

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

Кваліфікаційна наукова  
праця на правах рукопису

**СИЛАДІЙ ІВАН МИХАЙЛОВИЧ**

УДК 378.091.3:37.091.12.011.3-051:37.014.53(043.3)

**ДИСЕРТАЦІЯ**

ТЕОРЕТИЧІ ТА МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ  
МАЙСТЕРНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ДЛЯ ГЛОБАЛЬНОГО ВИМІРУ  
ДЕМОКРАТИЗАЦІЇ ОСВІТИ

13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

Подається на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук

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

\_\_\_\_\_ І.М. Силадій

Науковий консультант : **Титова Наталія Михайлівна,**  
доктор педагогічних наук, професор

Київ – 2021

## АНОТАЦІЯ

*Силадій В. І. Теоретичні та методичні засади формування професійної майстерності викладачів для глобального виміру демократизації освіти.* – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук за спеціальністю 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. – Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ, 2021.

Дисертація містить дослідження теоретичних та методичних, психолого-педагогічних і науково-методологічних основ формування професійної майстерності викладачів для глобального виміру демократизації освіти. Розроблено, обґрунтовано та верифіковано модель системи формування професійної майстерності викладачів для глобального виміру демократизації освіти, яка спроектована як взаємозалежний та взаємообумовлений комплекс підсистем: цільовій, методологічно-концептуальній, методично-організаційній, інтегративно-змістовій та релевантній, які реалізовано у визначених умовах, а саме – глобального виміру мобільності професійної майстерності викладачів, соціального захисту глобальної демократизації сфери освіти, науки й інноватики та сприятливого психолого-педагогічного клімату організації формування професійної майстерності викладачів, що сформовано на аксіологічній платформі людиноцентризму, студентоцентрованого навчання та природовідповідності.

Обґрунтовано та розроблено авторську концепцію формування професійної майстерності викладачів для глобального виміру демократизації освіти на базових концептах – адаптивної імплементації, соціалізації, філософсько-методологічному та раціональній ефективності.

Сформульовано в авторському контексті тлумачення понять «професійна майстерність викладачів», «демократизація освітнього простору» та «демократизація освіти», «заклад освіти у глобальному вимірі демократизації освіти» та уточнено змістове наповнення понять – «педагогічний дискурс»,

«інформаційно-комунікаційна (цифрова) компетентність», «соціокультурна компетентність», «психолого-педагогічна компетентність», «глобально-квалітологічна компетентність» викладачів.

Запропоновано оновлення структури та змісту професійної майстерності викладачів для глобального виміру демократизації освіти, які складаються зі обґрунтованих якостей, природовідповідних здібностей, фахово-орієнтованих здатностей, професійної готовності, сформованості професійної компетентності, розвиненості та майстерності викладачів.

Розроблено концептуально-стратегічну матрицю за методом TILMAG формування професійної майстерності викладачів для глобального виміру демократизації освіти з ідеальними елементами вирішення та утворенням подібних асоціацій базових підходів і принципів. Обґрунтовано стратегії структурно-логічного ланцюга реалізації глобальних перетворень для гармонізації системи неперервної освіти. Сформульовано авторське тлумачення понять.

Розроблено та упроваджено змістовно-методологічні модулі інтегративного курсу «Глобальні виклики демократизації освіти» для неперервної підготовки викладачів (соціокультурна організація освітньої сфери; інформаційно-технологічне забезпечення мобільності викладачів в академічному просторі; психолого-педагогічна синергетика професіоналізму; квалітологічні основи наукометрії). Педагогічний експеримент підтвердив ефективність запропонованої системи формування професійної майстерності викладачів для глобального виміру демократизації освіти.

Подальшого розвитку набули наукові положення педагогічних досліджень у теоретичні та методичні аспекти фундаментально-філософської та конкретно-наукової методології формування професійної майстерності викладачів для глобального виміру демократизації освіти.

**Ключові слова** : професійна майстерність викладачів, глобалізація, демократизація освіти, система, неперервна освіта, людиноцентризм.

**ABSTRACT**

*Syladiy I. M. Theoretic and Methodological Bases for Shaping Teachers' Professional Skills for the Global Dimension of Democratization of Education.* – Manuscript copyright.

Dissertation for the Doctor's degree in Education, specialty 13.00.04 – Theory and methodology of vocational education. – National Pedagogical Dragomanov University, Kyiv, 2021.

The dissertation contains research of theoretical and methodical, psychological and pedagogical as well as scientific and methodological bases of shaping teachers' professional skill for global dimension of democratization of education. The research develops, substantiates and verifies a model system of formation of teachers' professional skills for the global dimension of democratization of education, which is designed as an interdependent and correlated complex of subsystems: target, methodological and conceptual, methodological and organizational, integrative and content as well as relevant, which are implemented under the defined conditions, namely, a global dimension of mobility of teachers' professional skills, social protection of global democratization of education, science and innovation and favorable psychological and pedagogical climate of organization of professional skills of teachers, formed on the axiological platform of human-centeredness, student-centered learning and nature relevance.

The authorial concept of shaping teachers' professional skills for the global dimension of democratization of education on the basic concepts – adaptive implementation, socialization, philosophical and methodological and rational efficiency – is substantiated and developed.

The interpretation of the concepts of “teachers' professional skills”, “democratization of educational space” and “democratization of education”, “educational institution in the global dimension of democratization of education” is formulated in the author's context and the content of concepts of “pedagogical discourse”, “information and communication (digital) competence”, “socio-cultural

competence”, “psychological and pedagogical competence”, “global qualification competence” of teachers is specified.

The update of the structure and content of professional skills of teachers for the global dimension of democratization of education, which consists of existing qualities, nature-appropriate abilities, professional-oriented abilities, professional readiness, professional competence, development and skills of teachers, is proposed.

A conceptual and strategic matrix is developed based on the TILMAG method for forming professional skills of teachers for global dimension of democratization of education with ideal elements of the decision and formation of similar associations of basic approaches and principles. The strategies of the structural and logical chain of realization of global transformations for harmonization of the system of continuous education are substantiated. The authorial interpretation of concepts is formulated.

The content and methodological modules of the integrative course of Global Challenges of Democratization of Education are developed and implemented for continuous training of teachers (socio-cultural organization of education; information and technological mobility of teachers in the academic space; psychological and pedagogical synergetics of professionalism; qualitological foundations of scientometrics). The pedagogical experiment confirmed the effectiveness of the proposed system of forming the professional skills of teachers for the global dimension of democratization of education.

The scientific provisions of pedagogical research in the theoretical and methodological aspects of the fundamental-philosophical and definite scientific methodology of forming the professional skills of teachers for the global dimension of democratization of education are further developed.

**Key words:** teachers’ professional skills, globalization, democratization of education, system, lifelong learning, anthropocentrism.

**СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ ЗДОБУВАЧА ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ*****Монографії***

1. **Силадій І.М.** Глобалізація системи освіти: механізми демократичної модернізації : монографія. Ужгород : РІК -У, 2020. 376 с.
2. **Силадій І.М.,** Гамула І.А. Теоретико-методичні засади глобалізаційного розвитку освітньо-наукових систем. *Стратегія післядипломної освіти для сталого розвитку* : колективна монографія/ за ред. Н.М. Рідей. Київ: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2018. С. 156–164.

***Статті у наукових фахових виданнях України***

3. **Силадій І. М.,** Мартинець Н. В. Особливості управлінської діяльності в підготовці фахівців соціальної сфери. *Соціальна робота в Україні: теорія і практика*. 2013. № 3-4. С. 149–158.
4. **Силадій І. М.,** Мартинець Н. В. Демократична освіта в умовах євроінтеграції. *Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія : Педагогіка та психологія*. 2017. Вип. 2(6). С. 50–52.
5. **Силадій І. М.** Необхідність впровадження у педагогічних університетах курсу «Основи демократії». *Гуманізація навчально-виховного процесу*. Харків, 2018. № 4(90). С. 141–158.
6. **Силадій І. М.** Ресурси і стимули педагогічного дискурсу в сучасному українському суспільстві. *Гірська школа Українських Карпат*. 2018. № 19. С. 13–17.
7. **Силадій І.** Демократичні традиції та інновації в системі управління освітою України. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського Серія : Педагогіка і психологія*. 2018. Вип. 56. С. 207–213.

8. **Силадій І. М.** Формування творчих здібностей майбутніх педагогічних кадрів. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2018. № 61. Т. 1. С. 114–118.
9. **Силадій І. М.** Основні фактори формування демократичних цінностей студентської молоді. *Наукові записки. Серія педагогічні науки*. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018. Вип. 140. С. 194–204.
10. **Силадій І. М.** Педагогічна творчість як основа демократизації освіти. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка. Серія : Педагогічні науки*. 2019. Вип. 2(158). С. 303–307.
11. **Силадій І. М.** Відповідальність педагога і свобода вибору змісту і технологій освіти. *Наукові записки Бердянського педагогічного університету. Педагогічні науки*. 2019. Вип. 1. С. 83–91.
12. **Силадій І. М.** Педагогічний дискурс – основні технології і спрямування. *Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія : Педагогіка та психологія*, 2019. Вип. 1(9). С. 158–161.
13. **Силадій І. М.** Демократизація як свобода вибору моделі освітнього процесу. *Освітній дискурс. Гуманітарні науки*. 2019. Вип. 13(5). С. 45–56.
14. **Силадій І.** Аксіологічні основи демократизації освіти. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2019. № 62. Т.1 С. 80–84.
15. **Силадій І.М.** Нові тенденції в розвитку вітчизняної освіти. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти*. 2020. Вип. 13. С.143–150.
16. **Силадій І.** Соціальний запит на педагога-новатора. *Освітній дискурс*. 2020. Том. 26. № 9 С. 81–90.
17. **Силадій І.М.** Розвиток освіти в контексті основних викликів глобалізації. *Освітній дискурс*. 2020. Вип. 27 (10). С. 60–69.
18. **Силадій І.М.** Основні напрями наукової активності педагога-новатора. *Наукові записки*. Київ : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2020. Вип. 149. С. 95–103.

