не виявляли прагнення до подальшого його підвищення; 64,5% не вважали власний рівень управлінської компетентності високим, але вони вважали його достатнім для здійснення майбутньої професійно-педагогічної діяльності. Встановлено, що лише 12,9%, не вважаючи власний рівень управлінської компетентності достатньо високим, розуміли необхідність подальшого професійного самовдосконалення.

Аналіз відповідей дозволив зафіксувати завищену самооцінку значної кількості магістрантів власної готовності до виконання професійно-педагогічних функцій, неусвідомленість і несформованість мотивації до неперервного фахового зростання.

Третім кроком у зондувальному дослідженні було з’ясування уявлення майбутніх педагогів вищої школи щодо наявності знань, умінь і навичок, які необхідні сучасному викладачеві для ефективного здійснення професійно-педагогічної діяльності у вищому навчальному закладі.

Узагальнення відповідей респондентів дозволило виокремити такі групи професійних знань, умінь і навичок:

– планувальні (вміння скласти навчально-тематичний план, робочу програму навчальної дисципліни і план навчального заняття, планування навчальної взаємодії зі студентами, планування подальшої власної професійної кар’єри, фахового зростання тощо);

– організаційні (організація навчального процесу, організація студентського колективу, постановка мети і завдань діяльності, відбір змісту і його максимально доступне подання, вибір форм, методів,

технологій навчання, організація самостійної роботи студентів, організація власної діяльності тощо);

– мотиваційні (знання про особливості мотиваційного профілю пересічного студента, застосування діагностичних методик, реалізація індивідуального підходу до посилення інтересу студентів до опанування навчальним матеріалом, застосування методів заохочення і покарання, стимулювання студентів до науково-дослідної роботи тощо);

– контрольно-оцінні (уміння розробляти критерії оцінювання, встановлення зворотного зв'язку, застосування системи оцінок для визначення рівня навчальних досягнень студентів та підвищення ефективності власної педагогічної праці, застосування різноманітних форм і методів контролю, використання різних технік контролю і оцінювання тощо).

Таким чином, результати проведеного опитування свідчать про невідповідність між уявленням майбутніх викладачів вищої школи щодо існуючих у них компетенцій і потребою у розширенні знань, умінь, навичок у галузі педагогічного менеджменту і на цій основі подальше формування управлінської компетентності.

Для проведення експериментального дослідження було сформовано три експериментальні групи магістрантів, а саме:

– група Е1 (23 особи) включала слухачів магістерської програми з педагогіки вищої школи Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка;

– група Е2 (21 особа) включала слухачів магістерської програми з педагогіки вищої школи Сумського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти;

– група Е3 (25 осіб) включала слухачів магістерської програми з педагогіки вищої школи Київського національного лінгвістичного університету.

Контрольною групою були слухачі магістерської програми Української інженерно-педагогічної академії (98 осіб).

Як відомо, класичний експеримент будується на порівнянні результатів дослідження в експериментальній та контрольній групах, які знаходять прояв у змінах, що відбулися у ході експерименту, за визначеними критеріями. Це встановлюється за допомогою вхідного та вихідного діагностування (анкетування, тестування тощо).

З огляду на невеликий обсяг вибірки, що обумовлено існуючим ліцензованим обсягом підготовки майбутніх викладачів вищої школи у експериментальних вищих навчальних закладах та терміном навчання у магістратурі, у дослідженні було відстежено динаміку навчальних досягнень і професійного зростання кожного окремого магістранта, оскільки вважаємо, що педагогічна діагностика в системі особистісно зорієнтованої освіти має фіксувати індивідуальний прогрес та індивідуальний маршрут кожного майбутнього викладача (наскільки відбулися зміни в його особистісному зростанні порівняно з попереднім рівнем), виявляти характер і величину його просування в процесі саморозвитку через зіставлення з результатами попередніх діагностичних зрізів стосовно конкретного майбутнього викладача.

Необхідність організації спеціальної роботи, спрямованої на формування управлінської компетентності майбутнього викладача вищого навчального закладу, вимагала створення сприятливих умов для впровадження експериментального фактору в процес магістерської підготовки.

На це, перш за все, було спрямовано вдосконалення роботи кафедр, які здійснюють випуск магістрів за спеціальністю 8.18010021 «Педагогіка вищої школи», а саме:

– перегляд робочих навчальних програм і виокремлення управлінської складової у змісті навчальних дисциплін;

– запровадження внутрішньокафедрального семінару з питань опанування викладачами технологіями формування управлінської компетентності майбутніх педагогів вищої школи (Програма постійно діючого семінару для викладачів «Формування управлінської культури викладача вищого навчального закладу»);

– розробка навчально-методичного забезпечення магістерської підготовки майбутніх викладачів вищої школи;

– посилення практичної складової магістерської підготовки щодо опанування магістрами управлінськими уміннями і навичками.

Виявлено, що ужиті заходи дозволили скоординувати й скоригувати досить складні комунікативно-інформаційні взаємозв’язки між керівництвом кафедри, викладачами і студентами.

Педагогічний експеримент з формування управлінської компетентності майбутнього викладача ВНЗ здійснювався у декілька етапів.

Перший етап – констатувальний (пошуково-теоретичний). На даному етапі вивчався реальний стан сформованості управлінської компетентності майбутніх викладачів, які навчалися в магістратурі з педагогіки вищої школи, формулювалися завдання експериментальної роботи на кожному етапі її проведення, обґрунтовувалися умови, допустимі обмеження та визначалося необхідне матеріально-технічне забезпечення педагогічного експерименту.

Підготовка до експериментальної роботи полягала у вирішенні таких завдань:

– вибір експериментальних об'єктів (кількість і якісний склад експериментальних і контрольних груп);

– визначення тривалості кожного етапу експериментальної роботи;

– вибір конкретних методик для вивчення початкового стану експериментального об'єкту;

– визначення показників і критеріїв, за якими можна робити висновки про зміни в експериментальному об'єкті під впливом відповідних педагогічних дій.

Другий етап – формувальний (експериментально-аналітичний) – безпосереднє впровадження науково обґрунтованої моделі формування управлінської компетентності майбутнього викладача вищого навчального закладу та створення педагогічних умов її ефективної реалізації. Технологічне забезпечення формування управлінської компетентності викладача вищої школи здійснювалося на основі програмно-цільового управління шляхом складання і реалізації комплексно-цільової програми.

Крім того, даний етап експерименту передбачав:

– фіксацію даних про його перебіг на основі проведених зрізів, що характеризують зміни об'єктів під впливом експериментальної системи умов;

– виявлення недоліків у ході проведення експерименту;

– оцінку поточних витрат часу, засобів і зусиль як студентів, так і викладачів.

Третій етап – контрольний (теоретико-узагальнюючий). На даному етапі здійснювалися:

– аналіз отриманих експериментальних даних;

– співставлення отриманих результатів з метою, завданнями і гіпотезою дослідження;

– статистична обробка результатів, отриманих у ході експерименту, складання таблиць;

– осмислення й аналітичне опрацювання отриманих експериментальних даних та формулювання висновків.

Підсумовуючи зазначене вище, можна зробити такі висновки:

1) вибір методів теоретичного та емпіричного дослідження залежить від специфіки предмета вивчення, від мети та завдань дослідження, від реальних умов та можливостей дослідження;

2) для всебічного пізнання предмета дослідження та виконання поставлених завдань використано комплекс загальнонаукових та емпіричних методів дослідження;

3) основним емпіричним методом дослідження було обрано педагогічний експеримент;

4) для проведення педагогічного експерименту було скомплектовано дві групи: експериментальну та контрольну. Порівняння прояву змін щодо отримання реальних результатів сформованості управлінської компетентності майбутніх викладачів вищої школи в процесі магістерської підготовки зумовило визначення ефективності експериментальної роботи;

5) програму експериментальної роботи щодо формування управлінської компетентності майбутнього викладача ВНЗ розроблено таким чином, що вона відображає логіку вирішення досліджуваної проблеми.

Поетапне формування управлінської компетентності майбутнього викладача вищої школи у процесі магістерської підготовки

Ефективна реалізація моделі формування управлінської компетентності майбутнього викладача вищого навчального закладу передбачає створення відповідних педагогічних умов.

Однією з педагогічних умов формування управлінської компетентності викладача вищої школи в процесі магістерської підготовки нами визначено технологізацію процесу формування управлінської компетентності викладача вищої школи на основі програмно-цільового управління. Реалізація цієї умови передбачала розробку комплексно-цільової програми, яка зумовила визначення етапів формування управлінської компетентності майбутнього викладача вищої школи, цілей, завдань, змісту діяльності та прогнозованих результатів на кожному окремому етапі, що забезпечило планомірний та послідовний шлях досягнення мети експерименту.

Зазначимо, що у широкому науково-методичному розумінні програма – це встановлення певної етапності, порядку й механізмів управління процесом послідовного досягнення цілей та вирішення проблеми.

Відмітимо, що програма порівняно зі звичайним планом роботи закладу освіти має ряд особливостей:

– по-перше, у програмі чітко формулюються цілі в кількісному вираженні так, що можна зафіксувати факт їх досягнення;

– по-друге, у програмі передбачається збалансованість ресурсів з поставленими завданнями на нормативній основі;

– по-третє, програма вміщує всі заходи, які необхідно виконати для досягнення кінцевих результатів;

– по-четверте, у програмі встановлюються терміни виконання етапів робіт і завершення всієї програми із зазначенням критеріїв, за якими оцінюється отриманий результат.

З огляду на узагальнення теоретичних висновків і конкретного досвіду розробки комплексно-цільової програми [13, с. 109-116], можна виокремити принципи її розробки, а саме:

– орієнтація програми на кінцевий результат (формулюється у вигляді цілей або сукупності цілей), досягнення якого стає основним призначенням програми;

– побудова програми у вигляді групи (комплексу) впорядкованих, взаємопов’язаних і взаємозалежних видів діяльності різного рівня, що утворюють її структуру та забезпечують її цілісність;

– визначення програми як елементу, що входить до складу програми більш високого порядку, а також має зв’язок з іншими програмами того ж рівня;

– розуміння програми як цілісного об’єкта управління незалежно від відомчої належності складових її елементів;

– системний розгляд процесу управління програмою на всіх етапах – від аналізу проблеми і постановки цілей до контролю за її виконанням;

– створення відповідної організаційної системи управління програмою шляхом використання різноманітних координаційних форм управління;

– підтримка програми як єдиного об’єкта управління необхідними кадровими, матеріальними, фінансовими та іншими ресурсами;

– використання методів аналізу й оцінки для обґрунтування рішень, що приймаються на всіх етапах розробки і реалізації програми.

Розробка та впровадження комплексно-цільової програми «Реалізація педагогічних умов формування управлінської компетентності майбутнього викладача вищого навчального закладу» здійснювалась у кілька етапів (табл. 3).

Таблиця 3

Послідовність розробки та впровадження комплексно-цільової програми «Реалізація педагогічних умов формування управлінської компетентності майбутнього викладача вищого навчального закладу»

Етап розробки	Результат етапу
1. Формулювання проблеми (визначення значущості проблеми, з'ясування виділеної проблеми в контексті пріоритетних цілей системи освіти; аналіз існуючого стану проблеми і обґрунтування на цій основі актуальності розробки комплексно-цільової програми; оцінка ресурсного потенціалу і соціально-економічних можливостей вирішення проблеми, фіксація переваг і обмежень, формулювання цілей)	Визначення проблеми і генеральної мети досліджуваного процесу формування управлінської компетентності майбутнього викладача вищої школи у процесі магістерської підготовки
2. Проблемно-орієнтовний аналіз можливостей ВНЗ, випускаючої кафедри щодо вирішення визначеної проблеми (вичленення і структуризація системи, пов'язаної з вирішенням виявленої проблеми на основі збору і обробки інформації)	Виокремлення ресурсів, організаційних переваг, загроз, можливостей досліджуваного об'єкта
3. Визначення завдань діяльності щодо вирішення досліджуваної проблеми	Виокремлення цільових проектів
4. Розробка комплексу заходів щодо досягнення поставленої мети і вирішення завдань (визначення складу і послідовності виконання робіт; закріплення заходів за виконавцями, уточнення очікуваних результатів і змісту заходів, деталізація заходів; аналіз проекту календарного плану робіт з огляду на терміни виконання програми)	Перелік заходів і робіт, їх характеристика; календарний план виконання робіт
5. Розрахунок ефективності програми (виділення питань, які необхідно вирішити у порядку забезпечення ефективного виконання комплексно-цільової програми)	Довідка про ефективність програми
6. Практична реалізація програми (встановлення зворотних зв'язків, мотивація; корекція, внесення доповнень, уточнень; контроль, регулювання)	Реалізація комплексно-цільової програми
7. Підбиття підсумків (відстеження основних показників реалізації програми, їх оцінка, формулювання висновків)	Висновки з визначенням досягнень, недоліків та перспектив вирішення досліджуваної проблеми
8. Розробка рекомендацій щодо забезпечення виконання комплексно-цільової програми	Рекомендації

Початок розробки комплексно-цільової програми «Реалізація педагогічних умов формування управлінської компетентності майбутнього викладача вищого навчального закладу» полягав у визначенні її проблемної та тематичної спрямованості. Реалізація програми дозволила поєднати діяльність всіх суб'єктів педагогічного процесу. Це дозволило побудувати спільну роботу, консолідувати зусилля викладацького та студентського колективів, реалізувати демократичні засади керівництва навчально-виховним процесом у ВНЗ, оскільки наявність комплексно-цільової програми посилює публічний характер управління.

Розробка означеної комплексно-цільової програми складалась з двох стадій. На першій стадії формувалась система (ієрархія) цілей організації у частині конкретизації завдань процесу формування управлінської компетентності майбутнього викладача вищої школи. Ця стадія включала такі кроки:

а) визначення проблеми і стратегічної мети;

б) визначення, вибір і формування основних цілей;

в) визначення, вибір і формування завдань.

Друга стадія складання означеної комплексно-цільової програми охоплювала такі процедури:

а) визначення і формулювання заходів для реалізації поставлених цілей;

б) визначення виконавців і забезпечення реалізації заходів;

в) визначення і збалансування термінів проведення заходів;

г) уточнення взаємодії її виконавців.

Важливе значення при розробці і реалізації комплексно-цільової програми мало отримання очікуваного результату, тобто визначення параметрів і показників, що контролюються. При цьому очікуваний результат є еталоном досягнення мети.

Зупинимося на розкритті структурних етапів комплексно-цільової програми «Реалізація педагогічних умов формування управлінської компетентності майбутнього викладача вищого навчального закладу».

Перший етап означеної комплексно-цільової програми – інформаційно-аналітичний. Головна мета цього етапу – збір та узагальнення інформації щодо стану освітнього середовища для формування управлінської компетентності майбутнього викладача вищого навчального закладу в процесі магістерської підготовки, а саме: зміст навчальних програм, організація педагогічної взаємодії у діаді «викладач – студент», форми, методи, технології навчання, зв'язки з вищими навчальними закладами, рівень професійної компетентності

викладачів, які забезпечують навчальний процес у магістратурі, матеріально-технічне і ресурсне забезпечення.

Інформаційно-аналітичний етап означеної комплексно-цільової програми спрямувався на формування позитивної мотивації майбутніх викладачів до розвитку управлінської компетентності через пізнання себе й усвідомлення власної професійної діяльності. З цією метою було здійснено діагностування слухачів магістерської програми – майбутніх викладачів вищої школи щодо наявності власних якостей, професійно-педагогічної діяльності, мотивації щодо набуття управлінських компетентностей тощо.

З огляду на проблему дослідження нами було обрано такі методики діагностування:

– тест «Самооцінка» [23];
– методика діагностики комунікативних умінь [19];
– шкала вимірювання самоактуалізації [22];
– тест «Самооцінка конфліктності» [4];
– тест «Самоменеджмент педагога» [16];
– самодіагностика сформованості особистісних і професійних якостей [18].

Оскільки проведення психолого-педагогічної діагностики є достатньо складною процедурою, яка потребує ретельної підготовки, до її проведення були залучені фахівці – практичні психологи.

Окрім діагностики власних властивостей, професійно-педагогічної діяльності, найважливішим засобом самопізнання майбутнього педагога вищої школи є порівняння себе з деякою нормативною моделлю або ідеалом, що сприяє формуванню усвідомлених мотивів діяльності.

Для того, щоб показати образ майбутньої, ідеальної професійно-педагогічної діяльності, а також надати можливість майбутнім викладачам вищої школи порівняти рівень власної управлінської компетентності з вимогами ідеалу, зразка, магістрантам було запропоновано оцінити її рівень за карткою кваліметричного оцінювання рівня сформованості управлінської компетентності викладача ВНЗ, що представлено в табл. 4.

Не менш значущим засобом професійного самопізнання була також оцінка особистості майбутнього викладача вищої школи і його професійно-педагогічної діяльності іншими людьми, що виступає як міцний фактор розвитку мотивації самопізнання й розгортання цього процесу [24, с. 167–168].

Таблиця 4

Картка кваліметричного оцінювання рівня сформованості управлінської компетентності викладача вищого навчального закладу

Фактори (F)	Вагомість (m_i)	Критерії факторів (К)	Вагомість (V_i)	Показники (Р)	Коефіцієнт відповідності ($К_i$)				
					1	0,75	0,5	0,25	0
1. Позиційно-ціннісний $F_1=m_1(V_1K_1+V_2K_2++V_3K_3)$	0,31	1.1. Ціннісне ставлення до професійно-педагогічної діяльності	0,32	1.1.1. Сформована система професійних цінностей					
				1.1.2. Наявність потреби у професійному вдосконаленні					
				1.1.3. Наявність стійких пізнавальних інтересів у сфері педагогіки, психології, теорії управління, педагогічного менеджменту					
		1.2. Вмотивованість до професійного розвитку і саморозвитку	0,35	1.2.1 Сформована система мотивів, моральних і соціальних норм, настанов, ідеалів					
				1.2.2 Наявність інтересу до управлінської діяльності					
				1.2.3. Дієвість мотивів саморозвитку управлінської компетентності					
		1.3. Сформованість важливих для управління особистісних якостей	0,33	1.3.1 Розвиток стратегічного мислення					
				1.3.2. Уміння досягати визначених цілей та відповідальність за результати діяльності					
				1.3.3. Здатність до самоменеджменту					

Продовження табл. 4

2. Когнітивно-операційний $F_2=m_2(V_1K_1+V_2K_2++V_3K_3)$	0,36	2.1. Наявність і поповнення знань з педагогіки, психології, теорії управління, менеджменту	0,34	2.1.1. Наявність системи знань про управління навчально-виховним процесом як провідної діяльності викладача					
				2.1.2. Наявність знань щодо цілісної системи управлінських функцій					
				2.1.3. Опанування способами й формами професійного самовдосконалення, узагальнення і трансляції досвіду					
		2.2. Сформованість управлінських умінь	0,35	2.2.1. Наявність діагностико-прогностичних умінь					
				2.2.2. Наявність організаційно-регулятивних умінь					
				2.2.3. Наявність контрольно-коригувальних умінь					
		2.3. Здатність до прийняття і реалізації управлінських рішень	0,31	2.3.1. Прийняття управлінських рішень у стратегічній перспективі					
				2.3.2. Прийняття управлінських рішень у тактичній перспективі					
				2.3.3. Прийняття управлінських рішень в оперативній перспективі					
3. Аналітико-рефлексивний $F_3=m_3(V_1K_1+V_2K_2++V_3K_3)$	0,33	3.1. Здатність до рефлексії	0,32	3.1.1. Адекватне оцінювання власного рівня особистісно-професійного розвитку					
				3.1.2. Здатність до виявлення внутрішньо особистісних проблем, вирішення їх шляхом самоаналізу, переосмислення власного досвіду					
				3.1.3. Побудова адекватної «Я-концепції»					

Продовження табл. 4

		3.2. Емоційна стабільність	0,29	3.2.1. Здатність до самоорганізації, самооцінки і самоконтролю					
				3.2.2. Уміння керувати своїми емоціями					
				3.2.3. Здатність знаходити і надавати емоційну підтримку					
		3.3. Комунікативна поведінка	0,39	3.3.1. Забезпечення комфортності у взаємовідносинах, створення атмосфери взаємної зацікавленості, довіри, поваги й підтримки					
				3.3.2. Відкритість до діалогу, бажання спілкуватися на рівні взаємного прийняття і обміну цінностями, особистими позиціями і поглядами					
				3.3.3. Сформованість індивідуального стилю педагогічного спілкування					

Для визначення необхідності формування управлінської компетентності магістрантів важливими методами психолого-педагогічної діагностики виступали методи спостереження за професійно-педагогічною діяльністю викладачів ВНЗ, індивідуальні та групові бесіди з керівниками структурних підрозділів ВНЗ, викладачами ВНЗ, магістрантами. З цією метою проведено анкетування (анкети «Управлінська компетентність викладача ВНЗ», «Ваше ставлення до питань педагогічного управління», «Я на сходинці»).

На інформаційно-аналітичному етапі розробки комплексно-цільової програми важливим виявилося проведення засідань випускаючої кафедри, які присвячувалися розгляду завдань, що планувалися до вирішення. На початку засідання чітко формулювалися тема, мета, важливість поставленого на обговорення питання. При цьому створювалася атмосфера вільного обговорення, надавалася можливість кожному викладачеві чітко й аргументовано висловити власне ставлення до питань, що розглядалися. Кожен викладач кафедри давав оцінку ступеню вирішення поставленого завдання та його значущості для формування управлінської компетентності майбутнього викладача ВНЗ.

На цьому етапі комплексно-цільової програми для викладачів кафедри було проведено навчальний тренінг, основні завдання якого полягали у поглибленні теоретичного і практичного психолого-педагогічного базису з проблем формування управлінської компетентності майбутніх викладачів вищої школи, розвиток умінь викладача ВНЗ щодо організації навчально-виховного процесу з урахуванням педагогічних умов, які впливають на процес формування управлінської компетентності майбутнього педагога вищої школи.

Доцільність проведення такого тренінгу було зумовлено необхідністю прискорення адаптації викладачів кафедри до роботи в умовах експериментального дослідження, усунення прогалин у професійній підготовці і перегляду неефективних форм роботи зі студентами, освоєння нових технологій і методів щодо формування управлінської компетентності майбутніх педагогів вищої школи.

Зазначимо, що проведення тренінгу вимагало створення такої освітньої атмосфери, завдяки якій у викладача кафедри було активізовано важливі для його професійно-управлінської діяльності мотиви.

Здійснення навчального тренінгу відбувалося за такими основними етапами:

– аналіз потреби в тренінгу, який здійснювався на трьох основних рівнях: всієї кафедри, магістрантів та окремого викладача;

– формування цілей тренінгу – чітке формулювання, які завдання зможуть виконати учасники після закінчення, за яких умов вони продемонструють власні вміння і навички, за якими стандартами буде оцінено їх виконання;

– вибір методів і технік, які відповідають цілям тренінгу (ігрове моделювання, мозкова атака, метод конкретної ситуації, групова дискусія тощо);

– проведення тренінгу (міні-лекція + імітаційна діяльність + демонстрація + тестування);

– оцінка ефективності тренінгу, визначення результатів.

Другий етап комплексно-цільової програми «Реалізація педагогічних умов формування управлінської компетентності майбутнього викладача вищої школи» – проектний. На цьому етапі було здійснено експертну оцінку моделі формування управлінської компетентності майбутнього викладача вищого навчального закладу та педагогічних умов ефективної її реалізації. Відмітимо, що модель формування управлінської компетентності майбутнього викладача вищої школи складається з чотирьох компонентів: концептуально-цільового, змістово-розвивального, процесуально-технологічного, оцінно-результативного. Було обговорено можливість створення обґрунтованих у дослідженні педагогічних умов її ефективної реалізації у навчально-виховному процесі магістерської підготовки. У процесі дослідження нами було визначено такі: 1) створення комфортного освітнього середовища, що основане на педагогічній взаємодії, співробітництві й співтворчості викладача і студентів; 2) запровадження моніторингового дослідження динаміки формування управлінської компетентності майбутнього викладача вищого навчального закладу на основі кваліметричного підходу; 3) технологізація процесу формування управлінської компетентності викладача вищої школи на основі програмно-цільового управління; 4) посилення практичної складової магістерської підготовки майбутнього викладача вищої школи шляхом запровадження інноваційного навчально-методичного забезпечення.

Отже, виникла проблема в проведенні педагогічної експертизи розробленої та теоретично обґрунтованої моделі формування управлінської компетентності майбутнього викладача ВНЗ у процесі магістерської підготовки.

У наукових працях С. Гончаренка [2], Д. Іванова [6], О. Касьянової [9], описано метод педагогічної експертизи, який передбачає реалізацію таких кроків:

1. Формування групи експертів.

2. Визначення мети роботи експертної групи.

3. Вибір правил, способів оцінки, статистичної обробки та узагальнення інформації.

4. Визначення критеріїв експертизи.

5. Проведення процедури експертизи.

6. Заповнення протоколу експертизи.

Для здійснення експертизи розробленої моделі формування управлінської компетентності майбутніх викладачів вищої школи було укомплектовано експертну групу у складі 5 фахівців Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка та Сумського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти.

З огляду на те, що наявність критеріального апарату, розробленого до початку впровадження означеної моделі, дозволить оцінити можливість досягнення поставлених цілей, нами було виокремлено такі критерії експертизи моделі формування управлінської компетентності майбутнього викладача ВНЗ:

1. Актуальність – це ступінь відповідності розробленої моделі соціальному замовленню, потребам вищого навчального закладу, викладачів; можливості усунення суттєвих недоліків у підготовці нової генерації педагогічних кадрів у системі вищої освіти.

2. Результативність – впровадження моделі сприяє підвищенню ефективності процесу підготовки майбутнього викладача вищої школи.

3. Надійність – якість моделі забезпечує стабільність у роботі вищого навчального закладу.

4. Економічність – застосування моделі не вимагає додаткового фінансування.

5. Прогностичність – здатність моделі відповідати мінливим вимогам і умовам, в яких вона буде реалізована.

6. Демократичність – впровадження моделі сприяє формуванню сприятливого мікроклімату у вищому навчальному закладі, розвитку ініціативи, творчості, колегіальності в роботі кафедри.

7. Інноваційність – модель зорієнтована на вирішення найбільш значущих для майбутніх викладачів вищого навчального закладу проблем.

8. Цілісність – якість моделі забезпечує повноту складу дій, що є необхідними для досягнення поставлених цілей та узгоджує зв'язки між ними.

Експертні оцінки було виставлено за кожним критерієм, залежно від ступеня його вияву:

0 балів – критерій відсутній;

1 бал – критерій недостатньо виражений;

2 бали – критерій достатньо виражений;

3 бали – критерій виражений оптимально.

Зведений протокол оцінювання моделі наведено у табл. 5.

Таблиця 5

Протокол експертизи моделі формування управлінської компетентності майбутнього викладача вищої школи

Експерти / Критерії	Експерт 1	Експерт 2	Експерт 3	Експерт 4	Експерт 5	Середня оцінка
Актуальність	3	3	2	3	3	2,8
Результативність	2	3	3	3	3	2,8
Надійність	3	2	3	3	3	2,8
Економічність	2	2	3	2	3	2,4
Прогностичність	3	3	3	3	3	3
Демократичність	3	3	3	3	3	3
Інноваційність	3	2	3	3	3	2,8
Цілісність	3	3	3	3	2	2,8

Як бачимо з табл. 5, за всіма запропонованими критеріями розроблена модель має позитивні високі оцінки, що є ознакою доцільності її впровадження в навчальний процес магістерської підготовки педагогів вищої школи.

Можливість та шляхи реалізації обґрунтованих у дослідженні педагогічних умов ефективного впровадження моделі формування управлінської компетентності майбутніх викладачів вищої школи визначено шляхом проведення внутрішньо кафедрального семінару за методом «дельфі». Метод «дельфі» унеможливлює навіювання групової думки і дозволяє висловити власну точку зору на проблему. Суть методу

«дельфі» полягає не тільки у генеруванні відповідей на висунуті питання, але й у вироблені узгоджених відповідей.

Подамо фрагмент проведення кафедрального семінару.

Умови проведення семінару:

– для унеможливлення взаємного впливу кожний учасник семінару має окремий стіл;

– замість групового обговорення проводиться індивідуальне опитування за попередньо підготовленим запитаннями;

Етапи проведення семінару:

– розробка питань з проблеми і запис їх на окремих аркушах;

– видача аркушів кожному учаснику з пропозицією дати відповідь на запропоновані питання;

– підготовка письмових відповідей на запитання;

– аналіз отриманих відповідей, вибір найбільш доцільних з них;

– публічне обговорення відповідей (без оприлюднення їх авторів);

– вироблення узгодженої відповіді з урахуванням висловлених зауважень.

За необхідності означена процедура повторюється.

Використовуючи такий підхід до проведення внутрішньо кафедрального семінару було виявлено можливості та шляхи реалізації педагогічних умов ефективного впровадження моделі формування управлінської компетентності майбутніх викладачів вищої школи під час їх магістерської підготовки, що знайшло відображення у комплексно-цільовій програмі та реалізовано на її організаційно-виконавчому етапі.

Третій етап комплексно-цільової програми «Реалізація педагогічних умов формування управлінської компетентності майбутнього викладача вищого навчального закладу» – організаційно-мотиваційний. Особливостями цього етапу стали:

– організація діяльності, що спрямована на забезпечення мотивації, пізнавального інтересу, сприйняття викладачами кафедри цілей навчання майбутніх викладачів ВНЗ, осмислення зразків ефективної управлінсько-педагогічної діяльності в системі вищої освіти, поєднання елементів пізнавальної та практичної діяльності майбутніх педагогів, усвідомлення ними значущості підвищення власної управлінської компетентності в процесі магістерської підготовки;

– створення сприятливого мотиваційного середовища у магістратурі шляхом дотримання таких правил роботи: визначалися перш

за все успіхи у навчанні і професійно-педагогічній діяльності; викладачі кафедри були переконані в тому, що результати магістерської підготовки залежать від їх зусиль; педагоги кафедри оперували критеріями і показниками, за якими оцінювалися результати їхньої роботи, вони були впевнені в об'єктивності оцінки; педагоги кафедри усвідомлювали власну причетність до процесу формування управлінської компетентності майбутніх викладачів ВНЗ;

– забезпечення умов для створення кожним майбутнім викладачем вищого навчального закладу індивідуальної програми особистісно-професійного зростання;

– структурування змісту магістерської підготовки щодо виокремлення його управлінської складової (табл. 2). Відповідно до поставлених цілей і завдань добирався зміст освіти з огляду на необхідність підготовки майбутнього педагога ВНЗ як менеджера інноваційних освітніх змін. Зміст навчання структурувався за проблемними блоками, що значно полегшувало поетапне й наочне оволодіння відповідними управлінськими знаннями, уміннями, навичками, формування важливих професійних якостей. З урахуванням особливостей майбутньої професійної діяльності, професійного й життєвого досвіду слухачів магістерської програми, індивідуального стилю їх навчання добиралися форми і методи, що використовувалися в опануванні тим або іншим навчальним блоком; визначалися основні види контролю залежно від визначених структурних блоків змісту освіти [10, с. 221-227].

Наступний етап комплексно-цільової програми «Реалізація педагогічних умов формування управлінської компетентності майбутнього викладача вищого навчального закладу» – організаційно-виконавчий – забезпечував безпосередній процес формування управлінської компетентності майбутнього викладача вищого навчального закладу та реалізацію педагогічної умови – створення комфортного освітнього середовища, що основане на педагогічній взаємодії, співробітництві й співтворчості викладача і студентів.

Аналіз психолого-педагогічних джерел [20; 12; 3; 7] дозволив вибрати форми і методи навчання, які збагачують мотивацію до навчально-пізнавальної діяльності студента, зумовлюють необхідність педагогічної підтримки і діалогізації навчально-виховного процесу підготовки майбутнього викладача ВНЗ і тим самим забезпечують його ефективність.

Так, серед форм і методів, за яких магістрант стає суб'єктом навчальної діяльності, вступає в діалог з викладачем, бере активну участь

у пізнавальному процесі, виконуючи при цьому творчі, пошукові, проблемні завдання, нами обрано і використано в процесі магістерської підготовки майбутніх викладачів вищого навчального закладу такі:

– проблемні лекції та семінари, які передбачають аналіз педагогічних явищ, процесів, науковий пошук істини, що вимагає створення викладачем проблемних ситуацій, які вирішуються спільно зі студентами. Встановлено, що розв'язання актуальних проблем є ефективним засобом розвитку пізнавальної активності, самостійності, формування управлінської компетентності майбутнього педагога вищої школи;

– «мозкова атака» – ефективний метод колективного обговорення, пошуку управлінських рішень, використання якого дозволило магістрантам виявляти увагу, уяву й творчість шляхом вільного висловлення власних думок, забезпечило знаходження кількох рішень конкретної проблеми, сприяло створенню навчальної атмосфери співробітництва й невимушеності в процесі фахової підготовки;

– тематичні сократичні дискусії – обговорення будь-якого питання, обмін думками між викладачем і студентами, що сприяло формуванню інтелекту, здібностей до практичного аналізу, забезпечило ретельну аргументацію власних думок та прищеплювало й розвивало здатність слухати й поважати думки інших;

– «круглий стіл» – проведення обговорення складних теоретичних педагогічних та управлінських проблем у системі вищої освіти, обміну досвідом за темою, що має неоднозначне тлумачення та вимагає аналізу, обґрунтування в різноманітних аспектах;

– аналіз конкретної (професійної або управлінської) ситуації та його різновиди – розв'язання ситуаційних задач, розбір інцидентів і конфліктів у навчально-виховному процесі вишу. Зазначимо, що ефективності використання методу аналізу ситуацій сприяє тісний зв'язок теорії з практикою управління навчально-виховним процесом у вузі з урахуванням досвіду тих, хто навчається, тобто обговорення реальних ситуацій, що мають місце у реальній професійно-педагогічній діяльності викладача ВНЗ. Цінність означеного методу полягає в тому, що його використання уможливлює слухачу магістерської програми оволодіння професійними знаннями та вміннями не шляхом пасивного прослуховування інформації, а через самостійне розв'язання проблем. Це створює підґрунтя для формування здатності магістранта до прийняття

ефективних управлінських рішень у складних ситуаціях професійно-педагогічної діяльності у вищому навчальному закладі;

– педагогічні ігри, серед яких розрізняють: рольова гра, в якій учасники не обговорюють ситуацію, а розігрують її, розподіляючи ролі між окремими учасниками, а решта є активними спостерігачами та залучаються до організації ігрового процесу або виконують ролі експертів; ділова гра, використання якої надає можливість майбутньому фахівцеві пережити себе в інколи незвичних ролях, поставити себе на місце іншої людини, відчути себе іншим, вийти за межі звичної поведінки. Ми поділяємо думку А. Капської про те, що ділова гра – це діалог на професійному рівні, в якому відбувається зіткнення різних думок, позицій, взаємна критика гіпотез, їх обґрунтування й утвердження, що веде до появи нових знань і уявлень» [8, с. 71-73]; інтерактивна гра – активний метод навчання, що базується на досвіді, отриманому в результаті спеціально організованої соціальної взаємодії учасників з метою зміни індивідуальної моделі поведінки [1]; ситуаційно-рольові – відтворення в ігровій ситуації умов майбутньої професійної діяльності;

– підготовка та презентація есе.

У процесі магістерської підготовки майбутнього викладача вищого навчального закладу продуктивним виявилося використання навчально-творчих задач. Навчально-творча задача є такою формою організації змісту навчального матеріалу, за допомогою якої педагог вишу створює студентам творчу ситуацію, прямо чи опосередковано задає мету, умови та вимоги до навчальної творчої діяльності, у процесі якої майбутні фахівці активно оволодівають знаннями, вміннями, навичками, розвивають власні творчі здібності. Навчально-творча задача передбачає організацію діяльності магістрів у два етапи: формулювання проблеми та її розв’язок. Тому навчально-творча задача задається метою майбутньої професійної діяльності і чинними вимогами до неї.

У практиці магістерської підготовки майбутнього викладача вищого навчального закладу з метою формування його управлінської компетентності нами було використано такі типи навчально-творчих задач:

1) задачі на прогнозування – на прогресивні екстраполяції, на регресивні екстраполяції, на безпосереднє висування гіпотези, оригінальної ідеї;

2) задачі на оптимізацію – на вибір оптимального розв’язку, на оптимізацію процесу, функціонування об’єкту, оптимізацію засобів діяльності;

3) задачі на розробку алгоритмічних і евристичних розпоряджень у професійній діяльності майбутнього викладача – на розробку алгоритму виконання розпорядження, виявлення найбільш оптимальних евристик, розробку евристичних розпоряджень, правил;

3) логічні задачі – аналітико-синтетичні задачі, задачі на встановлення причинно-наслідкових зв'язків у навчально-виховному процесі ВНЗ;

4) задачі на управління – на розробку мети, стратегії діяльності, планування, організацію діяльності, нормування часу, оцінку результатів у навчально-виховному процесі вишу;

5) задачі на комунікативність – на розподіл обов'язків у процесі колективної діяльності, на спілкування, на пошук способів співробітництва всіх учасників навчально-виховного процесу ВНЗ.

З метою забезпечення співробітництва і співтворчості викладача і магістранта у навчальному процесі підготовки майбутнього викладача було використано метод «навчання в команді». У цьому методі особлива увага приділяється груповим цілям і успіху всієї групи, які можуть бути досягнуті лише в результаті самостійної роботи кожного члена групи, у постійній взаємодії з іншими членами цієї ж групи при роботі над проблемою або питанням, яке підлягає вивченню. Завдання полягає у тому, щоб пізнати щось разом, щоб кожний член групи оволодів необхідними знаннями, набув необхідних умінь і навичок, і при цьому вся команда повинна знати, чого досяг кожний член команди.

При цьому було враховано технологію організації роботи в команді, яка складалася з таких етапів:

– пояснення викладачем нового матеріалу;

– організація роботи групи з формування орієнтованої основи діяльності, що передбачала необхідність для кожного магістранта в процесі взаємодії з групою опанувати новим матеріалом, усвідомити його та закріпити;

– надання групам завдання, яке виконується частинами (кожен студент виконує свою частину), або кожне наступне завдання виконується іншим студентом з групи;

– обговорення виконаних завдань;

– виконання завдання на перевірку засвоєння навчального матеріалу (тестування).

Ефективним методом формування управлінської компетентності майбутнього викладача вищої школи в процесі магістерської підготовки виявився метод проектів. Відомо, що метод проектів відображає особистісно зорієнтований підхід в освіті і сприяє формуванню вміння фахівця адаптуватися до динамічних умов постіндустріального суспільства.

Реалізація методу проектів ґрунтувалася на зацікавленості магістрів у оволодінні ними знаннями і уміннями з педагогічного менеджменту та демонстрації можливості використовувати їх у професійно-педагогічній діяльності.

Обрання методу проекту для формування управлінської компетентності майбутнього викладача вищої школи було зумовлено такими його перевагами:

1) формулювання значущої в управлінському аспекті проблеми (задачі), яка вимагає для вирішення інтегрованого знання, дослідницького пошуку;

2) теоретична, практична, пізнавальна значущість передбачуваних результатів;

3) самостійна навчально-пізнавальна діяльність студентів;

4) використання дослідницьких методів, що передбачають: вибір методів дослідження проблеми, збір, систематизацію, узагальнення отриманих даних, підбиття підсумків, оформлення висновків, їх презентація, висування нових проблем дослідження.

Наведемо приклади використання різноманітних форм і методів у формуванні управлінської компетентності майбутнього викладача вищої школи в період вивчення загального курсу з теорії та методології наукових досліджень [11, с. 85–92.].

Завдання 1. «Центральне дослідницьке питання».

Уявімо, що для вас важливим є вирішення такої дослідницької проблеми: побудувати «дерево цілей» для розчленування стратегічної мети діяльності вищого навчального закладу на підцілі, та розкрити взаємозв’язок між реалізацією мети, завдань та заходів.

1. Виокремить два основних поняття, якими ви будете оперувати при розробці цілей вашого дослідження, дайте характеристику кожному дослідженню.

2. Використовуючи дані поняття, сформулюйте центральне дослідницьке питання, яке дозволить сфокусувати вашу увагу на характері означеної наукової проблеми.

3. Заповніть таку форму щодо визначення центрального дослідницького питання.

Переді мною стоїть завдання (розуміння, опису, розвитку, розкриття, виявлення)… (чого? – центральне питання)… у… (одиниця аналізу). На даному етапі вивчення… (базове поняття) буде визначатися як… (характеристика поняття). Передбачається встановлення причини впливу… (наступне базове поняття) на дане… (явище). Встановлення цих причин цікавить мене, тому що… Характер результату виконаного мною дослідження у… (опис, інтерпретація, концептуалізація)… (досліджуване поняття).

Завдання 2. «Секвенція».

Секвенція (англ. – послідовність, неперервність) – послідовність певних подій, що приводять до очікуваного результату в науковій роботі.

Пропонуємо вам обговорити послідовність подій в організації дослідження щодо визначення та формування місії вищого навчального закладу щодо інноваційного розвитку вищої освіти в суспільстві ризику.

1. Визначте можливі утруднення в організації дослідження та шляхи їх подолання.

(Які, на вашу думку, сильні та слабкі сторони вищого навчального закладу, які фактори найбільше сприяють успіху вузу і які менше?)

2. Сформулюйте логічні принципи проведення дослідження, виокремте їх у кодексі поведінки викладача вищого навчального закладу. (Зобразіть ідеальну картину вузу, яким він має стати через п’ять років)

3. Обговоріть послідовність подій та можливі утруднення, виразіть їх у графічній схемі, запропонуйте альтернативний варіант розгортання подій, які можуть привести до іншої моделі в організації наукового дослідження.

(Подумайте, чого може чекати від вузу громадськість? Що ви вважаєте у вузі найважливішим і про що ви найбільше турбуєтеся?)

4. Співвіднесіть розроблений вами кодекс поведінки викладача вищого начального закладу з послідовністю подій та обговоріть у групі способи вашої поведінки, узгодьте з положеннями кодексу.

Важливою формою наукової підготовки майбутніх викладачів вищих навчальних закладів є наукові конференції. Головна мета проведення таких заходів – обговорення актуальних проблем науки управління та педагогічної практики. Досвід проведення щорічних університетських наукових конференцій «Молодих учених» підтверджує, що саме така форма забезпечує спільну наукову діяльність всіх зацікавлених осіб, як визнаних науковців, так і магістрантів. Практика підтверджує, що успішність проходження конференції магістрантів забезпечується лише

тоді, коли цілі конференції не лише формально задекларовані, а й особистісно прийняті всіма учасниками заходу.

При підготовці конференції майбутні викладачі вищого навчального закладу працювали над забезпеченням головної умови проведення конференції – активне спілкування учасників протягом певного, фіксованого на діалог часу. Для кожного учасника важливим було презентація вміння чітко, послідовно, лаконічно, науково обґрунтовано, переконливо та доказово висловлювати власні позиції та думки. Майбутні викладачі відпрацьовували вміння аналізувати проблему, виокремлювати в ній головне і суттєве, визначити ризики її реалізації та планувати перспективи розвитку окресленої проблеми. У проведенні наукових студентських конференцій, як правило, реалізуються такі навчальні цілі як навчання брати участь та проводити конференції різного типу. Конференції молодих учених будувалися на засадах гласності, масовості, системності, відкритості, наступності, вільного простору. Виявлено, що для магістрантів за спеціальністю «Педагогіка вищої школи» важливим є вже у процесі навчання набуття та закріплення досвіду створення організаційного комітету конференції, раціонального розподілу вирішення технічних та матеріальних ресурсів, дотримання часових аспектів підготовки. Магістранти працювали над складанням рецензій студентських виступів, опонували виступи та презентували власні надбання. Зрозуміло, що важливим етапом у проведенні студентської наукової конференції є післядія.

Магістранти з використанням інтерактивних технологій (робота в групах, робота в парах, «вільний мікрофон» та ін.) оцінювали ділову активність учасників, їх вмотивованість, вміння слухати, вміння грамотно лаконічно висловлювати думки та етичну позицію. Саме на цьому етапі майбутні викладачі вищого навчального закладу закріплювали здатність до рефлексії, спрямованість на внутрішнє зростання кожного учасника, паритетність стосунків, створення атмосфери вільної комунікації, налаштованість на корпоративну цілеспрямовану діяльність та співпрацю в команді. Підготовка та проведення таких конференцій для майбутніх викладачів передбачала створення продуктивної команди. Використання корпоративної, кооперативної діяльності передбачала проведення групових дискусій, застосування методів мозкового штурму, синектики, виконання колективних договірних мікропроектів. При цьому реалізовувалися такі напрями:

– орієнтація на особистість майбутнього викладача ВНЗ, його ресурси для успіху групового вирішення проблеми;

– забезпечення продуктивного спілкування та успішної комунікації;

– формування та закріплення стійкого інтересу до продуктивної дослідницької діяльності, зокрема у визначенні орієнтирів інноваційного розвитку вищої освіти.

У процесі формування управлінської компетентності магістрів педагогіки вищої школи важливим є їх залучення та стимулювання до різноманітних форм наукової творчості. Відповідно актуалізується проблема рейтингової системи оцінювання здобутків науково-дослідної роботи майбутнього викладача вишу. Рейтинг включає як одиницю активності – ступінь участі у різноманітних формах наукової роботи, так і критерії результативності – експертне підтвердження результатів, здобутків, успіхів саме в науково-дослідницькій діяльності: кількість наукових публікацій, грантів, дипломів, участь у наукових конференціях, проектах, наукових конкурсах тощо.

Встановлено, що навчання науковій роботі студентів магістратури «Педагогіка вищої школи» сприяє розвитку їх управлінської компетентності та закріплює такі його загальнонаукові компетентності:

1) концептуальна – розуміння теоретичних основ наукової діяльності, оволодіння основними загальними підходами, філософією та методологією в галузі наукової роботи;

2) інструментальна – оволодіння основними загальнонауковими методами та вміннями;

3) цілісно-етична – прийняття норм і ціннісних установок наукової роботи, її соціальної відповідальності, значення для розвитку суспільства та повноцінної життєдіяльності вищого навчального закладу та кожного учасника навчально-виховного процесу;

4) інтегративна – здатність поєднувати теорію і практику, їх етичну та методологічну складові для вирішення освітніх завдань;

5) контекстуальна – розуміння соціального, культурного, організаційного середовища, у якому здійснюється професійна діяльність викладача вузу на науковому підґрунті;

6) адаптивна – вміння передбачати зміни, різноманітні ситуації, події та бути викладачеві заздалегідь до них готовим;

7) комунікативна – вміння ефективно використовувати сучасні інформаційні потоки, вести діалогічне спілкування у різноманітних соціально-рольових позиціях [17].

Отже, використання вище зазначених форм і методів у навчально-виховному процесі вузу надало можливість експериментально довести ефективність обраних форм і методів, оскільки їх використання дозволило розкрити зміст і забезпечити досягнення мети формування управлінської компетентності майбутнього викладача вищої школи у процесі магістерської підготовки.

Важливою педагогічною умовою формування управлінської компетентності викладача вищого навчального закладу є посилення практичної складової магістерської підготовки майбутніх викладачів вищої школи шляхом запровадження інноваційного навчально-методичного забезпечення.

Як відомо, практична підготовка містить гностичні, управлінські, комунікативні, діагностичні, аналітико-оцінні, дослідницько-творчі види професійної діяльності майбутніх викладачів вищої школи. Важливим є у процесі проходження педагогічної практики ознайомлення з функціональними обов'язками суб'єктів управління у вищому навчальному закладі; ознайомлення з освітньо-кваліфікаційною характеристикою майбутнього педагога вищої школи, навчальним планом, розкладом занять тощо; ознайомлення зі змістом освіти з обраного фаху (типові та робочі програми з навчальних дисциплін); участь магістрантів у роботі семінарів викладачів; відвідування та аналіз занять викладачів кафедри та магістрантів-практикантів; планування власної викладацької діяльності; підготовка до занять та проведення лекційних, семінарських занять з предметів спеціалізації за розкладом занять у закріпленій групі; виконання магістрантами обов'язків куратора академічної групи; проведення наукового дослідження з урахуванням проблеми магістерської роботи.

Таким чином, до змісту практичної діяльності магістранта в період практики входить його робота в якості викладача, яка передбачає навчально-виховну, методичну та науково-дослідницьку роботу.

За час педагогічної практики майбутні викладачі вищого навчального закладу мають оволодіти такими професійно-педагогічними і управлінськими компетенціями:

– орієнтуватися в управлінській структурі та нормативно-правовій документації ВНЗ;

– дидактично грамотно застосовувати результати сучасних наукових досліджень з метою їх використання в навчально-виховному процесу у вузі;

– самостійно проектувати, організовувати, контролювати, коректувати навчальний процес студентів під час проведених занять;

– обґрунтовано обирати найбільш ефективні сучасні методи, засоби, форми навчання студентів вишу;

– використовувати сучасні інноваційні технології у процесі професійного навчання студентів;

– стимулювати пізнавальну активність, самоосвіту студентів;

– планувати і здійснювати виховну роботу та приймати управлінські рішення в академічній групі студентів;

– систематизувати власні досягнення й надбання, здійснювати критичний самоаналіз і самооцінку проведених навчальних занять, власної професійно-педагогічної діяльності.

З метою підвищення ефективності практичної складової підготовки магістрів з педагогіки вищої школи, у навчальний процес запроваджено розроблений викладачами Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка робочий зошит з педагогічної практики магістранта.

П’ятий етап комплексно-цільової програми «Реалізація педагогічних умов формування управлінської компетентності майбутнього викладача вищого навчального закладу» – підсумковий. На цьому етапі відстежувалися основні показники реалізації програми, визначався рівень сформованості управлінської компетентності майбутнього викладача вищої школи, давалася оцінка та готувалися висновки.

Рівень сформованості управлінської компетентності майбутнього викладача вищого навчального закладу здійснювався за розробленою карткою кваліметричного оцінювання рівня сформованості управлінської компетентності майбутнього викладача вищого навчального закладу. За допомогою кваліметричної картки визначення рівня сформованості управлінської компетентності майбутнього викладача вищої школи було проведено відповідну діагностику як в експериментальних, так і в контрольних групах на різних етапах педагогічного експерименту. При цьому треба відмітити, що проведення підрахунків вимагало певного часу та залучення фахівців математичного профілю, що спонукало нас до використання комп’ютерної програми Excel для проведення відповідних

підрахунків та представлення одержаних результатів. Застосування табличного редактора Excel забезпечило визначення динаміки процесу як у цілому, так і за окремими показниками і критеріями сформованості управлінської компетентності майбутнього викладача вищої школи.

Результати опитування майбутніх педагогів за анкетою 1 і 2, що представлені безпосередньо в програмі, вводяться на лист «Фактори» та «Критерії». На листі «Оцінка» вводяться самооцінка педагога та колективна оцінка його управлінської компетентності. На окремому листі представлено результати оцінювання. Дана програма дозволяє представити інформацію в таблицях та діаграмах окремо по кожному фактору, критерію, показнику.

У практичному використанні проста і зрозуміла програма автоматизованого розрахунку рівня сформованості управлінської компетентності майбутнього викладача вищої школи сприяла створенню педагогічних умов, сприятливих для формування відповідної компетентності майбутніх педагогів.

Динаміка основних показників реалізації комплексно-цільової програми визначалася на основі встановлення зворотного зв’язку з учасниками педагогічного процесу, аналізу проміжних і кінцевих результатів відповідно до цілей та завдань реалізації розробленої моделі формування управлінської компетентності викладача вищої школи, державних освітніх стандартів, дослідження зміни психологічного клімату в колективі, ефективності використання наявних ресурсів.

З огляду на вищезазначене, можна стверджувати:

1) для реалізації розробленої моделі формування управлінської компетентності майбутнього викладача вищого навчального закладу під час магістерської підготовки було обрано програмно-цільовий підхід, що передбачав розробку комплексно-цільової програми «Реалізація педагогічних умов формування управлінської компетентності майбутнього викладача вищої школи в процесі магістерської підготовки»;

2) укладена означена комплексно-цільова програма визначила напрями і цільові орієнтири процесу підготовки магістрів, стала засобом забезпечення цілеспрямованості спільної роботи викладачів випускної кафедри, забезпечила координацію зусиль, виявилася засобом моніторингу здійснення робіт і умов їх виконання та складалася з таких етапів: інформаційно-аналітичний (збір інформації щодо внутрішнього і

зовнішнього середовища вищого навчального закладу, виявлення внутрішніх резервів, здійснення проблемно-орієнтованого аналізу, формування стратегічних змін); проектний (визначення мети, формування моделі управлінської компетентності викладача, визначення педагогічних умов її реалізації); організаційно-методичний (розробка плану дій, експертиза моделі та оцінка можливостей і умов реалізації програми); організаційно-виконавчий (реалізація запланованої системи заходів); підсумковий (відстеження основних показників реалізації програми, підбиття підсумків);

3) проведене дослідження довело необхідність впровадження, подальшої корекції й удосконалення процесу формування управлінської компетентності магістрів педагогіки вищої школи на засадах програмно-цільового управління.

Аналіз результатів експериментальної роботи

Для виявлення рівня сформованості управлінської компетентності майбутнього викладача вищого навчального закладу нами було проведено кількісний і якісний порівняльний аналіз результатів педагогічного експерименту. Ретельний аналіз даних, що отримано засобами психолого-педагогічної діагностики в ході цілеспрямованого відстеження процесу й результатів сформованості управлінської компетентності майбутніх викладачів вищої школи, дозволяє дійтивисновку про те, що обрана методика проведення експериментального дослідження сприяла розв'язанню завдань формування управлінської компетентності майбутнього викладача вищого навчального закладу.

Для виявлення сформованості управлінської компетентності викладачів вищої школи необхідно було виявити динаміку розвитку її окремих складників за карткою кваліметричного рівня сформованості управлінської компетентності майбутніх викладачів ВНЗ (табл. 4) та оцінити ефективність розробленої моделі формування управлінської компетентності педагогів.

На контрольному етапі експерименту застосовувалися такі діагностичні методики, що були використані й на констатувальному етапі:

– за позиційно-ціннісним компонентом – анкета «Ваше ставлення до питань педагогічного управління», опитувальник «Потреба в досягненнях», анкета «Я на сходинці», методика вимірювання самоактуалізації;

– за когнітивно-операційним – анкета «Управлінська компетентність викладача ВНЗ», методика діагностики комунікативних умінь, самодіагностика сформованості особистісних і професійних якостей; самооцінка конфліктності; проведення контрольних робіт з управлінських знань (за спеціально складеними тестами),

– за аналітико-рефлексивним – тест «Самооцінка», анкета «Самоменеджмент педагога», діагностика рівня сформованості педагогічної рефлексії, вправа «Моя Я-концепція».

Для отримання інформації про динаміку розвитку кожного компонента управлінської компетентності під час поетапного втілення моделі її формування на основі обґрунтованих педагогічних умов порівнювалися результати досліджень констатувального й контрольного етапів експерименту, що спрямовані на виявлення рівнів сформованості окремих компонентів і показників управлінської компетентності.

З метою визначення ціннісного ставлення майбутніх викладачів вищої школи до професійно-педагогічної самореалізації; вмотивованості до професійного розвитку та саморозвитку було проаналізовано динаміку їх зацікавленості питаннями педагогічного управління. Для цього було використано анкету «Ваше ставлення до питань педагогічного управління», адаптовану до нашого дослідження.

Обробка анкет здійснювалася за допомогою бальної шкали: при анкетуванні відповідь з оцінюванням у 3 бала характеризувала стійкий інтерес до питань педагогічного управління, 2 бали – ситуативний інтерес, 1 бал свідчив про відсутність інтересу. Максимальна кількість балів, що набиралася магістрантом, складала 15 балів. Отже, співвідношення між інтересом майбутніх викладачів вищої школи до питань педагогічного управління й кількістю балів можна подати таким чином: якщо набрано 12-15 балів, то інтерес до питань педагогічного управління є стійким; якщо 8-11 – ситуативним; менше 8 балів – свідчить про відсутність інтересу. Підрахування кількості майбутніх викладачів ВНЗ, які виявляли відповідний інтерес до питань педагогічного управління здійснювався у відсотках від загальної кількості слухачів магістерської програми та зіставлялися дані, які отримано до і після формувального експерименту.

Результати дослідження унаочнено в табл. 6

Таблиця 6

Динаміка розвитку зацікавленості майбутніх викладачів ВНЗ питаннями педагогічного управління (у %)

Ставлення до питань пед. управління	Експериментальні групи						Контрольна група	
	E_1		E_2		E_3			
	Конст.	Конт.	Конст.	Контр.	Конст.	Конт.	Конст.	Конт.
Стійкий інтерес	33,3	53,3	33,1	34,4	35,2	44,8	44,9	45,1
Ситуативний	60,0	46,7	46,9	34,4	51,1	43,7	41,7	40,8
Відсутність інтересу	6,7	0	50,0	31,2	13,7	11,5	13,4	14,7

Аналіз наведених у таблиці 6 отриманих даних свідчить про те, що експериментальна робота позитивно вплинула на ставлення майбутніх викладачів до питань педагогічного управління. В усіх експериментальних групах спостерігається зростання стійкого інтересу до зазначених питань та зменшення відсотка магістрантів, що виявили ситуативний інтерес до питань педагогічного управління або він взагалі відсутній. У контрольній групі спостерігається незначне збільшення відсотка слухачів магістерської програми, що мають стійкий інтерес до питань педагогічного управління та зафіксовано зростання кількості слухачів, у яких інтерес відсутній.

Отже, аналіз отриманих результатів доводить, що у процесі спеціально організованої управлінської підготовки пізнавальний інтерес майбутніх викладачів ВНЗ до питань педагогічного управління значно збільшився.

З метою підвищення якості оцінки результатів експериментального дослідження та посилення індивідуальної роботи зі слухачами магістерської програми, нами було визначено потребу в майбутніх професійних досягненнях майбутніх викладачів вищих навчальних закладів, оскільки вона зумовлює цілеспрямованість, наполегливість, вияв творчості у навчанні і професійно-педагогічній діяльності.

Результати діагностування представлено у табл. 7.

Аналіз наведених у таблиці 3.6 експериментальних даних свідчить про позитивну динаміку потреби у досягненнях студентів експериментальних груп – група E_1 приріст на рівні вище середнього складає +7,6%, на високому рівні + 3,3; група E_2 – + 0,8 та +3,3; група E_3 – +0,9 та +4,9 % відповідно, у той час, як у контрольній групі приріст тих

студентів, які мають потребу в досягненнях вище середнього складає +0,3%, а у групі з високим рівнем серед тих, хто виявив потреби у досягненнях, відбулося зменшення на 1,9%.

Таблиця 7

Результати діагностування майбутніх викладачів ВНЗ щодо їх потреби в досягненнях (у %)

Рівні потреби в досягненні	Експериментальні групи						Контрольна група	
	E_1		E_2		E_3			
	Конст.	Конт.	Конст.	Конт.	Конст.	Конт.	Конст.	Конт.
Низький	3,8	2,9	5,6	4,4	2,7	1,8	4,8	4,7
Нижче середнього	14,3	14,1	18,3	17,9	15,2	13,7	13,6	13,1
Середній	55,7	45,9	30,6	28,1	49,5	46,1	47,1	49,5
Вище середнього	21,6	29,2	33,1	33,9	12	12,9	19,3	19,4
Високий	4,6	7,9	12,4	15,7	20,6	25,5	15,2	13,3

Такий результат пояснюється тим, що в процесі роботи над формуванням управлінської компетентності майбутніх викладачів вищої школи в експериментальних групах вирішувалися проблемні ситуації, використовувалися нестандартні методи і прийоми роботи, проводилась психолого-педагогічна діагностика, що сприяла самопізнанню, усвідомленню власного особистісно-професійного статусу, що стимулювало прагнення майбутнього викладача до досягнення мети і самовдосконалення та дозволило повірити у свої сили, розкритися, виявити власні можливості в нових видах професійної діяльності. У процесі педагогічного експерименту вдалося створити позитивну атмосферу, яка сприяла максимальному саморозкриттю потенціальних можливостей майбутніх викладачів.

З метою визначення ступеня сформованості мотивації майбутніх викладачів ВНЗ до самовдосконалення було проаналізовано динаміку їх ставлення до розвитку управлінської компетентності. Для цього використовувалася методика Л. Спіріна [21, с. 55–56], адаптована до нашого дослідження (анкета «Я на сходинці»). Результати дослідження представлено в табл. 8.

Таблиця 8

Динаміка ставлення майбутніх викладачів ВНЗ до розвитку власної управлінської компетентності (у %)

Ставлення до розвитку управлінської компетентності	Експериментальні групи						Контрольна група	
	E_1		E_2		E_3			
	Конст.	Конт.	Конст.	Конт.	Конст.	Конт.	Конст.	Конт.
Позитивне	35,6	47,1	39,6	46,8	33,9	48,2	38,8	39,8
Нейтральне	47,7	45,1	51,4	49,7	56,1	47,5	57,1	56,3
Негативне	16,7	7,8	9	3,5	10	4,3	4,1	3,9

Аналіз вищенаведених даних свідчить про те, що в експериментальних групах увагу було зосереджено на тому, що набуття управлінських знань, умінь і навичок дозволить майбутньому викладачеві ефективно планувати, організовувати, оцінювати і контролювати навчально-пізнавальну і самостійну навчальну діяльність студентів, що позитивно вплине як на якість самого навчального процесу, так і на його результати. Вважаємо, що можна стверджувати, що це, у свою чергу, позитивно вплинуло на ставлення викладачів ВНЗ до розвитку управлінської компетентності: кількість педагогів, які мали стійку мотивацію до власного вдосконалення, значно зросла в усіх експериментальних групах.

Для нашого дослідження важливим було виявлення рівня самоактуалізації майбутнього викладача вищої школи, який виражає реалізацію особистістю власних можливостей, розвиток її потенціалу. З цією метою нами було застосовано шкалу вимірювання самоактуалізації.

Результати дослідження показали, що в експериментальних групах рівень самоактуалізації викладачів підвищився. Після проведення експериментального дослідження у респондентів цих груп змінилось ставлення до необхідності професіонального зростання, розширення власної освіти, кругозору, загальної культури, підвищення інтелектуального розвитку. Крім того, у майбутніх викладачів експериментальних груп суттєво змінилось ставлення до прагнення отримання більш високої матеріальної винагороди. Не виявлено респондентів з прагненням уникати відповідальності та самостійного прийняття рішень. Майбутні викладачі експериментальних груп виявили бажання здійснювати пошук інноваційних форм і методів роботи, проводити психолого-педагогічні дослідження, проявляти творчість.

Що стосується контрольної групи, то значних змін у відповідях респондентів не отримано. Проте спостерігався приріст позитивних відповідей щодо задоволеності від гарно виконаної роботи.

Такий результат пояснюємо спеціально проведеною роботою в межах комплексно-цільової програми «Реалізація педагогічних умов формування управлінської компетентності майбутнього викладача вищого навчального закладу» з формування управлінської компетентності майбутнього викладача. Під час проведення бесід, диспутів, ділових ігор, круглих столів, науково-практичних конференцій відбувалося утвердження в мотиваційно-ціннісній структурі майбутніх педагогів таких цінностей як розвиток процесів самопізнання, саморозвиток, самооцінка, самовдосконалення.

Важливою складовою управлінської компетентності викладача є його комунікативна поведінка, яка ґрунтується на сформованості комунікативних умінь та виявляється у забезпеченні комфортності у взаємовідносинах, створенні атмосфери взаємної зацікавленості, довіри, поваги й підтримки, відкритості до діалогу, сформованості індивідуального стилю педагогічного спілкування. З метою визначення динаміки показників сформованості комунікативних умінь після проведення експерименту було запропоновано їх повторну діагностику. Результати діагностики занесено до табл. 9.

Таблиця 9

Результати оцінювання комунікативних умінь майбутніх викладачів вищої школи (у%)

Рівень розвитку комунікатив-них умінь	Експериментальні групи						Контрольна група	
	E_1		E_2		E_3			
	Конст.	Конт.	Конст.	Конт.	Конст.	Конт.	Конст.	Конт.
Високий	34,1	45,3	38,2	43,7	28,9	41,8	38,8	40,1
Середній	34,8	40,6	29,6	35,2	46,5	47,7	37,9	39,2
Низький	31,1	14,1	32,2	21,1	24,6	10,5	23,3	20,7

Як свідчать дані табл. 9, спостерігалася позитивна динаміка показників сформованості комунікативних умінь майбутніх викладачів.

За результатами діагностування на контрольному етапі експериментального дослідження було з’ясовано, що відсоток викладачів із високим рівнем комунікативних умінь в експериментальних групах збільшилась на 11,2 % у групі E_1; на 5,5% у групі E_2; на 12,9 % у групі E_3; із середнім рівнем збільшилось відповідно на +5,8%, +5,6% та + 1,2%.

Позитивним є зменшення відсотку викладачів з низьким рівнем комунікативних умінь експериментальних груп: у групі E_1 на 20%; у групі E_2 на 11,1%; у групі E_3 на 14,1%. Що стосується контрольної групи, то виявлено зовсім незначні зміни в оволодінні викладачами комунікативними уміннями: високий рівень спостерігається у 40,1% респондентів (приріст склав +1,3%), середній рівень зафіксували 39,2% опитаних (приріст +1.3%). Кількість викладачів з низьким рівнем комунікативних умінь зменшився на 2,6%.

Такий результат можна пояснити реалізацією в експериментальних групах такої педагогічної умови, як створення комфортного освітнього середовища, що основане на педагогічній взаємодії, співробітництві й співтворчості педагогів і студентів, що передбачає застосування діалогічних методів навчання, інтерактивних технологій у магістерській підготовці майбутніх викладачів вищої школи.

Незаперечною є думка, що складовою управлінської компетентності є наявність у майбутніх викладачів певних, важливих для здійснення управління навчально-виховним процесом, якостей.

З метою визначення сформованості особистісно-професійних якостей майбутніх викладачів ВНЗ, необхідних для здійснення управлінської діяльності, використовувалася на констатуючому та контрольному етапах експерименту методика самодіагностики сформованості особистісних і професійних якостей.

Із 20 запропонованих у методиці самодіагностики сформованості особистісних і професійних якостей (наполегливість, вимогливість до себе, тактовність, ініціативність, творчість, висока культура праці, дисциплінованість, доброзичливість, почуття гумору, цілеспрямованість, урівноваженість, скромність, критичність й об'єктивність в оцінках, почуття особистої гідності, працелюбність, товариськість, чуттєвість до проблем інших, справедливість, вимогливість до інших, відповідальність) методом ранжування було обрано п'ять (цілеспрямованість, критичність і об'єктивність в оцінках, відповідальність, наполегливість, ініціативність), яким майбутні викладачі надали перевагу.

Наступним кроком у ході контрольного етапу експерименту майбутнім педагогам було запропоновано оцінити за 10-бальною шкалою власний рівень сформованості визначених особистісних і професійних якостей, які є важливими для ефективного керівництва навчально-виховним процесом у вузі. Рівень сформованості якостей визначався

сумою балів, які було набрано при самооцінюванні й оцінюванні колегою. Так, високий рівень сформованості якостей визначався оцінкою від 41 до 50 балів, середній рівень – від 31 до 40 балів, про низький рівень свідчила сума балів, що менша за 30.

З метою підвищення об'єктивності оцінки кожного магістранта оцінювали також ще його два колеги. Після чого відраховувався середній показник. Результати визначення сформованості особистісно-професійних якостей у майбутніх викладачів вищої школи наведено в табл. 10.

Таблиця 10

Динаміка сформованості особистісно-професійних якостей у майбутніх викладачів вищої школи (у %)

Особистісно-професійні якості	Експериментальні групи						Контрольна група	
	E_1		E_2		E_3			
	Конст.	Конт.	Конст.	Конт.	Конст.	Конт.	Конст.	Конт.
Цілеспрямованість								
Рівні:								
високий	26,7	40,0	3,1	21,9	26,7	40,0	30,0	33,3
середній	56,7	50,0	50,0	46,9	56,7	50,0	53,3	53,3
низький	16,6	10,0	46,9	31,2	16,6	10,0	16,7	13,4
Критичність і об'єктивність в оцінках								
Рівні:								
високий	33,3	40,0	3,1	21,9	33,3	40,0	3,1	18,8
середній	53,3	50,0	53,1	46,9	53,3	50,0	59,4	50,0
низький	13,4	10,0	43,8	31,2	13,4	10,0	37,5	31,2
Відповідальність								
Рівні:								
високий	30,0	33,3	3,1	21,9	30,0	33,3	26,7	33,3
середній	53,3	56,7	50,0	43,7	53,3	56,7	53,3	53,3
низький	16,7	10,0	46,9	34,4	16,7	10,0	20,0	13,4
Наполегливість								
Рівні:								
високий	26,7	33,3	3,1	21,9	26,7	33,3	26,7	40,0
середній	53,3	53,3	53,1	43,7	53,3	53,3	56,7	50,0
низький	20,0	13,4	43,8	34,4	20,0	13,4	16,6	10,0
Ініціативність								
Рівні:								
високий	34,1	45,3	38,2	43,7	28,9	41,8	38,8	40,1
середній	34,8	40,6	29,6	35,2	46,5	47,7	37,9	39,2
низький	31,1	14,1	32,2	21,1	24,6	10.5	23,3	20,7

Як свідчить аналіз табл. 10, позитивні зрушення відбулися у сформованості таких якостей, як відповідальність, цілеспрямованість ініціативність.

Так, приріст на високому рівні сформованості такої якості як відповідальність у групах E_1 та E_3 складає 3,3%, а у групі E_2 +18,8%; якість «цілеспрямованість» на високому рівні сформована у 40% респондентів групи E_1 та E_3 (приріст складає +13,3%), у групі E_2 – у 21,9% студентів (приріст складає +18,8%). Щодо такої якості як ініціативність, то вона сформована на високому рівні у більше, ніж 40% майбутніх викладачів вищої школи – у 45,3% групи E_1, 43,7% групи E_2 та 41,8% групи E_3. Приріст склав +10,5%, +5,5%, +12,9% відповідно.

Зміни відбулися й у сформованості зазначених якостей і у контрольних групах, проте вони менш помітні. Так, для якості «відповідальність» приріст на високому рівні сформованості склав +6,6%; для якості «цілеспрямованість» – +3,3%; для якості «ініціативність» + 1,3%.

Отримані у процесі експерименту дані про сформованість особистісно-професійних якостей майбутніх викладачів вищої школи свідчать про ефективність проведеної роботи, що обумовлено реалізацією таких педагогічних умов, як створення комфортного освітнього середовища та технологізація процесу формування управлінської компетентності викладача ВНЗ на основі програмно-цільового підходу. У результаті чого особливої значущості набули такі якості, як відповідальність, наполегливість, ініціативність, цілеспрямованість, об’єктивність оцінювання для успішного здійснення професійно-педагогічної діяльності майбутніми викладачами вищої школи; прагненням до досягнення кожним педагогом усвідомлення необхідності цілеспрямованого їх формування. Виявлено, що усвідомленню магістрами потреби у розвитку цих якостей сприяло і виконання ними комплексу вправ «Ефективний викладач».

Важливою особистісною і професійною якістю викладача вищої школи, що впливає на його управлінську компетентність, є конфліктність. З метою визначення рівня конфліктності майбутніх викладачів вищого навчального закладу було запропоновано тест «Самооцінка конфліктності».

Результати тестування унаочнено у табл. 11.

Таблиця 11

Результати тестування рівня конфліктності майбутніх викладачів вищого навчального закладу

Рівень конфліктності	Експериментальні групи						Контрольна група	
	E_1		E_2		E_3			
	Конст.	Конт.	Конст.	Конт.	Конст.	Конт.	Конст.	Конт.
Високий ступінь конфліктності	23,7	19,9	21,8	18,9	32,1	30,7	31,1	30,9
Виражена конфліктність	27,8	25,6	22,2	21,7	29,5	25,9	30,2	28,5
Уникнення конфліктних ситуацій	48,5	54,5	56,0	59,4	38,4	43,4	38,7	40,6

Результати тестування (табл. 11) свідчать про те, що протягом експериментального дослідження в експериментальних і контрольній групах знизився рівень конфліктності, а кількість осіб, які уникають конфліктних ситуацій, збільшилась. Проте динаміка результатів в експериментальній і контрольній групі різна. Так, частка осіб, які мають високий рівень конфліктності, в групі E_1 зменшилася на 3,8%, в групі E_2 – на 2,9%, в групі E_3 – на 1.4%; відсоток осіб, у яких виражена конфліктність, зменшилась в експериментальних групах на 2,2 %, 0,5% та 3,6% відповідно; щодо уникнення конфліктних ситуацій, то в експериментальних групах спостерігається позитивна динаміка – в групі E_1 приріст осіб, що прагнуть уникнення конфліктів, складає +6%, в групі E_2 – +3,4%, в групі E_3 – +3,6%. Треба відмітити, що результати бесід з учасниками експерименту виявили, що у конфліктах вони вбачають не лише негативний, а й позитивний сенс. На думку магістрантів, конструктивний конфлікт сприяє розвитку творчості, забезпечує пошук нестандартних шляхів вирішення проблеми, розвиває командний дух у колективі, проте деструктивних конфліктів респонденти бажали би уникати.

У контрольній групі виявлено таку динаміку: кількість осіб з високим ступенем конфліктності зменшилась на 0,2%; кількість осіб, у яких виражена конфліктність, зменшилась на 1,7%, а уникати конфліктів прагнуть на 1,9% більше респондентів порівняно з отриманими констатувальними даними.

Отримані результати можна пояснити цілеспрямованою роботою з формування управлінських якостей у майбутніх викладачів вищого навчального закладу в експериментальних групах.

Зазначимо, що когнітивно-операційний компонент управлінської компетентності викладача вищого навчального закладу передбачає наявність і поповнення знань, сформованість управлінських умінь та здатність до прийняття і реалізації управлінських рішень у майбутніх викладачів вищої школи. Отже, одним з важливих завдань експериментальної роботи було визначення характеру засвоєння управлінських знань слухачами магістерської програми «Педагогіка вищої школи».

Для розв'язання цього завдання було використано спеціально складені контрольні роботи. Завдання підбирались таким чином, щоб вони торкалися різних аспектів теорії й практики управління навчально-виховним процесом у вищому навчальному закладі, а саме:

– сутність цілепокладання і цілездійснення, фактори, які визначають мету навчального процесу, мету вищої освіти;

– знання головних документів, що регламентують організацію та зміст навчально-виховного процесу у ВНЗ;

– стилі управління педагогічним і студентським колективами;

– чинники створення сприятливого мікроклімату в педагогічному і студентському колективах;

– основні управлінські функції й завдання викладача вищого навчального закладу;

– сутність і зміст планування (перспективне й поточне планування);

– проектування та програмування реалізації наукових проектів на вітчизняному та міжнародному рівнях;

– форми і методи організації педагогічного процесу;

– фандрайзингова діяльність викладача ВНЗ;

– особливості здійснення контрольно-аналітичної функції викладачем ВНЗ;

– прийняття управлінських рішень тощо.

Контрольна робота як форма визначення рівня управлінських знань була обрана з огляду на її можливість перевірити різні аспекти досліджуваної проблеми за найменший проміжок часу.

У контрольних роботах слухачам магістратури були запропоновані завдання різного рівня складності, які визначають різні рівні (за таксономією Б. Блума) [25] мислення та пізнання. За ієрархією цілей ці завдання було розташовано таким чином:

– завдання на відтворення нового матеріалу (терміни, факти, поняття, правила). Мета вважається досягнутою, якщо майбутні викладачі

ВНЗ правильно відтворюють та використовують терміни, виявляють знання конкретних фактів, понять, правил;

– знання на впізнання вивченого явища, його інтерпретація та перетворення;

– знання на використання знань (правил, теорій) на практиці, тобто в нових конкретних умовах у системі вищої освіти;

– знання на аналіз матеріалу, тобто на виявлення окремих елементів та встановлення логіки їх взаємозв'язку. Мета вважається досягнутою, якщо слухачі магістратури виокремлюють частини цілого та визнають взаємозв'язки між ними, вбачають недоліки в логіці міркування, виявляють відмінності між причинами та наслідками досліджуваної проблеми в системі вищої освіти;

– знання на синтез, які передбачають уміння поєднувати окремі елементи в нове ціле. Мета вважається досягнутою, якщо слухачі магістратури виконують творчі завдання, використовують знання з різних галузей при роботі над проблемою, розробляють план експерименту;

– завдання на оцінку будь-яких явищ за певними критеріями. Мета вважається досягнутою, якщо майбутній викладач ВНЗ може виокремлювати критерії та слідувати ним, бачить багатоманітність критеріїв, відповідність висновків існуючим даним, наводить різницю між фактами та оцінними судженнями.

Рівень засвоєння управлінських знань підраховувалась за допомогою коефіцієнта засвоєння:

$К_З = А/ Р$,

де А – кількість правильних теоретичних відповідей (знання і вміння, які сформовано у майбутнього викладача) і кількість правильно виконаних операцій,

Р – кількість знань і умінь, якими повинен володіти магістрант, щоб правильно виконати завдання.

Правильна відповідь оцінювалася – 1 бал, неправильна – 0 балів. Якщо Кз знаходився у межах 1 – 0,75, це означало високий рівень засвоєння; Кз – у межах – 0,74 – 0,50, то це відповідало середньому рівню, якщо Кз < 0,49, то отримано – низький рівень.

Після математичної обробки даних, що було отримано у процесі констатувального й контрольного етапів педагогічного експерименту, результати представлено в табл. 12.

Таблиця 12

Динаміка засвоєння педагогами управлінських знань (у %)

Рівень засвоєння знань	Експериментальні групи						Контрольна група	
	E_1		E_2		E_3			
	Конст.	Конт.	Конст.	Конт.	Конст.	Конт.	Конст.	Конт.
Високий	23,4	39,7	19,6	36,7	21,2	38,5	21,7	24,1
Середній	36,7	43,1	30,2	44,6	32,7	45,9	33,3	35,7
Низький	39,9	17,2	50,2	18,7	46,1	15,6	45,0	40,2

Як свідчить аналіз табл. 12, після проведення формувального експерименту відбулося зростання кількості майбутніх педагогів у групах E_1, E_2, E_3 на 16,3%, 17,1 %, 17,3% відповідно, які виявили управлінські знання в повному обсязі.

У ході дослідження на основі спостереження за навчально-пізнавальною діяльністю майбутніх викладачів вищої школи було також виявлено, що слухачі магістерської програми почали надавати більшого значення засвоєнню управлінських знань. Так, якщо на констатувальному етапі більшістю майбутніх педагогів до основних чинників педагогічної майстерності викладача вищого навчального закладу віднесено: особистісні якості, організаторські вміння, відповідну психолого-педагогічну підготовку, то після проведення формувального експерименту переважною більшістю майбутніх викладачів вищого навчального закладу виділено: успіх професійно-педагогічної діяльності пов’язували зі знанням наукових засад управління навчально-виховним процесом, педагогічного менеджменту, самоменеджменту.

Отже, отримані результати є свідченням ефективності створеної педагогічної умови – запровадження моніторингу динаміки формування управлінської компетентності майбутніх викладачів ВНЗ на основі кваліфікаційної підготовки.

Зазначимо, що управлінська компетентність майбутнього викладача передбачає підкріплення управлінських знань відповідними управлінськими вміннями.

Тому для визначення рівня сформованості управлінських умінь майбутнім педагогам вищої школи було запропоновано самостійно проаналізувати й розв’язати педагогічні ситуації, що стосувалися різного роду елементів управлінської діяльності й суб’єкт-суб’єктних стосунків, які виникають у педагогічному середовищі вищого навчального закладу, зокрема в частині «викладач – студент», «викладач – викладач», «керівник – викладач» тощо.

Оскільки запропоновані ситуації були різними за характером взаємин у педагогічному процесі ВНЗ, це дало змогу визначити рівні сформованості управлінських умінь. Використано таку шкалу оцінювання: при правильному творчому характері розв'язання педагогічної ситуації майбутній викладач отримував – 3 бали; при частково-пошуковому характері відповіді – 2 бали; при репродуктивному характері відповіді – 1бал. Кожному слухачу магістерської програми було запропоновано по 5 управлінських ситуацій. Рівні сформованості вмінь визначалися таким чином: якщо майбутній педагог отримував 11-15 балів, то це означало високий рівень сформованості управлінських умінь; 6-10 балів – середній рівень; менше за шість балів – низький рівень.

Зазначимо, що показниками сформованості управлінського вміння майбутнього викладача ВНЗ на високому рівні узагальнення та розв'язання педагогічної ситуації слугували: науковий характер обґрунтування рішення, системність підходу до аналізу ситуації у кожному конкретному випадку, творчість і варіативність рішення, мотивація майбутнього педагога на обґрунтований пошук розв'язання ситуації, вибір найбільш доцільних і оптимальних форм і методів реалізації прийнятого рішення, орієнтація на оцінку якості прийнятого рішення, визначення співвідношення запланованого й передбачуваного результатів.

Під час розв'язання педагогічних ситуацій бралися до уваги всі компоненти управлінської компетентності викладача ВНЗ: наявність діагностико-прогностичних, організаційно-регулятивних та контрольно-коригувальних умінь.

Результати виявлення сформованості управлінських умінь майбутніх викладачів ВНЗ, що отримано під час контрольного і констатувального етапів експериментального дослідження, унаочнено у табл. 13.

Як свідчать дані з табл. 13, особливо значні позитивні зрушення щодо сформованості управлінських умінь зафіксовано в експериментальних групах. Проте приріст кількості майбутніх педагогів, що виявили на високому рівні сформованість діагностико-прогностичних, організаційно-регулятивних і контрольно-коригувальних умінь є різним. Так, приріст майбутніх педагогів, що виявили на високому рівні сформованості управлінські уміння, склав +26,9% – (діагностико-прогностичні уміння), +29,8% – (організаційно-регулятивні уміння), +25,3% – контрольно-коригувальні уміння в групі $Е_{3.}$

Таблиця 13

Динаміка сформованості управлінських умінь у майбутніх викладачів вищої школи (у %)

Управлінські уміння	Рівень засвоєння	Експериментальні групи						Контрольна група	
		E_1		E_2		E_3			
		Конс.	Кон.	Конс.	Кон.	Конс.	Кон.	Конс.	Кон.
Діагностико-прогностичні	високий	10,0	33,3	3,1	25,0	5,8	32,7	9,8	12,7
	середній	70,0	63,3	46,9	46,9	55,1	41,9	34,7	33,6
	низький	20,0	3,4	50,0	28,1	39,1	25,4	55,5	53,7
Організаційно-регулятивні	високий	13,3	33,3	6,2	21,9	6,8	36,6	12,1	15,0
	середній	63,3	53,3	37,5	46,9	45,9	29,4	55,2	49,8
	низький	23,4	13,4	56,3	31,2	47,3	34,0	32,7	35,2
Контрольно-коригувальні	високий	13,3	30,0	9,4	25,0	8,5	33,8	15,8	22,7
	середній	60,0	53,3	50,0	56,2	61,2	39,8	56,9	53,8
	низький	26,7	16,7	40,6	18,8	30,3	26,4	27,3	23,5

За нашими спостереженнями, майбутні педагоги цієї групи демонстрували здатність до адекватного аналізу педагогічних ситуацій, правильного встановлення причинно-наслідкових зв'язків, чіткого визначення основних причин, що зумовлюють виникнення проблемних ситуацій, чіткого формулювання цілей діяльності тощо. Орієнтирами у вибудові професійно-педагогічної діяльності були обрані проблеми, цілі і шляхи їх досягнення. Майбутні педагоги виявляли вміння координувати діяльність, оперативно приймати управлінські рішення.

Майбутні педагоги ВНЗ експериментальних груп у процесі аналізу, обговорення, розігрування, вирішення педагогічних ситуацій наводили багато прикладів з досвіду власної професійно-педагогічної діяльності. Це давало можливість не лише аналізувати набутий досвід, констатувати переваги і визначати недоліки, але й активно та самостійно брати участь у визначенні можливих шляхів подолання складностей професійно-педагогічної діяльності у системі вищої освіти.

Зазначимо, що на відміну від групи E_3, у групі E_2 ці показники значно нижчі: приріст на високому рівні сформованості склав +22% (діагностико-прогностичні вміння), +15,7% (організаційно-регулятивні вміння), +15,6% (контрольно-коригувальні вміння). У майбутніх педагогів цієї групи відмічено недостатню сформованість таких показників управлінських умінь, як: встановлювати педагогічно доцільну взаємодію з іншими учасниками педагогічного процесу, коригувати власну діяльність, добирати оптимальний стиль педагогічного спілкування та ін.

Отриманий результат можна пояснити тим, що групу E_3 складали слухачі магістерської програми Київського національного лінгвістичного університету, які мають більш високий рівень підготовки, ніж слухачі магістерської програми групи E_2, до складу якої входять педагоги, які закінчили вищий навчальний заклад 10 і більше років тому і працюють не лише у вищий школі, але й у загальноосвітній. Відмічено, на відміну від випускників лінгвістичного університету, вчителі мають певні обмеження щодо вибудови активних комунікацій, набуття й акумулювання нового досвіду при самостійній реалізації програми самовдосконалення.

Порівняно з експериментальними групами, контрольна група має значно скромніший результат. Так, приріст кількості педагогів на високому рівні сформованості управлінських умінь складає +2,9% – (діагностико-прогностичні вміння та організаційно-регулятивні вміння) і +6,9% – (контрольно-коригувальні вміння).

Аналіз результатів, що отримано під час констатувального й контрольного етапів педагогічного експерименту, дозволяє дійти висновку про те, що створення такої педагогічної умови, як посилення практичної складової магістерської підготовки майбутніх викладачів ВНЗ шляхом застосування інноваційного навчально-методичного інструментарію сприяло формуванню їх управлінських умінь. Результативною виявилася й робота, що проводилася у процесі експерименту, яка мала практичну спрямованість на основі використання активних методів навчання, а саме: проблемні лекції та семінари, дискусії, «мозкова атака», «круглий стіл», розв’язання різноманітних завдань під час педагогічних ігор, навчальних тренінгів та ін., що сприяло ефективному розвитку управлінських умінь педагогів.

Як зазначалося у попередніх розділах, важливим компонентом управлінської компетентності майбутнього викладача вищої школи є аналітико-рефлексивний, який передбачає сформовану адекватну самооцінку, здатність до рефлексії, емоційну стабільність та ін. Тому, з метою визначення здатності майбутнього викладача до адекватного оцінювання власного особистісно-професійного розвитку, нами було використано тест «Самооцінка».

Результати проведеного тестування представлено у табл. 14.

Таблиця 14

Динаміка сформованості самооцінки у майбутніх педагогів вищої школи (у%)

Рівень самооцінки	Експериментальні групи						Контрольна група	
	E_1		E_2		E_3			
	Конст.	Конт.	Конст.	Конт.	Конст.	Конт.	Конст.	Конт.
Завищений	33,1	21,8	29,7	24,2	31,9	27,2	35,3	28,5
Адекватний	39,4	58,3	36,1	45,9	34,8	48,7	30,0	40,8
Занижений	27,5	19,9	34,2	29,9	33,3	24,1	34,7	30,7

Аналізуючи експериментальні дані, зазначимо, що кількість педагогів, які мають адекватну самооцінку, в експериментальних групах збільшилась. Так, приріст у групі E_1 складає +18,9%, у групі E_2 +9,8%; у групі E_3 +13,9%. У контрольній групі приріст склав +10,8%.

Вважаємо, що зафіксовані позитивні зміни зумовлено тим, що респонденти експериментальних груп, які на початку експерименту виявляли індиферентне ставлення до особистісно-професійного розвитку та ситуативну зацікавленість питаннями формування управлінської компетентності, почали виявляти зацікавленість до формування окремих її елементів. Майбутні педагоги стали самостійно добирати інформацію про шляхи підвищення професійно-педагогічної діяльності, прагнули до її вдосконалення, консультувалися з приводу певних аспектів управлінської діяльності викладача ВНЗ. Крім того, враховуючи те, що самооцінка майбутнього педагога зумовлює його майбутню професійно-педагогічну спрямованість, то отримані результати свідчать про позитивні зрушення у формуванні його управлінської компетентності.

Зазначимо, що рівень розвитку рефлексивних якостей особистості викладача вищого навчального закладу є одним із визначальних факторів формування управлінської компетентності та досягнення високого професіоналізму у педагогічній діяльності. Рефлексія у педагогічному процесі сприяє саморозвитку, становленню і самовдосконаленню особистості викладача. Тому нами було проведено діагностику рівня сформованості педагогічної рефлексії (за О. Калашниковою). Результати анкетування наводимо у табл. 15.

Як свідчать дані табл. 15, високий рівень рефлексії на контрольному етапі експериментальної роботи спостерігається у 33,3% опитаних групи E_1, 25% групи E_2 та у 24,8% групи E_3, тоді як у контрольній групі – 15,3%. Зміни, що відбулися у сформованості здатності майбутніх педагогів вищої школи до рефлексії продуктів власної діяльності, свідчить про значні позитивні зрушення щодо якості, яка підлягає дослідженню.

Таблиця 15

Результати діагностики рівня сформованості педагогічної рефлексії у майбутніх педагогів вищої школи (у%)

Рівень рефлексії	Експериментальні групи						Контрольна група	
	E_1		E_2		E_3			
	Конст.	Конт.	Конст.	Конт.	Конст.	Конт.	Конст.	Конт.
Високий	13,3	33,3	3,1	25,0	8,3	24,8	14,2	15,3
Середній	66,7	63,3	50,0	43,8	72,1	69,5	64,6	63,9
Низький	20,0	3,4	46,9	31,2	19,6	5,7	21,2	20,8

Відмітимо, що на констатувальному етапі експерименту на основі відповідей магістрантів, спостереження за їхньою діяльністю було зафіксовано неспроможність значної кількості майбутніх педагогів вищої школи до аналізу й самоаналізу власної професійно-педагогічної діяльності, до виявлення критичного мислення.

Отриманий позитивний результат щодо розвитку рефлексії у респондентів експериментальних груп пов’язаний з тим, що під час навчання у магістратурі майбутнім викладачам пропонувались педагогічні ситуації, що вимагали здійснення діагностики кожної з них, встановлення причин, мотивів, дій учасників педагогічного процесу, визначення різних варіантів розв’язання ситуації, прогнозування можливих наслідків. При аналізі ситуацій майбутні педагоги активно залучалися до дискусії, висловлення власної точки зору, пропозицій щодо виходу із проблемних ситуацій.

У процесі контрольного етапу педагогічного експерименту було спеціально організоване здійснення рефлексії проходження педагогічної практики, що передбачало подолання стереотипів, переосмислення власної діяльності, обмін досвідом, який було набуто під час її проходження, засвоєння управлінських знань і вмінь, розв’язання різного роду педагогічних ситуацій.

Зафіксовані позитивні зміни у сформованості здатності до рефлексії у педагогів експериментальних груп свідчать про ефективність створених педагогічних умов.

З метою формування аналітико-рефлексивного компоненту управлінської компетентності майбутнього викладача вищої школи було запропоновано анкету «Самоменеджмент педагога» та вправу «Моя Я-концепція».

Результати проведеного дослідження доводять, що встановлено істотну різницю в магістрантів експериментальних і контрольної груп, які виявили різне ставлення до розвитку власної управлінської компетентності, пізнавального інтересу до питань педагогічного управління, сукупності особистісно-професійних якостей, управлінських знань і вмінь, здатності до рефлексії, які є складниками готовності майбутнього викладача вищої школи до ефективного здійснення професійно-педагогічної діяльності. Рівень розвитку означених складників свідчить про наявність управлінської компетентності у майбутніх педагогів, які брали участь в експериментальній роботі. Вважаємо, що зафіксоване її зростання переконливо доводить ефективність запропонованих нами педагогічних умов, які спрямовані на формування управлінської компетентності майбутнього викладача ВНЗ.

З метою встановлення рівня сформованості управлінської компетентності магістрантів нами було розроблено картку кваліметричногооцінювання рівня сформованості управлінської компетентності викладача вищої школи. Узагальнені дані після обробки експериментальних матеріалів, представлених творчими групами, та відповідних математичних обчислень подано у табл. 16.

Таблиця 16

Розрахунки за карткою кваліметричного оцінювання рівня сформованості управлінської компетентності викладача вищої школи

№ з/п	Коефіцієнт відповідності показника K_i	Вагомість показника V_i	Значення показника V_iK_i	∑ значень показників V_iK_i	Вагомість фактора m_i	Значення фактора F_i
1.	K_1=0,5	0,32	0,16	0,585	0,31	0,181
	K_2=0,75	0,35	0,26			
	K_3=0,5	0,33	0,165			
2.	K_7=0,75	0,34	0,255	0,585	0,36	0,210
	K_8=0,5	0,35	0,175			
	K_9=0,5	0,31	0,155			
3.	K_{10}=0,75	0,32	0,24	0,652	0,33	0,215
	K_{11}=0,75	0,29	0,217			
	K_{12}=0,5	0,39	0,195			
						0,606
	Загальна оцінка рівня сформованості управлінської компетентності викладача вищої школи			**$I_{заг.}=F_1+F_2+F_3=0,606$ $F_i= m_i(V_1K_1+ V_2K_2+V_3K_3)$**		

Рівень сформованості управлінської компетентності магістрантів визначався за шкалою, запропонованою О. Касьяновою [9]:

0,75 < I < 1 – оптимальний рівень,

0,5 < I < 0,75 – допустимий рівень,

0 < I < 0,5 – критичний рівень.

З огляду на отриманий результат (табл. 16) – $I_{заг.}$ = 0,606. Отже, рівень сформованості управлінської компетентності майбутнього викладача вищої школи є допустимим.

Рівні управлінської компетентності магістрантів визначалися та обчислювались окремо для кожного викладача. Отримані дані узагальнено у табл. 17.

Таблиця 17

Динаміка рівнів сформованості управлінської компетентності майбутнього викладача вищого навчального закладу (у %)

Рівні сформованості управлінської компетентності майбутнього викладача вищої школи							
Групи	**Рівні**	**Компоненти**					
		Позиційно-ціннісний		**Когнітивно-операційний**		**Аналітико-рефлексивний**	
		Конс.	**Конт.**	**Конс.**	**Конт.**	**Конс.**	**Конт.**
E_1	Оптимальний	12,1	25,3	16,7	24,8	15,2	24,9
	Допустимий	23,5	52,6	69,9	70,5	65,9	70,0
	Критичний	64,4	22,1	13,4	4,7	18,9	5,1
E_2	Оптимальний	9,9	27,1	15,9	32,9	11,7	28,1
	Допустимий	25,6	47,6	73,4	61,3	69,9	70,2
	Критичний	64,5	25,3	10,7	5,8	18,4	1,7
E_3	Оптимальний	9,4	25,0	11,5	30,3	10,5	32,1
	Допустимий	50,0	56,2	66,9	71,9	55,1	59,0
	Критичний	40,6	18,8	21,6	7,8	34,4	8,9
К	Оптимальний	21,7	24,1	18,5	20,9	22,1	24,9
	Допустимий	33,3	35,7	45,1	48,7	43,7	43,4
	Критичний	45,0	40,2	36,4	30,4	34,2	31,7

Дані про приріст кожного з компонентів управлінської компетентності майбутнього викладача вищого навчального закладу занесено до табл. 18.

Таблиця 18

Динаміка рівнів сформованості управлінської компетентності майбутнього викладача вищого навчального закладу

Компоненти, рівні	Експериментальні групи			Контрольна
	Е1	Е2	Е3	
Позиційно-ціннісний				
Оптимальний	+10,5	+12,8	+16.6	+2,4
Допустимий	+29,1	+22,0	+6,2	+2,4
Критичний	–42,3	–39,2	–21,8	–4,8
Когнітивно-операційний				
Оптимальний	+8,1	+17,0	+18,8	+2,4
Допустимий	+0,6	–12.1	+5,0	+3,6
Критичний	–8,7	–4,9	–13,8	–6,0
Аналітико-рефлексивний				
Оптимальний	+9,7	+16,4	+21,6	+2,8
Допустимий	+4,1	+0,3	+3,9	–0,3
Критичний	–13,8	–16,7	–25,5	–2,5

Порівнюючи результати сформованості управлінської компетентності майбутніх викладачів вищого навчального закладу в експериментальних та контрольній групах (на констатувальному та контрольному етапах експерименту), можна зробити висновки про ефективність застосування поетапної на основі комплексно-цільової програми реалізації педагогічних умов формування управлінської компетентності викладача вищої школи.

Динаміка рівнів сформованості управлінської компетентності майбутнього викладача ВНЗ відповідно до компонентів та показників подано у табл. 19.

Аналіз ефективності формування управлінської компетентності майбутнього викладача ВНЗ здійснювався за допомогою обробки результатів дослідження методами математичної статистики.

Для статистичних висновків про значущість експериментальної методики та її вплив на формування управлінської компетентності майбутнього викладача ВНЗ застосовувався аналіз структурних зрушень у часі та дисперсійний аналіз. Для цього три експериментальні групи були поєднані в одну та їх структурні зрушення порівнювалися з такими ж у контрольній групі.

Таблиця 19

Динаміка рівнів сформованості управлінської компетентності майбутнього викладача вищого навчального закладу (приріст у %)

Компоненти	Показники	Рівні	Групи			
			E_1	E_2	E_3	К
Позиційно-ціннісний	Ціннісне ставлення до професійно-педагогічної діяльності; вмотивованість до професійного розвитку і саморозвитку; сформованість важливих для управління у ВНЗ особистісних якостей	Продуктивний: майбутній викладач виявляє стійкий інтерес до проблем педагогічного управління, характеризується сформованою мотивацією саморозвитку, усвідомленням значущості розвиненості особистісно й професійно важливих якостей. Керується власними цілями та мотивами, визначає і змінює особисті установки й цінності, здатний до переосмислення себе та створення можливостей для потенційної реалізації управлінських дій у навчально-виховному процесі ВНЗ.	+3,53	+3,79	+6,9	+0,36
		Достатній: ситуативність у виявленні інтересу до питань педагогічного управління, усвідомлення необхідності вдосконалення власної особистості та перегляду системи мотивації. Проте частково прагне до професійного розвитку і саморозвитку, володіє вміннями самореалізації поверхово, невпевнено і рідко застосовує їх у діяльності.	+3,67	+3,54	+3,7	+0,54
		Елементарний: характеризується відсутністю інтересу до управлінських питань, негативним ставленням до самовдосконалення та професійного саморозвитку, формування необхідних особистісних і професійних якостей.	-7,2	-7,33	-9,6	-0,9

Продовження табл. 19

142

Когнітивно-операційний	Наявність і поповнення знань з педагогіки, психології, теорії управління, менеджменту; сформованість управлінських умінь; здатність до прийняття і реалізації управлінських рішень у навчально-виховному процесі ВНЗ	Продуктивний: майбутній викладач демонструє засвоєння управлінських знань і вмінь, що дозволяє йому здійснювати планування навчально-пізнавальної діяльності студентів та власної професійно-педагогічної діяльності, організовувати і контролювати власну професійну діяльність та навчальну діяльність студентів, відповідально ставитись до результатів педагогічного процесу, самостійно й нестандартно підходити до прийняття обґрунтованих управлінських рішень; постійно вести пошук і використовувати нові методи, способи, прийоми, форми та засоби навчання майбутніх фахівців.	+9,1	+8,71	+7,9	+0,55
		Достатній: майбутній викладач володіє певними, але недостатніми знаннями щодо педагогічного управління, які активно застосовує у процесі професійно-педагогічної діяльності, сформованою сукупністю управлінських умінь з наданням переваги діям за аналогією, копіюванню відомих способів роботи. Не достатньо активний в освоєнні більш складного рівня діяльності. Частково володіє самостійною професійно обґрунтованою здатністю до цілепокладання, планування навчально-пізнавальної діяльності студентів та власної діяльності, її організації та контролю.	+4,04	+3,71	+4,1	+0,14
		Елементарний: майбутній викладач має клаптикові знання категорій, що описують теорії управління, наявні управлінські знання репродуктивного характеру, вузький педагогічний і управлінський світогляд. Спостерігається нерозвиненість управлінських умінь, невміння імпровізувати, інтерпретувати у застосуванні форм, методів, засобів, технологій, схильність до наслідування стереотипів у педагогічному управлінні у ВНЗ.	-6,9	-6,7	-7,1	-0,69

Продовження табл. 19

Аналітико-рефлексивний	Здатність до рефлексії; емоційна стабільність; комунікативна поведінка	Продуктивний: майбутній викладач прагне до співробітництва, дотримується демократичного стилю спілкування; вирізняється здатністю до рефлексивної діяльності.	+11,1	+10,2	+9,8	+0,27
		Достатній: спостерігається розвиненість значущих особистісних і професійних якостей, володіння доцільними способами спілкування, але у взаємодії зі студентами схильний до авторитарного стилю; здійснення аналізу, об'єктивного оцінювання власної діяльності, корекції власних дій відбуваються не завжди. Майбутній педагог уміє управляти своїми емоціями у плані його виклику перед майбутньою діяльністю.	+5,73	+4,99	+5,11	+0,81
		Елементарний: майбутньому викладачу властива несформованість адаптованого стилю поведінки й здатності до рефлексії. Переважає інертність, небажання долати труднощі у професійно-педагогічній діяльності. Комунікативна діяльність майбутнього викладача недостатньо ефективна; способи впливу переважно неадекватні ситуації. Майбутній викладач не управляє власними емоціями у професійно-педагогічній діяльності, працюючи в тому стані, в якому він перебуває. Внутрішньо закритий для професійного розвитку, не володіє необхідними вміннями і не намагається оволодіти ними.	-7,3	-7,4	-6,8	-1,08

Структурні зрушення оцінювалися за допомогою абсолютних і відносних характеристик динаміки досліджуваного процесу, зокрема:

абсолютного приросту j-ї частки в процентних пунктах

$$\Delta d_j = d_{j1} - d_{j0}; \quad (1);$$

темпу зростання j-ї частки

$$T_{dj} = \frac{d_{j1}}{d_{j0}}, \quad (2)$$

де d_{j1} та d_{j0} – частки показника за звітний та базисний період відповідно.