19. **Силадій І.М.** До питання формування професійної майстерності викладачів у глобальному вимірі демократизації освіти. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова. Серія 15. Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт). Київ, 2021. Вип. 6 (137) 21. С. 79–82.
20. **Силадій І.М.** Децентралізація – стимулюючий чинник демократизації освіти. Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка, 2021. №1(13). С. 65–67.

***Статті у зарубіжних наукових періодичних виданнях і виданнях, віднесених до міжнародних наукометричних баз даних***

21. Kramarenko A., Horbenko O., **Syladii I.** Pedagogy Students' Professional Competence Formation. *Наука і освіта*. 2017. № 10. С.188–193.(Index Copernicus).
22. **Syladiy I. M.** Axiological and acmeological aspects in democratization of education. *Paradigm of Knowledge*. 2021. № 1(45) PP.176–200 (*наукометричне періодичне видання Німеччини*).
23. **Suladii I.** Democratization as a Response to Education to the Challenges of a Globalized World. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти*. 2021. Вип. 14 (Ч. 2). С. 35–44.
24. Yakimenko S., Filimonova T., Shcherbak I., **Suladii I.**, Sopivnyk I., Ishchenko L. Preparing of Future Specialists for Civic Education of Preschool Children. *Revista Românească pentru Educație Multidimensională*. 2021. Volume 13. Issue 1. PP. 298-323 (*Web of Science (WOS)*)

***Наукові праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації***

25. **Силадій І.М.** Освіта для демократичного суспільства в умовах трансформації. *Тенденції та перспективи розвитку науки і освіти в умовах глобалізації : збірник матеріал конференції, 29 вересня 2017, Переяслав-Хмельницький*. № 28. С. 160–163.



26. **Силадій І.М.** Скибун Н.Д. Перспективи інтеграції вищої освіти України до міжнародного ринку освітніх послуг. *Збірник тез II міжнародної науково-практичної конференції «Innovations and prospects of world science»*. 6-8 жовтня 2021. Ванкувер, Канада 2021. С. 333–337.
27. **Силадій І.М.** Саморозвиток – запорука формування професійної майстерності викладачів у глобальному вимірі. *Збірник тез III міжнародної наукової конференції «Interaction of society and science: problems and prospects»*, 05 – 08 жовтня 2021, Лондон, Англія. С. 315–317.
28. **Силадій І.М.** До генезису питання соціалізації викладачів. *Збірка матеріалів Всеукраїнської конференції з проблем вищої освіти з міжнародною участю «Екологічно орієнтована вища освіта. Методологія та практика – 2021»*. Харків, 28-29 жовтня 2021. С.65–68.

***Наукові праці, які додатково відображають наукові результати дисертації***

29. **Силадій І.** Модернізаційні виклики в галузі освіти трансформаційного суспільства. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія : Релігієзнавство. Культурологія Філософія*, 2016. Вип. 36. С. 186–192.
30. Козлакова Г.О., Орос І.І., **Силадій І.М.** Педагогіка вищої школи : методичні рекомендації до вивчення дисциплін магістрантами педагогічних спеціальностей. Берегово: ЗУІФР, 2017. 32 с.
31. Козлакова Г.О., Орос І.І., **Силадій І.М.** Методичні рекомендації до підготовки і захисту магістерської атестаційної роботи з педагогічних спеціальностей. Берегово: ЗУІФР, 2017. 24 с.
32. Козлакова Г.О., Орос І.І., **Силадій І.М.** Методичні рекомендації до організації і проведення науково-педагогічної практики магістрантів. Берегово: ЗУІФР, 2017. 24 с.
33. Козлакова Г.О., Орос І.І., **Силадій І.М.** Методичні матеріали на допомогу майбутнім випускникам магістратури педагогічних спеціальностей. Берегово: ЗУІФР, 2017. 70 с.

34. **Силадій І.**, Маринець Н. Професійні компетенції педагога – менеджера в управлінні освітнім процесом. *Науковий вісник Львівської академії. Серія: Педагогічні науки*. Кропивницький, 2017. Вип. 1. 480. С. 148–154
35. Андрущенко В., **Силадій І.** Поняття педагогічного дискурсу в сучасних наукових дослідженнях. *Вища освіта України*. 2018. № 1. С. 5-10
36. **Силадій І.** Гуманізація і гуманітаризація освіти в контексті її демократизації. *Науковий вісник Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії ім. Т. Шевченка. Серія : Педагогіка*. 2020. Вип. 13. С.93–102.

	Стор.
<b>АНОТАЦІЇ</b> .....	<b>2</b>
<b>ЗМІСТ</b> .....	<b>11</b>
<b>ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ</b> .....	<b>14</b>
<b>ВСТУП</b> .....	<b>15</b>
<b>РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНЕ ТА МЕТОДИЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ ДОСЛІДЖЕННЯ ГЛОБАЛЬНОГО ВИМІРУ ДЕМОКРАТИЗАЦІЇ ОСВІТИ</b> .....	<b>32</b>
1.1. Контент-аналіз глобальних викликів українського та європейського векторів розвитку освіти .....	<b>32</b>
1.2. Людиноцентризм як аксіологічна платформа гуманістичних цінностей особистості у професійній підготовці викладачів .....	<b>65</b>
1.3. Ретроспективний аналіз ресурсо-технологічного забезпечення та управління демократизацією освіти .....	<b>91</b>
<i>Висновки до першого розділу</i> .....	<b>122</b>
Список використаних джерел до першого розділу.....	<b>127</b>
<b>РОЗДІЛ 2. РОЛЬ ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ У ГЛОБАЛЬНОМУ ВИМІРІ ДЕМОКРАТИЗАЦІЇ ОСВІТИ</b> .....	<b>143</b>
2.1. Системний аналіз академічного дискурсу щодо ролі дослідницького потенціалу викладача як засобу демократизації освіти .....	<b>143</b>
2.2. Квалітологічний аналіз педагогічних дискурсів у сучасних наукових дослідженнях .....	<b>171</b>
2.3. Теоретичні постулати демократизації освітнього процесу формування творчих здібностей для професійної майстерності викладачів .....	<b>199</b>

	<i>Висновки до другого розділу</i> .....	<b>228</b>
	Список використаних джерел до другого розділу.....	<b>233</b>
<b>РОЗДІЛ 3.</b>	<b>КОНЦЕПЦІЯ ТА СИСТЕМА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ДЛЯ ГЛОБАЛЬНОГО ВИМІРУ ДЕМОКРАТИЗАЦІЇ ОСВІТИ</b> .....	<b>249</b>
3.1.	Концептуально-стратегічне обґрунтування системи формування професійної майстерності викладачів для глобального виміру демократизації освіти.....	<b>249</b>
3.2.	Професійна підготовка викладачів до реалізації демократичних принципів формування їх майстерності ....	<b>267</b>
3.3.	Панівні моделі демократизації управління для системи формування професійної майстерності викладачів у викликах глобалізації.....	<b>298</b>
	<i>Висновки до третього розділу</i> .....	<b>344</b>
	Список використаних джерел до третього розділу.....	<b>346</b>
<b>РОЗДІЛ 4.</b>	<b>ЗМІСТОВНО-МЕТОДОЛОГІЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ РОЗРОБКИ ІНТЕГРОВАНОГО КУРСУ «КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВИКЛАДАЧА У ГЛОБАЛЬНИХ ВИКЛИКАХ ДЕМОКРАТИЗАЦІЇ ОСВІТИ» ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ</b> .....	<b>357</b>
4.1.	Підходи соціалізації викладачів для забезпечення формування та розвитку їх професійної майстерності .....	<b>357</b>
4.2.	Механізми удосконалення якості викладання в умовах глобалізації освіти – аналіз для впровадження.....	<b>378</b>
4.3.	Психолого-педагогічна синергія професійної майстерності викладача на засадах партисипатії у глобальному вимірі демократизації освіти .....	<b>395</b>