Як узагальнюючі характеристики інтенсивності структурних зрушень застосовано середній лінійний $\bar{L}d$ і середній квадратичний σd коефіцієнти. Їх обчислено на основі абсолютних приростів часток Δd, тобто:

$$\bar{L}d = \frac{\sum |d_{j1} - d_{j0}|}{m} \quad (3);$$

$$Gd = \sqrt{\frac{\sum (d_{j1} - d_{j0})^2}{m}} \quad (4),$$

де m – кількість складових сукупності.

Так, за даними табл. 6 маємо такі результати (табл. 20).

Таблиця 20

Показники		**Стійкий інтерес**	**Ситуативний інтерес**	**Відсутність інтересу**	**Сума**
Експериментальна група (Е),%	Конс.	34,00	48,69	17,31	100,00
	Конт.	44,56	41,96	13,69	100,21
Контрольна група	Конс.	44,90	41,70	13,40	100,00
(К),%	Конт.	44,90	40,80	14,70	100,40
2 групи разом	Конс.	40,40	44,59	15,01	100,00
(Е+К), %	Конт.	44,76	41,28	14,28	100,32
Абсолютні прирости Δ, (Е), п.п.		10,56	-6,73	-3,62	0,21
Δ (К)		0,00	-0,90	1,30	0,40
Δ (Е+К)		4,36	-3,31	-0,73	0,32
Δ^2 (Е)		111,58	45,34	13,08	169,99
Δ^2 (К)		0,00	0,81	1,69	2,50
Δ^2 (Е+К)		18,99	10,94	0,53	30,46

Умовні позначення:

$\Delta = \Delta d_j = d_{j-1} - d_{j0}$ (5); $\Delta^2 = (d_{j1} - d_{jo})^2$ (6).

Середні абсолютні прирости часток склали відповідно по групах 7,53% (експериментальна), 0,91% (контрольна) і в цілому по двох групах разом 3,19%. Як бачимо, в експериментальній групі є суттєві коливання структури на відміну від контрольної, що можна пояснити дією експерименту. Подальший розрахунок дисперсій абсолютних приростів – загальної (δ^2заг) та міжгрупової (δ^2) дає змогу знайти кореляційне відношення $ή^2 = \delta^2 / \delta^2$заг

У нашому випадку $ή^2$ =12,01/14,88 = 0,807.

Тобто структурні зміни у майбутніх викладачів, такі як значне збільшення стійкого інтересу до питань педагогічного управління та зменшення частки студентів, які зовсім цим не цікавляться, на 80,7% можна пояснити факторною ознакою (дією експерименту). Перевірку істотності зв'язку здійснювали за допомогою критерію Фішера – порівняння фактичного значення $ή^2$ з критичним (з таблиць критичних значень кореляційного відношення $ή^2$ з рівнем значущості α =0,05.) Числа ступенів вільності $k_1 = m- 1= 2-1 = 1$; $k_2 = n – m = 6-2=4$.

$ή^2_{(крит)}$ = 0,658.

Отже, фактичне значення $ή^2$ більше критичного, що свідчить про невипадковість зв'язку між факторами та його статистичну значущість.

Аналогічні процедури статистичного аналізу проводилися за даними таблиць 3.6, 3.7, 3.8, 3.10, 3.11, 3.14. Підсумкові дані викладено у табл. 21.

Таблиця 21

№ таблиці	3.6	3.7	3.8	3.10	3.11	3.14
Середні прирости, п.п по експериментальних групах	3,282	7,975	10,304	3,432	20,074	14,424
Середні прирости, п.п у контрольній групі	1,389	0,748	1,838	1,476	3,394	0,787
Середній загальний приріст по сукупності, п.п.	1,799	3,696	5,312	2,222	10,275	6,372
$ή^2$	0,847	0,659	0,437	0,136	0,437	0,651

$ή^2_{(крит)}$ = 0,658.

Отже, суттєві структурні зрушення у випадках потреби слухачів магістратури у досягненнях (див. табл. 3.6), ставлення педагогів до розвитку їх управлінської компетентності (див. табл. 8), рівня сформованості педагогічної рефлексії у майбутніх педагогів (див. табл. 15) можна пояснити факторною ознакою (дією експеримента). Однак в інших

випадках, де кореляційне відношення менше за критичне значення – впливають й інші чинники.

Аналіз динаміки рівнів сформованості управлінської компетентності викладача вищого навчального закладу (за даними табл. 17) також свідчить, що суттєві, статистично значущі темпи зростання (падіння) виявилися у групах з оптимальними та критичними рівнями управлінської компетентності (табл. 22).

Таблиця 22

Середні темпи зростання рівнів сформованості управлінської компетентності майбутнього викладача вищого навчального закладу

Компоненти, рівні	Експериментальні групи			Контрольна	Середні темпи приростів, %	
	Е1	Е2	Е3	К	Е	К
Позиційно-ціннісний						
Оптимальний	1,4460	1,6545	1,6308	1,0538	57,64	5,38
Допустимий	1,4961	1,3636	1,0602	1,0721	29,78	7,21
Критичний	0,5858	0,6263	0,6805	0,8933	-36,76	-10,67
Когнітивно-операційний						
Оптимальний	2,7374	2,0692	2,6348	1,1297	149,68	12,97
Допустимий	1,8594	0,8351	1,0747	1,0798	26,34	7,98
Критичний	0,3922	0,5421	0,3611	0,8352	-57,34	-16,48
Аналітико-рефлексивний						
Оптимальний	1,6382	2,4017	3,0571	1,1267	138,47	12,67
Допустимий	1,0622	1,0043	1,0708	0,9931	4,77	-0,69
Критичний	0,2698	0,0924	0,2587	0,9269	-78,82	-7,31

Як бачимо, зростання середніх темпів приросту по групах з оптимальними рівнями компетентності відбулося в межах від 57,64% до 149,68% в експериментальній групі, а контрольна група має прирости в межах від 5,38% до 12,97%. Аналогічно, суттєві зміни зазнали й групи з критичним рівнем компетентності: в експериментальній групі середні темпи падіння склали від -36,76% до -78,82%, а у контрольній групі – лише від -7,31%до -16,48%. Найменша рухливість спостерігалася у групах з допустимим рівнем управлінської компетентності.

Для перевірки статистичної значущості проводився дисперсійний аналіз середніх приростів рівнів управлінської компетентності майбутніх викладачів вищої школи, результати якого викладено у табл. 23.

Таблиця 23

Рівень управлінської компетентності майбутнього викладача ВНЗ	**Середній приріст по групах, %**		**Дисперсія загальна**	**Дисперсія міжгрупова**	**Кореляційне відношення ή²**
	Експер.	Контр.			
Оптимальний	67,78	7,59	3598,9	2752,1	0,765
Допустимий	20,30	4,83	128,7	59,8	0,464
Критичний	-57,64	-11,49	1516,8	1362,1	0,898

$ή^2_{(крит)} = 0,658$

Отже, бачимо, статистично значущий зв'язок виявлено по групах з оптимальним та критичним рівнем управлінської компетентності. Виходить, що такі значні середні темпи приросту рівнів управлінської компетентності майбутніх викладачів (оптимальні й критичні) в експериментальній групі порівняно з контрольною групою на 76,5% та 89,8% відповідно, пояснюються впливом наслідків експерименту.

Зазначимо, що співставлення даних, отриманих у результаті статистичної обробки результатів, дозволяє дійти висновку про ефективність обраної методики проведення експерименту щодо реалізації завдань формування управлінської компетентності майбутнього викладача вищої школи.

Таким чином, проведена експериментальна робота дозволила на конкретному матеріалі підтвердити основні теоретичні положення про те, що високий рівень сформованості управлінської компетентності майбутнього викладача вищого навчального закладу забезпечується впровадженням моделі формування управлінської компетентності майбутнього викладача вищої школи та наявністю сукупності педагогічних умов її ефективної реалізації: створення комфортного освітнього середовища, що основане на педагогічній взаємодії, співробітництві й співтворчості викладача і студентів; запровадження моніторингового дослідження динаміки формування управлінської компетентності майбутніх викладачів вищого навчального закладу на основі кваліметричного підходу; технологізація процесу формування управлінської компетентності майбутнього викладача вищої школи на основі програмно-цільового управління; посилення практичної складової магістерської підготовки майбутніх викладачів вищої школи шляхом запровадження інноваційного навчально-методичного інструментарію.

Висновки

Отже, узагальнюючи отримані та подані результати експериментального дослідження, наголосимо на найбільш суттєвих з них:

1) Для перевірки ефективності розробленої моделі формування управлінської компетентності викладачів вищого навчального закладу було проведено класичний педагогічний експеримент, що проходив у природних умовах магістерської підготовки і містить три етапи: констатувальний, формувальний і контрольний.

2) На констатувальному етапі було визначено діагностичний інструментарій з метою з'ясування вхідного рівня сформованості управлінської компетентності майбутніх викладачів вищого навчального закладу експериментальних груп $Е_1$ (23 особи), $Е_2$ (21 особа), $Е_3$ (25 осіб) і контрольної К (98осіб) групи, розроблено кваліметричну модель оцінювання рівня сформованості управлінської компетентності майбутнього викладача ВНЗ. У ході констатувального етапу експерименту було встановлено, що за визначеними критеріями рівень управлінської компетентності у більшості респондентів є середнім і потребує у межах магістратури «Педагогіка вищої школи» системної роботи щодо його покращення. Відповідно до цього в експериментальній групі була організована робота з реалізації моделі та педагогічних умов формування управлінської компетентності майбутнього викладача вищого навчального закладу.

3) На формувальному етапі експерименту з метою перевірки ефективності розробленої моделі формування управлінської компетентності майбутнього викладача вищого навчального закладу і педагогічних умов її ефективної реалізації було розроблено комплексно-цільову програму, яка передбачала вибудову системи заходів від постановки мети і її декомпозування на конкретні завдання та розв'язування окреслених завдань у процесі проведення заходів щодо досягнення запланованого результату.

4) Контрольний етап експерименту мав на меті порівняння результатів констатувального етапу щодо визначення наявного рівня сформованості управлінської компетентності майбутнього викладача вищого навчального закладу й результатів, отриманих після проведення формувального етапу експериментальної роботи та математичної обробки одержаних результатів, створення методичних рекомендацій з питань запровадження моделі формування управлінської

компетентності майбутнього викладача вищого навчального закладу та педагогічних умов її реалізації.

5) Упродовж усього часу реалізації педагогічних умов формування управлінської компетентності майбутнього викладача вищого навчального закладу проводився моніторинг ефективності їх впливу на рівень сформованості управлінської компетентності з використання комп'ютерної підтримки моніторингових досліджень. Перевірці підлягав кожен із компонентів управлінської компетентності, а також загальний рівень його сформованості, що, залежно від вияву сукупності визначених показників, диференціювався в охарактеризованих у дослідженні продуктивному, достатньому та елементарному рівнях.

6) Результати контрольного етапу експерименту дозволили в експериментальній групі виявити, що на 3,53 % збільшилася кількість майбутніх викладачів вищої школи групи $Е_1$, на 3,79% групи $Е_2$, на 6,9% групи $Е_3$ з високим рівнем позиційно-ціннісного компоненту управлінської компетентності майбутнього викладача ВНЗ проти 0,36 % контрольної групи. За когнітивно-операційним компонентом кількість респондентів з високим рівнем його розвитку збільшилась на 9,1% у групі $Е_1$, на 8,71% у групі $Е_2$, на 7,9% у групі $Е_3$, тоді як у контрольній групі приріст склав 0,55%. За аналітико-рефлексивним компонентом відстежено позитивну динаміку у групах $Е_1$, $Е_2$, $Е_3$, приріст у яких склав 11,1%, 10,2%, 9,8% відповідно. У контрольній групі також відзначено позитивну динаміку, проте приріст склав 0,27%.

Наведені дані свідчать про ефективність запропонованої моделі формування управлінської компетентності майбутнього викладача вищої школи та її реалізації на основі обґрунтованих педагогічних умов, що підтверджено методами математичної обробки результатів експерименту.

ЛІТЕРАТУРА

1. Волкова Н. П. Педагогічні комунікації: інноваційні методи навчання : навчальний посібник / Н. П. Волкова. – Дніпропетровськ : Вид-во ДНУ, 2004. – 52 с.
2. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження : методологічні поради молодим науковцям / С. У. Гончаренко. – Київ–Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2010. – 308 с.
3. Гузеев В. «Метод проектов» как частный случай интегральной технологии обучения / В. Гузеев // Директор школы. – 1995. – № 6. – С. 39–47.
4. Емельянов С. М. Практикум по конфликтологии / С. М. Емельянов. – 2-е изд., доп. и перераб. – СПб : Питер, 2004. – 400 с.
5. Загвязинский В. И. Методология и методика педагогических исследований : учебное пособие / В. И. Загвязинский. – Тюмень : Изд-во Тюм. гос. ун-та, 1976. – 85 с.
6. Иванов Д. А. Экспертиза в образовании : учеб. пособие для студ. высших учеб. заведений / Д. А. Иванов. – М. : Издательский центр «Академия», 2008. – 336 с.

7. Іонова О. М. Технологія формування професійно-менеджерської культури майбутнього вчителя : науково-методичні рекомендації [для студентів, аспірантів і викладачів вищих педагогічних навчальних закладів] / О. М. Іонова, І. А. Прокопенко. – Харків : ХНПУ імені Г.С. Сковороди, 2007. – 52 с.

8. Капська А. Й. Гра як активний метод навчання студентів майстерності слова / А. Й. Капська // Рідна школа. – 1991. – № 10. – С. 71–73.

9. Касьянова О. М. Педагогічна експертиза діяльності навчального закладу : навч.-метод. посібник / О. М. Касьянова. – Х. : Вид. група «Основа», 2012. – 128 с.

10. Козлов Д. О. Науково-методичне забезпечення процесу формування управлінської компетентності магістрів педагогіки вищої школи // Педагогічний альманах : збірник наукових праць / редкол. В. В. Кузьменко (голова) та ін. – Херсон : КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2014. – Випуск 24. – С. 221–227.

11. Козлов Д. О. Організаційно-педагогічні засади науково-дослідницької діяльності майбутніх магістрів педагогіки вищої школи / Д. О. Козлов // Вісник Черкаського університету : серія «Педагогічні науки». – № 36 (289). – Черкаси : Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького, 2013. – С. 85–92.

12. Колеченко А. К. Энциклопедия педагогических технологий : пособие для преподавателей / А. К. Колеченко. – СПб.: КАРО, 2006. – 368 с.

13. Комков Н. И. Программно-целевое управление: возможности и перспективы адаптации к условиям переходной экономики / Н. И. Комков, Я. В. Маркова // Проблемы прогнозирования. – 1998. – № 3. – С. 109–116.

14. Кремень В. Освіта і наука України. Шляхи модернізації / В. Кремень. – К., 2003. – 216 с.

15. Ложкин Г. В. Практическая психология конфликта : учеб. пособие / Г. В. Ложкин, Н. И. Повякель. – 2-е изд. – К. : МАУП, 2002. – 256 с.

16. Овчарова Р. В. Практическая психология в начальной школе / Р. В. Овчарова. – М. : ТЦ «Сфера», 1996. – 240 с.

17. Подготовка специалистов в области образования: научно-организационные проблемы подготовки кадров высшей квалификации : (коллективная монография). – СПб. : Изд.-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2000. – Вып. IX. – 204 с.

18. Подоляк Л. Г. Психологія вищої школи : практикум : навч. посіб. / Л. Г. Подоляк, В. І. Юрченко. – К. : Каравела, 2008. – 336 с.

19. Райгородский Д. Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты : учебное пособие / Д. Я. Райгородский. – Самара : «Бахрах-М», 2002. – 672 с.

20. Сисоєва С. О. Інтерактивні технології навчання дорослих: навчально-методичний посібник / Сисоєва С. О. ; НАПН України, Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослих. – К. : ВД «ЕКМО», 2011. – 320 с.

21. Спирин Л. Ф. Профессиограмма как модель личности будущего педагога / Л. Ф. Спирин // Пути совершенствования системы профессионально-педагогической направленности (формирование готовности студента учительскому труду). – Саратов : Изд-во Саратовский гос. пед. ин-т, 1987. – Вып. 8. – С. 55–56.

22. Хьелл Л. Теории личности / Л. Хьелл, Д. Зиглер ; пер. с англ. ЗАО Изд. дом «Питер». – 3-е изд. – СПб. : Питер, 2004. – 607 с. – (Серия «Мастера психологии»).

23. Цимбалюк І. М. Психологія спілкування : навчальний посібник / І. М. Цимбалюк. – К. : «Професіонал», 2004. – 304 с.

24. Шепель В. М. Имиджелогия. Как нравиться людям [Электронный ресурс] / В. М. Шепель. – М. : Народное образование, 2002. – 635 с. – Режим доступа : http://www.klex2.ru/34a186.

25. Bloom B. S. Taxonomy of Educational Objections. Handbook I. Cognitive Domain. David Me Key / Bloom B. S. – New York, 1954. – 366 p.

О. Г. Козлова,
І. І. Гавриленко,

РЕКОМЕНДАЦІЇ ЩОДО ВИКОРИСТАННЯ ІДЕЙ А. С. МАКАРЕНКА У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО КЕРІВНИКА НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Процес інтеграції України у світовий простір вимагає переосмислення якості освіти, визначення шляхів її розвитку. Нагальну необхідність розвитку середньої освіти відображено у Концепції розвитку освіти в Україні (2005 р.), в урядовому проекті «Український прорив» (2008 р.) та проекті «Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки» (2011 р.), у Національній доповіді про людський розвиток «Україна: на шляху до соціального залучення» (2011 р.) тощо. Отже, нині назріває необхідність оновлення сутності, змісту, форм та методів управління навчальним закладом, формування в освітніх лідерів нового способу мислення.

Разом із тим, процес реформування системи управління навчальним закладом ускладнюється в умовах соціальної невизначеності й економічної кризи, що зумовлює потребу формування готовності керівника до професійної діяльності в складних умовах. Зазначене актуалізує питання формування управлінської компетентності майбутніх керівників, пошуку ефективних засобів набуття ними необхідних знань, умінь та навичок. У контексті вирішення піднятої проблеми спробуємо подати рекомендації щодо використання ідей А. С. Макаренка в межах технології персоніфікованого підходу під час професійної підготовки майбутнього керівника навчального закладу.

Насамперед відзначимо, що модель компетентності спеціаліста – це своєрідний еталон, описовий аналог, який відображає основні характеристики діяльності суб'єкта, закріплений документально образ спеціаліста, що відповідає запитам суспільства, а також засоби його формування, своєрідний державний стандарт спеціаліста. Компетентність взагалі ж визначається рівнем загальної культури особистості, і у цьому розумінні виступає як інтегральна характеристика власних можливостей посадової особи, її здібностей до ефективної реалізації своїх професійних знань і здобутого досвіду [28, 12–17].

На початку XXI століття проведено системні дослідження з розробки моделей професійної компетентності керівника навчального закладу (НЗ)

як основи підготовки педагогічних працівників загалом і директорів шкіл зокрема. Про це свідчать наукові праці Р. Л. Вдовиченко, Л. І. Даниленко, Г. В. Єльнікової, Л. Г. Каращук, В. І. Маслова, О. І. Мармази, В. К. Мельник та ін. Аналіз наукових джерел дозволяє відмітити наявність у вітчизняній теорії різних підходів до визначення компетентностей керівника навчального закладу та ряду розробок моделей управлінської компетентності. З метою формулювання рекомендацій щодо використання ідей А. С. Макаренка на основі аналізу наукових праць насамперед представимо модель професійної компетентності майбутнього керівника навчального закладу, структурними складовими якої є здібності, знання та уміння.

Відмітимо, що в основі розробки моделі професійної компетентності майбутнього керівника НЗ нами покладено такі ідеї та теоретичні положення [8; 15; 16; 28]:

1) управління являє собою діяльність щодо реалізації первинних функцій (планування, організація, мотивація і контроль) та зв'язуючих процесів – комунікації, прийняття рішень і керівництво;

2) діяльність керівника – це система, що має мету, внутрішню структуру, певний характер зв'язків між структурними компонентами, особливості стосунків із суб'єктами та об'єктами зовнішнього середовища та певну енергетику, за рахунок якої функціонує;

3) управлінська діяльність репрезентується цілісною сукупністю її видів, і вона має суто професійний та творчий характер;

4) мета управлінської діяльності керівника навчального закладу полягає в координації зусиль усіх суб'єктів управління і навчально-виховного процесу закладу щодо забезпечення якісної освіти, виконання мети, місії, стратегій та розвитку освіти;

5) об'єктом діяльності керівника навчального закладу є соціальна система, що і зумовлює специфіку управлінської діяльності як професійної;

6) формування професійної компетентності відбувається не тільки в процесі професійної підготовки майбутнього керівника навчального закладу, але й безпосередньо в процесі здійснення управлінської діяльності;

7) процес дослідження управлінської діяльності має відбуватися на засадах системного, діяльнісного, функціонального, компетентнісного наукових підходів, які дозволяють вивчити її структуру, основні види та функціональні обов'язки керівника;

8) професійна компетентність керівника навчального закладу передбачає здатність до творчого вирішення проблем та наявність професійних умінь за рахунок опанування певного обсягу знань.

При цьому *здатність* являє собою сформовану в процесі освіти властивість індивіда, що визначає його актуалізовану активну спроможність реалізувати діяльність певного виду і зумовлюється здібностями, знаннями, уміннями, засвоєними видами і способами (технологіями) праці й психічними особистісними властивостями (темперамент, риси характеру, спрямованість особистості та ін.). Спрямованість особистості утворює сукупність стійких елементів домінуючої системи мотивів, інтересів, переконань, ідеалів, смаків, у яких знаходять прояв потреби людини. Власне спрямованість має у своїй основі глибинні суттєві структури, що зумовлюють свідомість і поведінку, стійкість до проблемних впливів [24, с. 78].

Знання науковцями тлумачаться як особлива форма духовного засвоєння результатів пізнання, процесу відображення дійсності, що характеризується усвідомленням їх істинності; як пізнання дійсності в окремих її проявах і в цілому; як складова частина світогляду, основа теоретичної та практичної компетентності; як змістовий компонент моделі професійної діяльності, представлений у вигляді абстрактних елементів, понять категорій, значень, теорії, що відображають різні етапи розумової діяльності [24, с. 78]. Виражаються знання в поняттях, судженнях, умовиводах, концепціях, теоріях. Необхідно враховувати ієрархічне співвідношення знань: загальні знання виконують методологічну функцію до більш конкретних знань.

Результати дослідження соціально-педагогічного контексту освітнього закладу, вимог до професійної діяльності керівника навчального закладу, сутності професійної компетентності дозволяють виокремити законодавчо-нормативні, загальнотеоретичні й процесуальні знання, необхідні майбутньому керівникові навчального закладу. Розкриємо їх зміст.

Законодавчо-нормативні знання керівника НЗ містять основи законодавства про освіту в Україні та її розвиток (закони України, укази, розпорядження, програми Президента України, Декларації, концепції, кодекси, постанови, розпорядження Верховної Ради України, постанови, декрети, протоколи, плани та розпорядження Кабінету Міністрів України); міжнародних нормативних актів; основи трудового законодавства;

нормативно-директивні та інструктивні документи МОН України; типів ЗНЗ, їх місця і ролі в системі освіти, вимоги до результатів їх діяльності; законодавство МОЗ України [8; 16].

Зміст загальнотеоретичних знань майбутнього керівника навчального закладу охоплює: концепції, теорії управління та освітнього менеджменту; суть основних компонентів теорії управління (мета, завдання, зміст, принципи, закономірності, форми, методи, технології); суть і види, показники ефективного управління навчальним закладом; основи економіки освіти; основи психології управління освітою; основи соціології управління освітою; основи філософії освіти; основи фінансово-господарської діяльності закладу [24, с. 78].

У контексті вирішення піднятої проблеми загальнотеоретичні знання на змістовому рівні треба розглядати за групами: *управлінські, педагогічні, психологічні, соціально-правові, фінансово-економічні*.

Процесуальні знання майбутнього керівника НЗ структуровано в такий спосіб: суть та специфіка системи управління навчальним закладом; основні компоненти системи інформаційно-аналітичного забезпечення управління закладом; функції, види, форми управління закладом і їх специфіка; організаційна структура управління закладом; цілі, завдання, місія, бачення, стратегії управління закладом; зміст і технологія атестацій та самоатестації закладу; зміст і форми науково-методичної роботи з педагогічними кадрами в закладі; технології підготовки та проведення педагогічних рад; зміст державно-громадських форм управління закладом; основи діловодства в закладі та управлінській діяльності; зміст та форми взаємодії з різними соціальними інституціями зовнішнього оточення закладу; зміст та специфіка управління діяльністю обслуговуючого персоналу закладу; технології матеріального та морального стимулювання колективу; вимоги щодо функціонування ЗНЗ; критерії і технології оцінювання функціонування закладу, діяльності суб'єктів управління і НВП [16].

На основі вищеокреслених знань у процесі навчальної діяльності формуються уміння майбутнього керівника навчального закладу.

Уміння є синтезом теоретичних знань та практики [24, с. 79]. За визначенням С. Бреус, узагальнені вміння виступають як специфічна категорія внутрішніх та зовнішніх дій, що ґрунтується на законах абстрактного мислення і полягає у виявленні загальних принципів певних явищ, предметів, процесів для подальшого використання цих принципів із

переносенням у нові ситуації відповідно до поставлених завдань. Дослідником виділено п’ять складових компонентів узагальнених умінь: наявність об’єкту, на який спрямована дія; знання об’єкту дії, його складу та стану в даній ситуації; визначення завдання і розуміння його сутності; знання про способи дії; здатність переносити дії в нові педагогічні ситуації [4]. Таким чином, на основі знань формуються уміння особистості.

Уміння керівника навчального закладу, що в сукупності виступають як складова моделі управлінської компетентності, на нашу думку, є способом реалізації управлінських функцій, виконання діяльності, операцій, окремих дій. За результатами вивчення теоретичних положень та ідей щодо вимог до професійної діяльності менеджера освіти, сутності його професійної компетентності виокремлюємо уміння за такими групами: діагностико-прогностичні, організаційно-регулятивні, оцінювально-аналітичні й контрольно-коригуючі. Розкриємо зміст кожної із означених груп.

Діагностико-прогностичні уміння. У широкому розумінні діагностико-прогностичні уміння пов’язані із вибором, аналізом, трансформацією, систематизацією, передачею інформації, визначенням кола проблем, постановкою цілей, формулюванням завдань, розробкою стратегічних, оперативних і тактичних планів, проектів, програм дій та алгоритмів окремих видів діяльності [8; 15; 16; 28].

Керівник навчального закладу повинен уміти здійснювати діагностику переваг і недоліків управління навчально-виховним процесом і прогнозувати шляхи його удосконалення; діагностику навчальних труднощів; прогнозування розвитку навчальних досягнень учнів, професійного зростання педагогів колективу і їхній особистісний розвиток; визначати цілі, місію, бачення, завдання, стратегії (напрями) розвитку освітнього процесу; рівень професійної компетентності, творчої майстерності вчителів; рівень соціальних, загальнокультурних, загальнопредметних, інформативних, політичних, комунікативних, пізнавально-інтелектуальних компетенцій учнів і шляхи їх формування в НВП; застосовувати методи вивчення якості знань і вмінь учнів; прогнозувати оптимальні шляхи досягнення освітніх цілей; екстраполювати та враховувати особливості регіональної системи освіти при прогнозуванні модернізації освітнього процесу.

Організаційно-регулятивні уміння спрямовані на забезпечення реалізації різних планів, програм, проектів, управлінських рішень; організацію ресурсного забезпечення функціонування та розвитку

закладу; забезпечення організаційно-педагогічних, матеріальних, санітарно-гігієнічних, технічних умов функціонування закладу; організацію добору та розстановки кадрів, координацію зусиль усіх учасників навчально-виховного процесу й управління [8; 16].

Керівник навчального закладу повинен уміти організувати: роботу педагогічного колективу щодо запровадження в практику роботи досягнень психолого-педагогічної науки, інноватики, філософії та соціології освіти, педагогіки здоров'я; діяльність учнівського, педагогічного, батьківського колективів на досягнення освітніх цілей і забезпечення якісної освіти; різні форми роботи педагогічного колективу щодо забезпечення рівного доступу до якісної освіти учнівської молоді закладу; використання прогресивного вітчизняного та зарубіжного досвіду управління навчально-виховним процесом; координувати діяльність педагогічного колективу з різними соціальними інституціями мікрорайону щодо здійснення цілеспрямованого соціально позитивного впливу; координувати дії суб'єктів управління, суб'єктів навчально-виховного процесу з усіх напрямів роботи.

Оцінювально-аналітичні та контрольно-коригуючі вміння – це уміння визначати норми, стандарти, критерії і методи оцінювання стану та перебігу педагогічних і управлінських процесів; вносити необхідні зміни, доповнення, уточнення до планів, проектів, управлінських рішень та підвищення рівня ефективності управлінських процесів на підставі опрацювання даних контролю; уміння виробляти рекомендації щодо удосконалення роботи [8; 16; 28].

Керівник навчального закладу повинен уміти аналізувати: якість виховних заходів, навчальних занять; реалізацію основних напрямів виховного і навчального процесів, динаміку формування основних компонентів розвитку учнів (інтелектуальний, моральний, духовний, творчий, соціальний, саморозвиток, фізичний); тенденції розвитку, переваги та недоліки в управлінні навчально-виховним процесом; ефективність застосування педагогами різних форм навчання і виховання, технологій навчання, виховання і розвитку учнів; контролювати основні ділянки навчально-виховної роботи в закладі.

Наступною складовою управлінської компетентності є особистісні якості, до яких правомірно віднести: індивідуально-психічні властивості особистості керівника, мотивацію діяльності, комунікативні здібності, здатність до рефлексії та креативність [16]. Розкриємо їх сутність.

Індивідуально-психічна складова містить: знання власних психічних властивостей; здатність до впливу на групи й окремих працівників закладу для досягнення результатів діяльності; ділової та гуманної особистісної взаємодії з усіма суб'єктами управління, навчально-виховного процесу та працівниками соціальних інституцій, функціонально пов'язаних із закладом; вироблення та запровадження власного стилю управління; рефлексії (направлення свідомості менеджера на самого себе, усвідомлення себе з точки зору підлеглих); сформованість: особистісних цінностей та позитивної «Я – концепції»; емоційно-вольової зрілості; професійно-особистісних якостей особистості керівника навчального закладу, його моральних якостей; гуманістично спрямованої управлінської позиції; критичного мислення, вміння аналізувати й оцінювати хід власних думок і дій; досвіду творчої діяльності у формі вміння приймати науково-обґрунтовані ефективні рішення в проблемних ситуаціях.

Мотиваційна складова характеризується соціально спрямованою орієнтацію себе та інших на професійну діяльність для досягнення цілей закладу (діяльнісно-процесуальний мотив); орієнтацією на забезпечення високого результату управлінської діяльності (діяльнісно-результативний мотив); цілеспрямованою співпрацею із різними представниками соціальних інституцій зовнішнього оточення закладу (мотив професійного спілкування); здатністю до міжособистісного професійного спілкування з колегами (мотив професійного спілкування); розвитку і самореалізації (мотив розвитку і самореалізації); розвитку індивідуальності (мотив розвитку індивідуальності); впливати на поведінку підлеглих і спрямовувати її (мотив влади); прагнути контролювати своє зовнішнє соціальне оточення (мотив влади); керівництво діями підлеглих відповідно до визначених соціально значимих цілей розвитку закладу (мотив влади); визначення комплексу індивідуальних і соціальних цінностей та орієнтування на них власних моделей поведінки й професійної кар'єри (діяльнісно-результативний мотив); сфомованістю досвіду емоційно-ціннісних відносин, особистісних орієнтацій.

Комунікативна складова містить: вміння визначати мету комунікації, застосовувати ефективні стратегії спілкування залежно від професійних ситуацій; позитивно та емоційно налаштовуватись на спілкування з людьми; застосовувати сучасні методи та засоби комунікації (робота в команді); відстоювати свою точку зору; володіти прийомами активного й конструктивного слухання для формування позитивного ставлення з боку

співбесідника; володіти технікою спілкування; здатність до аргументованого дискутування, переконання інших, самоаналізу особливостей власного спілкування та усвідомлення засобів підвищення власної професійної комунікативної компетентності, конструктивного розв'язання конфліктів; сформованість комунікативно-вольових якостей; діалогічний стиль взаємодії в професійних комунікативних ситуаціях; знання законів встановлення контакту і вміння ними користуватися; наявність комунікативної ініціативи, що впливає на характер комунікації та її емоційне забарвлення.

Рефлексія передбачає процес самопізнання внутрішніх психічних актів і станів; індивідуальне усвідомлення того, як здійснювана управлінська діяльність сприймається насправді та оцінюється іншими суб'єктами НВП та управління; уміння усвідомлювати способи пізнання себе як особистості та як керівника; уміння повторювати самомислення; уміння відмовлятися заради істини від своїх колишніх, постійно недостатніх знань, від суб'єктивізму. Рефлексія дозволяє вийти зі стану повного занурення безпосередньою діяльністю для того, аби відповідним чином поставитись до неї, зайняти позицію над нею і з високої цієї позиції усвідомлювати власну професійну діяльність, критично її аналізувати і конструктивно удосконалювати [24].

Креативність являє собою творчий характер сприйняття реальних фактів, новаторство у вирішенні завдань; здатність висувати неординарні та нестандартні ідеї, уникати в мисленні традиційних схем; здатність до ризику; здатність бачити елементи новизни, творчості в діяльності інших людей, перш за все, підлеглих, в умінні розкрити їх особистий потенціал [24].

Отже, нами теоретично обґрунтовано основні складові управлінської компетентності. Вважаємо, що формування в майбутнього керівника навчального закладу управлінської компетентності можливе в процесі вивчення та аналізу спадщини Антона Семеновича Макаренка – всесвітньовідомого педагога та керівника ряду освітніх закладів. Використання технології персоніфікованого підходу дозволяє репрезентувати доробок педагога не тільки як індивідуального творця, а і в першу чергу як представника педагогічної думки відповідної історичної епохи. Крім того, звернення до педагогічної спадщини вітчизняних педагогів, науковців, освітян дає можливість ґрунтовніше вивчити історичні закономірності, становлення і розвитку української педагогіки.

Використання ідей А. С. Макаренка в системі професійної підготовки майбутніх учителів вивчали А. М. Бойко, М. О. Герасименко, І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, А. В. Радіонова, Н. М. Тарасевич, В. Ф. Хомич та ін.

З метою реалізації поставленого завдання, а саме надання рекомендацій щодо використання ідей А. С. Макаренка в процесі підготовки майбутнього керівника навчального закладу, нами визначено основні аспекти вивчення спадщини А. С. Макаренка як педагога та керівника, що, на наше переконання, є доцільним при формуванні управлінської компетентності. До таких відносимо: історико-біографічний аспект життя й діяльності А. С. Макаренка; становлення та розвиток ідей А. С. Макаренка; методологія та основи організації і розвитку педагогічної системи А. С. Макаренка; виховання в колективі та методика педагогічного впливу колективу на особистість, управління колективом; дидактичні погляди А. С. Макаренка та особливості організації навчального процесу; економічні аспекти діяльності А. С. Макаренка; питання психології у спадщині А. С. Макаренка; організація та розвиток системи самоуправління в досвіді А. С. Макаренка; ідеї організації трудового виховання та управління професійним становленням особистості в праці; проблеми виховання в сім'ї, особливості підприємницької діяльності А. С. Макаренка як керівника освітнього закладу. Коротко охарактеризуємо кожен із визначених аспектів.

Історико-біографічний аспект життя й діяльності А. С. Макаренка став предметом наукових досліджень С. І. Аксьонова, І. І. Гавриленко, Г. А. Гасимової, М. А. Сундукова, Н. І. Дикушкіної, П. Г. Лисенка, М. М. Окси, І. Ф. Кривоноса, Н. М. Тарасевич, А. В. Ткаченка, А. А. Фролова, Г. Хілліга, Н. Д. Ярмаченка та ін. За словами О. В. Сухомлинської, творча біографія педагога стає своєрідною моделлю педагогічної думки, а педагогічна думка, у свою чергу, – персоніфікована, оскільки відображає особистість її носія, якому притаманні його власні смаки, погляди, вірування та уподобання [25, с. 10]. При цьому педагогічна біографія містить життєпис педагога, власний, особистісний підхід до розгляду педагогічного процесу й ідейно-соціальні, культурницькі засади формування педагогічних поглядів.

Так, особлива заслуга у відтворенні біографії А. С. Макаренка належить Г. Хіллігу, якому вдалося в хронологічній послідовності розкрити життєвий шлях педагога. В одній із останніх фундаментальних праць німецького дослідника презентовано спогади брата – В. С. Макаренка (1895–1983 р.ж.), який, як відомо, емігрував у Францію в 1925 р. У «Спогадах» [5] розкрито

маловідомі й нові факти життя А. С. Макаренка, що дозволяє ширше осягнути чинники становлення його особистості.

Дослідником А. С. Аксьоновим [1] розкривається проблема становлення та розвитку поглядів А. С. Макаренка на виховання в протиріччях соціально-педагогічної дійсності в період 1920–1935 рр. На думку вченого, макаренківська соціально-педагогічна концепція виховання формувалася і розвивалася в загальному процесі становлення радянської науки про виховання й нової системи народної освіти. «Уся історія макаренківської соціально-педагогічної творчості – це наполегливе прагнення охопити розмаїття явищ виховання у всій повноті їх зв'язків, у постійному розвитку та подоланні протиріч, що виникають у педагогічному процесі» [6].

У контексті вивчення проблеми дослідження цінними є результати дослідження І. А. Зязюна, І. Ф. Кривоноса, Н. М. Тарасевич й А. В. Ткаченка, які розкривають діяльність А. С. Макаренка в період завідування Трудовою колонією ім. М. Горького (1920–1928 рр.) [23]. Зокрема, полтавськими вченими на основі невідомих архівних документальних джерел й автентичних архівних матеріалів об'єктивно відтворено картину діяльності колонії у полтавський та харківський періодом її існування як унікального в світовій практиці виховного закладу та її завідувача, розкрито генезу педагогічних пошуків А. С. Макаренка в становленні гуманістично орієнтованої системи виховання. Збірник містить 135 архівних документів і матеріали з аналітичною статтею й науковими коментарями. До книги увійшли документи і матеріали, які публікуються вперше, а також опубліковані раніше в різних наукових джерелах. Це відповідало задуму авторів – відтворити по можливості цілісну і повну картину становлення, розвитку колонії, боротьби А. С. Макаренка за створення новаторського виховного закладу.

М*етодологія та основи організації і розвитку педагогічної системи А. С. Макаренка* досліджували М. А. Агатова, Во Куанг Фук, Л. Ю. Гордін, І. А. Зязюн, Л. Г. Карпенчук, І. Ф. Козлов, М. О. Лазарєв, Б. Т. Ліхачов, А. Л. Левін, М. А. Лялін, Ф. І. Науменко, Н. Г. Осьмук, М. П. Павлова, А. А. Сбруєва, М. Ю. Рисіна, А. А. Фролов, Н. Д. Ярмаченко та ін.

«Каркасними основами педагогічної системи А. С. Макаренка, – відзначає Л. Г. Карпенчук, – є прогнозування кінцевого результату – проектування сформованої особистості, програмування виховних цілей, забезпечення погодженості між цілями і засобами освітньо-виховного

процесу, педагогічна система як непорушна цілісність, ієрархія послідовності цілей у певній прогресії тощо» [10, с. 32].

У побудові педагогічної системи А. С. Макаренка, зазначає Н. А. Лялін [13], недооцінну послугу відіграли запропоновані ним логіка виховного, педагогічного процесу, ціль виховання, якою він керувався у своїй роботі, правильне розуміння закономірностей у педагогіці. При цьому закономірність в педагогіці, відзначає вчений, А. С. Макаренко вбачає в єдності цілі та виховного засобу, і лише той засіб є закономірним, який дозволяє досягти цілі виховання потрібної для того часу людини.

Макаренкознавець А. А. Фролов [30] визначає три основних компоненти організації педагогічної системи в спадщині А. С. Макаренка, кожен із яких являє собою сукупність ідей і понять: на методологічному рівні центральним є поняття «логіка педагогічної доцільності» («педагогічна логіка»); на рівні теоретичного компоненту ключовим поняттям є «паралельна дія»; на організаційно-методичному рівні стрижневим виступає поняття «виховний колектив».

Виховання в колективі та методика педагогічного впливу колективу на особистість, управління колективом у творчій діяльності А. С. Макаренка вивчали К. З. Асатурова, М. К. Бородуліна, М. Д. Виноградова, Л. Ю. Гордін, М. М. Катеринчокін, І. Ф. Кривонос, В. В. Кумарін, В. А. Лук'янова, С. С. Нєвська, Н. М. Тарасевич та ін. Зокрема, дослідник В. А. Лук'янова [12] наголошує, що А. С. Макаренко сформував абсолютно «інше» на той час учення про колектив. Дослідниця актуалізує увагу на положенні А. С. Макаренка про те, що аби стати колективом, група повинна пройти шлях якісних перетворень. На цьому шляху ним виділено декілька етапів. Перший етап – становлення колективу, коли колектив виступає, перш за все, як мета виховних зусиль педагога, який прагне організаційно оформлену групу перетворити в колектив, тобто в таку соціально-психологічну спільноту, де ставлення дітей обумовлюється змістом їх спільної діяльності, її метою, завданнями. Організатором колективу виступає педагог, від якого виходять усі вимоги. На другому етапі становлення колективу посилюється вплив активу. Для цього періоду характерна стабілізація колективної структури, колектив виступає як цілісна система, в якій починають діяти механізми самоорганізації і саморегуляції, що уможливлює здатність вимагати від членів колективу певних норм поведінки. При цьому, коло вимог поступово розширюється. Таким чином, на другому етапі розвитку колектив виступає як інструмент

цілеспрямованого виховання певних рис особистості. Третій і наступні етапи характеризують розквіт колективу. Якщо колектив доходить до цього етапу розвитку, то він формує цілісну, морально виховану особистість. У даний період свого розвитку колектив перетворюється на інструмент індивідуального розвитку кожного з його членів. Дослідниця зазначає, що у А. С. Макаренка між етапами створення колективу немає чітких меж – можливості для переходу до наступного етапу створюються в межах попереднього. Кожний наступний етап у цьому процесі не змінює попередній, а додається до нього.

На нашу думку, головним принципом формування, розвитку колективу та управління ним А. С. Макаренко висунув принцип паралельної дії, що полягав у вимозі впливу на вихованця опосередковано через первісний колектив. Кожен член колективу опиняється під паралельним впливом – керівника, вихователя, активу і всього колективу.

Дидактичні погляди А. С. Макаренка та його досвід організації навчального процесу досліджувались М. Д. Виноградовою, М. М. Оксою. Так, у результаті наукового дослідження даного аспекту М. М. Окса [21] робить висновок про те, що А. С. Макаренко був педагогом-новатором не лише в галузі виховання, а й здійснив оригінальний творчий внесок у розробку проблеми дидактики. Макаренкознавець з'ясовує, що до основних дидактичних особливостей організації та змісту процесу навчання в спеціальних навчальних закладах для неповнолітніх правопорушників А. С. Макаренко, з урахуванням власного досвіду в Трудовій колонії ім. М. Горького та Трудовій комуні ім. Ф. Е. Дзержинського, відносив: 1) діалектичний і цілеспрямований характер процесу навчання; 2) органічний зв'язок навчальної діяльності вихованців із їхньою участю у виробництві; 3) творчий підхід до вибору прийомів і засобів організації навчального процесу; 4) необхідність урахування при розробці змісту навчання інтересів та життєвого досвіду дітей; 5) єдність потреби – мотиваційного аспекту в навчально-пізнавальній активності учнів; 6) формування здібностей і творчих задатків та спирання на їх позитивні якості в процесі навчання; 7) здійснення навчання в колективі класу й підвищення рівня впливу колективу на активізацію навчальної діяльності учнів.

А. С. Макаренко виступав за створення такої системи навчання, яка б дозволяла дійти до кожного учня, позбутися нудьги на уроках, пробудити в дітях бажання до пізнання, залучити до творчої, самостійної роботи. А. С. Макаренко розглядав урок як колективне вирішення

завдань, що стоять перед учителем і учнями, висунув ідею необхідності побудови відносин між учнями та вчителем на основі нової педагогічної технології, розробленої на засадах взаємної довіри й доброзичливості в поєднанні із вимогливістю.

А. С. Макаренко справедливо стверджував, що співпраця передбачає не пряме управління навчанням з боку педагога, а опосередковане. У такому випадку вчитель передає частину своїх функцій учням. Закладаючи підґрунтя педагогіки співпраці, А. С. Макаренко зробив висновок, що не лише спосіб навчання й виховання дітей, але й спосіб підвищення рівня особистісного творчого потенціалу вчителів, що дозволяє ліквідувати бар'єри в колективі вчителів і колективі дітей, перетворюючи тих та інших в єдиний шкільний колектив. А. С. Макаренку належить ряд методичних порад вчителю, спрямованих на розвиток у дітей інтересу до навчання, почуття обов'язку в навчанні, подолання пасивності й лінощів, підвищення відповідальності учні, виховання волі, характеру дитини тощо, які, стверджує вчений, є актуальними і для сучасної школи.

Економічні аспекти діяльності А. С. Макаренка стали предметом вивчення таких учених: Н. В. Абашкіна, О. В. Мельникова, А. М. Нєустроєва, Н. М. Носовець, Т. В. Симатова та ін. Зокрема, А. М. Нєустроєв [17] обґрунтовує концептуальне положення про те, що система трудового виховання А. С. Макаренка в своєму глибокому змісті має соціально-економічну сутність, яка на той час (20–30 рр. XX ст.) характеризувалась такими поняттями, як господарчий розрахунок, свідомість трудівника-господаря, виховання у виробництві, формування нової людини в нових соціально-економічних умовах. По суті, зазначає дослідник, усі ці поняття являють собою елементи сучасних економічних відносин та особливо актуалізуються в ринкових умовах. Система трудового виховання А. С. Макаренка – це соціально-педагогічний процес, де цілеспрямовано формується економічна свідомість вихованців. На думку макаренкознавця, саме в цьому і полягає науково-теоретична основа трудового виховання А. С. Макаренка.

Крім того, дослідник визначає структуру процесу сформованості економічної свідомості вихованців у системі трудового виховання А. С. Макаренка, змістовими складовими якої є: науково-теоретичні основи; складний період боротьби з крадіжками й порушенням дисципліни, подолання психологічного бар'єру («загальне державне – це не моє»); усвідомлення вихованцями того, що надбання колонії – спільна

власність колективу (викриття крадіїв, порушників дисципліни); формування у вихованців почуття господаря (процвітання господарства – це добробут усього колективу); формування прагнення до творчої праці, підвищення рівня виробництва; впровадження змагань між бригадами, загонами за кількість та якість праці, прибуток для держави [17]. Аналіз змістових складових дозволяє вченому в цілому відзначити, що процес формування економічної свідомості вихованців колонії мав науково-теоретичне підґрунтя, складний суперечливий характер педагогічного впливу.

Питання психології у спадщині А. С. Макаренка розкрито Т. А. Блюміною, В. Ф. Моргуном, А. Л. Носаль, С. С. Огірком, М. М. Кудояром, К. Ю. Юдіною та ін. Так, А. Л. Носаль [18] аналізує макаренківську спадщину крізь призму проблеми психологічного часу особистості, специфіка якого визначається властивостями психологічної реальності, оскільки психіка існує та розвивається за своїм часом. Аналіз з точки зору даної концепції дозволив з'ясувати в теоретичних позиціях А. С. Макаренка орієнтацію на значення часу як психологічної умови розвитку особистості. Емоційна сфера особистості підлітків є основним орієнтиром педагогічного впливу відносно усіх значень індивідуального часу особистості в практиці й теорії виховання А. С. Макаренка. Педагогічний процес впливу на минуле підлітків у виховній системі А. С. Макаренка, зазначає дослідниця, базується на методах девальвації значення негативного минулого для формування соціального й особистісного статусу в теперішньому часі; на методі вибуху, який сприяє створенню нових умов розвитку для особистості підлітка.

При цьому визначальним фактором формування психологічного майбутнього і його впливу на мотивацію підлітків у педагогічній концепції А. С. Макаренка є система перспективних ліній особистості (колективна й особистісна: близька, середня й дальня). В якості спрямовуючого орієнтира та сполучної ланки між психологічним теперішнім і майбутнім підлітків А. С. Макаренко використовував ідею «завтрашньої радості». В основі ж підходу А. С. Макаренка до методів психологічного впливу на процес формування особистості підлітків та їх теперішнього лежить закон паралельної педагогічної дії, сутність якого полягає в тому, що процес впливу на формування особистості є безпосереднім і спрямовується, насамперед, тим комплексом моделей поведінки, які природним чином оточують підлітків [18].

Науковець С. С. Огірок [20] проаналізував особливості прояву діалектичної взаємозалежності потреб і стимулів у високоефективному педагогічному досвіді А. С. Макаренка. Аналіз педагогічного досвіду А. С. Макаренка дозволив виявити ряд закономірностей, важливих для практики навчально-виховної роботи сучасної школи. Висока ефективність педагогічного досвіду А. С. Макаренка значною мірою зумовлена високим ступенем фактичного врахування ним об'єктивно існуючої взаємозалежності потреб і стимулів та об'єктивних закономірностей технології стимулювання на основі потребового підходу до навчання і виховання, що підтверджується також порівняльним аналізом цього досвіду із досвідом сучасних педагогів-новаторів.

Організація та розвиток системи самоуправління в досвіді А. С. Макаренка стали предметом наукових досліджень В. І. Бобрицької, Л. С. Виничук, Л. Ю. Гордіна, Т. С. Князєвої, В. М. Коротова, Л. В. Тищенко тощо. Зокрема, Л. В. Тищенко [26] виділяє три типи учнівського самоврядування: імітаційний (ігровий); псевдоділовий (бюрократичний); демократичний. Демократичний тип учнівського самоврядування існував у найкращих закладах 20–х років, зокрема і в колонії А. С. Макаренка. Автор дослідження стверджує, що досвід А. С. Макаренка, який випереджав масову практику, обґрунтував самоврядування як важливу складову частину єдиного цілісного виховного процесу.

Питання самоврядування в полтавський період колонії ім. М. Горького детально проаналізовано полтавськими макаренкознавцями. Так, дослідники зазначають, що відправним пунктом у створенні системи самоврядування в колонії стала розробка конституції [26]. Сам А. С. Макаренко писав: «Система виховання в колонії розгорталася за планом: від авторитарно-вимогливого тону до робочого самоврядування» [14, с. 140]. Таким чином, відзначають дослідники, управління колонією зсередини реалізується за рахунок самоврядування, процеси самоврядування і управління взамопов'язані, і між ними існує динамічна рівновага.

Сутність трудового виховання, ідеї організації трудового виховання та управління професійним становленням особистості в праці розкрито в працях таких вчених, як: С. Я. Батишев, В. Зільберман, В. М. Коротов, М. П. Ніжинський, Н. М. Носовець, В. А. Поварніцина, Т. В. Сіматова, А. В. Ткаченко та ін.

Історико-педагогічний аналіз поглядів А. С. Макаренка на розвиток і формування особистості в процесі праці, на професійне становлення учнів

у процесі трудового виховання здійснено вітчизняним макаренкознавцем Н. М. Носовець. Дослідницею доведено, що в педагогічних закладах, керованих видатним педагогом, трудове виховання спрямовувалось [19]:

– на психологічну підготовку особистості до праці (прагнення й бажання сумлінно та відповідально працювати, усвідомлення соціальної значущості праці як необхідного обов'язку й духовної потреби людини, бережливе ставлення до результатів праці, творче ставлення до праці);

– на практичну підготовку до праці (наявність загальноосвітніх і політехнічних знань про загальні основи виробничої діяльності людини, вироблення умінь і навичок, необхідних для трудової діяльності, виховання основ трудової культури);

– на підготовку до свідомого вибору професії (соціально-психологічна спрямованість на визначений вид трудової діяльності у відповідності з інтересами, потребами, мотивами та схильностями особистості).

Макаренкознавець А. В. Ткаченко [27] стверджує, що вся історія макаренківських інтернатних виховних закладів – це унікальний досвід цілеспрямованої, детермінованої соціально-педагогічними цілями професіоналізації молоді. Розвиток особистості майбутнього професійного діяча А. С. Макаренко розглядав не ізольовано від головних виховних цілей створеної ним педагогічної системи, а в контексті цих цілей, як важливий і необхідний засіб їхньої реалізації та фактор стабілізації досягнутих результатів. «Наявність чіткої, зрозумілої всім вихованцям мети підготовки до повноцінного професійного життя, її конкретизація в окремих завданнях, наявність різноманітних професійних форм діяльності, підпорядкованих загальній меті, взаємоузгодженість цих форм, їхня цілісність і єдність, структурованість та ієрархічність, відносна самостійність та загальне управління дають підстави розглядати практику професійного розвитку особистості у керованих А. С. Макаренком закладах як педагогічне системне явище».

Забезпечення результативності процесу управління професіоналізацією підлітків, на думку А. В. Ткаченка [27], А. С. Макаренко пов'язував із ефективним вирішенням низки тактичних завдань. Найголовніше з цих завдань, розв'язання якого вимагало значних інтелектуальних, організаційних, матеріальних і часових ресурсів, полягає в проектуванні емоційно-ціннісної, когнітивної і операціональної підсистем професійного розвитку та оптимізації взаємодії цих підсистем у цілісному педагогічному процесі. Системотвірною складовою

професіогенезу вихованця в Трудовій колонії ім. М. Горького виступало формування комплексу відповідних ціннісних орієнтацій – головного мотиваційного фактору підготовки підлітків до самостійного існування в професійному світі. Становлення належної професійної ідеології неодмінно передбачало залучення вихованця до системи таких стосунків у процесі виробництва, навчання, спілкування, результатом яких ставало ціннісне ставлення до всіх об'єктів професійної дійсності – мети, змісту, засобів, суб'єктів тощо.

Проблеми виховання в сім'ї у теорії і практиці А. С. Макаренка досліджували В. Г. Бочарова, Фам Хак Чионг, В. І. Філін та ін. Так, В. І. Філін [29] зауважує, що концепція виховання дітей в сім'ї, розроблена А. С. Макаренком, у своєму становленні та розвитку мала певні етапи: 1) етап, що пов'язується з дореволюційним досвідом педагога; 2) етап, пов'язаний із роботою в колонії ім. М. Горького; 3) етап роботи в комуні ім. Ф. Е. Дзержинського; 5) етап наступної повної переорієнтації на наукову педагогічну й літературно-художню діяльність. Дослідник зазначає, що сутність педагогічної системи А. С. Макаренка в аспекті сімейного виховання найбільш повно й інтегративно виражається ним у формулюванні: людина не виховується по частинах, вона формується цілісно у взаємодії із впливом усіх соціальних інститутів, у тому числі особлива роль належить школі й сім'ї.

Кожна сім'я для А. С. Макаренка, відзначає В. І. Філін, відрізняється своєрідністю життя та життєвими умовами, а тому повинна самостійно вирішувати питання виховання. Мета й задачі цілісного процесу виховання особистості вирішуються через педагогічно доцільну організацію різноманітної діяльності дітей як у школі, так і в сім'ї, в широкому соціальному середовищі та макросоціальних об'єднаннях, тому суспільне й сімейне виховання утворюють діалектичну єдність, виховання в колективі, єдність вимог та поваги до особистості дитини, єдність моральних норм її життя в школі та сім'ї, максимум самостійності, поєднання навчання з вихованням у виробництві, врахування вікових та індивідуальних особливостей. Центральною ланкою в концепції сімейного виховання А. С. Макаренка є висунуті ним положення стосовно сім'ї як виховуючого колективу. Значним внеском А. С. Макаренка в теорію виховання дітей у сім'ї можна вважати вичленування ним основних виховних функцій сім'ї (у взаємодії із виховними функціями школи) та характеристики факторів (внутрішніх і зовнішніх), які впливають на специфіку сімейного виховання.

А. С. Макаренко в закладах, якими керував, зумів використати багато шкільних сторін сімейного виховання, що виявилось в організації побуту, в розвитку міжособистісних стосунків вихованців, взаємної любові дорослих і дітей. Чимало зусиль педагог доклав до того, щоб устрій життя в його виховних закладах нагадував дружній сімейний. Він намагався якомога більше використовувати елементи сімейного виховання, оскільки колектив колонії найбільш нагадує сім'ю.

Особливості підприємницької діяльності А. С. Макаренка як керівника освітнього закладу вивчали І. І. Гавриленко, Д. О. Козлов, О. Г. Козлова, А. В. Ткаченко та ін. Зокрема дослідниками здійснено осмислення господарської діяльності А. С. Макаренка в Полтавській трудовій колонії ім. М. Горького як реалізації функціональної ролі підприємця у «здійсненні нових комбінацій» задля отримання якісно іншого продукту, відмінного від існуючого [11]. До здійснення нових комбінацій науковці відносять: виготовлення нового продукту в колонії; впровадження нових технологій керівництва колонією; освоєння нових джерел сировини та ринку збуту в зовнішньому середовищі колонії; проведення відповідної реорганізації структури колонії; надання свободи вибору напрямів і методів господарської діяльності в колонії, самостійне формування програми діяльності; орієнтація на досягнення успіху, отримання прибутку колонії; відповідальність за самостійне прийняття рішень, їх наслідки та пов'язані з ним ризики в системі управління колонією; формування стилю і типу поведінки керівника, що визначаються ініціативою, пошуком, нетрадиційністю рішень, масштабністю, діловою хваткою; вдосконалення державного механізму управління пенітенціарними закладами та створення інноваційного середовища в колонії.

Дослідниками виокремлено чотири етапи, що розкривають специфіку підприємницької діяльності А. С. Макаренка (в означений період) у її змістовому та організаційному аспектах, а саме: аналітико-проектувальний (вересень 1920 р. – грудень 1920 р.); організаційно-діяльнісний (грудень 1920 р. – листопад 1924 р.); координаційно-коригувальний (листопад 1924 р. – кінець 1925 р.); рефлексивно-узагальнюючий (кінець 1925 р. – травень 1926 р.) [11].

Аналітико-проектувальний етап у підприємницькій діяльності А. С. Макаренка в Полтавській трудовій колонії ім. М. Горького передбачав: аналіз існуючого середовища; вибудову стратегії дій, виокремлення довгострокових та короткострокових цілей; формування кадрового

потенціалу; створення планів розвитку; організацію менеджменту; визначення міри використання існуючих виробничих потужностей і прогнозування можливої продуктивної праці колонії.

Організаційно-діяльнісний етап характеризується такими ознаками: у стратегічному плані – гнучкий, своєчасно пристосований до динамічних суспільних змін, раціональний, наскільки це дозволило забезпечити переваги над іншими аналогічними навчальними закладами у Полтавській губернії; в інноваційному плані – спроможний до систематичного виведення на ринок нових продуктів, робіт і послуг; до використання нових технологій виробництва, забезпечення товарів, які виглядали «світлими» й оригінальними; в аспекті орієнтованості на споживача – забезпечення високої привабливості своїх товарів виробництва.

Координаційно-коригувальний етап у підприємницькій діяльності А. Макаренка у Полтавській колонії ім. М. Горького характеризується науковцями такими ознаками: термінове реагування на окремі кризові явища у фінансовому розвитку колонії; повна реалізація внутрішніх можливостей виходу колонії з кризового фінансового становища; схильність до посилення неформального управління, мотивація ентузіазму, терпіння, впевненості; диверсифікація управління, пошук найбільш прийнятних технологічних ознак ефективного управління в складних ситуаціях.

Рефлексивно-узагальнюючий етап має такі ознаки: приведення облікової політики колонії відповідно до існуючих вимог управлінського обліку; розробка оперативного обліку витрат; розробка системи надходження інформації для здійснення управлінських дій; здійснення експертизи управлінського обліку; порівняння планових і фактичних величин для вимірювання ступеня досягнення цілей; орієнтація колонії на конкурентоспроможність шляхом змін у використанні ресурсів і напрямів діяльності задля досягнення визначених цілей; орієнтація колонії на реструктуризацію як захисну реакцію задля її виживання у несприятливих соціально-економічних та політичних умовах.

Далі відмітимо, що вивчення ідей А. С. Макаренка в процесі підготовки майбутнього керівника навчального закладу має здійснюватись з урахуванням основних підходів, що висвітлюють педагогічну персоналію:

1. Біографічний підхід – це такий спосіб опрацювання, аналізу джерел, за якого біографія педагога виступає, з одного боку, визначальним

фактором його творчості, а з іншого, віддзеркалює епоху, в якій жив і працював учений. Біографічний підхід допомагає знайти причини появи й розвитку педагогічних ідей у різних фактах біографії, побачити за нагромадженням емпіричних фактів певні закономірності [2, с. 14].

2. Феноменологічний підхід, що розкриває значення суб'єктивного досвіду як основного вимірника сутності людської особистості. Відмова від ідеалізації, догматизму, упередженості під час аналізу та опису наукових і педагогічних поглядів персоналії [25, с. 14].

3. Герменевтичний підхід, який полягає у «мистецтві розуміння», коментування, пояснення текстів у контексті розвитку культури й освіти певної історичної епохи. За такого підходу явища й факти творчої життєдіяльності педагога пізнаються через історико-культурні засади [25, с. 14].

4. Синергетичний підхід, який уможливлює пояснення наукових ідей, понять не лише педагогічними фактами, а й різноманітними нелінійними зв'язками між теоріями. Цей підхід сприяє виявленню під час навчальної та науково-дослідної роботи студентів нерозкритих чи недостатньо розкритих процесів, що лежать прихованим пластом історико-педагогічних досліджень [2, с. 37].

5. Парадигмальний підхід, що дає змогу розглянути логіку розвитку ідей педагога з позиції самої науки, основні змістові напрями висвітлення педагогічної персоналії, її внутрішньої динаміки, з точки зору виникнення і трансформації різних ідей, положень, вироблених науковцем окремої спільноти, що діяла в певний історичний період [2, с. 37].

Крім того, враховуючи специфіку технології персоніфікованого підходу, провідні засади здійснення персоніфікованого дослідження, запропоновані І. П'ятницькою-Позднякової [22], вважаємо, що вивчення спадщини А. С. Макаренка майбутнім керівником навчального закладу має базуватися на таких принципах:

1) принцип єдності теорії і практики, що є взаємообумовленими;

2) принцип об'єктивності, що потребує врахування всіх факторів, які характеризують персоналію: біографічні факти, сукупність педагогічних ідей, освітню діяльність у контексті історичної епохи;

3) принцип розвитку, що полягає у висвітленні наукової біографії, яка складається з характеристики основних етапів життєвого шляху з відображенням епохи, в якій жила особистість, характеристики середовища, її оточення, що вплинули на процес становлення і розвитку педагогічних поглядів;

4) принцип закономірності, що характеризує явище з урахуванням відносин та зв'язків між ними.

При цьому при вивченні та науково-дослідній роботі майбутнього керівника навчального закладу спадщини А. С. Макаренка нами рекомендовано використання комплексу методів наукового пізнання, до яких відносимо:

– *аналіз, синтез, індукція і дедукція, зіставлення, систематизація й узагальнення* для виявлення об'єктивних даних творчого доробку вченого, системи педагогічних поглядів із урахуванням розвитку педагогічної думки в Україні на початку ХХ ст.;

– *пошуково-бібліографічний, зіставно-порівняльний аналіз* наукової літератури та архівних матеріалів за темою вивчення;

– *біографічний, хронологічний* – для вивчення життєдіяльності А. С. Макаренка та його наукового доробку, визначення місця біографії педагога в соціокультурному середовищі й висвітлення її взаємозв'язку з історією суспільства конкретного історичного періоду;

– *періодизація* – для розгляду педагогічних поглядів А. С. Макаренка в динаміці та часовій послідовності, згідно з виділеними періодами життєвого і творчого шляху;

– *контент-аналіз* – для вивчення нормативно-правової бази, документальної інформації;

– *інтерпретація і структурно-прогностичний метод* – для формулювання висновків та пропозицій щодо використання спадщини А. С. Макаренка в сучасній шкільній практиці;

– *соціологічні* (відбір, класифікація та періодизація історичних фактів, прогнозування, зіставлення), що дозволять віднайти точки перетину актуальних педагогічних проблем періоду діяльності А. С. Макаренка та педагогічних проблем сьогодення з метою актуалізації досвіду вченого, визначення можливостей і перспектив використання його спадщини в сучасній педагогічній та управлінській діяльності.

Таким чином, нами актуалізується проблема підготовки майбутнього керівника навчального закладу. Доцільним при цьому є формування управлінської компетентності під час навчальної та науково-дослідної роботи студентів. Вважаємо, що на процес формування управлінської компетентності майбутнього керівника навчального закладу позитивно впливатиме використання технології персоніфікованого підходу. Яскравим прикладом високого професіоналізму є досвід педагога й

керівника низку освітніх закладів А. С. Макаренка. Саме вивчення, аналіз, узагальнення та виокремлення майбутніми керівниками навчального закладу прогресивних ідей А. С. Макаренка, на нашу думку, позитивно сприятиме набуттю ними тих знань, умінь і навичок, що є необхідними для успішного здійснення управління в галузі освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аксёнов С. И. Становление и развитие взглядов А. С. Макаренко на воспитание в противоречиях социально-педагогической действительности 1920–1935 гг. : Дис. … канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / С. И. Аксёнов. – Нижний Новгород, 2012. – 187 с.
2. Богуславський М. Структура сучасного історико-педагогічного знання / М. Богуславський // Шлях освіти. – 1999. – № 1. – С. 37–40.
3. Бойко А. М. Педагогічна спадщина А. С. Макаренка в контексті загальнопедагогічної підготовки вчителя / А. М. Бойко // Педагогіка і психологія. – 1998. – № 1. – С. 162–168.
4. Бреус С. М. Формування виховних умінь майбутнього вчителя у процесі професійної підготовки : Автореф. дис. ... канд. пед. наук – 13.00.01 / С. М. Бреус / ХДПУ ім. Г. С. Сковороди. – Х., 1995. – 22 с.
5. Виталий Семёнович Макаренко (1895-1983). Мой брат Антон Семенович : воспоминания [Електронний ресурс]. – Режим доступу :
http://www.makarenko.edu.ru/files/ vkniga.doc
6. Гавриленко І. І. Чинники становлення управлінської діяльності А. С. Макаренка – завідувача Трудової колонії ім. М. Горького / І.І. Гавриленко / Творча спадщина А. С. Макаренка: осмислення історичного досвіду та інноваційного потенціалу : [монографія] ; [за ред. проф. А. А. Сбруєвої]. – Суми : Вид-во СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2013. – С. 121–140.
7. Герасименко М. О. Ідеї А. С. Макаренка в практиці профорієнтаційної роботи / М. О.Герасименко // А. С. Макаренко и мировая педагогика : Материалы международного семинара 8-10 апреля 2002 г. – Полтава : Пед. ун-т, 2002. – 146 с. – С. 58–59.
8. Даниленко Л. І. Модернізація змісту, форм та методів управлінської діяльності директора загальноосвітньої школи. Монографія – 2-е вид. / Л. І. Даниленко. – К. : Логос, 2002. – 140 с.
9. Дічек Н. П. Спадщина А. С. Макаренка у контексті світового історико-педагогічного процесу ХХ ст. (на матеріалах англомовних джерел) : Дис. … д-ра пед. наук : 13.00.01 / Н. П. Дічек / Інститут педагогіки АПН України. – К., 2005. – 440 с.
10. Карпенчук С. Г. Педагогічна технологія А. С. Макаренка в контексті сучасної педагогіки : Дис. … д-ра пед. наук : 13.00.01 / С. Г. Карпенчук / Інститут педагогіки АПН України. – К., 2003. – 556 с.
11. Козлова О. Г. та ін. Становлення підприємницької діяльності А. Макаренка в Полтавській трудовій колонії ім. М. Горького / О. Г. Козлова, І. І. Гавриленко, Д. О. Козлов / Творча спадщина А. С. Макаренка: осмислення історичного досвіду та інноваційного потенціалу : [монографія] ; [за ред. проф. А. А. Сбруєвої]. – Суми : Вид-во СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2013. – С. 98–121.
12. Лук'янова В. А. Розвиток експериментальної педагогіки в Україні (20-30 роки ХХ століття) : дис. на здоб. наук. ступеня канд. пед. наук за спец. 13.00.01 - заг. пед.та іст. пед. / В. А. Лук'янова ; ХДПУ ім. Г. С. Сковороди. – Х. : Б.в., 2002. – 191 с.
13. Лялин Н. А. Педагогическая система А. С. Макаренко : Дисс. … канд. пед. наук / Н. А. Лялин / Ленингр. гос. пед. ин-т им. А. И. Герцена. – Л., 1945. – 401 с.

14. Макаренко А. С. Педагогическая поэма / А. С. Макаренко // Педагогические сочинения : в 8-ми т. Т. 3 / сост. : Л. Ю. Гордин, А. А. Фролов. – М. : Педагогика, 1984. – 512 с.

15. Мармаза О. І. Менеджмент в освіті: секрети успішного управління / О. І. Мармаза. – Х. : Вид. група «Основа», 2005. – 176 с.

16. Мельник В. К. Підвищення управлінської кваліфікації керівника загальноосвітнього навчального закладу в системі післядипломної педагогічної освіти : Автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.01. / В. К. Мельник / ЦІППО. – К., 2003. – 18 с.

17. Нєустроев А. Н. Формирование экономического сознания воспитанников в системе трудового воспитания А. С. Макаренко : Дисс. … канд. пед. наук : 13.00.01 / А. Н. Неустроев / Якутский гос. ун-т им. М. К. Амосова. – Якутск, 2002. – 128 с.

18. Носаль А. Л. Проблемы воспитания и развития личности в практико-теоретической деятельности : Дисс. … канд. псих. наук : 19.00.11 / А. Л. Носаль / Гос. Ин-т семьи и воспитания РАО и Министерства труда РФ. – М., 1999. – 140 с.

19. Носовець Н. М. Гуманістична спрямованість системи трудового виховання молоді в педагогічній спадщині А. С. Макаренка: Дис. … канд. пед. наук : 13.00.01 / Н. М. Носовець / Інмститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – К., 2003. – 271 с.

20. Огірок С. С. Потреби і стимули як системоутворюючі фактори розвитку особистості (на матеріалах педагогічної спадщини А. С. Макаренка та сучасних педагогів-новаторів) : Автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.01 / С. С. Огірок / Луганський держ. пед. ун-т ім. Тараса Шевченка. – Луганськ, 2000. – 20 с.

21. Окса Н. Н. Проблемы дидактики в педагогическом наследии А. С. Макаренко : Автореф. дисс. … канд. пед. наук : 13.00.01 / Н. Н. Окса / Мелитоп. пед. ин-т. – Мелитополь, 1991. – 16 с.

22. П’ятницька-Позднякова І. С. Основи наукових досліджень у вищій школі: навч. посіб. [для студ. вищ. навч. закл.] / І. С. П’ятницька-Позднякова. – К.: Центр навчальної літератури, 2003. – 116 с.

23. Полтавська трудова колонія ім. М. Горького в документах і матеріалах (1920–1926 рр.) : у 2-х ч. Ч. 1 / за ред. І. А. Зязюна. – Полтава, 2002. – 269 с.

24. Рибалко В. Психологічний аналіз і синтез цілісної характеристики особистості професіонала / В. Рибалко // Дидактика професійної школи : Зб. наук. праць : Вип. 3 / Ред. С.У. Гончаренко. – Хмельницьк: ХНУ, 2005. – 238 с.

25. Сухомлинська О. В. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем / О.В. Сухомлинська. – К.: А.П.Н., 2003. – 68 с.

26. Тищенко Л. В. Проблема учнівського самоврядування в історії школи і педагогіки України в період 1917–1931 рр. : Автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.01 / Л. В. Тищенко / Київський університет ім. Т. Шевченка. – К., 1992. – 21 с.

27. Ткаченко А. В. Професійний розвиток особистості в практиці А. С. Макаренка: історико-педагогічний аспект (1920–1935 рр.) : монографія / А. В. Ткаченко. – Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2013. – 342 с.

28. Товчан В. М. Соціальна система як об’єкт управління у теорії сучасного менеджменту / В. М. Товчан // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2001. – № 3. – С. 12–17.

29. Филин И. В. Проблемы семейного воспитания в педагогическом наследии А. С. Макаренко : Дисс. … канд. пед. наук : 13.00.01 / И. В. Филин / НИИ теории и методики воспитания. АПН СССР. – М., 1990. – 141 с.

30. Фролов А. А. А. С. Макаренко: основы педагогической системы / А. А. Фролов. – Горький, 1990. – 116 с.

31. Хомич В. Ф. Проблема формування творчої особистості вчителя (на матеріалі вітчизняної педагогічної спадщини 1917–1930 рр.) : Автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.01 / В. Ф. Хомич. – К., 2000. – 18 с.

О. Г. Козлова,
Т. В. Гребеник

СТРАТЕГІЧНІ ОРІЄНТИРИ РЕАЛІЗАЦІЇ ПРОЦЕСУ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ

У період соціально-економічних перетворень в країні особливої цінності для суспільства набуває рівень фахової підготовки викладача вищої школи. Рівень професійної підготовки майбутнього викладача вищої школи нині має відповідати вимогам сьогодення. Його професійне становлення під час навчання в традиційному розумінні втрачає сенс. Оволодіння професійними знаннями, уміннями й навичками є необхідною, але не достатньою умовою становлення професійної компетентності магістрів вищої школи. До актуальних напрямів модернізації навчально-виховного процесу в педагогічних університетах треба віднести: стратегічне управління персоналом вищого навчального закладу, формування мотивації до навчання майбутніх педагогів вищої школи впродовж життя, сприяння підвищенню рівня готовності майбутніх викладачів вищої школи до побудови власної професійної кар'єри та забезпечення розвитку їх громадянськості.

Стратегічне управління персоналом як фактор конкурентоспроможності вищого навчального закладу на ринку освітніх послуг

Проблема управління конкурентоспроможністю вищого навчального закладу нині є одним з пріоритетних напрямів наукових досліджень. За умов, коли стрімко відходять в минуле застарілі стереотипи управління персоналом, коли вкрай необхідне якісне формування кадрового потенціалу, питання виживання, розвитку та довгострокової конкурентоспроможності підприємств, організацій та установ стали досить актуальними.

Підтвердженням актуальності досліджуваної проблеми слугують положення «Національної стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2020 роки», згідно з якою «якісна освіта є необхідною умовою забезпечення сталого демократичного розвитку суспільства, консолідації усіх його інституцій, гуманізації суспільно-економічних відносин, формування нових життєвих орієнтирів особистості» [6]. Масштабні трансформації розвитку суспільства є джерелом рішучих кроків щодо реформування

вищої освіти в цілому та процесу управління персоналом вищого навчального закладу зокрема.

Зауважимо, що управління персоналом за ринкових відносин нині переживає період переосмислення підходів, відмови від усталених традицій та стереотипів минулого. На сучасному етапі розвитку освіти актуальною є проблема конкурентоспроможності навчального закладу як суб'єкта ринкових відносин та виробника освітніх послуг. При цьому персонал слід розглядати одним з пріоритетних факторів розвитку навчального закладу та ефективної його діяльності, «персонал є ключовим фактором розвитку, основною продуктивною силою забезпечення конкурентоздатності, економічної стабільності та ефективної роботи» [1, с. 139].

Саме впровадження нових та вдосконалення існуючих форм і методів роботи, системний характер підвищення результативності процесу управління, прагнення до його завершеності на основі рішення кадрових проблем слугують забезпеченню результативності системи управління, яка в свою чергу вимагає ґрунтовного володіння теорією та практикою кадрового менеджменту.

Проблема управління персоналом завжди перебувала в центрі уваги закордонних і вітчизняних вчених, які належать до різних наукових шкіл, а саме: Г. В. Щокін, А. В. Шегда, В. Д. Нємцов, Л. Е. Довгань, І. С. Завадський, А. М. Колот, М. Д. Виноградський та ін.

Проаналізувавши результати досліджень ряду науковців, ми відзначили, що незаперечним залишається факт складності й багатоаспектності окресленої проблеми в сучасних умовах. Низка питань залишається нині недостатньо розробленою.

Зазначимо, що дослідники під поняттям «управління персоналом» розуміють діяльність, яка спрямована на досягнення найефективнішого використання працівників для досягнення як цілей підприємства, так і особистісних. Звісно, управління властиве лише системним об'єктам і має антиентропійний характер, спрямований на упорядкування системи.

Оскільки соціальне управління – це управління в підсистемах, елементами яких виступають особистості або спільноти людей, то характерною рисою і умовою життєдіяльності соціальної системи, як і будь-якої системи взагалі, є наявність управління і керуючої підсистеми. Тому однією з ключових проблем управління навчальним закладом є «взаємозв'язок цілеспрямованого управління і процесів, що спонтанно виникають, взаємозв'язок управління і самоврядування» [5, с. 39].

Проблема управління персоналом соціальних систем нині теж досліджена не повною мірою. У центрі уваги авторів більшості теорій управління персоналом знаходяться проблеми, зосереджені на інтересах власника. Як наслідок – у них ігноруються інтереси інших соціальних груп. Досить помітною є також відсутність системності у вивченні даного питання в навчальних закладах.

Необхідно при цьому відзначити думку Є. М. Хрикова стосовно головної особливості управління в освіті. Науковець зазначає, що управління навчальним закладом на відміну від інших видів соціального управління є спрямованим на створення «педагогічних умов для розвитку учнів чи студентів» [5, с. 40].

Отже, створюючи вказані умови, персонал ВНЗ забезпечує ефективне функціонування та розвиток навчально-виховного процесу як цілісної системи. Запорукою ефективності цієї системи є професіоналізм викладачів та працівників закладу.

За сучасних умов проблема управління персоналом є першочерговою. Її вирішення фактично зводиться до пошуку сучасного розв'язання конкретної управлінської задачі щодо плану дій з метою досягнення результату.

Управління персоналом – це система взаємозалежних організаційно-економічних і соціальних заходів з метою створення умов для нормального функціонування, розвитку й ефективного використання потенціалу робочої сили на рівні організації.

Характерними ознаками сучасної системи управління є її орієнтованість на людину, на активізацію її можливостей та максимальне використання її потенціалу. У структурі сучасного управління треба виокремити чотири складники: персонал організації, облік знань і здібностей працівників, корпоративна культура співробітників, довгострокові цілі розвитку організації. У будь-яких організаціях, у тому числі й в освітніх закладах, основним джерелом їхнього розквіту є знання та вміння персоналу.

Функціонування навчальних закладів в умовах сьогодення зазнає впливу ринкових відносин, для яких характерні мінливість та нестабільність. Як відомо, кожний «суб'єкт для успішної діяльності в умовах нестабільного навколишнього середовища змушений вивчати характеристики цього середовища й у відповідності до них постійно знаходити фактори підсилення власних можливостей з урахуванням потреб та прагнути досягнення узгодженості між потенціалом освітнього

закладу як виробника освітньої послуги і потребами споживачів у цих послугах» [1, с. 140].

Загальновідомо, що у 80-х роках ХХ ст. з'явилося поняття стратегії управління, що й сприяло появі нового підходу до персоналу організації та її конкурентоспроможності на ринку послуг. Стратегію прийнято розглядати як довготривалий, з чіткою послідовністю, конструктивний, раціональний, підсилений ідеологією, спрямований на успіх, стійкий до невизначеності умов середовища план дій, який супроводжується постійним аналізом результатів моніторингу в процесі реалізації.

Однією з характерних ознак стратегії є перехід від абстракції до конкретики, яка втілюється в конкретизованих планах функціональних підрозділів. Стратегічне планування – це довгострокове планування на основі проміжних цілей, що забезпечує системність у створенні середовища, що забезпечує ефективне функціонування установи як конкурентоспроможного учасника ринку послуг. Стратегія визначається головною метою та проміжними планами, які дозволяють досягти головної мети. Стратегія також визначає, звідки взяти ресурси для досягнення цілей і як їх розподілити. Тобто, це «процес забезпечення напрямів та змісту для повсякденних видів діяльності, а саме: окреслення перспектив, оцінка зовнішнього оточення й внутрішніх ресурсів, розробка цілей та завдань, виконання плану, вимірювання прогресу та перегляд плану» [1, с. 141].

У 90-х роках відбувається зміна загальної парадигми управління, сутність якої полягає у відході від сприйняття персоналу як джерела витрат, які треба скорочувати. З'явилася теорія, відповідно до якої персонал є «одним з ресурсів фірми, яким потрібно грамотно керувати, створювати умови для розвитку, вкладати в нього кошти» [3, с. 72].

Закони ринкової економіки, що стали розповсюджуватись і на освіту, витісняють слабших, які не витримали конкуренції, і дозволяють нарощувати темпи розвитку сильнішим. «Керівники навчальних закладів мають розуміти неминучість приходу ринкових змін і зобов'язані бути готовими існувати за умов, продиктованих часом. Сутністю управлінської діяльності в умовах такої підготовки є модифікація, перенесення положень педагогіки, психології, теорії управління, передового досвіду в практику навчальних закладів» [1, с. 141]. Сьогодні серед факторів, які посідають чільне місце, знаходиться і стратегічне управління як один з аспектів конкурентоспроможності вишу. Нині потрібно насамперед повністю

усвідомлювати те, що чітка стратегія управління персоналом навчального закладу – запорука його успішності.

Варто зазначити, що існуючі школи стратегічного управління можна розділити на три групи: концепція стратегічної субординації, концепція стратегічного домінування, концепція стратегічного паритету [4]. Концепція стратегічної субординації включає в себе завдання вищих керівників організації на тривалий період, кадрову стратегію, визначення траєкторії формування й раціонального використання висококваліфікованих кадрів. Концепція стратегічного домінування передбачає узгодження цілей керівництва, можливостей підприємства чи освітнього закладу та інтересів працівників; підвищення мотивації у реалізації прийнятої програми; формування сукупності вимог до персоналу та рівня ефективності його роботи, а також надає детальний опис функцій управління персоналом. Концепція стратегічного паритету є інструментом ефективного керівництва організацією або навчальним закладом, що спирається на людський персонал як на основу організації та передбачає об'єднання спільних цілей організації і цілей управління персоналом.

За сучасних ринкових відносин управління персоналом у цілому й соціальними системами зокрема повинні стати складовими процесу планування і реалізації стратегії. При цьому трнеба зазначити, що стратегічні цілі соціальних систем можуть бути реалізовані лише персоналом, який складається з висококваліфікованих і зацікавлених у її реалізації кадрів.

Отже, концептуальні підходи до управління персоналом соціальних систем демонструють, що індустріальний, промисловий та економічний поступ значно більше залежить від професійного управління персоналом, ніж від суто технічних нововведень. А відтак навчальні заклади не є винятком.

Зауважимо, що окремі керівники як підприємств та організацій, так і освітніх закладів розуміють, що персонал – це їх головний ресурс у забезпеченні конкурентоспроможності. «Лише від людей залежить успіх навчального закладу на ринку, якість пропонованих освітніх послуг, популярність серед абітурієнтів та роботодавців» [1, с. 141]. Досліджуючи проблему управління персоналом, науковці підкреслюють, що його планування персоналу полягає в тому, щоб забезпечити людей робочими місцями в конкретний термін і в необхідній кількості, у відповідності до їхніх здібностей, нахилів та вимог виробництва. Отже, в основу стратегічного планування персоналу необхідно покласти в першу чергу завдання вдосконалення кадрового складу організації, підготовки та

підвищення кваліфікації персоналу, формування організаційної та корпоративної культури.

Акцентуємо увагу на суттєвих відмінностях роботи з кадрами та управління персоналом, не зважаючи на тенденцію до їх інтеграції. Головною функцією роботи з кадрами є забезпечення оптимальною кількістю працівників необхідної кваліфікації і мотивації, тобто обслуговування виробничого процесу. До особливостей даної функції треба віднести такі, як: фрагментарність, епізодичність; прикладний характер діяльності; відносна обмеженість повноважень.

Робота з кадрами носить переважно обслуговуючий характер. Проте головною функцією управління персоналом є здійснення безпосереднього щоденного керівництва людьми в процесі досягнення основних цілей ВНЗ. Ця галузь управління має такі особливості: систематичність, постійність спілкування з працівниками; основоутворюючий характер та більший об'єм повноважень.

Оскільки наукове визначення цілей навчального закладу неможливе без вивчення індивідуальних і групових особливостей персоналу, то необхідною є організація такої роботи в межах управління персоналом. Як зазначає Є. М. Хриков, «одним з важливих завдань управління навчальним закладом є створення кадрових умов для роботи навчального закладу» [5, с. 53]. При цьому перш за все ефективність системи управління персоналом навчального закладу повинна визначатися її внеском у досягнення організаційних цілей. Щоб оцінити економічність, надійність, рівномірність і якість організації роботи персоналу, до показників віднесено: плинність кадрів, співвідношення чисельності управлінського апарату та інших категорій працівників, надійність роботи персоналу, рівномірність навантаженості, рівень трудової дисципліни, задоволеність працівника, кількість конфліктів, скарг, нещасних випадків та ін.

Стратегія управління персоналом навчального закладу має базуватися на значущих аксіомах успішності освітньої установи, а саме: забезпечення кваліфікованими та зацікавленими у власній роботі працівниками; ефективне використання працездатності, кваліфікації, їх досвіду та майстерності; мотивація персоналу, зближення інтересів працівників та очікувань навчального закладу; розробка стратегії в галузі управління персоналом та участь в її реалізації; систематична поінформованість працівників про стратегічну політику закладу і власні стратегічні політики структурних підрозділів.

Таким чином, вирішення нагальних завдань управління навчальним закладом нині не може здійснюватись лише традиційними методами. Це обумовлює необхідність зміни існуючої парадигми управління персоналом на сучасну, в основу якої покладено ефективні розробки методик управління персоналом як одного з пріоритетних аспектів конкурентоспроможності вишу. У межах стратегічного управління виникає нагальна потреба зміни функціональної моделі управління персоналом у навчальному закладі на підставі власної організаційної філософії, яка ґрунтується на досвіді роботи з працівниками закладу й використанні практики провідних вітчизняних та світових компаній.

Сутнісні характеристики мотивації до навчання майбутніх педагогів вищої школи

Питання мотивації до навчання майбутнього фахівця з вищою освітою в цілому, а педагогічного зокрема, набуває зараз особливої актуальності і гостроти, бо «в нашій державі зроблено все для того, щоб рівень освіченості і інтелекту не був морально і матеріально умотивованим» [7]. Вища школа має прищеплювати майбутнім педагогам ґрунтовні професійні знання, уміння і навички, вчити розвивати здібність засвоювати нові інформаційні технології та потребу в постійному оновленні професійних знань, спонукати до прийняття ефективних новаторських рішень і всім цим підтримувати свою конкурентоспроможність на сучасному ринку освітніх послуг. А структура мотивів майбутнього педагога, сформована під час навчання у вищій школі, стає стержнем особистості майбутнього освітянина.

Враховуючи, що якість навчального процесу являється одним з пріоритетних завдань освіти, питанням мотивації навчальної діяльності приділяється особлива увага як у психологічній, так і педагогічній науці і практиці. У працях вітчизняних і зарубіжних учених висвітлено різні сторони проблеми мотивації до навчання у ВНЗ, у яких: проведено аналіз мотивів вступу до вищого навчального закладу (О. Гилюн, Г. Мухіна, А. Мечніков та ін.); з'ясовано питання пов'язані з віковими та індивідуальними особливостями студентів (Т. Корнілова, Є. Григоренко та ін.), виявлено динаміку змін мотивів на різних курсах (С. Бобровицька, Н. Бордовська, П. Якобсон та ін.), виокремлено залежності професійних переваг студентів від їх індивідуально-типологічних особливостей (В. Морошин, І. Соколов та ін.), виділено умови, які сприяють формуванню

у студентів позитивної мотивації до навчально-пізнавальної діяльності (Н. Волкова, А. Гебос, В. Михайличенко, В. Полянська, В. Якунін та ін.).

Для нашого часу характерні кардинальні зміни в організації навчального і виховного процесів педагогічних вищих навчальних закладів. Надзвичайно динамічний світ навколо нас більше ніж будь-коли потребує ефективного керівництва в усіх сферах діяльності педагогічного вузу з метою підвищення рівня мотивації до навчання майбутніх педагогів. «Нині Україні особливо необхідні громадяни, здатні працювати активно, зацікавлено, з високою професійною майстерністю та новаторським підходом. Важливим у цьому плані є формування в молоді нового наукового мислення, прагнення до аналізу результатів власної та колективної праці» [21]. Відтак питання мотивації до навчання майбутніх педагогічних працівників є ключовими в діяльності закладу.

Розглянемо визначення основних понять. Під мотивом навчальної діяльності розуміють усі чинники, які зумовлюють вияви навчальної активності: мету, потреби, установки, почуття обов'язку, інтереси, тощо. У психолого-педагогічній літературі не існує єдиного розуміння мотивації до навчання та класифікації її мотивів. Загально відомо, що мотивація – це спонукання до дії; динамічний процес фізіологічного та психологічного плану, керуючий поведінкою людини, який визначає її організованість, активність і стійкість; здатність людини діяльно задовольняти свої потреби.

При цьому прийнято виділяти три види джерел активності: внутрішні, зовнішні й особистісні. До внутрішніх джерел мотивації до навчання відносять пізнавальні та соціальні потреби (прагнення до соціально схвалюваних дій і досягнень). Зовнішні джерела мотивації до навчання визначаються умовами життєдіяльності магістра педагогіки вищої школи, до яких належать вимоги, очікування та можливості. До числа особистісних джерел належать інтереси, потреби, установки, ідеали, стереотипи, які обумовлюють прагнення самовдосконалення, самоствердження і самореалізації у навчальній та інших видах діяльності, які у ході дослідження будемо відносити до внутрішньої мотивації, яка передбачає певні кроки суб'єкта, який власне отримує задоволення від самого процесу діяльності, а не заради певних матеріальних благ чи похвали [8].

Внутрішня мотивація сприяє одержанню задоволення від роботи та самовпевненості, викликає інтерес до справи та життя в цілому.

В іншому випадку, якщо особа діє певним чином лише заради винагороди, її мотивація – зовнішня. Вона заснована на таких видах

стимуляції як заохочення і покарання й майже не залежить від внутрішнього «я» особистості. Мета педагогічного колективу – створити для магістрів умови, сприятливі систематичній вмотивованості. Проаналізуємо особливості даного питання розглянувши його практичний аспект. Дослідимо стан мотивації до навчання студентів педагогічних вищих навчальних закладів.

Дослідження проведено на базі Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка. Нами ставилися завдання проаналізувати стан мотивації до навчання студентської молоді вищих навчальних закладів у практиці вишу. У дослідженні взяли участь 234 учасники експерименту, з них: 65 осіб є студентами першого курсу, 58 осіб – другого курсу, 55 осіб – третього курсу, 56 осіб – четвертого курсу.

Студенти, учасники експерименту, були представниками різнопрофільних спеціальностей, а саме: 78 осіб – студенти фізико-математичного факультету, 79 осіб – студенти природничо-географічного факультету, 77 осіб є студенти інституту фізкультури. Спектр спеціальностей студентів, які брали участь в експерименті, різний.

У ході експерименту як основну було використано Методику діагностики мотивів навчальної діяльності студентів (Т. Гордєєва, Є. Осін, О. Сичова) для визначення стану навчальної мотивації та зв'язок отриманих результатів з віковими особливостями молоді. Респонденти мали уважно прочитати кожне твердження опитувальника та, використовуючи шкалу від 1 до 5, обвести відповідь, яка найкращим чином відповідає тому, що вони думають про причини власної залученості в діяльність, тобто: 1 – зовсім не відповідає; 2 – швидше не відповідає; 3 – щось середнє; 4 – скоріше відповідає; 5 – цілком відповідає. Відповіді на запитання «Чому Ви в даний час ходите на заняття в Університет? Тому що ...».

До опитувальника вміщено 28 тверджень, а саме: мені цікаво вчитися; заради задоволення, яке я відчуваю, перевершуючи самого себе в моїх заняттях; тому що я хочу довести самому (самій) собі, що я здатний (а) успішно навчатися в цьому закладі; тому, що я повинен (повинна) це робити; чесно кажучи, не знаю, мені здається, що я тут просто втрачаю час; тому що, маючи лише атестат про закінчення школи, я навряд чи зможу знайти хорошу роботу; заради задоволення, яке я відчуваю, відкриваючи нові для мене речі; мені дійсно подобається тут навчатися; я отримую задоволення, перевершуючи самого себе в моїх особистих досягненнях; бо коли я добре вчуся, я відчуваю себе значущою людиною та ін.

Під час дослідження методами вивчення, окрім анкетування, були також тестування, метод рейтингу, спостереження. Знаючи, що проблема мотивації навчання є однією з центральних у педагогічній психології, оскільки і результат, і процес засвоєння знань значною мірою залежать від залученості до навчального процесу, зацікавленості особистості тих, хто навчається [9], проаналізуємо відповіді на анкетування і тестування та спостереження.

Результати дослідження показали, що більшість студентів має внутрішню мотивацію, зумовлену процесом та змістом навчальної діяльності, а саме: пізнавальні мотиви (бажання оволодіти новими знаннями); професійні мотиви; потреба в постійному саморозвитку та самовдосконаленні; усвідомлення власних схильностей та здібностей; власне задоволення та ін. Хоча при цьому треба відмітити, що існує ряд опосередкованих мотивів, які сприяють задоволенню потреб, які не стосуються ні змісту навчання, ні його завдань, а саме: усвідомлення престижності вищої освіти та важливості наявності відповідного диплому, перспективної професії та широких можливостей тощо.

У цілому з 234 студентів лише 32,6% респондентів стверджують, що їм цікаво вчитися. Однак, треба звернути увагу на те, що при цьому 44,1% студентів відмічають, що їм подобається навчатись у закладі. Отже, говорячи про мотивацію до навчання, необхідно відмітити наявність сприятливих умов у закладі не лише для навчання, а й для розвитку особистості. Близько 61% студентів зазначили, що хочуть довести собі, що можуть бути успішними в навчанні. Понад 46% респондентів відмічають, що їм приємно відчувати, як розширюються їхні знання про предмети та речі, які їх захоплюють.

Рідко навчання є одночасно й улюбленим заняттям студентів. Але їм цікаво вчитися заради задоволення, яке вони відчувають, перевершуючи самих себе в своїх особистих досягненнях, що підтверджується результатами анкетування (36,2% стверджують, що дане твердження – щось середнє, 32,4% – скоріше відповідає, 15,6% – цілком відповідає).

Всі без винятку студенти відмітили, що ходять до університету, щоб отримати в майбутньому більш престижну роботу. Близько 60% студентів до «дуже важливих» та «важливих» тверджень віднесли: мати високооплачувану роботу, постійно підвищувати свою професійну кваліфікацію, винаходити, удосконалювати, отримувати задоволення не лише від результатів роботи, а й від самого процесу тощо. Понад 70%

опитаних відмітили, що відвідують навчальний заклад щоб у майбутньому не мати проблем з роботою. Лише 7,4% студентів відчувають, що ходять до навчального закладу за звичкою.

У ході дослідження з'ясовано, що для студентів педагогічних спеціальностей у навчальних закладах створено сприятливі умови для формування як внутрішньої, так і зовнішньої мотивації до навчання.

У процесі спілкування зі студентами та спостерігаючи за їх думкою під час заходів та акцій («круглих столів», «відкритих трибун», співбесід з роботодавцями тощо) виокремлено найбільш вагомі групи мотивів (власне задоволення, обов'язок, прагнення бути конкурентоспроможним фахівцем), які майже в рівній мірі спонукають студентську молодь до навчання.

Узагальнивши результати, подано їх у вигляді діаграми (рис. 1).

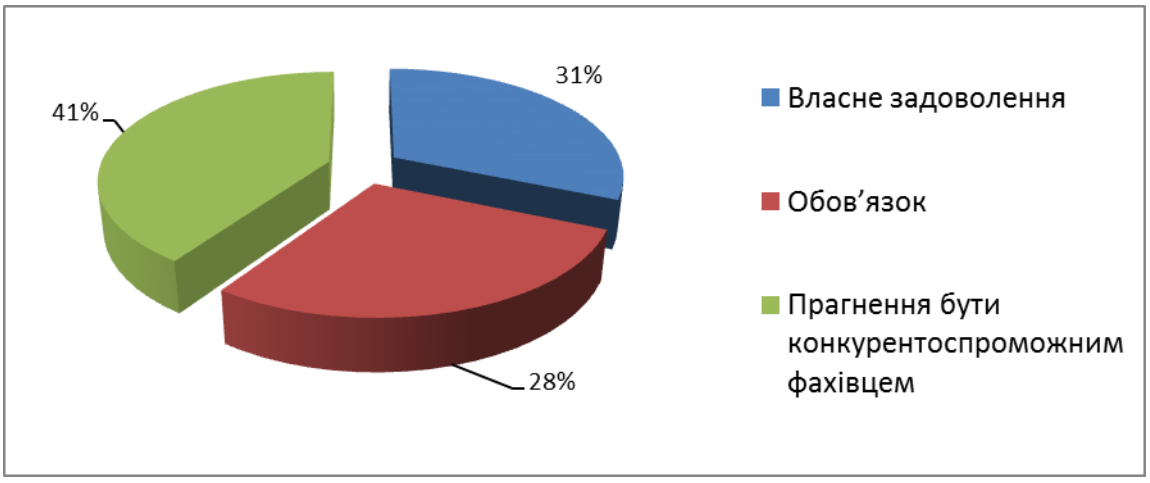

Рис. 1. Результати дослідження мотивації навчальної діяльності студентів (%).