4.4. Розроблення структури професійної майстерності викладачів з інформаційно-технологічного забезпечення освітнього процесу.....	409
<i>Висновки до четвертого розділу.....</i>	430
Список використаних джерел до четвертого розділу.....	437
<b>РОЗДІЛ 5. ПРОЕКТУВАННЯ СИСТЕМИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ДЛЯ ГЛОБАЛЬНОГО ВИМІРУ ДЕМОКРАТИЗАЦІЇ ОСВІТИ ..</b>	<b>451</b>
5.1. Моделювання системи формування професійної майстерності викладачів для глобального виміру демократизації освіти.....	451
5.2. Ефективність умов на визначених рівнях та критеріях формування професійної майстерності викладачів для глобального виміру демократизації освіти .....	460
5.3. Педагогічний експеримент та верифікація моделі системи формування професійної майстерності викладачів для глобального виміру демократизації освіти.....	477
<i>Висновки до п'ятого розділу.....</i>	490
Список використаних джерел до п'ятого розділу.....	491
<b>ВИСНОВКИ.....</b>	<b>495</b>
<b>ДОДАТКИ.....</b>	<b>502</b>

## ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ

ЗВО – заклад вищої освіти (вищий навчальний заклад)

ЄС – Європейський союз

ЗМІ – засоби масової інформації

ДВНЗ – державний вищий навчальний заклад

ВП – Відокремлений підрозділ

ІКТ – Інформаційно-комунікаційні технології

ІС – Інформаційні системи

ІТ – Інформаційні технології

ISO – Міжнародна організація зі стандартизації (з англ. – International Organization for Standardization)

ДК – Державний класифікатор

КВЕД – Класифікація видів економічної діяльності

ЄДЕБО – Єдина державна електронна база з питань освіти

ООН –

ЮНЕСКО –

США –

## ВСТУП

**Актуальність теми дослідження.** Актуалізація педагогічної проблеми дослідження теоретичних і методичних засад формування професійної майстерності викладачів обумовлена глобальними цивілізаційними викликами та соціальним замовленням на неперервну професійну підготовку майбутніх і зайнятих фахівців сфери освіти, науки й інноватики та необхідності її демократизації, а саме фахівців галузі знань 03 «Гуманітарні науки», спеціальності 033 «Філософія».

Реалізація глобального виміру демократизації освіти та рівноправного доступу до неї за для подолання соціальної нерівності в освітній політиці (расової, гендерної, релігійної, вікової, мовленнєвої, інформаційно-комунікаційної), а саме: усунення вибірковості та дискримінації; ліквідація неграмотності початкової та старшої загальної середньої школи; уникнення дуалізму середньої освіти та забезпечення відкритості професійної та педагогічної освіти як рідною (материнською) мовою, так і мовами народів Світу за рівних умов матеріального забезпечення навчання, підвищення та перекваліфікації (здобуття додаткових, перехресних, дотичних), соціального та правового захисту зі врахуванням принципу солідарності при формуванні освітньої політики; запобігання гальмівних перешкод соціальної нерівності проживання, харчування, транспортування, навчально-методичного супроводу, стипендіального забезпечення та фінансових дотацій як формальної, так і неформальної освіти для здобувачів, які потребують особливих умов і подолання тяжких умов навчання або його прогалин; адаптація форм і методів навчання до середовища і потреб здобувачів освіти. У зв'язку зі зазначеним актуалізується необхідність наповнення методологічного потенціалу неперервної професійної підготовки викладачів для гармонізації якості та безпеки соціокультурних форм розлогої палітри (строкатості) організації сфери освіти, науки й інноватики, просвітництва та біосоціальної синергетики.

До плеяди українських вчених, у роботах яких досліджується проблема *демократизації освіти* належать В. Андрущенко, В. Бакіров, В. Бех, Н. Бібік, Л. Бевзенко, А. Бойко, В. Вашкевич, В. Вікторов, Л. Вовк, Г. Волинка, В. Воронкова, Е. Герасимова, О. Гомілко, С. Гончаренко, Р. Гуревич, Л. Даниленко, Н. Дем'яненко, Д. Дзвінчук, В. Журавський, І. Єршова-Бабенко, К. Корсак, В. Кремень, В. Луговий, М. Лукашевич, С. Максименко, М. Михальченко, Н. Мозгова, В. Огнев'юк, В. Олійник, В. Пазенок, Н. Протасова, Л. Пуховська, В. Рибалка, В. Рижко, В. Савельєв, О. Савченко, С. Сисоєва, І. Степаненко, О. Сухомлинська, Д. Табачник, П. Таланчук, В. Ткаченко, В. Шинкарук, І. Цехмістро, О. Яценко, В. Ярошовець та ін.

Проблематику *глобалізаційних процесів в освіті* розглядали К. Бенкс, У. Бек, М. Ватерс, А. Вебер, В. Вінтерштайнер, Р. Войтович, О. Дубасенюк, Г. Муртазіна, І.Каленюк, М. Кльов, М. Кудер, О. Куклін, А. Неклесса, Д. Обст, М. Солоха, Ю. Яковець, В. Ямковий.

Питаннями розвитку *педагогічної майстерності викладачів* опікувалися вчені : Ю.Азаров, І. Андриаді, Н. Базилевич, Є. Барбіна, Т. Вахрушева, В. Гриньова, Н. Гузій, Т. Дмитренко, І. Зязюн, Л. Кайдалова, В. Кан-Калік, Л. Крамущенко, І. Кривонос, О. Леонтєв, А. Мудрик, Н. Нікандров, І. Синиця, Н. Щокіна.

*Професійну майстерність викладачів* розглядали В. Андрущенко, І. Багаєва, С. Батишев, І. Бех, І. Горбачова, Л. Гребенкіна, Н. Гузій, Н. Кузьміна, А. Маркова, І. Підласий, Л. Рибалко, В. Шадриков, Р. Черновол-Ткаченко. Реалізацію *професійної підготовки фахівців* у закладах вищої освіти (далі – ЗВО) окреслено у наукових дослідженнях М. Корця, В. Мадзігона, О. Матвієнко, Н. Рідей, Л. Сущенко.

Дослідження непересічного значення професійної майстерності викладачів у забезпеченні демократизації управління освітою у глобальному вимірі сталого розвитку суспільства дає підстави для виокремлення наявних **суперечностей між** : психокомпенсаторними спроможностями формування методології наукового пізнання та навчання між педагогом і здобувачем



освітньої послуги; компетентністю наставника забезпечувати траєкторію успіху освоєння освітньо-професійних та освітньо-наукових програм та інформаційно-технологічних і соціальних сервісів здобувачами та споживачами з академічним потенціалом ЗВО; взаємонаучінням та пізнанням викладачів і послідовників наукової школи для розвитку сучасних методологічних напрямів і превалюючими парадигмами соціокультурної організації суспільної діяльності; суспільно перетворюючою здатністю особистості викладача, його професійною майстерністю та потенціалом розвитку, як частини академічних активів національної самоідентичності й цілісної єдності імплементаційної модернізації освітньо-наукових систем до транскордонного простору глобальної демократизації освіти, науки й інноватики.

Необхідність оновлення й осучаснення системи формування професійної майстерності викладачів потребує подолання зазначених суперечностей і зумовила вибір теми нашого дослідження **«Теоретичні та методичні засади формування професійної майстерності викладачів для глобального виміру демократизації освіти»**.

**Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.** Дисертація виконана відповідно до тематичного плану НПУ імені М.П. Драгоманова (2012–2018 рр.) та відображає наукові дослідження у межах зведеного плану науково-дослідних робіт сфери освіти, науки та інноватики **«Теоретичні та методичні основи формування системи післядипломної освіти на засадах сталого розвитку»** (ДР № 0117U004914), **«Обґрунтування методичних та практичних засад розробки й впровадження системи екологічного управління вищими навчальними закладами»** (ДР № 0115U003405) в Національному педагогічному університеті імені М.П. Драгоманова на кафедрі філософії освіти.

Тема дисертаційної роботи затверджена Вченою радою Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (протокол № 5 від 25 грудня 2014 року) та уточнено (протокол № 7 від 28 січня 2021 року).

**Мета дослідження** полягає у теоретичному обґрунтуванні, розробленні та експериментальній перевірці системи формування професійної майстерності

викладачів у закладах вищої освіти в контексті глобальних вимірів демократизації освіти.

Відповідно до мети були визначені такі **завдання дослідження**:

1. Здійснити контент-, ретроспективний та квалітологічний аналіз понятійно-категоріального апарату проблеми глобального виміру демократизації освіти у педагогічних дискурсах сучасних наукових досліджень.

2. Актуалізувати ідею людиноцентризму як аксіологічну платформу гуманістичних цінностей особистості у професійній підготовці викладачів.

3. Розкрити структуру та зміст професійної майстерності викладачів для глобального виміру демократизації освіти.

4. Розробити концепцію та систему формування професійної майстерності викладачів для глобального виміру демократизації освіти.

5. Теоретично обґрунтувати та спроектувати модель системи формування професійної майстерності викладачів для глобального виміру демократизації освіти.

6. Розробити та запровадити змістовно-методологічні модулі інтегративного курсу «Компетентність викладача у глобальних викликах демократизації освіти» в освітній процес ЗВО.

7. Здійснити експериментально-дослідну верифікацію релевантності розробленої моделі системи формування професійної майстерності викладачів для глобального виміру демократизації освіти.

**Об'єкт дослідження** – процес неперервної професійної підготовки викладачів у глобальному вимірі демократизації освіти.

**Предмет дослідження** – система формування професійної майстерності викладачів для глобального виміру демократизації освіти.

**Концепція дослідження.** Провідною концептуальною ідеєю дослідження є забезпечення теоретичного базису і методичного контенту формування професійної майстерності викладачів для глобального виміру демократизації освіти, орієнтованого на апроксимізацію цивілізаційного розвитку, забезпечення нарощення інтелектуального потенціалу соціальної політики згуртованості та

консолідації зусиль партнерства учасників студентоцентрованого освітнього простору професійної підготовки та розвитку педагогічної еліти. Основні засади концепції дослідження зумовлені науково-педагогічною розвідкою здійсненою на базових концептах – адаптивної імплементації, соціалізації, раціональної ефективності, філософсько-методологічному за цільовою семантикою.

*Концепт адаптивної імплементації* актуалізує пріоритетні напрями реформування системи освіти, науки й інноватики :

➤ вдосконалення правових засад і сфери захисту в глобальному вимірі (встановлення кваліфікаційної відповідності посад викладачів, критеріїв відповідності категоріям формування кадрового резерву, забезпечення ротації та посилення соціальних гарантій мобільності, метрики оцінювання фахової підготовки для формування професійної майстерності викладачів з пролонгованою розвиненістю, формування та реалізації освітньої політики в умовах демократизації освіти);

➤ створення умов для реформування згідно правочинних та нормореґулюючих документів законодавчого та концептуально-стратегічного спрямування (Закони України – «Про освіту», «Про вищу освіту», «Про наукову і науково-технічну діяльність», «Про інноваційну діяльність»; концепції та стратегії – «Концепція освіти для сталого розвитку», «Національна стратегія розвитку освіти в Україні», «Національна доктрина розвитку освіти», «...розвитку педагогічної освіти», «... реалізації державної політики у сфері професійної (професійно-технічної) освіти», «Нова українська школа»; програми – Державна національна програма «Освіта» (Україна XXI ст.), Державна програма економічного і соціального розвитку України;

➤ упорядкування надання освітніх, освітньо-наукових, консультативно-дорадчих, соціокультурних послуг і нормативного технічного регулювання вимог професійної підготовки та розвитку викладачів, їх академічної етики та доброчесності; визначення порядків надання послуг та критеріїв оцінювання метрики якості зі запровадженням настанов і регламентів за порушення порядку надання таких послуг;

➤ удосконалення та покращення ефективності управління системою професійної підготовки викладачів в умовах глобального виміру демократизації освіти (адміністративного управління), управління кадрами, процесами, проектами, інноватикою, якістю;

➤ забезпечення професіоналізації завдяки цільовій підготовці висококваліфікованих викладачів з питань глобалізації суспільного розвитку на засадах сталості за для демократизації освіти на принципах Болонського процесу (глобальний вимір процесу, визнання та узгодження кваліфікаційних рівнів і ступенів, документів про освіту, академічна мобільність учасників освітнього процесу, соціальні стандарти та правові гарантії захисту, студентоцентрованість, освіта і наука впродовж життя зі пролонгованою зайнятістю; відповідність освітніх послуг і сервісів стандартам якості та процедурам визнання і забезпечення доступу до інформаційних банків і мереж) з метою модернізації освітньо-наукових систем у двоцикловому додипломному, післядипломному навчанні, підготовці докторів в системі кредитів на основі ЄКТС; контролі якості освіти за допомогою акредитаційних агентств, незалежними від національних урядів і міжнародних організацій; розширенні мобільності учасників освітнього процесу; забезпеченні працевлаштування випускників та привабливості європейської системи освіти зі впровадженням новітніх форм організації освітнього процесу в ЗВО (мережева, дистанційна, змішана, мобільна) з ІТ-забезпеченням змістовно-методологічних модулів інтегративного курсу «Компетентність викладача у глобальних викликах демократизації освіти» (соціокультурна організація освітньої сфери; інформаційно-технологічне забезпечення мобільності викладачів в академічному просторі; психолого-педагогічна синергетика професіоналізму; квалітологічні основи наукометрії).

Концепт адаптивної імплементації враховує застосування інструментів інституціональної розбудови соціокультурних форм організації ЗВО – SIGMA (з англ. – Європейська політика сусідства та консолідації зусиль партнерства), Twinning (з англ. – Інструмент ЄС для інституційної співпраці європеїзації), TAIEX (з англ. – Інституційний засіб ЄС з технічної допомоги щодо обміну

інформацією) для забезпечення професійного рівня майстерності викладачів та оптимізації (забезпечення оптимуму валентності) у педагогічній діяльності щодо забезпечення інформаційного суспільства випереджувальних знань зі глобального виміру демократизації освіти.

*Концепт соціалізації* охоплює еволюцію концептуальних напрямів філософсько-психологічного (співвідношення процесів цілісного формування особистості, а саме засвоєння та відтворення індивідуумом системи знань, норм і цінностей для власної суспільної ідентифікації), адаптивного (пристосування до соціального середовища та індивідуалізація суспільного досвіду, структурно-функціональна адаптація особи), рольового (соціальна роль Людини відповідно зайнятого стану особистості у суспільстві, процес асиміляції системи відносин і моделі поведінки соціальних груп, ціннісні орієнтири способу суспільного життя), критичного (гуманістичне виховання прагматизму, неопозитивізму, екзестанціоналізму, неофрейдизму феномену особистості, її духовної самоконцентрації та самоствердження з самоврядуванням і розвитком компенсаторного потенціалу), збалансованого «балансу ідентичності» (функціонально-особистісна парадигма балансу Людини між соціальними нормами та унікальною ідентичністю). Соціалізація полягає у формуванні готовності та здатності, спроможності до здійснення професійної майстерності викладачів з подальшим нарощенням і розкриттям потенціалу професійного розвитку.

*Філософсько-методологічний концепт* симбіотичної єдності підходів і принципів організації дослідження та професійної підготовки і розвитку викладачів спроможних до професійної майстерності за цільовою семантикою : *фундаментально-філософські* підходи освіти та наукового пізнання (гносеологічний, системний, процесуальний, комплексний, особистісно-діяльнісний, просвітницький, синергетичний, комунікативний) та принципи ( за представленням – філософсько-світоглядні, формально-логічні, математичні; за сферою дії – загальні та конкретно-наукові; за інтеграцією світоглядної належності – метафізичний, матеріалізму; за методологічною епохою –

ідеалізму, розвитку, суб'єктивізму об'єктивності, детермінізму, раціоналізму; за системним виразом – класифікації, додатковості, комплексності, системності, синергізму, творчого занурення; за видами базових знань – логічний, порівняно-історичний, генетичний; за рівнем пізнання – емпіричного та теоретичного пізнання); системно-методологічні підходи (системний, структурно-функціональний, проблемно-ситуативний, інноваційний та програмно-цільовий) і принципи (елементаризму, цілісності, оптимальності, системності, нормативно-формалізаційний, загального зв'язку, розвитку, цілепокладання); підходи *соціалізації* (системний, структурно-функціональний, феноменалістично-особистісний), функціональний, функціонально-особистісний) та принципи (системності, діяльності, двосторонньої взаємодії особистості та соціального середовища, особистої активності та вибірковості); підходи *організації освітнього процесу професійної підготовки та розвитку викладачів* (системний, акмеологічний, синергетичний, суб'єкт-суб'єктний, інформаційний, компетентнісний, пізнавально-діяльнісний, інноваційний та програмно-цільовий) та принципи (*ефективної підготовки* – єдності освітньої та наукової діяльності у взаємодії надавачів і здобувачів освіти, освітньо-наукових, соціально-культурних, консультативно-дорадчих і науково-методичних з ІТ-забезпеченням послуг та сервісів; синергізму теорії та практики професійної підготовки з метрикою оцінювання та управління якістю релевантності; акмеологічністю особистісного потенціалу учасників освітнього процесу; *розвитку* (андрагогіки) – самості (освіти, управління, вдосконалення); комунікативної взаємодії інтерактивності та перцептивності; студентоцентрованості; індивідуалізації; системності; конкретності; актуалізації апробаційних здобутків; розвитку потреб; усвідомленості).

*Концепт раціональної ефективності* передбачає в освітній політиці формування базису «раціональності» як принципу урядування соціокультурними видатками закладів освіти, згідно з якими забезпечується дотримання норм права та форм управління в сфері освіти, науки й інноватики.

Раціоналізація в академічному просторі охоплює палітру взаємозалежних процесів, у ході яких всебічні аспекти системної діяльності учасників освітнього процесу розглядають як предмет метрики вимірювань і адміністративного нагляду; оптимізує витрати та матеріально-технічне, інформаційно-технологічне, науково-метричне та методологічне забезпечення організації освітнього процесу в ЗВО зі передбаченням, запобіганням і усуненням ірраціональності адміністративного управління (бюрократії та калькуляції витрат на надмірний адмінпарат і його утримання), переобтяженими ускладненими адмінпроцедурами, що перевищують держрегламентацію); уникнення ідеалізації та утопічності професійної майстерності викладачів в умовах глобального виміру демократизації освіти, як-то – покладання надмірних вимог реалізації без уможливлення умов інноватизації праці, в тому числі ідеологізації місії та візії викладачів і романтизації їх креативності поряд з необхідністю забезпечення розкриття їх інтелектуального потенціалу зі забезпеченням дотримання соціально правових гарантій, стандартів і свобод; не дотримання декларативних засад демократизації в освітній політиці та політики якості й безпеки життєдіяльності в ЗВО в сучасних стресових умовах соціокультурної трансформації освітнього процесу; зниження ролі індивідуального новаторства викладачів при реалізації права вибору напрямів освітньо-наукових розвідок і пріоритетів дослідження за умов розвитку практики колективної їх організації та втраті самовизначення як науковців; ангажування викладачів як електорату, а не забезпечення розвитку наслідування спадщини наукових і природоохоронних шкіл академічного потенціалу ЗВО; нівелювання норм моралі та акцентуванні на моралізуванні та псевдовихованні, поряд з необхідністю задоволення суспільних вимог академічної доброчесності та етики.