Найпродуктивнішими є внутрішні мотиви, які відображають професійні мотиви та виконують роль створення взаємозв'язку навчальної діяльності із майбутньою професійною.

Більшість респондентів зазначили, що високий професійний рівень викладачів та їхнє партнерське ставлення до студентів позитивно впливають на зміцнення внутрішньої мотивації до навчання. Аналізуючи результати дослідження, з'ясовано, що в залежності від курсу навчання різняться відповіді на запитання опитувальника. Однак, на різних курсах домінують мотиви різних груп. На першому курсі провідними є мотиви, що підсилюють прагнення бути конкурентоспроможним фахівцем, на другому – обов'язок і власне задоволення, на третьому – власне задоволення, на четвертому курсі – прагнення бути конкурентоспроможним фахівцем.

Аналізуючи результати дослідження мотивації до навчання, треба відмітити наступне: на всіх курсах не залежно від спеціальності ситуація

успіху позитивно впливає на мотивацію студентів до навчання; студенти фізико-математичного факультету захоплюються на старших курсах новими знаннями з фахових предметів, що тісно пов'язано з майбутньою професією; студенти інституту фізкультури протягом всього терміну навчання прагнуть довести, що вони успішні; студенти природничо-географічного факультету прагнуть оволодіти знаннями, щоб у майбутньому не мати проблем з роботою (чітко знають свою мету з першого курсу).

Таким чином простежується велика вибірковість пізнавальних (навчальних) мотивів, що призводить до суттєвого зниження інтересу до окремих предметів на користь майбутніх спеціалізованих знань. Простежується єдність процесуальної й результативної мотивації. М. Діденко зазначає, що «всі труднощі створення мотивації полягають у тому, що вона належить до суб'єктивного світу студента і визначається його власними поривами й потягами, а викладач лише опосередковано впливає на неї, створюючи передумови і формуючи основу, на базі якої у студента виникає особистісне зацікавлення роботою» [10].

Встановлено, що чим старші студенти, тим меншу кількість мотиваторів вони називають в якості стимулів своєї поведінки. Це свідчить про те, що під впливом формування стійкого систематизованого світогляду у них виникає чітка ієрархізована структура мотиваційної сфери. При цьому зазначимо, що питання мотивації до навчання студентської молоді мають бути пріоритетними завданнями стратегічних планів педагогічних вищих навчальних закладів, а відтак створення умов сприятливих для формування вмотивованості до навчання студентів систематичною, плановою, щоденною, кропіткою, вагомою справою їх науково-педагогічних колективів.

Розуміючи, що майбутнє країни значною мірою залежить від кожного, хто сьогодні сидить за студентською партою педагогічних навчальних закладів, ігнорувати питання навчання і виховання молоді є злочином в освітянській справі. Вмотивованість до навчання має стати однією з перших сходинок на шляху до вирішення нових завдань, які нині постають перед освітою України, яка декларує свої прагнення бути розвиненою, демократичною державою.

Отже, під час організації навчально-виховного процесу в педагогічному університеті необхідно врахувати особливості мотивації до навчання студентів, а саме :

– вихід за межі стандартної навчальної програми і систематичне заохочення глибокого опрацювання теми фахової спрямованості, при

цьому зважаючи на рівень розвитку студентів і не допускаючи приниження їх гідності;

– спрямованість навчальної програми на задоволення фахових пізнавальних потреб студентів і використання більш складних видів діяльності, які потребують абстрактних розумових процесів високого рівня, при цьому запобігаючи надмірному вихвалянню здібностями обдарованих студентів та уникаючи ситуацій з елементами змагання, які можуть призвести до протистояння серед студентів;

– мобільність у використанні ресурсів і збільшення вимог до самостійної цілеспрямованості при вирішенні поставлених завдань, при цьому сприяючи створенню умов та можливостей для подальшого розвитку здібностей студентської молоді;

– контроль готовності викладачів до заняття й надання змоги їм отримувати нові відомості зі швидкоплинного наукового світу, при цьому спонукати студентів до самостійного пошуку нових знань і формування здатності до самоаналізу;

– доцільність сприяння розвитку свідомості студентів і усвідомленню їх зв'язку із соціумом, при цьому надання можливості для формування та прояву лідерських якостей, ініціювання заохочення та стимулювання творчого та продуктивного мислення, схвалення з боку оточуючих.

Перспективи подальшого розв'язання проблеми мотивації до навчання студентів педагогічних вищих навчальних закладів полягають у площині дослідження психолого-педагогічних аспектів відповідної підготовки педагогічних кадрів.

Готовність майбутніх викладачів вищої школи до побудови власної професійної кар'єри

Нині не вимагає доказів той факт, що особливої актуальності набуває проблема реалізації успішної кар'єри випускниками вищих навчальних закладів. Підготовка майбутніх викладачів вищої школи до здійснення майбутньої кар'єри є важливим напрямом їх професійного розвитку. Планування та реалізація власної професійної траєкторії у складних умовах конкуренції на ринку освітніх послуг є одним із важливих чинників якісної освіти.

«Отримуючи диплом, випускники стикаються зі шквалом труднощів, шукаючи робоче місце: відсутність вакансій за фахом, брак досвіду, низька заробітна плата, не достатньо безпечні умови праці тощо. Як закономірний

наслідок виникла потреба допомоги студентам, які навчаються у вищому навчальному закладі, у грамотному плануванні ними власної професійної педагогічної кар'єри» [22].

Науковому осмисленню проблеми сприяє аналіз психологічної літератури, який свідчить про те, що результати дослідження професійної кар'єри знайшли відображення у працях вітчизняних науковців (О. Бондарчук, Л. Карамушка, С. Максименко, М. Сурякова, В. Чернявська, Н. Шевченко тощо). Авторами розкрито сутність професійної кар'єри і чинники, які обумовлюють становлення кар'єри; її функції, види і етапи здійснення тощо.

Педагогічний аспект проблеми професійної кар'єри досліджували: М. Міропольська, Р. Калениченко, А. Поплавська, Д. Закатнов, Ф. Арсланов, А. Борисюк, А. Крицький, Д. Закатнов, Я. Чернишев. Розглядаючи формування готовності майбутніх фахівців до реалізації професійної кар'єри, науковці відмічають, що результатом реалізації професійної кар'єри є певний рівень готовності до її побудови.

Разом із тим, вивчення літературних джерел свідчить про те, що проблема формування готовності студентів педагогічного вищого навчального закладу до реалізації професійної кар'єри ще не знайшла достатнього висвітлення в літературі, оскільки основний акцент робиться на персоналові організацій.

Відмітимо, що кожна людина, плануючи своє майбутнє, у певний момент задумується про власну кар'єру. Мотиви таких дій різняться: підвищення рівня життя, можливість професійного зростання, планування інших аспектів життя, підвищення власної конкурентоспроможності, підвищення фінансової спроможності тощо.

Однак, при цьому треба відмітити, що кар'єру – траєкторію власного руху – майбутній педагог має будувати самостійно, враховуючи при цьому свої власні уподобання, можливості і амбіції.

Як відзначає Т. Карамушка, для підготовки студентів до майбутньої професійної кар'єри важливим є врахування наступних типів професійної кар'єри: потенційної та реальної; ситуаційної (залежної) та власноручної (системної). Автор наголошує, що в процесі підготовки студентів до професійної кар'єри мова йде про «потенційну» професійну кар'єру, яка повинна базуватися насамперед на власній активності особистості [17].

Загальновідомо, що просування по службі, яке відображає зміни посадового статусу працівника та його соціальної ролі, є професійна

кар’єра, яку поділяють на потенційну (особисто вибудовану за власними планами, потребами, здібностями та цілями життєву і професійну траєкторію, «кар’єра – мрія», «кар’єра – бажання», яка впливає на вчинки особистості й не завжди може бути реалізована повністю) й реальну (реалізовану у певному виді діяльності протягом конкретного часу і в конкретній організації). У ситуаційній кар’єрі акцент робиться на зовнішні фактори, які є значущими для професійного розвитку особистості, а власноручна базується на власній активності людини та її цілеспрямованому системному управлінні цим процесом. Професійна кар’єра передбачає досягнення високого рівня професійної кваліфікації.

При цьому варто пам’ятати, що етапи кар’єри тісно пов’язані з етапами розвитку людини та її соціалізації. Реалізація кар’єри випускників педагогічних вищих навчальних закладів тісно пов’язана з тим, як молоді спеціалісти демонструють свої професійні знання і вміння, спілкуються з людьми, вливаються до нових колективів, доводять власну точку зору тощо. Дотримуючись точки зору Т. Карамушки, у процесі підготовки студентів до майбутньої професійної кар’єри суттєвим є врахування двох перших етапів професійної кар’єри, які передують власне професійній кар’єрі в організації (міркування з приводу майбутньої роботи, уявлення про кар’єру, освіта і тренування, період росту та період «розвідки» тощо) [17]. Зазначені автором етапи професійної кар’єри відповідають періоду навчання і забезпечують підготовку до здійснення успішної кар’єри безпосередньо в професійній діяльності.

Урахуємо, що в сучасній літературі (педагогічній, психологічній, соціологічній, філософській) готовність до діяльності розглядається як цілісне векторне вираження особистості, що містить мотиви, погляди, переконання, вольові й інтелектуальні якості, знання, уміння, навички, налаштованість на професійну діяльність [18]. Досліджуючи формування готовності майбутніх педагогів вищих навчальних закладів до реалізації професійної кар’єри, ми поділяємо думку В. Сластьоніна, який виділяє такі компоненти готовності до професійної діяльності: психологічний (професійна спрямованість, інтерес до предмету діяльності тощо); науково-теоретичний (необхідний обсяг знань); практичний (професійні вміння і навички); психофізіологічний (передумови, сприятливі оволодінню професійною діяльністю, сформованість професійно значущих якостей особистості); фізичний компонент (стан здоров’я і фізичного розвитку [19].

Саме готовність до реалізації професійної кар'єри характеризується здатністю магістрів вищої школи до самовдосконалення, самоосвіти, самовиховання, саморозвитку, пошуку й сприйняття нововведень при розв'язанні професійних завдань. При цьому для досягнення успіхів у професійній кар'єрі «студенти повинні усвідомлювати важливість поглибленого самостійного вивчення фахових дисциплін, а критерій мотиву особистісної самореалізації має відображатися у таких показниках: усвідомлення необхідності посиленого вивчення окремих фахових дисциплін; бажання кар'єрного зростання; бажання виявити себе найкращим серед колег із професійної точки зору» [20, с. 91]. Формування готовності до реалізації професійної кар'єри буде ефективним, якщо студенти будуть впевнені у перспективності даного процесу.

Як закономірний наслідок, під час дослідження на базі Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка встановлено, що студенти впевнені в успішності своєї кар'єри, хоча частіше не знають своїх перспектив у професійній кар'єрі.

Ціннісні орієнтації студентів у професійній кар'єрі як психологічний аспект громадянського виховання студентів досліджувався за допомогою опитувальника відповідної діагностики.

З учасниками експериментальних груп було проведено спеціальну підготовку (консультації, семінари, тренінги, управлінські практикуми) щодо участі в експерименті. Під час таких зустрічей розглянуто процес організації громадянського виховання студентів, методичні рекомендації щодо проведення діагностики.

У ході дослідження готовності студентів вищих навчальних закладів до реалізації професійної кар'єри опитано 234 студенти, результати опрацьовано й отримані результати узагальнено. Переважна більшість студентів не достатньо впевнено планує своє майбутнє, оцінює й контролює свої можливості.

Під час дослідження ціннісних орієнтацій студентів у професійній кар'єрі як психологічного аспекту громадянського виховання студентів вищого навчального закладу використано опитувальник діагностики ціннісних орієнтацій студентів у кар'єрі (Л. Почебут, В. Чикер).

У ході дослідження з'ясовано, що будувати свою кар'єру в межах конкретної наукової сфери абсолютно визначились 37% студентів першого курсу (з них близько 60% – студенти фізико-математичного факультету) та 76% студенти випускних груп всіх спеціальностей. Що

стосується студентів 1-2 курсів, то 42% з них бажають мати можливість робити все по-своєму і не бути строго обмеженими певними правилами.

Вести такий спосіб життя, щоб інтереси сім'ї та кар'єри взаємно врівноважували один одного, прагнуть близько 85% студентів 3-4 курсів. Присвятити все життя обраній професії мріють 24% опитаних. Натомість мати постійне місце роботи з гарантованим окладом і соціальною захищеністю прагнуть 76% студентів.

Різняться погляди на професійну кар'єру і в залежності від курсу, і в залежності від спеціальностей. Однак, спільним залишається інтерес щодо прагнення мати гарну, високооплачувану роботу; мати рівний успіх як у кар'єрі, так і в родині. Узагальнивши результати не залежно від курсу та спеціальностей, подано їх у діаграмі (рис. 2).

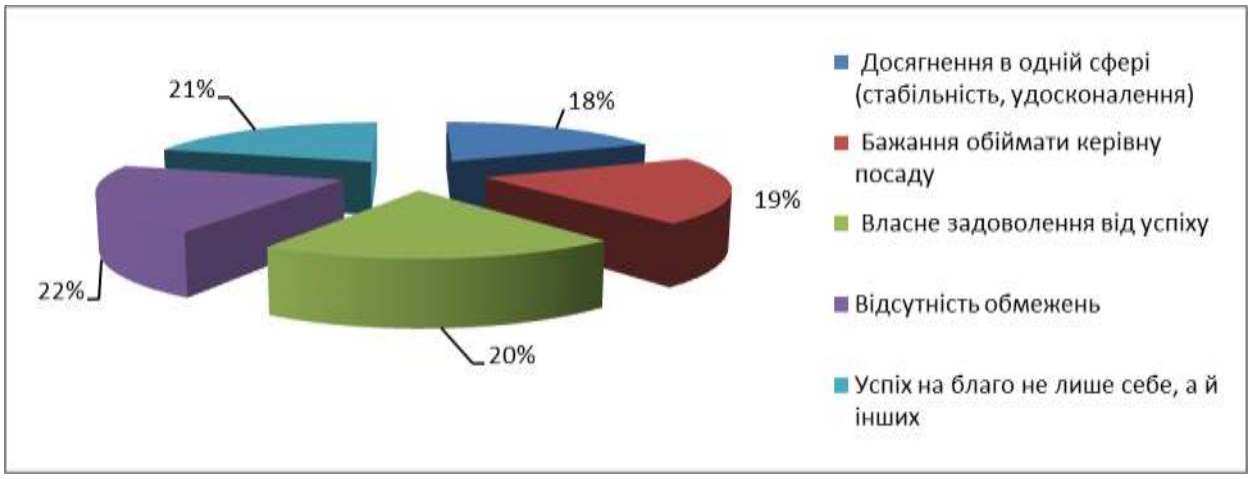

Рис. 2. Результати дослідження ціннісних орієнтацій студентів у професійній кар'єрі (%)

Крім того, важливо зазначити, що близько 37% опитаних студентів не можуть оцінити власні перспективи у реалізації професійної кар'єри; 26% – не мають уявлення щодо системи перспективних посад професійної діяльності, 19% – не мають досвіду планування власного розвитку з метою формування готовності до професійної кар'єри. Зокрема, головним чинником реалізації власної професійної кар'єри студенти вважають особистісні якості та професійні знання і вміння.

При цьому треба зазначити, що більшість студентів педагогічного університету реалізацію професійної кар'єри розглядають у контексті визначення показників їхньої конкурентоспроможності на ринку освітніх послуг, рівня компетентності, ініціативності та професійної активності.

Організація навчальної та позанавчальної діяльності в університеті забезпечує створення сприятливих умов для формування компетенцій

майбутнього педагогічного працівника і знань з основ побудови системи міжособистісних відносин у професійному середовищі, що сприяє формуванню психологічної, теоретичної, практичної готовності студентів до успішної реалізації професійних та кар'єрних очікувань. В умовах модернізації вищої освіти істотної ваги набуває процес формування готовності студентів вищих навчальних закладів до реалізації професійної кар'єри, що сприяє в подальшому успішно організувати власну діяльність у соціальному та економічному контексті. Під час навчання у вищій школі необхідно навчити студентів працювати в команді, приймати спільні рішення, конструктивно спілкуватися з фахівцями, чітко висловлювати свої думки та доводити правильність своїх поглядів, що сприятиме ефективності процесу формування готовності студентської молоді до професійної кар'єри.

У зв'язку з наданням процесу формування готовності студентів до професійної кар'єри статусу одного з пріоритетних напрямів діяльності педагогічного навчального закладу щодо підготовки педагогічних працівників, звісно, виникає необхідність визначити шляхи її формування, а саме: вдосконалення організаційно-методичного забезпечення професійної підготовки студентів, вдосконалення змісту професійної підготовки з урахуванням сучасних тенденцій розвитку відповідних галузей, створення середовища, сприятливого для формування готовності молоді до професійної кар'єри, впровадження інтерактивного навчання та інноваційних технологій виховання.

Педагогічне забезпечення розвитку громадянськості майбутніх педагогів вищої школи

Незаперечним є те, що реалізація процесу громадянського виховання майбутніх викладачів вимагає створення таких умов, які дозволили б ефективно вирішувати поставлену перед вищою школою мету – виховати свідомого громадянина держави, а не лише фахівця вузької спеціалізації. Аналіз наукових джерел свідчить про те, що «ефективність громадянського виховання значною мірою залежить від соціальних відносин, що склалися у суспільстві, а також від технологій, котрі використовуються педагогами для формування громадянської самосвідомості молоді» [28, с. 5]. Громадянське виховання майбутніх викладачів є цілеспрямований процес педагогічної взаємодії працівників вузу і студентів, який має на меті підвищення рівня їх громадянської вихованості та формування громадянина.

Сьогоднішня молодь, як зазначає О. Гуменюк, опинилася в соціально-економічній та духовній кризах, котрі знецінюють загальнолюдські чесноти – почуття любові та відданості Батьківщині, національної гідності та милосердя. Зазначені зміни певною мірою «деморалізують юне покоління, що обертається небезпекою для майбутнього України-держави» [13, с. 93]. Це, зрозуміло, позначається на стані свідомості молоді та формах поведінки молодих особистостей.

До розкриття проблем громадянського виховання зверталися науковці, а саме: Р. Антонюк, Л. Бондар, К. Чорна, А. Панченко, Л. Глазунова, З. Голенкова, О. Гриценчук, С. Гнатенко, О. Гуменюк, Т. Єлагіна, Н. Косарєва, М. Рагозін, О. Сухомлинська, О. Чернишов та ін.

Розгляду педагогічних умов реалізації процесу громадянського виховання присвячені праці Є. Берднікової, В. Івашковського, І. Молодцова та ін.

Так, В. Івашковський [27] зазначає, що основною складовою та педагогічною умовою процесу виховання громадянина є створення сприятливого педагогічного клімату в закладі освіти. Автор справедливо вважає, що для встановлення оптимального педагогічного клімату треба враховувати такі чинники, зокрема: рівень готовності до сприйняття курсів, дисциплін, програм; актуальність, потребу курсу відповідно до нових вимог і соціальних запитів; готовність спрямовувати зусилля на нові види робіт; рівень мотивації навчання (високий, низький, позитивний, негативний, нейтральний, активний, пасивний); характер суб'єктивних сподівань учня; прагматичну потребу в поданій інформації; можливість прагматичного використання поданої інформації; привілеї, що надають суб'єкту навчання можливість володіння певною інформацією; готовність до відхилення від існуючих стереотипів [27, с. 36].

С. Бердінкова, аналізуючи проблему громадянського виховання особистості, визначає такі умови ефективності процесу: створення демократичного клімату в колективі; забезпечення функціональної громадянської освіченості особистості; використання активних та інтерактивних методів навчання, зорієнтованих на розвиток творчості, ініціативи, самостійності та критичності мислення; наскрізність ідей громадянськості та демократії в системі життя колективу [26].

Зазначимо, що нині існує значна кількість наукових праць, які внесли суттєвий вклад до теорії та практики громадянського виховання особистості. Досить багато публікацій присвячено проблемам громадянського виховання

учнів загальноосвітніх шкіл. Зокрема, І. Молодцова та Г. Саволайнен [24] розглядають проблему становлення громадянської позиції старшокласника та виокремлюють умови, що забезпечують ефективність означеного процесу. Автори зазначають [24, с. 27], що такими є: розробка національно-регіонального компонента державного стандарту середньої освіти, спрямованого на ознайомлення і засвоєння старшими підлітками знань громадянського характеру; залучення учнів до реальної практичної суспільної діяльності, до соціальної взаємодії з місцевою громадою; закріплення отриманих знань громадянознавчого характеру і соціального досвіду в діяльність дитячо-дорослої суспільної організації. Аналізуючи структуру громадянської позиції особистості, яка подана у працях І. Молодцової, І. Судакової, М. Шилової, Л. Щербакової, Н. Щуркової та ін., визначаємо, що у контексті нашого дослідження актуальною є ідея, запропонована І. Молодцовою та Г. Саволайнен [24, с. 27]. Автори вважають, що до структури громадянської позиції старшого підлітка належать: пізнавальний компонент (знання про громадянські якості особистості та вимоги суспільства до громадянина; особистісна значущість громадянських прав та обов'язків), мотиваційно-орієнтувальний компонент (мотивація до участі в суспільно-корисній роботі; позитивне ставлення до суспільно-корисної діяльності; прагнення до громадянського самовираження) та поведінковий компонент (застосування знань про громадянськість, соціальну роль громадянина на практиці; свідома участь у суспільно-корисній діяльності; наполегливість у досягненні мети; виявлення ініціативи у реалізації себе як громадянина).

Однак, не применшуючи існуючих надбань з окресленої тематики, констатуємо, що поки що поза увагою дослідників залишилося теоретичне обґрунтування та експериментальна апробація педагогічних умов реалізації процесу громадянського виховання як студентів, так і магістрів вищого навчального закладу.

Виходячи з того, що умова – це «необхідна обставина, яка робить можливим здійснення, створення, утворення чого-небудь або сприяє комусь» [23, с. 132], на наш погляд, у вищому навчальному закладі необхідно створити такі педагогічні умови, які максимально сприяли б формуванню у студентів громадянських якостей у процесі навчання у вищій школі. Нині перед випускниками ВНЗ постають завдання як отримання рівня у фаховій підготовці, так і сформованості громадянської вихованості, яка визначена нами як багатокомпонентна, інтегрована

морально-духовна якість особистості, що забезпечує майбутнім викладачам можливість відчувати себе морально, соціально, політично та психологічно захищеними.

Перш ніж розглянути педагогічні умови реалізації процесу громадянського виховання майбутніх педагогів, зупинимося на розкритті структури громадянської вихованості студентів вищого навчального закладу.

На основі проведеного аналізу та узагальнення наукових досліджень щодо виявлення компонентів громадянської вихованості студентів вищої школи нами визначено такі: інтелектуальний, емоційно-ціннісний та дієво-практичний. Спробуємо дати кожному виокремленому нами компоненту коротку характеристику.

Інтелектуальний компонент характеризує наявність у особистості певного набору знань та вмінь, які віддзеркалюють його обізнаність у галузі загальних знань, вміння орієнтуватися у світовому культурному просторі, збагачення власного інтелектуального потенціалу, критичне ставлення до світових подій сучасності, усвідомлення своїх прав та обов'язків. Володіння інформацією щодо громадянської освіченості на рівні вільного її застосування в життєвих ситуаціях певним чином формують здатність особи до узагальнення набутого життєвого досвіду. Вважаємо, що до складу інтелектуальної складової громадянської вихованості студентів треба віднести: знання основ вітчизняної історії, основних історичних подій розвитку українського суспільства; знання та можливості ідентифікації основних політичних і правових документів, які визначають та регулюють економічне, соціальне, політичне, громадянське життя; знання про громадянську рівність можливостей як принцип громадянського життя в Україні; знання основних символів України: прапора, герба, гімну, державних свят; знання сутності та негативних наслідків анархії, деспотизму, тоталітаризму, расизму, ксенофобії; визнання верховності закону; усвідомлення наслідків неприйняття та ігнорування закону; визнання невід'ємних індивідуальних прав особистості на власне життя, свободу та стремління до щастя; знання та повага до Конституції України як вищого закону.

Важливим є також визнання важливості інституту політики як засобу примирення та співвідношення протилежних інтересів людей, прийняття колективних рішень, які поєднують людей, засобів контролю над урядом у процесі розподілу ним ресурсів та отримання зиску, способу вирішення соціальних конфліктів і прийняття загальних цілей, які знаходяться за

межами індивідуального світобачення та локального життя; визнання суспільних інтересів пріоритетними над приватними, індивідуальними; знання принципів побудови правової держави; усвідомлення та розуміння принципу громадянськості; визнання, усвідомлення факту існування громадянських асоціацій та інститутів, які формуються в громадянське суспільство, його необхідною незалежністю від уряду; знання прав та обов'язків громадян; усвідомлення принципів справедливості.

Емоційно-ціннісний компонент громадянської вихованості студентів, на наш погляд, охоплює погляди та переконання, ціннісні орієнтації та почуття, ставлення до інститутів держави та настанов влади, усвідомлення громадянських обов'язків. Важливими є самоідентифікація в якості громадянина України; добровільне прийняття громадянських обов'язків; визнання особистої відповідальності за власні рішення, вчинки, усвідомлення необхідності виконання громадянських обов'язків; повага до закону та готовність до застосування легальних методів його виконання; впевненість у рівності людей та визнання їх різноманіття, усвідомлення необхідності терпимості, терпеливості та толерантності кожної особистості; визнання рівних прав (соціальних та юридичних) чоловіків, жінок та представників усіх рас, національностей, релігійних віросповідань.

На наше переконання, до емоційно-цілісного компонента громадянської вихованості студента треба віднести: громадянську відповідальність та зацікавлену участь у громадських справах; потребу в подоланні соціальних та міжособистісних конфліктів; відчуття патріотизму; відчуття соціальної справедливості; повагу до приватного життя людини; повагу до приватної власності; відчуття громадянської порядності; цивілізованість та лояльність; повагу до освіти взагалі, визнання авторитету освіти; громадянську хоробрість; здатність до співчуття, емпатії; здатність визнавати авторитет лідера, авторитет суспільної думки, соціальної групи, волі більшості. Вважаємо, що наявність такої складової у структурі громадянської вихованості особистості підтверджує її готовність до здійснення вибору шляхів та засобів досягнення результату в практичній діяльності.

Вважаємо, що найбільш вагомим компонентом громадянської вихованості особистості є дієво-практичний, що характеризується прагненням особи до покращення власного оточення та усвідомленням відповідальності за свої вчинки, за виконання справи; вмінням застосовувати знання у нестандартних ситуаціях, здійснювати пошук шляхів

щодо поліпшення умов роботи за фахом у своїй країні; вмінням виявляти ініціативу під час виконання дорученої справи та практично втілювати раціональні ідеї, критично ставитись до практичної діяльності. Важливим бачиться: здатність особистості до участі в спільній діяльності заради реалізації колективних інтересів; прагнення та здатність до праці, соціальна активність; уміння будувати коаліції, об'єднуватися до спільноти шляхом ведення переговорів, досягнення компромісів, пошуків консенсусу; уміння примиряти сторони, які знаходяться в конфлікті; чітке формулювання інтересів та доведення їх до відома тих, хто приймає ключові рішення та є «творцем» політики, бере участь у розробці законопроектів; спроможність до вироблення технології та володіння технологіями вирішення психологічних та політичних локальних конфліктів.

Вважаємо, що метою залучення особистості до практичної діяльності є задоволення суспільних та індивідуальних потреб і в разі співпадання зазначених потреб можемо констатувати високий рівень громадянської зрілості, яка не може бути природною якістю особистості. Будь-яка якість особистості є наслідком соціалізації, впливу макро- та мікросередовища. Формується особистість як стихійно, так і в результаті цілеспрямованого впливу держави, сім'ї, громади, педагогічних колективів, громадських об'єднань тощо.

Зазначимо, що ефективності реалізації процесу громадянського виховання майбутніх викладачів вищого навчального закладу сприяє створення певних педагогічних умов – таких складових навчально-виховного процесу освітнього закладу, які виступають запорукою у досягненні поставленої мети – виховання фахівця з високим рівнем громадянської вихованості.

Аналіз проблеми громадянського виховання студентів вищої школи дозволив виокремити такі педагогічні умови ефективної реалізації даного процесу (рис. 3):

– організаційно-педагогічне забезпечення реалізації навчально-виховного процесу у ВНЗ з відображенням сутності громадянської вихованості;

– розвиток мотиваційно-ціннісного ставлення суб'єктів управління до процесу громадянського виховання як відображення їх потреби у самореалізації;

– створення у вузі середовища, сприятливого для громадянської вихованості студентів.

Коротко схарактеризуємо кожну виокремлену складову (рис. 3).

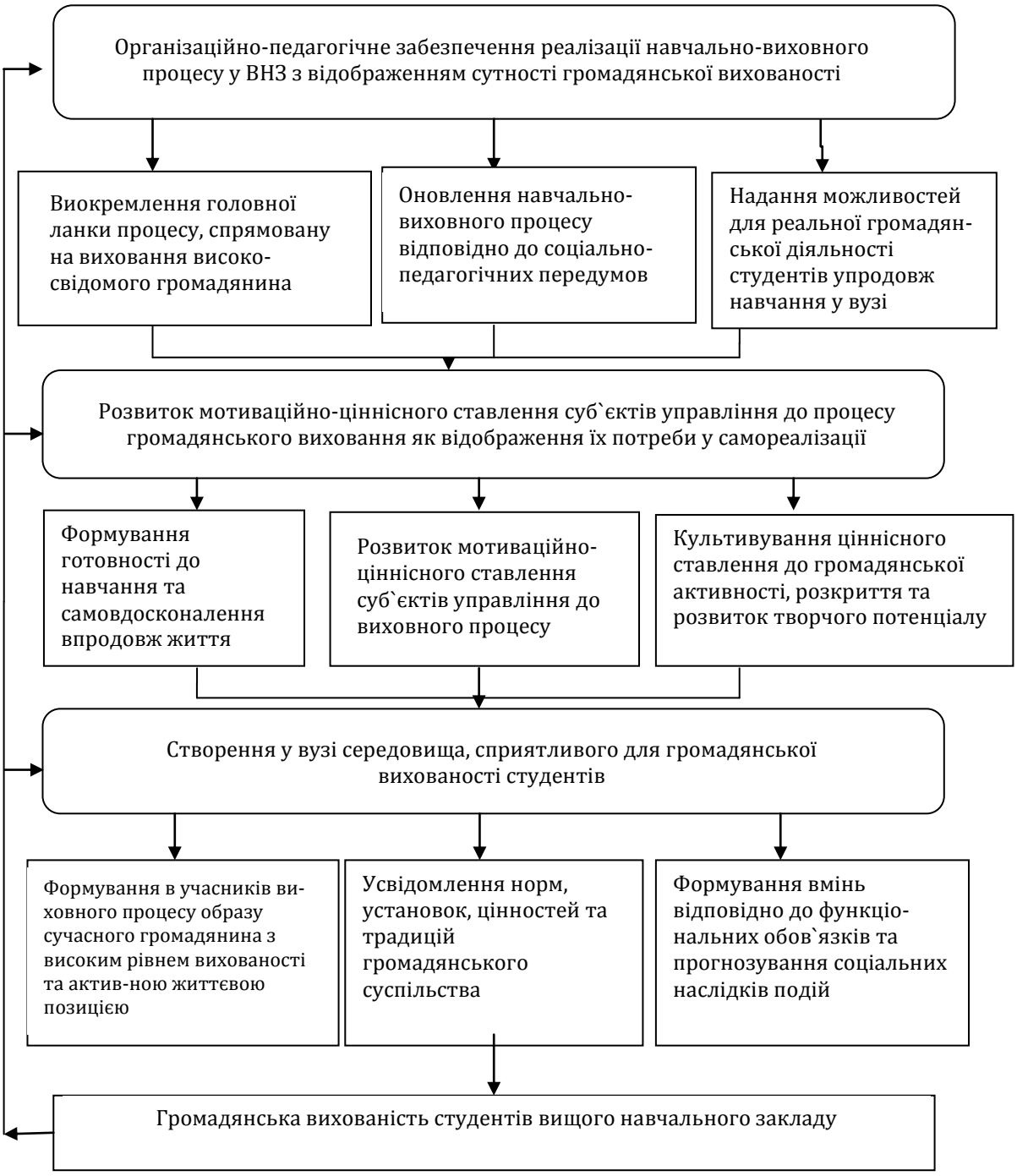

Рис. 3. Педагогічні умови реалізації процесу громадянського виховання студентів вищого навчального закладу

Стрімкий розвиток та вдосконалення вітчизняної освітньої галузі вимагають суттєвого переосмислення організації навчально-виховного процесу вищого навчального закладу. Необхідним вбачається визначення його головної ланки, яка спрямована на виховання високосвідомого громадянина.

Під час навчальних занять та виховних заходів майбутні педагоги мають отримати потужний імпульс на відображення сутності громадянської вихованості. У зв’язку з цим доцільним є впровадження в

практику вищих навчальних закладів комплексно-цільової програми щодо управління громадянським вихованням студентів, відповідної методики визначення рівня громадянської вихованості та спецкурсу для викладацького складу – «Громадянське виховання у вищій школі».

Формування готовності до самовдосконалення та навчання впродовж життя, культивування ціннісного ставлення до громадянської активності, розкриття творчого потенціалу в майбутніх викладачів вищої школи забезпечує розвиток мотиваційно-ціннісного ставлення суб'єктів управління до процесу громадянського виховання як відображення їх потреби у самореалізації.

Треба зазначити, що суб'єктами управління в процесі громадянського виховання студентів вищого навчального закладу в залежності від горизонталі управління виступають як викладачі, так і студенти закладу. Тому виконання цієї умови у ході реалізації процесу громадянського виховання передбачає здійснення впливу на мотиваційно-ціннісну сферу як працівників, так і студентів.

Зрозуміло, що майбутній викладач вищої школи є особистістю, основним елементом у структурі якого є потреби, що обумовлені соціальною природою діяльності людини і зумовлюють мотивацію і активність поведінки. Тому необхідним вбачається дотримання такої педагогічної умови як створення у вузі середовища, сприятливого для громадянської вихованості студентів. Формування в учасників виховного процесу образу сучасного громадянина з високим рівнем вихованості та активною життєвою позицією; усвідомлення суб'єктами управління норм, установок, цінностей та традицій громадянського суспільства; формування у майбутніх педагогів умінь у відповідності до функціональних обов'язків суб'єктів та прогнозування соціальних наслідків управлінської діяльності сприятимуть ефективній реалізації процесу громадянського виховання молоді.

Створення в закладі середовища, сприятливого для формування громадянської вихованості майбутніх викладачів вишу, забезпечується в межах студентського самоврядування. Саме така організація життєдіяльності майбутніх викладачів вузу є важливим фактором і умовою вдосконалення навчально-виховного процесу, спрямованого на якісне навчання; сприяння діяльності студентських наукових гуртків, товариств, об'єднань, клубів за інтересами; працевлаштуванню випускників та забезпеченню виконання студентами своїх обов'язків; виховання духовності та культури майбутніх педагогів, формування у

студентської молоді національно-громадянської позиції; зростання соціальної активності, ініціативи та відповідальності за доручену справу; забезпечення гармонійного розвитку особистості, оволодіння навичками організатора, керівника; формування громадянської політичної культури, становлення особистості нового типу.

Таким чином, вважаємо, що реалізація визначених нами педагогічних умов має здійснюватися як система взаємопов'язаних навчальних та позанавчальних заходів, дій щодо самовдосконалення та саморозвитку особистості в процесі громадянського виховання майбутніх викладачів вищого навчального закладу та сприятиме підвищенню рівня громадянської вихованості молоді, що забезпечується шляхом позитивної динаміки по кожному її компоненту.

Вважаємо, що зміна соціально-економічних умов та ідеологічних орієнтирів в Україні зумовлює подальші наукові розвідки щодо готовності майбутнього педагога до роботи у відповідності до нових вимог.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гребеник Т. В. Стратегия управления персоналом высшего ученого заведения как один из аспектов его эффективного функционирования / Т. В. Гребеник // Психолого-педагогически проблеми на развитието на личността на професионалиста в условията на университетското образование : сборник с научни доклади (първа книга). Том първи. Асоциация на професорите от славянските страни (АПСС) – Габрово : Издательство «ЕКС-ПРЕС». – 2014. – С. 138–143.
2. Чикуркова А. Д. Стратегія управління / А. Д. Чикуркова. – Кам'янець-Подільський : Видавець ПП Зволейко Д. Г., 2010. – 428 с.
3. Кім Л. С. Концептуальні підходи до стратегічного управління персоналом / Л. С. Кім. – К : Наукові праці МАУП, 2010. – вип.2(25). – С. 72–75.
4. Сорокина М. В. Стратегическое управление персоналом в торговле : дис. … д-ра эконом.наук : 08.00.05 / Сорокина М. В. – СПб., 2005, – 348 с.
5. Хриков Є. М. Управління навчальним закладом / Є. М. Хриков. – К. : Знання, 2006. – 365с.
6. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012 – 2021 роки [Електронний ресурс]. – Режим доступу : www.mongov.ua/images/files/.../4455/pdf.
7. Дробноход М. І. Сьогодення і проблеми вищої школи України [Електронний ресурс] / М. І. Дробноход. – Режим доступу : http://anvsu.org.ua.
8. Кочарян О. С. Структура мотивації навчальної діяльності студентів : [навч. посіб.] / О. С Кочарян, Є. В. Фролова, В. М. Павленко. – Х. : Нац.аерокосм. ун-т ім. М. Є. Жуковського «Харк. авіац. Ін.-т», 2011. – 40 с.
9. Черняк Н. О. Формування мотивації студентів до навчання у ВНЗ [Електронний ресурс] / Н. О. Черняк // Проблеми інженерно-педагогічної освіти. – 2013. – № 38 – 39. – С. 388–393. – Режим доступу : http: // nbuv. gov.ua/j-pdf/Pipo_2013_38 – 39_63.pdf.
10. Діденко М. О. Формування позитивної мотивації студентів при вивченні іноземних мов [Електронний ресурс] / М. О. Діденко // Водний транспорт. – 2013. – Вип. 1. – С. 121–124. – Режим доступу : http://nbuv.gjv.ua/j-pdf/Vodt_2013_1_24.pdf.

11. Козлова О. Г. Керівництво громадянським вихованням студентської молоді : навч.-метод. посібник / О. Г. Козлова, Т. В. Гребеник. – Суми : Університетська книга, 2010. – 188 с.

12. Мармаза О. Проблема компетентності та готовності керівника до управління інноваційним процесом / О. Мармаза, М. Гадецький // Управління школою. – 2008. – № 22/24. – С. 7–13.

13. Гуменюк О. Рівні громадянської відповідальності та їх емпіричне вивчення у молоді : [політична психологія] / О. Гуменюк // Психологія і суспільство. – 2008. – № 4. – С. 92-98.

14. Дмитренко Г. Стратегія розвитку системи освіти в контексті формування громадянського суспільства в Україні / Г. Дмитренко // Рідна школа. – 2006. – № 5. – С. 7–11.

15. Єльникова Г. В. Наукові основи розвитку управління загальною середньою освітою в регіоні : монографія / Г. В. Єльникова. – К. : ДАККО, 1999. – 303 с.

16. Касьянова О. М. Моніторинг в управлінні навчальним закладом / О. М. Касьянова. Управлінський супровід моніторингу якості освіти / Т. Б. Волобуєва. – Х. : Видавнича група «Основа», 2004. – 96 с.

17. Карамушка Т. В. Професійна кар'єра особистості: сутність та чинники успішного здійснення / Т. В. Карамушка // Актуальні проблеми психології: зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. – Т. І : Організаційна психологія. Соціальна психологія. Економічна психологія / за ред. С. Д. Максименка, Л. М. Карамушки. – К.: А.С.К., 2012. – Вип. 34. – С. 28–38.

18. Кашлев С. С. Интегративные методы обучения педагогике : учебное пособие / С. С. Кашлев. – Минск: Вышейшая школа, 2004. – 176 с.

19. Сластенин В. А. Педагогика / В. А. Сластенин. – М.: Школа-Пресс, 2000. – 512 с.

20. Акуленко К. Ю. Визначення компонентів, критеріїв та показників готовності до професійної діяльності майбутніх економістів / К. Ю. Акуленко // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. праць – Запоріжжя, 2013. – Вип. 30 (83). – С. 88–93.

21. Гребеник Т. В. Особливості мотивації до навчання студентів вищих навчальних закладів І-ІІ рівнів акредитації / Т. В. Гребеник // Педагогіка вищої та середньої школи: Зб. наук. праць. Випуск 41 / за редакцією доктора пед.наук, проф. З. П. Бакума. Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет». Кривий ріг: друкарня Р.Козлова, друкарня С. Щербенка, 2014. – С. 36–43.

22. Гребеник Т. В. Формування готовності студентів вищих навчальних закладів до реалізації професійної кар'єри / Т. В. Гребеник // Вісник Черкаського університету. Серія : Педагогічні науки. – Черкаси, 2014. – Випуск № 20 (313). – С. 35–41.

23. Новий тлумачний словник української мови. – К. : АКОНІТ, 1998. – Т. 4. – 941 с.

24. Молодцова И. В. Педагогические условия становления гражданской позиции старшего подростка / И. В. Молодцова, Г. С. Саволайнен // Преподавание истории в школе. – 2007. – № 1. – С. 26–30.

25. Кендзьор П. І. Інноваційні форми організації громадянського виховання старшокласників у позакласній роботі : дис. … канд. пед. наук : 13.00.07 / П. І. Кендзьор. – К., 2004. – 182 с.

26. Берднікова Є. Створення умов для реалізації системи громадянської освіти та громадянського виховання особистості / Є. Берднікова // Історія та правознавство. – 2005. – № 16/18, червень. – С. 21–23.

27. Івашковський В. Створення належних педагогічних умов – визнана складова процесу виховання громадянина / В. Івашковський // Рідна школа. – 2008. – № 9. – С. 36–39.

28. Козлова О. Г. Педагогічні умови реалізації процесу громадянського виховання студентів вищого навчального закладу / О. Г. Козлова, Т. В. Гребеник // Теоретичні питання культури, освіти та виховання : збірник наукових праць. Випуск 42 / за заг. редакцією проф. Матвієнко О. В. ; укладач : доц. В. В. Кудіна. – К. : Вид. центр КНЛУ, 2010. – С. 49–53.

Л. В. Корж-Усенко

ПІДГОТОВКА ВИКЛАДАЧА ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ: ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ВИМІР

Актуальність теми дослідження обумовлюється великою соціальною значимістю ефективного вирішення кадрової проблеми в сучасних умовах модернізації вищої освіти. Нові підходи до підготовки викладачів і формування науково-педагогічного складу вищих навчальних закладів, адекватні євро інтеграційним процесам, зафіксовано в новому Законі України «Про вищу освіту» (2014 р.) [37]. Водночас актуальним є врахування позитивного історичного досвіду підготовки викладача вищої школи – рушійної сили освітніх перетворень, що може сприяти уникненню помилок, допущених у минулому.

Аналіз історіографічного доробку щодо історичних аспектів підготовки викладача вищої школи засвідчує недостатню її розробленість у науковій літературі. У ґрунтовних дореволюційних виданнях з нагоди ювілеїв «альма матер» приділялася увага окремим аспектам формування професорсько-викладацького складу. Здійснення належної підготовки викладача вищої школи, забезпечення її кількісних і якісних характеристик належало до найбільш дискусійних суспільних проблем у Російській імперії. Представники консервативного напряму позитивно оцінювали кадрову політику російського уряду у галузі вищої освіти, тоді як ліберальна інтелігенція (В. Іконніков [42], В. Вернадський [111], Д. Каченовський [111], П. Капніст [111], М. Костомаров [54], М. Пирогов [91; 92], К. Ушинський) наполягала на доцільності оновлення підготовки викладача вищої школи з урахуванням позитивного європейського досвіду. На початку ХХ століття М. Грушевський [22; 23] першим порушив питання необхідності підготовки фахівців з українознавчих дисциплін з метою наближення вищої школи до реалізації культурних проблем народу.

Підходи радянських науковців вирізняються розширенням джерельної бази дослідження обраної проблеми, ідеологічною тенденційністю, ігноруванням здобутків нерадянської історіографії, описовим характером викладення матеріалу, стереотипністю узагальнень, жорсткою критикою політики уряду Російської імперії. Узагальнюючі праці Р. Еймонтової [123], О. Іванова [41], В. Лейкіної-Свірської [63], Г. Щетиніної [122], написані в 70-80-ті роки ХХ ст., містять фрагментарний матеріал щодо професорсько-викладацького складу університетів на території України.

На сучасному етапі досвід розвитку кадрового потенціалу вищої школи у Російській імперії є предметом досліджень багатьох російських і білоруських вчених. Плідністю результатів вирізняються наукові школи під керівництвом професорів О. Іванова [41] та О. Якушева [124], в межах діяльності яких захищено десятки дисертацій з історії підготовки науково-педагогічних кадрів (переважно щодо законодавчої бази атестаційного процесу). У контексті вивчення історії вищої освіти до цієї проблеми зверталися російські вчені О. Аврус [1], А. Андрєєв [4; 15; 111], В. Змєєв [39], Є. Князєв [47], М. Ладижець [61], Е. Ляхович [64], А. Ревушкин [64], а також білоруський дослідник М. Карнаух [45].

Серед зарубіжних дослідників оригінальністю підходів до оцінки особливостей системи підготовки викладача вищої школи в Російській імперії вирізняються С. Кессоу [60] і Т. Маурер [66].

Окремі аспекти обраної проблеми порушують сучасні українські дослідники: А. Алексюк [2], О. Астахова [5], І. Важинський [16], О. Глузман [21], Н. Дем'яненко [25], Г. Додонова [28; 29], Л. Зеленська [38], Г. Кловак [46], Г. Косінова [52], С. Куліш [55–57], Л. Курило [58], І. Курляк [59], Н. Левицька [62], О. Мєщанінов [67], О. Микитюк [69], А. Павко [85; 86], С. Посохов [96], Т. Стоян [108], С. Черняк [120]. З позицій юридичної науки досвід атестації науково-педагогічних кадрів узагальнено у дослідженні І. Костенко [53]. Вельми успішну спробу з'ясувати традиції та новації в підготовці науково-педагогічних кадрів на прикладі Харківського університету в кінці XIX – на початку XX століття здійснено С. Кулішем [57]. Особливості радянської системи атестаційного процесу у вищій школі активно з'ясовуються І. Регейло [100].

Вивчення історіографічного доробку з обраної проблеми дозволяє виявити характерні особливості репрезентації історичного досвіду підготовки викладацьких кадрів у науковій літературі: сконцентрованість на нормативно-правовій базі, а не на результатах її реалізації; зосередженість на практиці університетів Російської імперії XIX ст., недостатня увага особливостей вирішення кадрової проблеми у вищій школі на початку XX ст. та у період українських урядів (1917–1920 рр.); ігнорування окремих аспектів підготовки кадрів вищої кваліфікації та значення наукових шкіл у цьому процесі; не розробленість чинників та відсутність періодизації підготовки викладача вищої школи в Україні.

На нашу думку, комплексний підхід до вирішення обраної проблеми потребує виокремлення складових підготовки здобувачів викладацьких

посад: наукової, пов’язаної з атестаційним процесом і створенням авторських наукових праць; фахової, що передбачало складання іспитів із профілюючих дисциплін; методичної, що перевірялася на пробних лекціях здобувача, педагогічної, яка формувалася у процесі навчання в університеті та особистісної, що потребувала психологічної зрілості потенційних викладачів вищої школи. Зазначимо, що абсолютна більшість дослідників зосереджують свою увагу на перших двох складових, неправомірно ігноруючи останні. Натомість на необхідності розвитку педагогічної ерудиції, антропологічних знань, ораторської майстерності, здатності до реалізації важливих суспільних функцій, служіння рідному народу і людству наголошували знані педагоги і науковці – К. Ушинський, М. Пирогов, М. Демков, Д. Багалій.

Джерельна база дослідження представлена значним масивом опублікованих і неопублікованих документів. Це насамперед нормативно-правові документи, що регламентували функціонування вищої школи, процес підготовки та атестації професорсько-викладацького складу в Російській імперії (університетські статути, імператорські рескрипти, циркуляри і розпорядження уряду, «Положення про введення в учені ступені» (1819 р.) «Положення вимог до дисертацій» (1837, 1844, 1864 рр.), а також відповідна нормативна база в Австрійській імперії та Українській державі (1917–1920 р.); внутрішня документація університетів; статистичні матеріали. Унікальну групу джерельного масиву становлять щоденники, спогади, мемуари, епістолярії професорів, знаних громадських діячів, пам’ятні збірки, що репрезентують етапи і труднощі науково-педагогічної кар’єри викладачів університетів. Джерелознавче ядро дослідження становить справочинна документація, передусім – протоколи захистів дисертацій та звіти стипендіатів, що друкувалися в «Журналі Міністерства народної освіти» та університетських виданнях для ознайомлення академічної громадськості з процесом підготовки наукової зміни.

Виняткову цінність для дослідження мають зібрання Центрального державного історичного архіву України в м. Києві, Центрального державного історичного архіву України в м. Львові, Центрального державного архіву громадських організацій України, Центрального державного архіву вищих органів влади та управління України, Інституту рукописів Національної бібліотеки України ім. В. Вернадського, Інституту мистецтвознавства, фольклористики та етнології ім. М. Рильського Національної Академії Наук України (насамперед, особові фонди

репрезентантів вищої школи – професорів В. Антоновича, Д. Багалія, М.Бунге, М. Василенка, М.Грушевського, С. Гогоцького, Д. Дорошенка, М. Драгоманова, В. Іконнікова, А. Кримського, О. Кістяківського, І. Лучицького, І. Огієнка, Н. Полонської-Василенко, М. Сумцова, С. Русової), а також періодичні видання («Записки Императорского Харьковского университета», «Университетские известия» (Київського університету), «Записки Императорского Новороссийского университета», «Сборник Харьковского историко-филологического общества», «Труды Педагогического отдела Харьковского историко-филологического общества», «Вестник Европы», «Журнал Министерства Народного Просвещения»), що містять послужні списки, роздуми викладачів з актуальних проблем вищої школи, повідомлення про конкурси на заміщення вакантних посад, наукові праці та рукописи тощо.

Аналіз джерельної бази і доробку вчених дозволив виявити суперечності: між необхідністю вдосконалення системи підготовки викладача вищої школи та обґрунтуванням її історичних аспектів сучасною українською наукою; між широкою репрезентативною джерельною базою і рівнем наукового аналізу обраної проблеми; між нагромадженим позитивним досвідом підготовки професорсько-викладацьких кадрів і його недостатнім використанням у процесі формування нової генерації викладачів.

Хронологічні межі дослідження охоплюють історію дореволюційної вищої школи на території України: від створення перших освітніх закладів підвищеного рівня в Київській Русі (X ст.) до становлення радянської системи підготовки викладача вищої школи (20-ті роки XX ст.).

Мета дослідження – з’ясувати організаційні та змістові засади підготовки викладачів вищих навчальних закладів на території України; здійснити спробу періодизації цього процесу в означених хронологічних межах.

Логіка розкриття обраної проблеми потребує окреслення витоків становлення і розвитку підготовки викладача вищої школи в європейському контексті, що сягають античних часів, де у наукових школах авторитетних учених (Платона, Аристотеля) панувала індивідуальна система наставництва. З появою в Західній Європі перших університетів з’являється потреба у визначенні кваліфікаційного рівня викладачів, що здійснювалося шляхом присудження наукових ступенів (вчених титулів, вчених ступенів, академічних градусів): у XII столітті в Болоньї – з права і

Салерно – з медицини, у XIII столітті в Сорбонні (Париж) – з теології [30]. Тривалий час титул доктора (лат. Doctus – «науковець») і магістра (лат. magister – «вчитель») були близькими, а їх присудження супроводжувалося церемонією прилучення до вченого братства. Якщо в Італії та Німеччині віддавали перевагу терміну «доктор», то у Франції й Англії – «магістру». Так, до перших кваліфікованих викладачів українського походження належить Юрій Дрогобич-Котермак, який здобув ступінь доктора медицини в Болонському університеті [48, с. 174]. Як свідчать університетські статути багатьох європейських країн, формування системи присвоєння наукової кваліфікації в цілому завершилося до XVII століття. Якщо ступінь магістра давала право претендувати на посаду викладача у певній академічній корпорації, то ступінь доктора уможливлювала здійснення самостійної науково-дослідницької діяльності в європейському освітньому просторі. Місію підготовки молодої наукової зміни здійснював науковий керівник (лат. Padrone, нім. Doktorvater) – майстер своєї справи, переважно доктор наук, який визначав тему дисертації і оцінював результати дослідження, виступаючи гарантом їх якості. З одержавленням університетів у XVIII столітті та посиленням тенденції до централізації було запроваджено захист дисертацій на засіданні вчених рад і державний контроль цієї процедури.

Історія вищої освіти в Україні засвідчує, що у процесі формування викладацького складу вищих навчальних закладів використовувалися зарубіжні і вітчизняні джерела його комплектування. За традицією, спочатку на викладацьку роботу запрошувалися іноземні «вчені мужі», на зміну яким готувалися місцеві інтелектуали. Так, починаючи з X ст., викладачами у двірцевих школах Київської Русі та школі для вищого духовенства в Києво-Печерській Лаврі працювали греки і болгари, а згодом – русичі. Великого значення надавалося індивідуальному духовному наставництву; для поглиблення освіти практикувалися мандрівки до Константинополя і на Афон. Внаслідок адаптації канонів грецько-візантійської вченості до особливостей руського православ'я аскетичний ідеал поступився мудрому життєлюбному доброчинцю.

До викладання в Острозькій Академії залучалися відомі вчені, незважаючи на їхню національну і конфесійну приналежність [83]. Водночас із середовища острозьких інтелектуалів вийшло багато викладачів братських шкіл, Замойської та Києво-Могилянської академії.

Першим повноправним вищим навчальним закладом на території України була Києво-Могилянська академія, що, на відміну від університетів Європи, не надавала вчених ступенів, вирішуючи кадрову проблему завдяки власним та запрошеним інтелектуалам – переважно викладачам іноземних мов з різних країн Європи. Узагальнення доробку сучасних дослідників (Л. Посохової [97], З. Хижняк [116], М. Яременка [126]) дозволяє констатувати, що протягом XVIII століття в Україні відбулося становлення окремої соціальної групи – корпорації викладачів, які здійснювали викладацьку діяльність на професійному рівні. До складу академічної корпорації входили професори (викладачі старших класів), учителі (викладачі молодших класів) і магістри (світські викладачі).

Підготовка майбутніх викладачів починалася зі студентської лави: завдяки практиці аудиторства та інспекторства найсумлінніші вихованці виконували функції помічників професорів, лідерів учнівського і студентського самоврядування, репетиторів, наставників молодших товаришів. Як свідчать дослідження В. Микитася [68], В. Нічик [72], Г. Нудьги [74], важливими етапами професійного зростання було написання студентами вищих класів малих та великих дисертацій, поглиблення підготовки і здобуття наукових ступенів у процесі стажування в європейських університетах.

Характерною особливістю формування викладацького складу Києво-Могилянської академії та православних колегіумів на території України у XVIII столітті була демократична процедура виборів: викладачі і ректор обиралися шляхом голосування на зібранні академічної корпорації, кожен член якої пропонував свого кандидата [116]. Критеріями обрання були високі професійні та особисті якості претендента: широта ерудиції, відданість православ'ю, добра вдача, комунікативні й ораторські здібності, охайна зовнішність, характер взаємин із студентами, які могли домогтися звільнення викладача у разі зловживання службовим становищем. Результати конкурсу затверджувалися гетьманом і митрополитом. Конкурсна основа заміщення викладацьких посад дозволяла реалізуватися найбільш гідним претендентам, однак перевага надавалася власним випускникам, які працювали поруч з досвідченою професурою. Аналіз джерел свідчить, що основу професорсько-викладацького складу становили представники духовенства, а також вихідці зі шляхетських родин, козаків і міщан; понад дві третини з них були українцями [97]. Це було альтернативою запрошеним іноземним професорам, які мали

прогалини у знанні мови і традицій. Зауважимо, що представників києво-могилянської вченості запрошували до різних слов'янських країн в якості викладачів (насамперед, до Сербії і Молдови) [51; с.811].

Суттєвих змін зазнало вирішення кадрової проблеми у вищій школі з другої половини XVIII століття після інкорпорації українських земель до складу Російської імперії: конкурсну основу було замінено урядовими призначеннями, а визначальним критерієм стала лояльність до чинної влади. Водночас зберігалася тенденція пріоритетного заміщення викладацьких посад українцями в російських освітніх закладах. За підрахунками дореволюційного дослідника К. Харламповича [115], у XVIII ст. 21 із 23-х ректорів Московської академії та абсолютна більшість її викладачів були вихованцями Київської академії. Систематичні призначення кращих викладачів і перспективних студентів з України на відповідальні посади в різні регіони імперії не сприяли консолідації національної еліти.

Актуальність підготовки українського викладача європейського рівня усвідомлювалася передовою громадськістю: аналіз проекту Батуринського університету (1760 р.), розробленого з ініціативи гетьмана К. Розумовського, свідчить, що його призначенням було формування нової генерації українських вчених – докторів, магістрів і професорів [49]. Однак зі скасуваннямгетьманства цей проект не було реалізовано.

Цінним є досвід підготовки науково-педагогічних кадрів у Львівському єзуїтському університеті (1661 р.), всі дисципліни в якому викладалися професорами, призначеними керівництвом ордену єзуїтів, а навчання завершувалося здобуттям наукових ступенів – ліцензіата, бакалавра, магістра і доктора наук [32; 59]. У період Австро-Угорської імперії Львівський університет здійснював присвоєння вчених ступенів (ліцензіата і доктора наук, вчених звань звичайного, надзвичайного та почесного професора, штатного і приватного доцента), орієнтуючись на програми Віденського університету [53, с. 12]. Професорське звання відповідало ступеню доктора наук та посаді завідувача кафедри. Доцентом міг стати доктор наук унаслідок три етапної процедури габілітації (оприлюднення наукової праці – колоквіум зі спеціальності – прочитання пробної лекції). Характерною рисою формування професорсько-викладацького складу Львівського університету була конкурсна основа, запроваджена з 1786 р. Це передбачало перевірку фахового та методичного рівня претендентів у формі письмового іспиту і лекцій перед членами комісії [86], що потребувало затвердження імператором. У 1913 р. у складі Львівського університету працювало

169 викладачів: 87 професорів (4 – почесних), 66 приват-доцентів, 70 асистентів, 16 лекторів і суплентів (заступників викладача). Серед почесних членів Львівської політехніки – французький фізик, лауреат Нобелівської премії Марія Склодовська-Кюрі, яка сприяла організації стажувань львівських студентів у провідних наукових центрах Європи, спонукаючи жінок до самореалізації в науці.

Як показують джерела, суттєві проблеми з формуванням професорсько-викладацького складу були характерними для класичних університетів на території України, що входила до складу Російської імперії. Так, у штаті Харківського університету бракувало близько половини викладачів, передбачених статутом 1804 р.: протягом першого десятиріччя тут працювало 47 викладачів (22 – із вченим ступенем), 2/3 яких були іноземцями [7, с. 222]. Щодо Київського університету, то за статутом 1835 р. його викладацький склад мав налічувати 58 професорів та ад'юнктів [81], однак у ньому спочатку працювало тільки 8 професорів, 3 ад'юнкти та 4 лектори. З часом кадрова проблема набула хронічного характеру внаслідок зростання студентського контингенту, що потребувало її термінового вирішення. За підрахунками А. Павка [86], у 1865 р. штат Київського та Харківського університетів було укомплектовано всього на одну третину, і тільки в Одеському університеті – на половину.

До структури викладацького корпусу вищої школи входили ординарні та екстраординарні професори, штатні та приват-доценти, ад'юнкти (помічники професорів), лектори, вчителі мов і витончених мистецтв (музики, живопису, танців). Вчене звання ординарного (штатного) професора передбачало наявність докторського ступеню і керівництво кафедрою, а екстраординарного (позаштатного) професора – ступеню магістра [27]. Провідними критеріями кар'єрного зростання були стаж роботи та лояльність до чинної влади. Професор із 25-річним науково-педагогічним досвідом міг претендувати на отримання звання заслуженого.

Порівняльний аналіз засвідчує зміну акцентів у визначенні мети діяльності та функцій викладача залежно від суспільно-політичних чинників – лібералізації суспільного життя або посилення політичної реакції в країні. Так, за першим університетським статутом (1804 р.), місія професорів полягала в реалізації високого суспільного покликання шляхом найдоступнішого викладання курсів, поєднання теорії з практикою, поповнення лекцій європейськими відкриттями [27]. Однак статутом університету Св. Володимира (1835 р.) обов'язками професури

визнано повне, правильне, благонадійне викладання своєї науки, постійна праця у певній галузі знань, участь у засіданнях університетської Ради, факультетських зібраннях, училищному комітеті [81]. Таким чином, розуміння викладача як носія чистої науки і рушійної сили суспільного прогресу було витіснено бюрократичним акцентом. У часи здійснення демократичних реформ 60-х років XIX ст. та піднесення громадсько-педагогічного руху у викладачеві поціновувалася здатність до служіння високим ідеалам [82], тоді як контрреформою 1884 р. актуалізовувано його «вірнопідданські чесноти» [80].

Аналіз документів і матеріалів дозволив виокремити джерела формування викладацьких кадрів у вищих навчальних закладах: зовнішні (залучення іноземних науковців, фахівців з інших університетів Російської імперії, кращих вчителів середніх шкіл) та внутрішні (підготовка власних випускників, вдосконалення професійного рівня викладачів).

Необхідно відзначити пріоритетність зовнішніх джерел на початкових етапах діяльності університетів. Створюючи Харківський університет, міністерство мало намір сформувати викладацький склад насамперед з мешканців Австрійської імперії, здатних розуміти російську мову. Оскільки ця ініціатива потерпіла фіаско, довелося вдатися до послуг німецьких фахівців, які становили основу викладацького корпусу цього навчального закладу, зробивши суттєвий внесок у розвиток освіти і науки України [112, с. 18]. Вивчення щоденника К. Роммеля [105], праць О. Іваненко [40] і Ю. Фесько [112] свідчить, що сучасники називали перші університети «німецько-французькими колоніями». Внаслідок політичної реакції в країні іноземців було усунуто від викладання як «носіїв вільнодумства», проте з лібералізацією суспільного життя практику запрошення іноземних вчених було поновлено. Статутом 1863 р. університетам надавалося право присвоювати іноземним громадянам вчений ступінь доктора наук без подання дисертації – на підставі «загальновідомих вчених заслуг» [82]. Проте у другій половині XIX ст. кількість іноземних професорів значно скоротилася внаслідок активізації внутрішніх кадрових резервів – із 74 викладачів Харківського університету тільки 17 були іноземцями (23 %) [8, с. 48–50].

Розповсюдженою формою вирішення кадрової проблеми було залучення кращих вчителів середніх шкіл, серед яких математик М. Архангельський, філософ А. Дудрович, фізик В. Комлишинський, філологи І. Срезневський і С. Мілінович, юристи Г. Успенський і

К. Павлович [113]. Багатьом із них вдалося стати блискучими лекторами, справжніми моральними авторитетами для студентської молоді. Вельми плідною була практика підготовки на медичних факультетах професорів із досвідчених лікарів-практиків, про що переконливо свідчить досвід Одеського університету [44].

Важливим шляхом комплектування викладацького складу вищої школи було запрошення професорів з інших університетів Російської імперії, частка яких спочатку була досить значною. Однак, поступово увиразнилася тенденція до розвитку науково-педагогічного потенціалу класичних університетів України завдяки вдосконаленню підготовки власних випускників: у кінці XIX століття 43 % Харківського та майже половина професорсько-викладацького корпусу Київського університету складалися зі своїх вихованців, що було свідченням «внутрішньої продуктивності вчених сил».

Необхідно зауважити, що у процесі навчання студентської молоді приділялася увага розвитку здатності до педагогічної і науково-дослідної діяльності завдяки написанню обов'язкових наукових праць, залученню до роботи в наукових товариствах та гуртках, що з кінця XIX ст. створювалися майже при кожній кафедрі, стимулюванню до наукового пошуку шляхом відзначення найсумлінніших вихованців стипендіями, преміями, медалями [27]. Аналіз джерел дозволяє констатувати, що найбільш вразливим аспектом формування майбутнього викладача вищої школи був недостатній рівень його психолого-педагогічних знань. Спеціальна педагогічна підготовка студентів університетів передбачала такі форми: вивчення предметів педагогічного циклу (педагогіки, історії педагогіки, дидактики, теорії виховання, спеціальних методик), що мало варіативний характер, вирізняючись більшою систематичністю на історико-філологічних факультетах; участь у роботі педагогічних семінарій, просемінірій, колоквіумів, співбесід, покликаних розвивати критичне мислення і здатність до аргументації власної позиції; поглиблення навчально-методичного спрямування конкурсних робіт, що сприяло формуванню навичок самостійного наукового дослідження; активна педагогічна практика протягом 3-4 тижнів, у процесі якої студенти-кандидати виконували функції помічників професорів, проводячи лекції та інші види занять на молодших курсах [58]. Професори спонукали студентів до викладацької діяльності, що здійснювалася за індивідуальним планом, передбачаючи опрацювання методичної

літератури, періодичних видань, ведення педагогічного щоденника, розроблення конспектів лекцій.

Особливою наполегливістю у реалізації спеціальної психолого-педагогічної підготовки потенційних викладачів вирізнялися професори Київської духовної академії та університетів: К. Роммель, П. Юркевич, С. Гогоцький, В. Іконніков, М. Ланге, В. Зеленгородський.

Перспективною формою підготовки викладацьких кадрів були тривалі стажування молодих учених у провідних наукових центрах Європи. Так, у 20–30-ті роки XIX ст. Харківським університетом з цією метою делеговано викладачів І. Срезневського (слов'янознавство), О. Свиридова (медицина), З. Кочетова (сільське господарство), лекторів В. Черняєва і Т. Степанова, викладача Новгород-Сіверської гімназії П. Затеплинського (астрономія), лікаря І. Гнєдича (медицина), які згодом стали відомими вченими [125, с. 134]. У 1942 р. на стажування до Австрії, Німеччини, Франції, Голландії, Англії, Швеції, Бельгії було відряджено представників Київського університету: І. Вернадського (політична економіка і статистика); А. Роговича (мінералогія); Н. Пилянкевича (енциклопедія законодавства); І. Вигуру і Б. Тутковського (міжнародне право) [19, с. 340]; у 1852 р. – К. Кесслера, С. Гогоцького і К. Єльського [26].

Необхідно вказати на конфлікт інтересів у виборі місця стажування: якщо члени професорської колегії і здобувачі віддавали перевагу Німеччині, то уряд, в цілому орієнтуючись на німецьку модель університету, наполегливо рекомендував уникати поїздок до цієї країни, остерігаючись її «шкідливого ліберального духу». Як свідчать численні джерела, суттєвою перешкодою творчої самореалізації обдарованої молоді у Російській імперії був національний ценз щодо представників єврейської та польської національності, яким часто відмовляли у сприянні.

Здійснення порівняльного аналізу дозволяє констатувати, що важливим критерієм поступової демократизації підготовки майбутніх викладачів було зменшення обтяжливості процедури відшкодування коштів, витрачених на цю мету: якщо у 20–40-х роках стипендіати мали прослужити в освітньому відомстві мінімум 6 років за кожен рік закордонного відрядження, то з другої половини XIX ст. це обмежувалося двома роками служби.

З метою забезпечення належної підготовки викладацьких кадрів у межах Російської імперії було створено спеціальний професорський інститут в Дерпті (1827 р.), укомплектований німецькими фахівцями. Вихованці цього

закладу мали прослужити на викладацькій посаді 12 років. Унаслідок конкурсного відбору найобдарованіших претендентів, проведеного у 1830 р. радою Харківського університету, було направлено на навчання до професорського інституту Н. Синицького (патологія й терапія), І. Варвинського (фармакологія), П. Любовського (акушерство), В. Гриньова (філософія), С. Ростовцева (історія), В. Адієва (грецька мова) [52, с. 174]. Гордістю Дерптського інституту стали М. Пирогов, О. Лунін, О. Савич.

Новою формою підготовки професорсько-викладацького складу стало впровадження університетським статутом 1863 р. інституту приват-доцентури, що дозволило позаштатним викладачам (приват-доцентам) провадити викладацьку діяльність під контролем досвідчених професорів. Це сприяло поповненню викладацького корпусу новими силами і розвитку творчого потенціалу викладачів завдяки конкуренції [19, с. 35]. Оскільки брак спеціальної педагогічної підготовки негативним чином позначався на науково-методичному рівні викладання окремих доцентів, то уряд зобов'язав факультети здійснювати ретельну перевірку необхідних якостей здобувачів цього звання. Призначення інституту приват-доцентури полягало у формуванні кадрового резерву вищої школи шляхом з'ясування фахового рівня потенційних професорів, що незважаючи на суттєві недоліки (обмеженість прав, невизначеність становища, залежність від професури, відсутність стабільного забезпечення) дозволяло здійснювати відбір талановитої молоді.

Аналіз джерел показав, що саме з розвитком інституту приват-доцентури були пов'язані перспективи вирішення кадрових проблем вищої школи, що узгоджувалося зі світовою практикою. Адже позаштатні викладачі, які утримувалися за рахунок спеціального фонду вищих навчальних закладів та додаткових коштів уряду [24], на початку XX століття становили близько половини викладацького корпусу університетів України.

Основною ж формою поповнення університетів висококваліфікованими викладацькими кадрами став інститут професорських стипендіатів. Закінчення політичної ізоляції Російської імперії і поновлення Олександром II права на навчання за кордоном сприяло активізації дискусії щодо підготовки генерації молодих вчених. Суттєвий внесок у розробку концептуальних підходів до вирішення цієї проблеми зробили професорські корпорації університетів України, вимагаючи спрощення процедури захисту дисертацій, надання допомоги здобувачам з публікацією наукових праць. Так, рада університету Св. Володимира

наполегливо вимагало розширення практики закордонних відряджень найталановитіших випускників – щороку по одному представнику кожного факультету [19, с. 309]; у Харківському університеті акцентували увагу на необхідності належного матеріального забезпечення стипендіатів.

Законодавче оформлення інституту професорських стипендіатів пов'язане з набуттям чинності університетського статуту 1863 р. В урядовій програмі підготовки університетських викладачів було вперше зазначено дві категорії професорських стипендіатів – осіб, які після успішного завершення університетського курсу вирішили присвятити себе науково-педагогічній діяльності. Перші здійснювали підготовку до складання магістерських іспитів, написання й захисту дисертацій за кордоном; другі залишалися при університетах, здійснюючи наукові дослідження шляхом використання потенціалу місцевої навчально-матеріальної бази, вітчизняних архівів і бібліотек [82].

Вибір кандидатур професорських стипендіатів, критеріями якого були належний стан здоров'я, природна обдарованість, наукові досягнення, педагогічні здібності, практичний досвід, сумлінність і наполегливість у самостійній роботі, володіння іноземними мовами, залежав від рішень факультетських і вчених рад, рекомендацій авторитетних учених та самовисування претендентів. У 1864 р. рада університету Св. Володимира затвердила професорськими стипендіатами кандидата історико-філологічного факультету М. Владимирського-Буданова, а також П. Демидовича і О. Липського, які склали іспити на ступінь доктора медицини, але не захистили дисертації [71]. У 1865 р. професорським стипендіатом Київського університету обрано кандидата природничих наук М. Бунге, який, за свідченням матеріалів його особового фонду в Інституті рукописів Національної бібліотеки України імені В. Вернадського, вирізнявся наполегливістю у вивченні хімії, ґрунтовністю знань з предмета та володінням прийомами експериментальних досліджень.

За кордоном молоді науковці на основі індивідуальних програм, розроблених науковими керівниками і ухваленою вченою радою, вдосконалювали свої знання протягом кількох років, зобов'язуючись виконувати вказівки таємних радників і систематично звітуючи про свою роботу. Суттєву цінність мають міркування М. Пирогова [91] – керівника стажування стипендіатів російських університетів у Німеччині в 60-ті рр. XIX століття щодо докорінного перегляду системи підготовки молодої генерації університетської інтелігенції.

Необхідно вказати на незадовільні результати роботи інституту професорських стипендіатів на початку його діяльності – більшість із 36 науковців «першого призову» було направлено до середніх шкіл або залишилися не працевлаштованими [71, с. 236]. Оскільки багато здобувачів не підготували дисертації, то університети відхилили пропозиції міністра про забезпечення їх викладацькими посадами без підтвердження їх високого наукового рівня.

Це зумовило розробку нових «Правил про відрядження стипендіатів за кордон з науковою метою» (1866 р.), що висували більш жорсткі вимоги до відбору кандидатів. Рекомендувалося обирати молодих науковців, які засвідчили відмінні знання на магістерських іспитах, досягли успіхів у науковій та викладацькій діяльності на посаді приват-доцентів, або ж здобули визнання своїм доробком. Стипендіати-медики набували права на закордонне стажування після складання іспитів на ступінь доктора наук. Акцентувалася увага на необхідності надання закордонних відряджень тільки з рідкісних спеціальностей (за відсутності підготовки в межах Російської імперії), адже утримання професорського стипендіата за кордоном становило 1200 крб. за рік, у російських університетах – 600 крб. Якщо професорські стипендіати не виконували програму, міністерство рекомендувало вимагати відшкодування коштів. Аналіз джерел дозволяє стверджувати, що за браком урядового фінансування вирішення цієї проблеми було перекладено на адміністрацію університетів та самих здобувачів, тож до половини здобувачів осіб не отримувало стипендії. Водночас, попри матеріальні труднощі, це забезпечувало їм більшу свободу дій у виборі маршруту і змісту закордонних відряджень, а також термінів захисту дисертації.

Цим документом було передбачено чітку звітність професорських стипендіатів перед урядом. З метою ознайомлення академічної громадськості з результатами перебування за кордоном стипендіати оприлюднювали свої звіти у «Журналі міністерства народної освіти» та університетських виданнях. Їх аналіз переконує, що для багатьох науковців, які не тільки працювали в освітніх закладах і наукових установах, але й відвідували музеї, органи самоврядування, доброчинні заходи, такі відрядження були «ковтком свіжого повітря», «джерелом натхнення», засобом залучення до європейської цивілізації. Виконуючи вимоги наукових керівників, стипендіати здійснювали аналіз переваг реалізації ідеї університетської автономії в Європі, здійснювали

порівняння особливостей організації навчального процесу в різних країнах, зокрема, зауважуючи «сухість і раціональність» німецької вищої освіти, що вимагала від студента чіткого знання лекційного матеріалу та натхненне викладання у вищій школі Франції, зорієнтоване насамперед на розкриття сенсу проблеми. Своєрідною формою звітності слугували наукові праці стипендіатів, видані за кордоном, що сприяло популяризації досягнень вітчизняної науки у світі.

Право подовження терміну стажування гідних кандидатів та відкликання «негідних» належало факультетам. За «Положенням про стипендії для тих молодих людей, які закінчили університетський курс і були залишені при університетах для підготовки до професорського звання» (1868 р.), внаслідок позитивної оцінки керівником доробку здобувача стипендія поновлювалася наступного року [94, с. 599]. Якщо молодий науковець вчасно складав магістерські іспити або подавав дисертацію, це було підставою для подовження стипендії ще на півроку або рік. Удостоєні магістерського ступеня особи могли протягом року користуватися стипендією в разі стажування за кордоном або отримання викладацької посади. Університетські стипендіати мали низку пільг: безкоштовно відвідувати лекції професорів, користуватися науковим приладдям в альма-матер, стажуватися в інших університетах Російської імперії [94, с. 601].

Починаючи з 70-х років XIX ст., результативність діяльності інституту професорських стипендіатів засвідчено кількісними й якісними показниками. [121, с. 118]. Так, протягом 1864–1884 рр. із 77 професорських стипендіатів університету Св. Володимира викладацькі посади посіли 26 осіб (близько третини); 15 – стало викладачами в альма-матер.

Аналіз особових фондів переконує, що багато репрезентантів університетів України (М. Остроградський, Є. Гордієнко, Д. Каченовський, І. Мечніков, І. Лучицький) під час перебування за кордоном реалізували свій творчий потенціал, використовуючи можливості потужної матеріально-технічної бази і культурної спадщини провідних європейських центрів, та здобували широке визнання світової громадськості. Німецький дослідник Т. Маурер [66], детально зупиняючись на досвіді закордонного стажування у 60 – 70-х роках XIX ст. стипендіата Харківського університету М. Скліфосовського, наголошував, що участь перспективних вчених у представницьких наукових конгресах, їх ознайомлення зі здобутками науки і техніки, придбання літератури й обладнання сприяли інтеграції в міжнародний науково-освітній простір.

Важливо, що під час перебування в Європі деяким молодим вченим (Ф. Вовк, М. Грушевський, М. Драгоманов, М. Остроградський) вдавалося сполучати наукову роботу з педагогічною, що дозволяло використовувати трибуну європейських навчальних закладів для актуалізації назрілих суспільних проблем. Це доцільно проілюструвати на прикладі, що мав широкий резонанс. М. Драгоманов, успішно завершивши дворічне закордонне стажування, призначене для ознайомлення з методикою організації історичних семінарій та вивчення колекцій музеїв, виступив на першому міжнародному літературному конгресі в Парижі (1878 р.) під головуванням В. Гюго на захист культурних потреб українців, пригнічених російським урядом [40].

Дослідником В. Чесноковим установлено, що з часом співвідношення між науковцями, залишеними при університетах і відрядженими за кордон, змінювалося на користь перших: якщо у 1862–1865 рр. вони становили тільки 8%, то в 1874 р. – 90%. Плідністю вирізнялася підготовка наукової зміни на історико-філологічних факультетах – з найменшою кількістю слухачів і поглибленим вивченням психолого-педагогічних дисциплін: якщо в перше десятиріччя (1863–1873 рр.) вони складали 20,2% професорських стипендіатів Російської імперії, то протягом 1879–1881 рр. їх представництво зросло до 31,8% [121, с. 119]. Аналіз архівних матеріалів та фондів Інституту рукописів Національної бібліотеки України ім. В. Вернадського дозволяє встановити, що таким чином ґрунтовну підготовку отримали випускники історико-філологічних факультетів університетів України, імена яких стали гордістю науки: Д. Багалій, М. Владимирський-Буданов, С. Гогоцький, М. Дашкевич, М. Драгоманов, В. Іконніков, О. Кістяківський, І. Лучицький, Ф. Міщенко, І. Линниченко, Г. Павловський, О. Романович-Славатинський (Київський університет Св. Володимира); В. Бузескул, А. Буцинський, М. Дрінов, І. Срезневський (Харківський університет); М. Кондаков, Г. Афанасьєв (Одеський університет).

У 1884 р. урядом розроблено нові «Правила» функціонування інституту професорських стипендіатів, що засвідчили тенденції до централізації підготовки викладацьких кадрів: турбота про пошук науковців покладалася на членів кафедри або декана факультету, але рішення про їх зарахування залежало від міністерства. Умови рекомендації до складу професорських стипендіатів передбачали: зразковий атестат з відмінними оцінками з давніх мов (для кандидатів історико-філологічних та юридичних наук) або з математики і фізики (для кандидатів фізико-

математичних та медичних наук); володіння іноземними мовами, необхідне для читання фахової літератури і засвоєння лекційного матеріалу; відмінні оцінки з предметів профілюючої кафедри; наявність авторських наукових праць; бездоганні моральні якості здобувача; здатність вільно і правильно висловлювати думки, інші необхідні для викладача якості; задовільний стан здоров'я [44, с. 156].

Відтепер саме міністерство вирішувало місце стажування стипендіатів в Росії чи Європі та призначало наукових керівників, яким дозволялося вносити зміни до програми наукових занять згідно з нахилами і потребами кандидата; встановлювалися чіткі терміни подання заяв претендентів, що мали містити план або інструкцію для занять, розроблені факультетом, а також довідку щодо політичної благонадійності [44, с. 157].

Ці правила не втрачали чинності до 1919 р., завершивши оформлення системи підготовки до здобуття професорського звання. Незважаючи на посилення урядового контролю, у 1884–1894 рр. у Харківському університеті із 33 професорських стипендіатів 24 стали викладачами [14, с. 36]. Особливою результативністю вирізнявся інститут професорських стипендіатів у Київському університеті, де протягом цього часу підготовку здійснило 87 науковців [45, с. 89].

Цікавим експериментом у вирішенні кадрової проблеми було створення за німецьким зразком інституту штатних доцентів – як «розсадника майбутніх сил вченої корпорації університетів». Однак ця інституція, запроваджена університетським статутом 1884 р., не пустила глибокого коріння в Російській імперії внаслідок несприятливих умов для потенційних здобувачів цього звання, тож її невдовзі було скасовано. Відповідно вченим радам довелося йти на порушення чинного законодавства, негайно переводячи штатних доцентів, відомих «своїми вченими працями і хистом викладання» на посади екстраординарних професорів, вимагаючи від них термінового захисту дисертацій [29, с. 11].

Упродовж XIX ст. зазнав суттєвих змін порядок присвоєння наукових ступенів і система наукової атестації, що було відображено в чотирьох університетських статутах та «Положеннях про випробування на вчені ступені (1819, 1837, 1844, 1864 рр.). Згідно з «Указом про устрій училищ» (1803 р.), на філософських та юридичних факультетах окремих університетів запроваджувалося присвоєння трьох ступенів: кандидата університету, магістра і доктора, а на медичному – доктора медицини. Спочатку право надавати ступінь доктора отримали п'ять університетів

(Харківський, Московський, Дерптський, Казанський, Віленський), а пізніше – Київський, Варшавський та Санкт-Петербурзький [62, с. 207]. Статутом Харківського університету (1804 р.) саме на університети покладалася відповідальність за підготовку педагогічних і науково-педагогічних кадрів; право самостійного присудження «університетських достоїнств» належало вченій раді.

Першого ступеня – кандидата університету (від лат. Candida «біла тога» – претендент на зайняття посади) заслуговували випускники, які закінчили навчання з відзнакою за наявності рукопису дисертації. Кандидатами комерції були золоті медалісти комерційних училищ. Необхідно вказати на недоцільність прирівнювання ступеня кандидата університету до сучасного кандидата наук – перший наближався до сучасного ступеня магістра. Водночас тогочасний ступінь магістра за складністю здобуття є більш адекватний сучасному ступеню кандидата наук або доктора філософії.

Здобуття наукового ступеня магістра і доктора передбачало складання усних і письмових іспитів, експертизу наукової праці на факультеті та публічний захист дисертації за участю трьох опонентів. Процедура публічних іспитів потребувала попередньої співбесіди здобувача з деканом і професорами, а потім надання вичерпних відповідей на два питання (для магістра) та чотири – для доктора, визначених шляхом жеребкування. Випробування з природничих наук, фізики і медицини часто супроводжувалися демонструванням дослідів. З метою перевірки методичного рівня здобувач магістерського ступеня мав прочитати одну, а докторського – три публічні лекції [27].

Підготовка до випробувань потребувала ґрунтовної обізнаності, адже за традицією магістерський та докторський диспути проводилися латиною (у виняткових випадках – російською мовою). На початку XIX ст. характерною рисою публічного захисту дисертації було активне залучення до дискусії студентів, кандидатів, магістрів, професорів та трьох опонентів [8, с. 47]. Результати голосування передавалися раді університету, що присвоювала науковий ступінь. У разі недостатніх знань здобувача або негативної думки більшості членів зібрання факультету про дисертацію дозволялася повторна спроба через рік.

Однак допускалися винятки порушення визначеної процедури: так, рішенням ради Харківського університету було присвоєно ступінь доктора філософії за особливі заслуги професорам І. Рижському, Т. Осиповському,

І. Тимківському, І. Срезневському та іноземцю Б. де Баллю, проти чого виступив професор Х. Роммель [8, с. 47]. Л. Зеленська [38] наводить приклади рішень професорських корпорацій щодо атестації кадрів, які не викликали довіри. Зловживання в цій процедурі призвели до обмеження у 1816 р. компетенції рад університетів.

За «Положенням про випробування на вчені ступені» (1819 р.) запроваджено чотирьохступеневу систему наукових ступенів (дійсний студент – кандидат – магістр – доктор), а рішення вчених рад потребували схвалення міністра [79]. Відтепер ступінь кандидата університету надавався всім випускникам з відмінними знаннями; для інших здобувачів-випускників присвоєння цього ступеня передбачало написання твору в присутності екзаменаторів. Цей документ свідчив про посилення цензурного контролю з боку уряду, підвищення вимог до тематики, змісту і стилістики дисертацій, що значно ускладнило здобуття наукових ступенів.

Статутом Київського університету Св. Володимира (1833 р.) було відновлено роль вчених рад і триступеневу систему наукової атестації (кандидат, магістр, доктор) [33], що поширювалося й на інші університети. Однак з університетським Статутом 1835 року знову посилилася тенденція до централізації підготовки наукових кадрів.

«Положенням про випробування на вчені ступені» (1837 р.) запроваджено вимогу послідовності здобуття наукових ступенів; було розширено номенклатуру спеціальностей, зменшено обсяг питань на докторському іспиті; розмежовано основні та додаткові предмети магістерського іспиту; латина зберегла чинність тільки в дисертаціях з класичної філології та медицини; здобувачі докторського ступеня звільнялися від повторних іспитів з наук, складених під магістерського ступеня; іноземні громадяни – доктори наук допускалися до випробувань тільки на ступінь магістра [27, с. 431–432].

Аналіз джерел дозволяє констатувати, що тривалість і виснажливість процедури, складність іспитів були головними перешкодами набуття наукових ступенів. Протягом 1834–1842 рр. у Київському університеті магістерського ступеня було удостоєно тільки 4 особи, докторського – 3 [19, с. 249–250]. Складання іспитів потребувало ґрунтовної самостійної підготовки: не тільки знань програмового матеріалу, історії і сучасного стану проблеми, але й аналізу різних підходів до її вирішення у вітчизняній і зарубіжній науці, глибокого вивчення першоджерел.

Загострення кадрової проблеми внаслідок збільшення студентського контингенту змусило шукати шляхи спрощення вимог до здобувачів. За «Положенням про випробування на вчені ступені» (1844 р.) розширено перелік спеціальностей (до 22); скасовано латину як обов'язкову мову дисертацій з класичної філології (з медицини – у 1859 році); зменшено кількість додаткових предметів для здобувачів магістерського ступеня; іспит з основної науки тепер передбачав відповідь на одне питання; обмежено терміни проведення випробувань – до шести місяців [93]. Однак нові правила ускладнили процедуру здобуття докторського ступеня: іспит охоплював до половини всіх факультетських предметів; посилили вимоги до докторської дисертації: вводилася заборона на тематичний зв'язок між магістерською й докторською дисертаціями; запроваджувався її попередній захист на факультеті; вимагалася підготовка тез [93]. За традицією, головним опонентом претендента виступав науковий керівник – визнаний авторитет у певній галузі знань. Запровадження в кінці 40-х рр. XIX ст. заборони публічного захисту дисертацій, посилення цензурного контролю щодо політичної благонадійності тематики і змісту досліджень не сприяло самостійності наукових пошуків.

Внаслідок лібералізації суспільного життя та активізації громадсько-педагогічного руху в 60-х роках XIX ст. процедура наукової атестації зазнала суттєвих змін. Університетським статутом 1863 року було закріплено чітку залежність посад від наукових ступенів; за вченими радами визнано статус «вищої інстанції» в атестаційному процесі [82] та надано право присвоювати видатним вченим ступінь почесного доктора без захисту дисертації, а особам, які не мали ступеня магістра – без іспиту; радам дозволялося розробляти власні правила випробувань, здійснюючи контроль за їх проведенням; вирішувати суперечливі атестаційні справи; вносити зміни до переліку спеціалізацій; визначати кількість примірників дисертації, поданих до захисту, і затверджувати здобувачів, удостоєних наукового ступеня.

«Положенням про вчені ступені» 1864 року було скасовано докторський іспит і затвердження дисертацій міністерством; перелік спеціалізацій (39) узгоджено з кафедральною структурою університетів; затверджувався друкований вигляд дисертацій; тема докторської дисертації могла бути продовженням магістерської. Аналіз джерел показує, що тираж дисертацій пересічно становив кілька сотень примірників. Їх обсяг варіювався залежно від спеціальності: так,

магістерські роботи історико-філологічного спрямування мали до 300 сторінок, юридичного – 230, фізико-математичного – 70; докторська дисертація сягала 400 сторінок із відповідними корективами щодо фаху. Частина примірників призначалася для обговорення на факультетських засіданнях і в наукових колах, інша надходила до продажу. Захист дисертації здійснювався на відкритому засіданні, в якому брали участь члени ради факультету, два офіційних опоненти та всі бажаючі. За умови одностайного голосування авторові магістерської дисертації, що вирізнялася вагомістю наукових результатів, могли присвоїти науковий ступінь доктора наук.

Так, радою Новоросійського університету у 1868 р. надано ступінь доктора історії доценту Ф. Бруну, відомому своїми працями та членству в Одеському товаристві історії та старовини [44]; у 1860–1880-х рр. радою університету Св. Володимира удостоєно наукового ступеня без захисту дисертації шість осіб, серед яких історик М. Костомаров, геолог М. Кокшаров, археолог І. Забєлін.

Спираючись на новітню нормативну базу, рада Харківського університету розробила власні правила наукової атестації, за якими здобувачі, не з'явившись на іспити з поважних причин, мали змогу повторного випробування, проте перескладання іспитів не допускалося [52, с. 156–157]. Після випробування претендент протягом півріччя мав подати дисертацію, експертизу якої здійснювали члени факультету. У разі позитивного відгуку здійснювався захист дисертації; в іншому разі треба було протягом півріччя подати нову працю [52, с. 159]. Якщо ж і вона не вартувала уваги, то здобувач затверджувався у званні дійсного студента. Аналогічних звань набували студенти, які склали іспити на ступінь кандидата, але вчасно не подали дисертації. Прикметно, що відмінники, відзначені медалями й почесними відгуками, удостоювалися кандидатського ступеня без дисертації.

У цілому, спрощення процедури здобуття наукових ступенів, скасування докторського іспиту сприяли поліпшенню кадрового забезпечення вищої школи: тільки протягом 1863–1874 рр. у Харківському, Київському, Новоросійському університетах було захищено близько 180 магістерських і докторських дисертацій [99, с. 399].

Загалом, у 60-х роках XIX ст. завершилося оформлення статусу дисертації як основного критерію визначення наукової зрілості та кваліфікаційного рівня викладача вищої школи. Дискусійним у науковій

літературі є питання щодо рівня дисертацій цього періоду: якщо одні автори вказують на переважно інформативно-описовий характер викладення матеріалу, відсутність самостійного аналізу проблеми і наукової новизни дослідження, то інші переконують, що захищені в Російських університетах роботи перевершували німецькі й американські за багатьма критеріями.

Університетським статутом 1884 р. було запроваджено двоступеневу систему наукової атестації: магістр-доктор (на медичному факультеті – тільки ступінь доктора). Водночас за вченими радами зберігалося право без випробувань і захисту дисертації присуджувати докторський ступінь знаним вченим (за наявності 2/3 голосів членів ради і затвердження Міністерством) [80]. До іспитів на ступінь магістра (на медичному факультеті – доктора) допускалися кращі випускники, які мали диплом 1–2-го ступенів та звання лікаря. Від здобувачів докторського ступеня (за винятком медичного факультету) вимагався тільки захист схваленої факультетом дисертації.

Оскільки дисертації (мінімум 300 примірників) друкувалися власним коштом здобувача і розсилалися за місяць до захисту, це потребувало значних матеріальних витрат. Тому часто вони оприлюднювалися в університетських виданнях і збірниках наукових товариств. Обов'язковою вимогою була наявність тез дисертації (до 4 сторінок) та оприлюднення дати захисту. Дисертація, не допущена до захисту одним університетом, могла бути подана в інший. Аналіз матеріалів особового характеру дозволяє зрозуміти, що внаслідок конкуренції у професорсько-викладацькому середовищі деякі здобувачі змушені захищатися за межами «альма-матер».

Високий науковий рівень магістерської дисертації міг бути підставою для присвоєння її автору ступеня доктора; аналогічної честі могли бути удостоєні авторитетні вчені. У 1890 р. вченою радою Київського університету було надано ступінь доктора історії світової літератури без випробувань і захисту дисертації М. Дашкевичу, який за свідченням матеріалів його особового фонду в Інституті рукописів, після дворічного стажування у Франції запровадив романський семінарій з історії французької літератури. Першою жінкою, удостоєною ступеня почесного доктора рішенням ради Харківського університету (1910 р.) стала відомий історик О. Єфименко. Глибиною ерудиції та ораторською майстерністю вирізнялися лекції перших жінок-викладачок вищих навчальних закладів України Н. Полонської-Василенко і С. Русової.

Необхідно вказати на індивідуальні (самостійна робота, виконання індивідуальних завдань) та групові (наукові гуртки і товариства) форми здійснення наукової підготовки – своєрідні творчі лабораторії, в межахдіяльності яких оприлюднювалися результати наукових досліджень.

У кінці XIX – на початку XX ст. в університетах України відбувається формування низки наукових шкіл, до сприятливих умов діяльності яких можна віднести: харизматичну особистість керівника – високо компетентного фахівця, інтелігентної тактовної людини, блискучого лектора, здатного надихати молодь; спорідненість світоглядних позицій, наукової проблематики та концептуальних підходів до вирішення науково-дослідницьких проблем наставника і здобувача; творчий характер співпраці між ними; спадкоємність традицій; дотримання наукової етики.

Становлення інституту аспірантури сприяло поліпшенню кількісних та якісних характеристик професорсько-викладацького складу університетів. За підрахунками Л. Прокопенко [99], в університетах України в кінці XIX ст. щороку захищалося близько 40 магістерських і докторських дисертацій (без урахування медичних наук). Аналіз джерел свідчить про суттєві відмінності в європейській та російській практиці першої половини XIX ст.: якщо присвоєння вченого ступеня доктора наук у німецьких університетах здійснювалося на підставі спеціального іспиту, видання наукової праці або публічного диспуту, то атестаційна система в університетах Російської імперії була значно складнішою і виснажливішою, характеризувалася підвищеними вимогами до здобувачів.

Необхідно зазначити, що важливим стимулом здобуття наукового ступеню була низка прав і привілеїв для їх носіїв. До «Положення про введення в учені ступені» (1819 р.), ступінь доктора наук був класним чином, що належав до IX класу «Табеля про ранги» (як і співробітники Академії наук) та титулувався «Ваше благородіє», уможливлюючи набуття особистого дворянства. Згодом докторам наук надавалися вищі статські чини (надвірного радника і таємного радника), а чин титулованого радника присвоювався магістрам. Статутом 1884 р. закріплено нову субординацію: доктор мав чин 13-го класу (із 14), а магістр – 9 [80].

На початку XX століття доктору наук присвоювався чин дійсного статського радника, що забезпечувало отримання спадкового дворянства з правом носіння мундира. Звання ординарного професора гарантувало чин статського радника (екстраординарного – колезького радника) без права носіння мундира. Професори могли отримати цей чин і за вислугою років.

Все це сприяло піднесенню престижу професії викладача вищої школи і водночас підпорядковувало його бюрократичному контролю.

Аналіз джерел засвідчує пожвавлення динаміки підготовки науково-педагогічних кадрів на початку XX ст.: так, протягом 1899–1917 рр. у Харківському університеті було захищено 121 дисертацію (37 магістерських і 84 докторські) – до третини робіт, захищених у цьому закладі за весь дореволюційний період [113, с. 245]. Все це сприяло суттєвому поліпшенню професорсько-викладацького складу: у 1917 р. у Харківському університеті працювало 82 професори; до здобуття наукових ступенів готувалися 24 професорські стипендіати [113, с. 246]. Станом на 1 січня 1918 р. у Київському університеті налічувалося 68 професорів, 108 доцентів і приват-доцентів, 10 ординаторів і прозекторів, 5 лекторів, 72 асистенти і 43 професорські стипендіати; до викладацької корпорації Новоросійського університету входило 52 професори, 54 приват-доценти, 4 викладачі іноземних мов.

Окремої уваги заслуговує питання підготовки викладацьких кадрів для українських державних університетів, що постали в період національного відродження 1917–1920 рр. Насамперед доцільно зазначити, що до її вирішення прогресивна громадськість йшла багато років: вперше викладання українською мовою було запроваджено в Українському інституті на базі Львівського університету (1787 р.); першу «українську кафедру» створено в цьому ж університеті у 1849 р. Натомість у Російській імперії перші спецкурси з історії України прочитано в Новоросійському університеті приват-доцентом О. Маркевичем (80-ті роки); спроби викладання українською мовою здійснено у 1906–1907 рр. професором М. Сумцовим (Харківський університет), приват-доцентами С. Шелухіним і О. Грушевським (Новоросійський університет), професорами Л. Лободою і В. Перетцом (Київський університет). Цими актами громадянської мужності було доведено здатність української мови до використання в академічній життєдіяльності вищої школи. Попри значний інтерес молоді до українознавства, російський уряд поклав край цим починанням.

Апологет ідеї українського університету М. Грушевський, посилаючись на прецеденти існування у Російській імперії (німецького університету в Дерпті, польських – у Вільні й Варшаві), а також у сусідній Австрії, де чехи мали чеський державний університет, поляки – польський, українці й румуни – виклади різних курсів рідною мовою, розробив перелік кафедр та доцентур із 15 дисциплін українознавства [23, с. 480–481].

Оскільки на початку ХХ ст. міністерство освіти Австро-Угорщини запорукою створення українського університету визнало наявність достатньої кількості дипломованих вчених-українознавців, то Українське наукове товариство імені Т. Шевченка негайно взялося за підготовку відповідних кадрів шляхом організації тривалих курсів.

У період національного відродження 1917 р. завдяки громадській ініціативі у Києві постав перший Український Народний університет, викладацький корпус якого формувався шляхом запрошення фахівців українського походження з різних міст Російської імперії [103].

Постановою Тимчасового уряду «Про заснування в університеті Св. Володимира чотирьох кафедр українознавства», ухваленою під тиском громадськості, було дозволено відкриття посад трьох ординарних і одного екстраординарного професорів (на неї могли претендувати особи зі ступенем магістра та трирічним досвідом роботи в якості приват-доцента) [98, с. 3.].

У вересні 1918 р. гетьманом П. Скоропадським було затверджено закони про створення державних українських університетів у Києві та Кам'янець-Подільському [36, с. 2; 36 с. 3], а також проголошення державними існуючих вищих навчальних закладів із зобов'язанням відкриття у них низки українських кафедр (по чотири в Київському, Харківському та Новоросійському університетах і дві в Ніжинському історико-філологічному інституті) [36, с. 1]. Хоча ради старих університетів зволікали з реалізацією цієї норми закону, ще з осені 1917 р. викладання систематичних, але не обов'язкових українознавчих дисциплін здійснювали найсвідоміші викладачі: професори П. Тутковський і І. Шаровольський, приват-доценти І. Огієнко, Ф. Сушицький і О. Грушевський у Київському класичному університеті, професори Д. Багалій і М. Сумцов – у Харківському, професор С. Вілінський, приват-доценти П. Потапов і Є. Загоровський – у Новоросійському (у Ніжинскому історико-філологічному інституті та Новоросійському університеті – російською мовою).