Соціальна ієрархія організації освітнього процесу забезпечення формування та розвитку професійної майстерності викладачів в умовах глобального виміру демократизації освіти є неунікною в міждисциплінарності дослідження та базується на взаємозв'язках, які слід не лише виокремлювати, а й діагностувати у аналітичних вимірах – психолого-педагогічної, інформаційно-

комунікаційної, соціокультурної та глобально-квалітологічної складових статусу викладача з професійною майстерністю, а також колективною власністю активами публічного управління та адміністрування ЗВО. Поряд з традиційним та раціональним варто враховувати харизматичність викладачів з професійною майстерністю, а демократичність розглядати як механізм розкриття їх потенціалу освітньо-наукового лідерства при реалізації освітньої політики ЗВО. Концептуалізацію дослідження актуалізовано соціальними запитами відповідності викладачів з професійною майстерністю суспільним цінностям і історичним трансформаціям їх в умовах глобалізації. А на методологічному рівні можливість виразу суспільних цінностей, і підтримка їх гармонічної узгодженості зумовили розходження між суб'єктами панування аксіологічних суджень і об'єктивними процедурами соціокультурної організації ЗВО та їх вивчення емпіричною наукою.

Для вирішення поставлених завдань було застосовано комплекс **методів дослідження**: аналіз аксіологічний – понятійно-категоріального апарату дослідження передбачає здійснення культурологічного та фундаментально-філософського історико-ретроспективного пошуку становлення та розвитку академічного потенціалу ЗВО (національного, транскордонного та кроскультурного інноваційного) для формування професійної майстерності викладачів, визначення національних і космополітичних цінностей їх педагогічної ідентифікації та її суспільноперетворюючої здатності; квалітологічний – теоретико-методичного забезпечення професійної майстерності викладачів для пролонгованої зайнятості застосовано з метою встановлення рівнів якості професійної майстерності майбутніх фахівців, а також стану та розвитку методологічного, інформаційно-технологічного супроводу організації освітньо-наукового процесу у системі неперервної професійної освіти та розвитку викладачів; компаративний – засобів технічного регулювання сфери професійно-педагогічної реалізації за для встановлення порівняльного співвідношення або співвимірності стандартів, настанов, технічних умов застосування регламентів ліцензування та акредитації освітніх,



освітньо-професійних і освітньо-наукових програм, сертифікації випробувальних та науково-дослідних лабораторій, видів інституційної діяльності ЗВО та наукових продуктів і сервісів обслуговування здобувачів і споживачів освітньо-наукових послуг; обрання адекватних для реалізації стратегій політики якості й безпеки ЗВО зі засобами технічного регулювання (міжнародних, національних, інституційних); порівняльно-класифікаційний – теоретико-емпіричного рівня типологізації освітньо-наукових систем у глобальному вимірі демократизації освіти, оцінювання процесів і явищ транскордонної модернізації та удосконалення інституційної організації автономних ЗВО та їх консорціумів; невизначеності ризику та врахування людського фактору – порівняння ідентичних аналогів об'єктів демократизації управління освітою як методологічного базису пізнання психолого-педагогічної проблеми формування професійної майстерності викладачів з уможливленням імплементації практично-корисного досвіду нормативно-правового, техніко-регулятивного та адміністративного управління публічної сфери соціокультурної організації впливу ЗВО на гармонізацію суспільного розвитку на засадах сталості; евристичні – схема знань, роздумів і мозкової атаки, структурування записів, переформатування – ієрархії мети, словесні асоціації та аналогії для метрики оцінювання та незалежних експертиз, TILMAG (з нім. – перетворення ідеальних елементів рішення матрицями з утворенням асоціацій та подібностей) для обговорення проблеми, побудова матриці асоціацій, поєднання ідеальних елементів і спонтанних асоціацій, матричне структурування спільних рис, порівняння асоціацій для формування спільних рис, творчий супротив для визначення можливих рішень; педагогічний експеримент – для експериментальної перевірки ефективності розробленої системи формування професійної майстерності викладачів для глобального виміру демократизації освіти; статистичні – математичні, імітаційні та статистичні – математичного моделювання для розробки та перевірки системи формування професійної майстерності викладачів для глобального виміру демократизації освіти; обробка,

якісний та кількісний аналіз отриманих експериментальних даних для узагальнення та формулювання висновків за результатами дослідження.

**Наукова новизна одержаних результатів.** Дисертаційні положення, що найбільшою мірою розкривають новизну дослідження, полягають у тому, що:

– *вперше* сформульовано й науково обґрунтовано теоретичні та методичні засади формування професійної майстерності викладачів для глобального виміру демократизації освіти :

○ *розроблено* й обґрунтовано систему формування професійної майстерності викладачів для глобального виміру демократизації освіти та її модель, яку спроектовано як взаємозалежний і взаємообумовлений комплекс підсистем: цільової, методологічно-концептуальної, методично-організаційної, інтегративно-змістової та релевантної, що пов'язані між собою зовнішніми та внутрішніми зв'язками;

○ *обґрунтовано та розроблено* авторську концепцію формування професійної майстерності викладачів для глобального виміру демократизації освіти на базових концептах – адаптивної імплементації, соціалізації, філософсько-методологічному та раціональній ефективності;

○ *розроблено умови* формування професійної майстерності викладачів для глобального виміру демократизації освіти, що передбачають глобальний вимір мобільності професійної майстерності викладачів, метрика глобалізації соціального захисту в умовах демократизації сфери освіти, науки й інноватики, сприятливий психолого-педагогічний клімат організації формування професійної майстерності викладачів;

○ *сформульовано* в авторському контексті тлумачення понять «професійна майстерність викладачів», «демократизація освітнього простору» та «демократизація освіти», «заклад освіти у глобальному вимірі демократизації освіти» та *уточнено* змістове наповнення понять – «педагогічний дискурс», «інформаційно-комунікаційна (цифрова) компетентність», «соціокультурна компетентність», «психолого-педагогічна компетентність», «глобально-квалітологічна компетентність» викладачів;

○ *запропоновано* оновлення структури професійної майстерності викладачів для глобального виміру демократизації освіти, шляхом віднайдення нового ракурсу її структурних складових на основі обґрунтованих якостей, природовідповідних здібностей, фахово-орієнтованих здатностей, професійної готовності, сформованості професійної компетентності, розвиненості та майстерності викладачів, відповідно до чого і уточнено зміст професійної майстерності викладачів для глобального виміру демократизації освіти;

○ *розроблено* концептуально-стратегічна матриця за методом TILMAG управління зі формування професійної майстерності викладачів для глобального виміру демократизації освіти з ідеальними елементами вирішення та утворенням подібних асоціацій, базових підходів і принципів;

○ *розроблено та упроваджено* змістовно-методологічні модулі інтегративного курсу «Компетентність викладача у глобальних викликах демократизації освіти» для неперервної професійної підготовки викладачів (психолого-педагогічна синергетика професіоналізму; соціокультурна організація освітньої сфери; інформаційно-технологічне забезпечення мобільності викладачів в академічному просторі; квалітологічні основи наукометрії);

– *удосконалено*: науково- та навчально-методичний супровід професійної підготовки магістрів педагогічних спеціальностей як цільових категорій галузі 03 «Гуманітарні науки»;

– *подальшого розвитку набули*: теоретичні та методичні аспекти фундаментально-філософської та конкретно-наукової методології формування професійної майстерності викладачів для глобального виміру демократизації освіти.

**Практичне значення одержаних результатів дослідження** полягає у тому, що створено й упроваджено в ЗВО авторську систему формування професійної майстерності викладачів для глобального виміру демократизації освіти, яку розкрито в: монографії «Глобалізація системи освіти: механізми демократичної модернізації»; методичних рекомендаціях: «Педагогіка вищої

школи : методичні рекомендації до вивчення дисциплін магістрантами педагогічних спеціальностей», «Методичні рекомендації до підготовки і захисту магістерської атестаційної роботи з педагогічних спеціальностей», «Методичні рекомендації до організації і проведення науково-педагогічної практики магістрантів», «Методичні матеріали на допомогу майбутнім випускникам магістратури педагогічних спеціальностей; змістовно-методологічні модулі інтегративного курсу «Компетентність викладача у глобальних викликах демократизації освіти», які розкривають соціокультурну організацію освітньої сфери; інформаційно-технологічне забезпечення мобільності викладачів в академічному просторі; психолого-педагогічну синергетику професіоналізму та квалітологічні основи наукометрії та пропонуються до факультативного опанування або як селективний спецкурс. Практичний науково-методичний доробок орієнтовано на освітньо-практичний та освітньо-науковий рівні та ступені професійної підготовки фахівців спеціальності 033 «Філософія».

Результати дослідження можуть бути використані у подальших наукових розвідках з питань розвитку вищої освіти майбутніх викладачів, при визначенні закономірностей функціонування, шляхів і напрямів удосконалення та підвищення ефективності їх педагогічної майстерності, а також для освіти дорослих, написанні курсових і кваліфікаційних робіт, навчальних посібників, монографій, дисертацій.

Основні положення та результати дослідження впроваджено у освітній процес Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (довідка № 158 від 22.06.2021 р.), Черкаський державний технологічний університет (довідка № 733/01-12.06 від 27.05.2021 р.), Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди (довідка № 13-01 від 29.06.2021р.), Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка (довідка № 3549 від 29.06.2021 р.), Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника (довідка № 01-23/370 від 23.06.2021 р.).

**Особистий внесок здобувача.** Усі запропоновані до захисту наукові положення дисертації належать автору. У колективній монографії «Стратегія післядипломної освіти для сталого розвитку» [2] у підрозділі «Теоретико-методичні засади глобалізаційного розвитку освітньо-наукових систем» автором здійснено фундаментально-філософський аналіз культурологічного бачення глобальної демократизації освітньо-наукових систем. У статтях, що підготовані у співавторстві, здобувачеві належить : аналіз чинників управлінської діяльності [3]; специфіки демократичної освіти в Сучасній Україні [4]; обґрунтування критеріїв сформованості професійної компетентності майбутнього педагога (ціннісно-мотиваційний, когнітивно-знаннєвий, операційно-технологічний, самостійно-творчий, рефлексивно-оцінювальний) [21]; уточнення змісту ключових дефініцій дослідження та обґрунтування принципів структурно-функціональної моделі формування готовності майбутнього вихователя до громадянського виховання старшого дошкільного віку [24]; застосування методів морально-психологічної мотивації управління аудиторією для покращення якості освіти [34]; сформульовано поняття педагогічного дискурсу [35]. У тезах [26] автор виокремлює основні перспективи інтеграції вищої освіти України до міжнародного ринку освітніх послуг. У методичних рекомендаціях [30-33] обґрунтовано зміст та критерії оцінювання навчальних досягнень магістрів педагогічних спеціальностей.

**Апробація матеріалів дисертації.** Основні теоретичні положення та практичні результати обговорювалися на міжкафедральних семінарах і на щорічних звітно-наукових конференціях викладачів Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова впродовж 2015–2021 рр. Провідні положення дослідження обговорено на симпозиумах, семінарах, круглих столах, науково-практичних конференціях різного рівня:

*міжнародних* – «Тенденції та перспективи розвитку науки і освіти в умовах глобалізації» (Переяслав-Хмельницький, 2017), «Освіта і формування конкурентоспроможності фахівців в умовах євроінтеграції» (Мукачево, 2017), «Problems and prospects of specialists' professional training in terms of European

integration» (Україна, 2017), «Виклики XXI століття у сфері середньої та вищої освіти Східної та Центральної Європи в процесі реформування освіти» (Берегово, 2019); «Галузеві проблеми екологічної безпеки – 2021» (Харків, 2021), «Екологічно орієнтована вища освіта. Методологія та практика – 2021» (Харків, 2021), «Innovations and prospects of world science» (Ванкувер, Канада, 2021), «Interaction of society and science: problems and prospects» (Лондон, Англія, 2021);

*всеукраїнських* – III науково-практична інтернет-конференція студентів та молодих вчених «Актуальні проблеми соціально-економічного розвитку: регіональні особливості та світові тенденції» (Івано-Франківськ, 2019); «Актуальні проблеми професійної та технологічної освіти: досвід та перспективи» (Умань, 2021), «Інформаційна діяльність: історія, сьогодення, майбутнє» (Київ, 2021), науково-практичний семінар «Освіта в умовах пандемії COVID-19: адаптація підготовки вчителя до нової реальності» (Переяслав, 2021).

**Кандидатську дисертацію** на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти на тему «Професійна підготовка менеджерів освіти до управлінської діяльності» було захищено у 2012 році у Національному педагогічному університеті імені М. П. Драгоманова (Київ). У тексті докторського дослідження матеріали кандидатської роботи не використовуються.

**Публікації.** Основні теоретичні та практичні результати здійсненого дослідження відображено у 36 публікаціях, серед них 2 монографії (одноосібна та колективна); 22 статті у наукових фахових виданнях України у галузі педагогіки, з них 4 статті у зарубіжних наукових періодичних виданнях і виданнях, віднесених до міжнародних наукометричних баз даних, зокрема одна стаття у наукометричній базі Web of Science; 4 статті у збірниках матеріалів конференцій, 4 методичні рекомендації у співавторстві та 4 статті, що додатково розкривають зміст дисертаційної роботи.

**Структура й обсяг роботи.** Дисертація складається з анотації українською й англійською мовами, вступу, п'яти розділів, висновків до розділів, загальних

висновків, списку використаних джерел. Загальний обсяг дисертації відповідає вимогам, серед них відповідного тексту в осяжному об'ємі.

## **ТЕОРЕТИЧНЕ ТА МЕТОДИЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ ДОСЛІДЖЕННЯ ГЛОБАЛЬНОГО ВИМІРУ ДЕМОКРАТИЗАЦІЇ ОСВІТИ**

### **1.1. Контент-аналіз глобальних викликів українського та європейського векторів розвитку освіти**

Соціокультурний розвиток суспільства, який прискорюється під тиском глобалізації та інформаційної революції, висувають нові виклики до системи освіти, яка покликана готувати людину до життя. Крім того, серйозні вимоги до освіти делегують процеси українського державотворення. При цьому слід відмітити як позитивні процеси (утвердження ринкових та демократичних відносин, становлення громадянського суспільства та політичної нації, відродження національної культури тощо) так і негативні (криза в економіці, зростання безробіття, падіння життєвого рівня людей, зростання злочинності тощо). Українська освіта, яка тільки-но окреслила свої національні контури, потребує суттєвої модернізації, особливо у контексті входження її до європейського простору. Останнє стає можливим лише при умові проведення науково-педагогічних досліджень за різною проблематикою.

Встановлено у ході контент-аналізу глобальних викликів українського та європейського векторів розвитку освіти, що глобалізація як провідна тенденція суспільного розвитку докорінно змінює зовнішнє середовище діяльності закладів освіти, для яких властивими стають висока невизначеність, загальна взаємозв'язаність і гостра конкуренція [1]. Тож, дослідження викликів глобалізації та інформаційної революції стає нині пріоритетним завданням сучасних наукових досліджень, оскільки система освіти є найважливішою сферою існування суспільства знань і тому зобов'язана реагувати на будь-які трансформації суспільства та потребує постійної відповідності вимогам мінливого світу. Процеси, які відбуваються в усьому світі, характеризуються своєю ідентичністю, що дає змогу трактувати їх як глобалізаційні. У той же час



у сфері освіти, кількість цих процесів обмежена в силу специфіки галузі застосування, що дає змогу виокремити їх з більшою точністю та класифікувати.

Науковець Петрович О. вказує на те, що основним рушієм прогресу та найбільшою цінністю у світі є знання, тому система освіти кожної держави, яка прагне до сталого розвитку повинна відповідати загальним для всього світу вимогам, щоб відповідати тим умовам, які на освіту покладають нова система економіки, нова система міжнародного устрою та потреби самої держави. Сумно констатувати, але діюча система освіти в Україні, нажаль, не відповідає сучасним потребам як держави й суспільства, так і особистості, що вказує на необхідність кардинальних змін у даній сфері. Науковець наголошує, що в основу розпочатої трансформації має бути покладена глобалізація, яка через модернізацію системи освіти змінить уявлення суспільства про систему освіти, орієнтованої на побудову суспільства знань. Стрижнем такого суспільства має стати висококласний людський капітал, сформований новітньою системою освіти [2].

Визначено В. Воронковою, що вплив об'єктивних чинників глобалізації на розвиток сучасного суспільства відбувається в кількох напрямках:

- по-перше, глобалізація істотно прискорює суспільні процеси практично у всіх народів, трансформує їх соціальні системи, але не відмінняє їх. З одного боку, процес глобалізації дає змогу національним урядам успішно вирішувати національні проблеми і відносно швидко перетворює свої регіони, а натомість і всю планету у єдиний економічний та інформаційний простір. При цьому слід наголосити, що під впливом глобалізації, нажаль, виникають інші проблеми, конфлікти та протиріччя;

- по-друге, глобалізація активно сприяє диверсифікації управління на міжнародному, регіональному та національному рівнях, але, при цьому, держава продовжує залишатися найважливішим, системоутворюючим ланцюгом у процесі прийняття і реалізації соціально значущих рішень;

- по-третє, глобалізація призводить до істотного підняття соціальної відповідальності держави у її взаємовідносинах з громадянським суспільством,

особливо у питаннях нормативно-правового регулювання і матеріальної підтримки останнього [3].