Свідченням уваги керівництва молодої Української держави до кадрового забезпечення вищої школи є ступінь її репрезентації в нормативно-правовій базі. Це «Закон про право писання та оборони дисертацій на вчені ступені в усіх школах України української мовою» (1918 р.), «Закон про зміну умов здобуття звання приват-доцента в державних університетах України» (1918 р.), «Закон про право Київського та Кам'янець-Подільського Державних Українських Університетів провадити

іспити на ступені магістра та доктора» (1919 р.), «Закон про зміну порядку одержання вченого ступеня магістра для приват-доцентів державних університетів» (1919 р.), «Закон про зміну умов здобуття звання приват-доцента в державних університетах України» (1919 р.), «Закон про встановлення 20 стипендій в розмірі від 5000 до 7200 карбованців для підготовки професорів вищих навчальних закладів України з українською викладовою мовою» (1919 р.) Порівняльна характеристика кадрової політики в галузі вищої освіти засвідчує: якщо уряд П. Скоропадського орієнтувався на підвищені стандарти підготовки викладача вищої школи, то за часів Директорії з метою вирішення кадрової проблеми довелося вдатися до зниження освітнього цензу здобувачів викладацьких посад. Новим критерієм добору викладацьких кадрів стала здатність до реалізації професійної діяльності українською мовою.

Оскільки Київський державний український університет створювався на базі Київського народного університету, у його складі налічувалося понад 60 професорів, приват-доцентів, лекторів і асистентів, серед яких представники науково-педагогічної еліти України – професори А. Кримський, М. Василенко, Б. Кістяківський, В. Зіньківський, М. Туган-Барановський, А. Лобода, Г. Павлуцький, М. Грунський, І. Ганицький, Д. Граве. Основу кадрового резерву становили 33 професорські стипендіати, які володіли українською мовою і мали науковий доробок [102, с. 4].

Особливістю Кам'янець-Подільського українського державного університету були значні кадрові проблеми на початковому етапі його діяльності, які було успішно вирішено завдяки цілеспрямованій роботі керівництва закладу на чолі з І. Огієнком. Залучення кращих вчителів – авторів наукових праць, фахівців-сумісників з різних міст України та зарубіжжя дозволило забезпечити повноцінне функціонування п'яти факультетів. Гордістю викладацької громади цього закладу були знані науковці й освітні діячі: С. Русова, Д. Дорошенко, І. Крип'якевич, С. Балей, О. Тисовський, В. Біднов, М. Чайковський, професорські стипендіати М. Драй-Хмара, Л. Білецький, М. Васильківський, М. Плевако. В цілому, за підрахунками О. Завальнюка [34], до роботи в двох новостворених українських державних університетах вдалося залучити понад 150 професорів, доцентів і приват-доцентів.

Вивчення матеріалів Інституту рукописів Національної бібліотеки України ім. В. Вернадського, Центрального державного архіву громадських об'єднань України (зокрема, особових фондів С. Русової, Д. Дорошенка,

І. Огієнка) дає змогу з'ясувати, що багато викладачів відмовлялися від частини своєї заробітної платні на користь бідних обдарованих студентів та молодих науковців, сприяючи розвитку потенціалу майбутньої національної еліти. Особливою плідністю розроблення української проблематики вирізнялися репрезентанти наукових шкіл професорів В. Антоновича, Д. Багалія, В. Перетца, О. Потебні.

Аналіз джерел дозволяє констатувати, що основу професорсько-викладацького корпусу новостворених закладів становили фахівці з провідних освітніх осередків України – Київського університету Св. Володимира, Київського політехнічного інституту, Київської Духовної академії та Львівського університету. До викладацької діяльності залучалися не тільки українці, але й поляки, росіяни, татари, білоруси, євреї, німці, які поділяли цінності Української держави щодо національної, соціальної та індивідуальної рівності громадян. Незважаючи на війну й економічну кризу, активно здійснювалася підготовка науково-педагогічних кадрів, що мало пріоритетне бюджетне забезпечення. Це дозволило сформувати генерацію української інтелігенції, здатну працювати для культурного відродження рідного народу, не порушуючи прав національних меншин.

Отже, у процесі дослідження з'ясовано низку об'єктивних та суб'єктивних чинників – суспільно-політичних, культурологічних та освітніх, що впливали на підготовку науково-педагогічних кадрів (пріоритети державної політики в галузі освіти, чергування періодів реакції та лібералізації суспільного життя, рівень реалізації права університетської автономії, активізація громадсько-педагогічного руху, зростання культурних потреб громадян, розвиток науки і вищої школи, пожвавлення міжнародної співпраці та інтеграції в науково-освітній простір, а також суб'єктивний чинник, пов'язаний з особистими якостями потенційних викладачів та їх наставників, характером їх взаємин).

Проведене дослідження дозволяє здійснити періодизацію підготовки викладача вищої школи на території Україні в означених хронологічних межах:

Доінституційний період (X – XVII ст.), пов'язаний із зародженням навчальних закладів підвищеного рівня (двірцевих шкіл, школи для підготовки вищих церковних ієрархів у Києво-Печерському монастирі, Острозької Академії), що характеризувався розповсюдженням практики індивідуального духовного наставництва, активним залученням

іноземних вчених, започаткуванням традиції навчання майбутніх викладачів у знаних культурно-освітніх центрах Європи; в його межах виокремлюються два етапи: перший (X – XIII ст.) – *греко-візантійський*, що визначався адаптацією канонів «вищої вченості», прийнятих у Константинополі та на Афоні до особливостей руського православ'я; (XIV – XVI ст.) – *проєвропейський*, що свідчив про поступову переорієнтацію на європейські стандарти формування академічної корпорації;

Інституалізація підготовки викладача вищої школи (XVII – XVIII с.), поглиблення її цілеспрямованого характеру; посилення тенденції до плекання наукової зміни із середовища місцевих інтелектуалів у Києво-Могилянській Академії (залучення перспективної молоді до практики аудиторства, інспекторства, репетиторства, написання дисертацій студентами вищих класів, стажування потенційних викладачів в університетах Західної Європи за відсутності досвіду присвоєння вчених ступенів у межах «альма матер») і Львівському університеті, що долучився до європейської системи підготовки та атестації науково-педагогічних кадрів;

Диференціація підготовки викладача вищої школи (XIX – початок XX ст.) на території України у складі Російської та Австрійської імперій, поглиблення наукової спеціалізації і вимог до здобувачів викладацьких посад. Цей період включає два етапи: перший етап (початок XIX – середина XIX ст.) – *екстенсивний*, що характеризувався гострим дефіцитом науково-педагогічних кадрів високої кваліфікації, домінуванням «зовнішніх» джерел поповнення викладацького складу (залучення іноземних вчених та професорів інших університетів); другий етап (друга половина XIX ст. – 1917 р.) – *інтенсивний* (розвиток кадрового резерву шляхом реалізації потенціалу здібних випускників, розбудова інституту професорських стипендіатів, пожвавлення практики зарубіжних стажувань, становлення власних наукових шкіл, розширення компетенції вчених рад і факультетів у вирішенні кадрового питання, активна інтеграція в науково-освітній простір);

Формування генерації української науково-педагогічної інтелігенції у період національного ренесансу 1917–1920 рр.: демократизація підготовки викладача вищої школи, ліквідація національних та гендерних обмежень, реалізація українознавчого і суспільствознавчого компоненту; розвиток рідномовної компетентності, активізація діяльності наукових шкіл, розширення українознавчої проблематики наукових досліджень, уможливлення захисту дисертацій рідною мовою; подолання «університетської монополії» – надання права наукової атестації всім провідним вищим навчальним закладам України.

Перспективним для подальших досліджень вважаємо здійснення порівняльного аналізу особливостей підготовки професорсько-викладацьких кадрів у вищих навчальних закладах України, Західної Європи і Радянського Союзу, з'ясування характеру співпраці здобувача з науковим керівником, розроблення гендерних аспектів підготовки нової зміни викладачів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аврус А. И. История российских университетов : очерки / А. И. Аврус. – М., 2001. – 192 с.
2. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України : Історія. Теорія / А. М. Алексюк. – К. : Либідь, 1998. – 560 с.
3. Alma Mater : Університет св. Володимира напередодні та в добу Української революції 1917–1920 : матеріали, документи, спогади : в 3 кн. Кн. 1 : Університет св. Володимира між двома революціями / В. А. Короткий, В. І. Ульяновський (авт.-упоряд.). – К., 2000. – 704 с.
4. Андреев А. Ю. Российские университеты XVIII – первой половины XIX века в контексте университетской истории Европы / А. Ю. Андреев. – М. : Знак, 2009. – 640 с.
5. Астахова Е. В. Кадровый корпус высшей школы Украины : метаморфозы развития : монография / Е. В. Астахова. – Х. : Изд-во НУА, 2006. – 188 с.
6. Багалій Д. І. Вибрані праці : в 6 т. Т. 1 : Автобіографія. Ювілейні матеріали : репринтне видання / Д. І. Багалій. – Х. : ХГІ «НУА», 1999. – 600 с.
7. Багалій Д. І. Вибрані праці : в 6 т. Т. 3 : Опыт истории Харьковского университета (по неизданным материалам). Ч. 1 (1802–1815 гг.) : репринтне видання / Д. І. Багалій. – Х. : Вид-во НУА, 2004. – 1151 с.
8. Багалей Д. И. Краткий очерк истории Харьковского университета за первые сто лет его существования (1805–1905) / Д. И. Багалей, Н. Ф. Сумцов, В. П. Бузескул. – Х. : Тип. А. Дарре, 1906. – 329 с.
9. Бенера В. Є. Ретродосвід підготовки наукових кадрів у вищих закладах освіти : ІІ пол. XIX – поч. XX ст. / В. Є. Бенера // Науковий вісник Кременецького обласного гуманітарно-педагогічного інституту ім. Тараса Шевченка. Серія : Педагогіка. – 2013. – Вип. 1. – С. 3–18.
10. Биографический словарь профессоров и преподавателей Императорского университета св. Владимира (1834–1884) / под ред. В. С. Иконникова. – К. : Тип. ун-та св. Владимира, 1884. – 815 с.
11. Биографический словарь профессоров и преподавателей Харьковского университета // Историко-филологический факультет Харьковского университета за первые 100 лет его существования (1805–1905) / под ред. М. Г. Халанского, Д. И. Багалея. – Х., 1908. – С. 1–388.
12. Боровик А. Створення перших українських вищих навчальних закладів та підготовка в них педагогічних працівників у період національно-демократичної революції / А. Боровик // Сіверянський літопис. – 2004. – № 1 (55). – С. 3–11.
13. Буда С. За український університет / С. Буда. – К. : Друкарня Київської Артілі, 1912. – 50 с.
14. Бузескул В. П. История Харьковского университета при действии устава 1884 г. (с 1884 до 1905 г.) / В. П. Бузескул. – Х. : Тип. ун-та, 1905. – 89 с.
15. «Быть русским по духу и европейцем по образованию» : университеты Российской империи в образовательном пространстве Центральной и Восточной Европы XVIII – начала XX в. : сб. ст. / [отв. сост. А. Ю. Андреев ; отв. ред. серии А. В. Доронин]. – М. : РОССПЭН, 2009. – 335 с. – (Россия и Европа. Век за веком).
16. Важинський І. П. Становлення і розвиток педагогічної освіти в Центральній та Східній Україні (1802–1866 рр.) : дис. … канд. пед. наук : 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / І. П. Важинський. – Полтава, 2002. – 203 с.

17. Василенко М. П. Вибрані твори : у 3-х т. Т. 3 : Спогади. Щоденники. Листування / упоряд. : І. Б. Усенко (кер. колективу), Т. І. Бондарук, А. Ю. Іванова, Є. В. Ромінський ; відп. ред. Ю. С. Шемшученко, І. Б. Усенко. – К. : Юридична думка, 2008. – 720 с.

18. Виноградова О. Особливості формування науково-технічної еліти у Харківському технологічному інституті на початку ХХ століття / О. Виноградова // Українознавчий альманах. – 2013. – Вип. 14. – С. 176–179.

19. Владимирський-Буданов М. Ф. История императорского университета Св. Владимира в царствование Императора Николая Павловича / М. Ф. Владимирский-Буданов. – К., 1884. – 756 с.

20. Воропаев И. Г. Порядок присуждения ученых степеней в России и СССР (1802–1995) : автореф. дисс. … канд. юр. наук : 12.00.01 «Право и государство; история права и государства; история политически правовых учений» / И. Г. Воропаев. – Саратов, 2000. – 20 с.

21. Глузман А. В. Университетское педагогическое образование : опыт системного исследования / А. В. Глузман. – К. : Просвіта, 1997. – 307 с.

22. Грушевський М. Автобіографія : репринтне видання [Електронний ресурс] / М. Грушевський ; за ред. Л. Винара. – Нью-Йорк ; Мюнхен ; Торонто 1981. – Режим доступу : http://www.ukrstor.com/ukrstor/gruszevskij-avtobiografija1926.html

23. Грушевский М. Вопрос об украинских кафедрах и нуждах украинской науки / М. Грушевський. – СПб., 1907. – 48 с.

24. Даценко І. Інститут приват-доцентів та підготовка молодих науковців в університетах Російської імперії (друга половина XIX – початок XX століття) / І. Даценко // Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Історія. – 2009. – № 98. – С. 9–13.

25. Дем'яненко Н. М. Автономія університету: ретроспектива, модернізація : [Ретроспективний логіко-системний аналіз розвитку принципу автономії в управлінні університетами України з урахуванням європейських тенденцій, особливостей загальних статутів імператорських університетів 1804, 1835, 1863, 1884 рр.] / Н. М. Дем'яненко // Вища освіта України. – 2005. – № 2. – С. 42–49.

26. Державний архів міста Києва. – Ф. 16. – Оп. 295. – Спр. 113. – Арк. 25.

27. Державний архів Сумської області. – Ф. 960. – Оп. 1. – Спр. 78. – Арк. 430–432.

28. Додонова Г. В. Архівні та рукописні фонди вітчизняних вчених : склад, інформативні можливості, специфіка використання / Г. В. Додонова, С. І. Водотика // Південний архів : зб. наук. пр. Серія : Історичні науки. – Херсон : Вид-во ХДУ, 2006. – Вип. 22 – С. 147–154.

29. Додонова Г. В. Соціокультурна характеристика науково-педагогічних працівників університетів Наддніпрянської України другої половини XIX – початку XX ст. : автореф. дис. … канд. іст. наук : 07.00.01 «Історія України» / Г. В. Додонова. – Запоріжжя, 2008. – 20 с.

30. Документы по истории университетов Европы XII–XV вв. : учеб. пособие / [под ред. и с предисл. А. Е. Москаленко]. – Воронеж : Воронеж. пед. ин-т, 1973. – 157 с.

31. Донесение магистра О. Бодянского к г. попечителю Московского ученого округа из Пешта, от 1–13 февраля 1839 г. // Журнал Министерства народного просвещения. – 1939. – № 8. – Отд. IV. – С. 1–19.

32. Encyclopedia. Львівський національний університет імені Івана Франка : в 2 т. Т. 1 : А–К / [видавнича рада : І. О. Вакарчук (голова) та ін.]. – Львів : ЛНУ імені Івана Франка, 2011. – 716 с. + 112 с. вкл.

33. З іменем Святого Володимира : Київський університет у документах, матеріалах та спогадах сучасників : у 2-х кн. Кн. 1 / упор. В. Короткий, В. Ульяновський. – К. : Заповіт, 1994. – 391 с.

34. Завальнюк О. М. Утворення і діяльність державних українських університетів (1917–1921 рр.) : монографія / О. М. Завальнюк. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2011. – 644 с.

35. Закон про відкриття чотирьох кафедр українознавства в Харківському та Новоросійському Державних Університетах. Затверджую. Павло Скоропадський. 28 вересня 1918 року. Київ // Державний вістник. – 1918. – 5 жовтня. – № 55.

36. Закон про заснування Кам'янець-Подільського Державного Українського Університету. Затверджую. Павло Скоропадський. 17 серпня 1918 року. Київ ; Закон про перетворення Київського Народнього Українського Університету в Київський Державний Український Університет. Затверджую. Павло Скоропадський. 17 серпня 1918 року. Київ // Державний вістник. – 1918. – 27 серпня. – № 41.

37. Закон України «Про вищу освіту» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18

38. Зеленська Л. Д. Учені ради в системі діяльності університетів України XIX століття : дис. … д-ра пед. наук : 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Л. Д. Зеленська. – Х., 2012. – 612 с.

39. Змеев В. А. Развитие российской высшей школы (XVIII – начало XX в.) : дисс. … д-ра ист. наук : 07.00.02 «Отечественная история» / В. А. Змеев. – М., 2001. – 555 с.

40. Іваненко О. А. Університети України в міжнародних наукових зв'язках Російської імперії (друга половина XIX – початок XX ст.) / О. А. Іваненко. – К. : Інститут історії України НАН України, 2013. – 375 с.

41. Иванов А. Ученые степени в Российской империи : истоки и начала / А. Иванов // Alma mater. – 2000. – № 2. – С. 46–49.

42. Иконников В. Русские университеты в связи с ходом общественного образования / В. Иконников // Вестник Европы. – 1876. – Т. VI. – С. 73–132.

43. Историко-филологический факультет Харьковского университета за первые 100 лет его существования (1805–1905) / под ред. М. Г. Халанского, Д. И. Багалея. – Х., 1908. – 432 с.

44. Історія Одеського університету (1865–2000) / Л. О. Ануфрієв, С. О. Аппатов [та ін.]. – Одеса : Астро Принт, 2000. – 226 с.

45. Карнаух Н. В. Профессорский институт в истории профессиональной педагогики России первой половины XIX века / Н.В. Карнаух // Педагогическое образование и наука. – 2010. – № 4. – С. 87–91.

46. Кловак Г. Т. Ґенеза підготовки майбутнього вчителя до дослідницької педагогічної діяльності у вищих педагогічних навчальних закладах України (кінець XIX – XX століття) : дис. … д-ра пед. наук : 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Т. Г. Кловак. – К., 2005. – 532 с.

47. Князев Е. А. Развитие высшего педагогического образования в России (вторая половина XVIII – начало XX века) : дисс. … д-ра пед. наук : 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Е. А. Князев. – М., 2002. – 334 с.

48. Корж-Усенко Л. В. Європейський вектор університетської освіти України : гуманістичні ремінісценції / Л. В. Корж-Усенко, Д. В. Мартиненко // Вища освіта України. – Додаток 3, том 1 (8). – 2008. – С. 173–180.

49. Корж-Усенко Л. В. Пріоритети політики «освіченого гетьманату» К. Розумовського / Л. В. Корж-Усенко, Д. В. Мартиненко // Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології : науковий журнал / ред. кол. : А. А. Сбруєва (гол. ред.) [та ін.]. – Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2012. – № 3 (21). – С. 12–20.

50. Корж-Усенко Л. В. Розвиток ідеалу викладача вищого навчального закладу / Л. В. Корж-Усенко // Інноваційний розвиток вищої освіти : глобальний та національний виміри змін : матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю, (4-5 березня 2014 р., м. Суми). – Суми, 2014. – С. 112–116.

51. Korž-Usenko L. Die Bildungsentwicklung in der Ukraine während der Kosakenperiode: der Kontext des Dialogs der Kulturen / L. Korž-Usenko, D. Martynenko = Корж-Усенко Л. Розвиток освіти в Україні козацького періоду: контекст діалогу культур / Л. Корж-Усенко, Д. Мартиненко // III Internationale virtyelle Konferenz der Ukrainistik. Dialog der Sprachen – Dialog der Kulturen. Die Ukraine aus globaler Sicht (München,

1-4 November, 2012) = III Міжнародна наукова інтернет-конференція з україністики «Діалог мов – діалог культур. Україна і світ» (1-4 листопада 2012 р., Мюнхен). – München – Berlin – Washington, D. C.: Verland Otto Sagner, 2013. – P. 800-816.

52. Косінова Г. О. Харківський університет наприкінці XIX – на початку XX століття : дис. … канд. іст. наук : 07.00.01 »Історія України» / Г.О. Косінова. – Х., 2003. – 288 с.

53. Костенко І. В. Формування і розвиток системи наукових ступенів і вчених звань в Україні в контексті світового досвіду : історико-юридичні дослідження : автореф. дис. … канд. юр. наук : 12.00.01 «Теорія та історія держави і права; історія політичних і правових учень» / І. В. Костенко. – К., 2011. – 21 с.

54. Костомаров Н. И. Исторические произведения. Автобиография [Электронный ресурс] / Н. И. Костомаров. – К., 1990. – Режим доступу :

http://litopys.org.ua/kostomar/kos22.htm

55. Куліш С. З історії «кадрового питання» : професорсько-викладацький склад Харківського університету / С. Куліш, С. Посохов // Проблеми сучасної педагогічної освіти : зб. наук. праць / ред. : О. В. Глузман, М. Я. Ігнатенко. – Ялта : РВВ КГУ, 2010. – Вип. 26, ч. 3 : Серія : Педагогіка і психологія. – С. 46–53.

56. Куліш С. М. Тенденції новаторства у пошуках моделі якісної педагогічної освіти в кінці XIX – початку XX ст. (на прикладі Харківського Імператорського університету) / С. М. Куліш // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки. – 2014. – № 2. – С. 151–160.

57. Куліш С. Традиції та новації у процесі підготовки науково-педагогічних кадрів Харківського університету у XIX – на початку XX століття : монографія / С. Куліш. – Х., 2013. – 552 с.

58. Курило Л. Ф. Проблеми вітчизняної університетської освіти в XIX – на початку XX століття : дис. … канд. пед. наук : 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Л. Ф. Курило. – Кам'янець-Подільськ, 2007. – 228 с.

59. Курляк І. Є. Класична освіта на західноукраїнських землях (XIX – перша половина XX століття) : Історико-педагогічний аспект / І. Є. Курляк. – Тернопіль : Підручники і посібники, 2000. – 328 с.

60. Кэссоу С. Университетский устав 1863 г. : новая точка зрения : [пер. с англ.] / С. Кэссоу // Великие реформы в России, 1856–1874 : сборник. – М., 1992. – С. 317–334.

61. Ладыжец Н. С. Университетское образование. Идеалы, цели, ценностные ориентации : [монография] / Н. С. Ладыжец. – Ижевск : Филиал издательства Нижегородского университета при УдГУ, 1992. – 236 с.

62. Левицька Н. М. Кваліфікаційно-професійний рівень викладачів-гуманітаріїв вищих навчальних закладів Наддніпрянщини (XIX – початок XX ст.) / Н. М. Левицька // Гуржіївські історичні читання : [зб. наук. пр.]. – Черкаси : Видавництво ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2012. – Вип. 5. – С. 207–209.

63. Лейкина-Свирская В. Р. Интеллигенция в России во второй половине XIX века / В. Р. Лейкина-Свирская. – М. : Мысль, 1971. – 368 с.

64. Ляхович Е. С. Университеты в истории и культуре дореволюционной России / Е. С. Ляхович, А. С. Ревушкин. – Томск : Издательство Томского университета, 1998. – 580 с.

65. Маркевич А. И. Двадцатипятилетие Императорского Новороссийского университета / А. И. Маркевич. – Одесса, 1890. – 741 с.

66. Маурер Т. Преподаватели высшей школы в царской России. К изучению российской социальной истории и истории образования / Т. Мауер. – Кельн ; Веймар ; Вена : Белау, 1998. – 959 с.

67. Мєщанінов О. П. Сучасні моделі розвитку університетської освіти в Україні : монографія / О. П. Мєщанінов. – Миколаїв ; К., 2005. – 459 с.

68. Микитась В. Давньоукраїнські студенти і професори / В. Микитась. – К. : Абрис, 1994. – 288 с.

69. Микитюк О. М. Теорія і практика організації науково-дослідної роботи у вищих закладах освіти України в XIX ст. : автореф. дис. … д-ра пед. наук : 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки»/ О. М. Микитюк. – К., 2004. – 42 с.

70. Милюков П. Н. Университеты в России / П. Н. Милюков // Энциклопедический словарь / изд. Ф. А. Брокгауз, И. А. Ефрон. – СПб., 1902. – Т. 68. – С. 788–800.

71. Нариси історії Київського національного університету імені Тараса Шевченка. 1834–2004. / В. В. Різун та ін. (уклад.) ; В. В. Скопенко (авт. передм). – К. : Наша культура і наука, 2004. – 440 с.

72. Нічик В. М. Києво-Могилянська академія і німецька культура / В. М. Нічик. – К. : Український Центр духовної культури, 2001. – 252 с. : іл.

73. Новороссийский университет в воспоминаниях современников. К 135-летию Одесского университета. Сборник воспоминаний / авт.-сост. Ф. А. Самойлов ; отв. ред. В. А. Смынтина. – Одесса : Астро Принт, 1999. – 295 с.

74. Нудьга Г. А. На літературних шляхах : дослідження, пошуки, знахідки / Г. А. Нудьга. – К. : Дніпро, 1990. – 351 с. : іл.

75. О допущении всех желающих к присутствованию при защищении в университетах ученых диссертаций, 9 ноября 1857 г. // Сборник постановлений по Министерству народного просвещения. – СПб., 1876. – Т. 3: 1855–1864. – С. 241–244.

76. О количестве диссертаций, которые должны быть представляемы лицами, защищающими оныя, 29 апреля 1883 г. // Сборник постановлений и распоряжений по университету Св. Владимира и прочим русским университетам с 1878 по 1891 год включительно. – [Б. м., 1892]. – С. 28–29.

77. О лицах, оставляемых при университетах и командированных за границу в качестве кандидатов, приготовляющихся к профессорскому званию. – Х. : Тип ун-та, 1890. – 7 с.

78. О порядке оставления при университете молодых людей для приготовления их к профессорскому званию без содержания из суммы Министерства // Сборник распоряжений по Министерству народного просвещения. – СПб., 1904. – Т. 14 : 1898–1900. – С. 519–520.

79. О производстве в ученые степени на основании положения о сем, 12 января 1819 г. // Сборник постановлений по Министерству народного просвещения. – СПб., 1875. – Т. 1 : 1802–1825. – С. 1247–1258.

80. Общий устав императорских российских университетов. – Х., 1884. – 68 с.

81. Общий устав Императорских российских университетов 1835 г. – Х. : Тип. ун-та, 1837. – 50 с.

82. Общий устав Императорских российских университетов 1863 г. – СПб., 1863. – 43 с.

83. Острозька Академія XVI–XVII ст. : енциклопедія / [ред. кол. : І. Пасічник (гол. ред. кол.) та ін.]. – Острог : [Видавництво національного університету «Острозька Академія»], 2011. – 512 с. : іл.

84. Отчет о ученых занятиях за границею доцента К. А. Андреева // Записки Императорского Харьковского университета. – 1878. – Т. 1, ч. неофиц. – С. 1–10.

85. Павко А. І. Вітчизняна університетська педагогічна освіта в імперську добу : історіографічні та методологічні аспекти : монографія / А. І. Павко, Л. Ф. Курило. – К. : Знання України, 2005. – 119 с.

86. Павко А. Основні напрями формування викладацького та наукового складу університетів України в імперську добу (XIX – початок XX ст.) [Електронний ресурс] / А. Павко. – Режим доступу : http://vuzlib.com/content/view/1805/52

87. Петров М. Н. Отчет о занятиях адьюнкта Императорского Харьковского университета М. Н. Петрова в Германии, Франции, Италии, Бельгии и Англии в 1858–1860 г. / М. Н. Петров. – Х. : Тип. ун-та, 1861. – 76 с.

88. Петров Ф. А. Российские университеты в первой половине XIX века : в 3-х кн. Кн. 3 : Университетская профессура и подготовка устава 1835 г. : репринтное издание / Ф. А. Петров. – М. : Наука, 2000. – 386 с.

89. Пилипенко О. Участь вчених українських університетів у міжнародному обміні науковими знаннями у XIX – на початку XX ст. / О. Пилипенко // Київська старовина. – 2006. – № 6. – С. 21–26.

90. Писарєва Є. А. Організаційно-правові основи діяльності університетів Російської імперії другої половини XIX ст. (на матеріалах України) : автореф. дис. … канд. юр. наук : 12.00.01 «Теорія та історія державного управління» / Є. А. Писарєва. – Х., 2001. – 18 с.

91. Пирогов Н. По поводу занятий русских ученых за границею / Н. Пирогов // Журнал Министерства народного просвещения. – 1963. – № 12.

92. Пирогов Н. И. Университетский вопрос / Н. И. Пирогов. – СПб., 1863. – 85 с.

93. Положение о производстве в ученые степени, 6 апреля 1844 г. // Сборник постановлений по Министерству Народного Просвещения.– СПб., 1876. – Т. 2 : 1840–1855. – С. 476–485.

94. Положение о стипендиях для окончивших курс молодых людей, оставляемых при университете с целью приготовления к профессорскому званию // Сборник распоряжений по Министерству народного просвещения. СПб., 1874. – Т. 4 : 1865–1870. – С. 599–601.

95. Поляков М. В. Класичний університет : еволюція, сучасний стан, перспективи / М. В. Поляков, В. С. Савчук. – К. : Ґенеза, 2004. – 416 с.

96. Посохов С. І. Образи університетів Російської імперії другої половини XIX – початку XX століття в публіцистиці та історіографії / С. І. Посохов. – Х. : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2006. – 368 с.

97. Посохова Л. Ю. На перехресті культур, традицій, епох : православні колегіуми України наприкінці XVII – на початку XIX ст. : [монографія] / Л. Ю. Посохова. – Х. : ХНУ ім. В. Н. Каразіна, 2011. – 399 с.

98. Постанова Тимчасового уряду «Про заснування в університеті Св. Володимира чотирьох кафедр українознавства» // Вестник Временного правительства. – 1917. – 26 августа (8 сентября). – № 140 (186).

99. Прокопенко Л. Л. Ґенеза та розвиток державної освітньої політики в Україні (IX – початок XX ст.) : монографія / Л. Л. Прокопенко. – Дніпропетровськ, 2008. – 488 с.

100. Регейло І. Становлення та розвиток професійної підготовки наукових працівників та викладачів вузів України (перша половина 1920-х рр.) / І. Регейло // Історико-педагогічний альманах. – 2012. – Вип. 2. – С. 114–120.

101. Рождественский С. В. Исторический обзор деятельности Министерства народного просвещения (1802–1902) / С. В. Рождественский. – СПб., 1902. – 776 с.

102. Розмова з ректором університету проф. Сушицьким // Відродження. – 1918. – 6 жовтня. – Ч. 153. – С. 4.

103. Розовик Д. Ф. Українське культурне відродження в роки національно-демократичної революції (1917–1920 рр.) : монографія / Д.Ф.Розовик. – К. : ВПЦ «Київ. ун-т», 2002. – 311 с.

104. Романович-Славатинский А. В. Голос старого профессора по поводу университетских вопросов / А. В. Романович-Славатинский. – К., 1903. – Вып. 2. – 76 с.

105. Роммель К. Д. Спогади про моє життя та мій час / К. Д. Роммель ; [відп. ред. і упоряд. В. В. Кравченко ; пер. з нім. : В. Л. Маслійчук, Н. А. Оніщенко]. – Х. : Майдан, 2001. – 234 с. : іл. – (Україна в записках мандрівників і мемуарах ; [вип. 1]).

106. Соловьев И. М. Русские университеты в их уставах и воспоминаниях современников. Выпуск первый : Университеты до эпохи шестидесятых годов / И. М. Соловьев.– СПБ., 1914.

107. Стельмах С. П. Професорська корпорація Київського університету в XIX – на початку XX століття: спроба створення колективного / С. П. Стельмах // Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія : Історія. – 2000. – Вип. 46.

108. Стоян Т. А. Університетська освіта в Україні в другій половині XIX ст. : автореф. дис. на здобуття наук. ступеню канд. іст. наук : 07.00.01 «Історія України» / Т. А. Стоян. – К., 1999. – 20 с.

109. Суворов Н. Средневековые университеты / Н. Суворов. – М.: Типо-литогр. Кушерев и К, 1898. – 245 с.

110. Сумцов Н. Ф. Материалы для истории Харьковского университета / Н. Ф. Сумцов. – Х., 1894. – 35 с.

111. Университетская идея в Российской империи XVIII – начале XX веков : Антология : учеб. пособие для вузов / [сост. А. Ю. Андреев, С. И. Посохов]. – М. : РОССПЭН, 2011. – С. 527.

112. Фесько Ю. О. Історико-науковий аналіз наукової та освітньої діяльності німецьких вчених у Харківському університеті у дореформений період : дис. … канд. іст. наук : 07.00.07 «Історія науки і техніки» / Ю. О. Фесько. – К., 2008. – 21 с.

113. Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна за 200 років / В. С. Бакіров, В. М. Духопельников, Б. П. Зайцев [та ін.]. – Х. : Фоліо, 2004. – 750 с.

114. Харківський університет : історичний екскурс за архівними документами : наук.-довід. вид. – Х. : СПД ФО Яковлєва Г. Г., 2004. – 193 с.

115. Харлампович К. В. Малороссийское влияние на великорусскую церковную жизнь : в 3 т. Т. 1. / К. В. Харлампович. – Казань, 1914.

116. Хижняк З. Історія Києво-Могилянської академії / З. Хижняк, В. Маньківський. – 2-ге вид., доп. і перероб. – К. : Києво-Могилянська академія, 2008. – 203 с.

117. Центральний державний історичний архів у м. Київ. – Ф. 707. – Оп. 4. – Спр. 258. – Арк. 2.

118. Цимбал Ю. В. Інститут почесних членів і докторів університету Св. Володимира у 1834–1884 рр. : організація, структура, функціонування : автореф. дис. … канд. іст. наук : 07.00.01 «Історія України» / Ю. В. Цимбал. – К., 2004. – 16 с.

119. Циркулярное предложение относительно отправления командированных за границу для приготовления к профессорскому званию // Сборник распоряжений по Министерству народного просвещения. – СПб., 1874. – Т. 4 : 1865–1870. – С. 371–372.

120. Черняк С. Г. Організаційно-педагогічні засади діяльності Київського Імператорського університету Св. Володимира (1833–1863 рр.) : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / С. Г. Черняк. – К., 2008. – 22 с.

121. Чесноков В. И. Проблема замещения кафедр и формирование системы «профессорских стипендиатов» в Российских университетах времени царствования Александра II / В. И. Чесноков // Российские университеты в XVIII–XX веках : сб. науч. ст. – Воронеж, 2000. – Вып. 5. – С. 102–121.

122. Щетинина Г. И. Университеты в России и устав 1884 г. / Г. И. Щетинина. – М. : Наука, 1976. – 232 с.

123. Эймонтова Р. Г. Русские университеты на грани двух эпох : от России крепостной к России капиталистической / Р. Г. Эймонтова ; отв. ред. С. С. Дмитриев. – М. : Наука, 1985. – 350 с.

124. Якушев А. Н. Нормативно-правовое регулирование производства в ученые степени в России (1724–1918 гг.) : автореф. дис. … д-ра юр. наук : 12.00.01 «Теория и история права и государства; история правовых учений» / А. Н. Якушев. – СПб., 2011. – 60 с.

125. Яновський Л. Харківський університет на початку свого існування (1805-1820) / Л. Яновський ; пер. з пол. О. С. Журавльової. – Х. : Майдан, 2004. – 423 с.

126. Яременко М. «Академіки» та Академія. Соціальна історія освіти й освіченості у XVIII ст. / М. Яременко. – Х. : Акта, 2014. – 534 с.

Н. В. Кочубей

СУЧАСНА ОСВІТА В КОНТЕКСТІ ПОСТНЕКЛАСИЧНИХ ПРАКТИК: ФІЛОСОФСЬКО-МЕТОДОЛОГІЧНЕ ОСМИСЛЕННЯ

На межі XX–XXI сторіч відбувся кардинальний перегляд світоглядних і пізнавальних установок, який був підготовлений усім ходом розвитку наукового і філософського знання, особливо в другій половині минулого століття. Інтерес до дослідження технологічних та соціальних процесів змінився активізацією вивчення проблем буття людини, способів її мислення і пізнання. Особливу роль у даних процесах починає відігравати освіта. У світлі цих змін необхідно окреслити віхи постнекласичної трансформації освіти. Зокрема, спробуємо показати постнекласичну трансформацію освітніх імперативів як перехід до нового типу мислення – складнісного нелінійного мислення, особливо в контексті постійно зростаючого інтересу до мережності, мережних утворень і комунікацій.

Ми розглянемо сутність та атрибутивні характеристики постнекласичних практик як певної нелінійної взаємодії тих, хто пізнає та пізнаваного та значення таких підходів для адекватного розуміння та значення освіти у сучасному світі.

Також важливою проблемою є застосування інформаційних технологій в освіті, розуміння позитивних та негативних їх впливів на людину, особливо на молодих людей та дітей. Саму у цьому контексті мають розроблятися програми та методики навчання, що є основою професійної підготовки майбутніх фахівців. Зазначимо, що у тому числі завдяки застосуванню інформаційних технологій, мереж в навчанні відбувається його осмислення як постекласичної практики.

Такою ж постнекласичною практикою є не тільки процес навчання та освіти, яка розуміється в особистісному плані, а й управління освітою. Але на сьогодні, особливо з погляду новітніх досліджень мозку, процес управління освітою має бути мудрим, тобто таким, який не шкодить особистості, а розвиває її та створює простір можливостей вільного вибору.

Постнекласичні практики та сучасна освіта

Згідно з концепцією відомого сучасного філософа В. С. Стьопіна, наукове пізнання у своєму розвитку пройшло такі етапи: класичний, некласичний та постнекласичний, яким відповідають певні типи раціональності [18]. У **класичній парадигмі** людина задає питання

об’єкту (природі), природа відповідає і вважається, що ця відповідь є об’єктивною, тобто не залежить ні від засобів дослідження чи експерименту, ні від способу постановки питання. Процес пізнання спрямований на об’єкт, отримані знання та закони природи є об’єктивними та непорушними.

У **некласичній парадигмі** людина (суб’єкт) задає питання природі. Природа відповідає, але відповідь тепер залежить і від об’єкту, і від тих засобів, якими вона отримана, тобто, виникає розуміння принципової невидаленості впливу самого факту спостереження на систему. У цій парадигмі в процесі пізнання враховується не тільки сам об’єкт, а й засоби його дослідження.

В **постнекласичній парадигмі** людина також задає питання природі, Але відповідь природи тепер залежить і від властивостей об’єкту, а й від способу запитування, і від здатності розуміння того, хто ставить питання. Тобто в пізнавальний процес вводиться культурно-історичний рівень суб’єкту, притаманні йому психологічні, професійні, соціальні настанови, які раніше були несумісними з критеріями об’єктивності та науковості. При такому розгляді суб’єкт, засоби пізнання та об’єкт виявляються нерозривними. З’являється можливість багаторазового прочитання та тлумачення «текстів природи», тобто можливість багатьох описань і тлумачень того ж самого.

Чому саме у даному контексті важливо звернутися саме до таких уявлень? Тому що сучасна наука вивчає системи і об’єкти, що мають історичність розвитку і основним компонентом яких є людина з притаманними їй цінностями та унікальним власним досвідом. При цьому взаємний зв’язок людини і світу розглядається як важлива органічна цілісність та є певним методологічним орієнтиром, що змінює традиційні уявлення про людину та її діяльність. «Онтологією цього нового типу раціональності є уявлення про цілісний космос, що органічно включає людину, уявлення про об’єкти дійсності як «людиновимірні системи, що історично розвиваються», яким притаманний «синергетичний» («кооперативний») ефект». [19, с. 9].

Друга половина ХХ століття значно збагатила сенс і зміст «вічних» філософських проблем – проблеми буття, взаємовідношення людини і світу, проблеми людської моральності і т. п. У постнекласичній філософській рефлексії буття сприймається не як стійке й незмінне, а як таке, що стає, предмети в ньому частіше за все розглядаються не як прості одиничні, а як

складні, що мають системні та (або) мережні властивості. Предмети, системи досліджуються не самі по собі, а як занурені в середовище.

Виникає інше розуміння практики, точніше, практик, тому що, як зазначає Г. Гутнер, «Не буває індивідуальних практик. Тільки співтовариство може засвідчити, що я здійснюю саме цю практику. Іншими словами, здійснення практик вимагає певної згоди. Практики – це те, що люди роблять разом» [3, с. 137].

У постнекласичному науковому дискурсі постнекласична методологія і практики є релевантними для дослідження взаємодії учня і вчителя, процесу освіти (навчання) як складних, постійно змінюваних, нелінійних утворень. Людина (учень, учитель), процес освіти (навчання) є об'єктами дослідження надвисокої складності. У цьому аспекті інакше розглядається людська діяльність, вона стає все більш наукоємною і середовиществорювальною. Як слушно зазначає І. С. Добронравова, «людські практики завжди за своєю природою були постнеклассичними, але ми тільки нещодавно навчилися підходити до них як до таких» [5, с. 15]. З усіх рис, що приписуються багатьма авторами постнекласичним практикам, авторка виділяє їх рефлексивність, якого б історичного часу або виду практик це б не торкалось. Достатніми для визначення наукових практик як постнекласичних можна вважати їх інноваційність, для мистецьких практик – креативність [5, с. 35]. Тобто, принаймні необхідними атрибутивними характеристиками постнекласичних практик пропонується вважати рефлективність, інноваційність та креативність.

З цих позицій діяльність будь-якого вчителя можна розглядати як певну реалізацію постнекласичних практик, яким притаманні рефлексивність, інноваційність та креативність, в якій відбувається як пізнання вчителем учня, а учнем вчителя, так і пізнання кожним самого себе.

З позиції постнекласичної парадигми в процесі пізнання і об'єкт, і суб'єкт активно детермінують один одного, змінюються під впливом взаємодії один з одним. Пізнання невіддільне від суб'єкта, який пізнає, у процесі пізнання відбувається конструювання як його внутрішнього, так і зовнішнього світу. Це творчий коеволюційний синергетичний процес, у якому здійснюється ко-детермінація і когерентний розвиток зовнішнього і внутрішнього, того, хто пізнає, і того, що пізнається. «Усе, що ми робимо, – пишуть сучасні дослідники У. Матурана і Ф. Варела у своїй книзі «Дерево пізнання» – це структурний танок у хореографії співіснування» [13, с. 218]. Автори для ілюстрації своєї концепції використовують дивовижний

візуальний образ – картину голландського художника М. К. Ешера «Руки, що малюють», на якій руки малюють одна одну, при цьому не зрозуміло, де початок процесу, яка рука справжня, а яка – намальована.

Такі нелінійні і циклічні зв'язки між суб'єктом пізнання і конструйованим світом були метафорично названі нелінійною павутиною пізнання. Суб'єкт, що пізнає, не тільки відображає і відкриває світ, але й частково винаходить, творить його, конструює. Як зазначає відома дослідниця Олена Князєва, «Має місце нелінійна взаємна дія суб'єкта пізнання і об'єкта його пізнання. Складне зчеплення прямих і зворотних зв'язків під час їх взаємодії» [8, с. 32].

У постнекласичному науковому дискурсі постнекласична методологія і практики є релевантними для дослідження тих, хто навчається, і тих, хто навчає, як складних, постійно змінюваних, нелінійних утворень. І учні і вчителі, і студенти і викладачі також можуть бути розглянутими як нелінійні сутності, а їх рефлексивність, здатність до самоаналізу, до особистісного самовибудовування і є, зокрема, проявами цієї нелінійності. Отже, навчальні практики можна вважати постнекласичними практиками.

Мережа як простір постекласичних практик: філософсько-освітній контекст

Сучасне суспільство називають постіндустріальним, інформаційним, комп'ютерним, суспільством знань. Усі ці визначення, не дивлячись на різницю в підходах і куті зору, мають загальний момент: однією з істотних реалій сучасного суспільства стали мережі. Мережа є складним нелінійним самореферентним змінюваним середовищем, що самоорганізується, на відміну від системи, де наявна структура, рівні ієрархії, певна якісна і просторова визначеність. Існує багато прикладів мереж. Умовно їх можна поділити на біологічні (грибниці, зв'язки між комахами, між нейронами і т. п), технічні (мережі магазинів, мережі шляхів, мережі станцій мобільного зв'язку, комп'ютерні мережі і т.ін.), соціальні (горизонтальні зв'язки у суспільстві). Найбільш вражаючою, на нашу думку, є мережа Інтернет, тому що вона, з одного боку, являє собою технічний пристрій, а з іншої, є значущим соціальним явищем, середовищем спілкування в режимі реального часу багатьох людей, сховищем інформації, що вироблена багатьма поколіннями.

Життя сучасної людини неможливе без мережі Інтернет. Цей новий засіб зв'язку увірвався в наше життя, зробив її мобільнішою, сколихнув

таланти, що дрімали в кожній особі, надав масу можливостей для самовираження. Проте Інтернет не лише засіб зв'язку. Це передусім складний об'єкт пізнання, вплив якого і на суспільство в цілому і на кожну людину окремо ще належить довго і ретельно вивчати. У цьому контексті є питання, які потребують невідкладного вирішення. Зокрема, це проблема впливу сучасного інформаційного середовища на психічний стан і розвиток учнів і студентів, а особливо дітей, оскільки мозок маленьких дітей є найбільш пластичним та сприйнятливим до різних впливів. Аналізу неоднозначності цієї проблеми присвячений подальший виклад.

Інформатизація суспільства суттєво змінює всю сучасну цивілізацію. Як зазначає один із дослідників сучасного суспільства, М. Кастельс, «Інтернет – це не просто чергова технічна новинка або технологія. Це ключова технологія інформаційної епохи. Він утілює культуру свободи і особистої творчості, будучи як джерелом нової економіки, так і громадського руху, що базується швидше на зміні людської свідомості, чим на збільшенні влади держави» [7, с. 8]. Інший дослідник сучасного мережного суспільства В. Щербина зазначає, що сучасна епоха потребує перш за все вироблення відповідного типу особистості, провідною рисою якої має бути універсальна комунікативна здатність [23, с. 125]. Тобто найважливішими рисами сучасної людини є свобода, творчість та комунікативність. У цьому контексті варто замислитись, чи дійсно сучасне суспільство налаштоване на таку людину? Чи може така людина з'явитися при сучасній культурі використання Інтернету?

Сучасну людину, особливо учня і студента, неможливо уявити без віртуальної площини екрану – телевізійного, відео, комп'ютерного, стільникового телефону і Інтернету. За даними українського інституту соціології, Україна є державою, яка посідає одне з перших місць у світі за швидкістю поширення Інтернет. Так, за 10 років – з 2002 по 2012 рік кількість користувачів Інтернету виросла з 7 до 43%. Причому 74% користувачів складають молодь у віці від 19 до 29 років. Стосовно молодших користувачів, то таке дослідження в Україні не проводилось. Американська компанія Common Sense Mediay 2011 році проводила дослідження серед дітей від 0 до 8 років. Статистика говорить сама за себе. Серед маленьких дітей, як це не дивно, досить поширене використання комп'ютерів: половина (53%) 2–4-річних дітей і дев'ять з десяти (90%) 5–8-річних уже мають такий досвід. Багато дітей користуються комп'ютером регулярно: 22% 5–8-річних роблять це принаймні один раз

на день, а ще 46% використовують комп'ютер, як мінімум, раз на тиждень. Навіть серед 2–4-річних малюків 12% використовують комп'ютер щодня, ще 24% хоч би раз на тиждень. Середній вік дітей, які вже використовують комп'ютер, складає всього три з половиною роки. Серед наймолодших користувачів також дуже великою популярністю користуються ігрові консолі: половина (51%) усіх опитаних дітей від 0 до 8 років коли-небудь їх використовувала, у тому числі 44% «гравців» було 2–4 роки і 81% – 5–8-років. Середній вік першого залучення до відеоігор – до 4 років (3 роки і 11 місяців). Серед 5-8-річних дітей 17% грають принаймні один раз на день, а ще 36% – не рідше разу на тиждень [12, с. 52–53].

Особливого занепокоєння викликають дані про те, що 42% усіх американских дітей від 0 до 8 років дивляться у своїй спальні телевізор, у тому числі майже третина дітей (30%) у віці від 0 до 2 років [12, с. 58]. З негативними наслідками такої поведінки пропонує боротися Американська академія педіатрів (The American Academy of Pediatrics), яка рекомендує повністю заборонити дітям до 2 років перегляд телепередач, а дітям 3–5 років можна дозволити тільки якісні телепередачі і не більше 30 хвилин на добу. У той же час відомо, що маленькі американці проводять біля телевізора не менше 1,5 годин на добу. Якщо зважити на технічну «озброєність» наших сімей і швидкість розповсюдження Інтернету в Україні, то, напевне, картина використання цих засобів в Україні не набагато відрізняється від американської.

Будь-які технічні новоутворення, у тому числі й інформаційні технології, мають і свої негативні моменти, а саме – виникнення залежності від екрану, що справляє негативний вплив на здоров'я людини (особливо дитини) та на її психіку. Екран усе частіше стає посередником у спілкуванні, витискаючи значущість безпосереднього спілкування від людини до людини. Але екран не може повністю перебрати на себе соціальну функцію виховання. Тому дуже часто засвоюються саме негативні, викривлені зразки поведінки. Відбуваються процеси, подібні до тих, що можна спостерігати в неблагополучних сім'ях: діти бачать, як постійно сваряться батьки і сприймають такі стосунки як належні. Тобто сам по собі екран, не відрефлексований дорослою та дитячою свідомістю, не просто передає певну інформацію, а конструює нові цінності та потреби, врешті-решт трансформує та спотворює загальноприйняті цінності та ідеали. Тому треба вчитися засвоювати екранну інформацію, розуміти як небезпеки екранного сприйняття, так і переваги, які людина отримує з

його допомогою. Над цим розмірковує головний редактор російського журналу «Діти в інформаційному суспільстві» Галина Солдатова. Вона, зокрема, зазначає: «знання про Інтернет нерідко отримують «на дотик», поза діалогом і рефлексією. Не випадково результати досліджень показують, що існуючий рівень цифрової компетентності дорослих і підлітків не може забезпечити не лише відповідального і безпечного застосування Інтернету, але найголовніше – повноцінного використання його як середовища колосальних можливостей, яких не було ще у жодного покоління» [17, с. 3]. Тобто, користуванню Інтернетом треба навчати. І це процес значно складніший, чим навчити користуватися книжкою. Саме тому для ефективного користування Інтернетом необхідне критичне мислення, вміння відділити дійсні факти від фейків, спроможність використовувати інформацію не як необмежений океан для плагіатного використання, а як середовище для створення власного продукту.

Як зазначають сучасні психологи, існує дуже велика різниця: сприймає дитина дійсний предмет, чи його зображення на екрані. «Розглядаючи справжнє яблуко, око малюка здійснює багато рухів (саккад), які будують візуальний образ даного предмета. Погляд на предмет на екрані скорочує кількість саккад у десятки разів, що компенсується зростаючою роботою головного мозку, який змушений синтезувати безперервне зображення з окремих кадрів» [16. с. 68]. Мозок дорослої людини може синтезувати цілісний образ із окремих деталей, а маленькій дитини синтезувати просто ні з чого. Тому спілкування з дорослою людиною та з реальних світом для малюка ніщо замінити не може. Саме тому нагальними стають методики навчання користування Інтернетом як для дітей, так і для дорослих.

Ще одна обставина, на яку треба звернути увагу. Якщо років 25–30 тому школа, система освіти була таким собі стовпом, єдиним соціальним інститутом, на який була покладена місія навчання і виховання підростаючого покоління, то в інформаційному суспільстві такої монополії в інституту освіти вже немає. Інформацію і різноманітні знання дитина одержує не тільки, навіть не стільки через систему освіти, а й через Інтернет, телебачення. Дорослі, у тому числі батьки і вчителі, перестали бути авторитетними менторами, які розкривали дітям таємниці природи. Діти починають орієнтуватися не на авторитет дорослих, а на інформацію, що надходить з екранних носіїв. Тому виникає нагальна проблема вивчення не лише змісту програм, сайтів, способів подачі матеріалу та

особливостей їх привласнення дітьми, але й дії швидкостей, ритмів телебачення та Інтернету на психічний, психофізіологічний розвиток дітей, підлітків, студентів.

На свідомість молодої людини давить хаотичний потік інформації, що йде з телевізора Інтернету, перекриваючи знання, що отримуються від батьків, учителів, викладачів, відкриваючи нескінченне поле для різного роду форм стосунків, зв'язків, дій. Причому, як зауважує російський дослідник Д. Фінкельштейн, «ця інформація не має структурно-змістовного логічного зв'язку, подається не системно, а бісерно, ламано вписується в життя дитини, у процес її розвитку» [20, с. 4]. Подібні процеси спонукають до виникнення «кліпової свідомості». До того ж педагоги і психологи констатують виникнення «мовчазного дитинства», «оніміння мови», «зростаючого мовчання» як результату самотності дитини перед екраном телевізора або комп'ютера. Мова сучасних дітей стає жахливо збідненою, і це не дивлячись на великі можливості отримання інформації. А збіднення мови дітей призводить і до неналежного її засвоєння і у підлітковому та студентському віці.

Скорочується усне спілкування і в сім'ях: у мами, за останніми соціологічними дослідженнями, для нормальної розмови з дитиною залишається приблизно 12 хвилин на день. Не випадково учителі 1-х класів зараз розпочинають свою роботу з дітьми не з проходження програми, а з вступних курсів, на яких допомагають дітям розговоритися, тобто активізують і збагачують їхню мовну діяльність. Відомо, що в 1996 р. у 360 школах Великобританії були прийняті «аварійні» програми для першокласників, у межах яких з дітьми багато розмовляли. Аналогічна ситуація зі студентами: їм важко конспектувати (не розуміють, не встигають...), працювати з науковим текстом, висловлювати власну думку, повно, розгорнуто відповідати на питання, вступати в дискусію.

Сьогоднішня дитина, школяр, студент суттєво відрізняється не тільки від тієї дитини, що знали Коменський, Песталоцці, Ушинський, а навіть від дитини 90-х рр. XX ст. Школярі й студенти просто стали іншими. У літературі [20] на прикладі Росії зазначається, що в сучасній ситуації історично значимих змін суспільства чітко виявляються реальні зміни сучасної дитини. Вони проявляються, зокрема, у таких процесах:

– у мінімально короткий п'ятирічний період з 2005 по 2009 р. різко знизився когнітивний розвиток дітей дошкільного віку. Наприклад, якщо в 2006–2007 рр. лінійне візуальне мислення у дошкільників

було розвинене як «середнє», то в 2009 р. – вже як «украй слабке»; структурне візуальне мислення в 2006-2007 рр. було розвинене як «гарне», а в 2009 р. – вже як «середнє». Інші компоненти когнітивного розвитку виявляють таку ж тенденцію; так, розвиток дивергентного мислення (креативності) знизився з «гарного» до «слабкого»;

– знизилася енергійність дітей, їх бажання активно діяти. При цьому зріс емоційний дискомфорт. Відзначається також звуження рівня розвитку сюжетно-ролевої гри;

– обстеження пізнавальної сфери старших дошкільників виявило украй низькі показники в тих діях дітей, які вимагають внутрішнього утримання правила і оперування в плані образів. Те, що в 70-х рр. XX ст. було визнане віковою нормою, сьогодні з цими діями справляється не більше 10% дітей. Фіксується і понижений рівень дитячої допитливості і уяви. Загалом дітям виявляється недоступним те, з чим легко справлялися їх ровесники три десятиліття тому;

– звертає на себе увагу нерозвиненість тонкої моторики руки старших дошкільників, відсутність графічних навичок;

– відзначається недостатня соціальна компетентність 25% дітей молодшого шкільного віку, їх безпорадність у стосунках з однолітками, нездатність вирішувати прості конфлікти. При цьому простежується небезпечна тенденція, коли більше 30% самостійних рішень, запропонованих дітьми, мають явно агресивний характер;

– тривогу викликають факти і чинники, пов’язані із залученням дітей до телеекрану, починаючи з дитячого віку. Так, за даними американських учених, до початку шкільного віку час перегляду досягає 10–12 тис. годин, а за даними Інституту соціології РАН більше 60% батьків проводять дозвілля з дитиною перед телевізором, у кожної десятої дитини-дошкільника увесь (!) вільний час проходить біля телевізора. У результаті виникає особлива потреба в екранній стимуляції, яка блокує власну діяльність дитини.

Екранна залежність призводить до нездатності концентруватися на якій-небудь справі, відсутності інтересів, гіперактивності, підвищеної неуважності. Таким дітям потрібна постійна зовнішня стимуляція, яку вони звикли отримувати з екрану, їм важко сприймати почуте і читати: розуміючи окремі слова і короткі речення, вони не можуть зв’язувати їх, у результаті не розуміють тексту в цілому. Діти втрачають здатність і

бажання чимось зайняти себе, їм не цікаво спілкуватися один з одним. Вони вважають за краще натиснути кнопку і чекати нових готових розваг.

При цьому спостерігається поширеність основних форм психічних захворювань дітей, яка кожні десять років зростає на 10–15%. Саме нервово-психічні захворювання є причиною 70% інвалідності з дитинства. А приблизно у 20% дітей спостерігаються мінімальні мозкові дисфункції.

Тоді як збільшується категорія обдарованих дітей, серед них і діти з особливо розвиненим мисленням, і діти, здатні впливати на інших людей, – лідери, і діти – «золоті руки», і діти, що уявляють світ в образах, художньо обдаровані, і діти, що мають руховий талант. Деякі дослідники [14] навіть звертають увагу на те, що саме Інтернет як відкрита система знань та спілкування відповідає сучасним вимогам обдарованих дітей, дає можливість таким дітям знаходити необхідну інформацію та створювати власні дослідницькі та мистецькі проекти.

Серед найважливіших причин, що чинять величезну дію на фізичний, психічний, у тому числі інтелектуальний і емоційний розвиток зростаючої людини, є інтенсивний тиск інформаційних потоків, більше усього телебачення та Інтернету. Сучасна людина створила цей інструмент, що відкрив кордони нового соціокультурного простору. Але цим відкриттям людина наче відкрила скриньку Пандори. Тому сучасне суспільство має навчитися користуватися цим новим медіа-Інтернет-простором на благо. Бо негативну дію масмедіа ми вже відчуваємо. І тут на перший план перед педагогами психологами постає проблема пошуку шляхів, можливостей використання Інтернету телебачення, формування культури ставлення до них. На думку відомого дослідника Інтернету І. Васюкова, «проблема в тому, що поряд з людиною, зачарованою... досвідом спілкування з Інтернет, має бути людина, здатна їй цей досвід пояснити, соціалізувати його, пом’якшити всілякі наслідки, зняти хворобливі імпульси, що йдуть від того, що вселився раптом у свідомість і душу психологічного хаосу, або безвиході. Але якраз з цим-то й існує найгостріший дефіцит» [2]. Саме в цій площині, на нашу думку, виникає цілий спектр проблем, вирішення яких має покладатися на систему освіти.

Отже, екзистенційні проблеми в епоху Інтернет є проблемами як дорослих, так в дітей. Інтернет насправді є новим культурним простором зі своєю особливою мовою, особливим змістом, але треба сприяти виробленню у дітей, підлітків, студентства вибіркового ставлення до інформації, уміння її ранжувати в процесі самостійного привласнення знань. Для цього необхідно

також переглянути методичні способи подачі знань, сформувати у дітей особистісне ставлення до цих знань. Нагальною проблемою, на нашу думку, є також з'ясування змін у внутрішньому світі дітей, розкриття їх переживань, прагнень та сподівань у нових соціальних умовах.

Не менш нагальною проблемою є також підготовка вчителів, викладачів, консультування батьків, які могли б стати провідниками молодих людей в чарівний, але поки що небезпечний інформаційний медіа-світ. Особливістю даних процесів у сучасних умовах стає той факт, що дорослі мають разом із дітьми сформулювати правила і норми поведінки, створити та засвоїти культуру нового мережного світу, стати його рівноправними громадянами.

Ноотехнологічне управління освітою

Сучасний стан суспільства характеризується як епоха біфуркації, глобальних змін у всіх сферах людського життя. Таке соціальне середовище, що постійно змінюється, вимагає спеціально підготовлених людей, висуває певні вимоги як до рівня компетентності тієї чи іншої особи, так і до її «людських якостей», здатності сприймати зміни, впливати на них, коли це можливо, а також впливати на себе, вибудовувати себе. Це достатньо непроста ситуація, оскільки людина потрапляє між двох вогнів, її переслідують дві небезпеки – забути про себе і лише змінюватися, адаптуватися до постійно змінюваного соціального середовища або, попри все, залишитися самою собою, бути незрозумілою, знехтуваною. Такі процеси вимагають, перш за все, перегляду способів трансляції людського досвіду і знань в умовах, коли ці знання дуже швидко застарівають. «Ключовим моментом», своєрідним «параметром порядку» в сучасному суспільстві є освіта, яка розуміється і як соціальний інститут, і як система особистісного самовибудовування.

Освіта як особистісний та соціальний процес відіграє усе більшого значення як в житті кожної окремої людини, так і суспільства. Це пояснюється зокрема тим, що зі зростанням інформаційної насиченості суспільства, процесом освіти і навчання охоплюється усе більша кількість людей. Причому усі люди навчаються, але деякі з них ще задіяні в сам процес навчання і (або) у процес управління цим процесом, тобто всі є учнями, але з різним досвідом і обов'язками.

Проте, як ми вже зазначали, існують проблеми в самій освіті, а також у сприйнятті освіти з боку суспільства. Для того, щоб наукомісткість

людського життя не збільшувала небезпеки, а процеси глобалізації не призводили до уніфікації й однополярності, на наш погляд, необхідно подолати деякі негативні явища та стереотипи в самій освіті. Тому необхідно показати важливість переходу до іншого стилю управління в освіті – ноотехнологічного управління, яке сприйматиме освіту як «практику свободи», що здійснюється на засадах складнісного нелінійного мислення.

У сучасному філософському і педагогічному дискурсі освіта розглядається як складна система, що є саморозвитковою та визначає не тільки соціальний процес, завдяки якому еволюціонує суспільство, а й процес становлення самої людини. Це два взаємозалежні рівні освіти, кожний із них містить певний набір можливостей, спектр здійснення яких коливається між свободою і владою. Дискурс свободи і влади, таким чином, може здійснюватися як на внутрішньому рівні самосвідомості людини, так і на рівні соціальному, завдяки усвідомленій або неусвідомленій особою взаємодії внутрішніх і зовнішніх процесів. У центрі цього дискурсу розташовані процеси управління, саме вони надають певного забарвлення процесам комунікації між соціальними інститутами, групами, окремими особами.

Але є й інший бік справи. Як підкреслює І. Ілліч [24], на кожному етапі розвитку суспільства освіта виконувала певне «соціальне замовлення» на особу, яка повинна була задовольнити невідкладні соціальні потреби. Таке «замовлення», як правило, відповідало уявленням правлячої еліти про соціальний розвиток, який здійснювався на користь тієї ж еліти. На таку залежність освіти від державної влади звернули увагу достатньо давно. Наприклад, один із основоположників теорії анархізму Уїльям Годвін (1756–1836) вважав, зокрема, що уряд і освіта – два пригноблювачі, найгіршим з яких є саме освіта. Ця думка була на той час оригінальною, оскільки в епоху Просвітництва, коли жив У. Годвін, освіта вважалася одним із значних соціальних досягнень, найпрогресивнішим соціальним інститутом. Але вже в кінці XIX сторіччя побоювання У. Годвіна виправдалися, і система освіти певною мірою стала підпорядкованою капіталістичному виробництву, яке вимагало людини-ґвинтика, обізнаної лише зі своєю частиною операцій на конвеєрі.

Дискурс свободи і влади визначається також соціальним статусом науки. Як уже відзначалось вище, етапами становлення наукового знання є класичний, некласичний і постнекласичний, які детерміновані розвитком техногенної цивілізації і мають певні відмінності в структурі самого пізнання, тобто у відносинах між об’єктом, суб’єктом і засобами пізнання.

Такі процеси відбуваються і в освіті, оскільки на кожному етапі її розвитку є певна відмінність у відносинах між учителем, учнем і засобами навчання. Учитель і засоби навчання втілюють у собі владу, а учень, студент є посудиною, кошиком для складання туди знань, які для цього відібрала влада, при цьому використовуються засоби, які вона сама для цього створила. Звідси випливає необхідність залучення до роботи викладачів, які є лояльними до влади, відбір тем для викладання (програми), створення єдиного підручника, який задовольнить усіх і т. п.

Таке домінування суспільного над індивідуальним, влади, соціуму над свободою особистості є звичним станом функціонування освіти. Переосмислення такого стану відбувається, зокрема, у період постнекласики, з переходом до вивчення складних нелінійних людиновимірних систем.

З позиції постнекласичного педагогічного дискурсу і вчитель, і учень, і засоби навчання є складними системами, які взаємодіють у процесі освіти і навчання та «занурені» в соціальний контекст. Звідси випливає проблема подолання відчуження в процесі освіти і розгляду освіти як «практики свободи». У своїй відомій праці «Формування критичної свідомості» Пауло Фрейре наголошує: «У відчужених суспільствах люди коливаються між відвертим оптимізмом і безнадійністю. Неспроможні здійснювати автономні проекти, вони шукають способів вирішення своїх проблем трансплантуванням його з інших культур. Але такі запозичені рішення, не породжені критичним аналізом середовища ані адекватно адаптовані до нього, виявляються недієвими і безплідними» [22, с. 28]. Подолати відчуження неможливо за допомогою насильства, неможливо знайти оптимальне рішення під тиском, примусом. Тому освіта з позиції сучасних постнекласичних уявлень має розглядатися як практика свободи, яка протиставляється освіті як практиці домінування (влади). Така практика заперечує ізольованість і непричетність людини до світу, а також розглядає світ, який не може існувати окремо від людей. У своїй концепції освіти як практики свободи П. Фрейре підходить до освіти як до складного нелінійного процесу з багатьма прямими та зворотніми зв’язками та впливом самого на себе. «Важливо допомогти людям (і націям) допомагати самим собі, допомагати їм з критичною свідомістю поглянути на свої проблеми, зробити людей чинниками власного одужання» [22, с. 31–32].

П. Фрейре протиставляє так звану «банківську» систему освіти, що зорієнтована на накопичення знань, у якій «учнів закликають не знати, а запам’ятовувати зміст того, що розповів учитель» [21, с. 62], та проблемно-орієнтований метод навчання, який «завжди пізнавальний, чи то в процесі

підготовки проекту, чи в діалозі з учнями. Він трактує пізнавані об'єкти не як свою власність, а як об'єкт осмислення і для вчителя, і для учнів» [21, с. 62].

У такій системі учні не покірні слухачі, вони «стають тепер критичними співдослідниками в діалозі з вчителем» [21, с. 62]. За один з механізмів утілення нової освіти П. Фрейре вважав створення умов для становлення критичного мислення, яке відбувається через діалог як «екзистенційну необхідність», за допомогою якого ті, хто вчить і вчиться, досягають значення людські істоти [21, с. 70].

Думка П. Фрейре спонукає до розуміння сучасної освіти як процесу, який включає людину, яка пізнає світ, у який включена сама людина. Людиномірність освіти стає пізнаваною і необхідною для її існування. Утілена в реальність, така освіта стає процесом звільнення людини, практикою свободи. Подібні погляди ще не є достатньо поширеними, але є позитивні приклади й у вітчизняній педагогіці. Так, І. Зязюн підкреслює: «Примусова педагогіка вибудовувала свої системи виховання виходячи лише із власного розуміння вихователів, учителів та батьків. За своєю примхою вона створювала різноманітні системи, плани, програми виховання та освіти і примушувала учнів виховуватися за ними. Тонку психологічну організацію дітей із їхнім складним духовним світом педагогіка примусу подавала у вигляді відкритої посудини, в яку кожен має право вливати свою частку, не узгоджуючи з дитячими потребами, прагненнями і бажаннями… донині жива дитина приноситься в жертву різним системам виховання і освіти. Пора зрозуміти істинну роль, значення і межі всяких систем, пора припинити робити із систем величезне кладовище всіх кращих, молодих пагонців життя [6, с. 29].

Останнім часом у зв'язку із світоглядним, методологічним, науковим зрушенням, утворився відповідний йому новий тип мислення, який був названий складнісним нелінійним мисленням. Існуюча література присвячена переважно формуванню нелінійного мислення в науці. Проблема формування нелінійного мислення в освіті ще не набула достатнього поширення. Дана проблема була поставлена в дуже загальному виді В. Г. Будановим як необхідність перегляду функцій системи освітніх інститутів, «які орієнтовані на стереотипи лінійного стабільного розвитку в минулому, а сьогодні необхідно вести превентивне навчання принципам життя в нестійкому нелінійному світі» [1, с. 300]. Близьку за змістом думку висловлює й Едгар Морен, який вважає, що освіта, перш за все, має сприяти виробленню мислення, яке б відповідало сучасним реаліям. «Необхідне поліцентрічне мислення, спрямоване на

універсалізм, не абстрактний, а створюючий єдність / різноманітність людської мови; поліцентричне мислення, яке підтримується культурами світу. Навчати такому мисленню – мета освіти в майбутньому, яка в планетарну еру має слугувати розумінню ідентичності та розвитку земної свідомості» [15, с. 56].

У зв'язку з цим треба наголосити, що становлення нелінійного мислення в процесі освіти – цінність перш за все культурна. Як зазначав Ю. М. Лотман, «саме варіативність людської особистості, що розвивається і стимульована всією історією культури, лежить в основі численних комунікативних і культурних дій людини» [11, с. 7]. Свобода особистості може бути здійснена в просторі соціальних можливостей за умови її відповідальності за вибір і здійснення однієї з них. Тому треба вчити і вчитися бачити можливості, уміти бачити ризики, підраховувати ймовірності і наслідки їх здійснення. Таким чином, складнісне нелінійне мислення, а також відповідні йому форми поведінки і діяння, формовані через новий зміст освіти, рано чи пізно мають позначитися на культурному стані суспільства, здатності вільних «варіативних» особистостей до взаємопорозуміння і співпраці.

Отже, саме нелінійне складнісне мислення, що створює простір свободи, розкриває і розвиває особистість як учня, так і вчителя, відповідає сучасному етапу розвитку науки, а також інноваційному характеру розвитку суспільства в цілому. При цьому інноваційний характер розвитку суспільства не вичерпується лише досягненнями у сфері науки і техніки. Це перш за все створення соціального середовища широких можливостей для реалізації потенціалу кожної особистості, її постійного розвитку і самовдосконалення, а також потенціалу економічних суб'єктів. Зазначимо, що без такого соціального середовища держава може бути технічно і науково розвиненою, але не інноваційною і не соціально спрямованою. Інноваційний соціум може бути породжений через зміну в самих суб'єктах, через формування системою освіти нелінійного складнісного мислення. Тобто, управління інноваціями в освіті, на наш погляд, можна уявити, зокрема, як два взаємопов'язаних процеси – створення змісту і форми освіти, яка б сприяла становленню нелінійного складнісного мислення, з одного боку, а з іншого – створення соціального середовища широких можливостей для постійного саморозвитку та самовдосконалення як окремих особистостей, так і економічних суб'єктів. Таким чином, управління вже не є процесом примусу і підкорення, тобто «демонстрації влади»

Освіта як соціальна система є базою процесу соціалізації, соціальної ідентифікації, міжособистісної комунікації та інших соціальних процесів, а також має суттєвий вплив на процеси диференціації суспільства. Можна стверджувати, що значною мірою рівень розвитку сучасного суспільства визначає освіта, а освіту визначають процеси управління. Тому дослідження сучасних технологій управління освітою є нагальною та актуальною проблемою.

Технології управління освітою певною мірою корелюють з сучасними технологіями взагалі. З усієї маси новітніх технологій виділяються ноотехнології, тобто «мудрі технології», які є нешкідливими засобами життєзабезпечення для біосфери і людини. На сьогодні відомими є кілька таких технологій. «Ноотехнології – мудрі способи виробництва та інші соціальні та економічні процеси, які дають можливість для всієї популяції людей співіснувати з біосферою не пошкоджуючи її, не зменшуючи її різноманіття» [9, с. 43]. Тобто, ноотехнологічні підходи потрібні та можливі не тільки у виробництві, а й у різноманітних соціальних процесах та інститутах. У сучасному світі людина починає сприймати себе як суб'єкта глобальної дії, що зберігається і розвивається на складному нелінійному світі. У цьому контексті відомий український філософ С. Б. Кримський зазначає: «У ноосферному розгляданні розум – це не господар буття, а його репрезентант, необхідна розпорядна за своєю функцією сила, яка діє не сама собою, а в контексті загальних космопланетарних закономірностей існуючого» [10, с. 170].

Якщо спробувати екстраполювати даний підхід на розрізнення сутності сучасних технологій, то можна стверджувати, що і для управління освітніми процесами необхідно шукати технології, які не будуть шкодити людині та суспільству, тобто ноотехнологічні управлінські процеси.

Висновки

Отже, основним моментом, своєрідним «параметром порядку» в сучасному суспільстві є освіта, яка розуміється і як соціальний інститут, і як система-середовище особистісного самовибудовування. У XXI сторіччі ноотехнологічні управлінські зусилля мають бути спрямованими на те, щоб перейти від навчання до освіти, тобто на перенесення акценту із необхідності засвоєння певної суми знань на цілеспрямоване формування особистості, її способу мислення і моральних орієнтирів, культурних зразків, що відповідають розвитку суспільства. У цьому випадку встановлюється примат мислення над засвоєнням знань, особистісного самовибудовування,

освітньої мотивації, уміння працювати в колективі й визнавати позитив в іншій точці зору над успішністю, уміннями й навичками.

У суспільстві знань визначальною проблемою освіти стає не передача знань, а інноваційні якості людини, її здатність до створення і сприйняття нового. Ці здатності, прагнення до їх формування і є новими культурними зразками, трансляція і розвиток яких мають стати основним завданням управління іннаційним розвитком сучасної освіти. Перехід до складнісного мислення, навчання такому мисленню, а також ноотехнологічне упавління може розглядатися як суттєві превентивні заходи запобігання ризикам і катастрофам у сучасному світі.

Сприйняття освіти як процесу накопичення необхідних знань та соціалізації особистості не приводить до необхідних ноотехнологічних рішень. Від нав'язливого соціалізуючого розуміння освіти необхідно перейти до розуміння освіти як «практики свободи», яка здійснюється через пошук можливостей особистісного розвитку кожної людини. Ноотехнологічний підхід до управління освітою сприятиме

1) відслідковуванню змін, що відбуваються у керівників будь-яких рівнів, визначатиме негативні процеси переродження керівників на «авторитарних сатрапів», які не розуміють антроповбивчого впливу власних емоцій, слів, дій на підлеглих;

2) створенню можливостей для розвитку особистостей, задіяних в освітній процес, де останній розуміється як свого роду колективна гра, в яку задіяні учні з різним ступенем обізнаності і обов'язків;

3) оптимальному досягненню очікуваних соціальних та особистісних результатів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Буданов В. Г. Трансдисциплинарное образование, технологии и принципы синергетики / В. Г. Буданов // Синергетическая парадигма. Многообразие поисков и подходов. – М. : Прогресс-Традиция, 2000. – С. 285–304.

2. Васюков И. Общение – золото и главное полезное ископаемое Интернет [Электронный ресурс] И. Васюков. – Режим доступа:
http://sociolog.in.ua/viewybook.php7icN694

3. Гутнер Г. Б. Постнеклассическое исследование: коммуникативный характер практик / Г. Б. Гутнер // Постнеклассические практики: опыт концептуализации : коллективная монография / под общ. ред. В. И. Аршинова и О. Н. Астафьевой. – СПб. : Издательский дом «Міръ», 2012. – С. 135–144.

4. Динамика проникновения Интернет в Украине [Электронный ресурс]. – Режим доступа:
http://kiis.com.ua/ru/news/view-153.html

5. Добронравова И. С. Синергетическая перспектива: концептуализации постнеклассических практик / И. С. Добронравова // Постнеклассические практики:

опыт концептуализации : Коллективная монография / под общ. ред. В. И. Аршинова и О. Н. Астафьевой. – СПб. : Издательский дом «Міръ», 2012. – С. 15–36.

6. Зязюн І. Філософія «Школи свободи»: розвиток та саморозвиток творчих засад особистості / Іван Зязюн // Рідна школа. – 2007. – № 5. – С. 25–29.

7. Кастельс Мануэль. Галактика Интернет: Размышления об Интернете, бизнесе и обществе / Мануэль Кастельс. – Екатеринбург: У-Фактория, 2004. – 328 с.

8. Князева Е. Н. Нелинейная паутина познания / Е. Н. Князева // Человек. – 2006. – № 2. – С. 21–33.

9. Корсак К. В. Нооглосарій як засіб позитивізації майбутнього й нових цілей вищої освіти / К. В. Корсак, Ю. К. Корсак // Вища освіта України. – 2014. – № 2. – С. 42–48.

10. Кримський С. Б. Запити філософських смислів / Сергій Кримський. – К. : Вид. ПАРАПАН, 2003. – 240 с.

11. Лотман Ю. М. Феномен культуры / Ю. М. Лотман // Семиотика культуры : сб. науч. трудов Тарусского ун-та. Вып. 463. – Тарту, 1981. – С. 3–17.

12. Малыш и экран. Как дети от 0 до 8 лет и их родители используют современные медиа // Дети в информационном обществе. – М. : Фонд развития Интернет, 2012. – № 11. – С. 52-58.

13. Матурана У. Древо познания: биологические корни человеческого понимания / Умберто М. Матурана, Франсиско Х. Варела ; пер. с англ. Ю. А. Данилова. – М. : Прогресс-Традиция, 2001. – 224 с.

14. Машута В. В. Использование информационных технологий в работе с одаренными детьми / В. В. Машута // Материалы международной научно-практической Интернет-конференции CONNECT- UNIVERSUM-2012 «Влияние новых медиа на сознание и поведение молодежи: Междисциплинарный подход. (Томск, 29-30 мая). – Томск : Томский государственный университет, 2012. – С. 61–65.

15. Морен Э. Образование в будущем: семь неотложных задач / Э. Морен // Синергетическая парадигма. Синергетика образования. – М. : Прогресс-Традиция, 2007. – С. 24–96.

16. Смирнова Е. Ребенок у экрана / Е. Смирнова, М. Соколова // Дети в информационном обществе. – М. : Фонд развития Интернет, 2011. – № 9. – С. 66–73.

17. Солдатова Г. Дорасти до Интернета. Колонка редактора / Г. Солдатова // Дети в информационном обществе. – М. : Фонд развития Интернет, 2013. – № 13. – С. 3.

18. Степин В. С. Классика, неклассика, постнеклассика: критерии различения / В. С. Степин // Постнеклассика: философия, наука, культура. – СПб. : Изд. дом «Міръ», 2009. – С. 249–295.

19. Степин В. С. От теоретического знания – к постнеклассическим практикам // Постнеклассические практики: опыт концептуализации: Коллективная монография / под общ. ред. В. И. Аршинова и О. Н. Астафьевой. –СПб. Издательский дом «Міръ», 2012. – С. 8–12.

20. Фельдштейн Д. И. Приоритетные направления психолого-педагогических исследований в условиях значимых изменений ребёнка и ситуации его развития / Д. И. Фельдштейн // Педагогика. – 2010. – №7. – С. 3–11.

21. Фрейре П. Педагогіка пригноблених / П. Фрейре. – К. : Юніверс, 2003. – 166 с.

22. Фрейре П. Формування критичної свідомості / П. Фрейре. – К. : Юніверс, 2003. – 176 с.

23. Щербина В. Н. Сетевые сообщества в ракурсе социологического анализа (опыт рефлексии становления «киберкоммуникативного континуума) / В. Н. Щербина. – Бердянск : Бердянский государственный педагогический институт, 2001. – 252 с.

24. Illich I. Deschooling society / I. Illich. – New-York : Harper and Row, 1971. – 325 p.

В. І. Кочубей

СВОБОДА І ВІДПОВІДАЛЬНІСТЬ В АКАДЕМІЧНОМУ ДИСКУРСІ МАГІСТРАТУРИ

Важливе місце у пошуках світоглядних орієнтирів сучасної людини належить освіті. Суспільство формує нові цінності, адекватні сучасним реаліям. А освіта має донести їх до кожної людини у прийнятній і зрозумілій формі. Звдси потреба у модернізації освітніх процесів, орієнтація суспільства на сучасну соціокультурну ситуацію, розробку, вдосконалення й реалізацію нових цілей, пріоритетів, стратегій суспільного розвитку.

Сутність модернізації системи освіти полягає у переході до нової освітньої парадигми, пошук нових методологічних підходів і дидактичних прийомів здобуття знань, її оновленні та демократизації. Зміна сучасної методології зумовлюється «антопологічністю» освіти, тобто наданням пріоритного розвитку особистості як педагога, так і учня в умовах їх діалогічної взаємодії.

Ще у 1920 р. англійський філософ А. Н. Уйатхед наголошував на тому, що розвиток нових принципів навчання значно відстає від розвитку суспільства. (Саме це й демонструє сьогодні інформаційне суспільство). На його думку, освіта – це навчання мистецтву користуватися знаннями, формування стилю мислення, яке дозволяє аналізувати проблеми у будь-якій сфері людського життя. Метою освіти має стати культура особистості, активність її думки і схильність до краси і людяності почуттів [7, с. 258–262].

Формування вікритого демократичного суспільства актуалізувало ці проблеми, оскільки відповідно зросло право особистості на своє розуміння світу і свого місця у ньому, а отже, вибудувати програму власного розвитку. А це, звичайно, залежить від системи освіти та цінностей, на які вона спирається, від навчання і ставлення до нього [2, с. 291; 4].

Сьогодні у цивілізованих суспільствах складається новий тип свідомості, базові цінності якого – рівність, солідарність, толерантність, плюралізм, міжкультурне спілкування та міжкультурна взаємодія. У демократичному суспільстві є нагальна потреба створювати умови для вільного розвитку культури, освіти і науки. Але вони мають бути вмотивовані на рівні «інстинкту» потребою зацікавлення, допитливості, відкриття у собі, у чомусь, чогось для себе.

Дискусії щодо автономії університету, академічної свободи спрямовані перш за все проти одержавлення, виняткового підпорядкування освіти

чиновництву, тобто бюрократизації освіти. Тому звернення до фундаментальних цінностей університету і освіти як розвитку вільної особистості вимагає розуміння, але вже фундаментальних цінностей особистості – свободи і відповідальності людини. Тим більше, що абсолютної свободи немає, але може бути абсолютна відповідальність. Який зміст вкладається в ці поняття, коли ми говоримо про вищу освіту, університетську освіту.

У цьому сенсі поняття «академічна свобода» і свобода в академічному дискурсі не тотожні. Академічна свобода ґрунтується на свободі форм, методів, способів, засобів навчання (лекції, семінарські, практичні заняття, написання рефератів, курсових робіт тощо) – це те, що складає педагогічний дискурс, на свободі наукових досліджень. Разом з тим тут з'являються обмеження морально-етичного характеру, тому що результати наукових досліджень не мають нести загрозу природі, суспільству, людині. Адже в академічній свободі є надзвичайно важливий елемент індивідуальної свободи, пов'язаної з дисциплінованістю, відповідальністю, повагою і взаємоповагою, гордістю, самовідданістю, порядністю тощо. Крім того, важливим чинником є й інституціональна свобода, свобода інституції, закладу, тобто академічна автономія, яка обумовлює академічну свободу, оскільки ми приходимо навчатися до університету і маємо у своїх діях, вчинках, висловлюваннях, оцінках відповідати їй як принципу університету.

Тому зміст академічної свободи як цінності в морально-етичному, психологічному чи філософському не може бути однозначно вирішеним, адже в її основі присутній елемент свободи.

Відомий російський філософ В. В. Налімов убачав у свободі такий особистісний вимір:

«Спонтанність – необумовленість дії, творчість, порив душі.

Гідність – органічне неприйняття рабства, насилля, обману, ідеології, якою вона б не була.

Терпимість – багатовимірність особистості, здатність побачити себе в іншому.

Чуйність – відкритість смислам, любов до природи, любов до друзів і навіть ворогів своїх – основна заповідь християнства (правда, незрозуміло, чи не виходить такий високий рівень внутрішньої свободи за межі природи сучасної людини, адже в широкому історичному плані цей рівень жодного разу не був реалізований за дві тисячі років християнської культури).

Трансособистісність – незв'язаність із самим собою, своїм Его, вихід за його межі.

Космічність – причетність до вселенського початку життя.

Радість – політ фантазії і безмежність буття в змінених станах свідомості.

І далі закінчує вчений: Свобода знаходиться не тільки і не стільки зовнішньою (політичною) боротьбою, скільки станом духа, багатогранністю культури, але знаходиться, звичайно, там, де життя не ламає людину вкінець» [5, с. 164].

Отже, виходячи з цього, можна сказати, що в пошуках фундаментальних смислів університетської освіти академічна свобода залишається однією з основних підвалин формування людини майбутнього.

Одним з важливих інструментів формування громадянського суспільства і людини є вища освіта. Університети завжди мали великий рівень автономності від суспільства і внутрішньої свободи, без яких неможлива ні справжня освіта, ні наукова творчість. Це були держави в державі, розплідники вільнодумства, ідей рівності й демократії. Можна з певною мірою метафоричності сказати, що університети вели за собою суспільство, показуючи йому приклад позитивного розвитку в демократичних умовах.

Тому поняття свободи і відповідальності в сучасній університетській освіті є головними характеристиками діяльності студента і викладача в навчальній і наукво-дослідній діяльності. Особистісно-діяльнісний підхід, який має ґрунтуватися на діалогічному (сократичному) типі навчання, в організації навчального процесу в університетській освіті, визначається особистою свободою і відповідальністю студента за власні професійні і наукові досягнення, за реалізацію власної життєвої програми.

Свобода невловима думкою і словом. Думка здатна лише помислити чи висловити. Тому зі свободою несумісні ні межі, ні якісь поєднання. На думку філософів, «моя свобода закінчується там, де розпочинається свобода іншого», і це є «моя свобода».

Як універсальна характеристика людського буття, свобода стосується здатності людини обирати своє буття та керувати ним і безпосередньо пов'язана з відчуттям відповідальності.

Відповідальність, як і свобода,– це і філософська, і морально-етична, і загальносоціологічна категорія, яка відображає свідоме ставлення особи до вимог суспільної необхідності, обов'язків, соціальних завдань, норм і

цінностей. Відповідальність означає усвідомлення суті та значення діяльності, її наслідків для суспільства і соціального розвитку, вчинків особи з погляду інтересів суспільства або певної групи.

Як і свобода, відповідальність пов'язана з проявами людського буття і діяльності, які доповнюють і глибше розкривають її особистісний зміст.

Обов'язок – це сукупність моральних зобов'язань людини перед суспільством, нормативна категорія, що регламентує соціальні обов'язки, та співвідношення особистого і суспільного інтересу.

Справедливість – це загальне співвідношення цінностей і конкретний розподіл їх між суб'єктами, міра, співрозмірність, відповідність між правами і обов'язками людей, заслугами і їх визнанням, злочинними діями і покаранням. Невідповідність чи порушення цієї норми оцінюється моральною свідомістю як неприйнятне, несправедливе.

Дисциплінованість – вольова властивість особистості, яка проявляється і як короткочасний процес, і як стан, завдяки якому людина діє відповідно із законами, нормами і правилами, стає нормою її життя і діяльності.

Гідність – особливе моральне ставлення людини до себе, що виявляється в усвідомленні своєї самоцінності й моральної рівності з іншими людьми; ставлення до людини інших людей, в якому визнається її безумовна цінність.

Честь – особливе моральне ставлення людини до себе, що виявляється в усвідомленні свого соціального статусу, роду діяльності і моральних заслуг, і відповідне ставлення до неї суспільства, яке рахується з її репутацією.

Порядність – це чесність, відвертість, здатність тримати в порядку своє серце (мотиви), думки, слова та вчинки. Іншими словами порядність – це зовнішній прояв внутрішньої цілісності людини.

Діяльність – процес (процеси) активної взаємодії суб'єкта з об'єктом, під час якого суб'єкт задовольняє будь-які свої потреби, досягає мети. Діяльністю можна назвати будь-яку активність людини, якій вона сама надає певний сенс.

Гуманність – повага до людської особистості; добре ставлення до всього живого; людяність, людинолюбство. Система установок особистості стосовно людини, групи людей, живої істоти, обумовлена моральними нормами і цінностями та реалізується у спілкуванні і різних видах діяльності.

Особистість – соціальна істота, суб'єкт пізнання, активний діяч суспільного розвитку, яка усвідомлює себе у виконанні суспільної ролі та діяльності. Отже, це неповторна індивідуальність за своїм характером, темпераментом, поведінкою тощо.

Академічний дискурс в магістратурі – це особливості та види професійного педагогічного спілкування (діалогічний або монологічний) у процесі навчальної та наукової діяльності, спрямовані на освітньо-професійну підготовку: лекція, семінар, написання реферату, виступ на науковій конференції, написання магістерської роботи тощо. Одночасно це є й інституційний тип комунікації, взаємодії студента і викладача, який притаманний університетській освіті.

Дискурс (фр. discours – промова, виступ, слова, розмова (на тему)) – у широкому сенсі складна єдність мовної практики і надмовних факторів (значима поведінка, що маніфестується в доступних почуттєвому сприйняттю формах), необхідних для розуміння тексту, єдність, що дає уявлення про учасників спілкування, їхні установки й цілі, умови вироблення і сприйняття повідомлення.

Магістратура з педагогіки вищої школи найважливішим своїм завданням має підготовку майбутніх викладачів у галузі вищої і загальної освіти, а також до наукової діяльності й передбачає оволодіння цілою системою знань та формування широкоерудованої толерантної особистості з глибокими не тільки спеціальними знаннями з педагогічної науки, а й культури, мистецтва, сучасних засобів комунікації, здатної розв’язувати як складні професійні завдання, так і проблеми власного буття.

У ст. 5 розділу ІІ Закону України «Про вищу освіту» зазначається, що «магістр – це освітній ступінь, що здобувається на другому рівні вищої освіти та присуджується вищим навчальним закладом у результаті успішного виконання здобувачем вищої освіти відповідної освітньої програми. Ступінь магістра здобувається за освітньо-професійною або за освітньо-науковою програмою» за умови наявності ступеня бакалавра. Освітньо-наукова програма магістра обов’язково містить дослідницьку (наукову) компоненту.

Магістр з педагіки вищої школи має чітко уявляти свої завдання в галузі сучасних освітніх практик, розуміти, що магістерський рівень передбачає підготовку до викладацької роботи у вищій школі, головною засадою якої є єдність дослідження й навчання, науки й освіти; партнерські стосунки, діалог рівноправних співрозмовників у спільній навчальній і науковій діяльності.

Сутність і завдання університету як соціального інституту – всебічна освіта молоді та її підготовка до зрілого життя, виховання, формування не «міфічного інженера-антихриста, який володіє таємницями техніки»

(Ф. Сологуб), щоб стати заложником його діяльності, а сучасну відповідальну людину, яка живе в соціумі, у культурі й несе повну відповідальність за себе, за свою діяльність і за свої вчинки. Тож університет мусить не тільки надавати і створювати нове знання, а й змінювати свідомість людини.

Таким чином, завдання підготовки магістра з педагогіки вищої школи мають полягати не тільки в пристосуванні до мінливого інформаційного суспільства і сучасних інформаційних технологій, а й у тому, щоб сформувати з нього особистість, виробити в ньому навички до продовження набуття знань і практичних навиків, до рефлексії над власними знаннями та вчинками.

Наразі основними чинниками системи університетської освіти і виховання є демократизація освітнього процесу, університетська автономія, академічна свобода і відповідальність, але, як говорив В. Розанов, не «зігріті колосальним реформаторським рухом», вони поки що залишаються всього лиш побажаннями. Процес модернізації і трансформації університетської освіти іде надто повільно, залишаючись, по-суті, у річищі старих традицій організації навчально-виховного процесу, за винятком певних елементів формалізації – модульне навчання, кредити, шкала оцінювання, що з'явилися в практиці вищої школи після приєднання України до Болонського процесу. Адже університетська автономія, як і академічна свобода в умовах ринкової економіки зорієнтована перш за все на свободу бізнесової дільності в освіті і за рахунок освіти, тому що сама освіта стає товаром (освітні послуги).

Тому в сучасних умовах надзвичайно актуальною є проблема визначення змісту і сутності академічних цінностей університету, особливо академічної свободи і відповідальності, їх місця та функцій (ролі) в академічному дискурсі магістратури.

Динаміка соціального розвитку, зокрема, процес глобалізації, формування суспільства та економіки, заснованих на знанні, становлення науки як найважливішого чинника соціальних змін трансформує не тільки уявлення про сутність вищої освіти, а й змінює місце вищої школи в структурі суспільства. Вимоги, які висуває сьогодні держава, громадянське суспільство, ринок праці і особистість до сфери освіти, тільки розширюють межі відповідальності вищої школи.

Проблеми освіти знаходяться в центрі уваги культурології, соціології, економіки, педагогіки, філософії і багатьох інших галузей наукового знання, в яких освіта розуміється як чинник економічного

розвитку, засіб збереження і розвитку культури, соціальний інститут, процес і результат набуття знань, соціальна і духовна цінність. В останні роки особливої актуальності набули проблеми, пов'язані з глобалізацією освіти, масовізацією системи вищої професійної освіти, фінансуванням освіти, технологізацією процесу освіти тощо, взаємовідносин системи освіти та її соціального оточення.

Провідну роль у системі вищої професійної освіти традиційно грав університет як центр освіти, науки і культури. Сучасний університет має величезне значення в житті суспільства і разом з тим не припиняється полеміка про його сутність, тобто його цілі, цінності, завдання, специфічні функції. Дискусії на тему щодо «ідеї університету», починаючи з німецької класичної філософії, тривають уже протягом останніх двох століть, вимагають свого подальшого вивчення, як і академічні цінності сучасного університету.

Традиційними академічими цінностями университету вважаються університетська автономія, академічна свобода, єдність начання і наукових досліджень. На сьогодні в умовах розповсюдження ринкових відносин, що охопили й університетську освіту, в освітній галузі під впливом цих змін змінюються традиційні академічні цінності, завдання і навіть самі функції університету. Комерціоналізація вищої освіти, перетворення освіти на товар, освітні послуги, що впливають на світоглядні підвалини не тільки університету, а й особистості – студента, викладача, а також ставлення до університету як освітньої установи, де має панувати дух знань, наукових пошуків, де формується людина майбутнього і пропонуються принципи конкурентоспроможності, ефективності та якості освіти.

Одним із основоположних принципів сучасної європейської системи освіти є забезпечення індивідуальної академічної свободи та створення умов для її реалізації. Тому свободу і відповідальность в академічному дискурсі треба розглядати як фундаментальні цінності університетської освіти, які є найважливішими умовами формування особистості. Тільки «свобода змінюватися, свобода від того, щоб бути саме таким, і свобода стати іншим» [8, с. 68].

У сучасному технологізованому світі має також сформуватися й нова етика моральної відповідальності за майбутнє, яку обгрунтовує Ганс Йонас як «етику відповідальності», як категоричний імператив перед природою і майбутніми поколіннями в умовах тотальної технізації людського суспільства [3].

Яким же чином формується в університеті, а саме в магістратурі, свобода і відповідальність особистості викладача вищої школи і громадянина, відповідального за себе, за своє буття і суспільство. Перш за все за рахунок гуманітаризації навчання, інтегративних курсів, які спрямовані не на засвоєння набору певних знань, а на пошук власного розвитку, професійного зростання, поєднання навчаня і науково-дослідної роботи.

Так, Карл Ясперс у праці «Ідея Університету» (1923) виокремлює три фундаментальні типи навчання і виховання як історично зумовлені форми спілкування учителя і учня:

– перший тип – *схоластичне навчання і виховання*, яке притаманне середній школі, де матеріал стиснутий до формул, загальновизнаних визначень. Мета такого навчання: учень має засвоїти готові результати, а вчитель просто, ясно і зрозуміло відтворити їх. Тут учитель знеособлений, безособовий, він лише представник, якого можна замінити будь-ким іншим;

– другий тип – *учительське навчання й авторитарне виховання.* Тут головну роль відіграє винятковість особистості вчителя, його авторитет; домінує монологічний тип навчання, оскільки учень знає занадто мало, щоб вести повноцінний діалог з учителем. Авторитет учителя знімає з учня власну відповідальність, оскільки здобути знання власними силами він не в змозі; це пристосування до життя, а не вибудовування себе;

– третій тип – *сократичне навчання і виховання* – учитель і учень перебувають на одному інтелектуальному рівні, вони обидва вільні і рівноправні партнери навчального процесу. Його назва походить від імені Сократа, видатного давньогрецького філософа і педагога, який навчав за допомогою діалогу. Сократичний діалог як метод і форма спілкування таким чином увійшов у риторичну культуру людства і став визначальним в університетській освіті. Тут головним є пошук істини, у якому вчитель не претендує на абсолютну істину і до її пошуку залучає учня, дослухається до його думки. У сократівському типі навчання і виховання домінує ідея безмежного духу і власної відповідальності.

Отже, якщо виходити з того, що традиційною формою педагогічного академічного дискурсу є безпосереднє міжособистісне спілкування, то, безумовно, воно має бути діалогічним, тобто, за Ясперсом, сократичним.

Університет зводить разом людей, які досліджують наукове пізнання і живуть духовним життям. Первісний сенс universitas як спільноти учнів та вчителів так само важливий, як і сенс універсальної єдності науки. В ідеї університету лежить завдання постійного налагоджування відносин, які б

наближували до об'єднання в ціле. Ця ідея вимагає спілкування не лише у царині виключно науковій, але й в особистому житті. Університет має бути межами, у яких дослідники, а також дослідники та учні дискутували б між собою та обмінювалися інформацією. Зрештою, таке спілкування, якщо воно відповідає ідеї, може бути лише сократичним, таким, що у боротьбі все піддає сумніву, щоб люди зрозуміли самі себе й інших.

По суті, виховання *в університеті* – засадничо *сократичне.* Студенти – це не діти, а дорослі. Вони дозріли до повної відповідальності за себе. Викладачі не дають жодних вказівок і не керують особисто. *Внутрішня свобода* і *відповідальність* становлять цінність особистості, яку вона може здобути самовихованням як в атмосфері університету, так і постійним самонавчанням і саморозвитком у самостійному житті [9, с. 130–134].

Особливого значення під час навчання в магістратурі набуває ідея університету, яку Карл Ясперс сформулював так: «Ідея Університету – це елемент всеохопного ума: волі до необмежених досліджень та пошуків, до безмежного розвитку можливостей, до відкритості, до піддавання сумніву всього, що може статись у світі, до істини без жодних застережень, з усією ризикованістю відваги бути мудрим, sapere aude» [9, с. 138].

Тому академічна свобода є необхідною умовою пошуку та знаходження об'єктивної наукової істини та її розповсюдження як головна місія університету. Академічна свобода становить сутність акдемічної діяльності, а університет є інституціоналізацією принципу академічної свободи. Адже місія університету не тільки в пошуці об'єктивної наукової істини як цінності, а й у збереженні і трансляції знання, вільного від зовнішніх обмежень.