Сутність поняття «глобалізація» залишається об'єктом активних дискусій з боку науковців та філософів. Досить цікавим із теоретико-методологічної точки зору є аналіз сутності глобалізації, проведений російським ученим В. Єгоровим, який визначає глобалізацію і як процес, і як окреме явище. Він вказує на те, що глобалізація базується на теорії самоорганізації (синергетики) і включає такі процеси, як відкритість та емерджентність (раптовість, неочікувана поява), а незворотність даного процесу закладає основу нового бачення Світу [4]. Таким чином, глобалізація виступає як певний синергетичний механізм, що утворюється внаслідок взаємодії елементів системи світового буття. Учений вважає, що глобалізація, перш за все, повинна забезпечити необхідну рівноправність, взаємодоповнення, синергетичне взаємопроникнення, тож пропонує віднайти джерело космополітичної відкритості, яка лежить в основі всеохоплюючої самоорганізації.

На відміну від попередника, дослідник В. Андріяш стверджує, що глобалізація є однією із форм суспільної свідомості, яка виникає тоді, коли люди розглядають себе як частину глобального цілого, а відтак, приймають універсальність культурних смислів. Тобто глобалізація, виступаючи формою суспільної свідомості, призводить до суттєвих змін у психіці та моделях поведінки людей, оскільки «як правило, люди тяжіють до ідентифікації себе з якоюсь певною, чітко визначеною локальністю (етнічно-культурною або, принаймні, географічно-територіальною), і ці механізми ідентифікації базуються на протиставленні «свої-чужі» [5, с.38]. В такому сенсі глобалізація провокує кризу ідентичності та стимулює пошук нової, заснованої на глобальному, планетарному мисленні моделі поведінки людства. Відтак, на початку ХХІ ст. було визнано, що глобалізація стала провідною тенденцією сучасного світу, в основі якої лежить нова для людства інтеграція (об'єднання, уніфікація) особливого роду.

Як зазначає В. Воронкова, в сучасному процесі глобалізації есплікується інтеграція соціальних інститутів (установ, організацій), яка набуває таких ознак:

- всебічність (багатоаспектність) – тенденція до економічної, політичної та культурної інтеграції;
- масовість (демократичність) – участь в інтеграційному процесі широкого загалу і тенденція до активної участі усіх соціальних верств;
- планетарність (глобальність у власній суті) – тенденція до набуття інтеграційними процесами масштабів земної кулі (інтеграція без кордонів);
- спонтанність (самоорганізація) – відсутність в інтеграційних процесах організатора (зовнішнього джерела), натомість – самоорганізація як результат певного співвідношення порядку і хаосу, рівноваги і її відсутності, стійкості і нестійкості в розвитку складних відкритих нелінійних соціально-економічних систем [3, с. 23].

Світовий досвід цивілізаційного розвитку засвідчує вирішальну роль освіти у становленні всього соціокультурного комплексу, зокрема, модернізації виробництва, удосконалення суспільних відносин, розвитку науки і культури, які забезпечують сталий розвиток суспільства, трансформацію індустріальних країн у форму постіндустріального інформаційного суспільства. Дослідник Т. Саркисян наголошує, що у XXI ст. роль освіти для всіх країн зростає, виступаючи вирішальним чинником конкурентоспроможності країни на світовій арені. Освіта є інструментом впливу на ментальні цінності та пріоритети людей з урахуванням інтересів довгострокової і поточної соціальної практики та приймає основні виклики глобалізації, оскільки сучасна соціальна реальність, яка загалом характеризується крахом системи цінностей та відсутністю жорстко структурованих нормативних моделей, потребує нових орієнтирів. Освіта, де фіксується стійке, що у подальшому транслюється у розвитку, інтуїтивно розуміється як «рятувальне коло». Тому освіта нині стає об'єктом пильної уваги як зі сторони суспільства, так і науки [6, с. 89].

Освітні системи завжди орієнтувалися на потреби суспільства і, незважаючи на свою консервативність, реагували на зміни. Нині освіта стає

масовою, з чого випливає поняття «суспільство, засноване на знаннях». Разом з тим, в умовах глобалізації різко посилюється конкуренція у сфері освітніх послуг. Тому в світі розпочався пошук більш ефективної освітньої політики і здійснюється перехід до гнучких високотехнологічних освітніх систем на основі застосування сучасних інформаційно-комунікаційних технологій (далі –ІКТ).

Як зазначає А. Кореневський, у суспільстві з інноваційною економікою важливе значення надається «виробництву знань» та працівнику, який вміє застосовувати ці знання. Завдання останнього – не тільки використовувати наявні знання, а й брати участь у виробництві нових у своїй професійній діяльності, сприяючи, таким чином, зростанню її ефективності. Відтак, мають змінюватись зміст та педагогічні технології в організації освітнього процесу. Замість , щоб бути джерелом знань, нині викладач повинен виступати в ролі керівника та організатора процесу навчання [7, с. 113].

Очевидно, що реакцією на ці виклики повинна стати трансформація соціальних інституцій з метою забезпечення випереджального розвитку освіти, що парадигмально створює основи глобалізованого буття. Науковці І.Каленюк, О. Куклін та В. Ямковий виокремили тенденції у глобалізаційних аспектах розвитку освіти:

- зростання значення освіти як чинника соціального розвитку в якості провідника знань та інформації;
- диференціація та диверсифікація джерел фінансування та отримання прибутку, підвищення ефективності використання коштів;
- інтернаціоналізація та уніфікація системи освіти, яка потрібна для стандартизації та визнання дипломів;
- трансформація змісту, методів, технологій, форм та засобів навчання;
- зміна організаційних форм освітньої діяльності;
- глобалізація ринку освітніх послуг [1, с. 6].

У своїх працях Г. Муртазіна розкриває сутність поняття «глобалізація освіти» як процес адаптації системи освіти в Європейській освітній простір зі стандартизацією вимог : «порівнянність ступенів, єдину систему залікових балів,

академічну мобільність, оцінку якості освіти», що уможлиблює та спричиняє «розвиток експорту освітніх послуг та навчання іноземців, у тому числі дистанційне навчання засобами Інтернет, розвиток транснаціональної освіти, подолання національних кордонів і стирання мовних бар'єрів» [8, с.216].

Відтак, головним викликом глобалізації стає загроза втрати національної ідентичності країн на «користь» космополітизму, вестернізації, стандартизації, уніфікації традиційних культур в умовах інформаційної нерівності. Варто зазначити, що глобалізований світ – це відкритий світ, але не рівний. Соціальна стратифікація держав поглиблюється тим стрімкіше, чим швидше відбувається «викачування» із відсталих країн матеріальних, фінансових, інтелектуальних, людських ресурсів і талантів. За таких умов відсталі країни мають сумнівне майбутнє і мають загрози залишитись відсталими назавжди. І хоча нині відносини з країнами третього світу позбавлені рис традиційного рабства колоніальної епохи, але вони залишаються значною мірою не захищеними від наслідків глобалізації. Проблему етики глобалізованого суспільства досліджував А. Назарчук, який підкреслює щодо процесу перекачування кваліфікованої робочої сили з країн, що розвиваються, нажаль, не сприймається в західних суспільствах як етична проблема [9, с.77]. Західні успішні країни здебільшого турбує лише те, щоб у міграційному потоці впорядкувати «робочу» міграцію від міграції фахівців високого класу. Очевидним стає той факт, що нині розвиток держави, як ніколи, залежить від системи освіти. Доречно вказати на те, що в країні з відсталою економікою не може бути сучасної та відповідної викликам часу системи освіти, і навпаки – там де система освіти базується на застарілих принципах індустріального суспільства та фінансується за залишковим принципом, не може бути успішної держави у сучасному глобалізованому світі. Саме тому головний виклик глобалізації – невідкладна модернізація системи освіти в напрямку створення високотехнологічної економіки знань та конкурентоспроможного фахівця.

Більшість дослідників на чолі з В. Кременем вказують на аксіологічний характер викликів та загроз до сучасної системи освіти [10, с.12]. Виділяють принаймні три потенційні загрози з боку глобалізації:

- зміщення акцентів в усвідомленні освіти і науки та формування нової концепції їх розуміння як елементів більш широкої «індустрії знань» з використанням знання як одного з економічних ресурсів. Освіта розуміється як приватне благо, яке приносить користь здобувачів освіти, відтак освіта повинна бути платною як і інші послуги, тому що надання знання стає однією з комерційних угод;

- професіоналізація, адже академічна освіта опиняється під загрозою, а цінність університетської освіти визначається за зовнішніми показниками, як от працевлаштування випускників, їх соціальний статус, посади, заробітна платня тощо. За таких умов без належної уваги з боку держави страждають фундаментальні науки та зникають наукові школи, скорочується викладацький склад ЗВО, за рахунок науковців.

- комерціалізація результатів наукових досліджень і завдяки цьому скорочення теоретичних досліджень на перевагу прикладних.

Як зазначають С. Сисоєва та Н. Батченко, задовольняючи фінансові потреби сьогодення, вища школа втрачає більше – авторитет у царині фундаментальних досліджень, які завжди були візитівкою кожного університету [11, с.85].