Академічна свобода – це професійний обов'язок членів академічної спільноти, а не лише право, якими можно довільно скористатися або не скористатися. Як зазначає В. Нікольський, «самоописання університету через ідею академічної свободи будується на таких аргументах.

По-перше, метою університету є виховання людини як активного і відповідального громадянина, який бере участь у збереженні і неперервному створенні цивілізації для спільного блага. Щоб грати цю роль, університет мусить не тільки здійснювати професійне навчання, а й формувати світогляд особистості, знаходячись, таким чином, на службі всього людства.

По-друге, у своєму етичному вимірі академічна свобода – це умова соціальної відповідальності академічної спільноти в цілому та її членів. Академічна свобода в плані відношення до наукового етосу є базовим ціннісним принципом, що формує умови реалізації ідеалів і норм наукової

діяльності. Ця теза залишається актуальною й сьогодні в умовах зростання бюрократичних вимог, які здійснюють підміну *моральної категорії відповідальності* «економічними» показниками звітності.

По-третє, пристрасть до пізнання – це потреба людини, задоволення якої залежить від ступеня її свободи в особистому пошуці істини. Від того, що академічна спільнота становить значний сегмент громадянського суспільства, забезпечення академічної свободи є обов'язок владних інституцій, тобто держави. Цінність знання і акдемічної свободи як умови його знаходження, збереження і розвитку вимірюється їх об'єктивною значимістю для широких верств населення. Більшість етичних принципів , які згадуються сьогодні у зв'язку з демократичним державним устроєм, можуть бути використані, на нашу думку, також і для легітимації академічної свободи» [6, с. 74].

У своєму етичному вимірі академічна свобода – це умова соціальної відповідальності академічної спільноти та її окремих членів. Академічна свобода щодо наукового етосу є базовим ціннісним принципом, який формує умови здійснення ідеалів і норм наукової діяльності. Пошуки найбільш адекватного розуміння академічної свободи і відповідальності пов'язані зі зміною форми, структури і змісту навчання, що, з одного боку, визначається викладачами, а з іншого – студентами. З огляду на це, сутність академічних свобод означає:

– свободу членів академічного співтовариства, кожного зокрема чи всіх разом, у прагненні до розвитку і передачі знань через дослідження, викладання, творчу діяльність;

– утримання з боку владних структур від використання системи освіти як інструменту для пропаганди;

– забезпечення викладацькому складу і студентам усіх вищих навчальних закладів умов для автономії і свободи викладання, навчання і дослідницької діяльності без зовнішнього втручання;

– відкритий доступ до інформації про суспільні справи і справи своєї установи, можливість обмінюватися інформацією зі своїми колегами у своїй країні і за кордоном.

Отже, академічна свобода охоплює передусім такі елементи, як свободу викладання, свободу проведення наукових досліджень, свободу навчання. Вона тісно пов'язана з автономією навчального закладу, яка символізує його самостійність, незалежність у процесі реалізації навчального процесу, науковій, фінансовій, господарській діяльності, підборі кадрів тощо.

Академічна свобода – це свобода, яку надає суспільство членам академічної спільноти для того, щоб уможливити виконання, покладених на них завдань, тобто своєрідний дозвіл університетові виконувати свій обов'язок перед суспільством [1]

Особистість формується у процесі самовиховання. «Свобода – це коли я можу робити все, що захочу» (Вольтер). А як це стосується академічної свободи? Невже у навчальному процесі, позбавившись волі викладача, студент здобуває жадану свободу? Ганс Йонас говорить, що «прерогатива людської свободи – мати спроможність говорити світові – «ні» [3, с. 120], а «умовою відповідальності є активність суб'єкта… він повинен бути відповідальним за наслідки своєї діяльності» [3, с. 141].

Отже, академічна свобода визначається повною свободою викладача в наукових дослідженнях та оприлюдненні їх результатів відповідно до необхідності виконання закріплених за ним академічних обов'язків.

Академічна свобода студента є також важливим елементом організації навчального процесу та визначається свободою у виборі навчального закладу, форм і змісту навчання, тобто можливістю вибору певних навчальних дисциплін.

Академічна відповідальність ґрунтується на громадянській позиції викладача, вільній від університетської цензури, на вимогливості до виконання своїх викладацьких функцій, на стриманості та повазі до своїх колег і студентів, формуванні суб'єкта діяльності.

Академічні свободи викладачів і студентів взаємопов'язані та обумовлюють одна одну: без свободи викладача не може бути свободи студента і навпаки.

Саме академічні свободи викладачів і студентів створюють можливість готувати індивідуальність як у науковому, так і професійному сенсі, а не масовізованого дипломованого фахівця homo faber (Макс Фріш). Нині суспільству потрібний homo spiritus – людина духовна, яка не тільки бажає щось отримати, стати, зробити, виконати, придбати – тобто бути (Е. Фромм), а й бути гідним чогось, тобто прагнути добра, краси, справедливості.

Отже, визнання широких академічних свобод і відповідальності сприятиме досягненню процедурних цілей розвитку науки – конкурентоспроможності теорій і доктрин, суспільних інновацій та свободи розвитку особистості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Герцюк Дмитро. Академічні свободи у системі цінностей вищої освіти: еволюція і сучасний стан / Дмитро Герцюк // Вісник Львівського університету. Серія педагогічна. – 2009. – Вип. 25, ч. 4. – С. 16–24.

2. Горбунова Л. С. Новые смыслы образования в контексте культуры перехода / Л. С. Горбунова // Стратегии динамического разития России: единство саморганизации и управления : материалы Первой междунар. науч.-практ. конф. Т. 2. Ч. 1 / под общ. ред. д. соц. н. проф. В.Д. Романова. – М. : Изд-во «Проспект», 2004. – С. 291 (287-292).

3. Йонас Ганс. Принцип відповідальності. У пошуках етики для технічної цивілізації : пер. з нім. / Ганс Йонас. – К. : Лібра, 2001. – 400 с.

4. Катаєва Л. И. Способность к межкультурному общению как условие творческой самоактуализации личности в новом историческом пространстве культуры 21 века / Л. И. Катаєва, Т. А. Полозова // Стратегии динамического разития России: единство саморганизации и управления : материалы Первой междунар. науч.-практ. конф. Т. 2. Ч. 1 / под общ. ред. д. соц. н. проф. В. Д. Романова. – М. : Изд-во «Проспект», 2004. – С. 82–88.

5. Налимов В. В. В поисках иных смыслов / В. В. Налимов. – М. : Изд. группа «Прогресс», 1993. – 280 с.

6. Никольский В. С. «Академическая свобода» как язык самоописания университета / В. С. Никольский // Высшее образование в России. – 2013. – № 2. – С. 74–78.

7. Уайтхед А. Избранные работы по философии : пер. англ. / А. Уайтхед ; сост. И.Т. Касавин ; общ. ред. и вступ. ст. М. А. Кисселя. – М. : Прогресс, 1990. – С. 258–262.

8. Франкл В. Человек в поисках смысла : сборник : пер. с англ. и нем. / В. Франкл ; общ. Ред.. Л. Я. Гофмана и Д. А. Леонтьева ; вступ. ст. Д. А. Леонтьева. – М. : Прогесс, 1990. – С.114.

9. Ясперс Карл. Ідея Університету / Карл Ясперс // Ідея Університету : антологія / упоряд. М. Зубрицька, Н. Бабалик, З. Рибчинська. – Львів : Літопис, 2002. – С. 109–168.

Л. С. Левченко

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНИХ ЦІННОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ

Основу якості життєдіяльності людини становлять цінності. Реалії сучасного суспільства потребують особливих педагогічних підходів до усвідомлення нових цінностей і вироблення найбільш адекватних професійних цінностей вчителя, механізмів їх передачі та засвоєння. Формування цінностей пов'язано з особливою здатністю суб'єкта відображати об'єкт для задоволення потреб і реалізації інтересів. Деякі цінності сприймаються людиною об'єктивно, але в різних контекстах їм надають різного значення. Зміст та цілі життя молодого спеціаліста залежать від того, як саме цінності увійдуть у його свідомість.

Проблема цінностей людського життя, її ідеалів і цілей здавна була складовою частиною філософії (Г. Лейбніц, Р. Декарт, Г. Гегель, М. Хайдегер та ін.). У кінці минулого століття ця проблема стала предметом ряду досліджень, що отримали назву аксіологічних. У цьому напряму працювали В. Василенко, Б. Додонов, О. Дробницький та інші.

Теорія цінностей заснована на покликанні об'єктивного характеру соціальних, наукових, моральних, естетичних та інших цінностей, їх залежності від історичних умов суспільних відношень, діалектики відносного й абсолютного, об'єктивного і суб'єктивного в розвитку цінностей. В основі такого підходу лежать практичні потреби реальних людей. Вони є суб'єктивними факторами цінностей, оскільки складають самовизначення суб'єкта.

Актуальність проблеми цінностей визначив В. Тугарінов. Цінності, на його думку, це явища природи і суспільства, потрібні людству в історично визначеному суспільстві як дійсність, тема та ідеал. Тому цінністю може бути не тільки те, що існує, але і те, що ще потрібно здійснити. Ним виділені дві групи цінностей: цінності життя (здоров'я, радість, життя…) і цінності культури: матеріальні (техніка, їжа, одяг), соціально-політичні (суспільний порядок, світ, безпека, воля, рівність, справедливість), духовні (освіта, наука, мистецтво). Дослідником встановлено два рівні цінностей: вищі, що пов'язані з уявленнями людини про сенс життя, свободу і цінності, що задовольняються на рівні потреб та інтересів. Подібне тлумачення цінностей має місце в теоріях О. Анісімова, В. Василенко, М. Кагана та інших.

В. Василенко, у свою чергу категорію цінності розглядав з позиції ставлення до неї суб'єкта, оскільки цінність детермінована обома сторонами ціннісного ставлення, а її величина та характер одночасно залежить і від визначень суб'єкта (суб'єктивний характер цінності), і від властивостей об'єкта – носія цінності (об'єктивний характер цінності). Експериментальні дослідження дозволили автору розробити класифікацію цінностей, де вони виступають у діалектичній взаємодії: матеріальні (первинні), соціальні, естетичні та етичні. Виходячи із суб'єктивних і об'єктивних сторін цінностей, він поділяє їх на суспільні, індивідуальні, матеріальні, соціально-політичні, моральні, етичні, естетичні, пізнавальні.

Посилання на те, що цінності – це особливі продукти духовної діяльності людини, під час якої вони відповідним чином перетворюють та демонструють соціальні властивості речей, має місце в працях А. Здравомислова. Цінності він трактує як особливі продукти духовної діяльності людини, в ході якої відповідним чином демонструються, перетворюються соціальні властивості речей.

О. Дробницький виділяв предметні цінності (що є об'єктами, на які спрямовані потреби) та суб'єктивні (цінності свідомості і цінності уявлення). Перші є об'єктами наших оцінок, а інші виступають як критерії цих оцінок.

На основі таких концептуальних підходів вчених-філософів сформувався категоріальний апарат теорії цінностей. Він містить такі категорії, як «цінність», «ціннісні ставлення», «оцінка», «ціннісна орієнтація».

У найширшому науковому розумінні цінності розглядають як реальні предмети, явища або як ідеальні сутності (почуття, ідеали), що мають певну значущість для людини, здатність задовольняти її потреби (В. Алексєєва, В. Анненков, В. Блюмкін, Л. Ващенко, Т. Гринчук).

Суттєве значення для нашого дослідження мають висновки Д. Леонтьєва, який розглядає три форми існування цінностей у їх взаємозалежності між собою: соціальні ідеали, предметне втілення цінностей й особистісні цінності. Основною формою існування цінностей є суспільні ідеали, тобто соціальні утворення, вироблені суспільною свідомістю. Ціннісні ідеали реалізуються лише в діяльності, де їх втіленням може виступати сам процес діяльності. У формі ідеалів існують особистісні цінності, що складають внутрішній світ людини.

Отже, науковці проблематику цінностей розглядають у контексті системного аналізу людської діяльності та в контексті культури як компонент соціального регулювання.

У цілому, сама проблема цінностей є однією з найбільш складних і суперечливих, оскільки в науковій літературі, зокрема у філософській, зустрічаються різні підходи до визначення самого поняття «цінності», які можна звести до кількох груп: матеріальні цінності, духовні цінності як ідеали суспільної та особистісної діяльності, їх пріоритети, цінності як специфічне явище свідомості тощо.

Дефініції, що зустрічаються у філософській літературі, складають дві основні парадигми. Перша містить в собі термінальні цінності, друга інструментальні, до яких входять моральні цінності і цінності компетенції.

З функціональної точки зору інструментальні цінності активізуються як критерії, стандарти під час оцінки та вибору поведінки, дій, а термінальні – при оцінці та виборі як цілей діяльності, так і засобів їх досягнення.

М. Шелер убачає в цінностях ідеально прості, незалежні одна від одної якості, що не належать до емпіричного світу.

Описуючи ідеальний світ цінностей, М. Шелер виділив чотири їх системи: гедоністичну, вітальну, духовну (естетичну, цінності справедливого та несправедливого, цінності чистого пізнання), релігійну. Цінності пізнаються лише через почуття. Крім емоційного переживання, не існує іншого шляху їх пізнання. В інших класифікаціях цінності поділено на матеріальні і духовні (В. Момов), реальні і потенційні (В. Момов, В. Олексійкова), фактичні і такі, що визначаються. У цій категорії їх визначають через оцінювання (Додонов Б.).

Цінності, як соціальний феномен, виконують відповідні функції: мотиваційну, що визначає поведінку індивіда, та орієнтаційну, так як цінність – це система суспільної свідомості: ідеалів, поглядів, що пропагуються в історично визначеному суспільстві.

У соціологічному вимірі цінності здатні регулювати поведінку особистості. Соціологи надають цінностям подвійної функції: особистісної і соціальної. Так, Алвіно Бертрандо визначає цінності як стандарти поведінки, що існують у часі, від яких індивід відчуває сильну емоційну залежність.

Н. Шуст зводить значення цінностей до нормативного, соціального – до трансляції цінностей, а індивідуальне до пасивного сприйняття цінностей у вигляді вибору, згоди. Таке розуміння цінності зменшує в ній значення соціального й індивідуального. Отже, соціологічним концепціям ціннісної проблематики притаманна спроба надавати цінностям подвійної функції: особистісної і соціальної.

Система цінностей у широкому розумінні слова, як вважає І. Жерносєк, – це внутрішній стрижень культури, об'єднуюча ланка всіх галузей духовного

виробництва, всіх форм суспільної свідомості. Цінність являє собою узагальнююче поняття для таких явищ духовного життя, як ідея або ідеал.

За цінностями особистості можна виділити такі підсистеми цінностей: духовні, які виступають як цінності життя і його змісту; моральні, тобто цінності морального вибору вчинків та поведінки; індивідуально-соціальні, які відображають структуру діяльності специфічний засіб людського існування.

Більш концептуальним, на нашу думку, є визначення поняття особистісних цінностей, коли їх трактують як «усвідомлені, відрефлексовані найбільш загальні смислові утворення» (Б. Братусь). У психології існують думки, згідно з якими зведення особистісних цінностей лише до найзагальніших усвідомлених змістових утворень недоцільне, оскільки невиправдано звужується ціннісна система особистості, і важко розглядаються загальні нові утворення.

Аналізуючи феномен «цінності», зарубіжні дослідники визначають складність означеного утворення, що містить в собі різні рівні і форми взаємодії суспільного й індивідуального в особистості. Розглядаючи природу феномену цінностей, вони виділяють три позиції проблеми. Перша розглядає цінність як реальний предмет, що має функціональну значущість для людини, а друга – як ідеальний предмет (почуття, ідеал), що виражає позитивне ставлення суб'єкта до дійсності, третя, в свою чергу, розглядає дещо важливе взагалі, або в позитивному, або в негативному аспекті. Остання з розглянутих позицій виступає як налагоджування трактування ціннісного феномену.

Особливого значення в педагогічній теорії набувають цінності духовного характеру – це цінності наукових знань, прогресивних ідей, високих моральних та естетичних уявлень. Вони є ознаками духовного здоров'я й духовної зрілості особистості та суспільства.

Педагогічні дослідження проблеми цінностей і ціннісних орієнтацій можна умовно поділити за певними напрямами. І серед них найважливішим є питання виховання молоді, в якому одне з центральних місць посідають національні цінності. Переважна більшість дослідників вбачає в цінностях феномен суспільного буття та суспільного ідеалу саме в особистісній формі, тобто на рівні індивіда, індивідуального. Так, О. Савченко вважає, що сучасний стан педагогічної теорії і практики вимагає наукового обґрунтування двох систем цінностей: 1) тих, на які має орієнтуватися освіта сьогодні і в перспективі; 2) тих, які мають створюватися, формуватися в самому освітньому процесі.

Педагогічні дослідження дали змогу розглядати «цінність» з трьох сторін: як соціальну проблему, як психологічну проблему, як суто педагогічну проблему.

Сутність професійно-педагогічних цінностей. Професійні цінності є важливим чинником успішного здійснення будь-якої професійної діяльності, є її складовою частиною. Для з'ясування структури професійних цінностей майбутніх вчителів важливим є аналіз різних підходів до визначення сутності поняття «діяльність».

Вивчення науково-педагогічних джерел, в яких досліджувалася структура педагогічної діяльності, дало можливість зробити певні узагальнення, а саме:

– мотив діяльності визначає зону можливих дій; під його впливом відбувається процес висування об'єктивних цілей; при визначенні структури педагогічної діяльності особистості виділення мотиваційного компонента є обов'язковим;

– наявність умінь і навичок особистості обумовлює виділення змістово-процесуального компонента;

– самоосвітня діяльність, забезпечення творчого характеру діяльності щодо організації навчально-виховного процесу школярів – все це утворює рефлексивний компонент, який крізь призму професійних умінь та навичок формує професійно-педагогічні цінності.

Пошук нових шляхів розв'язання проблеми формування цінностей особистості зумовив розглядати визначення цього питання в психолого-педагогічному аспекті: по-перше, через аналіз механізму формування ціннісних орієнтацій і, по-друге, через розгляд системи соціальних зв'язків та залежностей, що визначають процес формування цінностей.

Ціннісні орієнтації – важлива структурна ланка в процесі формування цінностей особистості, один з показників її самосвідомості. Формування ціннісних орієнтацій здійснюється шляхом співвіднесення суб'єктивного досвіду з наявними в соціумі зразками. Отже, ціннісні орієнтації ми розуміємо як спрямованість суб'єкта на діяльність і певні цінності.

Український педагогічний словник трактує поняття «ціннісні орієнтації» таким чином: ціннісні орієнтації – це «вибіркова, відносно стійка система спрямованості інтересів і потреб особистості, зорієнтована на певний аспект соціальних цінностей». Ціннісні орієнтації формуються в процесі соціального розвитку особистості, її участі в трудовій діяльності.

Ціннісні орієнтації виступають саме як визначені форми оцінної свідомості, що дозволяють встановлювати пропорції суспільно необхідної діяльності. Деякі вчені (Б. Васильєв, Л. Літвінова) розвиток ціннісних орієнтацій студентів розглядають крізь ряд факторів:

- вплив на характер ціннісних орієнтацій довузівського досвіду;
- якість викладання;
- світоглядна спрямованість викладачів спеціальних дисциплін;
- характер змісту практичної діяльності студентів;
- стан дисциплін й організованість у колективі.

На нашу думку, *ціннісні орієнтації* – це спрямованість суб'єкта на діяльність і певні цінності. Результати досліджень з цієї проблеми дали можливість виявити два структурних компоненти, що характеризують сутність ціннісних орієнтацій. По-перше, це спрямованість особистості, а по-друге – ціннісно-орієнтаційна діяльність, яка сприймається рівнем розвитку відношень і соціальних чинників особистості. Спрямованість особистості є одним з найважливіших чинників у формуванні цінностей. Її основним проявом є ідеали, потреби, інтереси, переконання.

Наявність професійних цінностей забезпечує сумлінне ставлення до майбутньої професійної діяльності, спонукає людину до пошуку творчості, удосконалює у свідомості студента умовну модель майбутньої фахової діяльності, яка служитиме орієнтиром у професійному саморозвитку.

Ускладнення людської діяльності спричиняє зростання обсягу якостей, необхідних для успішного виконання всіх функцій професійної діяльності. Набуття таких якостей проходить через систему освіти. Освіта необхідна для більш успішного досягнення мети – здобуття професії. Самостійного значення освіта при цьому не має, а об'єднується з цінностями, що визначають ставлення до професійної діяльності. Такі цінності можна поділити на такі групи:

а) цінності професії, що пов'язані з самовизначенням у професійній діяльності;

б) цінності професії, що виникають на основі різних видів винагороди професійної діяльності з боку суспільства;

в) цінності, що утворюються на базі різних рис тієї чи іншої професії;

г) цінності вищого ґатунку, що використовуються в суспільстві для регуляції ставлення до професії.

Ціннісні орієнтації є ступенями суб'єктивної регуляції життєдіяльності людини. Орієнтації визначають професійну спрямованість особистості. Орієнтуючись в широкому спектрі соціальних

цінностей, особистість обирає найбільш суб'єктивно значущі, що пов'язані з її потребами і цілями. Перед тим, як використати на практиці те чи інше явище, відбувається процес оцінювання з точки зору інтересів суб'єкта, цілей, потреб, і лише тоді, вибираючи корисне, визначається цінність.

У процесі оцінювання визначається цінність того чи іншого об'єкта до особистості. Цінність, у такому випадку, являє собою єдність об'єктивного і суб'єктивного. Поняття «оцінка» виконує подвійну функцію: означає змістовне усвідомлення цінності (процес оцінювання) та судження про ступінь цінності.

Оцінювальна діяльність містить в собі ряд компонентів: когнітивний, мотиваційний, операціональний. Мотиваційний компонент визначається розумінням особистісного значення, що надається використанню оцінних дій. Когнітивний компонент являє собою систему засвоєних особистістю «соціальних знань» (понять, норм, цінностей). Операційний компонент – сукупність раціональних прийомів оцінної діяльності.

Сукупність усталених ціннісних орієнтацій утворює свого роду певний поведінковий план, який забезпечує стійкість особистості, наступність певного типу поведінки і відображає спрямованість її потреб та інтересів, внаслідок чого ціннісні орієнтації виступають важливим фактором, що обумовлює мотивацію дій і вчинків особистості.

У процесі засвоєння професійно-педагогічних цінностей особливе значення належить професійній оцінці. Під *професійною оцінкою* ми розуміємо усвідомлення цінності предметів і явищ довкілля у професійному вимірі, при якій встановлюється відповідність або невідповідність дій, мотивів, поведінки.

Самоцінність активної життєвої позиції особистості полягає в тому, що вона означає не тільки спрямованість особистості, її духовну орієнтацію на суспільно значущу мету, інтереси та цінності, але й діяльність, реальні речі і цінності, в яких особистість реалізує цінності.

Говорячи про цінності як регулятор самоактивності, ми маємо на увазі такі цінності, що існують як об'єктивне явище, як феномен, незалежний від свідомості й волі конкретного, реального індивіда, які водночас мають бути уявлені у свідомості й сфері потреб реального суб'єкта самоактивності як те, що є для нього особисто значущим. Саме цим і пояснюється те, що ціннісні орієнтації є суб'єктивно значущим утворенням в структурі свідомості особистості, що зумовлює її самоактивність.

Цінності виступають основою для побудови певного навколишнього світу, оскільки та чи інша цінність може в певний період стати загальною

умовою певного виду людської діяльності, життєвим орієнтиром, згідно з яким структурується реальність.

Отже, цінності відіграють важливу роль у мотивації поведінки людини, а об'єктивно-суб'єктивні ставлення визначають центральну позицію особистості. Реалізуючись та набуваючи особистісного змісту, цінності здійснюють мотивуючий вплив на свідомість і поведінку особистості.

У зв'язку з цим принципового значення набуває питання формування професійно-педагогічних цінностей майбутнього вчителя. Для формування цінностей такого типу суб'єкт педагогічної діяльності повинен мати сформоване ставлення до своєї майбутньої професії. Ставлення до професії, що формується у свідомості майбутнього вчителя, до його внутрішньої моделі зовнішнього світу забезпечує професійну стійкість, високі показники діяльності особистості як майбутнього спеціаліста.

Отже, професійні цінності – це важливий момент у підготовці та професійному становленні майбутнього вчителя. Передумовою професійного становлення майбутнього вчителя є зростання його професійної позиції. *Професійна позиція* – складна система цінностей особистості, де установки, інтереси, світоглядні категорії і ставлення суб'єкта до загальнолюдських цінностей на єдиній основі регулюють практичну діяльність.

Структура і функції професійно-педагогічних цінностей вчителя. Нові типи суспільних відносин вимагають нових підходів до професійної підготовки майбутнього вчителя, що відповідає потребам розвитку цих відносин. Проте основою формування всебічно розвинутої особистості фахівця є реальні соціальні відношення, професійне самовизначення. Соціальні відносини – це також ставлення до своєї спеціальності, які формуються у навчальному закладі і містять такі моменти: усвідомлення суспільної цінності обраної професії, оцінка її соціального престижу, обізнаність у сфері професійної діяльності, інтерес до змісту, функцій та завдань майбутньої професії.

Основу особистості складає її структура, тобто відносно стійкий зв'язок та взаємозалежність усіх сторін цілісного утворення.

Структура особистості вчителя тісно пов'язана із завданнями його професійної діяльності. Тому, відповідно, цінності особистості вчителя відповідають, інколи однозначно, інколи частково, професійно значущим моментам діяльності – професійно-педагогічним цінностям особистості вчителя.

Класифікація професійно-педагогічних цінностей може бути визначена з точки зору системного підходу за планом, в якому ми визначаємо професійно-педагогічні цінності як елементи комплексу, що забезпечують професійну діяльність. Тобто, якісна професійна діяльність можлива тільки в тому разі, якщо вона забезпечується професійними цінностями.

До ознак *змістово-процесуального компонента* ми віднесли такі:

1) *мислення* – єдність аналізу і синтезу;
– здібність до порівняння й систематизації;
– схильність до абстрагування й узагальнення;
– критичність мислення;
– прогнозування;
– алгоритмізація дій і генерація ідей;
2) *увага* – концентрація свідомості на конкретному явищі;
– автоматизація діяльності;
– мимовільне пізнання;
3) *пам'ять* – збереження і відтворення інформації;
– закріплення пізнавальних об'єктів та явищ;
– використання понять, категорій, логічних конструкцій.

Мотиваційний компонент нами визначено за такими ознаками:

мотиви – прагнення до пошуку нових знань;

мета – встановлення взаємозв'язків у природі і суспільстві;

інтереси – спрямованість на усвідомлення мети діяльності;
– прояв пізнавальної потреби.

Рефлексивний компонент визначають такі ознаки, як:

спрямованість – самореалізація в освітній сфері діяльності;

самооцінка – адекватність оцінювання; самоконтроль;

емпатія – здібність до співчуття.

Виділені компоненти нерозривно пов'язані між собою і складають основу педагогічної діяльності вчителя. Для конкретизації змістово-процесуального компонента схематично розкриємо суть знань і вмінь майбутнього вчителя початкових класів.

Вивчення сутності, змісту, функцій професійно-педагогічних цінностей майбутнього вчителя дозволило для кожного компонента встановити такі критерії:

1) *змістово-процесуальний компонент*:
– загально інтелектуальний рівень розвитку особистості;

– система фахових знань, умінь, навичок;
– практична реалізація загальнопедагогічних знань і вмінь;

2) *мотиваційний компонент*:

– наявність професійних інтересів;
– наявність професійних мотивів;
– усвідомлення професійних цінностей;

3) *рефлексивний компонент:*

– самоосвітня діяльність;
– самооцінка професійної діяльності;
– професійна спрямованість.

Оцінка є провідним компонентом діяльності, що інтегрує в собі: контроль, регуляцію, експертизу і стимуляцію в професійній діяльності. Важливість оцінки полягає в баченні індивідом сильних та слабких сторін діяльності, а також в усвідомленні її результатів. Процедура оцінювання повинна включати в себе: створення необхідного психологічного настрою; аналіз власних результатів; розробку еталону оцінювання. Самооцінка, у свою чергу, впливає на ефективність професійної діяльності й подальший розвиток особистості, характеризує професійні цінності суб'єкта, його спроможність виконувати пізнавальні дії.

Оцінювальна діяльність може виступати показником означеного критерію тому, що саме ця операція є провідним компонентом інтелекту, його здатності до пізнання.

Другим критерієм змістово-процесуального компонента є система фахових знань, умінь та навичок студентів. До його складу входить: уміння ефективніше працювати, розв'язувати проблемні та пізнавальні завдання, здійснювати контроль у навчальній діяльності; вміння проводити спостереження, розуміти нову інформацію, ефективно реалізовувати й передавати знання вихованцям; уміння раціонально планувати та організовувати педагогічну діяльність тощо. Наявність системи фахових знань, умінь і навичок є підґрунтям удосконалення професійної підготовки майбутнього вчителя.

Дослідження мотиваційного компонента професійно-педагогічних цінностей дало змогу визначити його важливі аспекти й виділити основу для реалізації його структурних компонентів. Важливими аспектами мотиваційного компонента обрано:

– професійний інтерес, який упорядковує ставлення особистості до основних цілей професійної діяльності;

– задоволеність своїм вибором професійної діяльності, що є результатом реалізації значущих для особистості вчителя, мотивів;

– психологічні установки на оволодіння професією.

До рефлективного компонента професійно-педагогічних цінностей майбутнього вчителя нами віднесено комплекс умінь і навичок, спрямованих на самовдосконалення й забезпечення професійної підготовки під час навчання. Так, критеріями сформованості означеного феномена виступили: схильність до самоосвіти, наявність адекватної самооцінки, та спрямованість на професійну діяльність.

Введення до рефлексивного компонента такого критерію як самоосвітня діяльність дало змогу визначити, що основою формування професійних цінностей вчителя є самостійна робота, яка формує відповідну професійну мотивацію і навички самоосвіти. Наявність умінь та навичок самоосвітньої роботи є водночас і однією з основних професійних цінностей учителя. Про сформованість означеної цінності дає підстави твердити характер самостійної діяльності студентів.

Так, за рівнем прояву рефлексивного компонента було виявлено творчий (високий, що визначається через усвідомлення закономірностей педагогічного процесу, засвоєння системи психолого-педагогічних знань, умінь і навичок аналізу педагогічних фактів, явищ, здійснювання індивідуального підходу до навчально-виховного процесу на основі дослідницького пошуку), репродуктивно-творчий (середній, що характеризується усвідомленням новітніх педагогічних технологій, умінням визначати зв’язки між педагогічними фактами і явищами на основі практичних знань у неадекватних обставинах), та репродуктивний (низький – характеризується відтворенням основних теоретичних положень, виконанням дій професійного характеру за зразком або наявністю теоретичних фахових знань) рівні прояву професійно-педагогічних цінностей. Формування вмінь і навичок самостійної діяльності сприяло підвищенню ефективності самоосвіти та самооцінки.

Виділення компонентів професійно-педагогічних цінностей учителя, обґрунтування їх критеріїв та показників дозволило конкретизувати рівні прояву досліджуваного професійно-особистісного утворення.

Високий рівень сформованості професійних цінностей відзначався у студентів, яким притаманне позитивне ставлення до професійної діяльності, високий інтелектуальний рівень розвитку. Таким студентам характерне вміння контролювати свої дії, оцінювати рівень власної

фахової підготовленості і застосовувати у професійній діяльності новітні педагогічні технології. До цієї групи входять особи, які вільно оперують аналізом, синтезом, порівнянням, узагальненням абстрагуванням, і з досить вираженими швидкістю і критичністю, глибиною та гнучкістю мислення і високим ступенем розвитку самостійності щодо розв'язання розумових задач. Майбутній учитель вільно володіє професійними прийомами, вміннями, навичками. Самоосвітня діяльність студента носить творчий характер.

Середній рівень прояву професійних цінностей майбутнього вчителя характеризувався їхнім активно-дійовим ставленням до професійної діяльності, засвоєнням програмового матеріалу із фахових дисциплін, але не достатньою систематизацією, невисоким загальноінтелектуальним рівнем. Студенти мають досить поверхові знання, відрізняються швидкістю мислення, водночас не можуть мислити критично. Самостійна діяльність студента носить виражений творчо-репродуктивний характер. Самооцінка власних професійних цінностей адекватна або дещо занижена. Необхідність використання педагогічних інновацій усвідомлена, але використовується на рівні обізнаності.

Низький рівень сформованості означених утворень забезпечується пасивним ставленням до майбутньої професійної діяльності. Суб'єктам під силу лише завдання репродуктивного типу. У них обмежений обсяг знань, відсутнє прагнення до відкриття, пошуку нових знань. Для них характерна діяльність за визначеним способом дії, а розумова діяльність – за аналогією. Вони практично не здатні проявляти вольові зусилля. Потреба в самооцінці і самоосвіті відсутня. Інноваційні педагогічні технології не застосовуються. Недоліки професійних знань, умінь і навичок не усвідомлюються, не виправляються. Професійні цінності майбутнього вчителя сформовані на елементарному рівні.

Функціональний аналіз виявляє функціональні залежності. Це аналіз зв'язків між елементами професійно-педагогічних цінностей. Тому функції професійно-педагогічних цінностей учителів можуть бути охарактеризовані в аспекті змісту:

а) світоглядно-виховна функція, що містить формування мотивів, установок, інтересів професійного характеру. Так, *інтереси* ми визначаємо як позитивні емоції, що мотивують навчання, розвиток умінь і навичок та формування цінностей.

Мотив – це спонукальна причина діяльності людини.

Установка – це готовність до певної активності, що зумовлена наявністю потреби й об'єктивної ситуації.

б) науково-пізнавальна функція, що включає навчання, освіту і виховання.

в) оцінювальна функція, результатом якої є усвідомлення професійних цінностей, оцінка власної професійної діяльності.

Оцінка – це особистісний процес відображення образу речей і явищ світу, знання про них.

Усі функції природно, діалектично взаємопов'язані та взаємообумовлені. Отже, поняття «професійні цінності» у теоретико-ціннісній проблематиці має особистісне значення, виступає понятійним засобом для вираження об'єктивного ставлення до професійної діяльності особистості, до самої себе та інших людей.

Таблиця 1

Фактори, що впливають на формування професійно-педагогічних цінностей у майбутніх учителів (за даними аналізу психолого-педагогічної літератури)

№ п/п	Фактор	Показники
1.	Компетентність	моральність, професійна компетентність, професійна майстерність
2.	Інтелектуальність	інтелектуальні і операційні знання, гнучкість у прийнятті рішень
3.	Домінантність	емоційна рівновага, організаційні цінності, здібності до ідентифікації
4.	Творчість	схильність до пошуку, творчість, ініціатива, самостійність у прийнятті рішень
5.	Пізнання	визначення особистісної професійної ролі, пошук сенсу життя

Як бачимо з таблиці, провідним у цій структурі виступає фактор «компетентності», що формується за рахунок цінностей, які характеризують професіоналізм учителя, моральність і професійну майстерність.

Професійно-педагогічні цінності як психолого-педагогічна основа процесу становлення майбутніх учителів. Актуальність проблеми формування професійно-педагогічних цінностей майбутніх учителів зумовлено стратегічними завданнями щодо створення нової системи освіти на основі прогресивних концепцій, інноваційного підґрунтя діяльності сучасної школи.

Професійні цінності є важливим моментом у підготовці й професійному становленні майбутнього вчителя. У професійній діяльності суб'єкт виражає своє розуміння об'єкта і предмета діяльності, засобів її значущості для себе та інших. Багатогранність цінностей у структурі особистості дає змогу досліджувати їх у контексті багатьох феноменів: світогляд, мислення тощо. Процес оволодіння особистістю професійно-педагогічними цінностями проходить ряд послідовних етапів: орієнтація в педагогічній дійсності і набуття професійних знань, умінь, навичок; використання набутих знань на практиці; створення власних професійно-педагогічних цінностей.

У нашому дослідженні одним із перших постає завдання визначення індикаторних характеристик, що фіксують професійно значущі цінності вчителя, які виникають у його професійній діяльності. Так, психолого-педагогічними характеристиками професії учителя початкових класів є особистісні якості, які умовно можна поділити на три основні групи: емоційні, мотиваційні, інтелектуальні.

Спрямованість особистості – це сукупність стійких мотивів, інтересів, цінностей, що спрямовують діяльність щодо об'єктивної дійсності.

Показниками спрямованості є ставлення людини до суспільства, праці, подій, до інших людей, до самої себе. Ставлення – вибірковий, усвідомлений зв'язок людини зі значущим для неї об'єктом.

Професійну спрямованість сучасних учителів окреслено комплексом педагогічних дисциплін, що є основою в системі підготовки студента. Підвищення якості професійної підготовки досягається різними шляхами:

1) оновленням змісту навчального процесу відповідно до останніх досягнень науки й практики;

2) підвищенням науково-педагогічної кваліфікації учителів, їхнім активним залучанням до участі у творчій діяльності;

3) оновленням навчальної і науково-експериментальної бази для вдосконалення практичних навичок.

Чітко виражена спрямованість на загальнолюдські цінності створює передумови формування професійно значущих цінностей. Так, професійні цінності вчителя (цілеспрямованість, принциповість, самостійність, ініціативність, стійкість, організованість, витримка та інші) слугують важливою передумовою успішного становлення майбутнього вчителя. Вони також відіграють важливу роль у формуванні в учителя позитивних мотивів, що визначають ставлення до майбутньої діяльності.

Форми існування і виявлення спрямованості особистості містять у собі підготовку студентів до відповідних *професійних* дій, виступаючи мотивами поведінки та діяльності, визначаючи вибір напряму діяльності, спричиняють вибір відповідних дій та вчинків у певній ситуації. Тому спрямованість визначається і як сукупність мотивів поведінки особистості.

Серед основних компонентів структури професійної спрямованості особистості вчителя виокремлюють:

1) свідомість суспільної значущості професії вчителя (когнітивний компонент);

2) задоволеність обраною педагогічною професією, мотивація професійної діяльності (емоційний компонент);

3) усвідомлення і самооцінка своїх педагогічних здібностей майбутніми вчителями, їхнє ставлення до труднощів професійної діяльності (дійовий компонент).

Н. Кузьміною виділено й охарактеризовано п’ять рівнів діяльності вчителя: репродуктивний (мінімальний), адаптивний (низький), локально-моделювальний (середній), системно-моделюючий (вищий). Відповідно до них Ю. Бабанський виділяє етапи розвитку педагогічного професіоналізму:

1) володіння основами професії, успішне застосування відомих прийомів діяльності на практиці (учитель-професіонал);

2) використання в учительській практиці поруч з апробованими засобами оригінальних нових підходів до розв’язання завдань, їх успішна реалізація у власній діяльності (вчитель-новатор);

3) уміння вчителя не лише пропонувати нові ідеї, застосовувати їх у своїй діяльності, але й науково обґрунтовано оцінювати їх ефективність і можливість передачі іншим (учитель-дослідник).

Індивідуальні особливості людини інтегруються в цілісну індивідуальність у процесі діяльності, в якій формуються й практичні аспекти професійного становлення, а саме, безпосереднє втілення особистісних цінностей у професійне життя.

Виходячи з такого аналізу професійного становлення майбутніх фахівців, ми прогнозуємо необхідним розвиток мотиваційного компонента професійно-педагогічних цінностей (потреби, мотиви, інтереси, установки, переконання), змістово-процесуального компонента (педагогічні знання, уміння, навички, здібності) і рефлексивного компонента (самопізнання, самовдосконалення, самооцінка).

Отже, виходячи з аналізу психолого-педагогічної літератури, вважаємо за необхідне розглядати феномен професійно-педагогічних цінностей із

позицій мотиваційного, змістово-процесуального та рефлексивного компонентів. Означені професійні цінності вчителя не є природженим явищем, вони формуються і розвиваються внаслідок досвіду людини.

Феномен «професійно-педагогічних цінностей» багатоаспектне та багаторівневе утворення. Складність його науково-педагогічного усвідомлення пов'язана з тим, що професійні цінності водночас можуть бути розглянуті як вирішальні моменти в професійному становленні майбутнього вчителя початкових класів.

На сучасному етапі розвитку педагогічної науки домінує підхід до визначення професійних цінностей як якостей особистості – таких, що забезпечують успішний перехід із системи вузівського навчання до професійної діяльності.

Дослідження процесу становлення майбутніх учителів на основі оволодіння професійно-педагогічними цінностями є теоретично і практично значущим. Психологічний аспект професійного інтересу полягає в тому, що він проявляється в індивідуальних особливостях особистості, в його психічних процесах, що містять інтелектуальний, мотиваційний та емоційний компоненти, і формується в процесі діяльності.

Аналіз філософської, психолого-педагогічної та соціальної літератури засвідчив, що особливо актуальним є вирішення кола проблем, пов'язаних із відновленням аксіологічної проблематики. На підставі проблемного аналізу літератури нами виділено два концептуальних підходи до визначення сутності означеного феномену: діяльнісний та особистісний.

Професійно-педагогічні цінності – це комплекс інтегративних утворень особистості, що виявляються у вибірковому ставленні до різних видів педагогічної діяльності залежно від рівня засвоєння нею досвіду, загальноприйнятих цінностей, професійних знань, умінь та навичок, що фіксуються в потребах, мотивах, установках, оцінка, ідеалах й інтересах особистості.

Важливою структурною ланкою процесу формування професійно-педагогічних цінностей учителя є ціннісні орієнтації. Формування ціннісних орієнтацій здійснюється шляхом співвіднесення суб'єктивного досвіду з наявними в соціумі зразками. *Ціннісні орієнтації* – це спрямованість особистості на діяльність і певні цінності.

Висновки. Педагогічні дослідження проблеми цінностей та ціннісних орієнтацій можна умовно поділити за певними напрямами – питання виховання молоді, питання соціальної проблематики, як проблема психологічного характеру та питання педагогічної

проблематики. Дефініції, що зустрічаються у філософській літературі, укладаються здебільшого в дві основні парадигми: термінальні та інструментальні цінності, до яких належать моральні цінності і цінності компетенції. Соціологи надають цінностям особистісного та соціального значення. Важливою структурною ланкою в процесі формування цінностей учені виділяють ціннісні орієнтації, що входять до складу мотивів професійної діяльності. Сутність ціннісних орієнтацій характеризують два компоненти: спрямованість особистості та ціннісно-орієнтаційна діяльність. Особливе місце в процесі засвоєння професійно-педагогічних цінностей належить оцінці, тобто усвідомленню цінності предметів і явищ довкілля у професійному вимірі.

На підставі проблемного аналізу літератури нами було виділено два концептуальних підходи до визначення сутності феномену професійно-педагогічних цінностей: діяльнісний й особистісний. Із позицій діяльнісного підходу, сутність педагогічної освіти розглядалась як підготовка майбутнього фахівця, при цьому передбачалось, що педагогічна діяльність викликає не тільки розвиток відповідних професійних здібностей, умінь і навичок, але й впливає на своєрідність психічних процесів, формує окремі функціональні професійні риси характеру, цінності. Методологія особистісного підходу визначила специфіку педагогічної освіти як особливої сфери соціально-педагогічної практики суспільства, крізь призму якої відбувається реалізація індивідуальних особливостей особистості, смислових утворень, цінностей.

У започаткованому дослідженні ми розуміємо *професійно-педагогічні цінності* як комплекс інтегративних утворень особистості, які виявляються у вибірковому ставленні до різних видів педагогічної діяльності залежно від рівня засвоєння нею досвіду, загальноприйнятих цінностей, професійних знань, умінь та навичок, що фіксуються в потребах, мотивах, установках, оцінках, ідеалах й інтересах особистості. Важливим моментом процесу формування професійно-педагогічних цінностей учителя є ціннісні орієнтації. *Ціннісні орієнтації* – це спрямованість особистості на діяльність і певні цінності. Особливого значення у процесі засвоєння професійно-педагогічних цінностей набуває професійна оцінка. Під *професійною оцінкою* ми визначаємо усвідомлення цінності предметів та явищ довкілля в професійному вимірі, за якої встановлюється відповідність або невідповідність дій, мотивів, поведінки. Постійна *переоцінка цінностей* – це закономірний процес і результат розвитку життя людини, перебудови її взаємовідношень зі світом.

Передумовою професійного становлення вчителя є зростання його життєвої і професійної позицій. Спосіб самовизначення особистості в житті, узагальнений на підставі її життєвих цінностей, який відповідає її нахилам, визначається нами як *життєва позиція* особистості. *Професійна позиція* – це складна система цінностей особистості, де установки, інтереси, світоглядні категорії та ставлення суб'єкта до загальнолюдських цінностей на єдиній основі регулюють практичну діяльність. Формування цінностей – процес багатогранний, складний: утворення професійно-педагогічних цінностей досягається бажаннями, потребами, інтересами професійного характеру.

Структуру професійно-педагогічних цінностей учителів початкових класів відбиває взаємодія мотиваційного, рефлексивного і змістово-процесуального компонентів. Визначення сутності, змісту та функцій професійно-педагогічних цінностей учителя початкових класів дозволило встановити такі критерії для кожного структурного компонента: – *змістово-процесуальний*: загальноінтелектуальний рівень розвитку; система фахових знань, умінь та навичок; практична реалізація загально-педагогічних знань і вмінь; – *мотиваційний*: наявність професійних інтересів; наявність професійних мотивів; усвідомлення професійно-педагогічних цінностей; – *рефлексивний*: професійна спрямованість, самооцінка професійної діяльності; самоосвітня діяльність.

Поглиблений аналіз закономірностей виділених груп цінностей було спрямовано на визначення факторів, що впливають на формування професійно-педагогічних цінностей. Важливими факторами було відмічено такі: компетентність, інтелектуальність, домінантність, творчість, пізнання.

Здійснення компонентно-структурного аналізу означеного феномену дозволило виділити види професійно-педагогічних цінностей учителя, а саме: гуманістичні, прогностичні, інформаційні, дослідницькі, комунікативні, аналітико-оцінювальні, діагностичні та такі функції: світоглядно-виховну (мотиви, інтереси, установки); науково-пізнавальну (навчання, освіта, виховання); оцінну (оцінка).

Адекватність розробленої функціональної моделі формування професійно-педагогічних цінностей учителя підтверджують методологічні орієнтири, емпіричний матеріал та встановлені дані, здобуті внаслідок попереднього діагностування. Центральною ланкою структурного процесу функціональної моделі є цінність. Головною умовою формування та усвідомлення значущості професійно-педагогічних цінностей є набуття не

тільки професійних знань, умінь і навичок, а й важливих загальнолюдських цінностей.

Узагальнюючи засади професійної діяльності вчителя, ми конкретизували специфіку кожного з видів педагогічної діяльності вчителя, щодо формування професійно-педагогічних цінностей. Так, нами було виділено такі види професійної діяльності вчителя початкових класів, як: організаційна, комунікативна, розумова, дослідницька, орієнтаційно-прогностична, діагностична, оцінювальна, інформаційна.

Утворення професійно-педагогічних цінностей – це складний структурований процес розвитку властивостей і якостей, інтересів та світоглядних установок особистості, внаслідок засвоєння, навчання й самоактуалізації, який дає можливість протягом тривалого часу регулювати професійну діяльність.

Професійно-педагогічні цінності вчителя є комплексом різних видів професійних цінностей учителя, що за сприятливих умов дозволяють успішно здійснювати професійну діяльність. Різновиди професійно-педагогічних цінностей учителя початкових класів розподілились таким чином: інформаційні, комунікативні, гуманістичні, прогностичні, діагностичні, аналітико-оцінювальні, дослідницькі. Виділені види професійно-педагогічних цінностей учителя взаємопов’язані та впливають один на одного, але при цьому не втрачають власної природи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бех І. Д. Особистісно-зорієнтоване виховання : наук.-метод. посіб./ І. Д. Бех – К. : ІЗМН, 1998. – 204 с.
2. Бех І. Д. Цінності як ядро особистості / І.Д. Бех // Цінності освіти і виховання : науково-методичний збірник / за заг. ред. О. В. Сухомлинської, ред. П. Р. Ігнашенка, Р. П. Скульського ; упор. О. М. Павліченка. – К., 1997. – С. 9–11.
3. Боришевський М. Й. Духовні цнності в становлені особистості громадянина / М. Й. Боришевський // Педагогіка і психологія. – № 1 (14), 1997. – С. 144–150.
4. Ващенко Л. Ф. Формування оцінного компоненту професійної діяльності в майбутніх вчителів : автореф. дис. за здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 09.00. 01 / Л. Ф. Ващенко ; Південноукраїнський національний педагогічний університет ім. К. Д. Ушинського. – Одеса, 1996. – 18 с.
5. Губенко В. А. Особливості ціннісних орієнтацій сучасного суспільства / В. А. Губенко // Психолого-педагогічні основи гуманізації навчально-виховного процесу в школі та вузі : зб. наукових праць. – Рівне : Волинські обереги, 2002. – С. 229–231.
6. Євтух М. Б. Сучасні тенденції професійної підготовки вчителя / М. Б. Євтух // Психолого-педагогічні основи гуманізації навчально-виховного процесу в школі та вузі : зб. наукових праць. – Рівне : Волинські обереги, 2007. – С. 170–175.
7. Кічук Н. В. Формування творчої особистості вчителя : монографія / Н. В. Кічук – К. : Вища школа, 2004. – С. 156.

Л. В. Пшенична

СКЛАДОВІ ПРОФЕСІЙНОГО ПРОСТОРУ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА

Успіхи учнів залежать передусім від вчителя,
і тому ця професія є «найпочеснішою під сонцем», а тому
найкращі з-поміж людей нехай будуть учителями
Я. А. Каменський

Освіта і освітня політика є сучасним викликом України з багатьох причин. Брак і водночас «надлишок» освіти, її сила і безсилля у багатьох сферах суспільного життя, суперечність між інтересами держави і особистості у способах і формах її здобуття, консервативність та необхідність інноваційного розвитку, а також інші суперечності вимагають значних зусиль для їх розв'язання. Певною мірою ці виклики вирішує вища школа.

Розвиток української державності, структурні перетворення, які проходять на всіх рівнях, повинні гармонічно поєднуватися з реформою освіти та професійної підготовки для того, щоб задовольнити потреби і прагнення людей, особливо молоді, встановити нову систему цінностей, відповідати запитам людства щодо змін у сфері трудової діяльності, а тому вищій освіті та професійній підготовці в розвитку особистості надано особливого значення і визнано їх найвищими цінностями людини та суспільства.

Вища освіта в сучасному світі у своєму системному вимірі не може існувати поза процесами постійної модернізації та трансформації, без інноваційних введень та перетворень, адже саме освітнє середовище є початком ключових соціальних змін, які відбуваються в межах інформаційної цивілізації, що перетворюється в цивілізацію знань і гуманізму. У сучасному українському суспільстві вища освіта відіграє роль основного творця ключових ціннісних орієнтацій, за якими суспільство розвивається, а розвиток суспільства завжди висуває нові вимоги до виконання людиною своєї професійної ролі. Ці вимоги вже знайшли відображення у визначенні принципів здійснення навчально-виховної роботи у вищій школі України, а саме: фундаменталізація, гуманізація, гуманітаризація та індивідуалізація навчання, демократизація відносин між учасниками освітнього процесу, спрямованість на виховання самостійного, інноваційного мислення у майбутніх викладачів – представників інтелектуальної еліти.

Відповідно до ст. 3 Закону України «Про вищу освіту» державна політика у сфері вищої освіти спрямована на державну підтримку підготовки фахівців з вищою освітою для пріоритетних галузей економічної діяльності,... науково-педагогічної та педагогічної діяльності; поєднання науки з виробництвом з метою підготовки конкурентоспроможного людського капіталу для високотехнологічного та інноваційного розвитку країни, самореалізації особистості, забезпечення потреб суспільства, ринку праці та держави у кваліфікованих фахівцях [1].

У наш час зростає роль вищої освіти як інституту духовного виховання особи, збагачення її людського капіталу, покращення якостей особистості. Вища освіта як інститут духовного виробництва та інтелектуального розвитку особистості, нарощення її творчого потенціалу формує таку сукупність знань і навичок випускників, які могли б забезпечити їм можливість конкурувати на ринку праці, а це свідчить, що потреба у вищій освіті набуває особливо вираженого соціального забарвлення, оскільки набуття вищої освіти розглядається людиною як символ вищого споживчого стандарту і способу життя. У вищій освіті реалізуються зростаючі соціальні потреби людей у своєму подальшому духовному та інтелектуальному розвитку.

Реформи, що відбуваються в світі, ставлять підвищені вимоги до кожної людини, рівня її знань, особистісних якостей і, особливо, до рівня її професійної підготовки. Ці процеси вимагають змін у забезпеченні якості вищої освіти, методиці викладання навчальних дисциплін, професійній підготовці фахівців. Усвідомивши, наскільки важливою є роль освіти у формуванні особистості, В. Кремень наголошує на необхідності її реформування і модернізації. Наукові дослідження вченого з даного питання підтверджують висновки, що формування самодостатньої особистості – ключ до глибинних змін у суспільстві [3, с. 15–22]. За таких умов проблема підготовки фахівців за магістерськими програмами набуває особливої актуальності, а її розв’язання потребує змін в українській системі педагогічної освіти.

У порівнянні 2008 року з 2014 рейтинг України за якістю освіти понизився. Це говорить про те, що Україна має безліч проблем у наданні якісних освітніх послуг. Наприклад, суттєво відрізняються рівень випускників українських вишів і очікуваний рівень кваліфікації молодих спеціалістів.

Соціальна значимість педагогічної праці завжди ставила високі вимоги до особистості Учителя, як основного провідника значущої для

суспільства інформації, головного чинника виховного процесу. Сьогодні зростає вагомість його позиції в суспільстві, оскільки через його діяльність та вплив формується громадянин, зміцнюється інтелектуальний та духовний потенціал нації. Педагогічна діяльність викладачів вищих навчальних закладів відзначається ще більшою соціальною відповідальністю, адже їх праця спрямовується на підготовку еліти нації, фахівців вищої кваліфікації, від рівня знань та умінь яких залежить якість соціально-економічної, політичної, культурної розбудови української держави, формування національної свідомості і духовності її громадян.

Педагогічна діяльність професорсько-викладацького складу вищих навчальних закладів спрямована на молодь з певними задатками, потребами, інтересами, особливостями. У зв'язку з цим перед викладачами вищої школи постає надзвичайно відповідальне завдання – допомогти їм стати висококваліфікованими фахівцями, здатними знайти місце на ринку праці, творчо реалізувати набуті у вищому навчальному закладі знання та практичні уміння. У вищій школі важливе значення мають принципи рівності, партнерства і взаємної поваги, бо процеси навчання і виховання будуть повноцінними лише тоді, коли вони є взаємними, коли навчається і виховується не лише студент, а й викладач, а педагогічний процес розглядається як спільна діяльність, діалог рівноправних учасників.

По своїй суті, професійна діяльність педагогічних кадрів є неперервним процесом розв'язання навчально-виховних завдань, спрямованих на розвиток особистості дитини, учня, студента. Її ефективність значною мірою визначається сформованістю ціннісних орієнтацій майбутнього педагога. Основним напрямом освітньої діяльності викладача є задоволення потреб особистості в знаннях, які б дозволили адаптуватися в сучасному світі. А це потребує відповідного кадрового супроводу і втілення в життя цілеспрямованої програми підготовки педагогічних кадрів вузу, тобто відповідної підготовки та перепідготовки викладачів вищої школи.

З 2001 року в магістратурі Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка запроваджено підготовку студентів для отримання кваліфікації викладача вищої школи. Підготовка магістрів – майбутніх викладачів вищої школи, здійснюється у співвідношенні теоретичної та практичної підготовки, педагогічного та управлінського компонентів у змісті навчання, питань розвитку особистості майбутнього викладача. У становленні фахівця враховано вплив інформатизації

українського суспільства на підготовку магістрів-викладачів, застосування новітніх технологій навчання; забезпечення оптимального співвідношення теорії та практики в процесі магістерської підготовки; розвиток професійно важливих якостей майбутніх фахівців педагогічної освіти. Також у навчально-науковому інституті педагогіки і психології, який є структурним підрозділом університету, здійснюється перепідготовка, а на випускових кафедрах університету – підвищення кваліфікації та стажування педагогічних кадрів вищих навчальних закладів України.

Підготовка та перепідготовка викладачів вищої школи має основні функції: професійна підготовка; перепідготовка викладачів; самоосвіта; розвиваюча, яка забезпечує професійний та загальнокультурний розвиток особистості, підвищення її творчого потенціалу, задоволення інтелектуальних та творчих потреб; корегуюча, яка здійснює спрямовану зміну якостей особистості спеціаліста з урахуванням його професійно-педагогічної діяльності у вищому навчальному закладі; організаційна, яка полягає в раціональній організації вільного часу викладача для його самоосвіти; акселераторна, яка сприяє досягненню знань до рівня виробничо та суспільно необхідної компетенції; амортизаційна, яка пом’якшує розрив поколінь за освітнім рівнем, інформованістю, знаннями та ціннісними орієнтаціями; компенсаторна, яка здійснює компенсацію недоотриманої базової освіти та виправлення недоліків функціонування попередніх систем освіти; адаптивна, яка сприяє пристосуванню слухачів до змінюваних вимог соціального середовища.

Професійна діяльність викладача вищої школи вимагає від його особистості певних соціально-психологічних рис і властивостей його характеру: широкий світогляд, принциповість і стійкість переконань, громадська активність і цілеспрямованість, патріотизм і добре ставлення до представників інших національностей та країн, гуманізм, високий рівень свідомості, оптимізм, віра в людей, у свої сили й можливості, любов до праці; висока моральна зрілість, справедливість та об’єктивність, педагогічне спрямування наукової ерудиції, високий рівень загальної культури, високий рівень моральних стосунків спілкування з людьми, акуратність й охайність, чесність, дисциплінованість, вимогливість; педагогічна спостережливість, педагогічна уява, педагогічний такт, педагогічна інтуїція, володіння педагогічною технікою, професійна працездатність; високий рівень соціального сприйняття й спостереження дійсності, активна інтелектуальна діяльність із систематизації й узагальнення соціального досвіду, швидкість орієнтації у педагогічних

ситуаціях, висока культура мовлення, володіння мімікою, тоном голосу, рухами, жестами; висока пізнавальна зацікавленість, любов до студентів й потреба працювати з ними, твердість характеру, витримка й самовладання, самостійність у вирішенні життєво важливих задач; адекватність сприйняття студента й уважність до нього, прогнозування шляхів формування особистості студента, здатність передбачати можливі результати, виховний вплив на колектив та особистість в ньому.

Сучасна парадигма вищої професійної освіти в частині підготовки викладача вищої школи зумовлює необхідність підготовки спеціаліста, який готовий до реалізації освітньої, наукової, методичної, дослідницько-аналітичної, технологічної, організаційної та управлінської функцій; вміє мобільно орієнтуватися та адаптуватися в динамічному і мінливому середовищі; самостійно організовувати свою працю.

На нашу думку, у процесі формування сучасного викладача вищої школи необхідно враховувати такі загальні закономірності:

– фундаментальні знання у сфері педагогіки і фахової підготовки: дидактика, методика, маркетинг, менеджмент, діловодство, правові знання, стратегічне прогнозування, інноваційні технології, практична підготовка;

– технічні вміння та знання: комп'ютерні та комунікативні технології, знання іноземних мов, схильність до науково-дослідної роботи, водіння автотранспорту;

– особистісні характеристики: мотивація та ініціатива, робота у команді, здатність навчати інших та працювати системно, відданість обраній професії, гнучкість, вміння приймати рішення й контролювати їх виконання.

Доповненням до визначених закономірностей професійної діяльності викладача вищої школи є позитивні особистісні якості, соціально-психологічні риси і педагогічні здібності, а саме:

– *морально-психологічні якості:* чесність і порядність у взаєминах зі студентами, колегами, людьми; високий рівень загальної і педагогічної культури; повага до колег-професіоналів; акуратність і охайність; дисциплінованість і вимогливість;

– *науково-педагогічні якості*: науково-педагогічна творчість; професійна працездатність; активна інтелектуальна діяльність, науковий пошук; педагогічне спрямування наукової ерудиції; педагогічна спостережливість; педагогічна уява та інтуїція; володіння професійною педагогічною технікою; гнучкість і швидкість мислення у педагогічних ситуаціях; висока культура мови і мовлення, володіння мімікою, тоном голосу, поставою, рухами і жестами;

– *загальнолюдські та громадянські риси:* громадянська активність і цілеспрямованість;широкий світогляд, принциповість і стійкість переконань; національна самосвідомість, патріотизм, толерантність; гуманізм і соціальний оптимізм; високий рівень відповідальності і працелюбність;

– *індивідуально-психологічні особливості*: високий рівень соціального сприйняття і самопізнання; висока інтелектуально-пізнавальна зацікавленість і допитливість; інтерес до розвитку потенційних можливостей студентів і потреба в педагогічній співпраці з ними; емоційна стійкість, витримка й самовладання; саморегуляція, самостійність і діловитість у вирішенні життєво важливих завдань; твердість характеру;

– *професійно-педагогічні здібності*: сприйняття студента як особистості; педагогічний оптимізм; проектування цілей навчання і прогнозування шляхів професійного становлення майбутнього викладача вищої школи; моделювання методичних підходів і здатність передбачати позитивні результати; організаторські і комунікативні здібності; духовно-виховний вплив на академічну групу і особистість студента; створення розвиваючого середовища для студента з метою поступового становлення його висококваліфікованим спеціалістом.

Педагогічна діяльність – сукупність якостей особистості, які забезпечують високий рівень самоорганізації професійної діяльності педагога. Складовими професійної майстерності є професійні знання, педагогічна техніка, педагогічні здібності, педагогічна моральність, професійно значущі якості, зовнішня культура.

Професійні знання є фундаментальною основою педагогічної майстерності і охоплюють три блоки навчальних дисциплін: психолого-педагогічні, фахові, соціально-гуманітарні.

– педагогічна техніка передбачає наявність трьох груп умінь: здійснювати навчально-виховний процес, виховну роботу; взаємодіяти зі студентами, управляти ними в процесі різноманітної діяльності; управляти собою, своїм емоційним станом, мовленням, тілом, що виявляється у поведінці. Педагогічні вміння допомагають формуванню професійної позиції викладача, дають змогу отримати результат, адекватний цілям, задумам;

– педагогічна моральність передбачає гуманістичну спрямованість особистості викладача і охоплює його ціннісні орієнтації, ідеали, інтереси. Втілюється вона в педагогічній позиції викладача, у виборі конкретних завдань навчально-виховного процесу, впливає на стосунки із студентами, визначає гуманістичну стратегію педагогічної діяльності;

– до професійно значущих якостей відносять доброзичливість, об'єктивність, вимогливість, самостійність, самоконтроль, порядність, оптимізм, наявність педагогічних здібностей. Ці якості підвищують продуктивність та ефективність педагогічної діяльності;

– зовнішню культуру викладача формують одяг, зачіска, макіяж, осанка, мова, форми невербального спілкування;

– до педагогічних здібностей належать комунікативність, креативність, творчість, рефлексія, перцептивні, гностичні, конструктивні, мовні, експресивні, сугестивні, прогностичні, інтелектуальні, організаторські здібності.

Як указує В. О. Сластьонін, існують чотири фактори, які впливають на формування педагогічних здібностей майбутнього викладача вищої школи: задатки, виховання, середовище та особистісне прагнення до самоудосконалення [10]. В історії педагогіки існували різні підходи до проблеми творчих здібностей. Здавна вважалося, людина народжується з готовими здібностями, а в подальшому житті вони доповнюються, розвиваються, удосконалюються. Вітчизняні і зарубіжні вчені (В. Андрєєва, Д. Гілфорд, Г. Глотова, М. Левітова, К. Платонов, А. Пономарьов, Н. Яковлєва та ін.) визначають творчі здібності як готовність особистості до творчої самореалізації, як індивідуально-психологічні особливості особистості, які є умовою успішного виконання будь-якої діяльності.

Педагогічні здібності визначаються як індивідуальні властивості особистості викладача, що є умовою успішного виконання ним педагогічної діяльності. Рівень здібностей поряд із спрямованістю особистості викладача вищої школи й структурою його компетентності є найважливішим фактором досягнення вершин у професійно-педагогічній і науковій діяльності. Здібності не зводяться тільки до тих знань, умінь і навичок, які вже вироблені в даної особистості, а характеризують глибину, швидкість, міцність оволодіння нею педагогічною діяльністю.

Елементарними загальними здібностями є властиві всім властивості: здатність до суджень, уява, емоційна пам'ять, ці здібності вважаються вродженими. Елементарними частковими є здібності, що становлять окремі властивості особистості, але не всім властиві: доброта, сміливість, кмітливість, емоційно-моторна стійкість. Складними є соціально обумовлені здібності, що виникають на основі елементарних: здатність до праці, спілкування, мови, навчання й виховання. Складні часткові здібності – це здібності до конкретної спеціальної діяльності, професійні, у тому числі й

педагогічні; здібності до наук. Оскільки здібності впливають на якісні показники формування вмінь, навичок, вони прямо пов'язані з оволодінням майстерністю при виконанні педагогічної діяльності.

Педагогічні здібності викладача характеризують розумові та емоційно-вольові його якості, які є взаємопов'язаними і передбачають високий рівень розвитку загальних та спеціальних здібностей. До системи педагогічних здібностей відносимо:

– дидактичні – здібності передавати студентам навчальний матеріал доступно, зрозуміло, викликати в них активну самостійну думку, організовувати їх самостійну діяльність, керувати їх пізнавальною активністю; вони проявляються в процесі передавання, використання засвоєних знань, умінь і навичок, забезпеченні розвитку особистості, перевірці, контролі, оцінюванні результатів навчання, управлінні пізнавальною активністю студентів, врахуванні рівня досягнутого розвитку, передбаченні труднощів;

– академічні – здібності до певної галузі науки: мистецтва, літератури, музики, математики, фізики, біології, що є предметом викладання; здібний педагог добре знає навчальний предмет, глибоко володіє матеріалом, має до нього стійкий пізнавальний інтерес, здійснює дослідницьку роботу, постійно знайомиться з новими досягненнями у своїй і суміжних галузях знань;

– гностичні – здібності до швидкого і творчого оволодіння методами навчання студентів, пошуку і творення способів навчання, збору інформації викладачем про студентів і себе;

– конструктивні – здібності до створення атмосфери співробітництва, спільної діяльності, чутливість до побудови лекції, практичного заняття, відповідно до мети розвитку і саморозвитку студента, встановлення педагогічно доцільних стосунків з ним;

– перцептивні – здібності викладача проникати у внутрішній світ вихованця, психологічна спостережливість, розуміння особистості студента і його психічних станів;

– експресивні – здібності, які виявляються в емоційній наповненості взаємодії зі студентами; їх елементами є правильна дикція, добре поставлений голос, дихання, узгодженість мови, міміки і жестикуляції;

– організаторські – здібності організовувати студентський колектив, згуртовувати його, оптимізувати власну діяльність;

– сугестивні – здібності, що виражають здатність викладача до безпосереднього емоційно-вольового впливу на студентів, вмінням

педагога переконувати, рівнем його педагогічної свідомості, цілеспрямованістю дій, сформованістю вольової сфери;

– прогностичні – здібності, що виявляються в передбаченні результатів дій, у виховному проектуванні особистості студентів, умінні прогнозувати розвиток їх якостей, вони пов'язані з педагогічним оптимізмом, з вірою в людину, у можливості виховання;

– педагогічна рефлексія – здатність оцінити свою діяльність, її результати, власний індивідуальний стиль; вона виявляється коли викладач прагне правильно зрозуміти і цілеспрямовано регулювати вчинки, почуття і психічні процеси студентів; аналізу та самоаналізу власної діяльності і самого себе;

– педагогічна спостережливість – здібності, спрямовані на розподіл, обсяг і перенаправлення уваги;

– комунікативні – здібності до спілкування зі студентами, уміння знаходити правильний підхід до них, встановлювати з ними педагогічно доцільні стосунки, наявність педагогічного такту;

– мовні – здібності чітко висловлювати свої думки і почуття з допомогою мови та невербальних засобів: міміки, жестів, пантоміміки; мовлення викладача повинно бути переконливим, простим, зрозумілим, образним, виразним та емоційно забарвленим, він має володіти чіткою дикцією, багатим словниковим запасом, уникати мовленнєвих помилок.

Як зазначає відомий український вчений і педагог І. А. Зязюн, правильна дикція, добре поставлений голос, дихання, узгодженість мови, міміки і жестикуляції – усе це входить у поняття «педагогічна техніка», що є однією зі складових педагогічних здібностей. Він правильно ставить завдання навчати студентів основ педагогічної техніки: «Вчитель, який професійно володіє педагогічною технікою, відзначається умінням перетворювати в апарат педагогічного впливу свої емоції, голос, жест, міміку. Мова педагога повинна бути точною, переконливою, яскравою, жвавою, дієвою, образною і захоплюючою» [5, с. 73]. Усі ці компоненти-характеристики створюють передумови для перетворення педагогічної діяльності на мистецтво.

Педагогічні здібності передбачають багато особистісних якостей і розкриваються через дії і уміння викладача. Ефективність його педагогічних дій залежить від уміння використовувати різноманітні поєднання своїх здібностей. Педагогічні здібності виявляються в особливій чутливості до педагогічних цілей, засобів і результатів міжособистісних стосунків педагога

та студентів, здатності запобігати втомі при роботі з ними, витримувати емоційні навантаження в процесі спілкування.

Викладач є ключовою фігурою освітнього процесу, йому належить стратегічна роль у розвитку особистості студента в ході професійної підготовки. Цілі, завдання, зміст, норми та критерії – є зовнішніми складовими діяльності педагога, методи і способи науково-педагогічної діяльності носять індивідуальний характер. Їх застосування залежить від здібностей кожного викладача. Професійні здібності проявляються в діяльності фахівця вищої школи і їх прийнято розглядати як структуру властивостей особистості. Педагогічно-психологічні здібності – це здатність робити навчальний матеріал доступним; творчість у роботі; педагогічно-вольовий вплив на студентів; здатність організувати колектив студентів; інтерес і любов до дітей; змістовність і яскравість мови, її образність і переконливість; педагогічний такт; здатність поєднувати навчальний предмет з життям; спостережливість; педагогічна вимогливість; організованість, працездатність, допитливість, самовладання, активність, наполегливість, зосередженість, ретельне формулювання основних ідей і висновків, постановка уточнюючих питань і породження гіпотез.

Вітчизняні та зарубіжні вчені, досліджуючи педагогічні умови професійно-творчого розвитку майбутнього викладача вищого навчального закладу в просторі професійно-творчого саморозвитку особистості, виділяють наступні стадії розвитку інтелектуальних та творчих здібностей – це розвиток взаємодоповнюючих індивідуально-професійних особливостей: аналітичне мислення і творча уява, що є основою становлення інтелектуальної і творчої особистості майбутнього викладача; уявна та образна пам’ять; удосконалення вербальних здібностей; логіка та інтуїція.

Формування професійних здібностей майбутніх викладачів вищої школи відбувається в процесі засвоєння необхідних знань і умінь, які згодом перетворюються у здібності. Творчі здібності студентів успішно розвиваються за умови відповідного підходу викладача до організації навчального процесу і залежить від сформованості його професійно-творчих умінь до міжособистісного спілкування, знаходження необхідних компромісів, уміння надихати студентів на навчання, невтомної роботи над собою, безмежної відданості справі. Отже, творчість є основою розвитку здібностей і формування професійних умінь майбутніх викладачів вищих навчальних закладів. Професійні вміння майбутнього

викладача носять творчий характер, оскільки являють собою не механічну комбінацію знань і навичок, а кожного разу їх новий сплав, який реалізується на основі власного досвіду і творчих здібностей викладача.

Здібності до педагогічної діяльності – це поєднання психологічних та особистісних якостей викладача, що забезпечують досягнення високих результатів в освітньому процесі і вихованні. Дослідження психологів показали, що педагогічна діяльність вимагає не тільки спеціальної організації і певних умінь та навичок, але й цілого ряду психологічних особливостей, які належать до категорії педагогічних творчих здібностей.

Творчі здібності особистості викладача – це синтез його властивостей і рис характеру, які характеризують ступінь їх відповідності вимогам навчально-творчої діяльності і які обумовлюють рівень результативності цієї діяльності. Творчі здібності самі по собі не гарантують творчих здобутків. Для їх досягнення необхідний «двигун», який запустив би в роботу механізм мислення, тобто необхідні бажання і волю.

Стосовно навчально-творчої діяльності вітчизняні науковці виділяють такі укрупнені компоненти творчих здібностей особистості: мотиваційно-творча активність і спрямованість; інтелектуально-логічні здібності; інтелектуально-евристичні, інтуїтивні здібності; світоглядні властивості особистості; моральні якості, які сприяють успішній навчально-творчій діяльності; естетичні якості; комунікативно-творчі здібності; здібності до самоуправління особистості своєю навчально-творчою діяльністю.

Результативність навчально-виховного процесу обумовлена великою кількістю факторів, кожен з яких є надзвичайно важливим, але найголовнішим чинником, що забезпечує результативність процесу навчання є безпосередньо сам викладач. Суспільство висуває до особистості майбутнього педагога ряд надзвичайно серйозних вимог, без виконання яких неможливо стати висококваліфікованим викладачем, та ті, які розкривають неповторність його особистості, формують індивідуальність, що в змозі навчати й виховувати іншу особистість.

Нова концепція освіти і виховання у вищій школі вимагає удосконалення педагогічної діяльності викладачів вищого навчального закладу і досягнення ними професіоналізму.

Професіоналізм – це творче оволодіння спеціальністю, вміння домагатися найвищого результату розв’язання завдань професійної діяльності з найменшими затратами та в найкоротші терміни.

Професіоналізм діяльності викладача – висока професійна кваліфікація та компетентність, володіння ефективними професійними вміннями і навичками, алгоритмами і способами успішного розв'язання професійних творчих завдань.

Професіоналізм викладача вищої школи – одна із головних й постійних вимог, що стоїть поряд із любов'ю до дітей, професії, наявністю спеціальних знань в окремо взятій галузі науки та ерудованістю в цілому. Усі ці характеристики не є врожденними, вони набуваються систематичною і наполегливою працею, величезною роботою викладача над собою. Не випадково викладачів та педагогів багато, а обдарованих, талановитих, таких, які блискуче виконують свої обов'язки та сприймають їх як покликання – одиниці.

Для набуття професіоналізму майбутній викладач вищої школи повинен мати здібності і бажання постійно вчитися та удосконалюватися. У понятті «професіоналізм» відображається такий ступінь оволодіння особистістю структури професійної діяльності, що відповідає існуючим у суспільстві стандартам і об'єктивним вимогам.

Професіоналізм діяльності викладача вищого навчального закладу – це якісна характеристика, фахівця якому притаманні висока професійна кваліфікація і компетентність, розмаїтість ефективних професійних навичок і умінь, володіння сучасними технологіями і способами розв'язання професійних завдань, що дозволяє здійснювати викладання навчальних дисциплін на високому професійному рівні.

У структурі професійної педагогічної діяльності можна виділити три складових компонента: професіоналізм знань, професіоналізм спілкування, професіоналізм самовдосконалення. Професіоналізм знань є основою, підґрунтям формування професіоналізму загалом. Важливими особливостями професіоналізму знань є: комплексність, тобто здатність викладача синтезувати інформацію з різних галузей науки в процесі викладання певного закону, тенденції; особистісна забарвленість, тобто знання, «пропущені» через власну позицію; формування знань одночасно на різних рівнях: теоретичному, методичному, технологічному.

Професіоналізм спілкування – це готовність і уміння використовувати системні знання у взаємодії зі студентами. Йдеться про те, що виховують студентів не тільки знання, але й сама особистість викладача. Викладач повинен розуміти, пам'ятати, що ефективність спільної діяльності педагога і студента в будь-яких формах залежить від взаєморозуміння між ними.

Щодо професіоналізму самовдосконалення, то треба згадати слова К. Д. Ушинського про «дитячість душі» як основу продуктивної діяльності. «Вічно нестаріюча дитячість душі, – пише він, – є глибинною основою дійсного самовиховання людини». Цей компонент професіоналізму передбачає:

– по-перше, професійне самовдосконалення через самоосвіту (самостійне оволодіння найновішими досягненнями психолого-педагогічної науки, накопичення передового педагогічного досвіду, аналіз власної діяльності та діяльності колег і на цій основі реконструювання навчально-виховної інформації і організації власних пошуків);

– по-друге, через самовиховання – особистісне самовдосконалення (перебудова особистісних якостей, установок, цінностей, моральних орієнтацій, потреб, інтересів, мотивів поведінки). Самоосвіта – фундамент професіонального зростання викладача як спеціаліста, формування у нього соціально цінних і професійно-значущих якостей.

Отже, професіоналізм знань, професіоналізм спілкування, професіоналізм самовдосконалення забезпечують розвиток цілісної системи – професіоналізму діяльності педагога. У педагогічній діяльності ці структурні елементи взаємопов’язані і взаємозумовлені. Відсутність одного з них у діяльності викладача вищого навчального закладу свідчить про несформованість педагогічного професіоналізму.

Педагогічна діяльність полягає в тому, що основним знаряддям праці викладача є його власна персона – особистість, яка й визначає результати його практичної педагогічної роботи. Успішність розв’язання педагогічних завдань, що стоять перед викладачем вищої школи, визначається специфікою його науково-педагогічної діяльності та залежить від таких компонентів: організація пізнавальної діяльності студентів і своєї власної, розширення наукової ерудиції та глибини знань свого предмету, вдосконалення методики викладання і розробка новітніх педагогічних технологій; професійна самоосвіта; проектування найближчої і віддаленої перспективи особистісного розвитку й професійного становлення студентів; забезпечення педагогічної взаємодії у стосунках зі студентами, професійне спілкування з колегами, керівництвом вищого навчального закладу; імідж викладача, його самопрезентація; самопізнання, самооцінка, самоконтроль професійної діяльності, її саморегулювання, самовдосконалення.

Принципово важливим є визначення поняття «професійне самовдосконалення», яке подає К. Абульханова-Славська. Дослідниця вважає, що це свідомий, цілеспрямований процес підвищення рівня своєї

професійної компетентності та розвитку значимих якостей відповідно до зовнішніх соціальних вимог, умов професійної діяльності та особистісної програми розвитку [7, с. 176]. Ця дефініція тісно взаємодіє з поняттями самовиховання, самоосвіта, саморозвиток.

Викладацька діяльність є емоційно напруженою, у вищій школі умови такої діяльності мають специфіку, пов'язану з необхідністю читання лекцій для студентів, проведення практичних занять, керівництва самостійною, індивідуальною та науково-дослідною діяльністю, роботою з підготовки до участі в олімпіадах, творчих конкурсах, кураторством тощо. Так, читання лекцій перед великою аудиторією пов'язане з умінням не тільки ознайомлювати студентів з даними конкретної науки, а й робити їх доступними, цікавими, методично виваженими, крім того, необхідно керувати увагою студентів, активізувати їх мислення, швидко реагувати на атмосферу в аудиторії, влучно відповідати на поставленні запитання та зауваження. Отже, викладацька діяльність здійснюється в умовах як розумового, так і емоційного напруження, спонукає викладача до постійної роботи над собою: саморозвитку, самовдосконалення – процесів цілеспрямованого впливу особистості на себе з метою вироблення чи шліфування фізичних і моральних якостей, сутнісних сил, духовної сфери, активізації здібностей, нахилів і формування необхідних для життєдіяльності, а також самореалізації нових знань, умінь і навичок.

Самовдосконалення немислиме без дій, результатом яких виступає реальне збагачення, підвищення професійних якостей та можливостей особистості. З одного боку можна говорити про самовдосконалення стихійне і цілеспрямоване, свідоме. З іншого – самовдосконалення може бути пасивним. Його процеси бувають епізодичними, або постійними і безперервними; поверхневими, формальними і глибокими, істотними. Воно досягає в різних людей різної міри інтенсивності, може бути джерелом як зовнішніх, кількісних, так і внутрішніх – якісних змін у діяльності особистості. Особливо важливими при цьому є особистісні зміни, виникнення нових поглядів, відчуттів, навичок, бажань тощо. Ці зміни особистості і є розвитком власного «Я». Професійне самовдосконалення – явище, яке властиве тільки людині, яка усвідомлює себе як майбутнього фахівця. Вдаючись до самовиховання, особистість прагне оволодіти тими особистісними та професійними якостями, що якнайбільше сприяли б їй у виконанні професійних функцій.

Можна констатувати, що професійне самовдосконалення майбутнього викладача – це цілеспрямована діяльність, направлена на

систематичне формування й розвиток позитивних та усунення негативних якостей особистості відповідно до усвідомлених потреб і мотивів професійної діяльності, а також на реалізацію особистої програми творчого професійного розвитку.

Важливо зазначити, що результати своєї діяльності педагог перш за все оцінює сам, і дуже важливо, щоб його оцінка була об'єктивною. Отже, необхідними рисами викладача мають бути також самокритичність та потреба в постійному самовдосконаленні, дисциплінованість і висока вимогливість до себе.

У сучасній педагогічній науці самовиховання розглядається як свідома діяльність людини, спрямована на вироблення, удосконалення або зміну нею своїх якостей відповідно до соціальних та індивідуальних цінностей, орієнтацій, інтересів, що формуються під впливом умов життя і виховання. Завдяки самовихованню особистість має можливість виявити власні домінуючі задатки, які в подальшому забезпечать ефективну професійну діяльність [8, с. 312].

Обов'язковою нормою професійної поведінки викладача є дотримання педагогічної етики, прагнення формувати людські стосунки зі студентами і між ними. В основі моральної норми професійної поведінки викладача має бути повага до особистості студента і, водночас, максимальна вимогливість до нього. Професіоналізм спілкування передбачає його позитивну позицію стосовно студента. У сфері спілкування викладача зі студентами важливу роль відіграє психологічно активний стан або педагогічний оптимізм. Позитив викладача залежить від індивідуальних особливостей особистості.

Безумовно, нормою професійної поведінки викладача є педагогічний такт. Це форма реалізації педагогічної моралі в діяльності педагога, в якій співпадають думка і дія. Такт – завжди творчість, завжди пошук і в чомусь неповторний вчинок; такт – це уміння орієнтуватися в будь-яких непередбачених ситуаціях. Водночас суттєву роль в організації педагогічного спілкування відіграє педагогічна техніка, її засобами є здатність до перевтілення. У структурі професіоналізму педагогічного спілкування важливе місце займає також зовнішня естетична виразність.

Педагогічна професія вимагає особливої чутливості до постійно оновлюваних тенденцій суспільного буття, здатності до вірного сприйняття потреб та вимог суспільства і відповідного коригування своєї роботи. Особливу значущість має ця здатність за сучасної постіндустріальної, інформаційної доби. Вища школа як один з

найважливіших інститутів соціалізації людини, підготовки молоді до ролі активних суб'єктів майбутніх суспільних процесів повинна бути винятково уважною як до нових реалій і тенденцій суспільного розвитку, так і до нововведень у сфері змісту, форм і методів навчання та виховання. Відповідно інноваційність має характеризувати професійну діяльність викладача вищого навчального закладу. Стрижнем інноваційних процесів в освіті є його налаштованість на творчий пошук упровадження новітніх досягнень психолого-педагогічної науки в повсякденну практику, вивчення, узагальнення та поширення передового педагогічного досвіду, прагнення до освоєння та застосування нових педагогічних технологій, активних форм і нових методів організації навчально-виховного процесу.

Теоретичні знання з дидактики та їх творче використання багато в чому формують педагогічну майстерність викладача вищої школи. Вони допомагають викладачу аналізувати залежності, які обумовлюють хід і результати процесу навчання, встановлювати на цій основі закономірності, які діють у освітній сфері, вибирати методи, організаційні форми і засоби навчання, найбільш ефективні для здійснення якісної підготовки фахівців [2, с. 55].

Педагогічна майстерність – це властивості особистості, які забезпечують високий рівень самоорганізації професійної педагогічної діяльності викладача вищої школи. Педагогічна майстерність – це оволодіння педагогом кращими зразками, еталонами та рівнем педагогічної діяльності, педагогічного спілкування, професійної поведінки, що забезпечує високі результати освіченості, вихованості і розвитку студентів. Її складовими є професійні знання, педагогічні здібності та педагогічна творчість.

Професійній майстерності викладача притаманне володіння прийомами ораторського мистецтва. П'ятдесят років тому відомий спеціаліст з ораторської майстерності Є. Адамов сформулював шість вимог до викладача-оратора, які він образно назвав «шість Б», а саме: ерудиція, енергія, емоційність, експресивність, етика, естетика.

Ерудиція – це найважливіша якість викладача. У наш динамічний час нам трапляється мати справу з найрізноманітнішими питаннями, викладач повинен мати знання про предмет мовлення і високий загальнокультурний рівень. Існує три вимірювачі ерудиції: глибина – проникнення до витоків знань зі спеціальності; широта – охоплення суміжних галузей знання; достовірність – відповідність знань останнім досягненням науки.

Енергія – мовлення має бути енергійним, пружним.

Емоційність – це здатність інформувати, переконувати, запалювати студентів, змушувати їх переживати те, про що говориться, вони не тільки слухають промову, а й бачать та відчувають її. Емоційній виразності мовлення сприяють дієслова, які надають промові динамічності та передають емоційний стан людини. Також для передачі різноманітних емоційних значень широко використовуються різноманітні інтонаційні засоби.

Експресивність – суть цієї вимоги полягає у виразності мовлення, його образності, вмілому використанні стилістичних та риторичних засобів, таких як приказки, прислів'я, афоризми, цитати, віршовані рядки, думки відомих людей та ін.

Етика – простота та відповідальність, природність та доброзичливе ставлення до студентів, комунікабельність – усі ці якості проявляються по-різному; залежно від індивідуальності викладача.

Естетика – це вміння викладати змістовно, цікаво, красиво, естетично привабливо.

Висока ерудиція, енергійність, емоційність, образність, природність, естетична привабливість, володіння педагогічною технологією і методами навчання забезпечують викладачу успіх педагогічної діяльності та визначаються як педагогічна майстерність та педагогічна творчість.

Переконливою є думка С. О. Сисоєвої, яка відмічає, що метою і результатом педагогічної творчості є творчий розвиток молодої людини, який передбачає поступове формування в неї здатності до творчості, яка є тією інтегральною якістю особистості, що об'єднує спрямованість і мотиви, характерологічні якості особистості, творчі вміння і психічні процеси, які забезпечують людині успіх у процесі творчості. Дослідниця акцентує увагу на тому, що особливість будь-якого творчого процесу – це такий процес, у результаті якого створюється якісно нове, – полягає в тому, що не тільки людина-творець впливає на результат власної творчості, а й сам предмет творчості сприяє подальшому творчому розвитку людини [9, с. 17–19]. Ми повністю поділяємо думку автора, що сформовані нею професійно-творчі вміння студентів сприяють їх творчій самореалізації у майбутній педагогічній діяльності.

Педагог стає майстром своєї справи, професіоналом тоді, коли здійснює і розвиває педагогічну діяльність, оволодіває педагогічним капіталом, визнаючи педагогічні цінності. Творчу особистість викладача вищої школи характеризують такі риси, як готовність до ризику,

незалежність суджень, імпульсивність, критичність суджень, самобутність, сміливість уяви і думки. Дані якості розкривають особливості справді вільної, самостійної і активної творчої особистості.

Поняття «творча особистість» розкриває такий тип особистості викладача вищого навчального закладу, якому характерна стійка, високого рівня спрямованість на творчість, мотиваційно-творча активність, яка проявляється в органічному поєднанні з високим рівнем творчих здібностей, і який дозволяють їй досягти прогресивних, соціально та особистісно значимих творчих успіхів.

Як указує Н. В. Кузьміна, розгляд питання про умови виникнення акту професійної творчості особистості має індивідуальний аспект для кожного спеціаліста зокрема, оскільки найбільш прийнятним критерієм в оцінці професійної дії є її автоматизованість чи неавтоматизованість [4, 65]. Дане твердження вказує на те, що не тільки генії і таланти здатні до творчості, а й звичайні викладачі, які мають бажання і працюють над собою.

На порядку денному викладача вищого навчального закладу – навчити молоду людину вчитися, надати студенту не лише потрібні в сучасному світі знання та навички, необхідні для успішної професійної діяльності, але й навчити його швидко адаптуватися до нових умов майбутнього, активно, творчо підходити до вирішення проблем професійного та особистісного спрямування. Тільки творчий викладач зможе навчити студента творчо підходити до пізнання світу у всіх його проявах.

Сукупність професіоналізму діяльності та професіоналізму особистості створюють авторитет викладача. Авторитет (лат. auctoritas – влада, вплив) – визнання за викладачем права на прийняття відповідального рішення, яке заслуговує повної довіри. Є така залежність: чим піднесеніше ідеали, тим масштабніша особистість та яскравіший зміст життя, тим вимогливіша особистість до себе і тим вище її авторитет. Авторитетний викладач викликає у студентів бажання брати з нього приклад. Студенти запозичують у нього його судження, ставлення до праці, навіть особливості поведінки. Авторитетний викладач стає також фактором виховання студентського колективу й кожного окремого студента. Вимоги студентів до викладача можна окреслити наступним:

- доброта, чуйність і педагогічний такт;
- професійні якості в діяльності;
- справедливість у вимогах і в оцінках;
- загальний високий інтелект, широка ерудиція і глибокі знання;

- інтелектуально, творчо і соціально активний;
- здатний до емоційного співробітництва;
- бере на себе відповідальність.

Коли викладач по-справжньому авторитетний, будь-яка його сувора оцінка не принижує студента, а викликає в нього бажання усунути хиби, виправити помилку. Якщо висока оцінка чесно відпрацьована в авторитетного викладача, вона підвищує самоцінність студента, вагоміше стають для нього одержані знання, цікавіше стає вчитися в такого викладача. Узагальнений портрет авторитетного викладача за відгуками студентів: загальний високий інтелект, широка ерудиція і глибокі знання; має інтелектуально-творчу та соціальну активність; здатний до емоційного співробітництва; коли є протиріччя, бере на себе відповідальність.

Визначені характеристики авторитетного викладача створюють професійний ідеал – вищий ступінь досконалості в професійній діяльності викладача вищого навчального закладу, якому притаманні наступні творчі характеристики: яскраво виражена творча спрямованість; високий творчий потенціал; творча активність; здібність до інновацій; уміння будувати свою діяльність на основі принципів співпраці та співтворчості зі всіма учасниками навчально-виховного процесу у вищій школі; прагнення сформувати досвід творчої діяльності у своїх студентів – майбутніх вчителів.

Навчально-професійна діяльність студентів явище складне, вона складається зі способів і досвіду професійного вирішення тих практичних завдань, із якими можна зіткнутися в майбутньому, оволодіння професійним мисленням і творчістю, посилення ролі професійних мотивів самоосвіти й самовиховання, які постають як найважливіша умова розкриття можливостей особистості студента, його професійного розвитку. Важливо, щоб студент спрямовував свою творчу пізнавальну активність на життєве самовизначення й професійне самоствердження. Пізнавальна мотивація, інтерес до професії та її опанування – один із найважливіших факторів успішного навчання студентів.

Сучасний характер суспільного розвитку висуває до викладача вищої школи нові вимоги. Національна доктрина розвитку освіти України в якості одного із найважливіших напрямів реформування системи вищої освіти визначає підготовку нового покоління педагогів, які б творчо втілювали в реальну практику принципи гуманізації, гуманітаризації, демократизації та індивідуалізації навчання. Вирішення цього завдання під силу лише викладачам, які мають високий рівень загальної і педагогічної культури.

Поняття «культура» (від лаг. culture – виховання, розвиток, поважання, розроблення) за своїм значенням близьке до педагогічної категорії «освіта». Нині освіта найтіснішим чином пов'язана з поняттям культури і означає в кінцевому підсумку специфічний засіб перетворення природних задатків і цінностей. У нашому сьогоденні все більшої актуальності набуває теза: «Від людини освіченої – до людини культури». Вітчизняні науковці розглядають культуру як творчу діяльність з перетворення природи та суспільства, підсумками якого є постійне поповнення матеріальних та духовних цінностей людини. Водночас під культурою вони розуміють рівень освіченості, вихованості людини, а також рівень володіння певною галуззю знань або діяльністю. У цьому розуміння поняття культури наближається до поняття професійної культури, культури діяльності фахівця, що знаходить відображення в його професійній діяльності, засобах і прийомах вирішення професійних завдань. Аналізуючи особливості педагогічної діяльності, можна запропонувати наступний логічний ланцюжок: духовна культура – професійна культура – педагогічна культура.

Нові тенденції в освіті, які виникли на зламі другого і третього тисячоліть, поява нових парадигм виховання, нової системи соціальних цінностей і цілей освіти, її діалог з культурою людини як її творця і суб'єкта, здатного до культурної самоосвіти, стимулювали особливий інтерес до феномену «педагогічна культура» і її складових.

Педагогічна культура – це важлива, складна, широка й специфічна у своєму змісті категорія. На її основі шляхом пізнання, традицій, досвіду і новаторства формується педагогічний професіоналізм, вищий рівень розвитку якого трансформується в педагогічну майстерність.

Оскільки основою педагогічної діяльності є організація взаємодії між педагогом і студентом, то однією з найважливіших умов забезпечення її ефективності є розвинена комунікативна культура – культура спілкування. Підвищення культури спілкування пролягає через зростання рівня загальної культури. Культура спілкування має глибинні витоки і тісно пов'язана з особистісними рисами викладача, його мотивами і ціннісними орієнтаціями, самосвідомістю, професійними установками. Культура спілкування викладача зі студентами впливає на результативність навчально-виховного процесу, встановлення і посилення позитивної духовно-моральної атмосфери учасників цієї взаємодії .

Важливий акцент в аналізі проблеми педагогічної взаємодії маємо зробити на розвитку особистісних якостей як викладача, так і студента –

майбутнього викладача, на формуванні потреби в їх особистісному зростанні і самовдосконаленні. Педагогічна культура викладача вищої школи є джерелом вияву його наукової і загальної ерудиції, педагогічної майстерності, культури мовлення і спілкування, духовного багатства, проявом його творчої індивідуальності як віддзеркалення результату постійного самовдосконалення і саморозвитку. На наш погляд, педагогічна культура є гармонією культури творчих знань, творчої дії, почуттів і спілкування. Саме ці якості викладач вищого навчального закладу зобов'язаний передати і удосконалювати у своїх вихованцях.

Педагогічна культура є частиною загальнолюдської культури, що має у своєму змісті світовий педагогічний досвід як зміну культурних епох і відповідних педагогічних цивілізацій, як історію педагогічної науки і практики, як зміну освітніх парадигм, в якій найбільш повно відображені духовні й матеріальні цінності освіти та виховання, педагогічної діяльності, які є необхідними для підготовки зміни поколінь, соціалізації особистості та здійснення освітньо-виховного процесу.

Особливістю педагогічної культури є те, що її об'єктом, метою і результатом є особистість, її освіта, виховання та розвиток. Це накладає особливий відбиток на педагогічну діяльність і вимагає спеціальних зусиль щодо формування цієї діяльності. Вона передбачає, що за будь-яких умов викладач має дотримуватися норм моралі і педагогічної етики, виявляти гідність, доброзичливість, витримку, культуру спілкування, такт, володіти своїм голосом, мімікою, жестами; має бути привітним, чуйним, уважним до людей, морально самовдосконалюватися, вона тісно пов'язана з усіма елементами особистісної культури: моральною, естетичною, розумовою, правовою, політичною, екологічною, оскільки є інтегральним показником інших видів культур, їх складником і водночас включає їх у себе. Педагогічна культура є однією з найважливіших складових суспільства, вона визначається специфікою педагогічної діяльності викладача, спрямованою на формування особистості, здатної в майбутньому відтворювати і збагачувати культуру суспільства.

Викладач вищого навчального закладу має досконало володіти педагогічною культурою, адже за висловом А. Дістсрвега «як ніхто не може дати іншому того, що не має сам, так не може розвивати, виховувати і навчати той, хто сам не розвинений, не вихований, не освічений». Тому ще 1639 року в Сорбонні у Великій хартії університетів, сформованій з метою їх об'єднання, було проголошено, що вища школа є інститутом відтворення і передачі культури.

Складовою педагогічної культури є професійна культура, яка розглядається як певний ступінь оволодіння професією, способами і прийомами вирішення професійних завдань на підставі сформованості духовної культури особистості.

Професійна культура майбутнього викладача формується ним у процесі постійної творчої праці, самовдосконалення, поєднання фахівця зі свого предмета з функціями вихователя, тісний зв'язок педагогічної діяльності з роботою вищого навчального закладу, батьків, громадськості та соціуму. Професійна культура – це важлива, складна, широка й специфічна у своєму змісті категорія. На основі якої, шляхом пізнання, традицій, досвіду і новаторства формується педагогічний професіоналізм, вищий рівень розвитку якого трансформується в педагогічну майстерність: досконале знання предмета, професійна компетентність, техніка мовлення, ясність і логічність думок, переконливість висловлювань, виразність міміки, жестів, уміння обирати необхідні засоби, форми і методи викладання, педагогічна творчість, нестандартне мислення, потреба в пошуку нової інформації, прагнення до експерименту, педагогічний стиль, переконаність, уміння адекватно сприймати й оцінювати свою і чужу діяльність, педагогічно спрямоване спілкування і поведінка, педагогічний такт та етика, уміння слухати і чути, проявляти інтерес до внутрішнього світу студентів.

Структурними складовими педагогічної культури викладача є духовна культура; система професійних знань, умінь та навичок; здатність до творчої праці; професійно значущі види особистісної культури: комунікативна, мовна, розумова, дослідницька, екологічна, фізична; активна життєва позиція та потреба в самовдосконаленні.

Досвід показує, що всі основні риси особистості викладача вищого навчального закладу тісно пов'язані між собою, але провідна роль належить світогляду й спрямованості особистості, її мотивам, що визначають поведінку й діяльність людини. Викладач вищої школи – це активний соціальний діяч, який здійснює цілеспрямовану та організовану соціалізацію студентів, їх виховання та навчання, він є однією з найважливіших, ключових фігур в існуванні суспільства.

Педагогічна діяльність у вищому навчальному закладі – процес, у якому опосередковується і контролюється інформаційний обмін, відтворюється і формується культура, відбувається становлення суспільної свідомості, здійснюється регуляція процесу економічної, духовної та

соціальної сфер, а тому діяльність викладача вищої школи має соціальне підґрунтя, оскільки залежить від чинників, що пов'язують сьогодення з минулим і майбутнім суспільства. Освоєння досвіду людської діяльності, адаптація молодого покоління до наявних соціальних відносин, економічний і духовний стан суспільства формуються за участю педагога, а тому роль науково-педагогічного працівника в суспільстві розглядається у зв'язку з його діяльністю в системі суспільних відносин, їх становленням і розвитком.

Викладач – виразник і виконавець життя суспільства, за його допомогою формується виховне і освітнє середовище, яке відповідає нормам моралі та рівню розвитку суспільства, він є трансформатором ідей і життєвих сил суспільства, спонукачем і першоджерелом його рухів, що зумовлюють і ініціюють його розвиток. Науково-педагогічний працівник є посередником між суспільством і молодим поколінням, між соціальними вимогами суспільства та їх втіленням у життя.

Діяльність викладача вищої школи має високу соціальну значимість і посідає одне з центральних місць у державотворенні, формуванні національної свідомості і духовної культури українського суспільства.

Особливості діяльності викладача вищого навчального закладу передбачають вимоги до його особистості. Серед них виокремлюють усвідомлення свого громадського обов'язку – виховання гідних громадян України, висококваліфікованих науково-педагогічних працівників.

Педагогічна діяльність викладача вищого навчального закладу є особливою формою висококваліфікованої розумової діяльності творчого характеру. Її спрямування націлено не лише на навчання, виховання і розвиток студентів, формування у них професійних знань, умінь та навичок, а й на виховання активної життєвої позиції, на підготовку висококваліфікованого спеціаліста, здатного знайти своє місце на ринку праці, активно долучитися до політичної, суспільної, культурної та інших сфер життя суспільства.

Парадигма освіти передбачає концентрування викладача не на навчальній дисципліні, а на особистості студента, його професійному становленні та особистісному зростанні, а для цього сам викладач повинен мати високий рівень особистісної й громадянської зрілості, здійснювати свою педагогічну діяльність у таких напрямах*:* навчальна, методична, дослідницька, виховна.

Визначальною функцією діяльності викладача є навчальна, яка спрямована на організацію освітнього процесу з підготовки випускника

вищої школи – спеціаліста, що поєднує теоретичну складову, пов'язану з розкриттям сутності науки, нових закономірностей, і практичну, яка спрямована на розв'язання педагогічних завдань. Викладач визначає мету і завдання навчання з конкретного предмета у взаємозв'язку з іншими дисциплінами; обмірковує зміст навчання, сучасні форми і методи для проведення лекцій, лабораторних, практичних, семінарських занять, консультацій, рецензування, захисту курсових робіт і проектів, керівництва практикою та навчально-дослідною роботою студентів, керівництва дипломними роботами, що сприяють активізації навчально-пізнавальної діяльності студента.

Методична робота тісно пов'язана з навчальною діяльністю викладача щодо підготовки навчального процесу, його забезпечення та удосконалення. Її складовими є: підготовка до лекційних, лабораторних, практичних, семінарських занять, навчальної практики; розроблення і підготовка до видання конспектів лекцій, посібників, підручників, методичних рекомендацій, збірників вправ і задач, лабораторних практикумів, методичних матеріалів з курсових і дипломних робіт, завдань екзаменаційних білетів, тематики курсових робіт, самостійної роботи студентів; взаємовідвідування занять викладачів кафедри та відкритих лекцій провідних вчених університету, вивчення передового досвіду; наставництво. Методична робота – це підвищення рівня професійної майстерності викладача, спрямована на засвоєння змісту нових навчальних програм, технологій і їх реалізацію в навчальному процесі; удосконалення власних навичок, самоосвіти. А ще викладач залучається до роботи на підготовчому відділенні, у приймальній комісії, організації педагогічних практик, підготовки матеріалів на засідання кафедри, вченої ради факультету чи університету, роботи з підготовки науково-методичних семінарів, профорієнтаційної, волонтерської роботи. Ці види діяльності належить до організаційної роботи.

Невід'ємною складовою в діяльності викладача навчального закладу є науково-дослідницька робота, яка розвиває творчий потенціал, підвищує науковий рівень знань, спонукає до глибоких узагальнень і систематизації матеріалу, ознайомлення з новою науковою літературою, дозволяє стежити за розвитком науки за кордоном, опрацьовувати науково-методичні журнали зі свого предмета, вивчати досвід навчально-виховної роботи своїх колег за фахом, експериментально перевіряти доцільність запровадження у власну практику педагогічних новацій, переосмислювати

та виявляти те, що доцільно застосувати у своїй навчально-виховній діяльності, до досконалого формулювання ідей, висновків і нових гіпотез.

Особливості професійної діяльності викладача вищої школи спонукають його поєднувати наукову і педагогічну діяльність. Безумовно, характер наукової діяльності детермінує алгоритм вирішення завдань педагогічних. Взаємний вплив науки і педагогічної діяльності був відмічений ще М. І. Пироговим, який відзначав, що науку рухає той, хто має вроджені для цієї діяльності здібності [9, с. 118]. На думку інших вчених, тільки поступове сприйняття нероздільності наукової роботи з правильно поставленим викладанням, стане пануючим в академічному середовищі.

Майбутній викладач, який визначився займатися педагогічною діяльністю в стінах університету, повинен вибудувати свій стиль, свою манеру в читанні лекцій, використовувати науку як методичну опору в своїй навчальній діяльності, створювати її в ході дослідницької роботи, трансформувати через призму власних наукових досягнень і висновків. Якщо викладач не веде активну наукову роботу, він не може успішно, на рівні сучасних вимог навчати тому, чого сам не досягнув. Студенти повинні отримувати нові, науково обґрунтовані знання. Саме потреба в науковій діяльності, бажання відкрити щось нове, цікаве, раніше невідоме, вийти за межі шаблону, спонукає викладача бути творчою особистістю, яка позитивно вплине на підготовку майбутнього колеги.

Хороший викладач є взірцем, своєю присутністю він виховує студентів. Виховну діяльність викладач здійснює у процесі навчання, використовуючи потенційні можливості навчальних дисциплін, а також під час спілкування зі студентами через співбесіди, кураторську роботу, керівництво клубом, роботу в гуртожитках, проведення вечорів, екскурсій тощо.

Педагогічну практику можна розглядати соціально-психологічною цариною першого професійного випробування студента – майбутнього викладача. Саме в цій ситуації майбутній педагог потребує особливої психологічної підтримки, допомоги від авторитетно-значимих людей: керівника практики, методиста педагогічного закладу, директора та завуча школи. Як засвідчують дослідження, «уявлення студента про себе значною мірою корелює з його уявленням про те, як його оцінює керівник педагогічної практики» (Р. Бернс).

Розглянуті функції викладача виявляються в єдності, доповнюють одна одну, створюють професійний простір його діяльності.

У цілому можна виокремити такі загальні тенденції становлення особистості студента та розвитку його педагогічних здібностей

як майбутнього викладача в умовах навчання його у вищому навчальному закладі:

– соціалізація особистості майбутнього викладача є багатоаспектним явищем і детермінована низкою соціокультурних чинників: ментально-духовна атмосфера сімейно-родинного середовища; особливості вузівського освітньо-виховного й професійного простору; організація навчального процесу у вищому педагогічному навчальному закладі;

– протягом навчання відбуваються суттєві зміни в структурі самосвідомості студента: завершується процес професійного самовизначення, що відображається в змісті його Я-образу;

– вдосконалюються, набувають професійного характеру психічні процеси й стани, збагачується життєвий і професійний досвід, розвиваються необхідні професійні здібності;

– підвищується почуття обов'язку й відповідальності, самостійність і самоконтроль, чіткіше дає знати про себе індивідуальний стиль і життєва позиція студента;

– зростає рівень визначеності студента в галузі своєї майбутньої професії, формуються мотиви професійного самоствердження й самореалізації; підвищується роль самоосвіти й самовиховання в професійному становленні;

– показником ефективності навчального процесу в вищому навчальному закладі є соціальна, духовна й професійна зрілість особистості студента, цілісність і стійкість його «Я», психологічна готовність випускника до реалізації професійних функцій.

Висновки

Визначивши зміст та функції професійно-педагогічної діяльності майбутнього викладача вищої школи, окресливши загальні вимоги до нього, проаналізувавши інноваційні аспекти формування його педагогічних здібностей, можна зробити висновки:

– одними з найвизначальніших складових професійного простору викладача є високий рівень свідомості, інноваційний, пошуково-проблемний стиль мислення, розвинуті інтелектуально-логічні та комунікативні здібності;

– майбутній викладач вищої школи має прагнути до такого рівня продуктивності своєї творчої діяльності, при якому дисципліна, яку він викладає, перетворюється в засіб формування особистості студента;

– професійна творчість майбутнього викладача є засобом досягнення найбільш оптимальних результатів у навчально-виховному процесі вищої школи і виступає як один з головних чинників, що забезпечить у майбутньому високу професійну підготовку майбутніх фахівців;

– інноваційні аспекти формування професійного простору майбутніх викладачів – це модель спільної роботи викладача вищого навчального закладу і студента з планування, організації та проведення реального процесу навчання за умови забезпечення комфортності для всіх учасників освітньої діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Закон України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 № 1556-VII.
2. Иванова Т. В. Культурологическая подготовка будущего учителя : монография / Т. В. Иванова. – К. : ЦВП, 2005. – 282 с.
3. Кремень В. Освіта в контексті сучасних соціокультурних змін / Василь Кремень // Філософія освіти. – 2008. – № 1–2(7). – С. 15–22.
4. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина. – М. : Высш. шк., 1990. 119 с.
5. Підготовка викладачів вищої школи // Педагогіка та психологія : збірник наук. праць. – Вип. 21-Х. – 2002. – 164 с.
6. Пирогов Н. И. Избранные педагогические сочинения / Н. И. Пирогов. – М., 1985.
7. Психология и педагогіка : учеб. пос. / Славской, Н. В. Васиной, Л. Г. Лаптева, В. А. Сластенина ; под ред. К. А. Абульхановой. – М. : Совершенство, 1998. – 320 с.
8. Психологічна енциклопедія / автор-упор. О. М. Степанов. – К. : Академвидав, 2006. – 424 с.
9. Сисоєва С. О. Педагогічна творчість, майстерність, професіоналізм / С. О. Сисоєва // Проблеми теорії і практики підготовки вчителя-вихователя-викладача : матеріали Всеукр. наук. практ. конф. (Київ, 29 березня – 10 квітня 2005 р.) – К. : НПУ, 2005. – С. 17–19.
10. Сластенин В. А. Педагогика : [учеб. пособ. для студ. высш. учебн. заведен.] / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов ; под ред. В. А. Сластенина. – М. : Академия, 2002. – 576 с.

М. Г. Сбруєв

НОВІТНІ ТРЕНДИ У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ВИПУСКНИКІВ МАГІСТЕРСЬКИХ ПРОГРАМ В УМОВАХ ЦИФРОВОГО СВІТУ: ДОСВІД США

Вступ

Сучасний світ визначається значним зростанням ролі знань і результатів творчої праці. Це стосується як окремої людини, так і цілих країн та всього людства. Галузь інтелектуальної творчої діяльності стає головним, невичерпним і постійно зростаючим ресурсом інноваційного науково-технологічного, економічного й культурного потенціалу будь-якої країни. До того ж і матеріальне виробництво XXI ст. є продуктом нових знань, базується на результатах інтелектуальної діяльності людства. Сучасна вища освіта як соціальний інститут стає все більш важливим фактором і засобом успішної соціалізації особистості. Відтак, вона потребує як нової методології мислення й пізнання, так і між- та полідисциплінарності, змістових інновацій, які б адекватно відповідали на виклики нестабільного швидко змінюваного світу.

Період навчання в магістратурі є для студентської молоді часом найбільш активного формування пізнавальної компетентності, свідомості й ділової активності, коли може бути досягнута висока ефективність процесу взаємодії викладача та магістранта. Саме в цей час остаточно формується особистість молодої людини, традиційний набір загальнолюдських цінностей доповнюється новими якостями, професійними і особистісними компетентностями, притаманними «суспільству ризику», «економіці знань» і «цифровому» світу та суттєво розширюється поле її життєвих можливостей.

На сучасному етапі реформування вищої школи України існує певне протиріччя між змістом традиційної професійної підготовки магістрантів та новими вимогами суспільства до їх професійних компетентностей, необхідних для життя і праці в новому – мережевому і «цифровому» світі. Такі вимоги зумовлені необхідністю розв’язання принципово нових соціально-педагогічних завдань в умовах складних і швидко змінюваних життєвих реалій сьогодення.

Все це обумовило *завдання нашого дослідження:* окреслити світові стандарти, технології і практики в галузі проектних компетенцій; на основі їх аналізу уточнити визначення термінів компетенція та компетентність, що є прийнятими в галузі управління проектами; за допомогою реальної матриці

компетенцій керівника проекту та адміністратора наукових досліджень у провідних університетах США визначити їх ролі та межі відповідальності; з'ясувати цільові та змістові характеристики магістерської програми за спеціальністю «Адміністрування наукових досліджень» в дослідницькому університеті Центральної Флориди (США); схарактеризувати особливості новітнього цифрового суспільства та визначити його вимоги стосовно володіння професійними компетентностями, які будуть затребувані в осяжному майбутньому.

Світові стандарти і новітні практики в галузі проектних компетенцій

Кардинальною ознакою сьогодення ми вважаємо зміну глобальної економічної парадигми – на зміну моделі «економічної людини» (homo economicus), заснованої не на діяльності, а на споживацькому виборі, поступово приходить модель людини творчої (homo creativus). Така модель припускає, по-перше, створення економіки, заснованої на знаннях; по-друге, – формування здатності фахівця до творчої генерації істотно нових форм у будь-якому вигляді, що можуть легко розповсюджуватися і широко використовуватися. На перший план виступає не володіння знаннями взагалі, а здатність до їх створення і застосування, інакше кажучи, необхідні не просто знаючі фахівці, а такі, що володіють певними компетенціями та творчими здібностями їх використання в практичних цілях [2]. Тому суспільство і бізнес надзвичайно зацікавлені в креативних працівниках. Так, наприклад, американські роботодавці не задоволені тим, що в США «... бакалаврські програми з бізнес-спеціалізацій цілком і повністю присвячені вивченню фінансів і бухгалтерських дисциплін, не розвивають критичного мислення та здатності вирішувати проблеми ... Компанії заявляють, що їм потрібні працівники з гнучким мисленням, інноваційними ідеями та широким кругозором ... необхідним є в першу чергу вміння мислити аналітично і винаходити власні ноу-хау ...» [9].

На думку засновника сучасної теорії творчості, американського вченого Е. Торренса, креативність передбачає підвищену чутливість до проблем, до дефіциту або суперечливості знань; дії, спрямовані на визначення цих проблем, пошук шляхів їх розв'язання на основі висунення гіпотез, на перевірку і зміну гіпотез, на формулювання результатів своїх дій [3].

Однією з ознак вищої освіти в умовах суспільства знань, на нашу думку, є формування компетентностей у галузі «Управління проектами» (*Project Management*) – управлінська діяльність, орієнтована на досягнення певних результатів. У сучасній економіці, що має назву «економіка змін» (change

economy), «нова економіка» (new economy), «креативна економіка» (creative economy), «глобальна економіка» (global economy) управління проектами стало визнаною і затребуваною професійною діяльністю. Це пов'язано з тим, що професійна діяльність більшості випускників ВНЗ, передусім магістрів, орієнтована на виконання тих чи інших креативних проектів з оплатою по кінцевому результату на відміну від гарантованої зарплати, яку раніше надавав їм роботодавець. Можна сказати, що все життя сучасної молодої людини перетворюється на великий проект, успішність якого значною мірою залежить від розуміння нею законів і трендів розвитку людства, володіння необхідними професійними компетентностями.

Управління проектами розглядається провідними компаніями і установами як один з найважливіших чинників ефективного розвитку. Кількість проектів, які одночасно реалізуються в них, вимірюється десятками і навіть сотнями. Проекти поділяються на короткострокові і довгострокові, типові та унікальні, такі, що реалізуються власними силами, або за участю зовнішніх виконавців.

Для забезпечення креативного, своєчасного та успішного виконання проектів установам і компаніям необхідно створювати або розвивати корпоративні системи управління проектами – механізми, що дозволяють «поставити на потік» процеси розвитку як самої організації, так і її бізнесу, гарантувати ефективне досягнення цілей проектів. Корпоративна система управління проектами (КСУП) – комплексна система, що має в своєму складі кілька елементів, що формалізують основні питання управління: «Чим управляємо?», «Хто управляє?», «Як управляє?» [1]. Критичним фактором в діяльності КСУП є наявність персоналу, який володіє відповідними професійними компетентностями[2]. Це настільки важливе питання, що на сьогодні вже розроблено декілька міжнародних професійних стандартів у галузі проектних компетентностей. Найбільш значимі з них наведено в таблиці 1.

Далі дамо огляд світових стандартів і практик у галузі управління проектами. Відмітимо, що в існуючих стандартах подано різні визначення «компетентностей» та «компетенцій», необхідних для управління проектом. Схарактеризуємо їх більш детально.

[2] Порівняльний аналіз визначень термінів в аналізованих міжнародних та національних стандартах дозволив з'ясувати різницю у їх інтерпретації: «компетенції» - це вимоги до знань, умінь, навичок, якостей проектної ролі, «компетентності» – це продемонстрована (визначена оцінкою або фактичними результатами проекту) здатність та готовність застосовувати здобуті знання, сформовані навички та особистий досвід для виконання функцій проектної ролі.

Таблиця 1

Сучасні стандарти в галузі проектних компетенцій [1]

Роль в проекті	Розробник	Стандарт
Керівник проекту	Міжнародна ініціатива GAPPS	GAPPS Performance Based Competency Standards for Global Level 1 and 2 Project Managers
	Австралійський інститут управління проектами	AIPM CPPP – Certified Practising ProjectPractitioner / AIPM CPPM – Certified Practising Project Manager
	Американський інститут управління проектами	PMI PMCDF- Project Manager Competency Development Framework
Керівник проекту, програми, портфелю (у тому числі й решта учасників проектної діяльності)	IPMA- International Project Management Association	ICB v3.0 – International Competence Baseline
	Міжнародна ініціатива GAPPS	GAPPS Performance Based Competency Standards for Program Managers
	Австралійський інститут управління проектами	AIPM CPPD – Certified Practising Project Director
	APM – Association for Project Management	APM Competence Framework

1. Міжнародний стандарт ICB (IPMA Competence Baseline) 3.0. Компетентності – «продемонстровані здатність до застосування знань і/або навичок та особистісні якості».

У даному стандарті структурно виокремлено проектні компетенції за трьома типами: контекстуальні, поведінкові та технічні.

До *контекстуальних компетенцій відносять*: знання у галузі фінансів та законодавчої бази; здатність орієнтуватися в проекті і програмах, у портфелі проектів; навички реалізації портфеля проектів і проекту взагалі; організація безперервної діяльності; орієнтація в продуктах та технологіях; особистий менеджмент; навички здоров'язбереження, у сфері екології та охорони навколишнього середовища.

Поведінкові компетенції містять такі: лідерство; активна участь і висока мотивація; самоконтроль; наполегливість; відкритість; креативність; орієнтація на кінцеві результати; ефективність; схильність до консультацій та переговорів; уміння розв'язувати конфлікти і долати кризи; надійність.

Технічні компетенції: навички роботи в команді, розв'язання проблем; розробки структури проекту, обрахування обсягу очікуваних результатів; планування часу і фаз проекту, ресурсів, вартості; уміння вести закупівлі та укладати контракти; здійснювати контроль та укладати звіти; подавати інформацію та вести документацію; використовувати ділові зв'язки; юридично оформити початок проекту та його ліквідацію [7].

2. Американський стандарт Project Manager Competency Development Framework (PMCD) second edition. Проектну компетентність визначено як

«сукупність знань, відносин, навичок та інших особистісних характеристик, яка стосується основної проектної ролі, корелює з виконанням посадових обов'язків, може бути виміряна всупереч загальноприйнятим стандартам, і може бути поліпшена за допомогою навчання і розвитку» [12].

Структура і перелік компетенцій за стандартом PMCD:

Компетенції, пов'язані з ефективністю проекту: ініціація проекту – узгодження проекту з організаційними цілями та потребами клієнтів; виявлення всіх можливих стейкхолдерів (зацікавлених сторін) і розуміння їх очікувань; врахування можливих ризиків високого ступеня; ініціація проекту.

компетенції, пов'язані з плануванням проекту: погодження і затвердження змісту проекту; затвердження графіку проекту; визначення команди для роботи в проекті та розподіл проектних ролей; розробка і затвердження бюджету проекту; ініціювання процесу управління якістю проекту; затвердження плану адекватних відповідей на можливі ризики; визначення процесів управління інтегральними змінами; затвердження плану закупівель; затвердження плану проекту.

компетенції, пов'язані з моніторингом і контроллінгом проекту: здійснення моніторингу проекту і звітування про його стан керівництву проекту; управління змінами у проекті; контроль і управління якістю; контроль і управління ризиками; управління командою проекту; адміністрування контрактів за проектом.

компетенції, пов'язані із закриттям проекту: прийняття і аналіз результатів проекту; аналіз ресурсів проекту, що вивільнились; вимірювання і аналіз сприйняття результатів проекту стейкхолдерами; офіційне закриття проекту.

особистісні компетенції: комунікація – вміння слухати і аналізувати, розуміти запити стейкхолдерів, оцінка якості отриманої інформації; лідерство – мотивація, застосування навичок упливу, побудова і підтримка продуктивних взаємовідносин; управління – побудова і підтримка команди проекту; планування і управління успішної реалізації завдань і проекту; вирішення конфліктних ситуацій;

компетенції, пов'язані з пізнавальною здатністю: цілісний погляд на проект; ефективне вирішення питань і розв'язання проблем, що виникають; використання відповідних інструментів і методів для управління проектом; пошук можливостей поліпшення результатів проекту.

компетенції, пов'язані з ефективністю виконання проекту: мотивація і підтримка участі у проекті стейкхолдерів, наполегливість, проведення необхідних змін і підтримка необхідного темпу виконання проекту.

Таблиця 2

Приклад визначення і підтвердження компетенції [12]

Елемент 3.4 Управління (підтримка) якості згідно з планом	
Performance Criteria **Критерій якості роботи**	**Types of Evidence** **Вид підтвердження**
1. Виконання діяльності із забезпечення якості	Документальне підтвердження виконання проекту ключовими стейкхолдерами Документовані запити на зміну в проекті Аудит якості
2. Забезпечення відповідності якості стандартів і процесів	Документальні рекомендації з удосконалення процесів Документальне поновлення плану з урахуванням відхилень від плану

3. Британський стандарт APM Competence Framework – «очікувані або демонстровані результати, які досягаються в результаті застосування поєднання знань, особистих відносин, навичок і досвіду в певній функції».

У стандарті представлено так зване «Колесо компетенцій» яке являє собою інтеграцію всіх елементів компетенцій, необхідних для ефективного керівника проекту (див. Рис. 1).

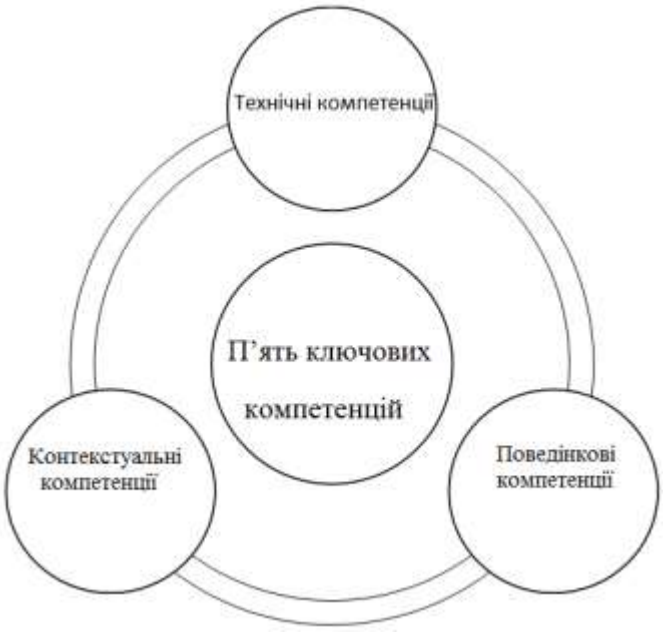

Рис. 1. Колесо компетенцій стандарту APM Competence Framework

Елементи компетенцій згруповані у відповідні галузі: технічні, поведінкові та контекстні. Крім того, в центрі колеса лежать п'ять варіативних (залежних від конкретного проекту) ключових компетенцій[3], зумовлені навколишнім середовищем, в умовах якого здійснюється конкретний проект. Символ Колеса означає, що проекти реалізуються в динамічному, швидко змінюваному навколишньому середовищі, що викликає необхідність постійної самооцінки і безперервного професійного розвитку керівника і учасників проекту [4].

[3] Всесвітньо відомі «революціонери стратегії» Гарі Хеміл *(G. Hamel)* і К. К. Прахалад *(C. K. Prahalad)* дають таке визначення ключових компетенцій: «Це колективне знання організації, що перш за все стосується того, як скоординувати різноманітні виробничі навички, уміння; інтегрувати різноманітні технологічні потоки. … Ключова компетентність, на відміну від матеріальних активів, не зменшується з часом…». Саме на таких компетентностях базується більшість сучасних компетентнісних моделей професійної діяльності фахівців [11]

Якщо вище йшлося про п’ять ключових вимог до діяльності керівника проекту (компетенції), то Всесвітньо відомі «революціонери стратегії» Гарі Хеміл *(G. Hamel)* і К. К. Прахалад *(C. K. Prahalad)* дають визначення ключових компетентностей: «Це колективне знання організації, що перш за все стосується того, як скоординувати різноманітні виробничі навички, уміння; інтегрувати різноманітні технологічні потоки. …Ключова компетентність, на відміну від матеріальних активів, не зменшується з часом…». Саме на таких компетентностях базується більшість сучасних компетентнісних моделей професійної діяльності фахівців [11]

4. Міжнародна ініціатива по розробці стандартів управління проектами – Global Alliance for Project Performance Standards (GAPPS), у межах якої розроблено серію стандартів, які стосуються компетентності Керівника проекту та Керівника програми проектів – «бути достатньо кваліфікованим для виконання поставленого завдання або виконання певної позиції – проектної ролі».

GAPPS визначає стандарти компетентності двох рівнів: Global Level 1 (GL1) – «Керівник проектів» та Global Level 2 (GL2) – «Керівник проектів високої складності». Названі рівні відповідають різним ступеням складності реалізованих проектів, за результатами одного з яких і проводиться оцінка компетентності керівника проектів. Складність проекту оцінюється з використанням методу CIFTER (Crawford-Ishikura factor table for evaluating roles) – методу оцінки факторів складності управління проектом за 4-х бальною шкалою. Основна частина зазначеного вище стандарту GAPPS – це докладний опис шести складових компетенції (юнітів), що відповідають певним галузям професійної діяльності керівника проекту. Кожна галузь компетенцій містить від трьох до шести елементів, що визначають ключові вимоги до роботи і описують, що саме повинно робитися менеджером у даній галузі. Кожному елементу компетенції згідно зі стандартом відповідає кілька критеріїв виконання (критерії ефективності), підтвердження реалізації кожного з яких є необхідною умовою сертифікації керівника проекту [6].

Розглянуті вище світові стандарти в галузі проектних компетентностей та компетенцій повинні стати базою при розробці матриці компетенцій фахівців, що збираються взяти участь в будь-якій проектній діяльності, особливо в освітніх проектах, які мають важливі наслідки, оскільки значно віддалені в часі. Хоча стандарти містять у собі досить ретельно опрацьовані рекомендації щодо складу компетенцій, рівня володіння ними, глибини деталізації для ключових проектних ролей,

і узагальнюють досвід, накопичений при реалізації багатьох проектів у різних галузях, все ж вони не дозволяють врахувати, а згодом, відобразити в матриці компетенцій специфіку проектної діяльності конкретної організації, для якої вона розробляється. Тим не менш, знайомство студентів усіх фахових напрямів зі світовими стандартами і кращими практиками в галузі проектних компетенцій повинно застосовуватися в магістерській підготовці у ВНЗ нашої країни.

Матриця компетенцій адміністраторів наукових досліджень у дослідних університетах США

Вивчення досвіду офісів управління науковими дослідженнями низки провідних американських університетів, зокрема: Чикаго (University of Chicago), Блумінгтону (Indiana University Bloomington), Центральної Флориди (University of Central Florida), університету Вашингтона з Сен Луїсу (Washington University in St. Louis) дозволило нам визначити цільові пріоритети та структуру їх діяльності. Зокрема, Офіс з адміністрування наукових досліджень (Office of Research Administration (ORA)) університету Індіана-Блумінгтон визначає свою місію як «всебічну підтримку університетської дослідницької громади з метою стимулювання результативності наукових досліджень та захисту університету і його співробітників від можливих ризиків».

Структурно-логічний аналіз пріоритетів діяльності офісів управління науковими дослідженнями дозволив нам укласти приблизну матрицю компетенцій адміністраторів наукових досліджень, яка представлена в табл. 3.

Таблиця 3

Порівняльна матриця компетенцій керівника проекту та адміністратора наукових досліджень (на прикладі Чикагського університету (University of Chicago)) [14]

Виконавець / **Функція**	**Керівник проекту**	**Адміністратор наукових досліджень**
Управління науково-дослідницьким проектом	Проводить дослідження; завершує і представляє проміжні і остаточні технічні звіти; проводить розкриття винаходів, в міру необхідності зберігає дані проекту; курирує наукову цілісність проекту; контролює співробітників проекту.	Розглядає пропозиції щодо відповідності політики університету і спонсорських інтересів; забезпечує інституціональний нагляд за дотриманням правил експортного контролю, за дотриманням тимчасових вимог після завершення етапів дослідження, забезпечення дотримання технічних і патентних вимог до звіту.

Продовження табл. 3

Управління фінансовими угодами	Здійснює контроль за виконанням бюджету і його змінами; вартістю трансферів результатів; управляє персоналом проекту, стежить за виплатами консультантам і субпідрядникам.	Веде переговори і приймає фінансову підтримку або інші види фінансових зобов'язань (договір, гранти); здійснює координацію з питань фінансової винагороди учасників проекту.
Дотримання безпеки і гуманного ставлення до тварин під час проведення досліджень	Готує і представляє керівництву університету і Institutional Animal Care and Use Committees (IACUC) протоколи з цього питання; знайомить увесь персонал проекту з їх змістом для внесення коректив; вносить необхідні оновлення до протоколів; засвідчує, що усі особи, працюючі з тваринами, були належним чином проінструктовані відносно гуманного підходу, обробки і використання об'єктів тваринного світу.	Здійснює контроль відповідності з інституціональною політикою університету і нормативними вимогами органів нагляду (комітету IACUC).
Захист людини під час проведення досліджень	Готує спеціальний протокол відповідно до вимог Institutional Review Board for the Protection of Human Subjects in Research (IRB) по захисту людини під час проведення досліджень і представляє їх на затвердження керівництву університету і органів нагляду; стверджує вимоги до професійної підготовки усіх ключових співробітників проекту; в міру необхідності вносить відповідні зміни до протоколу.	Ратифікує затверджені нормативні вимоги IRB, помічник віце-президента адміністрації наукових досліджень виступає університетським Офіційним представником з прав людини.
Дотримання вимог безпеки при роботі з біоматеріалами	Готує і представляє протоколи відповідно до вимог International Bioethics Committee (IBC); представляє їх на затвердження керівництву університету і органів нагляду; стверджує вимоги до професійної підготовки усіх ключових співробітників проекту; в міру необхідності вносить відповідні зміни до протоколу; відповідає за належну підготовку персоналу для безпечного поводження з біологічно небезпечними матеріалами.	Підтверджує відповідність інституціональної політики і нормативних вимог IBC – (Institutional Biosafety Committees).
Управління конфліктом інтересів	Діє строго відповідно до політики університету у сфері вирішення конфліктів інтересів і дотримання університетської процедури завершення конфлікту інтересів.	Розробляє і затверджує університетську угоду про конфлікт інтересів.

		Продовження табл. 3
Здоров'я і безпека оточення	Контролює використання небезпечних матеріалів; відповідає за дотримання вимог техніки безпеки; забезпечує дотримання особливих вимог при підготовці кадрів.	
Інші регулюючі угоди	Готує і представляє протоколи у відповідні комітети для розгляду і затвердження (радіаційної безпеки, наприклад, Radioactive Drug Research Committee (RDRC); оновлює протоколи в міру необхідності.	Спільно з юрисконсультами і відділом управління ризиками перевіряє роботи, закупівлі устаткування, результати дослідження й ін. на відповідність нормам антитерористичного положення (Certification Regarding Terrorist Financing Implementing E.O. 13224)

У зв'язку з обмеженістю обсягу статті в таблиці представлено тільки найбільш значимі (з точки зору відповідальності за результативність дослідницької роботи) індивідуальні ролі:

керівник проекту – основна особа, яка відповідає за технічні і фінансові аспекти дослідного проекту (гранту), угоди про співпрацю, підготовку і обслуговування проекту, договори, стосунки із спонсорами проекту, угоди про трансфер результатів;

адміністратор наукових досліджень – співробітник підрозділу, який виконує загальноуніверситетські функції і призначений для відповідального розгляду і надання організаційної підтримки усім пропозиціям у федеральні і інші зовнішні спонсорські організації; забезпечує відповідність політики університету і вимог спонсорів; є представником інституційного органу для ведення переговорів і прийняття фінансової підтримки або інших договірних зобов'язань у вигляді контракту, гранту або угоди, в тому числі угоди про трансфер результатів досліджень; є офіційним уповноваженим університету у взаєминах з контролюючими органами: зміни бюджету програми, звіти, дотримання вимог безпеки (хімічної, біологічної, радіаційної) тощо.

Крім вищезгаданих індивідуальних ролей, як показує досвід університетів Чикаго, Блумінгтону, Центральної Флориди, Вашингтонського Сан Луїсу, значну роль в управлінні науковими дослідженнями відіграють структурні підрозділи науково-дослідної адміністрації [8,14,15,19,20] (research administration) та університету: *офіс Провоста* – проректора з наукової роботи, що забезпечує керівництво університетською науково-дослідницькою політикою; *підрозділи управління ризиками, аудиту, безпеки* –

взаємодія зі спонсорами, страхування, сертифікація; *декан факультету* – виділення університетських ресурсів, технічне сприяння, дотримання прав керівника проекту як головного дослідника; *керівник факультетської сервісної служби* – координація та зв'язок з керівником проекту, відповідність цілей проекту та ресурсів, контроль дотримання федеральних вимог та циркулярів; *юридична служба* – допомога в нормативно-правових питаннях, пов'язаних з діяльністю університету, представництво інтересів університету в адміністративних і судових розглядах; *фінансові служби* – забезпечує університетську фінансову політику в сфері федеральних грантів, фінансові відношення і звіти перед спонсорами, дотримання вимог аудиту при виконанні проектів; керівник структурного підрозділу (інститут, кафедра і т.п.) – взаємодія з керівником проекту з метою узгодження між цілями проекту та наявними ресурсами; розуміння федеральних правил і циркуляри, які регулюють дослідження, що фінансуються спонсорами.

Оскільки нормативне поле наукової діяльності американських університетів (законодавчі та регулюючі акти як федерального рівня, так і на рівні штату) почало стрімко розширюватися у другій половині XX ст., стало необхідним встановлення чітко прописаних норм діяльності та процедур управління й адміністрування дослідних наукових програм, що здійснюються за рахунок коштів спонсорів [17]. Велику роль в цьому контексті відіграє професійна асоціація, що об'єднує фахівців у сфері менеджменту і адміністрування наукових досліджень – Національна Рада адміністраторів університетських досліджень (NCURA) заснована в 1959 році. За даними Т. Робертса, Дж. Сандерса та В. Шарпа, кількість членів NCURA зросла з 1983 до 2008 р. на 403% [16, 25]. На сьогодні одна з первинних місій NCURA – забезпечити неперервну освіту і професійний розвиток своїх членів, допомагати адміністраторам наукових досліджень оволодівати новими компетентностями, відповідати постійним змінам у сфері їх діяльності і допомагати успішно увійти у професію молодим фахівцям.

Потреба в кваліфікованих та сертифікованих адміністраторах була чітко визначена в офіційному документі NCURA «Request for Proposals». Він закликає американські університети надати пропозиції щодо створення програм підготовки магістрів з адміністрування наукових досліджень (MRA) із залученням до участі у навчальному процесі за програмою MRA кращих національних експертів у відповідній сфері діяльності. Університети, згідно з ідеєю NCURA, повинні запровадити цілісний міждисциплінарний підхід до вирішення проблем підвищення результатів праці адміністраторів наукових досліджень [10].

Підготовка магістрів з адміністрування наукових досліджень в університетах США

За останній час у США проведено значну кількість емпіричних досліджень з проблем адміністрування досліджень, розроблено теоретичні моделі та структуру підготовки до цієї професійної діяльності [5, 55–65]. Адміністрування наукових досліджень еволюціонує у відповідності з швидким прогресом науки і технологій. Оскільки нормативне поле (законодавчі та регулюючі акти як федерального рівня, так і на рівні штату) почало стрімко розширюватися, стало необхідним встановлення чітко прописаних норм діяльності та процедур управління й адміністрування дослідних наукових програм, що здійснюються за рахунок коштів спонсорів [17]. Зокрема, до нових компетентностей адміністратора наукових досліджень належать сьогодні: захист права інтелектуальної власності; захист прав людей і тварин, що використовуються в дослідженнях; захист дослідницьких даних; повідомлення про конфлікти інтересів; забезпечення дотримання у ході досліджень усіх можливих норм безпеки (радіаційної, біологічної, хімічної тощо); фінансовий аудит, забезпечення дотримання норм дослідницької етики тощо.

Відомий американський науковець Кеннет Л. Біслі визначає, що перші адміністратори наукових досліджень з'явилися в університетах США після Другої світової війни. Це були колишні вчені і адміністратори, які були підготовлені для національних науково-дослідних організацій, що працювали на замовлення ВПК США. Керівники досліджень мали розвинені поведінкові, контекстні та технічні компетентності: лідерські та управлінські навички, знання у сфері фінансування досліджень, з питань закупівель, укладання контрактів, працевлаштування, отримання патентів тощо. З 1980-х років адміністратори наукових досліджень стали невід'ємною складовою менеджменту усіх типів закладів вищої освіти США. Термін «адміністратор наукових досліджень» став однією з перших загальноприйнятих назв цієї професії [13, 29].

На сьогодні місією адміністраторів наукових досліджень є активізація розвитку науково-дослідницької діяльності в університетах, а також в некомерційних та комерційних дослідницьких установах і фондах. «Роль керівництва науковими дослідженнями, – пише К. Л. Біслі, – полягає у забезпеченні сервісних послуг для дослідників і наукового співтовариства в цілому з метою досягнення успіху в підвищенні результатів наукових досліджень» [13, 27]. Діяльність кваліфікованих

адміністраторів спрямована на зняття з дослідників зайвого тягаря адміністративної рутини, який завжди існує при виконанні наукових розробок. Окрім того, адміністратори досліджень сприяють розвитку культури відповідальної поведінки при виконанні наукових досліджень, підтримують згоду (в самому дослідницькому колективі; між замовником та виконавцем; між дослідниками-науковцями і регулюючими агенціями), і, що дуже важливо, сприяють формуванню громадської довіри до дослідницької діяльності і результатів досліджень.

Цікавим є досвід другого за кількістю студентів університету США (Університет Центральної Флоріди – UCF), який в 2009 році виграв грант NCURA (Національна Рада університетських адміністраторів наукових досліджень) для створення нової програми підготовки магістрів за спеціальністю «Адміністрування наукових досліджень» (MRA). Цю програму опікунська Рада університету схвалила у березні 2011 року, а перші заняття розпочались вже у серпні 2011 року. Оскільки в Україні відсутні аналогічні навчальні програми, а якість адміністрування наукових досліджень відстає від актуальних потреб часу, вважаємо за доцільне проаналізувати прогресивний американський досвід та сформулювати певні рекомендації щодо його творчого використання.

До головних цілей магістерської програми MRA адміністрація університету Центральної Флориди відносить такі [20]:

– навчити адміністраторів досліджень розв’язувати проблеми, що є актуальними для сучасних американських дослідницьких організацій;

– залучити до участі у навчальному процесі за програмою MRA кращих національних експертів з досліджень;

– запровадити цілісний міждисциплінарний підхід до вирішення проблем підвищення результатів праці адміністраторів наукових досліджень;

– сформувати у майбутніх магістрів етичні норми, притаманні дослідницькому товариству;

– сформувати компетентності, необхідні для досягнення найвищого рівня ефективності діяльності американських адміністраторів наукових досліджень.

Результатом навчання за магістерською програмою «Адміністрування наукових досліджень» в UCF повинно стати працевлаштування фахівців на посаду адміністратора в державних і приватних дослідних університетах або на відповідні посади у федеральних дослідних центрах.

Магістерська програма з адміністрування наукових досліджень Університету Центральної Флоріди має широке коло навчальних предметів, спрямованих на формування всіх необхідних компетентностей сучасного фахівця. Далі дамо коротку характеристику змісту навчальних курсів, що увійшли до програми підготовки за програмою MRA в UCF.

Вступ до адміністрування наукових досліджень – закладає основу для розуміння і орієнтації в складних умовах цього предметного і професійного поля. Заплановані теми: історія професії, відносини між адміністраторами наукових досліджень (як сполучної ланки) між науковцями і різноманітними партнерами (викладачами, спонсорами і т.п.), мета і цінність дослідження.

Нормативно-правова база професії. Курс включає такі теми: вступ до адміністративно-бюджетного управління (АБУ); Федеральні Правила закупівлі та інші федеральні, штатові та місцеві правила як основа для розуміння правових вимог, пов'язаних з дотриманням чисельних спонсорських умов фінансування наукових досліджень.

Гранти та управління контрактами. Курс включає такі теми: пошук джерел фінансування наукових досліджень; аналіз та способи реагування на фінансові пропозиції від державних органів; складання заявок на фінансування від корпорацій і фондів.

Лідерство та організаційні моделі в адміністрації наукових досліджень. Курс знайомить із загальними концепціями управління в межах підготовки до ролі лідерів у галузі адміністрування наукових досліджень; з інструментами прийняття управлінських рішень та створення управлінської команди; з теоріями і принципами різноманітних організаційних моделей сучасного бізнесу.

Стратегічне планування та управління: вивчення та аналіз планування, постановка цілей стратегічного управління в організаціях державного сектора. Оволодіння програмою курсу вимагає від студентів співпраці з офісами дослідних структур установ та організацій, а також розробки та написання реального стратегічного плану.

Управління людськими ресурсами. Курс спрямовано на формування навичок управління людськими ресурсами шляхом розвитку розуміння людських відносин; студенти вивчають різноманітні процедури та практики. Зміст курсу містить теми: якість обслуговування клієнтів, підвищення кваліфікації, самонавчання, навчальні програми, вирішення конфліктів.

Фінансовий менеджмент у галузі адміністрації наукових досліджень. Курс закладає основу для розуміння обліку витрат в галузі наукових

досліджень; містить фінансові поняття, пов'язані з засобами адміністрування та нормами розподілу, підготовкою пропозицій щодо бюджету й розподілу витрат, припустимістю і послідовністю.

Укладання контрактів: вступ до правових концепцій; стратегії та реквізити укладання договорів; основні типи контрактів, ведення переговорів, дії в проблемних ситуаціях, моніторинг роботи з субпідрядниками та субзамовниками продукту і послуг.

Інтелектуальна власність, трансфер технологій і комерціалізація. Курс зосереджено на елементах інтелектуальної власності в галузі авторського права, патентів і товарних знаків. Деякі ключові концепції містять: патентне право, Закон Бея-Доула (фінансування науки), об'єкти права, ліцензування та комерціалізації.

Аудит в управлінні науковими дослідженнями – огляд фінансового та нефінансового аудиту дослідних контрактів і грантів. Теми курсу: вартість трансферів, винятки із CAS (стандарти обліку витрат), сервісне обслуговування техніки і приладів, плани коригувальних дій, візити спонсорів для перевірок.

Дотримання юридичних та етичних норм – вивчення найважливіших питань дотримання етичних норм дослідника та важливість відповідального проведення наукових досліджень. Тематика: експортний контроль, конфлікти інтересів, захист прав людини і тварин; механізми попередження та встановлення відповідальності за халатність і посадові злочини в наукових дослідженнях тощо.

Методи оцінки державних дослідних програм – вивчення та застосування методів і навичок, що використовуються в оцінці державної програми. Курс вимагає від студентів інтеграції знань з усіх попередніх курсів навчання для розробки плану оцінки програми науково-дослідної організації; розробки методології збору та аналізу даних для прийняття рішень, пов'язаних з управлінням діяльністю організації. Курс є кульмінацією прояву набутих у процесі навчання знань і умінь магістрантів.

У таблиці 4 представлено матрицю знань, умінь і цінностей які отримують магістранти в процесі навчання. Кожна з наведених тем вивчається не в одному, а одразу в декількох курсах, що дозволяє наблизити зміст навчання магістрантів до їх подальшої практичної роботи по управлінню науковими дослідженнями.

Таблиця 4

Матриця знань, умінь і цінностей RACC[20]

Компоненти навчального плану RACC	Вступ до управління науковими дослідженнями	Гранти і менеджмент контрактів	Правові і регулятивні норми	Фінансовий менеджмент досліджень	Етичні і правові питання	Контракти із спонсорськими програмами	Інтелект. власність, трансфер технологій, комерціалізація.	Аудит управління науковими дослідженнями	Лідерство і організаційні моделі	Менеджмент людських ресурсів	Стратегічне планування і менеджмент	Методи оцінки державних програм
1. Розробка і управління проектами												
Збір і розповсюдження інформації	X	X					X		X		X	X
Пропозиції щодо розвитку		X					X		X			
Розподіл нагород (премій)		X	X	X		X		X				
Етика і професіоналізм	X				X		X		X	X	X	
Інтелектуальна власність							X					
Електронне управл. дослідженнями		X		X			X	X			X	
2. Юридичні норми і робота із спонсорами												
Положення і Статути	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X
Федеральні та інші спонсори							X					X
Процедури звернення до спонсорів на федеральному рівні			X					X				
3. Фінансовий менеджмент												
Бюджетування/бухгалтерія		X		X			X	X		X	X	X
Управління витратами	X	X		X			X				X	X
Фінансова звітність спонсорові				X				X			X	
4. Загальне керівництво												
Об'єктний менеджмент	X						X		X		X	
Контракти і закупівлі		X					X	X				
Управління звітністю							X	X			X	X
Менеджмент людських ресурсів										X	X	X
5. Спеціальні знання і уміння												
1. Норми і правила наукових дослід		X	X	X	X	X		X			X	X
2. Етичні і правові питання	X		X		X							X
3. Управління									X	X	X	X
4. Інформаційний менеджмент		X		X			X	X				X

Продовження табл. 4

5. Лідерство									X		X	X
6. Ведення переговорів	X	X				X	X	X		X		X
7. Аналітичні уміння			X	X	X	X		X				X
8. Міжособистісне спілкування	X	X						X	X	X		X
9. Організаційні уміння	X	X					X		X		X	X
10. Менеджмент змін									X	X	X	X
11. Конфліктний менеджмент						X	X	X	X	X		X
12. Різноманіття менеджменту	X								X	X	X	X
13. Управління фінансами		X		X		X	X	X			X	X

Аналіз навчального плану та порівняння тематики і змісту названих навчальних курсів з вимогами світових стандартів у галузі проектних компетенцій дозволяє дійти висновку про наявність у аналізованій навчальній програмі значного інноваційного потенціалу. А досвід кращих американських університетів у формуванні професійних компетентностей магістрів може бути використаним як у процесі підготовки управлінців науково-дослідницькою діяльністю, так і професійній підготовці магістрів всіх фахових напрямів у ВНЗ України.

Освітні й соціальні можливості цифрового світу

Сучасний світ навколо нас суцільно пронизаний інноваційними технологіями. Ми існуємо в технологіях, які всі без винятку є інтелектуальною власністю у вигляді мільйонів патентів і ліцензій. Так само технології існують у нас самих – від запатентованої технології виготовлення штучного кришталика до нейроінтерфейсів, за допомогою яких керуються не тільки протези, але й робота комп'ютерних систем. Найбільша у світі мережа «великий і жахливий» Інтернет являє собою згусток інтелектуальної власності (ІВ): патентів, авторських свідоцтв і ліцензій на використання цифрових мережевих технологій. Без розуміння законів і трендів розвитку інноваційного цифрового світу, без практичних навичок легітимної взаємодії з чужою ІВ, без уміння отримання прибутків від своєї, людині все важче знайти достойне місце в сучасному соціумі. Тому, на нашу думку, має сенс ознайомлення магістрантів всіх напрямів підготовки з перспективами технологічного й соціального розвитку людства.

Отже, треба усвідомити те, що не тільки світ навколо нас стрімко змінюється під впливом цифрових технологій – змінюємося й ми самі. Сьогодні унікальна особистість окремої людини, соціум у цілому, політика

й економіка практично повністю залежать від мережевих технологій. Людина та держава, інформаційні війни й тероризм, бізнес і економіка, технології та виробництво, мистецтво й медицина, комунікації та шоу бізнес – оцифровано все. Перемагає той, хто краще пристосується до нового цифрового світу.

Заглянути в майбутнє, щоб зрозуміти, який світ чекає на нас через 10 років, дозволяє нам усесвітньо відомий бестселер голови Ради директорів Google Еріка Шмідта та директора наукового центру Google Ideas, члена Ради міжнародних відносин Джареда Коена «Нова цифрова ера» [18]. Колишній президент США Білл Клінтон сказав про цю книгу так: «Щодня технологічні інновації дають нам нові можливості для формування власної долі. Унікальний досвід різних людей, описаний тут, показує, яке майбутнє нас чекає, як зміниться добробут, посилиться зв'язок із суспільством і проявиться справжній його сенс – якщо сьогодні зробити правильний вибір».

У майбутньому унікальна особистість людини стане її найціннішим активом та існувати ця особа буде переважно в мережі. Досвід життя в режимі он-лайн люди отримуватимуть від самого народження, якщо не раніше. При цьому різні періоди людського життя, «заморожені» за допомогою «цифри» в часі, будуть легкодоступні для загального огляду. У результаті доведеться створювати нові засоби контролю інформації, які дозволять людині самій складати списки тих, хто буде мати доступ до її даних. Використовувані нами сьогодні технології зв'язку «инвазивні» (тобто проникають у нашу особистість) за визначенням: вони збирають наші фотографії, коментарі й імена друзів у величезні бази даних, у яких можна проводити пошук і які в умовах відсутності зовнішнього регулювання стають легкою здобиччю для спецслужб, працедавців, відділів по роботі з персоналом, жовтої преси і, навіть, пліткарів. Ми те, що ми «твіттимо». В ідеалі всі ми повинні свідомо й ретельно управляти своїми он-лайн особистостями й віртуальним життям, відстежувати та коригувати їх, щоб не ускладнювати своє реальне життя, іноді з самого раннього віку. На жаль, це неможливо. У дітей і підлітків бажання ділитись інформацією завжди переважить віддалений ризик розповісти про себе занадто багато, незважаючи на велику кількість прикладів негативних наслідків. Так, ще до того моменту, коли людині виповниться сорок, у мережі вже буде створено повний опис її життя, дуже детальний, з усіма фактами й вигадками, помилками й перемогами. І навіть чутки житимуть вічно.

Те, що процес глобалізації продовжиться сучасними темпами й навіть прискориться в міру зростання доступності мережі, не дивно.

Вражає те, як можуть змінити світ навіть незначні успіхи в розвитку технологій, якщо при цьому зростає доступ до мережі й взаємозалежність жителів різних країн. Завдяки миттєвому перекладу з однієї мови на іншу, віртуальному спілкуванню й колективному редагуванню контенту в режимі реального часу (прикладом можуть бути нинішні Wiki-проекти) кардинально зміняться методи взаємодії компаній з їх партнерами, клієнтами та співробітниками. Ймовірно, деякі відмінності, такі як культурні особливості й часові пояси, ніколи не будуть здолані, але здатність спілкуватися з колегами з інших країн, практично повністю розуміючи один одного, та маючи можливість використовувати платформи зі спільним доступом, сильно спрощує таку взаємодію.

У міру того, як наша фізична присутність у офісі вимагатиметься все рідше, перед талановитими людьми почнуть відкриватися нові горизонти. Освічена молодь з України зможе конкурувати з однолітками з Європи, Китаю, США претендуючи на певні посади. Зрозуміло, що як не всі види робіт можуть бути й будуть автоматизовані в майбутньому, так і не кожен проект вдасться виконувати дистанційно, але все таки таких робіт більше, ніж здається. Для тих же, хто живе всього на декілька доларів у день, з'являться необмежені можливості зростання заробітку. У міру підвищення якості віртуальної взаємодії діапазон професій фахівців, доступних клієнтам цієї платформи, постійно зростатиме: ви зможете залучити юриста, який живе на одному континенті, а ріелтора – на іншому. Критики глобалізації засуджують таке руйнування місцевих монополій, але, на нашу думку, це треба тільки вітати: лише так наше суспільство зможе рухатися вперед і продовжувати розвиватися. І дійсно, загальний доступ до мережі повинен допомогти країнам виявити свої конкурентні переваги: цілком можливо, що кращі у світі графічні дизайнери живуть в Конотопі чи Бурині, а світ доки просто не знає про це.

Зрівнювання правил гри торкнеться не лише талановитих людей – його можна поширити й на світ ідей. Інновації все частіше стануть з'являтися не в традиційних центрах зростання, а на периферії, оскільки люди там у міру налагодження нових зв'язків отримають можливість дивитися на складні завдання зі своєї унікальної точки зору, тим самим стимулюючи зміни. Новий рівень міжнародної співпраці й «перехресне запилення» між різними секторами економіки призведуть до того, що в багатьох відмінних ідей і рішень з'явиться шанс піднятися на поверхню. Їх помітять, осмислять, вивчать, профінансують, впровадять і визнають у всьому світі.

Сучасна цифрова мережа може успішно виконувати роль соціальних «протезів», здатних миттєво зв'язати вас із фахівцем, який має досвід у будь-якій потрібній вам галузі. Спираючись на інтегровані системи, що охоплюють і професійне, і особисте життя, ми зможемо більш ефективно розпоряджатися своїм часом, що б це не означало: більше можливостей серйозно обдумати якусь проблему, довше посидіти над важливою презентацією або спокійно відправитися на футбольний матч своєї дитини. Особливо корисними можуть стати пошукові системи, що пропонують користувачеві альтернативні варіанти термінів, що є предметом пошуку. Вони стимулюватимуть наш розумовий процес і врешті решт посилюватимуть творчі можливості, а не пригнічуватимуть їх. Звичайно, світ буде переповнений всілякими гаджетами, голограмами, що дозволяють нашій віртуальній версії бути де завгодно, отже дефіциту способів бездумно згаяти час теж не буде.

Життя в мережевому цифровому суспільстві потребує від всіх нас цифрової або, в більш широкому сенсі, інформаційної компетентності, яка вже стала невід'ємною і обов'язковою частиною компетентності професійної і формується як інтегративна якість фахівця, заснована на володінні знаннями, вміннями та навичками в галузі інформатики та інформаційних технологій у поєднанні з емоційно-вольовими, ціннісно-смисловими і комунікативними складовими, що застосовуються в процесі вирішення конкретних професійних завдань і в управлінні своїм професійним розвитком. Узагальнюючи все вищесказане, можна стверджувати, що: компетентності, яких вимагає від сучасної молодої людини новітній цифровий світ, інтегрують в собі як традиційні і світоглядні знання, так і інтелектуальні, креативні, дослідницькі, управлінські та інші вміння, що повністю відповідає найважливішим завданням підготовки майбутніх освітніх фахівців.

Знайомство магістрантів з новітніми трендами в формуванні професійних компетентностей випускників магістратури університетів США, на нашу думку, дасть їм можливість правильно і своєчасно зорієнтуватися в життєвих реаліях глобального цифрового сьогодення, побачити нові, вкрай необхідні, можливості для свого особистісного та професійного розвитку, заснованого на глобальних інтелектуальних та соціальних технологіях і стратегіях, які задають орієнтири та направляють наші зусилля на головний проект у житті кожної особистості й усього людства – проект «Наше майбутнє».

ЛІТЕРАТУРА

1. Дмитриев К. Стандарты по компетенциям в области управления проектами [Электронный ресурс] / К. Дмитриев, А. Филимонов. – Режим доступу до ресурсу: http://www.sovnet.ru/library/publications/2792/.
2. Мельников О. Н. Смена образовательных парадигм как условие креативного развития личности обучающегося и формирования профессиональных компетенций [Электронный ресурс] / О. Н. Мельников, Н. А. Горелов // Креативная экономика № 3 (75). – 2013. – Режим доступа к ресурсу : http://www.creativeconomy.ru/articles/28189/.
3. An Interview with E. Paul Torrance: About Creativity // Educational Psychology Review, Vol.10, No. 4, 1998. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу до ресурсу http://giftedendorsementclass.wikispaces.com/file/view/an+interview+with+paul+torrance.pdf
4. APM COMPETENCE FRAMEWORK [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.apm.org.uk/sites/default/files/APM Competence Framework – sample 40 pages.pdf.
5. Atkinson T. N. The dimensions of influence on research administrator behavior: Toward a theoretical model of research administration as a public service profession / T. N. Atkinson, D. S. Gilleland., T. G. Barrett // Journal of Research Administration, 38. – 2007. – P. 55–65.
6. Global Alliance for Project Performance Standards (GAPPS) – [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу: http://www.globalpmstandards.org.
7. ICB – IPMA Competence Baseline Version 3.0 – [Електронний ресурс]. – Режим доступу до ресурсу: http://www.lpva.lt/cms/files/lpva/resources/4640_IPMA_ICB_EN.pdf.
8. Indiana University Office of Research Administration [Електронний ресурс]. – Режим доступу до ресурсу: http://www.researchadmin.iu.edu/aboutora.html.
9. Korn M. Wealth or Waste? Rethinking the Value of Business Majors [Електронний ресурс] / M. Korn // The Wall Street Journal April 5. – 2012. – Режим доступу до ресурсу: http://www.wsj.com/news/articles/SB10001424052702304072004577323754019227394#printMode.
10. National Council of University Research Administrators / Request for proposal implementation planning grants for a master's degree [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.ncura.edu/content/docs/MastersImplementationGrant_RFP.pdf
11. Prahalad C. K. The Core Competence of the Corporation / Prahalad C. K., Hamel G. // Harvard Business Review. – 1990. – C. P. 79–91.
12. ProjectManagerCompetencyDevelopmentFramework [Електронний ресурс] // Second Edition. – 2007. – Режим доступу до ресурсу: http://tecdigital.tec.ac.cr/file/5710155/PMI_Estandar.
13. Research Administration and Management / Ed. by E. C. Kulakowski, L. U. Chronister. – Jones & Bartlett Publishers. – 2006. – 300 p.
14. Research Administration The University of Chicago [Електронний ресурс]– Режим доступу до ресурсу: http://researchadmin.uchicago.edu/.
15. Research Indiana University Bloomigton [Електронний ресурс]– Режим доступу :
16. http://research.iub.edu/.
17. Roberts T./ NCURA: The second twenty-five years / T. Roberts, J. Sanders, W. S. Sharp – Washington, DC: National Council of University Research Administrators. – 2008. – P. 25.
18. Stanley S. L. Balancing the burden of compliance and faculty support / S. L. Stanley, D. A. McCartney // Research Management Review, № 16 – 2009. – P.14–21.
19. Schmidt E. The New Digital Age: Reshaping the Future of People, Nations, and Business / Eric Schmidt, Jared Cohen. – New York, NY : Alfred A. Knopf, 2013. – 337 p.
20. Washington University in St. Louis Research [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://wustl.edu/research/.
21. University of Central Florida Research [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.ucf.edu/research/.

А. А. Сбруєва

СТРАТЕГІЇ ДОСЛІДНО-ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ В УНІВЕРСИТЕТАХ РОЗВИНЕНИХ КРАЇН

Зростання ролі вищої освіти в сучасному світі перетворило її на предмет численних досліджень, у яких розв'язуються проблеми ефективності діяльності університету у підготовці висококваліфікованих фахівців. У даному контексті глибокого осмислення потребують питання розвитку нових стратегій навчального процесу, що відповідають сучасному етапу розвитку науки і суспільства.

Особливої актуальності дослідження означеної нами проблеми набули в умовах побудови суспільства знань, оскільки всі його сутнісні складові (виробництво знань, що здійснюється передусім шляхом наукових досліджень; їх засвоєння в процесі освіти і професійної підготовки; поширення знань за допомогою ІКТ та використання знань в інноваційних процесах) можуть бути реалізовані фахівцями, що набули достатніх компетентностей у межах дослідно-орієнтованої вищої освіти.

Поняття дослідно-орієнтована вища освіта містить цілу низку організаційних та процесуальних характеристик діяльності університету, що і стануть предметом нашого розгляду. У найбільш загальному розумінні дослідно-орієнтована вища освіта являє собою процес і результат підготовки фахівця, здійсненого на засадах багаторівневого та багатостороннього взаємозв'язку навчальної та наукової діяльності вищого навчального закладу.

Доцільність звернення до проблеми взаємозв'язку освітньої та наукової діяльності вищої школи у підготовці фахівця зумовлена, на нашу думку, необхідністю розв'язання низки суперечностей у розвитку вітчизняної вищої освіти, а саме: між актуалізацією в умовах європейської інтеграції України замовлення суспільства на підготовку фахівця з високим рівнем розвитку навичок творчого та критичного мислення, фаховими знаннями випереджувального характеру, готовністю до інноваційної діяльності та традиційними, недостатньо гнучкими, персоналізованими, технологічно забезпеченими підходами вітчизняної вищої школи до професійної підготовки; між наявними у вітчизняній вищій освіті багатими традиціями поєднання викладацької та наукової діяльності й неспроможністю їх творчого розвитку в умовах інноваційного розвитку системи вищої освіти; між величезним міжнародним досвідом пошуку й

запровадження нових стратегій інтеграції освітньої і наукової складової професійної підготовки фахівців закладами вищої освіти та недостатньою ознайомленістю вітчизняних освітян з цим дорогоцінним доробком.

Звернення до зарубіжного досвіду не означає, що в інших країнах знайдено панацею в розв'язанні досліджуваної проблеми, що нові стратегії є досконалими і їх можна механічно пересадити в «чужий ґрунт». Однак осмислення успішного зарубіжного досвіду повинно спонукати до більш активної рефлексії щодо власних перспектив.

Джерельна база, необхідна для аналізу проблеми на наднаціональному, національному та інституційному рівнях має кілька категорій джерел. По-перше, це документи міжнародних політичних, економічних та культурно-освітніх організацій щодо трансформації місії вищої освіти в умовах суспільства знань. Найбільш актуальними в цьому контексті ми вважаємо матеріали міжнародних конгресів, доповіді та аналітичні звіти за результатами дослідницьких програм ОЕСР [21; 26; 27; 28], ЮНЕСКО [36], Ради Європи та Європейської Комісії ЄС [34; 12; 15], у яких презентовано широке коло політичних документів, досліджень науковців та висновків експертів, що висвітлюють уявлення і переконання міжнародної наукової й експертної спільноти, політикуму, роботодавців, суспільства в цілому щодо тенденцій розвитку вищої освіти в контексті її перетворення на важливу складову національної та глобальної інноваційної системи.

Документом загальноєвропейського формату, у якому визначено завдання вищої освіти країн-членів Болонського клубу з позицій результато-центрованого підходу, у тому числі показано ґенезу пізнавальних умінь, необхідних для формування дослідницької компетентності майбутнього фахівця, є Європейська рамка кваліфікацій (European Qualification Framework EQF) [5]. Порівняльний аналіз EQF та аналогів, якими керуються у розвинених країнах інших регіонів світу, дозволяє стверджувати про наявність глобальних тенденцій у визначенні кваліфікаційних ознак, яких повинен набути випускник вищої школи.

Важливі аспекти досліджуваної проблеми подано в матеріалах міжнародних та національних організацій, що об'єднують провайдерів послуг у сфері вищої освіти (Асоціація європейських університетів (EUA) [14], Асоціація університетів і коледжів Канади (AUCC) [2; 3], Асоціація американських коледжів та університетів (AAC&U) [1], Міжнародна асоціація університетів (IAU) [22] тощо, а також асоціацій та

мереж організацій, що контролюють якість вищої освіти (передусім – Європейська мережа забезпечення якості вищої освіти (ENQA). Протягом останніх десятиліть цими організаціями ініційовано проведення значної кількості програм, спрямованих на вивчення прогресивного досвіду ВНЗ країн-членів названих організацій щодо підвищення якості діяльності вишів та підготовки фахівця інноваційного типу, здатного до успішного працевлаштування й ефективної діяльності в умовах економіки знань [13].

Цінним інформаційним джерелом для аналізу досліджуваної проблеми слугують політичні й аналітичні документи урядових структур розвинених країн, у яких розглянуто стратегії реформ та модернізацій у сфері вищої освіти, спрямованих на підвищення якості діяльності вишів у відповідності з потребами часу. У даному контексті потребують аналізу документи, у яких схарактеризовано завдання та механізми удосконалення вищої освіти Великобританії в суспільстві, що навчається (Dearing Report) [32], програми запровадження зовнішньої оцінки результатів наукової діяльності британських університетів (Research Excellence Framework) [20]; шляхи перебудови бакалаврських програм в університетах США на засадах дослідно-орієнтованих стратегій (Boyer Report) [7]; особливості перебудови системи вищої освіти Австралії (Bradley Review) [30] та оптимізації механізмів формування дослідницької компетентності фахівців, необхідної для інноваційного розвитку австралійського суспільства (Research Skills for an Innovative Future) [29]; програми запровадження дослідно-центрованих стратегій діяльності канадських вишів (ініціативи Ради міністрів освіти Канади) [10] тощо.

Важливим джерелом інформації з означеної проблеми є також численні інтернет-сайти університетів розвинених країн, на яких представлено інституційні стратегії розвитку дослідно-орієнтованого навчального середовища та формування у студентів дослідницьких компетентностей. Найбільш докладно, з нашої точки зору, такі стратегії викладено на сайтах британських університетів, що входять до створеного у 2006 р. за допомогою британських урядових структур (зокрема HEFCE) Альянсу навчання через дослідження (Learning Through Enquiry Alliance – LTEA) [25] та міжуніверситетського консорціуму «Центр Оновлення» (The Reinvention Center) [33] у США.

Нарешті, аналіз проблеми неможливий без звернення до численних фундаментальних та прикладних досліджень теоретиків та практиків вищої освіти, у яких проблему формування дослідно-орієнтованих

стратегій навчання у вищій школі розглянуто різнобічно й системно. Певним підтвердженням такого судження може слугувати бібліографія наукових розвідок з проблеми, складена відомим британським науковцем М. Хілі (Mick Healey) [19]. Названа бібліографія містить понад п'ятисот найменувань, однак має назву «вибрані джерела», тобто насправді звернень до проблеми значно більше. У найбільш узагальненому вигляді коло проблем, що стали предметом розгляду окремих дослідників, стосується таких питань:

– підходи та аргументація різних зацікавлених сторін (викладачі, студенти, науковці, адміністрація ВНЗ) щодо взаємозв'язку освітньої та наукової діяльності ВНЗ;

– кореляція (позитивна, негативна, нульова) залучення студентів до наукової роботи та якості їх професійної підготовки;

– мета дослідження емпіричного рівня щодо дослідної активності студентів і викладачів;

– критичний аналіз методів, що використовуються у емпіричних дослідженнях кореляції залучення студентів до наукової роботи та якості їх професійної підготовки;

– методи викладання, спрямовані на залучення студентів до наукової діяльності у межах навчального процесу;

– методика організації студентських досліджень;

– влив якості навчального процесу на результативність наукових досліджень;

– інституційні особливості (тип, місія, розмір університету) залучення студентів до наукових досліджень;

– порівняльна характеристика культури навчального процесу університетів різних країн щодо залучення студентів до наукових досліджень;

– особливості залучення до наукових досліджень студентів різних спеціальностей;

– гендерні особливості залучення студентів до наукових досліджень;

– вплив фінансової політики у сфері вищої освіти на можливості залучення студентів до наукових досліджень;

– стандарти вищої освіти національного та наднаціонального рівня щодо формування дослідницької компетентності майбутніх фахівців;

– управління процесом активізації взаємодії навчальної та наукової діяльності університету.

Отже, приступаючи до викладу проблеми, доцільним вважаємо аналіз джерельної бази дослідження. Подальшими *завданнями*

дослідження є: систематизація аспектів проблеми, що стали предметом розгляду у досліджених джерелах; характеристика національних моделей організації освітньої та наукової діяльності у ВНЗ розвинених країн; аналіз понятійного апарату проблеми дослідження; огляд стратегій формування дослідно-орієнтованого навчання на інституційному рівні.

Методами дослідження є системний аналіз документів та наукових розвідок досліджуваної проблеми, за допомогою якого виявлено широку сукупність можливих аспектів її розгляду; термінологічний аналіз, що став у нагоді в процесі з'ясування сутності підходів, що використовуються в університетах різних країн до вирішення проблеми розвитку взаємозв'язку освітньої та наукової діяльності у підготовці фахівця; метод систематизації інституційних стратегій розвитку дослідно-орієнтованого навчання.

Пошуки шляхів розв'язання проблеми дослідно-орієнтованого навчання у вищій школі сягають часів виникнення так званого гумбольдтського університету, тобто середини XIX ст., коли відомий німецький державний та освітній діяч, філолог та філософ Вільгельм фон Гумбольдт розробив і втілив у життя концепцію дослідного університету. Університет, згідно з В. фон Гумбольдтом, повинен бути закладом, що має на меті надання фундаментальної наукової освіти, яка супроводжується науковими пошуками викладачів і студентів. Університет є місцем, де відбувається формування енциклопедично освіченої, мислячої, моральної особистості. Модель дослідницького університету вперше, як відомо, було реалізовано у діяльності Берлінського університету, згодом її було покладено в основу побудови дослідних університетів США.

Модель університету як закладу, що надає фундаментальну наукову освіту, домінувала до 60-х рр. XX ст., коли актуальними стали тенденції масовізації вищої освіти та диверсифікації типів вищих навчальних закладів. З цього часу вища освіта перестала виконувати суто функцію формування соціальної та інтелектуальної еліти. Перед ВНЗ було поставлено завдання підготовки кваліфікованих керівників виробництва епохи науково-технічного прогресу. За таких умов вища школа перетворилась на «фабрику знань», що займається підготовкою фахівця як виробничої функції зі стандартним набором професійних компетентностей. У 80–90-х рр. XX ст. з розвитком інформаційного суспільства та суспільства знань зростає усвідомлення потреби підвищення ефективності діяльності системи вищої освіти для забезпечення глобальної конкурентоздатності національної держави.

Університет перетворюється на важливу складову національної інноваційної системи та «трикутника знань» (knowledge triangle), що забезпечує інноваційний розвиток національного наукоємного виробництва. Характерними для цього часу стали звернення урядових та неурядових структур до проблем якості вищої освіти, зокрема до проблем удосконалення навчального процесу. Наведемо конкретні приклади на підтвердження цієї констатації.

Важливим результатом активної дискусії щодо удосконалення діяльності американських університетів стала у кінці 90-х рр. XX ст. доповідь комісії Е. Бойера «Оновлення базової вищої освіти» (Reinventing Undergraduate Education). Комісія, створена Фондом Карнегі, окреслила десять напрямів модернізації бакалаврської освіти в дослідних університетах відповідно до потреб суспільства знань. Головними з них стали такі: перетворення дослідно-орієнтованої освіти на стандартну практику вищої школи; надання навчанню студентів-першокурсників інтердисциплінарного інтегрованого дослідно-орієнтованого характеру; творче використання ІКТ у навчальному процесі; створення умов для розвитку у студентів навичок усного та письмового мовлення, творчого мислення, співпраці та координації своїх зусиль у команді; розвиток тьюторської системи неперервного керівництва навчальною та науковою діяльністю студентів; поєднання викладацької та наукової діяльності викладачами університету [7]. Зазначимо принагідно, що кількома роками раніше, у 1990 році Е. Бойер сформулював своє бачення пріоритетів діяльності викладачів сучасного університету. До таких пріоритетів американський науковець включив: 1) наукову роботу, що має на меті здобуття нових знань; 2) розробку навчальних курсів та модулів навчальних дисциплін міждисциплінарного або міжтематичного характеру; 3) поширення знань за межами університету у формі експертної діяльності; 4) викладання, що передбачає постійне осмислення та удосконалення змістової й процесуальної його складових [6, 16–25]. Як бачимо, дослідницький підхід, згідно з Е. Бойером, повинен бути поширений на всі аспекти діяльності викладача вищої школи: наукову роботу, розробку навчальних курсів, професійну експертизу, викладання. Такий підхід можна вважати необхідною передумовою розвитку дослідно-орієнтованої стратегії підготовки майбутніх фахівців в університеті.

Доповідь Е. Бойера викликала неабияку зацікавленість не тільки в дослідних університетах, але й у інших типах ВНЗ США та ряду інших країн.

Пізніше Комісія фонду Карнегі опублікувала ще кілька доповідей, у яких був поданий аналіз змін, що відбувалися у бакалаврській освіті згідно з запропонованим комісією Бойера планом дій (*Reinventing undergraduate education: three years after the Boyer Report* (2002), *Eight Years after Boyer: Ten Indicators of Excellence in Undergraduate Education* (2006) та ін.). Більш того, після оприлюднення Доповіді Бойера в США набув значного розвитку рух за оновлення базової вищої освіти на засадах дослідно-орієнтованої освіти. З 2000 р. організаційною основою цього руху слугує міжуніверситетський консорціум, що має назву «Центр Оновлення» (The Reinvention Center). Його членами є понад 65 дослідних університетів, які утворюють разом єдину наукову громаду, що активно взаємодіє у вирішенні проблем надання бакалаврській освіті дослідно-орієнтованого інноваційного характеру.

У сучасній історії британської вищої освіти звернення до проблем поєднання освітньої та наукової активності членів університетської громади сягає 60-х рр. XX ст., а саме Доповіді Роббінса (Robbins Report), згідно з якою в університетах та прирівнюваних до них коледжах сучасних технологій (Colleges of Advanced Technology) належало збалансовано займатися навчальною та науковою діяльністю, розвивати загальні пізнавальні уміння, професійні навички, культуру та громадянські якості майбутніх фахівців [9]. Наступним глибоким та системним урядовим документом з питань розвитку вищої освіти стала Доповідь Дерінга (Dearing Report) 1997 р., у якій конкретизовано завдання розвитку вищої освіти в умовах побудови суспільства знань [32]. У розділі доповіді, що мав назву «Підтримка досліджень та наукової діяльності» було сформульовано цілі, які треба покласти в основу наукових досліджень у закладах вищої освіти. До таких цілей належать: збільшення суми людських знань; удосконалення інформаційного забезпечення навчального процесу; генерування знань та винаходів, що повинні слугувати покращенню добробуту нації та якості життя кожної людини; створення середовища, сприятливого для надання якісної освіти та розвитку наукової активності [32]

Посиленню уваги до якості наукової діяльності викладачів британських вишів слугувало запровадження, починаючи з 2004 р., розробленої фінансовим відомством Міністерства освіти Великобританії (HEFCE) Нормативів оцінювання результатів дослідної діяльності університетів (Research Assessment Exercise), що згодом, з 2009, отримало назву Рамка оцінювання якості наукового результату (Research Excellence Framework).

Ще одним прикладом державного документу, у якому розглянуто стратегічні пріоритети розвитку вищої освіти, є так званий «Огляд Бредлі»

(Bradley Review), повна назва якого – «Трансформація австралійської вищої освіти» (2008). Завданнями перебудови системи вищої освіти Австралії визначено у аналізованому документі оптимізацію змісту навчальних дисциплін та методики викладання відповідно до інтересів студентів, формування сприятливого для якісного навчання освітнього середовища, забезпечення студентам доступу до необхідних для навчання сервісних послуг, а також можливості неформального спілкування з викладачами та колегами-студентами в межах єдиної навчальної громади. [30, 10]. Важливим завданням університетів, спрямованим на інноваційний розвиток економічного потенціалу країни, у документі визначено дослідницьку та інноваційну діяльність, підготовку кваліфікованих кадрів науковців-дослідників [30, 11; 29].

Суттєвий інтерес має для нашого дослідження і новозеландський урядовий документ, що являє собою редакцію основного закону про освіту (The New Zealand Education Amendment Act). До провідних ознак університету як закладу вищої освіти в документі віднесено наявність тісного взаємозв'язку освітньої та наукової діяльності навчального закладу. Надання студенту освітнього ступеня, згідно з цим документом, відбувається за результатами якісного оволодіння ним академічною навчальною програмою, до викладання якої залучені професіонали, більшість з яких активно займається науковими дослідженнями [43].

Порівняльний аналіз цільових пріоритетів розвитку вищої освіти, сформульованих у розглянутих вище американських, британських, австралійських та новозеландських урядових документах, дозволяють дійти висновку про зумовленість звернення до проблем якості вищої освіти та приділення суттєвої уваги розвитку дослідно-орієнтованих стратегій навчання об'єктивними потребами формування у студентів компетентностей, необхідних для успішного функціонування в суспільстві знань.

Підходи європейського співтовариства до визначення компетентностей випускника вищої школи, що відповідають регіональним стандартам якості вищої освіти, відображено у Європейській рамці кваліфікацій (ЄРК). Перелік компетентностей, які належить сформувати на різних етапах навчання у вищій школі, представлений у Дублінському дескрипторі ЄРК [16], слугує переконливим свідченням необхідності дослідно-орієнтованої спрямованості навчального процесу. Вже на етапі бакалаврського циклу освіти у студента повинні бути сформовані: навички критичного осмислення теоретичних знань у професійній сфері; здатність

до формулювання власних оригінальних суджень та їх аргументації у процесі дискусії; готовність до прояву новаторства у вирішенні складних і непередбачуваних проблем у галузі професійної спеціалізації; творче ставлення до розробки проектів та ініціатива в процесі управління ними; уміння оперативної взаємодії з колективом у складних ситуаціях.

Рівень магістерської підготовки передбачає: уміння творчо використовувати новітнє знання у професійній сфері з метою обґрунтування та практичного застосування власних ідей; діагностувати результати досліджень у фаховій сфері шляхом інтеграції знань з різних галузей знань та висунення нових гіпотез в умовах обмеженого інформаційного забезпечення; демонструвати лідерські якості та інноваційні підходи до роботи і навчання у незнайомому, складному та непередбачуваному середовищі, що потребує розв'язання проблем шляхом врахування численних факторів впливу, які взаємодіють між собою; аналізувати стратегічні перспективи роботи команди [16.].

Аналіз представленого вище переліку вмінь випускників вищої школи, що сформульований як стандарт для ВНЗ країн-учасників Болонського процесу, ще раз підтверджує основну тезу нашого дослідження – необхідність розвитку дослідно-орієнтованих стртатегій навчання, що вимагає, передусім, активізації взаємодії навчальної та наукової діяльності університету у підготовці фахівця.

Далі звернемось до характеристики національних моделей організації взаємодії освітньої та наукової діяльності, представленої відомим фахівцем у галузі теорії вищої освіти, голландським науковцем Е. де Веертом [11], на Міжнародному колоквіумі «Дослідження та викладання: усунення поділу?»:

– *інтегрована модель* (Німеччина, Австрія, Італія), у межах якої ідея в. фон Гумбольдта знайшла подальший розвиток. Вищі навчальні заклади гармонійно поєднують навчання студентів та наукову діяльність. У названих країнах всі університети ведуть активні наукові пошуки, однак існують і неуніверситетські наукові товариства (академії), (наприклад, товариства ім. Фраунгофера, ім. Гельмгольца, ім. Макса Планка, ім. Лейбниця в Німеччині), які доповнюють наукові проекти університетів;

– *модель інституційного відокремлення наукових досліджень* (Франція, Норвегія, країни пострадянського простору), у межах якої наукова діяльність є пріоритетом спеціалізованих дослідних інститутів (академій). Наприклад, у Франції аналогом вітчизняної академії наук виступає Національний центр наукових досліджень, НЦНД (Centre National de la

Recherche Scientifique, CNRS). НЦНД є найбільшою французькою науково-дослідною організацією, що об'єднує державні установи, які спеціалізуються в галузі прикладних і фундаментальних досліджень, і координує їх діяльність на національному рівні. НЦНД перебуває під адміністративним наглядом Міністерства вищої освіти та наукових досліджень (Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche) і об'єднує 10 інститутів та близько 200 лабораторій. Службовці НЦНД не займаються викладацькою діяльністю, в той час як викладачі університетів зобов'язані поєднувати як викладання так і наукові дослідження;

– *інституційно диференційована модель* (США, Велика Британія, Канада). Пріоритет здійснення наукових досліджень надано університетам, однак у країнах існує їх глибока диференціація (за класифікацією Карнегі), згідно з якою є дослідницькі (докторські) університети, що мають висококласне матеріальне і кадрове забезпечення для наукових досліджень, та навчальні (магістерські) університети, що займаються переважно навчальною роботою, однак зобов'язані конкурувати між собою та з вишами більш високого статусу за грантове фінансування наукових програм. Існують і неуніверситетські спеціалізовані наукові установи, що функціонують у промисловій та бізнесовій сферах та здійснюють переважно прикладні дослідження;

– *модель внутрішньо-інституційного розподілу* академічних та дослідницьких функцій. (Массачусетський технологічний інститут (США), університет Твенте (Нідерланди) та ін. Такий розподіл функцій існує у великих дослідних університетах з високорозвиненою науковою інфраструктурою. У наукових інститутах та лабораторіях дослідних університетів працює частина персоналу, який займається тільки науковою діяльністю і не займається навчальною. Викладачі ж зобов'язані і вчити студентів, і займатися науковими дослідженнями. Така модель найбільш наочно демонструє проблему розриву між освітньою та науковою діяльністю, що спостерігається часто у дослідних університетах: більш престижними для них стають наукові програми, на виконанні яких зосереджена увага найбільш кваліфікованих спеціалістів, до викладання ж, особливо на бакалаврських програмах, залучені здебільшого початківці-доктори і магістри.

Більшість з розглянутих національних моделей організації освітньої та наукової діяльності мають глибоке історичне коріння, пов'язані з культурою національної вищої школи. Жодна з них не є ідеальною в сучасних умовах, про що свідчать документи національних реформ вищої освіти, схарактеризовані вище.

Розв'язанню проблеми взаємозв'язку освітньої та наукової діяльності ВНЗ слугують численні інституційні стратегії, суб'єктами розробки яких виступають університети та їх структурні підрозділи (факультети інститути, коледжі, школи). У цілому університети є значно більш ініціативними та гнучкими у трансформації своєї академічної культури відповідно до вимог часу, ніж політики у здійсненні «тектонічних зрушень» на рівні національних освітніх систем.

Перш ніж перейти до інституційного рівня розгляду досліджуваної проблеми, подамо короткий термінологічний компендіум, що стане в нагоді в межах розгляду інституційних стратегій розвитку дослідно-орієнтованого підходу до організації навчального процесу у вищій школі.

Характеристика взаємовпливу навчальної і дослідницької роботи у підготовці фахівця формулюється в англомовних дослідженнях за допомогою термінів teaching-research relations, teaching-research linkages, teaching-research connections, teaching-research nexus, research-tutored teaching, teaching-research synergy (у останньому словосполученні йдеться про взаємозбагачення цих процесів).

Узагальнення трактування сутності цих понять, побудоване на основі робіт Р.Гріффітса [17], Дж. Робертсона [31], П. Троулера та Т. Вехема [35], А. Дженкінса та М. Хілі [23] та ін., дозволяє стверджувати, що навчальний процес у вищій школі передбачає не тільки інформуванння студента про дослідження викладачів, але й, що є головним, перетворення студента на учасника процесу *дослідження*[4], формування у нього розуміння змістових та процесуальних особливостей досліджень у сфері навчальної дисципліни, що вивчається, та його майбутньої професійної діяльності в цілому.

Для позначення різних підходів до залучення студентів до наукового пошуку в університетах, як правило, використовуються такі англомовні терміни:

– research-informed teaching/learning – навчальний процес, побудований із залученням інформації щодо результатів новітніх наукових досліджень;

[4] Поняття «дослідження» (research) у контексті міркувань щодо розвитку дослідно-орієнтованого навчального процесу, включає, на думку фахівців університету Ексетер (Велика Британія) такі складові:
- процес та здійснення винаходу, поширення та інтерпретація нових знань;
- нова інтерпретація існуючих знань;
- застосування методологічних засад (підходів), на яких базується вже існуюче знання, до здобуття нових знань;
- винаходження та генерування нових ідей, артефактів, способів діяльності, що в сукупності складають предмет винаходу;
- використання вже існуючих знань у процесі експериментування з метою отримання суттєво удосконалених матеріалів, технічних засобів або процесів;
- рефлексія щодо сучасних навчальних практик [38]

– research-enhanced teaching/learning – викладання навчального предмета, програма якого збагачена інформацією про результати наукових досліджень;

– research-led teaching – навчальний процес здійснюється на основі курикулуму, розробленого згідно з науковими інтересами викладача та передбачає залучення студентів до дослідження, що знаходиться у полі його наукових інтересів;

– research-linked teaching/learning – навчальний процес, пов'язаний із здійсненням наукових досліджень;

– research-infused teaching/learning – навчальний процес, пройнятий науковими дослідженнями;

– research-based teaching/learning – навчальний процес, здійснюваний у процесі дослідження;

– research-oriented teaching/learning – навчальний процес, орієнтований на формування у студентів дослідницької компетентності [23; 24].

– research-tutored teaching/learning – навчальний процес, що являє собою дослідну роботу, здійснювану під керівництвом викладача-дослідника [35].

Схарактеризовані вище терміни відображають особливості побудови курикулуму, яким керується *викладач*. У контексті визначення особливостей навчальної діяльності *студента*, який прилучається до наукового пошуку, а також педагога-практика, який займається удосконаленням навчального процесу, здійснюваного на засадах дослідно-орієнтованого навчання, використовуються й інші терміни. Наприклад, віце-канцлером Манчестерського університету М. Бредфордом, запропоновано такі:

– learning about others' research – ознайомлення з чужими дослідженнями;

– learning to do research (research methods) – ознайомлення з методикою дослідження;

– learning in research mode (inquiry-based) – навчання, здійснюване у формі дослідження;

– pedagogic research (enquiring and reflecting on learning) – педагогічне дослідження, вивчення особливостей навчального процесу та професійна рефлексія [24].

Як бачимо, термінологічний ряд, що використовується для означення підходів до залучення студентів до дослідної діяльності в

навчальному процесі, є достатньо довгим та різноманітним, що означає існування значної кількості можливих підходів, які використовуються відповідно до особливостей різних навчальних предметів, типів навчальних закладів, студентських контингентів, рівня фахової компетентності й наукової активності викладачів та багатьох інших детермінант академічного та поза академічного характеру.

Предметом уваги теоретиків і практиків у контексті нашої наукової розвідки є основоположні характеристики студентського наукового дослідження (завдання, методи, зміст, передбачувані результати), що впливають на особливості побудови програм навчальних дисциплін. Серед можливих варіантів трактувань *студентського наукового дослідження* (СНС), представлених у публікаціях зарубіжних дослідників [23;8], констатуємо наявність таких:

– навчальне дослідження, що має на меті оволодіння студентами методами наукового пошуку у певній галузі знань. Здобуті знання можуть бути суб'єктивно новими для студентів і не мати об'єктивної наукової новизни. Результатом виконання роботи є курсовий проект, що є складовою навчальної програми;

– навчальне дослідження з елементами самостійного наукового пошуку, що здійснюється в межах оволодіння студентами змістом навчального курсу та передбачає залучення викладачем студентів до спільної дослідної роботи. Апробація результатів дослідження здійснюється на студентських наукових конференціях та друкується в журналах для молодих учених;

– дослідження як здобуття нових знань, здійснення відкриттів. На етапі бакалаврської підготовки студенти, як правило, стають учасниками колективних досліджень, здійснюваних науковцями університету; на етапі магістерської підготовки мають місце як індивідуальні дослідження, що входять у програму здобуття академічного ступеня, так і залучення студентів до колективних пошукових програм. Такий підхід є особливо характерним для дослідних університетів з високим рівнем наукової активності, що мають розвинену інфраструктуру дослідницької діяльності, доступну для студентів. Результати таких досліджень отримують можливість публікації у наукових реферованих журналах.

Існуючі у вищій школі альтернативні підходи до організації СНС відображено в поданій далі таблиці, у якій використано матеріали дослідження професорів А. Дженкінса та М. Хілі [23]

Таблиця 1

Підходи до організації студентського наукового дослідження

Аспекти організації	**Підходи**	
організаційний підхід	**процесо-центрований**	**результато-центрований**
ініціатор виконання роботи	студент	викладач
залучений контингент студентів	кращі студенти	всі студенти
джерело вибору теми	курикулум	пов'язані із курикулумом наукові програми
організація виконання	спільне виконання групою	індивідуальне виконання
суб'єкт визначення теми	оригінальна тема студента	згідно з навчальним планом
тематика дослідження	мульти- або інтердисциплінарна	монодисциплінарна
період виконання	початковий етап навчання	заключний етап навчання (дипломна робота)
апробація результатів	студентська аудиторія	професійна аудиторія
публікація результатів	у межах дослідження	науковий журнал
база дослідження	навчальні лабораторії, бібліотеки тощо	наукові лабораторії, бібліотеки тощо
керівник дослідження	викладач навчального предмета	науковий консультант

Схематично можливі варіанти підходів до організації навчального процесу в університеті відображено на поданій далі схемі, у побудові якої використано матеріали дослідження М. Хілі [24]

Студенти як дослідники

ЗМІСТО-ЦЕНТРОВАНИЙ ПІДХІД	**дослідно-спрямований курикулум** Орієнтація на написання та обговорення студентських наукових робіт	**дослідно-базований курикулум** Орієнтація на здійснення студентського дослідження	ПРОЦЕСО- ТА ПРОБЛЕМО-ЦЕНТРОВАНИЙ ПІДХІД
	дослідно-керований курикулум Орієнтація на зміст навчального предмета, збагачений інформацією про актуальні дослідження	**дослідно-орієнтований курикулум** Орієнтація на навчання студентів методам проведення наукового дослідження з певного навчального предмета	

Студенти як спостерігачі виконання дослідження

Схема 1. Особливості побудови курикулуму навчального предмета залежно від дослідно-орієнтованого підходу [24, 22].

Далі звернемося до аналізу *інституційних стратегій розвитку дослідно-орієнтованого навчання в університетах розвинених країн*. У подальшому аналізі ми будемо використовувати як матеріали інтернет-сайтів університетів, на яких представлено актуальні рекомендації, розроблені для практичного використання структурними підрозділами, кафедрами та окремими викладачами університетів, так і теоретичні узагальнення існуючого досвіду.

Отже, аналіз досвіду окремих викладачів, структурних підрозділів, адміністрації університету м. Мельбурн (Австралія) щодо розвитку дослідно-орієнтованого навчання дозволило цьому відомому у світі навчальному закладу визначити такі пріоритети своєї діяльності:

– використання викладачами матеріалів та результатів своєї дослідної роботи в процесі розробки змісту навчальних курсів. Оптимальний шлях реалізації цієї ідеї: використання матеріалів власного дослідження в межах певного навчального модуля або навіть окремої теми навчального курсу. Студентів знайомлять із процесами формулювання дослідницьких завдань, розробки методології дослідження, подолання сумнівів та невизначеності в здійсненні експериментальної роботи, узагальнення отриманих результатів. Здійснення дослідження постає перед студентами як реальний життєвий досвід, у якому демонстрація викладачем-дослідником ентузіазму та відданості науковій роботі відіграє важливу роль;

– включення матеріалів актуальних досліджень до аналізу історичної ретроспективи відповідних галузей знань. Побудова навчального процесу на основі актуальних наукових досягнень є абсолютною вимогою для вищої школи. Викладання застарілого навчального матеріалу є, на думку світового академічного товариства, «тяжким академічним гріхом» [4, 8]. Важливим є показ суперечливого та складного шляху сходження до істини в процесі наукового пізнання. У цьому контексті студентів знайомлять також із хибними теоріями та ідеями, що не виправдали себе в процесі розвитку наукового пізнання, із запеклими науковими дискусіями, що точилися навколо протилежних наукових підходів. Разом з тим, суперечливий характер процесу пізнання не повинен викликати у студентів фрустрації, розчарування, паніки, зайвого скепсису щодо можливості віднайдення істини. Викладач повинен залишатися надійним провідником у подорожі «крізь туман наукових химер» з метою розвитку навичок аналітичного мислення, що дозволять зробити власні висновки;

– звернення в процесі навчальних занять до актуальних проблем відповідної галузі знань. Доцільним, на думку дослідників, є постановка перед студентами завдання визначення статусу тієї чи іншої наукової проблеми на сучасному етапі розвитку науки, дослідження підходів до вирішення цієї проблеми у світовому науковому просторі. Корисним для виконання цього дослідження є оволодіння студентами глобальними Інтернет-ресурсами, якими користуються представники відповідної наукової громади;

– навчання методам дослідження, технологіям формування навичок дослідницької роботи в рамках вивчення навчальних предметів. Шляхи розв'язання цього аспекту проблеми залежать значною мірою від галузі знань, обсягу та структури навчального предмета. Однак вивчення будь-якого предмета передбачає усвідомлення студентами особливостей використання методів дослідження. Необхідною є розробка «дорожної карти» формування у студентів дослідницької компетентності, що передбачає оволодіння майбутніми фахівцями системою дослідницьких підходів та навичками їх практичного застосування. Важливим є своєчасне оволодіння студентами методами наукового дослідження, що повинно здійснюватися саме у процесі вивчення навчального курсу, коли здобуття нових знань відбувається шляхом власного наукового пошуку або закріплюється ним;

– включення завдань дослідного характеру до навчальних програм дисциплін починаючи з першого року здобуття вищої освіти. У сучасних умовах навіть учні середньої та початкової школи залучені до пошукової роботи, яку можна визначити як здійснення дослідження. Студенти вищої школи з початку свого навчання отримують дослідницькі завдання в межах вивчення навчальних курсів, які передбачають формування таких навичок: визначення наукового апарату дослідження; характеристика стану розроблення проблеми, визначення методів наукового пошуку, здійснення експериментального або теоретичного дослідження, узагальнення матеріалів та їх письмовий виклад, формулювання висновків та завдань подальшого дослідження проблеми. Доцільним вважається озброєння студентів технологією колективного дослідження, що в цілому відповідає сучасним тенденціям організації виконання наукових проектів: цей процес здійснюється, як правило, колективами дослідників, а не окремими науковцями;

– залучення студентів до виконання колективних дослідних проектів структурних підрозділів університету. Університетські науковці переконані, що студенти можуть бути цілком успішними співвиконавцями серйозних наукових проектів, і не тільки старшокурсники, але й студенти

молодших курсів, які здатні швидко навчатися та формувати складні дослідницькі вміння і навички. Про позитивний досвід залучення студентів молодших курсів до виконання колективних наукових проектів свідчать науковці багатьох американських університетів, у яких залучення до виконання досліджень здійснюється як у обов'язковому порядку, тобто розглядається як складова навчальної програми курсу, так і на вибірковій основі, коли учасниками проектів стають кращі студенти;

– формування у студентів дослідницької культури та відчуття належності до дослідницької громади структурного підрозділу університету. Австралійські університети, зокрема фахівці з університету Західної Австралії пропонують такі шляхи популяризації наукових досягнень своєї наукової громади, як організація проблемних груп і семінарів, публікації в університетській пресі, інформаційні повідомлення на сайті університету тощо. Однак найкращим шляхом формування дослідницької культури є спільна наукова діяльність викладачів і студентів, навчання через дослідження [40];

– формування у студентів системи цінностей, характерних для дослідницької культури. Цей аспект розвитку дослідно-орієнтованого навчання є чи не найбільш важливим та складним. В основу побудови розглядуваної системи цінностей покладено розуміння того, що навчання завжди є дослідженням нового, а дослідження передбачає навчання. Отже, провідними цінностями дослідницької культури, що формуються у студентів вищої школи, є такі:

– відкритість до пізнання нового, непередбачуваного;

– об'єктивність суджень, чого, можливо, не вдається досягти повною мірою, однак якої треба прагнути;

– науковий скептицизм, критичне ставлення до домінуючих в науці наукових шкіл та теорій;

– чесність з собою та іншими щодо результатів та наслідків своїх досліджень;

– повага до фактів, якими б неприємними та незручними вони не були;

– повага до точок зору опонентів та цивілізований прояв незгоди з ними, розуміння того, що істина народжується у дебатах;

– толерантність до неоднозначних результатів та висновків, що є запорукою від будь-якого фундаменталізму;

– наполегливість у досягненні мети в складних суперечливих умовах;

– аналітична строгість, що не допускає легковажних рішень та висновків;

– старанність, точність та акуратність у дослідній роботі, що вимагає самодисципліни та самовіддачі;

– визнання права на помилку, що має будь-яка особа чи група осіб, які здійснюють науковий пошук;

– готовність до визнання власної помилки або неточності;

– сміливість мати оригінальну, відмінну від інших точку зору [24].

Названі вище моральні цінності можуть стати характеристикою ідеального науковця. При всій недосконалості реальних викладачів та дослідників, котрі працюють у сучасних університетах, вони, як переконує нас їх колега з університету Мельбурна Г. Болдуін, керуються цими цінностями у своїй професійній діяльності. Провідними методами формування дослідницьких цінностей у студентів є особистий приклад викладача та моделювання в навчальному процесі ситуацій, у яких студенти мають можливість формувати та проявляти їх.

– перетворення студентських досліджень на невід'ємну складову навчального процесу з метою вивчення викладачами теорії і методики вищої освіти. Мова йде про суттєво відмінне від попередніх завдання: ознайомлення науковця-викладача вищої школи з дослідженнями в галузі дидактики вищої школи з метою формування у нього системи знань щодо теорії і методики вищої освіти. У сучасних умовах відбувається швидкий розвиток теорії вищої освіти як галузі наукових знань, що базується на найсучасніших здобутках когнітивної психології, нейрології, загальної теорії освіти, філософії освіти, економіки освіти, соціології освіти тощо. Суттєвими є здобутки в розвитку методики викладання дисциплін у вищій школі. Наукові пошуки в галузі теорії вищої освіти вітаються науковою громадою як такі, що здійснюють вагомий вплив на підвищення ефективності навчального процесу а, отже, на якість підготовки фахівців [24, 4]

Предметом детального розгляду в контексті нашої розвідки стала праця британських науковців А. Дженкінса та М. Хілі «Інституційні стратегії встановлення взаємозв'язку між навчанням та дослідженням» [24], у якій сформульовано комплекс стратегій дослідно-орієнтованого навчання. Авторами представлено 18 стратегій, об'єднаних у 4 блоки:

I. Формулювання інституцією своєї місії та її повноцінне усвідомлення.

II. Розвиток курикулярних та методичних засад дослідно-орієнтованого навчання.

III. Розвиток стратегій наукової діяльності, спрямованих на запровадження дослідно-орієнтованого підходу до навчання.

IV. Професійний розвиток персоналу, спрямований на розвиток готовності до дослідно-орієнтованого навчання, та розвиток організаційних структур університету, здатних реалізовувати завдання реалізації місії університету в досліджуваній сфері.

У кожному з названих вище чотирьох блоків стратегій конкретизовано кроки щодо реалізації кожної з них. Далі схарактеризуємо зміст кожної із стратегій.

I. Формулювання інституцією своєї місії та її повноцінне усвідомлення.

1) Важливою є *офіційна констатація того, що взаємозв'язок освітньої та наукової складових діяльності університету усвідомлюється як шлях реалізації його місії*. Документальне затвердження такої констатації має своїм продовженням розробку стратегій та планів розвитку дослідно-орієнтованого навчання як перспективи інституційного розвитку. Формулювання інституційної місії є основою для колективного усвідомлення важливості поєднання дослідної та навчальної діяльності викладачів університету.

2) *Конкретизація місії*. Чітке визначення освітньої та наукової діяльності пріоритетами університету є характерним для кожного вищого навчального закладу, однак зовсім не кожний з них чітко заявляє про взаємозв'язок цих двох стовпів університетського життя. Прикладом свідомої спрямованості на розвиток дослідно-орієнтованого навчання є університет Саусгемптон (Велика Британія), у формулюванні місії якого визначено, що університет прагне до:

– здобуття нових знань, їх критичного та незалежного засвоєння та здійснення досліджень міжнародного рівня;

– поширення знань у активному освітньому середовищі із залученням до навчального процесу провідних науковців у відповідних галузях знань;

– практичного застосування знань на користь суспільства шляхом співпраці всіх зацікавлених сторін [39].

3*) Організація системи заходів наукового та просвітницького характеру* щодо надання навчальним програмам дослідно-орієнтованого характеру, що передбачає залучення усіх зацікавлених сторін (науковців, викладачів, студентів, роботодавців). Зокрема, серед таких заходів найбільш популярними є конференції, семінари, презентації наукових здобутків університетських науковців, колективні наукові проекти, публікації в університетських газетах та буклетах, створення спеціальних сторінок на веб-сайтах університетів та структурних підрозділів.

Організаційною роботою у відповідному напрямі займаються структурні підрозділи університетів, що відповідають за інноваційну діяльність та розвиток навчального закладу у співробітництві з відділами навчальної та наукової роботи.

4) *Розвиток концепцій та стратегій дослідно-орієнтованого навчання окремими структурними підрозділами*. Оскільки специфіка навчальної та наукової роботи в окремих галузях знань та, відповідно, в окремих структурних підрозділах університету є суттєвою, відрізнятимуться і інституційні стратегії розвитку навчально-наукової взаємодії. У цьому контексті активно дискутується думка про те, що університетський фахівець не може бути «майстром на всі руки», тобто однаково успішним в усіх можливих аспектах діяльності вищої школи. Американські науковці виокремлюють такі чотири сфери діяльності університетського фахівця, що мають суттєві відмінності: дослідно-експериментальна робота; науково-методична робота; консультаційно-експертна робота, викладацька робота. Врахування спеціалізації кожного з викладачів у тій чи іншій сфері діяльності та розумне використання їх сильних сторін усвідомлюється як сприяння підвищенню ефективності навчального процесу та діяльності структурного підрозділу в цілому.

5) *Залучення студентів до участі в реалізації інституційної концепції дослідно-орієнтованого навчання.* Пояснення студентам переваги навчання у дослідно-орієнтованому середовищі має стратегічне значення, оскільки сприяє більш свідомому ставленню до перспектив власного професійного становлення. Досвід кращих університетів доводить доцільність залучення до формування дослідно-орієнтованої стратегії структурних підрозділів студентських лідерів, які впливають на формування громадської думки щодо пріоритетів студентської молоді.

II. Розвиток курикулярних та методичних засад дослідно-орієнтованого навчання.

6) *Розвиток та аудит освітньої політики і практики університету, що передбачають імплементацію стратегій дослідно-орієнтованого навчання.* Йдеться про створення у структурних підрозділах університетів спеціальних команд (груп фахівців), що здійснюють розробку механізмів підтримки дослідно-орієнтованого навчання. Предметом їх діяльності є аналіз курикулярної політики структурного підрозділу, зокрема змісту та структури навчальних програм щодо відповідності перспективам розвитку дослідно-орієнтованого навчання та місії університету в цілому.

7) *Застосування методів стратегічного й операційного планування та інституційного аудиту.* Здійснення аудиту імплементації стратегічних та операційних планів передбачає розробку системи індикаторів, що дають можливість з'ясувати стан вирішення проблеми. Аналіз практики діяльності провідних університетів світу, зокрема університету м. Сідней (Австралія) дозволив дослідникам сформулювати такі критерії, що засвідчують реалізацію в університеті стратегій дослідно-орієнтованого навчання:

a) рівень усвідомлення студентами необхідності залучення до наукової роботи та їх участі у дослідженнях;

b) здатність академічного персоналу до інтеграції наукової та викладацької діяльності;

c) наявність у навчальних програмах завдань дослідного характеру;

d) рівень залучення студентів до життя наукової громади структурного підрозділу;

e) рівень сформованості у студентів дослідницької культури;

f) наявність орієнтації на розвиток дослідно-орієнтованих підходів до викладання у політиці кафедри;

g) наявність заходів щодо підтримки та заохочення зусиль викладачів у розвитку дослідно-орієнтованих підходів організації навчального процесу в структурному підрозділі;

h) рівень визнання та підтримки адміністрацією структурного підрозділу (факультету/інституту) зусиль викладачів щодо поєднання наукової та викладацької діяльності;

i) визнання необхідності взаємозв'язку та взаємодії наукової і освітньої складової місії на рівні університету.

8) *Відображення пріоритетів дослідно-орієнтованого навчання у вимогах до структури та змісту навчальних програм*. Прикладом формулювання таких вимог можуть слугувати університети, у яких здійснюються системні цілеспрямовані зусилля в контексті досліджуваної нами проблеми. Наприклад, Університет Британської Колумбії (Канада) запроваджує можливості здійснення наукових досліджень для всіх студентів, починаючи з перших років навчання, що є складовою цілої системи інноваційних підходів до побудови курикулуму, зокрема таких: перебудова курикулуму на засадах новітніх досягнень когнітивної психології; запровадження гнучких навчальних програм, що реалізують ідеї індивідуальних навчальних траєкторій та самоорганізованого навчання; розширення практики міжпредметних навчальних курсів та використання

інформаційних технологій, зокрема МООС-курсів; утворення викладачами та студентами спільних наукових громад, які об'єднують спільні наукові пошуки та дослідницька культура; розбудова дослідно-орієнтованого навчального середовища, існування якого не обмежується тільки територією навчально-лабораторних корпусів, а поширюється на весь кампус та поза ним – на глобальний інформаційно-пошуковий простір тощо [37].

9) *Перебудова розкладу навчальних занять*. Інтереси здійснення наукового дослідження в межах навчальних занять призвели до укрупнення предметних блоків та зменшення кількості навчальних предметів, що вивчаються одночасно. Можливим варіантом побудови дослідно-центрованого навчального розкладу є перенесення досліджень на літній час.

10) *Утворення спеціальних навчальних програм та структур*. Західні університети мають тривалий досвід утворення спеціальних дослідно-орієнтованих програм для кожного етапу навчання у виші. Наприклад, в американських університетах достатньо розвиненими є дослідні проекти для першокурсників (inquiry-based freshman year), які передбачають формування дослідницьких навичок та основ дослідницької культури. У США існують національні грантодавчі організації, що підтримують студентські дослідження, навіть дослідження студентів, що вчаться на бакалаврських програмах. Прикладом такої організації є Council on Undergraduate Research (www.cur.org/). Другий семестр останнього року навчання присвячується підготовці випускного дослідного проекту, за результатами якого студент отримує академічний ступінь відповідного рівня (capstone experience). Американський досвід організації студентських досліджень є популярним і в університетах інших країн.

III. Розвиток стратегій наукової діяльності університету, спрямованих на запровадження дослідно-орієнтованого підходу до навчання.

11) *Розвиток та аудит наукової політики університету, спрямованої на реалізацію стратегій посилення взаємозв'язку між дослідженнями та навчальною роботою*. Аналізовані нами наукові розвідки вказують на численні труднощі у розв'язанні розглядуваної проблеми, пов'язані із пріоритетною спрямованістю університетів на дослідницьку діяльність, що може принести університету вагоме фінансове забезпечення та високий міжнародний статус. Однак є достатньо прикладів наполягання університетів на розробці проектів, що здійснюють позитивний уплив на навчальний процес у результаті залучення студентів до досліджень. У Великій Британії ми бачимо підтримку такої політики вишів з боку

державних структур, передусім HEFCE, яка враховує у фінансуванні дослідних програм фактор впливу на ефективність освітньої діяльності навчального закладу. Науковці розробили цілий ряд рекомендацій для адміністрацій університетів з розглядуваного кола питань:

a) залучення до розробки курикулуму та моніторингу цього процесу науковців високого рівня;

b) запобігання негативним результатам усунення (самоусунення) від навчального процесу наукових працівників у зв'язку з їх творчими відпустками або циклами інтенсивної експериментальної роботи;

c) забезпечення залучення коштів, отриманих університетом від виконання наукових проектів, до реалізації програм дослідно-орієнтованого навчання студентів;

d) підтримка здійснення педагогічних досліджень, предметом яких є проблеми дидактики вищої школи, зокрема впливу залучення студентів до наукових досліджень, у забезпеченні якості підготовки майбутнього фахівця;

e) підтримка науково-методичної діяльності педагогічного персоналу, зокрема написання сучасних навчальних посібників, Е-навчальних матеріалів тощо;

f) розвиток взаємодії університетських структур (комітетів, комісій), що відповідають за навчальну та наукову діяльність навчального закладу, з метою об'єднання їх зусиль у реалізації місії університету щодо підготовки висококваліфікованих фахівців, здатних успішно працювати в суспільстві знань.

12) *Забезпечення зв'язку між діяльністю дослідних центрів університетів та освітніми програмами, а також між навчальною діяльністю студентів та науковою діяльністю викладачів*. Науковці, котрі вивчають практику діяльності зарубіжних дослідних університетів, стверджують, що доволі часто наукові структури таких вишів не залучені до них освітніми програмами. Подоланню такої хибної практики слугують такі кроки, на реалізацію яких спрямовані передусім зусилля адміністрації університетів та структурних підрозділів, що є відповідальними за реалізацію всіх аспектів місії навчального закладу:

a) спонукання керівників дослідних підрозділів (центрів, інститутів, лабораторій) до розробки стратегій підтримки навчальних програм дисциплін, які вони вважають ефективними;

b) зобов'язання провідних наукових співробітників дослідних підрозділів до надання підтримки та викладання навчальних курсів за їх вибором (переважно на етапі післядипломної освіти, однак не тільки);

c) надання можливості фахівцям, які займаються переважно викладацькою діяльністю, брати участь у дослідних проектах, що виконуються на дослідній базі відповідних наукових підрозділів;

d) зобов'язання наукового персоналу дослідних підрозділів до керівництва студентськими науковими проектами та викладання окремих навчальних курсів;

e) спонукання та підтримка адміністрацією фахівців дослідних підрозділів університету в ознайомленні викладачів та студентів з результатами їх досліджень;

f) установлення формальних організаційних зв'язків наукової громади дослідних підрозділів зі студентами [24, 41].

IV. Професійний розвиток персоналу та розвиток організаційних структур університету.

13) З*абезпечення взаємозв'язку навчальної та наукової роботи як пріоритет кадрової політики*, що стосується питань найму на роботу нових співробітників та професійного розвитку працюючих. Підготовка фахівців-дослідників до викладацької діяльності здійснюється в університетах розвинених країн у межах докторських та магістерських студій у процесі вивчення спеціальних навчальних курсів, які передбачають оволодіння знаннями в галузі теорії і методики навчання у вищій школі. Такі програми підтримуються університетськими та національними дослідними центрами, що спеціалізуються на проблемах викладання у вищій школі, наприклад, Академія вищої школи (Higher Education Academy) у Великій Британії, Національний науковий фонд (National Science Foundation) США, Фонд Карнегі (Carnegie Foundation) США тощо.

Прикладом активної цілеспрямованої діяльності у цьому напрямі слугують американські дослідні університети, що особливо опікуються запровадженням дослідно-орієнтованих підходів до вивчення дисциплін, об'єднаних рамкх поняттям *STEM* (science, technology, engineering, and mathematics). В університетах США створено мережу дослідних центрів[5] (наприклад, Центр інтеграції наукових досліджень, викладання та навчання (Center for the Integration of Research, Teaching and Learning) університету Вісконсин-Медісон), що опікуються проблемами

[5] Наприклад, Центр інтеграції наукових досліджень, викладання та навчання (Center for the Integration of Research, Teaching and Learning) є міжуніверситетською мережею, що об'єднує науковців з понад двадцяти провідних дослідних університетів США, серед них такі, як Бостон, Корнуелл, Говард, Іова, Джон Хопкінз, штату Мічиган, Каліфорнія (Сан Дієго), Х'юстон, Вісконсин-Медісон, Вандербільт та ін. (http://www.cirtl.net)

професійного розвитку викладачів природничих та технічних дисциплін, інформаційних технологій та математики; розробки та реалізації концепцій навчання як дослідження (*teaching-as-research*), розвитку навчальних громад (*learning communities*), сприятливих до інноваційних перетворень курикулуму та практики навчання [42].

У багатьох університетах, наприклад у Стенфордському (США), організовано спеціальні курси для навчання молодих науковців презентації своїх наукових досягнень для міждисциплінарної наукової громади, грантодавців, журналістів, політиків, широкої аудиторії [41];

14) Підтвердження адміністрацією закладу позиції, згідно з якою *встановлення зв'язку між науковою та дослідною діяльністю персоналу є важливою складовою позитивної оцінки та підтримки його діяльності*. Численні дослідження тенденцій розвитку вищої освіти підтверджують зростаючий влив політики підтримки персоналу на інституційну культуру. Традиційно у дослідних університетах переважає політика підтримки наукової діяльності і недостатня підтримка якісного викладання. Однак все більше вишів усвідомлюють, що повноцінна реалізація їх місії вимагає взаємопов'язаної активності викладачів у галузі досліджень та викладання, що зумовлює появу програм підтримки (у тому числі і грантових) як на рівні університету в цілому, так і його окремих структур, наприклад благодійних та грантових організацій, професійних об'єднань тощо.

15) З*абезпечення ефективної синергії у діяльності адміністративних структур університету, що відповідають за наукові дослідження на навчання*. Вивчення досвіду дослідних університетів різних країн світу (Великої Британії, США, Канади, Австралії, Нової Зеландії) дозволяє стверджувати, що у вирішенні досліджуваної проблеми переконливим є досвід реструктуризації традиційних організаційних структур, утворення нових, які виконують функції, що є спільною відповідальністю та ставлять за мету досягнення синергії у здійсненні провідних складових місії університету;

16) *Забезпечення зв'язку з іншими інституційними стратегіями*. Йдеться, зокрема, про такі стратегії, як розвиток Е-навчання, гнучких навчальних програм, формування єдиної університетської освітньо-наукової громади, розвиток університетського кампусу як освітнього середовища тощо.

17) У*часть у національних програмах*, спрямованих на розв'язання досліджуваної проблеми. Найбільш яскравими прикладами національних організацій, що реалізують програми у сфері науки та навчання у вищій

школі є Фонд Карнегі (Carnegie Foundation) та Національний фонд розвитку науки (National Science Foundation) у США, Інститут Карріка з проблем навчання і викладання у вищій школі (Carrick institute for learning and teaching in higher education) в Австралії, Академія вищої освіти (The Higher Education Academy) у Великій Британії. Існують численні університетські центри та мережі, що здійснюють дослідження та організовують наукові та просвітницькі заходи щодо поширення актуальних ідей і передового досвіду у розглядуваній нами сфері.

18) *Підтримка імплементації стратегій дослідно-орієнтованого навчання на рівні структурного підрозділу та кафедри*. Вартими поширення дослідники вважають заходи щодо обміну прогресивним досвідом між кафедрами, розвиток механізмів внутрішнього моніторингу якості навчального процесу, контроль конкретних кроків реалізації стратегії розвитку взаємодії навчальної та наукової діяльності [24].

Таким чином, стратегії дослідно-орієнтованого навчання в університетах розвинених країн мають багаторівневий багатоаспектний характер та являють собою цілісну систему взаємопов'язаних та взаємозалежних складових. Рівнями реалізації таких стратегій та їх суб'єктами є: наднаціональний (міжнародна організація), національний (національна держава), міжінституційний (університетська мережа), інституційний (університети, субінституційний (структурний підрозділ університету), кафедральний (кафедра), індивідуальний (викладач). До числа стратегій, які використовуються у розробці та запровадженні дослідно-орієнтованого навчання в університетах розвинених країн ми відносимо такі: політична, адміністративна, організаційна, організаційно-методична, методична, наукова, науково-просвітницька, педагогічна. Класифікація стратегій відповідно до організаційних рівнів, типів стратегій, суб'єктів реалізації та функцій представлена у таблиці 2.

Системний характер дослідно-орієнтованих стратегій досягається як взаємозв'язком (синергією) діяльності всіх рівнів їх реалізації, так і включенням цих стратегій до числа інших, спрямованих на підвищення ефективності навчального процесу (розвиток Е-навчання, гнучких навчальних програм, формування єдиної університетської освітньо-наукової громади, розвиток університетського кампусу як широкого освітнього середовища тощо).

Таблиця 2

Класифікація різнорівневих стратегій розвитку дослідно-орієнтованого навчання в університетах розвинених країн

Організаційні рівні	Суб'єкти реалізації	Типи	Функції
Наднаціональний	міжнародна організація	політична	Визначення рамкових вимог до якості підготовки фахівців для міжнародного ринку кваліфікованої робочої сили
Національний	національна держава	політична	визначення стандартів якості підготовки фахівців
Міжінституційний	університе-тська мережа	організаційно-методична, науково-просвітницька	організація співпраці у розробці нових ідей; поширення прогресивного досвіду
Інституційний	університет	адміністративна науково-педагогічна	визначення місії вишу та імплементація політики щодо її виконання; розробка та наукове обґрунтування системи стратегій дослідно-орієнтованого навчання
Субінституційний	структурний підрозділ університетів	адміністративна, організаційно-методична	організація співпраці структур підрозділу; розвиток та аудит курикулярних стратегій
Кафедральний	кафедра	організаційно-методична, науково-методична	організація розробки навчальних програм; підготовка навчальних посібників; професійний розвиток персоналу
Індивідуальний	викладач	наукова методична організаційна педагогічна	участь у дослідницькій діяльності; розробка навчальних програм та посібників; залучення студентів до наукової роботи; викладання із залученням власних та інших актуальних наукових досягнень

На подальший розгляд заслуговує діяльність міжінституційних структур розвинених країн, тобто університетських мереж, які накопичили значний досвід у досліджуваній нами сфері.

ЛІТЕРАТУРА

1. AAC&U. (*Association of American Colleges* & *Universities*) Scientific Thinking and Integrative Reasoning Skills (STIRS). – Available at: http://www.aacu.org/stirs

2. AUCC (*Association of Universities and Colleges of Canada*). The Revitalization of Undergraduate Education in Canada. A report on the AUCC workshop on undergraduate education in Halifax, March, 2011. – Available at:

http8//www.aucc.ca/wp-content/uploads/2011/09/the-revitalization-of-undergraduate-education-in-canada-2011.pdf,

3. AUCC (*Association of Universities and Colleges of Canada*). The Value of university research. – Ottawa: AUCC, 2012. – 25 p.

4. Baldwin G. The Teaching-Research Nexus: How research informs and enhances learning and teaching in the University of Melbourne / Gabrielle Baldwin. – Melbourne: Centre for the Study of Higher Education, 2005. – 11 p.

5. Bologna Working Group. *A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area*. Bologna Working Group Report on Qualifications Frameworks. – Copenhagen: Danish Ministry of Science, Technology and Innovation, 2005. – Available at: http://ecahe.eu/w/index.php/Framework_for_Qualifications_of_the_European_ Higher_Education_Area#Source

6. Boyer E. L. Scholarship reconsidered: Priorities of the professoriate. Princeton, N.J: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, 1990. – 160 p.

7. Boyer E. L. The Boyer Commission on Educating Undergraduates in the Research University, Reinventing Undergraduate Education: A Blueprint for America's Research Universities. Stony Brook, NY: 1998. – 46 p.

8. Brew A. Research and teaching: beyond the divide / A. Brew – London: PalgraveMacmillan, 2006. – 224 p.

9. Committee on Higher Education. *Higher education: report of the Committee appointed by the Prime Minister under the Chairmanship of Lord Robbins 1961-63*, Cmnd. 2154. – London: HMSO, 1963. – Available at: http:// www.educationengland.org.uk/

10. Council of Ministers of Education, Canada. Ministerial statement on quality assurance of degree education in Canada. – Available at:
http://www.cicic.ca/docs/cmec/QA-Statement-2007.en.pdf

11. de Weert E. *The Organisational Determination of the Teaching and Research Nexus* in the 2004 Marwell Conference Presentation at the Marwell 2004 Colloquium on Research and Teaching: closing the divide? – Available at:

12. Delivering on the modernisation agenda for universities – Education, research and innovation. Communication from the Commission to the Council and the European Parliament [COM/2006/0208] final. – Available at:
http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:52006DC0208

13. ENQA. The concept of excellence in higher education. Ed. by Z. Olcen. – Brussels: European Association for Quality Assurance in Higher Education, 2014 – 44 p.

14. EUA. Reflections on Research Assessment of Collaborative Research between Universities and External Partners. By David Livesey, Lidia Borrell-Damian, John H. Smith. – EUA Publications, 2014. – 26 p.

15. European Commission. New modes of learning and teaching in higher education. – Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2014 – 68 p.

16. Framework for Qualifications of the European Higher Education Area. Available at:
http://www.ecahe.eu/w/index.php/Framework_for_Qualifications_of_the_European_Higher_ Education_Area

17. Griffiths R. Knowledge production and the research-teaching nexus: the case of the built environment disciplines / R. Griffiths // Studies in Higher Education. – 2004. – 29(6). – P. 709–726.

18. Griffiths R. Knowledge production and the research-teaching nexus: the case of the built environment disciplines / R. Griffiths // Studies in Higher Education. – 2004. – Vol. 29(6). – P. 709 – 726.

19. Healey M. Linking Research and Teaching: A selected bibliography. Available at:
http://www.mickhealey.co.uk

20. HEFCE. Research Excellence Framework. – Available at: http://www.ref.ac.uk/

21. Hénard F. Learning Our Lesson **:** Review of Quality Teaching in Higher Education / Fabrice Hénard. – Paris: OECD Publishing, 2010 – 113 p.

22. IAU. Higher Education and Research – Addressing Local and Global Needs. 13th General Conference Utrecht, The Netherlands 15-18 July 2008. – Paris: International

Association of Universities, UNESCO House, 2008. – 24 p.

23. Jenkins A., Healey M. Developing the student as a researcher through the curriculum / A. Jenkins, M. Healey / In: Improving student learning through the curriculum – Oxford: Oxford Centre for Staff and Learning Development. Ed. by C. Rust. – Oxford Brookes University, CCCU, 2009 – 284 p.

24. Jenkins A., Healey M. Institutional strategies to link teaching and research / Alan Jenkins and Mick Healey // The Higher Education Academy, 2005. – 66 p.

25. LTEA. *Learning Through Enquiry Alliance*. Available at: http://www.ltea.ac.uk/

26. OECD. Better Skills, Better Jobs, Better Lives: A Strategic Approach to Skills Policies. – Paris: OECD Publishing, 2012. – 110 p.

27. OECD. Assessment of Higher Education Learning Outcomes (AHELO). Feasibility Study Report. Volume 1. – Ed. by K. Tremblay, D. Lalancette, D. Roseveare. – Paris: OECD Publishing, 2012. – 269 p.

28. OECD. Higher Education to 2030. Volume 2, Globalisation. Educational Research and Innovation. – Paris: OECD Publishing, 2009. – 356 p.

29. Research Skills for an Innovative Future. – Canberra: Department of Innovation, Industry, Science and Research, 2011. – 46 p.

30. Review of Australian Higher Education. Final report. – Department of Education, Employment and Workplace Relations, 2008 – Available at:
http://www.deewr.gov.au/he_review_finalreport

31. Robertson J. Beyond the research/teaching nexus: exploring the complexity of academic experience / J. Robertson // Studies in Higher Education. – 2007. – 32(5). – P. 541-556.

32. The Dearing Report. Higher Education in the learning society Main Report. – London: Her Majesty's Stationery Office 1997. – Available at:
http:// www.educationengland.org.uk/

33. The Reinvention Center. Available at:
http://*www.*reinventioncenter.colostate.edu/

34. The role of the universities in the Europe of knowledge. Communication from the Commission of 5 February 2003 – [COM/2003/58] final. – Available at:
http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11067_en.htm

35. Trowler P., Wareham T. Reconceptualising the teaching-research nexus / P. Trowler, T. Wareham // International policies and practices for academic enquiry: an international colloquium. Held at Marwell conference centre, Winchester, UK, 19–21 April 2007. – Available at:
http://portal-live.solent.ac.uk/university/rtconference/2007/resources/paul_trowler.pdf

36. UNESCO. Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution. A Report Prepared for the UNESCO 2009 World Conference on Higher Education by Philip G. Altbach, Liz Reisberg, Laura E. Rumbley. – Paris: UNESCO Publishing, 2009. – 278 p.

37. University of British Columbia. The UBC Plan. Student Learning. – Available at:
http//www.strategicplan.ubc.ca/the-plan/student-learning

38. University of Exeter. Teaching and Research. TQA Manual. – Available at: http//www.admin.exeter.ac.uk/academic/tls/tqa/index.shtml

39. University of Southampton. The University Mission Statement. – Available at: http//www.ecs.soton.ac.uk/mission.htm

40. University of Western Australia. Teaching and Learning at UWA. – Available at:
http//www.teachingandlearning.uwa.edu.au/teaching

41. Stanford University. IRITE/ISPEAK Course. – Available at:
http://postdocs.stanford.edu/education/irite_ispeak.html

42. University of Wisconsin-Madison. Center for the Integration of Research, Teaching and Learning. – Available at: www.wcer.wisc.edu

43. Woodhouse D. Auditing research and the research/teaching nexus / D. Woodhouse // New Zealand Journal of Educational Studies. – 1998, Vol. 33. – №1. – С. 39–53.

О. І. Скоробагатська

ПРОБЛЕМА ПСИХОЛОГІЧНОЇ СТІЙКОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ ДО ТРАВМУЮЧОГО ВПЛИВУ СУСПІЛЬСТВА РИЗИКУ

Сучасне соціальне життя України є досить складним, динамічним та непередбачуваним. Нестабільність соціально-політичної та економічної ситуації, військові дії в країні, реальні загрози життю та благополуччю кардинально змінюють ціннісні пріоритети соціуму та індивідів. Усе це вимагає від кожної особистості безперервної напруженої внутрішньої роботи щодо психологічного пристосування до життя у світі ризиків.

Актуальна ситуація у державі потребує пошуку оптимальних форм подолання ризиків, управління ними та прогнозування як на соціальному, так і на індивідуальному рівні. З одного боку, збільшуються зовнішні загрози, що проявляється у природних та техногенних надзвичайних ситуаціях, міжнаціональних та воєнних конфліктах, терактах, інформаційно-психологічних маніпуляціях. З іншого боку, зростають внутрішні загрози, обумовлені трансформацією цінностей сучасної людини, втратою колишніх орієнтирів життя і спробою пошуку нових [3; 24].

Зміни у суспільстві ставлять нові завдання перед вищою освітою – основним інститутом виховання молоді, її підготовки до професійної та особистісної самореалізації. Особливої уваги заслуговують психологічні аспекти професійної підготовки науково-педагогічних кадрів у суспільстві ризику, адже, на нашу думку, викладачі вищої освіти повинні бути не тільки носіями національної та інтелектуальної культури, організаторами пізнавальної діяльності студентів, а й взірцем висоти духу, прикладом реалізації успішної стратегії подолання життєвих складностей з метою свідомої повноцінної реалізації професійної та соціальної місії.

Травматичний вплив ситуацій ризику неможливо виключити із процесів освіти, виховання, соціалізації, та й взагалі з життя. Тому одним з найактуальніших завдань підготовки викладача вищої школи має бути формування його психологічної стійкості до труднощів, які виникають в процесі життєдіяльності та професійної реалізації.

Психологічна стійкість як цілісна характеристика особистості забезпечує стійкість до стресогенних ситуацій. Дана властивість не є вродженою, вона формується в процесі розвитку особистості і залежить від типу нервової системи людини, її досвіду, професійної підготовки, навичок і вмінь поведінки і діяльності, рівня розвитку пізнавальних структур

особистості. Серед компонентів психологічної стійкості виділяють: емоційний, вольовий, інтелектуальний (пізнавальний), мотиваційний та психомоторний.

Психологічна стійкість до стресових ситуацій, життєвих проблем та ризиків – це інтегральний показник, в якому відображаються результати навчання і виховання особистості, а також досвід взаємодії з навколишнім середовищем. Під психологічною стійкістю розуміють перш за все здатність протистояти труднощам, зберігати віру в ситуаціях фрустрації та постійний, досить високий рівень настрою. Дана особистісна якість об'єднує цілий комплекс здібностей: стійкість, стабільність; врівноваженість, співмірність; опірність, резистентність. Одна зі сторін стійкості – вірність особистості обраним ідеалам і цілям. Психологічна стійкість суттєво залежить від задоволення особистістю її основних вищих потреб: у самореалізації, самовираженні, самоствердженні. Але ж для частини людей основні потреби обмежені вітальними потребами: у безпеці, у прийнятті іншими людьми, й тому саме їх реалізованість є підставою для психічної стабільності [14].

На стан психічної стійкості людини особливий вплив має надійність у професійній діяльності. Успішна професійна діяльність є базисом повноцінного переживання самореалізації, що обумовлює задоволеність життям у цілому. Психологічна стійкість проявляється як рівновага сталості та мінливості особистості. Перш за все це стосується сталості головних життєвих принципів, домінуючих мотивів, способів поведінки, реагування в типових ситуаціях. Складовою частиною стійкості є врівноваженість, що проявляється в здатності мінімізувати негативний вплив суб'єктивної складової у виникненні напруги, в здатності утримувати напругу [16].

Знижена стійкість і врівноваженість призводять до виникнення станів ризику, стресу, фрустрації, неврастенічних, депресивних станів. Існує комплексне поняття «опірність до стресу»: здатність дати опір тому, що обмежує свободу поведінки, вибору як в окремих рішеннях, так і у виборі способу життя в цілому. Найважливішою стороною опірності є індивідуальна і особистісна самодостатність в аспекті свободи від залежності, свідомої поведінкової активності [16].

Особливої уваги заслуговує питання залежності ступеня психологічної стійкості від присутності підтримуючих її чинників, до яких належать внутрішні (особистісні) ресурси та зовнішні (міжособистісні, соціальна підтримка). Л. В. Куликов до факторів соціального середовища

відносить: фактори, що підтримують самооцінку; умови, що сприяють самореалізації; умови, що сприяють адаптації; психологічну підтримку соціального оточення (емоційна підтримка близьких, друзів, співробітників, їх конкретна допомога в справах і т. п.)

Внутрішньо-особистісними ресурсами, що підтримують психологічну стійкість особистості, є:

– відносини особистості: оптимістичне, активне ставлення до життєвої ситуації в цілому; філософське ставлення до важких ситуацій; впевненість, незалежність у відносинах з іншими людьми, відсутність ворожості, довіра до інших, відкрите спілкування; терпимість, прийняття інших такими, якими вони є; почуття спільності, почуття соціальної приналежності; задоволеність статусом у групі і соціумі, стійкі міжособистісні ролі; досить висока самооцінка; узгодженість Я-реального та Я-ідеального;

– свідомість особистості: віра (в різних її формах – віра в досяжність поставлених цілей, релігійна віра, віра в загальні цілі); екзистенціальна визначеність – розуміння, відчуття сенсу життя, осмисленість діяльності та поведінки; установка на те, що можеш розпоряджатися своїм життям; усвідомлення соціальної приналежності до певної групи;

– емоції та почуття: домінування вольових позитивних емоцій; переживання успішності самореалізації; емоційне насичення від міжособистісної взаємодії, переживання почуття згуртованості, єдності;

– пізнання і досвід: розуміння життєвої ситуації і можливість її прогнозування; раціональні судження в інтерпретації життєвої ситуації (відсутність ірраціональних суджень); адекватна оцінка величини навантаження і своїх ресурсів; структурований досвід подолання важких ситуацій;

– поведінка і діяльність: активність в поведінці і діяльності; використання ефективних способів подолання труднощів [16].

Певні індивідуальні особливості людини можуть суттєво сприяти зниженню психологічної стійкості. До них належать: підвищена тривожність; ворожість, агресія, спрямована на себе; емоційна збудливість, нестабільність; песимістичне ставлення до життєвої ситуації; замкнутість, закритість, а також труднощі самореалізації, сприйняття себе невдахою; внутрішньо-особистісні конфлікти; тілесні розлади [16].

До загальних показників порушення психологічної безпеки особистості належать такі прояви, як втрата відчуття самоцінності життя, втрата сенсу життя, дезінтегрованість образу «Я» та картини світу, неадекватні способи

задоволення потреб, зниження вольового потенціалу особистості, неадекватність автономності особистості, неоптимальний емоційний фон, соціальні зв'язки, що перешкоджають соціальній адаптації [10].

Головні причини дезорганізації поведінки психологічно нестійких особистостей полягають у відсутності ефективних засобів подолання труднощів і в тривожному переживанні загрози. У нестійких особистостей іноді спостерігається явище самоіндукції негативного емоційного напруження: дезорганізовану поведінку посилює стресовий стан, який ще більше дезорганізує поведінку, що призводить в кінцевому рахунку до того, що нестійка особистість відчуває повну безпорадність – як по відношенню до вирішення проблем, так і по відношенню до своєї поведінки у важкій ситуації.

Показником психологічної стійкості є варіативність поведінкової та емоційної реакції, яка розглядається як гнучкість, швидкість пристосування до мінливих умов життєдіяльності, висока мобільність психіки.

У зв'язку з тим, що сьогодні ризики пронизують усі сфери суспільного та індивідуального життя, кожна людина потребує допомоги у формуванні психологічної стійкості до негативного впливу ситуації загрози або невизначеності, у формуванні здібності адекватно оцінювати ситуацію, робити свідомий вибір та виробляти алгоритм необхідних дій з метою мінімізації негативного впливу на життєдіяльність суспільства ризику.

Отже, суспільство XXI ст. трактується вченими як «суспільство ризику», в якому діє специфічний спосіб організації соціальних зв'язків в умовах невизначеності, залежності від випадкових факторів, імовірності. Ризик став характеристикою не тільки соціальних процесів, що відбуваються в суспільстві, а й життєдіяльності окремої людини. Концепція У. Бека ґрунтується на теорії модернізації, в межах якої ризик – дія її механізмів: сучасні передові індустріальні технології розширюють спектр суспільних благ, та одночасно стають джерелом цілого ряду небезпек, які загрожують не тільки життю індивіда, але і всьому суспільству в цілому. Виробництво ризиків здійснюється у всіх сферах життєдіяльності суспільства: економічній, політичній, соціальній, культурній [3].

Науковці розглядають декілька різновидів ризику, кожен з яких суттєво впливає на життя та психологічний стан особистості. Це, перш за все, ризики, що загрожують безпеці людини (safety risks); ризики, що загрожують здоров'ю людини (health risks); ризики, що загрожують середовищу проживання людини (environmental risks); ризики, що

загрожують суспільному добробуту (public welfare/goodwill risks); ризики фінансові (financial risks). У. Бек відзначає, що важливим аспектом сучасного життя стає неможливість дистанціювання від будь-яких ризиків атомного світу, тому актуалізується проблема мінімізації ризиків, управління ними [3].

Згідно з більшістю концепцій (У. Бек, Е. Гідденс, С. Лаш, Н. Луман, Б. Тернер, П. Штомпка, О. Яницький), суспільство ризику виникає на основі руйнування традиційних форм соціального порядку, трансформації соціальної структури, ролі і значення соціальної, класової, ціннісно-нормативної системи та системи соціального захисту, внаслідок чого в житті індивідів і груп виникають невизначеність, непередбачуваність і незахищеність.

Німецький соціолог Н. Луман розглядає ризик у соціумі як «ситуацію на порозі катастрофи», як готовність суспільства та індивіда прийняти ризик як неминучу даність. При цьому, на його думку, різні соціальні групи мають свої критерії відбору ризику з урахуванням якості інформації. Вчений підкреслює, що оцінка ризику і готовність прийняти ризик – це проблема не тільки ментальна (psychische), а й соціальна. Поведінка людини в такій ситуації буде обумовленою або очікуванням релевантних референтних груп, або характером соціалізації [18].

Англійський соціолог Е. Гідденс визначає сучасне суспільство як «суспільство пізньої сучасності» (late modernity), в якому людина живе в світі випадковості і ризику. У такій ситуації досить важливою стає проблема онтологічної безпеки індивіда, що піддається різноманітним викликам та небезпекам. Учений підкреслює: якщо особистість володіє почуттям онтологічної безпеки, то вона на рівні повсякденного буття буде отримувати відповіді на найважливіші екзистенціальні питання – життя і смерті, людського існування, відносин з іншими людьми, а також буде усвідомлювати своє місце в навколишньому світі і самоідентифікуватися [6].

Е. Гідденс пояснює «безпеку» як ситуацію, при якій конкретний комплекс небезпек нейтралізується або мінімізується. Отже, саме почуття онтологічної безпеки, що ґрунтується на балансі довіри та прийняття ризику, повинно бути базовою установкою практичної свідомості в суспільстві ризику. Але ж в реальності криза сучасної культури призводить до психічної «травми» людини. Соціум надмірне тисне на окремого індивіда, в результаті чого він не в повній мірі розвиває свої духовні та моральні задатки, а частіше стає заручником масової культури, пропаганди, маніпуляцій. Свобода та культура мислення вилучаються з вживання, в результаті чого люди втрачають свою індивідуальність [6].

Фатальним для сучасного суспільства є те, що матеріальна сторона культури розвинена набагато сильніше, ніж духовна. Німецький філософ-гуманіст А. Швейцер ще на початку ХХ століття стверджував, що подолання сучасних проблем дійсності і забезпечення благотворного загального прогресу можливо тільки за умови духовної роботи індивідів, укріплення моральної волі. Соціально-психологічна адаптація особистості в умовах суспільства кризи потребує оновлення світогляду, усвідомлення сенсу свого буття, рефлексії кожної людини щодо свого призначення у світі [34].

У сучасній науці проблема соціально-психологічних ризиків особистості у суспільстві ризику розглядається також в контексті концепції соціально-психологічної травми як результату негативних наслідків соціальних змін. За визначенням польського професора П. Штомпки, психологічний ризик і загрозу несуть в собі вже самі соціальні зміни, незалежно від їх змісту. Тому будь-які непередбачені процеси у соціальному житті пов'язані із ломкою системи норм і цінностей, що, по суті, є соціальною травмою [35].

Травматичні події (революція, державний переворот, вуличні бунти; радикальна економічна реформа, іноземна окупація; примусова міграція або депортація; геноцид, винищування, масові вбивства; акти тероризму і насильства; релігійна реформація, нове релігійне пророцтво; вбивство президента, відставка вищої посадової особи; викриття корупції, урядовий скандал; відкриття секретних архівів і правди про минуле; ревізія героїчних традицій нації; крах імперії, програна війна) викликають порушення звичного способу мислення і дій, міняють, часто трагічно, життєвий світ людей, їх моделі поведінки та мислення. Соціально-психологічні травми порушують в людині почуття впевненості в завтрашньому дні, в результаті чого виникає дефіцит задоволення природного потягу індивіда до порядку та передбачуваності, а саме – до екзистенціальної безпеки. Вплив травми на особистість або на колектив залежить від відносного рівня розколу з попереднім порядком: чим більше розрив між звичною організацією середовища і змінами, що викликані травматичною подією, тим сильніше вплив травми; чим більше травма зачіпає сферу базових цінностей та правил, тим сильніше вона відчувається [35].

В умовах суспільства ризику існує ще один вид небезпеки – інформаційна. Сьогодні формується феномен «інформаційної прозорості» людини, який полягає в тому, що в глобальних комунікативних мережах

міститься повна та доступна інформація про людину: місце проживання, стать, вік, сімейний стан, інформація про доходи і безліч іншої інформації особистого характеру, що знаходиться в тій чи іншій мірі у вільному доступі в глобальній комунікативній мережі Інтернет.

Сучасні інформаційно-комп'ютерні технології мають необмежені можливості щодо психологічного впливу на людину. Дослідник С. Г. Кара-Мурза доводить, що глобальні мережі комунікацій та ЗМІ здійснюють маніпуляцію свідомістю суспільства та майже контролюють культуру, пропускаючи її через свої фільтри: виділяють окремі елементи із загальної маси культурних явищ, надають їм особливої ваги, підвищують цінність одних ідей та знецінюють інші. Під таким потужним потоком інформаційно-психологічного впливу сучасна людина втрачає зв'язок із своїм аутентичним зерном, своїм справжнім глибинним «Я» [13].

Феномен маніпуляції – вид психологічного впливу, виконання якого призводить до прихованого порушення у реципієнта намірів, що не відповідають його актуально існуючим бажанням і потребам. Серед безлічі проявів маніпуляцій свідомістю за допомогою сучасних засобів масової інформації та комунікації можна виділити рекламу, виборчі технології, акти інформаційного тероризму та інформаційні війни. Сучасні ЗМІ та комунікації здійснюють інформаційний вплив на погляди масової аудиторії майже в усіх сферах життя. Маніпуляція свідомістю особистості за допомогою різних засобів і технологій інформаційно-психологічного впливу стало звичайним явищем в повсякденному житті та є загрозою для сучасної людини. У зв'язку з цим особливо важливим предметом вивчення стають методологічні та практичні аспекти забезпечення інформаційної безпеки особистості і суспільства [7].

Всі соціальні, політичні, культурні зміни впливають на психіку особистості. У суспільстві ризику індивід відчуває тривогу соціальної невизначеності, залежності від випадкових факторів, політичної нестабільності. Така невизначеність проявляється у порушенні почуття психологічної безпеки, у складностях адаптації до мінливої дійсності, у зниженні можливості прогнозування майбутнього, у особистості виникає відчуття невпевненості і постійної необхідності ризикувати. Важливим фактором психологічної незахищеності індивіда у суспільстві кризи є зростання внутрішніх загроз, обумовлених трансформацією цінностей людини, втратою колишніх орієнтирів життя [24].

Феномен ризику підриває почуття онтологічної безпеки особистості, змінює сприйняття навколишнього середовища, порушує почуття

захищеності та породжує різноманітні страхи. Вітчизняний дослідник О. О. Дурманенко стверджує, що сучасні соціальні страхи мають масовий і глобальний характер. До подібних страхів у сучасному світі автор відносить загрози технологічних катастроф, великомасштабних терактів, ядерної війни, екологічний страх. Виникнення соціальних страхів зумовлено впливом мікросоціальних факторів, що пов'язані з процесом соціалізації особистості, та макросоціальних факторів, що обумовлені станом суспільної системи. З психологічної сторони страх як реакція на загрозу викликає стрес і активізує механізми психологічного захисту, спрямовані на мінімізацію впливу та подолання наслідків страху. Переживання людини, пов'язані із незахищеністю, з проблемою безпеки життя призводять до трансформації особистісних властивостей, змінюють ціннісні пріоритети та потребують актуалізації ресурсів життєстійкості[8].

Учені В. І. Чупров, Ю. А. Зубок, К. Уильямс, аналізуючи специфіку ризиків у житті молодого покоління, визначили типологію, що відображає основні етапи процесу соціального становлення молоді як суб'єкта громадського відтворення. Якщо суспільство не створює умов для розвитку молодої людини, для охорони її здоров'я і безпеки життя, то з'являються реальні підстави для ризику. Отже, перший тип ризику пов'язаний з конкуренцією між однолітками у особистісному розвитку, з проблемами здоров'я та захисту життя. Другий тип ситуації ризику обумовлений невизначеністю життєвого старту молоді: чим нижче статус, успадкований від батьків, тим більше невизначеність можливостей для вибору ними свого життєвого шляху. Виходячи з цих умов особливої актуальності набувають цілеспрямовані заходи соціальної політики, які б надавали гарантії щодо соціального захисту різних категорій молоді [33].

Третій тип ризику пов'язаний з невизначеністю можливостей самореалізації молоді. Адаптація у соціальному житті часто супроводжується нереалізованими амбіціями, зруйнованими планами, що обумовлено соціальними чинниками. Четвертий тип ситуацій ризику пов'язаний з ціннісно-нормативною невизначеністю: у суспільстві ризику відбувається певна деформація аксіологічних пріоритетів, які є своєрідним стрижнем внутрішнього світу людини та відіграють вирішальну роль в інтеграції суспільства. Традиційні суспільні цінності девальвуються і витісняються груповими, руйнується система інституційних норм, нові цінності та норми або відкидаються, або не можуть бути реалізовані. У цих умовах виникає певний аксіологічний переворот, при якому молода

людина втрачає звичні орієнтації, почуття опори, й тому посилюється ризик соціальної дезорієнтації, розриву з соціальними інститутами [33].

П’ятий тип ситуацій ризику пов’язаний з невизначеністю ідентичності молоді: в умовах соціально-політичної нестабільності суспільства ризику відбувається руйнування традиційної ідентифікації, виникають нові ідентичності, іноді деструктивні. Все це впливає на стан громадянської позиції, на рівень соціальної напруги у молодіжному середовищі.

До визначених ситуацій ризику у молодого покоління треба додати особливі умови освітнього простору. За ствердженням У. Бека, система освіти в суспільстві ризику нагадує «примарний вокзал»: поїзда не ходять за розкладом або йдуть в іншому напрямку, але квитки все одно треба брати. Отримання професійної кваліфікації не завжди дає гарантію бажаного соціального статусу, і цей ризик усвідомлюють як студенти, так і викладачі. Тому кожен учасник освітнього процесу бере на себе певну відповідальність за ризики інвестицій в людський капітал. Непередбачуваність освітньої кар’єри призводить до того, що молоді люди починають ставитися до отримання освіти досить формально: здобуваючи певну кваліфікацію, вони психологічно готують себе до можливості зміни професійного напряму через деякий час. Така зовнішня мотивація до соціальної захищеності суттєво впливає на внутрішню мотивацію до продуктивного активного засвоєння змісту професійної освіти [3].

Як бачимо, суспільство ризику ставить молоду людину в складні умови існування та професійної самореалізації. Виходячи з того, що згідно з теорією А. Маслоу, людина може бути здатною до самоактуалізації, до продуктивної діяльності за умовами задоволення її базової потреби у безпеці, достатньо актуальним у контексті нашого дослідження є питання пошуку нових шляхів адаптації в умовах суспільства ризику.

Адаптація особистості – це не тільки процес, це властивість живої саморегульованої системи, що складається зі здатності пристосовуватися до мінливих зовнішніх умов. Адаптаційні здібності людини залежать від психологічних особливостей особистості, які й визначають можливості адекватного регулювання фізіологічного стану. Чим значніше адаптаційні здібності, тим вища ймовірність того, що організм людини збереже нормальну працездатність і високу ефективність діяльності при впливі психогенних факторів зовнішнього середовища [20]

За А. Г. Маклаковим, адаптаційний потенціал особистості містить декілька характеристик. У першу чергу це нервово-психічна стійкість, яка

залежить від толерантності особистості до стресу. Друге – самооцінка особистості, яка є основою саморегуляції та адекватності сприйняття можливостей діяльності. Третє – відчуття соціальної підтримки, що надає людині почуття власної значущості для оточуючих. Четверте – рівень конфліктності особистості. П'яте – досвід соціального спілкування. Всі характеристики є важливими у прогнозі успішності адаптації до важких та екстремальних ситуацій, відновлення психічної рівноваги особистості [20].

Дослідник Н. В. Трошина, аналізуючи проблему адаптації особистості у ризикогенному суспільстві, виділила наступні види соціальної адаптації: антроповіталістична (віталістична та психологічна) адаптація, діяльнісна (інформаційна, соціально-економічна, професійна) та ціннісна. Віталістична адаптація передбачає, що людина прагне до захисту свого здоров'я, керуючись прагненням до виживання, інстинктом самозбереження і виконання репродуктивної функції. Але ж суспільство ризику несе загрозу алкоголізму, наркоманії, ігрової залежності, суїциду [29].

Психологічна адаптація сучасної людини спрямована на пристосування індивідуальних особливостей особистості, на вибір механізмів психологічного захисту і копінг-стратегій. Дослідники підкреслюють, що емоційні навантаження, відсутність можливості відпочинку можуть призвести до виснаження нервової системи. У системі психологічної адаптації велику роль відіграють такі психотерапевтичні методи впливу, як дискусійна терапія, комунікативні методи, методи невербального характеру (арттерапія, музикотерапія, бібліотерапія та ін.), поведінкова терапія. Використання психологічної підтримки людини сприяє ліквідації кризових ситуацій [29].

Інформаційна адаптація полягає в тому, що діяльність людини обумовлює специфіку відбору інформації, руйнуючи інформаційний потік і витягуючи необхідне для успішної життєдіяльності. Отже, свідомість особистості може чинити опір різним деструктивним інформаційним і психологічним впливам або, навпаки, приймати даний вплив [29].

Особливої уваги заслуговує соціально-економічна адаптація. Зміни в економіці та у масовій свідомості носять різноспрямований характер, тому на рівні особистості дані установки можуть призвести до соціальної дезадаптації населення. А це у свою чергу робить людину безініціативною, безвідповідальною, інфантильною, їй дуже складно буде знайти можливість професійної реалізації в жорстких умовах ринкового суспільства. Отже, однією з важливих умов адаптації до соціально-економічної обстановки є зміни у свідомості людей [29].

Успіх професійної адаптації залежить від профорієнтаційної роботи, від схильності людини до певної професійної діяльності, від збігу соціальної та особистої мотивацій праці. Ціннісна адаптація передбачає визначення аксіологічних пріоритетів індивідуальним та соціальним суб'єктом і тому пов'язана з динамікою соціальної та духовно-моральної культури. У цілому соціальна адаптація сучасної людини постає спрямованою взаємодією свідомості і поведінки людини з ціннісною системою навколишнього середовища з метою налагодження продуктивної взаємодії [29].

Процес адаптації особистості у певних соціальних умовах завжди пов'язаний не тільки із потенціалом особистості, а й зі станом середовища, вони активно взаємодіють, впливають один на одного. Безпосереднім поштовхом до початку процесу адаптації є усвідомлення людиною того факту, що засвоєні в попередніх соціальних умовах стереотипи поведінки перестають забезпечувати досягнення успіху, продуктивності, захисту. Тому виникає необхідність у актуалізації особистісних ресурсів до психологічної трансформації у відповідності до нових умов виживання.

До особистісних ресурсів психологи відносять адекватну «Я-концепцію», позитивну самооцінку, низький нейротизм, інтернальний локус контролю, оптимістичний світогляд, емпатичний потенціал, аффіліативну тенденцію (здатність до міжособистісних зв'язків) та інші психологічні конструкти [12].

Е. Фромм виділяв три психологічних категорії, що позначаються як ресурси людини в подоланні важких життєвих ситуацій. По-перше, це надія, що забезпечує готовність до зустрічі з майбутнім, саморозвиток і бачення його перспектив, сприяє життю та зростанню. По-друге – раціональна віра, як усвідомлення існування безлічі можливостей і необхідності вчасно ці можливості виявити і використати. По-третє – душевна сила, або мужність, як здатність чинити опір спробам піддати небезпеці надію і віру, та зруйнувати їх, перетворивши на голий оптимізм чи ірраціональну віру[31].

С. Хобфолл трактує особистісні ресурси як те, що є значущим для людини й допомагає їй адаптуватися в складних життєвих ситуаціях. До ресурсів належать: матеріальні об'єкти (дохід, будинок, транспорт, одяг, об'єктні фетиші) і нематеріальні (бажання, цілі); зовнішні (соціальна підтримка, сім'я, друзі, робота, соціальний статус) і внутрішні інтраперсональні змінні (самоповага, професійні вміння, оптимізм,

самоконтроль, життєві цінності, система вірувань та ін.); психічні та фізичні стани; вольові, емоційні та енергетичні характеристики, які є необхідними (прямо чи опосередковано) для виживання, збереження здоров'я у важких ситуаціях, або слугують засобами досягнення особисто значущих цілей [23].

Дослідник С. А. Калашнікова доводить, що однією з підстав ресурсного підходу є принцип «консервації» ресурсів, який передбачає можливість людини отримувати, зберігати, відновлювати, примножувати та перерозподіляти ресурси відповідно до власних цінностей. Шляхом такого розподілу ресурсів людина має можливість адаптуватися до варіативного ряду умов життєвого середовища. Відповідно до ресурсного підходу психологічний стрес і ризик дезадаптації виникає при порушенні балансу між втратами і придбаннями особистих ресурсів [11].

У концепції С. Хобфолла втрата ресурсів розглядається як первинний механізм, що запускає стресові реакції. Коли відбувається втрата ресурсів, інші ресурси виконують функцію обмеження інструментального, психологічного та соціального впливу ситуації на людину. Втрата внутрішніх і зовнішніх ресурсів тягне за собою втрату суб'єктивного благополуччя, та переживається як стан психологічного стресу, негативно позначається на стані здоров'я особистості [23].

Одним з найважливіших ресурсів подолання труднощів особистістю є соціальна підтримка, що підтверджує її значимість для інших, дає впевненість, що її люблять, цінують. Отже, дослідження життєстійкості доводять, що особи, які отримують різні види підтримки від сім'ї, друзів, значущих для них людей, відрізняються міцнішим здоров'ям, легше переносять повсякденні життєві труднощі і захворювання. Соціальна підтримка, пом'якшуючи вплив стресорів на організм, впливає на збереження здоров'я і благополуччя індивіда, полегшує адаптацію [12].

Сучасна людина ву глобальному суспільстві по-різному адаптується до ризиків: вона або приймає ризиковану ситуацію та пристосовується до неї, або, навпаки, відкидає її, починає протестувати, боротися. Саме тому потрібно виявлення найбільш значущих видів соціальної адаптації сучасної людини, які в подальшому можуть стабілізувати ситуацію в умовах суспільства ризику.

Виникає питання, яким чином сучасна особистість може подолати кризовий стан психологічної небезпеки, свідомо зміцнити психологічну стійкість, щоб реалізувати себе у особистісному, соціальному житті та професійній діяльності?

Життя вимагає від самої людини активності щодо вибору майбутнього шляху: людина завжди приймає рішення (навіть якщо відмовляється від нього) – якою вона буде в наступну мить. Тобто від самої особистості, від її усвідомленого вольового зусилля до морального, інтелектуального, професійного, духовного самовдосконалення залежить вектор та ефективність реалізації її потенційних сил, здібностей.

Ми згодні з думкою дослідника Ю. А. Зубок, який вважає, що у суспільстві ризику життєві стратегії стають особистою справою кожного, індивідуальним «продюсерським» проектом. Індивідуалізація виражається в самостійному проектуванні власного життя з індивідуально зумовленими траєкторіями в різних сферах (праця, освіта, дозвілля, шлюб і т. ін.) без реальної опори на колективні форми захисту. Такі психологічні умови висувають нові вимоги до індивідів, формуючи особливий спосіб організації життєдіяльності, певну «культуру ризику», що передбачає відкритість до змін, постійну готовність до активних дій у ситуації вибору [9].

Вчений О. Г. Раймова підкреслює, що своєрідність діяльності розвиненої, когнітивно складної особистості не може вичерпуватися постулатом пристосування до навколишнього життя. Отже, моменти неадаптивності для самоактуалізованої особистості можуть виступати в якості стимулу до соціально-психологічного розвитку. Саме у ситуації соціальних трансформацій виникає необхідність у «надситуативній активності» особистості як провідного чинника психологічної захищеності. З цього логічно випливає, що «надситуативна активність» може стати джерелом реконструкції втрачених цінностей у суспільстві та формування конструктивного майбутнього [24].

В основі «надситуативної активності» лежать механізми пошукової активності, тобто активність, спрямована на зміну ситуації або свого ставлення до неї при відсутності певного прогнозу результатів. Пошукова активність передбачає цілком інноваційні характеристики діяльності: планування, творчість, фантазування, переоцінку ситуації, аналіз, відповідальність. У невизначеній ситуації саме пошук нового рішення забезпечує соціальний і особистісний прогрес, адаптивну поведінку і творчість у людини [6].

Надситуативна активність – це перш за все здатність підніматися над рівнем вимог ситуації, ставити цілі, що є більшими, ніж вихідні задачі. Вона проявляється в креативності, пізнавальній зацікавленості, наднормативної активності. Отже, подолання кризової ситуації потребує

певної творчості від людини. Творча людина від нетворчої відрізняється всього однією рисою характеру – відкритістю, яка передбачає зацікавленість, фантазію, сприйняття своїх почуттів, відсутність початкової установки. Відкритість – це завжди автентичність, інтерес до себе та інших, здатність бути толерантним до невизначеного.

Адаптація та самореалізація особистості у атмосфері невизначеності суспільства ризику може бути здійснена також завдяки феномену «активної неадаптивності», що передбачає «буття на кордоні» або буття без кордонів – трансценденції, виходу людини за межі самої себе. Тобто людина, намагаючись реалізувати свої потенційні сили в мінливому сучасному світі, свідомо обирає для себе такий стиль життя, в якому вона є постійно відкритою до нового досвіду, до виходу за межу звичного. До проявів «активної неадаптивності» належать інноваційна та дослідницька діяльність, наукова і художня творчість, мистецтво, виховання [24].

За ствердженням І. Тейлора, у невизначеній ризиковій ситуації виникає невідповідність між психологічним та соціальним оточенням, що приводить до внутрішньої напруги. Цей стан може бути зредукований двома шляхами: зміною особистістю свого власного сприйняття ситуації, або реорганізацією оточення відповідно до внутрішнього світу особистості. Перший тип є результатом конформності, що є властивим більшості людей, а другий тип є проявом творчості, неординарності.

У контексті вирішення проблеми формування у особистості психологічної стійкості особливої уваги заслуговує феномен творчості. Важливо, що у процесі творчого опанування світу люди не ховаються від певних аспектів, а навпаки знаходять нові взаємозв’язки та глибше вивчають життя. Це потребує постійного переборення людиною власних обмежень, її свідомого та наполегливого прагнення стати більше, ніж вона є, вийти за межі того, що є для неї звичним.

Р. Мей підкреслює, що людина повинна вслухатися в свій внутрішній світ, боротися за можливість висловити та реалізувати власні автентичні ідеї, намагатися творчо перетворювати навколишній світ. Інакше вона зраджує саму себе і своє співтовариство, тобто перестає бути собою та не робить неповторного внеску в життя людства. Отже, необхідно розвивати креативні здібності особистості, вони є підставою для оптимальної психологічної стійкості: творча людина навіть у складних умовах здатна перетворювати себе та оточуюче середовище[21].

Не тільки професійна сфера, а й саме життя змушують нас весь час створювати щось нове, вступати на нову територію. Щоб зробити цей

стрибок у невідоме, необхідна певна мужність. Р. Мей стверджує, що вона полягає в тому, що людина всю свою зацікавленість повинна направити в центр буття. В іншому випадку вона буде сприймати себе як нікчему, й тоді зовнішня апатія дасть відчуття внутрішньої порожнечі, що в свою чергу може переродитися у життєве боягузтво. Тому наша зацікавленість повинна стосуватися самої суті нашого буття – інакше ніяка співпричетність не буде для нас справжньою [21].

Засновник логотерапії В. Франкл доводить, що найбільші шанси вижити та зберегти своє людське зерно, навіть у екстремальній ситуації, мають ті, хто налаштований на майбутнє, на справу, яка їх чекає, на сенс, який люди бажають реалізувати. Вчений підкреслює, що людині для повноцінного життя потрібен не стан спокою, а боротьба за якусь гідну ціль. Це потребує реалізації феномену самотрансценденції, виходу людини за межі самої себе, орієнтації на щось більше, ніж вона сама. В. Франкл критикує ідею самоактуалізації в якості кінцевої мети. Потрібно, щоб людина була спрямована не на себе, а на своє призначення, на відкриття своєї місії в кожній справі. Особистість долає свої внутрішні кордони для того, щоб знайти нові сенси буття, відкрити вищі цінності. Отже, людині для адаптації у складних невизначених умовах необхідно не розгубитися, а постаратися зібрати всі свої потенційні сили та налаштувати їх на досягнення справжніх важливих для життя завдань [30].

Один з засновників гуманістичної психології К. Роджерс вважає, що людині притаманна тенденція рухатися до стану особистісної зрілості, яка проявляється в здатності людини розуміти ті сторони свого життя і себе, що завдають їй біль або незадоволення. Вивільнення тенденції до зрілості полягає в прагненні перебудувати свою особистість і своє ставлення до життя, зробивши його більш зрілим. Така тенденція особистості до зростання, до незалежності, до реалізації всіх потенційних сил є головною рушійною силою особистості [25].

Особливої уваги заслуговує ідея життєвого шляху людини як життєтворчості, автором якої є Дж. Бьюдженталь. Він стверджує, що навіть у складних умовах особистість в процесі розвитку повинна розширювати світ та життєві відносини. Коли людина стикається з певною невдачею свого перебування на землі, неспроможністю своєї системи конструктів «Я-і-світ», вона переживає кризу існування, екзистенціальну кризу. Людина відчуває розпач від неможливості знайти спосіб продовжувати жити так, як раніше. Цей момент характеризується виснаженням

репертуару реакцій при зіткненні з нестерпною ситуацією, й може змусити людину шукати нові шляхи, які можуть бути конструктивними, творчими або деструктивними. Ця криза з точки зору Дж. Бьюдженталя є важливим моментом у різкому повороті долі. Адже людина може усвідомити абсолютну автономію суб'єктивного світу і почати реалізовувати можливість свідомого вибору щодо перебудування свого життя. Коли розширюються контексти осмислення світу, людина починає сприймати все під кутом зору більш глобальних речей: вічності, моральних цінностей. Особистість долає свої кордони для того, щоб знайти нові сенси буття, відкрити вищі цінності [4].

У контексті пошуку можливостей реалізації особистості в умовах суспільства ризику сучасний американський психолог, дослідник проблеми суб'єктивного благополуччя М. Чиксентмихайи обґрунтовує поняття «аутотелічної особистості» («ауто» – сам, самостійний; «телос» – ціль). Аутотелічна особистість – це людина, яка здатна перетворити реальні або потенційні загрози в завдання, що приносять радість. Це самодостатня, автономна особистість, здатна самостійно ставити цілі виходячи з внутрішньої мотивації, на відміну від більшості людей, цілі яких обумовлені або біологічними інстинктами, або впливом суспільства. У аутотелічної особистості більша частина цілей випливає із свідомої оцінки особистих переживань та відображає її справжні потреби. Вона здатна трансформувати хаос зовнішнього середовища в досвід «потоку» – оптимального стану внутрішньої мотивації, при якому людина повністю занурена в те, що робить та відчуває свободу, радість, задоволення і майстерність [32].

Отже, як бачимо, ризик має й позитивний потенціал, завдяки якому людина і суспільство використовують його як новий вид ресурсу, та намагаються подолати ситуацію невизначеності, здійснюють якісний стрибок у своєму розвитку.

Проблема подолання особистістю життєвих та професійних труднощів у психологічній науці розглядається також через призму поняття життєстійкості (С. Кобейза, С. Мадді), яка трактується як вміння конструктивно долати важкі життєві ситуації, залишатися активним та перешкоджати негативним наслідкам стресу. Отже, за С. Мадді, базовими цінностями життєстійкості є кооперація (cooperation), довіра (credibility) і креативність (creativity) [1].

С. Мадді підкреслює, що життєстійкість не є вродженою якістю, а формується протягом всього життя, тому її потрібно розвивати на основі

конкретної реальної ситуації. Життєстійкість формує мужність визнавати, а не заперечувати стрес та мужність намагатися перетворити його в перевагу. Складовими життєстійкості (hardiness), як системи переконань про себе, про світ та стосунки з ним, є залученість, контроль і прийняття ризику. Виразність цих компонентів перешкоджає виникненню внутрішньої напруги в стресових ситуаціях за рахунок стійкого подолання стресів і сприйняття їх як менш значущих [17].

Залученість (commitment) визначається як переконаність у тому, що включеність особистості в подію дає максимальний шанс знайти в ній корисне й цікаве. Людина з розвиненим компонентом залученості отримує задоволення від власної діяльності. Відсутність подібної переконаності породжує в людині почуття нікчемності, відчуття себе «поза» життям. Контроль (control) передбачає переконаність людини у тому, що вона може впливати на реальність, свідомо та мужньо обирати власний шлях. Противага контролю – відчуття власної безпорадності людини. Прийняття ризику (challenge) засновано на переконаності в тому, що все, що відбувається у житті, – сприяє розвитку особистості. У даному контексті людина розглядає життя як спосіб набуття досвіду й готова діяти навіть без наявності надійних гарантій успіху, тобто ризикувати, вважаючи прагнення до комфорту і безпеки недостатніми в якості головних цінностей життя [17].

У будь-якій ситуації ризику у особистості виникає стрес. Глибина та сила впливу стресу на психічний стан людини залежить від різних факторів. Деякі з них, а саме – природжену вразливість організму та зовнішні події – людина не може контролювати. Але основою вміння впоратися зі стресовою ситуацією є інший фактор – життєстійкі переконання, що можуть бути результатом свідомої внутрішньої роботи особистості над собою. Від наявності цих переконань залежить оцінка складної ризикової ситуації: якщо людина приймає її та є готовою до активного впливу на неї, то ситуація сприймається як менш травматична. Життєстійкі переконання стимулюють турботу людини про власне здоров’я і благополуччя, призводять до зростання активності її здатності долати труднощі.

У даному контексті є важливою думка П. Тілліха про те, що життя завжди включає в себе страх та мужність, в якості елементів життєвого процесу. І якщо відносно стійка рівновага між ними зберігає та примножує силу життя, то неврівноважений страх і неврівноважена мужність руйнують життя. Отже, життєвий процес, якому властива рівновага між

справжньою мужністю та справжнім страхом, володіє вітальністю, тобто силою буття. Але ж вітальність особистості, або мужність бути, перебуває у взаємозв'язку з тими смислами життя, яким вона надає значущість. Отже, психологічна стійкість людини, її мужність до буття будуть настільки сильними, наскільки сильним є її ставлення до обраних сенсів. Таким чином, необхідним засобом зміцнення психологічної стійкості особистості стає її самопізнання, широта і глибина світогляду, усвідомлення смислу свого буття та призначення, відкриття духовних цінностей [28].

С. Мадді розрізняє регресивне та трансформаційне подолання стресових, важких життєвих ситуацій. Трансформаційне подолання, на відміну від регресивного, має на увазі відкритість новому, готовність активно діяти у стресовій ситуації. Вчений виокремлює п'ять основних механізмів, завдяки яким проявляється захисний вплив життєстійкості щодо розвитку захворювань та зниженню ефективності діяльності: оцінка життєвих змін як менш стресових; створення мотивації до трансформаційного подолання; посилення імунної реакції; посилення відповідальності по відношенню до здоров'я; пошук активної соціальної підтримки [19].

Згодом С. Мадді поєднав практики здорового способу життя і власний тренінг життєстійкості у програму підвищення життєстійкості, яка містить: навчання розслабленню (контроль дихання, зігрівання рук, розслаблення м'язів, застосування методів біологічного зворотного зв'язку з метою розслаблення); навчання правильному харчуванню; навчання подоланню (використовуються техніки вирішення проблем та емоційного інсайту); використання соціальної підтримки (навчання навичкам спілкування); фізичні вправи (відомості про використання вправ з метою поліпшення здоров'я і ефективності діяльності); контроль шкідливих звичок (куріння, переїдання і т. п.); попередження рецидиву (контроль протягом року) [19].

Критична або напружена ситуація є для людини стресогенною, незважаючи на тривалість події та обставини, що сприймаються особистістю як важкі. Людина відчуває нервово-психічну напругу різного ступеня, та для подолання стресу використовує власні стратегії або копінг-стратегії, що спираються на особистісний досвід. Дж. Амірхан на основі факторного аналізу різноманітних копінг-відповідей на стрес виділив три групи копінг-стратегій. Перша – активна поведінкова стратегія вирішення проблем, коли людина намагається використовувати всі свої особистісні ресурси для пошуку можливих способів ефективного вирішення проблеми.

Друга – стратегія пошуку соціальної підтримки, при якій людина для ефективного вирішення проблеми звертається за підтримкою до сім'ї, друзів, близьких, значущих інших людей [27].

Третя поведінкова стратегія – стратегія уникнення, коли людина намагається уникнути контакту з навколишньою дійсністю, піти від вирішення проблем (пасивні способи уникнення – відхід у хворобу, вживання алкоголю, наркотиків; активний спосіб – суїцид). Стратегія уникнення є однією з провідних поведінкових стратегій при формуванні дезадаптивної поведінки. Використання цієї стратегії зумовлено недостатнім розвитком особистісно-середовищних копінг-ресурсів і навичок активного вирішення проблем. Однак вона може носити як адекватний, так і неадекватний характер, залежно від стресової ситуації, віку та стану ресурсної системи особистості [27].

Найбільш ефективним є використання всіх трьох поведінкових стратегій в залежності від ситуації. В одних випадках людина може самостійно впоратися з труднощами, в інших їй потрібна підтримка оточуючих, та іноді вона може уникнути зіткнення з проблемною ситуацією, заздалегідь подумавши про її негативні наслідки.

На основі налізу досліджень зарубіжних вчених Лазаруса і Фолкман, Л. А. Александрова виокремлює такі психологічні стратегії подолання життєвих труднощів, як стратегія подолання, стратегія дистанціювання, стратегія самоконтролю, стратегія пошуку соціальної підтримки, стратегія прийняття відповідальності, стратегія уникнення, стратегія планового вирішення проблеми та стратегія переоцінки [1].

Д. О. Леонтьев підкреслює, що в ситуації особистісного вибору саме життєстійкі переконання визначають готовність людини обирати нову, незвичну ситуацію на противагу байдужому вибору або вибору звичної, знайомої ситуації. Іншими словами, психологічна стійкість представляє один з ключових параметрів індивідуальної здатності до зрілих і складних форм саморегуляції [17].

Від здатності людини з різних точок зору розглядати ризикову ситуацію залежить правильний вибір стратегії подолання травмуючої події. Як стверджує Л. І. Анциферова, успішність когнітивного оцінювання залежить від впевненості людини у своїй здатності контролювати навколишній світ, від вміння регулювати негативні почуття й афекти, від здатності до актуалізації всього життєвого досвіду та впевненості в надійності допомоги інших людей. Головним результатом оцінювання

ризикової ситуації є висновок особистості: підконтрольна їй ситуація або вона не зможе її змінити. Якщо складна ситуація вважається підконтрольною, людина використовує конструктивні дії у перетворенні цієї ситуації [2].

На основі проаналізованих джерел ми дійшли висновку, що здатність особистості до психологічної стійкості є одним з найважливіших компонентів особистісного потенціалу, вона допомагає регулювати життєдіяльність в складних умовах суспільства ризику. Особистості з оптимальною психологічною стійкістю свідомо використовують стратегії подолання ризикових ситуацій, перетворюють перешкоди і стреси в джерело росту і розвитку, вони також є більш ефективними у професійній діяльності.

Аналіз власного викладацького досвіду при підготовці магістрантів зі спеціальності «Педагогіка вищої школи» свідчить про те, що існує певна проблема щодо формування психологічної стійкості до ризиків у майбутніх викладачів. На нашу думку, у суспільстві тотального ризику викладач вищої школи повинен вміти оцінювати ризики, прогнозувати їх наслідки, бути здатним до конструктивного подолання труднощів та культивувати психологічну стійкість в собі та у студентському середовищі.

Отже, стратегічним орієнтиром сучасної освіти повинно стати пробудження в людині життєстійких якостей, вміння адаптуватися до змін, орієнтуватися серед великого обсягу інформації, втілювати своє призначення навіть у складних умовах. Ці завдання можливо реалізувати завдяки розробці та впровадженню спеціальних програм, які повинні містити: зв’язок із духовними традиціями; надання необхідної інформації щодо ризикогенності соціальних ситуацій; розвиток особистісних установок, що укріплюють позитивне ставлення до світу та готовність до ризику;навчання певним навичкам подолання стресу та вміння приймати адекватні рішення в ситуації невизначеності. У межах системи освіти та професійної перепідготовки актуальними є спецкурси з основ життєдіяльності в умовах суспільства ризику, тренінгові програми з подолання соціально-психологічних травм та навчання моделям поведінки в ситуації ризику, а також просвітницька діяльність щодо ознайомлення з типовими ризиковими ситуаціями і засобами виходу з них.

ЛІТЕРАТУРА

1. Александрова Л. А. К концепции жизнестойкости в психологии / Л. А. Александрова // Сибирская психология сегодня : сб. научн. трудов. Вып. 2 / под ред. М. М. Горбатовой, А. В. Серого, М. С. Яницкого. Кемерово : Кузбассвузиздат, 2004. – С. 82–90.

2. Анцыферова Л. И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысливание, преобразование ситуаций и психологическая защита /

Л. И. Анцыферова // Психологические основы профессиональной деятельности : хрестоматия / сост. В. А. Бодров. – М. : Пер Сэ : Логос, 2007. – С. 143–154.

3. Бек У. Общество риска: На пути к другому модерну / У. Бек. – М. : Прогресс-Традиция, 2000. – 383 с.

4. Бьюдженталь Д. Наука быть живым: диалоги между терапевтом и пациентами в гуманистической терапии / Д. Бьюдженталь ; пер. с англ. А. Б. Фенько. – М. : Независимая фирма «Класс», 1998. – 336 с.

5. Василюк Ф. Е. Психология переживания: анализ преодоления критических ситуаций / Ф. Е. Василюк. – М. : Изд-во МГУ, 1984. – 184 с.

6. Гидденс Э. Устроение общества : очерк теории структурации / Э. Гидденс. – М : Академия, 2005. – 528 с.

7. Психология манипуляции: феномены, механизмы и защита / Е. Л. Доценко. – М. : ЧеРо, Издательство МГУ, 1997. – 344 с.

8. Дурманенко О. О. Ризики та безпека в житті сучасної людини: соціально-філософський аналіз / О. О. Дурманенко // Наук. вісник Волин. нац. ун-ту ім. Лесі Українки: Філософські науки. – 2011. – № 24. – С. 88–93.

9. Зубок Ю. А. Социологический словарь / Ю. А. Зубок / отв. ред. Г. В. Осипов, Л. Н. Москвичев. М., – 2014, С. 300 – 302.

10. Кабаченко Т. С. Методы психологического воздействия / Т. С. Кабаченко. – М. : Педагогическое общество России, 2000. – 539 с.

11. Калашникова С. А. Оценка личностных ресурсов как детерминант субъективного качества жизни человека / С. А. Калашникова // Психологическая адаптация и психологическое здоровье человека в осложненных условиях жизненной среды : коллективная монография. – М. : Издательский дом Академии Естествознания, 2011. – 322 с.

12. Калинина Н. В. Социальные и личностные ресурсы преодоления трудных жизненных ситуаций / Н. В. Калинина // Симбирский научный вестник. – 2011. – №1(3). – С. 96–101.

13. Кара-Мурза С. Г. Манипуляция сознанием / С. Г. Кара-Мурза. – М. : Эксмо, 2009. – 864 с.

14. Крупник Е. П. Психологическая устойчивость личности как методологическая категория / Крупник Е. П. // Научные МПГУ. М., 2004. – 192 с.

15. Крюкова Т. Л. Человек как субъект совладающего поведения / Совладающее поведение: современное состояние и перспективы / Т. Л. Крюкова : под ред. А. Л. Журавлева, Т. Л. Крюковой, Е. А. Сергиенко. – М. : Институт психологии РАН, 2008. – С. 5–6.

16. Куликов Л. В. Психогигиена личности : учебное пособие / Л. В. Куликов. – С-Пб. – 2004. – 467 с.

17. Леонтьев Д. А. Тест жизнестойкости / Д. А. Леонтьев, Е. И. Рассказова. – М. : Смысл, 2006. – 63 с.

18. Луман Н. Понятие риска / Н. Луман // THESIS. 1994. – № 5. – С. 135 – 160 с.

19. Мадди С. Смыслообразование в процессе принятия решений / С. Мадди // Психологический журнал. – 2005. – Т. 26. – № 6. – С. 87–101.

20. Маклаков А. Г. Личностный адаптационный потенциал: его мобилизация и прогнозирование в экстремальных условиях / А. Г. Маклаков // Психологический журнал. – 2001. – Т. 22. – № 1. – С. 16–24.

21. Мэй Р. Мужество творить / Р. Мэй / Пер. с английского – М. : Институт общегуманитарных исследований, 2008. – 160 с.

22. Мороз О. Г. Підготовка майбутнього викладача вищої школи: психолого-педагогічний ракурс / О. Г. Мороз, В. І. Юрченко // Наукові записки : зб. наук. пр. – К. : НПУ, 2001. – Вип. 41. – С. 156–159.

23. Практикум по психологии здоровья / под ред. Г. С. Никифорова. – СПб. : Питер, 2005. – 351 с.

24. Раймова О. Г. Психология и психофизиология / О. Г. Раймова // Вестник ВолГУ. – 2012. – Серия 11. – № 1 (3). – С. 101–103.

25. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К. Роджерс. – М. : Прогресс, 1994 – С. 74–79.

26. Ротенберг В. С. Поисковая активность и адаптация / В. С. Ротенберг, В. В. Аршавский. – М., 1984. – 190 с.

27. Сафонова Л. В. Содержание и методика психосоциальной работы : учеб. пособие для студ. высш. учеб. Заведений / Л. В. Сафонова. – 2-е изд., стер. – М. : Издательский центр «Академия», 2008. – 224 с.

28. Тиллих П. Мужество быть / Пауль Тиллих. – М. : Юрист, 1995. – 217 с.

29. Трошина Н. В. Виды адаптации современного человека: социально-философский анализ проблемы / Н. В. Трошина // Известия Саратовского университета. Новая серия. Сер.: Философия. Психология. Педагогика. – 2014. – Вып. 1. – С. 32–34.

30. Франкл В. Человек в поисках смысла / В. Франкл. – М. : «Прогресс», 1990. – С. 368.

31. Фромм Э. Иметь или быть? / Э. Фромм. – М., 1990. – 336 с.

32. Чиксентмихайи М. В. Поисках потока: Психология включенности в повседневность / М. Чиксентмихайи // пер. с англ. – М. : Альпина нонфикшн, 2011. – 194 с.

33. Чупров В. И. Молодежь в обществе риска. Второе издание / В. И. Чупров, Ю. А. Зубок, К. Уильямс. – М. : Наука, 2003. – 161 с.

34. Швейцер А. Культура и этика / А. Швейцер ; Перевод с немецкого Н. А. Захарченко, Г. В. Колшанского М. : Прогресс, 1973. – 343 с.

35. Штомпка П. Социальное изменение как травма / П. Штомпка // Социальные исследования. – 2001. – № 1. – С. 6–8.

Ж. Ю. Чернякова

ПІДГОТОВКА ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ ДО МОНІТОРИНГУ ЯКОСТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ: АНАЛІЗ ЗАРУБІЖНОГО ДОСВІДУ

На сучасному етапі модернізація освітніх систем різних країн світу зумовлена вимогами формування професійно підготовлених фахівців, які здатні забезпечити політичну незалежність, економічний, соціальний розвиток та конкурентоспроможність держави. Пріоритетом розвитку сучасного інформаційного суспільства визнано якість вищої освіти, яка є головною стратегією освітньої політики розвинених країн світу, зокрема Великої Британії, Німеччини, Польщі, США тощо. Модернізація сучасних освітніх систем вимагає наявності об'єктивної інформації про стан освіти в інших країнах світу, яку надають міжнародні моніторингові дослідження. В умовах реформування вітчизняної системи освіти постає питання підготовки педагогічних працівників до проведення моніторингу якості освіти.

Відповідно до основних завдань державної політики в галузі освіти відбувається оцінювання стану системи освіти, що безумовно вимагає формулювання нових вимог до професійної підготовки педагогічних кадрів на різних рівнях управління освітою, удосконалення практико-орієнтованої діяльності органів управління освітою, методичних служб та навчальних закладів із професійного розвитку педагогічних працівників.

В умовах розбудови української системи освіти проблема моніторингу якості освіти стає національним пріоритетом та визначає суспільний розвиток держави в контексті євроінтеграційних процесів і конкурентоспроможність на європейському та глобальному ринках праці. Запровадження цілісної системи моніторингу якості освіти потребує розроблення законодавчої бази, нормативних та програмних документів. Так, у Національній доктрині розвитку освіти (2002) наголошено, що освіта є стратегічним ресурсом поліпшення добробуту людей, забезпечення національних інтересів, зміцнення авторитету й конкурентоспроможності України на міжнародній арені, а якість освіти є національним пріоритетом і передумовою національної безпеки держави [18]. У Постанові Кабінету Міністрів України «Деякі питання запровадження зовнішнього оцінювання та моніторингу якості освіти» (2004) та наказу МОН України «Про організаційні заходи щодо запровадження зовнішнього оцінювання та моніторингу якості освіти учнів загальноосвітніх навчальних закладів»

(2004) визначено завдання щодо створення системи моніторингу якості освіти та мережі регіональних моніторингових центрів. У таких урядових документах, як Наказ МОНмолодьспорту України № 612 від 13.07.2007 р. «Про затвердження Плану дій щодо забезпечення якості вищої освіти України та її інтеграції в європейське світове освітнє співтовариство на період до 2010 року», Постанова № 1283 від 14.12. 2011 р. «Про затвердження Порядку проведення моніторингу якості освіти» встановлено стратегічні напрями діяльності щодо забезпечення якості вищої освіти України; визначено механізми організації та проведення моніторингу якості дошкільної, позашкільної, початкової, базової й повної загальної середньої, професійно-технічної, базової та повної вищої освіти [21].

Зазначимо, що в Україні моніторинг якості освіти «проводить державна наукова установа «Інститут інноваційних технологій і змісту освіти» МОН України, установи та організації, що належать до сфери управління Міністерства, на підставі доручення МОН України, яким визначаються виконавці, мета, завдання, строки проведення моніторингу й узагальнення статистичної та аналітичної інформації про якість освіти на загальнодержавному рівні» [21].

У Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки пріоритетним напрямом освітньої політики держави визначено здійснення національного моніторингу системи освіти та удосконалення процедур і технологій зовнішнього незалежного оцінюванні якості освіти як передумови забезпечення рівного доступу до навчання у вищій школі [19].

У Законі України «Про вищу освіту» (2014) у статті 16 визначено систему забезпечення якості вищої освіти, яка складається з системи внутрішнього забезпечення якості; системи зовнішнього забезпечення якості освітньої діяльності вищих навчальних закладів та якості вищої освіти; системи діяльності Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти і незалежних установ оцінювання та забезпечення якості вищої освіти. Зокрема встановлено процедуру, механізми, порядок діяльності системи забезпечення внутрішнього та зовнішнього моніторингу якості вищої освіти. У статті 17 з’ясовано статус Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти; у статті 18 сформульовано його повноваження, насамперед, формування вимог до системи забезпечення якості вищої освіти, аналіз якості освітньої діяльності вищих навчальних закладів тощо [8].

У сучасних умовах проблема моніторингу якості освіти є предметом наукового дослідження в працях вітчизняних і зарубіжних учених.

Теоретико-методологічні основи моніторингу якості освіти розкрито в наукових розвідках українських дослідників І. Булах, Г. Єльникової, О. Локшиної, Т. Лукіної, О. Ляшенка, О. Овчарук та ін. і російських учених В. Кальнея, О. Майрова, Д. Матроса, Д. Полєва, С. Шишова та ін. Так, український науковець О. Локшина досліджує становлення й розвиток моніторингу якості освіти в контексті світового виміру; визначає сучасні підходи до організації моніторингових досліджень; характеризує міжнародні моделі освітніх індикаторів. Т. Лукіна науково обґрунтувала та представила українську систему державного управління якістю загальної середньої освіти; схарактеризувала об'єкти, види й етапи моніторингових досліджень.

У наукових працях О. Ляшенка розкрито концептуальні засади моніторингу якості освіти; схарактеризовано сутність категорій «моніторинг», «якість освіти»; визначено стратегію якості основою освітньої політики країн світу; виокремлено індикатори якості освіти; схарактеризовано критерії якості загальної середньої освіти та встановлено функціонал управління якістю освіти як складника державної системи управління освітньою галуззю. Сучасні підходи до розвитку поняття якості освіти у світовому контексті як інструменту моніторингу якості вітчизняної освіти подано в наукових розвідках О. Овчарук; аналіз і характеристику міжнародних порівняльних досліджень подано в працях науковця І. Іванюк.

Зарубіжні теоретики освіти приділяють суттєву увагу вивченню досліджуваного феномену. Методологію педагогічних вимірювань та моніторинг освіти розробляли Р. Барнетт, Т. Гусен, Б. Блум, Джон Ф. Ківз, Т. Невіл Послтвейт, Р. Торндайк, Л. Харві, П. Якобссон та ін. Так, британський дослідник Р. Барнетт з'ясовує та характеризує підходи до визначення якості вищої освіти; П. Якобссон виокремлює критерії до визначення якості вищої освіти; Л. Харві виділяє та розкриває підходи до визначення якості вищої освіти тощо. З огляду на актуальність проблеми необхідним і нагальним є професійна підготовка керівних та педагогічних кадрів, яка спрямована на набуття ними знань, умінь та навичок щодо отримання об'єктивної інформації про моніторинг якості освітньої діяльності; прогнозування його розвитку; оцінювання стану системи освіти відповідно до завдань державної політики в галузі освіти; забезпечення органів державної влади статистичною та аналітичною інформацією про моніторинг якості освіти.

Отже, педагогічні кадри, що забезпечують процедуру проведення моніторингу в системі вищої освіти в теоретичній та практичній площинах,

мають бути ґрунтовно підготовлені до впровадження освітніх стандартів, оскільки Україна є активною країною-учасницею Болонського процесу, ключовим вектором якого є якість освіти. Вимоги до якості освіти визначаються певними стандартами та директивами Європейської асоціації гарантій якості у вищій освіті. Так, під освітнім стандартом розуміється показник, за яким вимірюється навчальний прогрес і досягнення студентів у певних змістових зонах протягом конкретного навчального періоду та який визначає ступінь опанування студентами знань [14].

Аналіз науково-педагогічної літератури дозволяє зазначити багатоаспектність трактування поняття «моніторинг». Так, моніторинг (з англ. monitoring – контроль, відстеження) трактується як постійний контроль, ретельне дослідження, спеціально організоване спостереження за будь-яким процесом із метою виявлення його відповідності бажаному результату або початковим прогнозам [22; 32]; спосіб отримання певної інформації, можливості використання якої залежать від компетентності суб'єкта, у розпорядженні якого вона опинилася [4, 11]; система збору, опрацювання й поширення інформації про діяльність освітньої системи, що забезпечує безперервне відстеження за її станом і прогноз розвитку [16, 28].

Отже, моніторинг вважається засобом отримання інформації про якість освітньої системи та її компонентів.

У широкому розумінні поняття «якість освіти» трактується як збалансована відповідність процесу, результату та самої освітньої системи цілям, потребам і соціальним стандартам освіти (О. Ляшенко) [16, 12]; як сукупність характеристик освітніх послуг щодо їх здатності задовольняти встановлені й передбачені потреби (Г. Сазоненко) [23, 616]; рівень забезпечення навчальної діяльності й надання освітніх послуг учасникам освітнього процесу навчальним закладом (І. Дичківська) [6, 349].

У документі «Оцінка якості вищої освіти у Великобританії» під якістю освіти розуміють рівень знань і вмінь, якими студент оволодів під час навчання за умови ефективного викладання, підтримки, оцінювання [29].

Дослідниця Н. Байдацька тлумачить поняття «моніторинг якості освіти» як регулярне, спеціально організоване систематичне спостереження в динаміці, оцінку та прогнозування стану навчального процесу з метою отримання необхідної інформації для його коригування та розвитку [1].

На думку Л. Коробович, моніторинг якості освіти є оцінкою ступеня забезпечення умов здійснення та досягнення мети навчального процесу вищого навчального закладу відповідно до сучасних вимог держави та суспільства [13].

Необхідно зазначити, що моніторинг якості освіти повинен співпадати з метою та умовами навчального процесу, здійснюватися незалежними структурами вищого навчального закладу за допомогою певних процедур, механізмів та заходів, при цьому обов'язковим є повідомлення результатів для всіх суб'єктів навчального процесу з метою подальшого коригування його напрямів розвитку.

З огляду на це Г. Шабанов наголошує, що моніторинг якості освіти у вищому навчальному закладі потрібно здійснювати в двох напрямах, по-перше, якості системи педагогічного забезпечення навчального процесу, що передбачає моніторинг навчально-методичного, кадрового, науково-дослідного забезпечення та виховної діяльності у вищому навчальному закладі, по-друге, якості освіченості, спрямованих моніторингом на відстеження інформації поточних, підсумкових та відстрочених результатів професійної підготовки студентів [24].

У контексті наукового дослідження розглянемо етапи становлення та розвиток моніторингу як процедури контролю за якістю освіти у розвинених країнах та у міжнародному освітньому середовищі (див. табл. 1) [16].

Таблиця 1

Етапи становлення моніторингу якості освіти у розвинених країнах та у міжнародному освітньому середовищі [16]

Назва етапу	Основна характеристика етапу
Початковий етап (30-50-ті роки XX ст.)	дослідження стану американської освітньої системи в 30 школах, що запровадили новий зміст освіти, вимірювання рівня навчальних досягнень учнів, вміння критично мислити та будувати стосунки в колективі Прогресивною освітньою асоціацією (Progressive Education Association). Концепцію дослідження розроблено американським ученим Ральфом Тайлером, який застосував системний підхід, починаючи від структурування змісту освіти й закінчуючи ефективним оцінюванням навчальних досягнень учнів;
1952 рік	заснування інституту ЮНЕСКО в Гамбурзі, який започаткував регулярне проведення конференцій з питань діагностики якості освіти;
1952-1959 роки	порівняння ефективності роботи нових об'єднань шкіл у порівнянні з традиційними (Швеція)
Теоретико-методологічний етап (60-70-ті роки XX ст.)	обґрунтування концептуальних засад моніторингу, вдосконалення освітніх індикаторів; заснування інституту ЮНЕСКО в Гамбурзі та започаткування проведення моніторингу на міжнародному рівні. Індикатори розробляються ЮНЕСКО та Організацією з економічного співробітництва та розвитку – ОЕСР;
1959-1961 роки	в дванадцяти країнах світу проведено дослідження якості освіти з математики, природознавства та читання;
1969 рік	проведено перше національне вимірювання поступу освіти за фінансуванням уряду США;
1973 рік	підписання та оголошення документу ОЕСР «Схема освітніх індикаторів для керівництва в прийнятті урядових рішень» (46 індикаторів)

1978 рік	ухвалено закон про обов'язкове періодичне загальнодержавне вимірювання освітнього поступу в США
Вимірювальний етап (80-90-ті роки XX ст.) 1983 рік	визначення рентабельності освіти, організація ефективного управління ресурсами, проведення міжнародних порівняльних досліджень навчальних досягнень учнів, започаткування вимірювальної парадигми та розбудова нової моделі моніторингу системного бачення освіти. Якість освіти стає політичною категорією; друге дослідження якості освіти з математики, природознавства та читання
Глобальний (з середини 90-х років XX ст. та до теперішнього часу)	спрямованість на політичну підтримку та наукову обґрунтованість досліджень; міжнародне співробітництво з економічно розвиненими країнами з метою підвищення результативності освіти; створення міжнародних ефективних вимірювання параметрів вимірювання досліджуваних об'єктів, визначення єдиних показників і критеріїв якості освіти та її складових.

Як видно з матеріалів, представлених у таблиці 1, процес становлення моніторингу якості освіти у розвинених країнах та у міжнародному освітньому середовищі має багаторічну історію.

В Україні історію становлення системи моніторингу освіти на національному рівні започатковано у 1997 році, коли було створено Центр моніторингу освіти при Інституті змісту і методів навчання Міністерства освіти України. З 1999 р. його поступово реформовано у відділ моніторингу якості загальної середньої освіти. У 1999 р. в Україні засновано першу організацію у сфері професійного оцінювання та відбору кадрів – Центр тестування професійної компетентності при Міністерстві охорони здоров'я в Україні.

З 2005 року працює Український центр оцінювання якості освіти з регіональними підрозділами, який проводить моніторинг якості навчальних досягнень учнів за технологією TIMSS [7].

Запровадження моніторингу якості освіти є стрижневим засобом контролю за відповідністю наявних результатів педагогічної системи її запланованим цілям. В умовах глобалізаційних та інтеграційних процесів та виникнення міжнародних ринків праці проведення моніторингу та порівняння отриманої інформації з міжнародними показниками надає можливість отримати матеріал для оцінювання стану вітчизняної освітньої системи порівняно з іншими країнами світу.

У контексті наукового дослідження необхідно схарактеризувати завдання моніторингу якості освіти. На думку дослідників, цей процес має цільовим призначенням:

– визначення якості навчальних досягнень учнів, студентів, рівня їх соціалізації;

– вивчення зв’язку між успішністю учнів, студентів і соціальними умовами їх життя, результатами роботи педагогів, рівнем їх соціального захисту, моральними установками, запитами, цінностями тощо;

– оцінювання якості кадрового, навчально-методичного, матеріально-технічного, лабораторного забезпечення й оснащення навчальних закладів;

– оцінювання впливу на навчальний процес державних освітніх стандартів, навчальних програм, методичного й технічного обладнання та інших факторів;

– дослідження педагогічної практики та успіхів учнів, студентів у залежності від соціального статусу та аналіз політики держав у галузі забезпечення гарантій доступності освіти та поліпшення її якості;

– виявлення факторів, які здійснюють уплив на хід і результати освітніх реформ з метою зменшення негативного їх впливу;

– порівнювати результати функціонування закладів освіти, систем освіти з метою визначення найбільш оптимальних шляхів їх розвитку [10].

Аналіз науково-педагогічної літератури, документації та звітів міжнародних організацій дозволяє виокремити об’єкти моніторингових досліджень [16, 40] (див. табл. 2).

Таблиця 2

Об’єкти моніторингових досліджень в освітній системі

Назва об’єкту	Характеристика об’єкту
Система освіти	дошкільна, загальна середня, професійно-технічна, спеціальна, вища освіта; вивчаються освітні системи на національному, регіональному, муніципальному рівнях
Процеси	управлінський на різних рівнях державного управління освітою; педагогічний процес загалом та окремі його складові; процес та результат сформованості життєвих принципів і здатності до самостійного подальшого життя
Діяльність	трудова, навчальна, управлінська, виховна, викладацька
Явища	вихованість та освіченість, майстерність педагога

Дослідниця Т. Лукіна вважає, що на сучасному етапі змінюються, уточнюються як завдання, цілі моніторингу, так і його об’єкти, оскільки велика увага приділяється питанням економічного, політичного, фінансового характеру. З огляду на це об’єктами моніторингу стають обсяги бюджетних видатків та величина інвестицій в освітню систему; економічна ефективність використання цих коштів залежно від їх розподілу та результатів функціонування освітньої галузі; вкладені

ресурси та раціональність їх розподілу; перебіг та результати впровадження реформ та різноманітних міжнародних програм у систему освіти; процеси децентралізації та її доцільність; державні освітні стандарти як засіб посилення мотивації роботи педагогів та навчання учнів, студентів тощо [16, 40].

У науково-педагогічній літературі виділяють певні підходи до побудови об'єктної моделі моніторингу, а саме:

– результативний підхід, що передбачає моніторинг лише категорії, яка поєднує об'єкти, що належать до освітнього процесу (Г. Ковальова);

– системний підхід, який розширює об'єкти, що підпадають під моніторингові процедури в освіті, об'єднуючи їх у три основні категорії (Т. Невіл Послтвейт):

1) категорія, що містить ресурсні аспекти (фінансові, людські тощо);

2) категорія, яка об'єднує аспекти, що стосуються освітнього процесу;

3) категорія, до якої входять об'єкти, що належать до результатів освітнього процесу;

– комплексний підхід, який переважає на сучасному етапі у виборі об'єктів моніторингових процедур. Міжнародні дослідники, експерти вважають за необхідне обов'язковий розгляд такої категорії об'єкта як контекст, оскільки освітня система є продуктом впливу складних історичних процесів і чинників навколишнього середовища.

З огляду на комплексний підхід об'єктна модель моніторингу містить такі складові [16, 30-33] (див. рис. 1):

Рис. 1. Об'єктна модель моніторингу [16]

Як бачимо, об’єктна модель моніторингу складається з категорій ресурсної, процесу, результатів, контексту, які є взаємопов’язаними та всебічно характеризують навчально-виховний процес навчального закладу, а також його фінансові та людські ресурси.

Зазначимо, що інформація про досліджувані об’єкти вимірюється за допомогою певних показників або індикаторів. Показник або індикатор в освіті трактується як політично значима статистика, яка забезпечує суспільство інформацією про умови, стабільність, або зміни, функціонування або досягнення освітньої системи чи її окремих аспектів [16, 13].

Зауважимо, що система показників (індикаторів) повинна відповідати таким вимогам:

– повнота та конкретність критеріїв оцінювання, їх доцільність і однозначність, можливість кількісно оцінити більшість із них;

– орієнтація на потреби зовнішніх користувачів інформацією (інтегровані показники – для всіх груп споживачів інформації, узагальнені індикатори – для обмеженої кількості категорій користувачів);

– зіставлення показників регіональної системи з міжнародними та національними індикаторами, що характеризують якість освіти;

– циклічність в оцінюванні, відстеження об’єктів моніторингу протягом усього звітного періоду;

– гнучкість самого процесу оцінювання, здійснення його у відповідності до можливих змін пріоритетів у роботі;

– дотримання морально-етичних норм під час відбору показників та збирання інформації, що має конфіденційний характер [2].

На думку А. Тайджимана, Т. Несвілла Послтвейта показники або індикатори мають специфічні характеристики, які необхідно враховувати при здійсненні моніторингу якості освіти:

1. Показники мають бути кількісними, але значити більше, ніж просто числовий вираз.

2. Вони є носіями зведеної інформації про важливі аспекти функціонування чи розвитку освітньої сфери.

3. Індикатори передбачають інформування безпосередніх учасників та всіх зацікавлених осіб.

4. Показники є засобами діагностики, їх використовують для аналізу та прийняття рішень. Зарубіжний та вітчизняний досвід використання освітніх показників (індикаторів) свідчить про необхідність дотримання певних вимог щодо їх структури [17; 28].

Дослідниця Т. Лукіна наголошує, що система показників повинна бути: обмеженою за кількістю показників; самодостатньою (має містити такий набір індикаторів, який буде достатнім для того, щоб здійснювати різнобічний аналіз та приймати відповідні управлінські рішення); повною (охоплювати різні аспекти та складові системи освіти); адекватною основним цілям і завданням, які постають перед конкретним етапом розвитку системи освіти та моніторинговим дослідженням освітньої сфери; динамічною (систему індикаторів і критеріїв якості освіти потрібно переглядати й уточнювати відповідно до мети освіти та пріоритетних напрямів реформування освітньої сфери); легкою в обчисленнях та вимірюваннях [16].

Закордонні експерти та дослідники пропонують увести в обіг поняття «оцінювання», яке тлумачиться як процес формулювання висновків на основі порівняння кількісних показників, отриманих з різних джерел, зі стандартами. У свою чергу оцінювання поділяється на: формуюче (formative) та підсумкове (summative); оцінювання результатів та процесів [28].

Складовою проведення моніторингових процедур у навчальному закладі є оцінювання якості освіти, яке передбачає застосування зібраних даних щодо формування оцінних суджень про ситуацію. Систематичне збирання фактів про рівень досягнень у навчанні надає можливість коригувати та контролювати навчально-виховний процес.

Найбільш ефективним є використання системи чи моделі індикаторів, що надає змогу отримати повну інформацію про зв’язки між різними аналізованими чинниками та об’єктами. Так, на сучасному етапі виокремлено два типи моделей освітніх індикаторів: міжнародні (ЮНЕСКО, ЄС, ОЕСР) та національні (США, Великобританія, Франція, Швеція та ін.) моделі. Наприклад, в звітах ЮНЕСКО аналізуються освітні системи та тенденції розвитку за основними показниками, структурованими за рінями освіти (дошкільна, початкова, середня, вища освіта). У той же час підхід ЄС ґрунтується на таких основних складниках, як контекстуальна інформація, освітній процес, освітні досягнення, ресурсний внесок в освіту. Індикатори в моделі ЄС як за освітніми рівнями, так і за предметними сферами (навчання ІКТ, іноземних мов тощо). Універсальну модель освітніх індикаторів розроблено ОЕСР у 1992 р. Запропонований документ складався з 38 індикаторів, згрупованих у 3 розділи, а саме: контекстуальна інформація (демографічний та соціально-економічний аспект), ресурсний внесок (витрати на освіту, людські ресурси, участь в освітньому процесі, характеристики процесу

прийняття рішень), індикатори досягнень (учнівські досягнення, досягнення освітньої системи, досягнення ринку праці) [16, 32–40]. Тому національні моделі освітніх індикаторів ґрунтуються на моделі, представленою ОЕСР, але з врахуванням власної національної специфіки.

Аналіз різних наукових підходів до моніторингу якості освіти передбачає визначення його функцій та форми залежно від того, хто проводить його та з якою метою. Отже, найважливішими функціями моніторингу є:

1. Функція підзвітності: моніторинг надає інформацію про стан освітньої системи та наявні проблеми з метою її використання для обговорення й модернізації освітньої політики.

2. Інформаційно-просвітницька функція: інформація, отримана за допомогою моніторингу, сприяє кращому розумінню принципів і законів функціонування системи освіти й надає змогу порівняти національні освітні системи різних кран світу.

3. Функція прийняття рішень: моніторинг сприяє активізації діяльності органів управління системою освіти в різних напрямах та спонукає до оптимального прийняття рішень на всіх рівнях.

4. Функція наукового прогресу: моніторинг якості освіти впливає на структуру, засоби й наслідки прийняття рішень у системі освіти [16, 32].

Дещо інший підхід подає українська дослідниця О. Касьянова, яка виділяє такі функції моніторингу, що доповнюють та розширюють вищезазначені:

– інформаційну (з'ясування результативності освітнього процесу, отримання інформації про стан об'єкта, забезпечення зворотного зв'язку та аналіз на цій основі ефективності навчання);

– діагностичну (визначення ефективності навчального процесу в закладі, вибір оптимальних методів, форм та прийомів індивідуального впливу на особистість студента);

– системоутворюючу (науковий підхід до організації, здійснення моніторингу, основним завданням якого є спостереження за станом і розвитком навчального процесу у вищому навчальному закладі з метою його корекції та оптимального вибору мети, завдань і способів їх виконання на основі системного підходу);

– корекційну (спрямованість моніторингу на особливості поточних процесів передбачає виявлення і фіксацію численних неочікуваних результатів реалізації освітньої роботи та допомагає усунути негативні тенденції у професійному становленні у вищому навчальному закладі);

– прогностичну (моніторинг виявляє стратегію й тактику розвитку освітнього процесу у вищому навчальному закладі та уможливлює прогноз тенденцій його розвитку, внесення відповідних коректив) [11].

Важливим для запровадження моніторингу є врахування системи принципів, зокрема науковості, узгодженості, об'єктивності, систематичності, комплексності, безперервності, своєчасності, перспективності, рефлективності, гуманістичної спрямованості, відкритості та варіативності [2]. Так, наприклад, принцип об'єктивності полягає в максимальному виключенні суб'єктивних оцінок, врахування всіх позитивних і негативних результатів, створення рівних умов для студентів. Принцип науковості означає, що моніторингові дослідження здійснюються на науково обґрунтованих характеристиках. Принцип систематичності передбачає регулярне проведення моніторингу всіх етапів та складників навчального процесу у визначеній послідовності та із застосуванням оптимальних форм, методів і засобів моніторингу. Принцип перспективності надає можливість спрогнозувати подальший розвиток подій та майбутній стан навчального процесу й своєчасно вплинути на якість його функціонування [9].

У науково-педагогічній літературі відсутня єдина класифікація видів моніторингу, що спричинено відкритістю освітньої системи, необхідністю отримання різнобічної інформації для вироблення освітньої політики, використанням у процесі формування особистості випускника навчального закладу знань і методик, що властиві іншим наукам (психології, соціології тощо). Зокрема, виділяють такі види моніторингу якості освіти: зовнішній та внутрішній. Внутрішній моніторинг проводять фахівці самої установи (навчального закладу або органу управління освітою) з метою покращення ефективності адміністрування, активізації навчально-виховної діяльності, проведення дослідницької роботи щодо раціональності педагогічної методики тощо. Результати внутрішнього моніторингу відіграють роль тільки при внутрішньому використанні, їх аналіз та узагальнення не потребує оприлюднення.

Зазначимо, що зовнішній моніторинг здійснюється незалежними спеціальними установами (центрами моніторингу, соціологічними дослідженнями) з метою отримання статично значущої достовірної інформації, яка є основою освітньої статистики держави. Збір інформації здійснюється переважно за показниками якості ЗСО, що нормативно затверджені й надаються Державному комітетові статистики України, МОН України, урядовим й іншим відомствам і зацікавленим державним

структурам, громадськості тощо. Отже, результати зовнішнього моніторингу якості освіти використовують для:

– визначення індикаторів розвитку системи освіти відповідної території як статистичних показників якості освіти;

– формування банку статистичних даних у державній освітній статистиці;

– встановлення рейтингу навчальних закладів;

– проведення сертифікаційного іспиту (державної підсумкової атестації випускників та одержання ними атестатів або дипломів про освіту);

– оновлення змісту освіти, перегляд вимог до рівня підготовки учнів, студентів;

– визначення перспективних і актуальних напрямів державної освітньої політики щодо покращення освітнього рівня та розвитку системи освіти, зокрема надання підтримки проблемним зонам;

– з'ясування проблем в освітній сфері та визначення способів їх розв'язання як на локальному, так і на загальнодержавному рівні;

– отримання об'єктивної інформації про адекватність освітніх результатів ресурсам, які вкладають у систему освіти, тобто визначення соціальної, політичної та економічної ефективності та результативності функціонування системи освіти;

– формування ефективного механізму розподілу ресурсів (матеріальних, фінансових, кадрових та інших);

– визначення якості системи освіти на міжнародному рівні (за участі в міжнародних моніторингових дослідженнях) тощо [10; 16].

У науково-педагогічній літературі виділяють такі види освітнього моніторингу:

– інформаційний: полягає у зборі, накопиченні, систематизації та поширенні інформації;

– управлінський: передбачає збір, узагальнення інформації за певними показниками для вивчення конкретної освітньої проблеми та вироблення відповідних рекомендацій щодо формування політики й прийняття органами державного управління освітою необхідних рішень;

– педагогічний: спрямований на тривале спостереження за процесом інтеграції психолого-педагогічних знань в усіх його станах і проявах, співвіднесення одержаної інформації із заданим еталоном і прогнозуванням на цій підставі нового технологічного забезпечення цього процесу (Л. Качалова) [12].

Оскільки якість освіти є багатоаспектною категорією, то для отримання узагальненої оцінки необхідно виміряти й оцінити якість різних її складників і процесів. Якщо в основу для класифікації обрати засоби, що використовують для проведення моніторингу, то можливо виокремити педагогічний, соціологічний, психологічний, медичний, економічний, демографічний. Зазначимо, що кожний вид моніторингу має свій об'єкт вивчення, а також передбачає використання, крім загальних, і специфічних методів дослідження (див. рис. 2).

На думку дослідниці О. Локшиної, доцільним є виокремлення підвидів педагогічного моніторингу, оскільки педагогіка є наукою про навчання, виховання й освіту, зокрема дидактичного, виховного та освітнього. Так, дидактичний моніторинг передбачає спостереження за різними аспектами навчально-освітнього процесу; виховний означає спостереження за різними сторонами освітньо-виховного процесу [16] (див. рис. 2).

Рис. 2. Структура моніторингу якості освіти за різними напрямами досліджень [16]

А. Майоров трактує освітній моніторинг (або моніторинг в освіті) як систему збору, обробки, зберігання та поширення інформації про освітню систему або її окремі елементи, яка орієнтована на інформаційне забезпечення управління, дозволяє робити висновки про стан об'єкта у будь-який момент часу та дає прогноз його розвитку [15]. Таким чином, об'єктами дослідження можуть виступати різні етапи навчально-виховного процесу, зміст освіти, результати навчальної діяльності, умови, що забезпечують можливість виховання, самовиховання особистості тощо.

І. Гавриленко визначає соціологічний моніторинг як сукупність систематичних спостережень за певними соціальними об'єктами в просторі й часі їхньої еволюції за наперед визначеними показниками (індикаторами) [3]. Необхідно наголосити, що цей вид моніторингу є засобом забезпечення ефективного функціонування системи прогнозування; систематичним спостереженням, оцінюванням і прогнозом стану навколишнього середовища, що обумовлений господарською діяльністю людства.

А. Толстих розглядає соціологічний моніторинг як системну сукупність регулярно повторюваних досліджень, мета яких полягає в науково-інформаційній допомозі зацікавленим організаціям у реалізації соціальних програм, що відповідають соціокультурним характеристикам та особливостям масової свідомості різних поколінь населення [20].

У той же час соціально-психологічний моніторинг тлумачиться як спеціально організоване спостереження за системою колективно-групових, особистісних відносин, за характером психологічної атмосфери колективу, групи (А. Бєлкін) [7].

Якщо в основу класифікації моніторингу покласти ієрархію систем управління, то можливо виокремити такі рівні освітнього моніторингу (див. рис. 3).

Необхідність проведення моніторингу на різних рівнях свідчить про суттєві відмінності в цілях, завданнях, технології їх організації та проведення. Особливого значення набуває участь у міжнародних моніторингових дослідженнях, що зумовлюється інтеграцією вітчизняної системи освіти до світового та європейського освітніх просторів та її модернізацією.

Проведення моніторингового дослідження потребує ґрунтовної підготовки та дотримання певних правил, процедур та технологій. Пропонуємо розглянути основні етапи проведення моніторингового дослідження, визначені дослідницею Т. Лукіною.

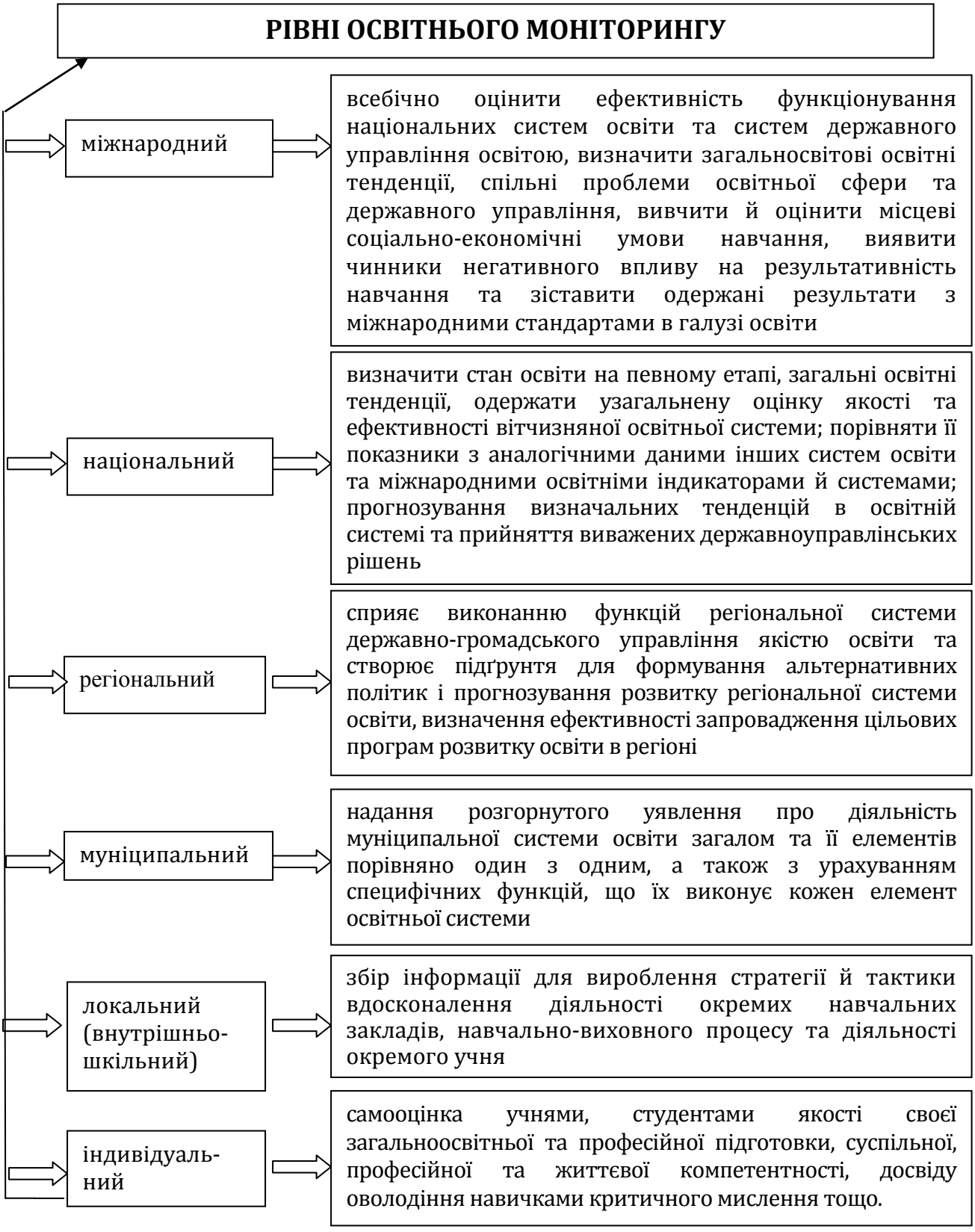

Рис. 3. Рівні освітнього моніторингу

І етап: цілепокладання та планування дослідження.

1. Визначання мети та завдань дослідження.
2. Визначання об’єкту дослідження.
3. Розрахунок та формування вибірки.

4. Побудова графіка дослідження:

– визначення термінів і процедур дослідження;

– підбирання та підготовка координаторів дослідження.

5. Визначення критеріїв та показників оцінювання.

6. Вибір методів досліджування.

ІІ етап: розроблення інструментарію.

1. Розроблення та апробація тестів, одержання стандартизованого тесту.

2. Розроблення та апробація анкет.

3. Підготовка інструктивно-методичних матеріалів для координаторів дослідження всіх рівнів і учасників дослідження.

4. Вибір статистичних і математичних методів опрацювання та оцінювання здобутих результатів дослідження.

ІІІ етап: проведення дослідження

1. Пілотне дослідження (підготовка учасників, проведення інструктажу).

2. Основне дослідження.

IV етап: збирання та опрацювання результатів.

V етап: аналіз та інтерпретація результатів дослідження

1. Узагальнення статистичної інформації.

2. Виявлення чинників впливу.

3. Підготовка рекомендації щодо коригування та усунення негативних чинників, формування освітньої політики тощо [16].

У контексті інтернаціоналізації вищої освіти для забезпечення якості освіти було розроблено спеціальні інструменти та прийнято особливі заходи, що здійснюються як національними, так і міжнародними агентствами. Розглянемо найбільш відомі національні організації з контролю якості освіти, що визнаються на міжнародному ринку освітніх послуг (див. табл. 3).

Таблиця 3

Міжнародні організації та агентства з контролю якості освіти

Назва міжнародної організації або агентства	Зміст діяльності міжнародної організації
Агентство із забезпечення якості вищої освіти (Великобританія – Quality Assurance Agency – QAA)	проводить регулярні атестації всіх англійських вищих навчальних закладів і акредитує всі міжнародні програми, у яких беруть участь навчальні заклади країни, що присуджують дипломи й наукові ступені
Акредитовані програми магістр ділового адміністрування (Великобританія – Accredited Master of Business Administration – AMBA)	акредитує фахівця ділового адміністрування англійських і закордонних вищих навчальних закладів

Нідерландська організація співробітництва в міжнародній освіті (Нідерланди –NUFFSC)	у 1995 р. розробила основні напрями оцінки якості міжнародних програм вищої освіти, названі «якістю інтернаціоналізації». Документ містить низку процедур, що дозволяють проводити аналіз якості складових елементів освітніх програм (навчальних програм і матеріалів, процесу самооцінки, підготовки й сертифікації викладацького складу тощо)
Глобальний альянс транснаціональної освіти (Global Alliance for Transnational Education – GATE)	проводить сертифікацію якості освітніх програм транснаціональної освіти, тобто програм вищих навчальних закладів однієї країни, що пропонуються на освітньому ринку інших країн
Європейський Фонд Керування Якістю (European Foundation for Quality Management – EFQM)	об'єднує понад600 організацій, в тому числі великі міжнародні організації, дослідницькі інститути відомих європейських університетів. У 1992 році у співробітництві з Європейською комісією з якості (EQQ) заснував Європейську нагороду за якість
Європейська Рада з Бізнес Освіти (European Council for Business Education – ECBE)	пропонує систему акредитації шкіл бізнесу
Асоціація вищих коледжів і шкіл бізнесу (Assosiation of Advance Collegiate Schools of Business – AACSB)	займається контролем якості й атестацією програм у галузі економіки й бізнесу та акредитацією програм MBA

Таким чином, міжнародні організації з контролю якості освіти розробили основні напрями оцінки якості міжнародних освітніх програм, програм транснаціональної освіти, перш за все програм у галузі економіки й бізнесу, ділового адміністрування з метою підтвердження (чи непідтвердження) споживачам якості конкурентоспроможної освіти, що відповідає сучасним вимогам ринку праці.

Актуальним питанням сьогодення є відповідність освіти міжнародним стандартам. Міжнародна організація стандартизації пропонує перелік діяльності, який є зареєстрованим та включеним до процедур моніторингу якості інтернаціоналізованої освіти [26; 27; 31] (див. табл. 4).

У контексті інтернаціоналізації освітнього простору Кодекс практичних дій (Codes of practice) є одним із традиційних підходів до моніторингу якості міжнародної освітньої діяльності, який використовується на національному рівні. Так, Рада у справах іноземних студентів (UKCOSA) Великої Британії ввійшла до складу перших організацій, які застосували зазначений кодекс у навчальних закладах для іноземних студентів. Особливого поширення така діяльність отримала в середині 1980-х років, ключовими завданнями якої стали маркетинг, інформаційне забезпечення, зарахування іноземних студентів, а також формування відповідної освітньої політики на локальному

рівні. Оскільки ринок іноземних студентів зростав, то відбувалися зміни в кодексі практичних дій. Відповідно, Канадським Бюро з Міжнародної Освіти (Canadian Bureau of International Education – CBIE, 1996) було розроблено й запропоновано новий кодекс, який отримав назву «Кодекс етичної практики міжнародної освіти» (Code of Ethical Practice in International Education).

Таблиця 4

Моніторинг якості інтернаціоналізованої освіти

Напрям інтернаціоналізованої діяльності	**Зміст моніторингової діяльності**
1) розвиток міжнародної місії закладів, стратегій і цінностей освіти	відношення інтернаціоналізованої стратегії до інституційної стратегії; місія і цінності; чітке розуміння цілей, завдань інтернаціоналізації; курс освітньої політики щодо моніторингу інтернаціоналізованої діяльності; співвідношення міжнародних ініціатив і програм з обраною міжнародною стратегією
2) визначення міжнародного досвіду як частини академічного кредитного курсу для 10% студентів	сприяння і доступ до навчання за кордоном; критерії для відбору іноземних учасників; процедура прийому; академічна, культурна підтримка студентів; задоволення іноземними студентами; крос-культурна підтримка і брифінги; відповідальність закладу, що приймає іноземних студентів; відношення до інтернаціоналізованого курикулуму та стратегії; оцінювання програми
3) розвиток офшорних (транснаціональних) програм, що надають освітні ступені	підтримка й розвиток освітніх контрактів; вибір партнерів; огляд і схвалення інтернаціоналізованих програм; студентські стандарти допуску до навчання в країні, яка надає освітній ступінь; процеси трансферу кредитів; співвідношення міжнародних курсів з місцевими; культурні та етичні стандарти; місцеві стандарти освіти; маркетинг; оцінювання інтернаціоналізованої програми; відношення до міжнародної стратегії; студентська підтримка
4) оплата освітніх послуг іноземними студентами	маркетингова стратегія щодо прийому іноземних студентів; оплата освітніх послуг та кредитування зарубіжних студентів; стратегія міжкультурного навчання й викладання; міжкультурне навчання для викладачів і персоналу; стандарти щодо володіння англійською мовою при прийомі на навчання; визнання іноземних кваліфікацій при прийомі на навчання; відбір і підтримка набраних студентів; обов'язки міжнародних студентів та їх виконання
5) інтернаціоналізований курикулум	крос-культурне навчання й підтримка; підготовка персоналу; інтернаціоналізовані курси; мобільність студентів і викладачів; ресурси доступу до участі у проектах; оцінювання проектів; міжнародна інтернатура і спільні освітні проекти для студентів; зовнішнє фінансування; використання прогресивного міжнародного професійного досвіду; викладання іноземних мов для студентів і викладачів як частини міжнародної стратегії

В умовах інтернаціоналізації відбувається об’єднання підходів щодо моніторингу якості освіти, яка визначається на внутрішньому рівні (самооцінку проводить сам навчальний заклад), на зовнішньому рівні (оцінка міжнародних програм); представлена національною акредитацією (оцінка транснаціональних освітніх програм), міжнародною організацією із стандартизації (ISO 9000); процедурою якісного аналізу інтернаціоналізації (для отримання інформації про інтернаціоналізаційну діяльність в іноземних закладах – IQRP).

Агентство із забезпечення якості вищої освіти (QAA – Quality Assurance Agency for Higher Education) було сформовано в 1997 році з метою необхідності проведення зовнішнього моніторингу якості освіти в контексті інтеграційних процесів. Зовнішній моніторинг є незалежним і складається з представників, які очолюють університети й коледжі Великої Британії, та є відповідними за проведення моніторингу щодо визначення стандартів і якості освіти. Такий вид моніторингу допомагає університетам і коледжам порівняти академічні стандарти й визначити, що процедура оцінювання є чесною і свідчить про результати діяльності системи освіти відповідного рівня [9].

Зовнішній моніторинг складається з оцінювання навчальних програм вищих навчальних закладів, навчальних програм для аспірантів, підготовки вчителів, програм акредитації, які проводяться професійними, встановленими, керуючими органами. Наприклад, програми підготовки викладачів оцінюються Агентством з підготовки вчителів (The Teacher Training Agency) і Агентством зі стандартів освіти (The Office for Standards in Education). Кожний навчальний заклад обирає самостійно процедури моніторингу – зовнішніми екзаменаторами, академічною інфраструктурою (The Academic Infrastructure), зовнішньою перевіркою з Агентства із забезпечення якості вищої освіти [29].

Агентство із забезпечення якості вищої освіти використовує різні методи зовнішнього моніторингу з метою відображення відмінностей в системі вищої освіти в країнах Сполученого Королівства Великобританії та Північної Ірландії (див. табл. 5) [27; 29].

Як бачимо, моніторинг якості освіти проводиться з урахуванням міжнародних стандартів, що спричинено визнанням професійної кваліфікації на міжнародному ринку праці.

Таблиця 5

Зміст зовнішнього моніторингу якості освіти у Сполученому Королівстві Великої Британії та Північної Ірландії (інституційний рівень)

Регіон	Об'єкти моніторингу
Англія і Північна Ірландія	перевірка внутрішньої системи оцінки якості, вивчення механізмів її дії на дисциплінарному рівні й забезпечення якості освітніх програм. Перевірка відбувається раз на 6 років
Шотландія	перевірка пріоритетів освітньої політики й діяльності у вищих навчальних закладах і коледжах з метою підвищення якості освіти студентів. Перевірка відбувається раз на 4 роки
Уельс	перевірка внутрішньої системи оцінки якості, вивчення механізмів її дії на практиці через тематичні блоки. Перевірка відбувається раз на 6 років
Загальна перевірка (окрім Шотландії)	вивчення ефективності роботи інституту щодо видачі дипломів, гарантії стандартів і якості програм, які були запропоновані. Це включає зв'язки на національному, а також на міжнародному рівнях

Внутрішній моніторинг якості освіти проводять фахівці самого навчально-виховного закладу з метою підвищення ефективності адміністрування, активізації навчально-виховної діяльності, проведення науково-дослідницької роботи тощо. Відомо, що університети й коледжі Великої Британії є автономними, і тому вони самі відповідають за підтримку освітніх стандартів і якість освіти, які надають. Як правило, в кожному навчальному закладі існує правління або рада, що підтримується комітетами і відповідає за конкретну роботу. Пропонуємо схему, яка унаочнює структуру внутрішнього моніторингу якості освіти на інституційному рівні (див. рис. 4) [29].

.

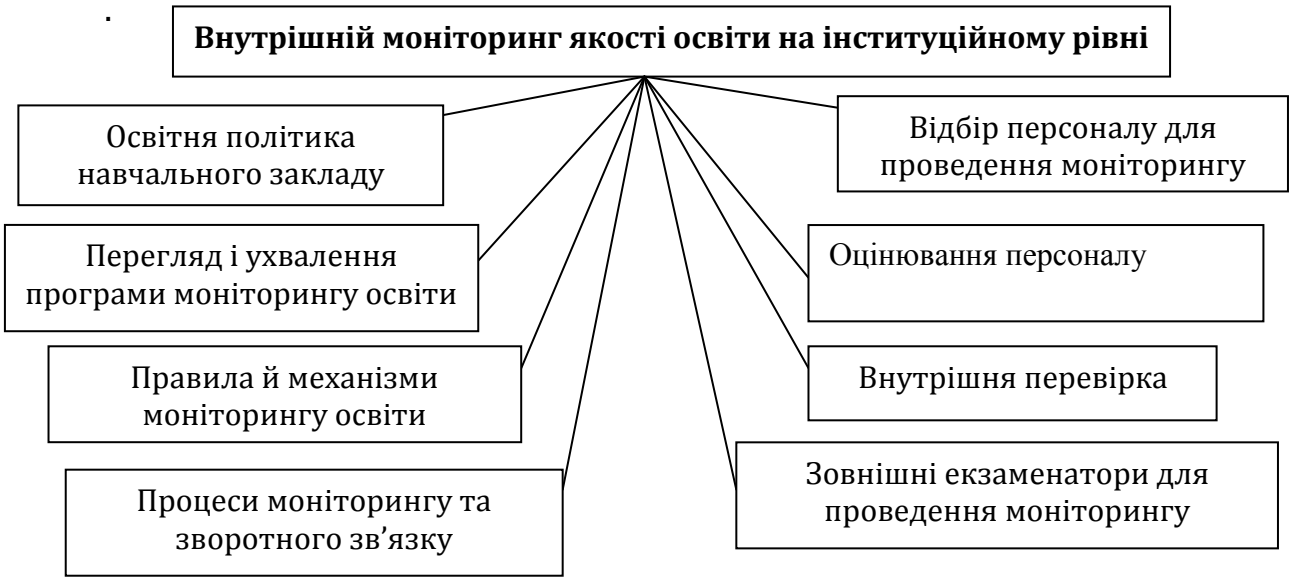

Рис. 4. Структура внутрішнього моніторингу якості освіти на інституційному рівні

Як бачимо, вищі навчальні заклади звертаються до зовнішніх екзаменаторів, які є незалежними й допомагають провести моніторинг якості освіти та визначити міжнародні освітні стандарти в контексті інтернаціоналізації європейського освітнього простору.

Зазначимо, що практика залучення роботодавців до проведення моніторингу якості освіти є поширеною у багатьох країнах світу. Так, американські коледжі й університети тісно співпрацюють з компаніями-роботодавцями. Рекомендації їх представників ураховуються національними комісіями та професійними асоціаціями, які здійснюють керівну та регуляторну функції в управлінні вищою освітою США. Найбільш впливовою професійною асоціацією є Асоціація американських коледжів та університетів (Association of American Colleges and Universities), діяльність якої пов'язана з визначенням шляхів підвищення якості та ефективності вищої освіти. Асоціація американських коледжів та університетів (заснована у 1915 році) сьогодні об'єднує понад 1200 вищих навчальних закладів – акредитованих державних й приватних коледжів та університетів будь-якого типу та розміру [30].

У 1969 році за рішенням Конгресу США започатковано національне оцінювання освітнього прогресу National Assessment of Educational Progress (NAEP), яке відоме як Національний табель успішності «Nation's Report Card», з метою забезпечення надійної, точної та своєчасної інформації, необхідної для проведення моніторингу американської системи освіти [5].

У рамках цієї програми з 1990 року дослідження проводяться на рівні окремих штатів, що сприяє посиленню контролю над університетами багатьох американських штатів з боку державної адміністрації, особливо щодо ліцензування приватних навчальних закладів і програм підготовки фахівців. Результати моніторингу освітнього прогресу NAEP висвітлюються в щорічному звіті «Стан освіти» (The Condition of Education), який надає інформацію щодо найбільш вагомих показників стану початкової, середньої і вищої освіти в державі: про кількість, вікові й інші групи тих, хто навчається; рівень знань і навчальних досягнень учнів і студентів; умови для навчання; засоби та ресурси для потреб освіти [30]. Одержані за показниками дані згруповано у п'ять розділів: участь в освіті (participation in education); результати навчальних досягнень (learners outcomes); успішність студентів і прогрес в освіті (student effort and educational progress); зміст початкової та середньої освіти (context of elementary and secondary education); зміст післясередньої освіти (contexts of

postsecondary education). Серед 49 вміщених до звіту показників 18 (37%) стосуються умов вищої освіти і відображають її якість у США [30].

Таким чином, кожна країна використовує власні ефективні механізми моніторингу якості освіти як на національному, так і міжнародному рівнях з метою створення конкурентоспроможної національної системи освіти.

Проведений аналіз досліджуваної проблеми дозволяє визначити сутність моніторингу якості освіти, його види та об'єкти, сучасні підходи до організації моніторингових досліджень, етапи моніторингового дослідження, міжнародні моделі освітніх індикаторів в контексті інтеграційних процесів; визначити та розкрити етапи розвитку та становлення моніторингу якості освіти; схарактеризувати зміст діяльності міжнародних організацій і агентств з контролю якості освіти на національному й міжнародному рівнях; проаналізувати досвід Сполученого Королівства Великої Британії та Північної Ірландії, США щодо моніторингу якості освіти в контексті інтернаціоналізації світового освітнього простору.

Модернізаційні процеси у вітчизняній системі освіти, які відбуваються відповідно до завдань державної політики в галузі освіти, свідчать про формування готовності педагогічних кадрів до опанування інноваційними технологіями, методами, засобами щодо моніторингу якості освіти на різних рівнях, починаючи з індивідуального і закінчуючи міжнародним. У системі підготовки, підвищення кваліфікації та стажування педагогічних, науково-педагогічних працівників і керівників навчальних закладів особливої уваги потребує вивчення, аналіз, систематизація та узагальнення міжнародного досвіду розвинених країн, що сприятиме професійному розвитку фахівців у сфері освітнього та управлінського моніторингу, розвитку їхнього інноваційного потенціалу.

Перспективним напрямом подальшого дослідження може стати вивчення механізмів та інструментів моніторингу якості освіти на національному рівні у вищих навчальних закладах розвинених країн.

ЛІТЕРАТУРА

1. Байдацька Н. М. Педагогічні умови моніторингу якості навчальних досягнень студентів у вищих навчальних закладах недержавної форми власності : дис. … канд. пед. наук : 13.00.04 / Байдацька Наталія Михайлівна.– Вінниця, 2007. – 220 с.

2. Байназарова О.О., Ракчєєва В. В. Моніторинг та оцінювання якості освіти: Методичний посібник. – Харків: ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2009. – 58 с.

3. Гавриленко І. М. Соціологічний моніторинг і діагностика в освіті // Освіта і управління. – 1998. – № 2. – Т. 2. – С. 7–9.

4. Горб В. Теоретические основы мониторинга образовательной деятельности / В. Горб // Педагогика. – 2003. – № 5. – С. 10–14.

5. Гриневич Л. М. Національні моніторингові дослідження якості освіти : досвід США / Л. М. Гриневич // Вісник. Тестування і моніторинг в освіті. – Х., 2009. – № 11. – С. 37–47.

6. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посіб. – К. : Академвидав, 2004. – 352 с.

7. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; гол. ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.

8. Закон України «Про вищу освіту» [Електронний ресурс] – Режим доступу :

http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18

Зінченко В. О. Теоретичні основи моніторингу управління якістю навчального процесу ВНЗ [Електронний ресурс] / В. О. Зінченко // Науковий вісник Донбасу : електронне фахове видання. – 2012. – № 1(17). – Режим доступу :

http://nvd. luguniv. edu. ua/archiv/NN17/index. htm.

10. Зовнішнє незалежне оцінювання в освіті України. Курс лекцій: навч. посіб. / Г. С. Кашина, В. П. Сергієнко. – Луцьк, 2010. – 115 с.

11. Касьянова О. М. Моніторинг ефективності підготовки магістра у системі вищої педагогічної освіти [Електронний ресурс] / О. М. Касьянова, І. С. Посохова. – Режим доступу :

http: //library. uipa. edu. ua/about/rules/itemlist/user/42-superuser. html ?start=40

12. Качалова Л. П. Педагогический мониторинг: процессы интеграции психолого-педагогических знаний будущего учителя // Стандарты и мониторинг в образовании. – 1999. – № 6. – С. 31–34.

13. Коробович Л. П. Педагогічні умови моніторингу результативності навчального процесу в системі педагогічного менеджменту приватного вищого навчального закладу : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.06 / Коробович Людмила Петрівна. – К., 2011. – 20 с.

14. Локшина О. Становлення та розвиток моніторингу якості освіти: світовий вимір / О. Локшина // Моніторинг якості освіти: світові досягнення та українські перспективи / за заг. ред. О. І. Локшиної. – К. : К. І.С, 2004. – С. 28-48.

15. Майоров А. Н. Мониторинг как практическая система [Електронний ресурс] / А. Н. Майоров – Режим доступу :

http: // www.mto.ru/ children/monitoring/system.html.

16. Моніторинг якості освіти: світові досягнення та українські перспективи / за заг. ред. О. І. Локшиної – К. : К. В.С, 2004. – С. 128.

17. Моніторинг стандартів освіти / За ред. А. Тайджнмана і Т. Невілла Послтвейта. – Л. : Літопис, 2003. – 328 с.

18. Національна доктрина розвитку освіти України / Освіта України. – 2002. – № 3. – С. 3–9.

19. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки [Електронний ресурс]. – Режим доступу :

http://www. oseu. edu. ua/ukr-rus/umver/csot/files/nsro_2012-2021.pdf.].

20. Основы педагогических технологий. Краткий толковый словарь. – Екатеринбург : Изд-во УРГПУ, 1995. – 22 с.

Постанова КМУ «Про затвердження Порядку проведення моніторингу якості освіти» № 1283 від 14.12.2011 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу :

http://osvita. ua/1egis1ation/other/25860/.

22. Пустовіт Л., Скопненко О., Сюта Г., Цимбалюк Т. Словник іншомовних слів / Л. Пустовіт, О. Скопненко, Г. Сюта, Т. Цимбалюк. – К. : Довіра, УНВЦ «Рідна мова», 2000. – 1017 с.

23. Сазоненко Г. С. Педагогіка успіху (досвід становлення акмеологічної системи ліцею) / Г. Сазоненко. – К. : Гнозис, 2004. – 684 с.

24. Шабанов Г. А. Педагогическое обеспечение качества образования в вузе: дис … док. пед. наук : 13.00.08 / Шабанов Григорий Александрович. – М., 2006. – 407 с.

25. Association of American Colleges and universities [Електронний ресурс]. – 2011. – Режим доступу :

http://www.aacu.org/about/index.cfm.].

26. International Standard Classification of Education [Електронний ресурс]. – ISCED. – UNESCO, 1997. – 42 p. – Режим доступу :

http://www.unesco.org/education.

27. Learning Counts [Електронний ресурс] // International Seminar on Assessing and Improving Quality Learning for All. – 2008. – 8 p. – Режим доступу :

http:www.learningcounts.org.

28. Monitoring the Standards of Education . Paper in Honour of John Keeves. Ed. By A. C. Tuijman, T. N. Postlethwaite. – Pergamon, 1994. – 266 p.

29. Quality assurance in UK higher education: a guide for international readers [Електронний ресурс]. – QAA. – 2005. – 33 p. – Режим доступу :

www. qaa.ac.uk.

30. The Condition of Education 2010 [Електронний ресурс] / S. Aud, W. Hussar, M. Planty // National Center for Education Statistics, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. – Washington, DC, 2010. –393 p. – Режим доступу :

http://nces.ed.gov/pubs2010/2010028.pdf.

31. UNESCO / Council of Europe, 2001 Globalization and the Market in Higher Education : Quality, Accreditation and Qualifications. UNESCO / Economica. – Paris, France. 2002. – P. 18–26.

32. Webster's New Twentieth Century Dictionary of the English Language. – William Collins Publishers, inc. – 1979. – P. 1160–1161.

І. А. Чистякова

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ ДО РОБОТИ В УМОВАХ ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЇ ЄВРОПЕЙСЬКОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

Сучасну дійсність відрізняє зміна стилю життя на всіх рівнях: глобальному, соціальному, організаційному, індивідуальному. Набирають сили тенденції розширення фактора динамізму й невизначеності; скорочення соціального захисту населення; глобалізації професій і професіоналів; принципових змін майже в усіх професіях; появи нових професій; зростання ролі горизонтальної мобільності протягом трудового життя; професіоналізації вищої освіти (стирання меж між класичними академічними та прикладними професіями); виникнення феномену масової та «всезагальної» вищої освіти; посилення ролі й ускладнення задач «особистісного розвитку» людини; безумовної домінанти установки «освіти впродовж життя»; наростання в системах професійної освіти конвергентних процесів [1].

Відтак, означені тенденції визначають вектори розвитку сучасної вищої школи як соціального інституту, який відіграє особливу роль у розвитку держави, її культури, науки, освіти, економіки. Незаперечним є той факт, що традиційна, пояснювально-ілюстративна, система навчання у вищих навчальних закладах не відповідає вимогам часу. А тому нова філософія вищої освіти повинна орієнтуватися на забезпечення високої якості підготовки спеціаліста, формування його компетентності.

У зв’язку з цим підготовка висококваліфікованих кадрів відповідно до вимог суспільства й держави ставить питання професійної готовності спеціалістів до роботи в статусі викладача вищої школи. До того ж, однією з характерних особливостей сьогодення є певне зниження ролі викладача як єдиного джерела наукових знань для студентів. Дійсно, отримуючи доступ до мережі Інтернет, вони можуть знайти будь-яку потрібну їм інформацію. Однак, у них практично відсутній досвід її систематизації, методологічного аналізу та оцінки достовірності. А тому в такій ситуації істотно зростає роль викладача як експерта та консультанта, здатного допомогти студентові правильно орієнтуватись у світі наукової інформації.

Отже, підготовка викладача вищої школи для сучасного стрімко змінюваного суспільства вимагає серйозних зрушень. Значну роль у цьому

процесі відіграє входження України в європейський освітній простір, що вимагає від викладача вищої школи здатності працювати в умовах двоступеневої системи освіти, готовності до забезпечення європейської якості освіти, реалізації нових форм і методів організації навчального процесу, забезпечення мобільності роботи студентів в умовах загострення конкуренції на ринку освітніх послуг, інформатизації та інтернаціоналізації вищої освіти тощо.

Найбільш помітною тенденцією підготовки викладача вищої школи на сучасному етапі розвитку вищої освіти є інтернаціоналізація, яка, на думку вітчизняного науковця О. Хоменка, є етапом у напрямі світового зближення освітніх систем [14]. На початку XXI століття інтернаціоналізація відбувається відповідно до логіки ринкових відносин, що проявляється в зростаючій комерціалізації науково-освітньої галузі. Разом із тим цей процес, як вважають дослідники Вільного університету Брюсселя В. Купріянова-Ашина та Чанг Жу, має відбуватися з урахуванням сприйняття інтернаціоналізації як цілеспрямованої діяльності, що сприяє задоволенню інтересів держави й навчальних закладів [5]. У таких умовах вимагається активна державна політика з подальшої інтернаціоналізації вітчизняної освіти в різних формах. Основоположними державними документами, що визначають концептуальні підходи до інтернаціоналізації вітчизняної освіти, є Національна доктрина розвитку освіти (2002), Наказ МОН України «Про затвердження Плану дій щодо забезпечення якості вищої освіти України та її інтеграції в європейське та світове освітнє співтовариство на період до 2010 року» (2007), Біла книга національної освіти України (2009). У названих документах процес інтернаціоналізації визнано невід'ємною умовою ефективного розвитку освітньої системи загалом, вищої зокрема.

Важливі аспекти проблеми дослідження висвітлено в наукових працях вітчизняних і російських учених, у яких розкрито тенденції розвитку вищої освіти у світовому та європейському просторах (В. Андрущенко, Н. Булгакова, О. Галус, О. Козлова, К. Корсак, М. Лещенко, В. Олійник, А. Сбруєва та ін.), сутнісні характеристики інтернаціоналізації освіти (Н. Авшенюк, Л. Вербицька, О. Горбунова, Н. Кабанова, О. Матвієнко, А. Сбруєва та ін.), особливості розвитку глобального та європейського вимірів освіти (О. Бражник, С. Баташова, Н. Лавриченко, О. Локшина, О. Овчарук,

Л. Пуховська, Г. Синицина, А. Сбруєва та ін.), концептуальні засади формування інституційного, національного, європейського та глобального освітнього просторів (Н. Бордовська, Б. Вульфсон, В. Гінецинський, М. Корнюшкін, А. Сбруєва, В. Степанов, В. Ясвін та ін.), стратегії академічної мобільності (В. Андрущенко, Я. Болюбаш, В. Вауліна, В. Журавський, М. Згуровський, В. Кремень, С. Ніколаєнко, А. Сбруєва, М. Степко та ін.). тенденції розвитку вітчизняної вищої освіти в контексті інтернаціоналізації (Б. Год, О. Гонта, В. Кремень, В. Луговий, А. Сбруєва та ін.).

Значний інтерес становлять праці зарубіжних науковців, у яких висвітлено проблеми інтернаціоналізації освіти (С. Арума, М. ван дер Венде, Х. де Віта, М. Грін, С. Гроеннінгса, Дж. Едвардса, С. Клесека, Р. Ламберта, Дж. Найт, К. Олсон, Дж. Уілі, М. Харарі та ін.); національні й інституційні стратегії інтернаціоналізації (Б. Бернардо, Й. Планте, Ф. Стінкемп та ін.); теоретичні і методичні підходи до інтернаціоналізації змісту освіти (Т. Веллі, Дж. Ван Джин, Б. Ліск, Х. Новотни, Т. Одгерс, Ю. Річардсон, Х. Тікенс, С. Шурхольц-Лер та ін.); академічної мобільності (К. Бейненса, С. Демі, Дж. Добсона, С. Пулі, С. Стренда та ін.).

Логіка дослідження формування готовності викладача вищої школи до роботи в умовах інтернаціоналізації європейського освітнього простору вимагає з'ясування сутності поняття «інтернаціоналізація вищої освіти» та аналізу її вимірів, форм, проявів і стратегій.

Термін «інтернаціоналізація» запозичений з англійської й уведений у обіг Дж. Бентамом, який виділяє два його значення: 1) міжнародний; 2) який відповідає принципам інтернаціоналізму, тобто принципам рівності, свободи та взаємодопомоги між народами [11].

У західній літературі та вітчизняному науковому середовищі широке визнання отримало визначення інтернаціоналізації освіти, яке сформували Дж. Найт і Х. де Віт. На їх думку, інтернаціоналізація являє собою «процес інтеграції міжнародних, міжкультурних і глобальних елементів у освітні, наукові й адміністративні функції окремо взятої організації» [20], вона охоплює системи, які досягають «конкретних цілей і задач та підвищення якості вищої освіти й науки» [26].

Цінними для даної наукової розвідки є праці Б. Дж. Еллінгбо, яка комплексно схарактеризувала досліджуване явище. Вона стверджує, що інтернаціоналізація вищої освіти є процесом набуття університетом або коледжем міжнародної перспективи (інтердисциплінарний характер

діяльності; залучення вищої адміністрації до визначення міжнародної стратегії та системи мотивації закладу; формування глобального й компаративного мислення) [17].

Вітчизняна дослідниця Ж. Чернякова у своїй монографії «Інтернаціоналізація освітнього простору старшої школи Великої Британії» зазначає, що сучасне розуміння інтернаціоналізації освіти подає її як процес інтеграції міжнародного виміру у викладання та навчання, наукові дослідження, соціальні послуги навчального закладу; в розроблення стратегій розвитку освіти, спрямованих на формування глобального мислення молоді з урахуванням перспектив розвитку сучасного суспільства [15, с. 9].

Отже, на думку А. Сбруєвої, інтернаціоналізація вищої освіти є процесом багатовимірним і багатоаспектним. Вона передбачає як зміни в навчальних планах і програмах закладів вищої освіти, так і мобільність студентів, викладачів, адміністрації, навчальних програм та інституцій, що здійснюють освіту, спеціально розроблені стратегії пристосування закладів освіти до нових умов глобалізації, розвитку економіки знань та ІКТ [9, с. 14].

Дослідниця виокремлює два виміри інтернаціоналізації, які мають місце в сучасній практиці вищої освіти. Перший з них передбачає надання міжнародного та інтеркультурного виміру змісту освіти, викладанню та науковим дослідженням, що здійснюються в університетах. Метою такого процесу є надання студентам допомоги в розвитку їх інтеркультурних умінь і компетентностей у контексті навчальної програми в межах свого університету. Такий процес не потребує перетину кордонів і називається внутрішньою інтернаціоналізацією.

Другий вимір аналізованого нами освітнього феномену означає міжнародну вищу освіту, яка стосується ситуацій перетину кордонів студентами, викладачами, адміністративними представниками вищих навчальних закладів, а також навчальними програмами та закладами вищої освіти. Такий вимір отримав назву зовнішнього [9, с. 14].

Головними причинами розвитку інтернаціоналізації вищої освіти та чинниками, що сприяють його прискоренню в кінці XX – на початку XXI ст. стали:

- глобалізація;
- розвиток міжнародного співробітництва;
- розвиток інформаційно-комунікаційних технологій;

– масовізація вищої освіти в умовах сприятливого економічного та технологічного клімату;

– розвиток глобальної конкуренції послуг, товарів та робочої сили;

– інтернаціоналізація ринків робочої сили;

– здешевлення транспортних послуг та можливостей отримання інформації через ІКТ.

Усі ці чинники відображають рівень економічного розвитку країни, пріоритети освітньої політики, специфіку розвитку освітньої системи країни; міжнародний статус англійської мови. До того ж вони сприяли зростанню попиту на міжнародну вищу освіту та полегшили, спростили доступ до неї, з одного боку, зростаючих мас претендентів, а з іншого – зростаючої кількості ВНЗ та приватних провайдерів на ринок освітніх послуг.

У контексті даного дослідження вважаємо за необхідне сформулювати основні мотиви вищих навчальних закладів щодо розвитку міжнародної вищої освіти. Ними першочергово є:

– підвищення статусу та ринкового іміджу ВНЗ в умовах загострення конкурентної боротьби на регіональних, національних та глобальному освітніх ринках;

– отримання додаткових джерел фінансування;

– об’єктивне глобальне зростання попиту на міжнародні освітні послуги у сфері вищої освіти, передусім, на приватні освітні послуги у сфері після середньої освіти.

Крім розуміння мотивації студентів та закладів освіти щодо участі в МВО, важливим для усвідомлення тенденцій розвитку цього процесу, на нашу думку, є знання національних стратегій, що існують в освітній політиці різних країн світу. Підстави для визначення таких стратегій мають як академічний, так і економічний, політичний, культурний та соціальний характер. У сучасних міжнародних дослідженнях тенденцій розвитку інтернаціоналізації вищої освіти виділяють чотири провідні стратегії, що визначають освітньо-політичні пріоритети певної держави або навіть цілого регіону. Такими стратегіями є: 1) стратегія розвитку взаєморозуміння; 2) стратегія отримання прибутку; 3) стратегія сприяння кваліфікованій міграції; 4) стратегія нарощування потенціалу [21].

Далі схарактеризуємо кожну з названих стратегій. Домінування академічних, політичних, культурних та соціальних пріоритетів у розвитку інтернаціоналізації освіти визначається як стратегія розвитку

взаєморозуміння. Вона означає висунення на перший план завдань інтелектуального та культурного збагачення академічних структур, зокрема стимулювання розвитку навчальних програм і наукових досліджень, досягнення кращого розуміння студентами і викладачами інших культур, встановлення особистих контактів між академічними, політичними та економічними елітами різних країн, що сприяє підвищенню рівня взаєморозуміння між державами й народами, соціальної єдності в мультикультурних суспільствах. Реалізація такої стратегії здійснюється шляхом державного фінансування програм академічної мобільності в межах двосторонніх і багатосторонніх університетських програм та все більш амбіційних регіональних програм.

Згідно зі стратегією отримання прибутку вища освіта є предметом міжнародної торгівлі. Вона не субсидується державою і надається на платній основі. Як і в будь-якій іншій ринковій сфері, метою надання таких послуг є отримання прибутку шляхом залучення якомога більшої кількості клієнтів (закордонних студентів) та контроль якомога більшої частки міжнародного ринку освітніх послуг.

Відповідно до стратегії кваліфікованої міграції політика інтернаціоналізації університетів здійснюється з метою залучення найбільш підготовлених студентів, а в подальшому – утримання найбільш талановитих випускників на національному ринку робочої сили. Такий підхід є особливо актуальним у так званих «сивіючих суспільствах». Він спрямований на підвищення рівня конкурентності як національної економіки, так і національної системи освіти. Однак, якщо такий підхід і стимулює розвиток національної економіки, прямих економічних вигод університетам він не дає.

На відміну від стратегій отримання прибутку та кваліфікованої міграції, що відображають можливі позиції експортерів освітніх послуг, стратегія нарощування потенціалу є характерною для країн, що сприяють отриманню їх громадянами вищої освіти за кордоном. Такий підхід є характерним для далекосхідних і південноазіатських країн. Освітня політика цих країн спрямована і на розвиток на їх територіях закордонних кампусів провідних університетів світу, що ще більше полегшує їх громадянам отримання вищої освіти світового класу.

А. Сбруєва зауважує, що чотири названих вище стратегії не є взаємовиключними. У межах однієї країни різні сторони, зацікавлені в

розвитку міжнародної вищої освіти, можуть віддавати перевагу цілком відмінним стратегіям. У такому випадку вони співіснують у мотиваціях різних сторін держави, навчальних закладів, студентів. Важливим є дотримання паритету інтересів усіх зацікавлених сторін. Тільки за таких умов освіта може стати і якісною, і доступною [9, с. 27].

У зв'язку з цим сучасний ВНЗ має характеризуватися не тільки якісними інформаційними та навчально-методичними технологіями, а й наявністю досвідченого персоналу, здатного до постійного оновлення й удосконалення освітнього процесу. Підготовка висококваліфікованих кадрів відповідно до потреб суспільства й держави висуває питання про професійну готовність спеціалістів до роботи в статусі викладача вищої школи, який і сьогодні залишається головною фігурою на педагогічному просторі вищого навчального закладу.

До того ж, вважаємо за необхідне наголосити на тому, що вища школа завжди була й залишається важливим інтелектуальним джерелом розвитку суспільства. Реформування освіти на сучасному етапі інтенсивних соціально-політичних та економічних змін висуває вищій освіті нові вимоги, пов'язані не лише зі змінами стандартів освіти та введенням нових технологій, а, передусім, з визначенням цілей і завдань освіти, що зумовлює впровадження компетентнісного підходу в сучасній професійній освіті.

Компетентнісний підхід до професійного становлення педагога означає орієнтацію на підготовку нового педагогічного стилю, нової моделі педагогічної діяльності: індивідуально-творчої (суб'єктно-авторської) моделі педагогічної діяльності (В. Анісімова), смислового, рефлексуючого ставлення до своєї професії (Н. Зотова), орієнтації на досягнення високих результатів, досвіду самоосвітньої та саморегулюючої діяльності, стійкої професійної мотивації (Є. Глухих, П. Ільїна), формування цілісності педагогічної свідомості (Т. Шурухіна) тощо.

Разом із тим компетентнісний підхід передбачає зміну цілей і очікуваних результатів освіти у вигляді компетентностей, які відображають різні рівні професійних завдань. Результат освіти в контексті компетентнісного підходу розглядається як уміння діяти, застосовувати набуті знання в проблемних ситуаціях професійної діяльності.

У сфері інноватики існують різні підходи до визначення сутності й класифікації компетентностей. Вітчизняна дослідниця А. Сбруєва як критеріальні ознаки класифікації використовує такі: 1) етапи інноваційної

діяльності; 2) особливості сфери діяльності, у якій здійснюється інновація; 3) тип інновації; 4) тип інституційної стратегії інноваційних процесів тощо [13, с. 336]. Однак, крім монокритеріальних класифікацій, побудованих на підставі однієї з названих вище ознак, існує й загальний, інтегративний підхід до визначення компетентностей, необхідних для професійної діяльності. У межах такого підходу дослідники визначають, як правило, такі групи:

1. Базові (ключові) компетентності та цифрова грамотність (*digital-age literacy*). Базові компетентності дозволять отримувати доступ до інформації в сучасних умовах розвитку суспільства знань та інтерпретувати її, успішно функціонувати в умовах інтернаціоналізації освітнього й культурного просторів, глобальної взаємодії ринків робочої сили, товарів і послуг. До базових компетентностей, необхідних для майбутнього викладача вищої школи в умовах інтернаціоналізації європейського освітнього простору, ми відносимо такі:

1) мовні компетентності (рідномовна, іншомовна);
2) математична, природничо-наукова й технологічна компетентності;
3) інформаційна компетентність;
4) пізнавальна компетентність;
5) міжособистісна та громадянська компетентності;
6) інтеркультурна компетентність.

Рівень розвитку базових компетентностей може суттєво варіюватися залежно від базової освіти, життєвого та професійного досвіду, соціокультурного оточення, життєвих і професійних цінностей людини. Їх розвиток здійснюється впродовж життя.

Цифрова грамотність (digital-age literacy) означає достатній рівень володіння сучасними технологіями, що дають доступ до засобів зв'язку та інформаційних мереж. Із прискоренням розвитку інформаційних і комунікаційних технологій (ІКТ) та Інтернету грамотність у сфері ІКТ стала для більшості робочих місць майже такою ж важливою, як і загальна грамотність [23, с. 200].

2. Академічні компетентності пов'язані з предметними галузями, у яких здобув (або здобуває) спеціалізацію фахівець (наприклад, педагогіка вищої школи). Такі компетентності зазвичай набувають у процесі навчання в закладах системи професійної освіти й застосовують у професійній діяльності.

3. Технічні компетентності (hard skills). Ідеться про специфічні компетентності, необхідні для конкретної професійної діяльності. Як правило, вони базуються на академічних знаннях щодо інструментів або процесів, що становлять предмет професійної діяльності. Найчастіше в літературі з проблем інноваційного розвитку про технічні навички йде мова в контексті характеристики механізмів запровадження продуктних і процесуальних інновацій, подальшого розвитку інноваційних процесів, тобто особливостей здійснення часткових інновацій [16, с. 88].

4. Загальні компетентності (основоположні), які можуть бути використані в умовах розвитку інноваційного суспільства в будь-якій сфері діяльності. Складовою цієї групи компетентностей найчастіше називають навички розв'язання проблем, критичного й творчого мислення, роботи в команді, здатність до навчання, уміння управляти складною ситуацією (to manage complexity). Разом із тим експерти стверджують, що вони мають суттєву специфіку залежно від сфери професійної діяльності, оскільки розв'язання проблем, безумовно, відбувається в межах певних технологічних процесів, в умовах автентичної організаційної культури, що потребує застосування специфічних знань, умінь і навичок. Тому Дж. Пейн у дослідженні, присвяченому особливостям трансформації поняття «навички» в сучасних умовах, справедливо зауважує, що для вирішення складних проблем, абсолютно необхідними є спеціальні знання та досвід діяльності у відповідній сфері [24].

5. Соціальні компетентності (*soft skills*). Цю групу, як правило, асоціюють, а іноді й об'єднують із загальними компетентностями. Однак, згідно з позицією експертів ОЕСР [22, с. 31–52], вона містить значно ширше й різноманітніше коло складових: навички взаємодії в команді та різнорідних групах; комунікативні й мотиваційні вміння; вольові якості, зокрема ініціативність; навички мультикультурної відкритості для розуміння й спілкування з представниками різних культур; сприйнятливість до інновацій [22, с. 40].

У деяких дослідженнях (П. Селовей, Дж. Майер, Д. Карузо, Д. Гоулман та ін.) до групи «*soft skills*» зараховують емоційний інтелект (EQ), що визначається як група ментальних здібностей, які сприяють усвідомленню й розумінню власних емоцій і емоцій оточуючих, здатності до управління ними. Емоційний інтелект, згідно з теорією, розробленою Д. Гоулманом ще в 90-х роках XX ст., має як особистісні, так і соціальні компетентності.

Особистісна компетентність, складові якої визначають, наскільки ми вміємо володіти собою:

– самоусвідомлення – знання власних внутрішніх станів, переваг, можливостей;

– саморегуляція – уміння справлятися зі своїми внутрішніми станами й спонуканнями;

– мотивація – емоційні схильності, які направляють або сприяють досягненню цілей.

Соціальна компетентність, що визначає, наскільки добре ми вміємо регулювати відносини:

– емпатія – усвідомлення почуттів, потреб і турбот інших людей;

– соціальні навички, що інтерпретуються як мистецтво викликати в інших бажану для вас реакцію [22].

На Заході концепція «емоційного інтелекту» є достатньо популярною, хоча існує думка про те, що з наукової точки зору в концепції немає змісту, відмінного від прийнятих раніше в психології понять комунікативних навичок і комунікативної компетентності.

6. Підприємницькі компетентності, що є необхідними для реалізації інноваційних ідей на практиці, для розвитку організацій у конкурентному середовищі.

Розвиток підприємницьких компетентностей відбувається шляхом навчання, спостереження, експерименту та набуття практичного досвіду. Прийнято вважати, що формування підприємницьких компетентностей повинно утворювати обов'язкову складову навчальної програми сучасного фахівця. Обов'язковим у цьому процесі є розвиток творчості, критичного мислення, ентузіазму, навичок застосування інноваційних інформаційних технологій.

7. Творчі та конструктивні компетентності є ще однією групою, що привертає все більшу увагу дослідників. Якщо вміння та навички творчої діяльності необхідні здебільшого на етапі генерування нових ідей, то конструктивні – на етапі їх запровадження в продукти та процеси діяльності організації. Експертами ОЕСР здійснюється широке коло досліджень природи творчості, кореляції творчості й ефективної інноваційної діяльності. Науковці зауважують, зокрема, що творчі та конструктивні компетентності асоціюють іноді тільки з діяльністю у сфері мистецтва й культури, що неправильно. Водночас у низці

досліджень, наприклад австралійських науковців Б. Хейсман та Л. Джаніст [18], знаходимо підтвердження того, що професійна діяльність у мистецькій сфері сприяє формуванню інноваційної спрямованості та культури інновацій, залученню талантів. Мистецька освіта, у свою чергу, має дуже високий потенціал для розвитку таких професійних якостей, як творчість, гнучкість, співробітництво, що є абсолютно необхідними для майбутніх викладачів в умовах інтернаціоналізації європейського освітнього простору.

З метою визначення компетентностей, необхідних для *творчої, конструктивної діяльності*, дослідниками здійснюється глибока рефлексія щодо сутності цього феномену, що дозволяє говорити про необхідність трьох груп, або складових, компетентностей: 1) установлення зв'язку між різними контекстами, які зазвичай сприймаються як окремі, непов'язані між собою; 2) збалансована автономія, що передбачає спроможність до самостійного визначення мети та способів її досягнення, в основу чого покладено певний досвід діяльності у відповідній галузі; 3) здатність до концентрації зусиль і самодисципліни задля досягнення запланованого результату [25].

На завершення характеристики компетентностей майбутніх викладачів вищої школи в умовах інтернаціоналізації європейського освітнього простору, що включають у себе надзвичайно широке коло *знань, умінь, навичок, якостей особистості,* наведемо узагальнені вимоги до фахівців вищих навчальних закладів, запропоновані А. Сбруєвою (див. табл. 1).

У контексті нашого дослідження вважаємо за необхідне підкреслити, що формування професійної компетентності майбутніх викладачів вищої школи відбувається одночасно з процесом формування готовності до професійної діяльності. У результаті аналізу науково-педагогічної літератури можемо стверджувати, що наявність відповідних необхідних професійних компетентностей передбачає сформовану готовність до майбутньої професійної діяльності. Тому формування готовності майбутнього викладача вищої школи до педагогічної діяльності базується на сформованості професійних компетентностей випускника вищого навчального закладу.

У педагогічній науці в процесі обговорення результатів професійної підготовки фахівців використовується поняття «готовність до діяльності», що зумовлює необхідність аналізу й зіставлення окреслених понять.

Таблиця 1

Систематизована характеристика компетентностей майбутніх викладачів вищої школи в умовах інтернаціоналізації європейського освітнього простору [13, с. 355–356]

Групи спеціальних компетентностей	**Зміст спеціальних знань, умінь і навичок, якостей, необхідних менеджеру інноваційних процесів**
1. Базові (ключові) компетентності та цифрова грамотність	уміння отримувати доступ до інформації в сучасних умовах розвитку суспільства знань та інтерпретувати її; достатній рівень володіння сучасними технологіями, що дають доступ до засобів зв'язку та інформаційних мереж
2. Академічні компетентності	знання, уміння та навички, пов'язані з предметними галузями, у яких здобув спеціалізацію освітній менеджер
3. Технічні компетентності (hard skills)	специфічні навички, необхідні в конкретній професійній діяльності, які базуються на академічних знаннях про інструменти або процес, що становлять предмет професійної діяльності
4. Загальні компетентності	навички розв'язання проблем, критичного й творчого мислення, роботи в команді, здатність до навчання, уміння управляти складною ситуацією. Мають суттєву специфіку залежно від сфери професійної діяльності
5. Соціальні компетентності (*soft skills*)	навички взаємодії в команді й різнорідних групах; комунікативні та мотиваційні вміння; вольові якості, зокрема ініціативність; навички мультикультурної відкритості для розуміння й спілкування з представниками різних культур; сприйнятливість до інновацій; лідерські навички (якості)
6. Підприємницькі компетентності	уміння оцінювати впливи зовнішнього контексту діяльності організації; стан ринку послуг, на якому працює організація; профіль, ступінь і вірогідність ризиків у діяльності організації; готовність нести відповідальність як за позитивні, так і за негативні результати й наслідки інновацій; уміння балансувати інтереси конкуруючих сторін, керувати комерціалізацією інтелектуальної власності, просувати інноваційні товари та послуги на ринок
7. Творчі та конструктивні компетентності	комплекс умінь і навичок, який передбачає: 1) установлення зв'язку між різними контекстами, які зазвичай сприймаються як окремі, непов'язані між собою; 2) спроможність до самостійного визначення мети та способів її досягнення, в основу чого покладено певний досвід діяльності у відповідній галузі; 3) здатність до концентрації зусиль і самодисципліни з метою досягнення запланованого результату; 4) здатність до доцільної комбінації великої кількості структурних блоків, необхідних для розв'язання проблеми

Зосереджуючись на проблемі готовності особистості до певного виду діяльності, зокрема готовність викладача вищої школи до роботи в умовах інтернаціоналізації європейського освітнього простору, вважаємо необхідним спочатку розглянути зміст поняття «професійна діяльність», «готовність до діяльності».

Аналіз психолого-педагогічної літератури дав змогу виділити низку напрямів, за якими розв'язується проблема формування готовності до професійної діяльності: сутність, зміст, структура готовності до професійної діяльності (В. Руденко, А. Виноград, А. Ганюшкін, М. Дяченко, Л. Кандибович, Я. Коломенський, А. Линенко, С. Максименко, В. Марігодов, В. М'ясищев, О. Пасько, В. Сластьонін, А. Столяренко, Є. Улятовська та ін.); психологічна готовність фахівців (М. Дяченко, Є. Іванова, Г. Костюк, М. Левітов, В. Моляко, Л. Нерсесян, М. Томчук, І. Чорна та ін.); морально-психологічна готовність (Л. Кондрашова та ін.).

У сучасній науці накопичено багатий теоретичний і практичний досвід стосовно проблеми готовності особистості до певного виду діяльності, причому сутність поняття «готовність» трактують по-різному, залежно від видів діяльності, оволодіння якими було метою підготовки. У психологічній науці виокремилися два підходи до розуміння поняття «готовність»: функціональний (готовність розглядають як певний психічний стан особистості) та особистісний (під готовністю розуміють як новоутворення чи якість особистості) (рис. 1).

Рис. 1. Психологічні підходи до розуміння феномена «готовність»

Отже, прибічники функціонального підходу розуміння розглядуваного поняття вбачають у готовності такий стан, у якому активуються психічні функції, коли людина може мобілізувати власні психічні й фізичні сили, що зумовлює досягнення позитивних результатів у виконанні діяльності.

Представники особистісного підходу готовність розглядають як прояв індивідуальних якостей особистості в їхній єдності, які зумовлені характером діяльності, причому в структурі готовності вчені виділяють взаємопов'язані компоненти.

Підсумовуючи вищесказане, треба наголосити на тому, що психологи досліджують частіше за все готовність як певний стан свідомості, психіки, функціональних систем у ситуації відповідальних дій або підготовки до них. Вони підкреслюють той факт, що готовність показує можливість, схильність суб'єкта діяти на достатньо високому рівні, будучи тим самим вирішальною умовою швидкої адаптації до праці, професійного становлення та подальшого вдосконалення в галузі професійної діяльності.

Вивчення загальної проблеми готовності з педагогічної точки зору почалося в 50-х роках XX століття у зв'язку з необхідністю професійного навчання людей різним видам діяльності.

Так, В. Сластьонін, описуючи поняття готовності, визначає його як інтегративну, значущу якість особистості, яка являє собою сукупність взаємопов'язаних структурних компонентів і містить особистісні та процесуальні аспекти [10]. Крім того, він розглядає готовність до діяльності як здатність до впевненої та ефективної професійної діяльності. Він зауважує, що готовність є складним, багаторівневим і різноплановим особистісним утворенням людини; це певний ступінь підготовленості та налаштованості духовних сил спеціаліста на розв'язання поставлених завдань у відповідних умовах [10].

Е. Конюхова розуміє готовність як умову успішного виконання професійної діяльності, яка повинна формуватися та вдосконалюватися як самою людиною, так і всією системою заходів, що проводяться державою в цілому [4].

У дослідженні А. Резановича готовність трактується як внутрішня властивість особистості, у якій виражена її схильність до здійснення діяльності, а також ступінь засвоєння нею елементів, відповідного

соціального досвіду та здатності користуватися цим досвідом у професійній діяльності [8].

У наукових розвідках З. Курлянда [6] готовність розглядається як цілісна інтегрована якість особистості, що характеризує її емоційно-когнітивну та вольову вибіркову прогнозуючу мобілізаційність у момент включення в діяльність певної спрямованості. Науковець зауважує, що готовність виникає внаслідок досвіду людини, що ґрунтується на формуванні позитивного ставлення до діяльності, усвідомленні мотивів і потреб у неї, об'єктивації її предмета і способів взаємодії з ним. Емоційні, вольові та інтелектуальні характеристики поведінки особистості є конкретним вираженням готовності на рівні явища.

Крім того, дослідник звертає увагу на часові характеристики готовності. Він зазначає, що готовність буває тривалою та ситуативною (тимчасовою). Тривала готовність, чи підготовленість, формується заздалегідь, у результаті спеціально організованих впливів. Вона діє й виявляється постійно та становить найважливішу передумову успішної діяльності. Ситуативна чи тимчасова готовність характеризується нестійкістю й піддається впливу багатьох факторів, що виникають з особливостями кожної конкретної ситуації діяльності. Обидві готовності – ситуативна та тривала – існують у єдності. Перша визначає ефективність другої. У педагогічному аспекті, на думку З. Курлянда, найбільший інтерес становить саме тривалий стан готовності до діяльності. Насамперед, це визначається такими характеристиками: вона ґрунтується на досвіді, легко актуалізується; є стійкою, не потребує постійного оновлення форм у зв'язку з непередбаченою педагогічною ситуацією; динамічна, піддається розвитку й може досягати більш високих рівнів за певних педагогічних умов. Будучи стійкою, готовність дає можливість досягати стабільних результатів у педагогічній діяльності. Основні інваріантні та іманентні складові готовності – єдність особистісного та процесуального компонентів. Це перше й основне членування. З одного боку, готовність є особистісною (емоційно-інтелектуальна, вольова, мотиваційна, що містить інтерес, ставлення до діяльності, почуття відповідальності, упевненість в успіху, потребу виконання поставлених завдань на високому професійному рівні, керування своїми почуттями, мобілізації сил, подолання непевності тощо); з іншого – операціонально-технічною, що містить

інструментарій педагога (професійні знання, уміння, навички й засоби педагогічного впливу) [6].

Отже, згідно з З. Курляндом, компонентами готовності до педагогічної діяльності є професійна самосвідомість, ставлення до діяльності, чи настанова (для ситуаційної готовності), мотиви, знання про предмет та способи діяльності, навички й уміння практичного втілення цих способів, а також професійно значущі якості особистості. Під час перенесення тривалої готовності в нові умови, ситуації на неї впливають як зовнішні, так і внутрішні фактори. Так, до зовнішніх факторів науковець відносить: новизну, труднощі, творчий характер завдань, навколишні обставини, поведінку присутніх. До внутрішніх – самооцінку підготовленості суб'єкта до діяльності, його психофізіологічний стан, уміння мобілізуватися для виконання майбутньої роботи, контролювати свої емоційну стабільність і рівень готовності [6].

Важливо зазначити, що в науковій психолого-педагогічній літературі виокремлюють теоретичну та практичну готовність викладача до педагогічної діяльності (Л. Товажнянський, О. Романовський, В. Бондаренко, О. Пономарьов, З. Черваньова).

До теоретичної готовності викладача до педагогічної діяльності автори відносять такі вміння (рис. 2) [12].

Аналітичні вміння – один із критеріїв професійної компетентності викладача. З їх допомогою отримуються практичні знання. Саме через аналітичні вміння проявляється узагальнене вміння педагогічно мислити, яке під час розв'язання педагогічної задачі складається з таких конкретних умінь:

– розкладати педагогічні явища на складові елементи (умови, причини, мотиви, стимули, засоби, форми прояву тощо);

– обмірковувати кожне педагогічне явище в його взаємозв'язку та взаємозалежності з усіма компонентами педагогічного процесу;

– знаходити в теорії навчання й виховання ідеї, висновки, закономірності, адекватні логіці розглядуваного явища;

– правильно діагностувати педагогічне явище;

– виокремлювати основну педагогічну задачу (проблему) та визначати способи її оптимального рішення.

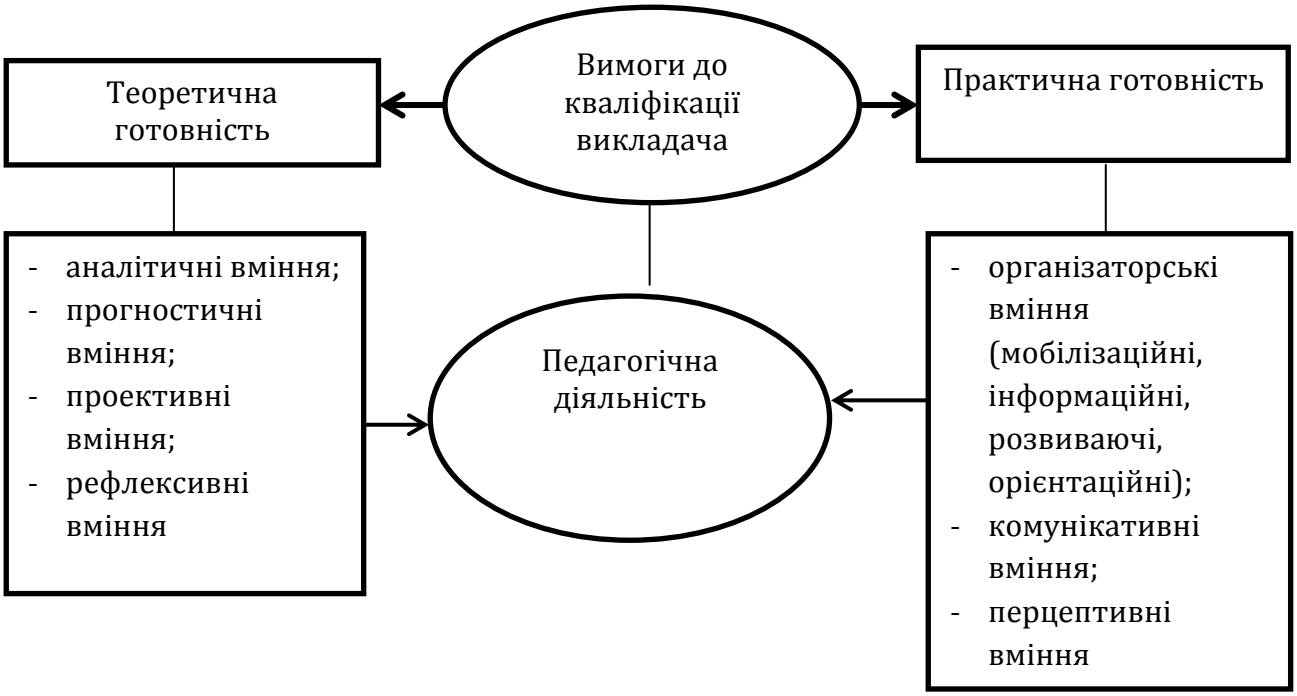

Рис. 2. Загальна структура вимог до кваліфікації викладача

Прогностичні вміння полягають у здатності викладача передбачити результат дій ще до того, як вони будуть реально здійснені. Прогнозування діяльності викладача як процес отримання випереджаючої інформації про результати його дій будується на основі знання сутності та логіки педагогічного процесу, закономірностей індивідуального розвитку тих, хто навчається. Це дозволяє передбачити помилки останніх під час сприйняття матеріалу, зрозуміти, як їх досвід буде сприяти більш глибокому проникненню в сутність матеріалу, що вивчається, бачити ті їх якості, які можуть бути сформовані за певний проміжок часу.

Проективні вміння проявляються в матеріалізації результатів педагогічного прогнозування в конкретних планах навчання й виховання. Ідеться про проект цілей, їх максимальну конкретизацію та обґрунтування способів їх поетапної реалізації, про визначення змісту й видів діяльності, здійснення яких тими, хто навчається, забезпечить бажаний розвиток очікуваних якостей і станів. При цьому важливо передбачити поєднання різних видів діяльності та проведення спеціальних заходів відповідно до поставлених цілей і завдань. Проективні вміння вимагають від викладача володіння низкою конкретних вузько методичних умінь, що призводять до матеріалізації проекту проведення навчально-виховної роботи та успішного досягнення її цілей.

Рефлексивні вміння мають місце у процесі здійснення викладачем контрольно-оціночної діяльності, направленої на себе, усвідомлення власних

дій, позитивних чи негативних результатів своєї діяльності, аналіз умов їх отримання. Звідси й необхідність у самоаналізі власної діяльності, який зазвичай проводиться відповідно до основних компонентів діяльності.

Рефлексія, крім того, має своєю метою не просто знання або розуміння викладачем самого себе, сутності й характеру своєї педагогічної діяльності, але й з'ясування того, як інші люди розуміють його, його особистісні особливості, емоційні реакції та когнітивні уявлення.

На думку дослідників Л. Товажнянського, О. Романовського, В. Бондаренка, О. Пономарьова, З. Черваньова практична готовність викладача до педагогічної діяльності передбачає такі вміння:

Організаторські вміння викладача сприяють залученню тих, хто навчається, в різні види навчально-пізнавальної діяльності та ефективної організації спільної їх діяльності в складі колективу. До організаторських умінь як загально педагогічних відносять мобілізаційні, інформаційні, розвиваючі та орієнтаційні.

Схарактеризуємо названі вміння. Мобілізаційні вміння пов'язані з розвитком у тих, хто навчається, стійких інтересів до навчання, праці, активності, з формуванням потреби в знаннях, творчому ставленні до оточуючого світу.

Інформаційні вміння зазвичай пов'язують лише з безпосереднім викладом навчальної інформації. Але треба пам'ятати, що вони мають місце і в способах її отримання. Це вміння й навички роботи з друкованими та комп'ютерними джерелами, уміння дидактично перетворювати, тобто інтерпретувати й адаптувати інформацію до завдань навчання й виховання.

У процесі безпосереднього спілкування зі студентами інформаційні вміння викладача проявляються в його здатності ясно й чітко, послідовно викладати навчальний матеріал, поєднуючи індуктивний і дедуктивний способи його викладення. Вони передбачають уміння правильно формулювати питання; користуватися технічними засобами; використовувати графіки, діаграми, схеми, рисунки; оперативно діагностувати за допомогою різних методів рівень засвоєння студентами нового матеріалу; оперативно перебудовувати у випадку необхідності план і хід викладення матеріалу.

Розвиваючі вміння сприяють розвитку пізнавальних процесів, почуттів і волі студентів, стимулюють їх пізнавальну самостійність і творче мислення; створюють умови для розвитку індивідуальних особливостей студентів.

Орієнтаційні вміння спрямовані на формування наукового світосприйняття, морально-ціннісних установок студентів, на їх активну участь у навчально-виховному процесі, у набутті професійних навичок, на організацію спільної творчої діяльності.

Комунікативні вміння також відіграють важливу роль. Рівень володіння ними визначає можливість встановлення педагогічно доцільних взаємовідносин викладача зі студентами та з колегами. Одна з особливостей діяльності викладача полягає в тому, що розв'язання педагогічних задач відбувається на фоні педагогічного спілкування, що відбувається безперервно. Таке спілкування являє собою систему прийомів соціально-психологічної взаємодії викладача та студента, змістом якого є обмін інформацією, надання виховного впливу, організація взаємовідносин за допомогою різних комунікативних засобів. До того ж, викладач виступає у ролі активатора цього процесу, організовуючи його та керуючи ним.

Перцептивні вміння полягають у здатності викладача проникати у внутрішній світ студента, для чого необхідно знати його ціннісні орієнтації, інтереси, потреби, ідеали. Професійний викладач здатен за незначними ознаками, невеликими зовнішніми проявами розуміти внутрішній стан студента.

Цінними для даного дослідження є наукові розвідки формування педагогічної готовності викладачів ВНЗ до професійної діяльності Г. Губайдулліної [3]. Дослідниця на основі вивчення наукової літератури з даної проблеми запропонувала модель з формування педагогічної готовності викладачів ВНЗ до педагогічної діяльності та реалізації системоутворювальних функцій педагогічного процесу.

Модель являє собою сукупність взаємопов'язаних компонентів: цільового, структурного, змістового, процесуального, аналітико-результативного та рефлексивного, в основу яких покладено теоретико-методологічні підходи. Далі розглянемо складові запропонованої моделі (рис. 3).

На думку автора моделі, компонент цілепокладання представлений метою – це формування педагогічної готовності викладачів вищих навчальних закладів до педагогічної діяльності та реалізації системоутворювальних функцій педагогічного процесу.

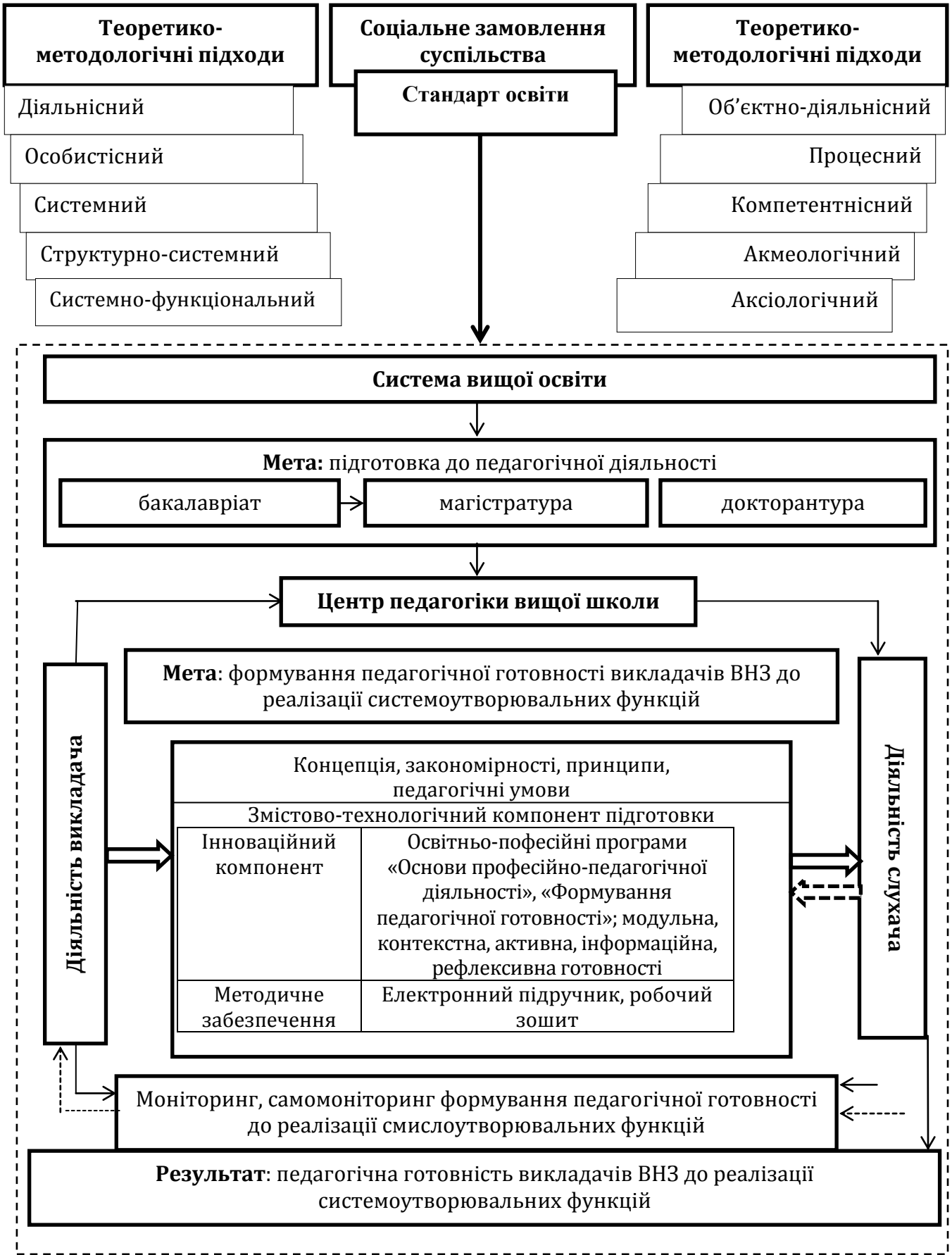

Рис. 3. модель з формування педагогічної готовності викладачів ВНЗ до педагогічної діяльності та реалізації системоутворювальних функцій педагогічного процесу (за Г. Губайдулліною)

Згідно з Г. Губайдулліною, структурний компонент відображає рівні підготовки: бакалавріат, магістратура, докторантура, Центр педагогіки вищої школи. Діяльність цих рівнів взаємопов'язана між собою, що дозволяє зберегти принципи спадкоємності, єдності та цілісності всієї системи підготовки.

Змістовий компонент, як зазначає дослідниця, знаходить своє вираження в педагогічній, економіко-правовій, інформаційно-технологічній складових, орієнтованих на формування педагогічної готовності.

Процесуальний компонент автор моделі представляє технологіями навчання, інформаційно-дидактичним забезпеченням, педагогічними умовами, які вона розмежувала в три групи: організаційно-мотиваційні, змістові та технологічні. Інформаційно-дидактичне забезпечення – це поєднання інформаційно-дидактичних засобів навчання (електронні ресурси: начальний посібник, юніти, електронний робочий зошит тощо), що дозволяють організовувати та керувати діяльністю слухачів Центру.

Результативний компонент відображається в прогнозованому кінцевому результаті. Так, у запропонованій моделі результатом є педагогічна готовність викладача вищого навчального закладу до педагогічної діяльності та реалізації системоутворювальних функцій педагогічного процесу.

Рефлексивний компонент відображає ступінь відповідності результату запланованим цілям і задачам, яка відстежується за допомогою моніторингу та самомоніторингу.

До того ж, дослідниця зазначає, що у процесі формування педагогічної готовності треба ураховувати закономірності. Так, Г. Губайдулліна виокремила внутрішні та зовнішні закономірності. Зовнішні закономірності характеризують залежність діяльності Центру від соціально-економічної ситуації, потреби суспільства в певному типі особистості та рівня освіти. Внутрішні закономірності відображають стійкі залежності між діяльністю викладачів ВНЗ та змістом освітньо-професійної програми.

Крім того, на думку автора моделі, процес формування педагогічної готовності базується на певних принципах: андрагогічності, колегіальності, контактності, усвідомленості, самостійності й активності, спадкоємності й послідовності, системності, індивідуалізації, диференціації, полісуб'єктності, педагогічної фасилітації, опори на досвід слухачів, актуалізації результатів навчання, елективності, модульності й

рефлективності. А на їх основі було визначено педагогічні умови, які Г. Губайдулліна розуміє як сукупність заходів, що забезпечують досягнення поставленої мети [3].

Таким чином, формування педагогічної готовності має неперервний, послідовний і поетапний характер. Перший етап пов'язаний із періодом навчання в бакалавріаті, де особливе значення має розвиток мотиву професійної спрямованості студентів на продовження освіти в магістратурі. Другий етап припадає на період навчання в магістратурі, де мотив педагогічної спрямованості стає стійким. Третій етап продовжується в Центрі педагогіки вищої школи, де викладачі, які не мають педагогічної освіти, а також ті, які володіють відповідними нахилами до педагогічної діяльності, стійкою педагогічною мотивацією, набувають можливість отримати спеціальну педагогічну підготовку, під час якої й формується досліджувана готовність [3, с. 5].

Російська дослідниця А. Прокоф'єва вважає, що готовність до професійної діяльності формується в процесі активної діяльності через потреби, формування спрямованості, мотивів, цілей і досягнення результатів у вищому навчальному закладі та проходить дві стадії: навчальна та квазіпрофесійна діяльність студентів. Ми згодні з автором у тому, що однією з умов успішної підготовки майбутнього кваліфікованого викладача є моделювання в навчальному процесі реальних професійних ситуацій, з використанням комплексних ділових ігор, що дозволяє інтегрувати навчання та майбутню професійну діяльність професіоналів вищої школи [7].

На думку автора, готовність розглядається як адаптація до професії, формування професійного пізнавального інтересу, становлення професійної компетентності, що характеризує компетентнісну складову професійної готовності фахівця до майбутньої діяльності. Компетентнісна готовність містить формування професійної творчості студентів, активізацію пізнавальної діяльності через введення практико-орієнтованих технологій навчання, формування позитивного ставлення до праці.

Разом із тим, А. Прокоф'єва до переліку професійно важливих якостей готовності до професійної діяльності відносять дисциплінованість, відповідальність, акуратність, тривожність, самооцінку, самоконтроль. До того ж, невід'ємними компонентами формування готовності до професійної діяльності дослідниця відносить формування позитивного ставлення студентів до праці, їхнє професійне самовизначення та свідомий вибір професії [7].

Таким чином, наші педагогічні спостереження свідчать про те, що стан готовності до професійної діяльності будь-якого фахівця характеризується розмаїттям елементів, що складають його.

Автори численних публікацій визначають, що в основі успіху професійної діяльності майбутніх викладачів вищої школи в умовах інтернаціоналізації європейського освітнього простору покладено єдність їх професійної підготовки й особистісного розвитку. Разом із тим, необхідно підкреслити, що жоден із чинників готовності, на наш погляд, не може претендувати на роль головного, оскільки на процес професійної підготовки майбутнього викладача впливає сукупність чинників.

Уважаємо за доцільне згрупувати чинники готовності до професійної діяльності майбутніх викладачів вищої школи в умовах інтернаціоналізації європейського освітнього простору в чотири компоненти, на вдосконалення яких і повинна бути орієнтована система професійної освіти. Це, насамперед, психофізичні властивості майбутнього фахівця, які забезпечують його працездатність і формують професійну спрямованість. Другим компонентом є інтелектуальні якості особистості, пов’язані з особливостями сприйняття та засвоєння навчального матеріалу (сприйнятливість, пам’ять, рухливість нервових процесів, емоційність); третім є рівень теоретичної підготовленості та запас практичних умінь і навичок; четвертим компонентом є мотиви й цінності професійної діяльності, інтереси й життєві ідеали особистості. Варто зазначити, що професійна готовність може по-різному залежати від стану певного компоненту, оцінювання яких повинно проводитись у якісних, педагогічних категоріях – критеріях готовності до професійної діяльності.

Перерахований набір чинників дозволить створити нову якість знань у системі професійної педагогічної освіти, значно скоротить термін адаптації випускників до майбутньої професійної діяльності, що, у свою чергу, забезпечить необхідний рівень їхньої готовності до виконання своїх професійних обов’язків.

Отже, у результаті вивчення та аналізу наукових матеріалів було:

1. Схарактеризовано теоретичні аспекти формування готовності викладача вищої школи до роботи в умовах інтернаціоналізації європейського освітнього простору, що дало змогу визначити зміст основоположних понять дослідження: інтернаціоналізація, готовність, професійна готовність, або готовність до професійної діяльності.

2. З’ясовано, що в науковій літературі інтернаціоналізація трактується як процес інтеграції міжнародного виміру у викладання та навчання, наукові дослідження, соціальні послуги навчального закладу; у розроблення стратегій розвитку освіти, спрямованих на формування глобального мислення молоді з урахуванням перспектив розвитку сучасного суспільства. Відповідно, готовність розглядається як комплексне явище з багатокомпонентною структурою, важливими ознаками якого виступають позитивне ставлення, налаштування на діяльність та усвідомлення мотивів діяльності. Готовність базується на засвоєнні особистістю специфічних знань і вмінь та передбачає формування таких відносин, настанов і якостей особистості, які сприятимуть майбутньому спеціалістові сумлінно розпочати та творчо виконувати професійні обов’язки, завдання й функції. Готовність до професійної діяльності розуміємо як відповідність особистості певному рівню компетентності, тобто здатність на професійному рівні застосовувати отримані знання, уміння й навички на практиці та спроможність їх швидко та якісно здійснювати.

3. Виокремлено компетентності, необхідні для професійної діяльності: 1) базові (ключові) компетентності та цифрова грамотність (digital-age literacy); 2) академічні компетентності; 3) технічні компетентності (hard skills); 4) загальні компетентності (основоположні); 5) соціальні компетентності (soft skills); 6) підприємницькі компетентності; 7) творчі та конструктивні компетентності.

4. Визначено, що в науковій психолого-педагогічній літературі виокремлюють теоретичну та практичну готовність викладача до педагогічної діяльності. До теоретичної готовності викладача до педагогічної діяльності автори відносять аналітичні, прогностичні, проективні та рефлексивні вміння. Практична готовність викладача до педагогічної діяльності передбачає організаторські, комунікативні та перцептивні вміння.

5. Запропоновано модель з формування педагогічної готовності викладачів ВНЗ до педагогічної діяльності та реалізації системоутворювальних функцій педагогічного процесу, що являє собою сукупність взаємопов’язаних компонентів: цільового, структурного, змістового, процесуального, аналітико-результативного та рефлексивного, в основу яких покладено теоретико-методологічні підходи.

6. З’ясовано, що чинниками готовності до професійної діяльності майбутніх викладачів вищої школи в умовах інтернаціоналізації європейського освітнього простору є: психофізичні властивості майбутнього фахівця, інтелектуальні якості особистості, рівень теоретичної підготовленості та запас практичних умінь і навичок, мотиви й цінності професійної діяльності, інтереси й життєві ідеали особистості.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів окресленої проблеми. На подальше вивчення заслуговує узагальнення перспективного педагогічного досвіду підготовки майбутніх викладачів вищої школи до роботи в умовах інтернаціоналізації європейського освітнього простору; розроблення механізмів удосконалення формування готовності до майбутньої професійної діяльності випускників педагогічних вищих навчальних закладів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Байденко В. И. Компетенции в профессиональном образовании / В. И. Байденко // Высшее образование в России. – 2004. – № 11. – С. 3–13.
2. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект = Emotional Intelligence / Д. Гоулман. – М. : «АСТ», 2009. – 480 с.
3. Губайдуллина Г. Н. Формирование педагогической готовности преподавателей вуза в контексте реализации Болонского процесса [Электронный ресурс] / Г. Н .Губайдуллина. – Режим доступа : http://www.formirovanie-pedagogicheskoi-gotovnosti-prepodavatelei-vuza.pdf.
4. Конюхова Е. Т. Установка личности на успешность в профессиональной деятельности как ценность организационной культуры студента / Е. Т. Конюхова // Педагогическое образование и наука. – 2007. – № 4. – С. 40–44.
5. Куприянова-Ашина В. Интернационализация высшего образования: российские подходы [Электронный ресурс] / В. Куприянова-Ашина, Чанг Жу // Международные процессы. – 2013. – Режим доступу : http://www.inertrends.ru/thirty-third/Kupriyanova.pdf.
6. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / З. Н. Курлянд, Р. І. Хмелюк, А. В. Семенова та ін. ; за ред. З. Н. Курлянд. – К. : Знання, 2005. – 399 с.
7. Прокофьева А. А. Формирование готовности к профессиональной деятельности учащихся лицея туристического сервиса : дисс. … канд. пед. наук / А. А. Прокофьева. – СПб., 2003. – 163 с.
8. Резанович А. Е. Развитие готовности студентов вузов к организаторской деятельности : автореф. дисс. … канд. пед. наук : спец. 13.00.08 / А. Е. Резанович. – Магнитогорск, 2002. – 22 с.
9. Сбруєва А. А. Глобальні та регіональні тенденції розвитку вищої освіти в умовах побудови суспільства знань : препринт / А. А. Сбруєва. – Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2008. – 80 с.
10. Сластенин В. А. Психология и педагогика / В. А. Сластенин, В. П. Каширин. – М. : Академия, 2001. – 480 с.
11. Словник іншомовних слів : 23 000 слів та термінологічних сполучень / уклад.: Л. О. Пустовіт [та ін.]. – К. : Довіра, 2000. – 1018 с.

12. Товажнянский Л. Л. Основы педагогики высшей школы / Л. Л. Товажнянский, О. Г. Романовский, В. В. Бондаренко, О. С. Пономарев, З. О. Черванева. – Харьков : НТУ «ХПИ», 2005. – 600 с.

13. Управління інноваційним розвитком освіти в суспільстві ризику : монографія / за ред. проф. А. А. Сбруєвої. – Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2012. – 460 с.

14. Хоменко О. В. Інтернаціоналізація вищої освіти як передумова підвищення ефективності іншомовної підготовки студентів та викладачів [Електронний ресурс] / О. В. Хоменко. – Режим доступу :

http://www.knutd.com.ua/our-publikation/132/142/199/4618.

15. Чернякова Ж. Ю. Інтернаціоналізація освітнього простору старшої школи Великої Британії : монографія / Ж. Ю. Чернякова. – Суми : видавничо-виробниче підприємство «Мрія» ТОВ, 2013. – 200 с.

16. Bell M. Technological Accumulation and Industrial Growth: Contrasts between Developed and Developing Countries / M. Bell, K. Pavitt // Technology, Globalisation and Economic Performance [D. Archibugi and J. Michie (eds.)]. – Cambridge University Press, 1997. – 322 p.

17. Ellingboe B. J. The most Frequently Asked Questions about Internationalization / B. J. Ellingboe. – IIE. Open Doors on the Web, 1997. – 10 p.

18. Haseman B. The Arts and Australia's National Innovation System 1994–2008: Arguments, Recommendations, Challenges / B. Haseman, L. Jaaniste // CII ASS Occasional Papers, Council for Humanities, Arts and Social Sciences. – 2008, November. – P. 45–68.

19. INNO-GRIPS. Skills for Innovation. Mini Study 02. PRO-INNO Europe. – 2007, November. – 61 p.

20. Knight J. Quality and inernationalisation of higher education / J. Knight. – Paris : OECD, 1999.

21. OECD. Education policy analysis. Focus on Higher Educaion. – Paris : OECD publishing, 2006. – P. 66–89.

22. OECD. Skills for Innovation and Research. – OECD Publishing, 2011. – 211 p.

23. OECD. Tertiary Education for the Knowledge Society. – OECD. – Paris, 2008. – 724 p.

24. Payne J. The Changing Meaning of Skill / J. Payne // SKOPE Issues Paper. – ESRC-funded Centre on Skills, Knowledge and Organizational Performance. – 2004, October. – 7 p.

25. Rasmussen P. Creative and Innovative Competence as a Task for Adult Education / P. Rasmussen // Paper for the Third Nordic Conference on Adult Education. – Middelfart, 2009. – 24 p.

26. Wit de H. Minconceptions about internationalization / H. de Wit // University World News. – 2011.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Живодьор Володимир Федорович

доцент кафедри педагогіки вищої школи та педагогічного менеджменту Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка

Гавриленко Інна Іванівна

викладач кафедри педагогіки вищої школи та педагогічного менеджменту Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка

Гребеник Тетяна Вікторівна

кандидат педагогічних наук, директор Конотопського політехнічного технікуму КІ Сумського державного університету

Дєнєжніков Сергій Сергійович

кандидат філософських наук, доцент кафедри педагогіки вищої школи та педагогічного менеджменту Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка

Заболотна Ольга Адольфівна

доктор педагогічних наук, професор кафедри іноземних мов Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини

Козлов Дмитро Олександрович

викладач кафедри педагогіки Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка

Козлова Олена Григорівна

кандидат педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки вищої школи та педагогічного менеджменту Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка

Корж-Усенко Лариса Вікторівна

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки вищої школи та педагогічного менеджменту Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка

Кочубей Наталія Василівна

доктор філософських наук, професор кафедри дитячої творчості Інституту розвитку дитини Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова

Кочубей Володимир Іванович

старший викладач кафедри педагогіки вищої школи та педагогічного менеджменту Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка

Левченко Людмила Степанівна

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки вищої школи та педагогічного менеджменту, директор Навчально-наукового інституту педагогіки і психології Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка

Нестеренко Ірина Борисівна

викладач кафедри іноземних мов Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини

Пшенична Любов Василівна

кандидат наук з державного управління, доцент кафедри педагогіки вищої школи та педагогічного менеджменту, перший проректор Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка

Сбруєв Микола Георгійович

викладач кафедри педагогіки вищої школи та педагогічного менеджменту Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка

Сбруєва Аліна Анатоліївна

доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки, проректор з наукової роботи Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка

Скоробагатська Оксана Іванівна

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки вищої школи та педагогічного менеджменту Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка

Чернякова Жанна Юріївна

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка

Чистякова Ірина Анатоліївна

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка

Наукове видання

ТЕОРЕТИЧНІ ТА МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ МАГІСТЕРСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ

Монографія

Друкується в авторській редакції

Суми : Видавництво СумДПУ, 2014 р.
Свідоцтво ДК № 231 від 02.11.2000 р.

Відповідальна за випуск: ***А. А. Сбруєва***
Комп'ютерна верстка: ***Ю. С. Ліхачова***

Здано в набір 20.09.2014 р. Підписано до друку 27.10.2014 р.
Формат 60х84/16. Гарн. Cambria. Друк ризогр.
Папір офсет. Ум. друк. арк. 25,4. Обл.-вид. арк. 27,2.
Тираж 300 прим. Вид №79.

Видавництво СумДПУ імені А. С. Макаренка
40002, м. Суми, вул. Роменська, 87

Виготовлено на обладнанні СумДПУ імені А. С. Макаренка