У контент-аналізі глобалізаційних викликів О.Петрович звертає увагу на підвищення значення інформатизації та повсюдне поширення електронних технологій, які вимагають від університетів своєчасного реагування на нові можливості в освіті. Емпіричні дані показують, що на даний момент інформатизація застосовується в таких формах як розвиток дистанційного навчання, створення інформаційних університетських середовищ. При цьому, загальний рівень інформатичної грамотності і потреб населення в цих технологіях залишається досить низьким. Учений О. Петрович наголошує на

тому, що концепція інформатизації тісно пов'язана з концепцією освіти впродовж життя, яка нині стає провідною ідеєю суспільства знань [2].

Виклики, які впливають з поширення інформаційних технологій, зумовлюють не тільки необхідність бути на рівні цих технологій. Національна система вищої освіти має бути конкурентною в сучасному глобальному середовищі, тож повинна використовувати різні інноваційні освітні технології та бути готовою реагувати на ті зміни, які ці технології несуть у освітній процес. До прикладу, І.Каленюк вказує на те, що нині вища освіта змогла справитися з появою дистанційного навчання, адаптувавшись до його вимог, адже нові технології якісно змінюють освітній процес, який здійснюється без безпосереднього спілкування учасників освітнього процесу. Відтак, саме на інформаційні технології покладається функція передачі знань і контролю за їх засвоєнням [1, с.76].

Стрімкий розвиток сучасних комп'ютерних технологій дає змогу практично необмежено накопичувати й обробляти інформацію, кількість якої постійно зростає, і миттєво передавати її у будь-який куточок світу. У зв'язку з цим є проблема добору й опрацювання необхідної інформації та вилучення непотрібної та навіть шкідливої. До того ж, сучасні інформаційні технології швидко проникають у всі сфери життєдіяльності людства, і жоден фахівець нині вже не може обійтись без їх використання, а відтак, повинен постійно опановувати їх нові можливості. Дані чинники поставили серйозні виклики перед освітньою системою, яка без реформування нині вже не може забезпечувати суспільні потреби в якості освіти. Отже, зважаючи на вище сказане, В. Яковець пропонує:

– по-перше, потрібно вчити молоде покоління навчатися, адже стає зрозумілим, що за короткий період навчання в освітньому закладі будь-якого рівня здобувач освіти має опанувати значний масив інформації, яка оновлюється та трансформується у швидкозмінному соціумі;

- по-друге, потрібно формувати творчу самодостатню особистість, яка зможе легко пристосовуватись до постійних змін і безболісно сприймати усі виклики;
- по-третє, освіта повинна сприяти мобільності здобувачів освіти, формувати в них здатність комунікувати, співпрацювати та уміння жити поряд з представниками інших народів, проявляти терпиме ставлення та консолідоване сприйняття до інакших поглядів і переконань;
- по-четверте, потрібно не тільки здійснювати підготовку здобувачів освіти інформаційними технологіями, а й формувати в них інформаційну культуру, уміння знаходити корисну інформацію і відфільтровувати зайву та шкідливу, здатність до пошуку потрібної інформації для самовдосконалення та суспільних потреб [12].

Окрім зовнішніх глобалізаційних та інформаційних викликів в державі існують внутрішні виклики до освіти зі сторони процесів українського державотворення. У даному контексті С. Коник зазначає, що термін «державотворення» застосовується у соціально-політичній науці для окреслення процесів створення та становлення територіального устрою на основі національної ідеї та поєднує в собі взаємопов'язані чинники: природничо-географічні, культурно-гуманітарні, мовні, етнопсихологічні, духовно-світоглядні, соціально-економічні, правові, геополітичні, військово-оборонні та такі, що відображають усі сфери життєдіяльності суспільства [13]. В юридичній енциклопедії зазначається, що державотворення – це історичний процес будівництва держави, створення і розвитку її правових, політичних, економічних, ідеологічних, військових, фінансових та інших інститутів і забезпечення їх функціонування [14, с. 164]. У контент-аналізі дослідження процесів державотворення встановлено, що це є процес безперервний, який охоплює всі складові й етапи розвитку національної держави та залежить від якості освіти та науки як основних засобів отримання, створення, передачі та використання знань про навколишній світ, буття і соціум.



Варто відмітити, що за сучасних умов освіта і наука постають засобами збереження та зміцнення молодого української держави. У ході контент-аналізу дослідження наукових доробків учених [15, с.3] Г. Стасюк охарактеризовує риси політичної системи сучасної України, як-то : низький рівень конкурентоспроможності випускників ЗВО, слабкість соціальних інститутів влади, відсутність ефективного механізму формування та реалізації освітньої політики, «асиміляція» держави та бізнесу. Дані чинники створюють загрозу для процесу українського державотворення. Суспільство та освіта виступають як єдина, взаємоузгоджена система. Модернізація освіти – це соціально детермінований та керований процес, зміст та спрямованість якого визначається через політичні механізми взаємодії великого спектру інтересів (класових, корпоративних, професійних тощо), які існують у суспільстві, характер їх реалізації в освітній політиці, в діяльності її основних суб'єктів. Освіті відведена ключова роль в системі державотворення, тому всі позитивні й негативні тенденції державотворення одразу відображаються на системі освіти. Такі процеси, як демократизація, народження та розвиток громадянського суспільства й формування національної самосвідомості, комерціалізація та створення ринкових відносин, безперечно, є позитивними для системи освіти, але в той же час створюють певні виклики.

Загалом, під викликами можна розуміти всі ризики, що впливають на поступальний розвиток будь-якої системи. Плеядою дослідників встановлено, що сучасні ризики розвитку вищої освіти в Україні вказують на те, що до освітніх ризиків належать виклики або загрози такого ступеня, які можуть спричинити значні втрати для функціонування та розвитку освітньої системи [1]. В процесі державотворення модернізуються чинні та створюються нові соціальні інституції та утворення, а відтак система освіти має вчасно реагувати на ризики нових умов, які виявляються в економічній, соціокультурній сферах і сфері самоідентифікації людини тощо. Економічні втрати в освіті виражаються вивільнення істотної частки висококваліфікованого персоналу; закриттям закладів освіти; втратою контингенту; скороченням або втратою фінансових

ресурсів. Не менш важливими можуть бути соціальні втрати в галузі освіти, як-от: посилення процесів соціальної селекції та послаблення функції соціальної мобільності; значні перекося на ринку праці (безробіття серед висококваліфікованих працівників та низький рівень оплати праці). Педагогічними втратами можуть стати неефективність освітніх технологій, недостатній рівень загальної освіченості та низький рівень компетентності випускників. І отже, втрати політичні – низька престижність національної освіти через її неефективність та корумпованість, низькі показники у світових рейтингах, непривабливість української освіти для іноземних громадян тощо.

Процесами державотворення можуть бути спровоковані соціокультурні виклики освіти, оскільки освіта – це процес самореалізації людини, становлення її як особистості, отримання знань, умінь і навичок, розвиток творчих здібностей, нарешті, формування професійної компетентності та професійної майстерності майбутнього фахівця. Відтак, освіта є найважливішою умовою професійної діяльності людини, якості життя та існування її в суспільстві. В історії суспільного розвитку спостерігалися тенденції до зміни цілей освіти на основі наявних філософських концепцій, теорій і вимог до освіти на певному етапі.

Як наголошує О.Куріто, характерний для України низький рівень розвитку інститутів правової держави і відсутність традицій громадянського суспільства в умовах недостатньо розробленої державної політики в напрямі формування національної свідомості, відсутність ефективних механізмів їх запровадження сприяють поширенню громадянської неосвіченості, невігластва, а разом з цим корупції, злочинності й шахрайства. У свою чергу, громадянська неосвіченість, суспільна пасивність і правова некомпетентність населення знижують життєздатність нації і сприяють її вимиранню, призводять до збільшення кількості безбатченків та безпритульних дітей, а також є факторами опору національному розвитку та загрозою національній і державній безпеці [16, с. 80]. Відтак, реакцією на виклики зі сторони системи освіти повинна стати стратегія, яка дасть змогу не тільки здобувати необхідні знання, а перш за все, сформувавши

громадянина і патріота своєї країни, інтелектуально розвинену, духовно зрілу і високоморальну особистість, здатну протистояти викликам глобалізації світу.

Оскільки освіта є стратегічною основою розвитку держави і соціуму, то освітня політика повинна забезпечувати реалізацію державотворення. Освіта повинна визначати та формувати так званий людський фактор, тож значущим є завдання проєктування новітнього освітнього простору, формування у громадян світогляду та інноваційного мислення. Сучасна система освіти перебуває під впливом соціально-економічних чинників, тому освітня політика повинна перебувати в сукупності національного, економічного та соціального розвитку держави.

Контент-аналіз дослідження актуальних проблем управління освітою В. Береки, вказує на зумовлюючі чинники, які визначають вектор розвитку системи освіти:

- зовнішні: науково-технічний прогрес, соціально-економічний стан країни, характер та особливості управління суспільством, розвиток науки та теорії управління, соціально-політичні чинники, світова тенденція розвитку освіти;

- внутрішні: зміна освітньої парадигми як реакція на зазначені зовнішні фактори, реформа освіти, зміна соціальних та особистісних потреб людини [17, с. 124].

Очевидним є той факт, що на сучасному етапі процес національного державотворення ускладнюється тенденціями світової глобалізації й універсалізації. Як вказує Г. Кіссінджер, у світі національна держава, як одиниця політичної відповідальності, знаходиться під впливом двох протилежних тенденцій: або розпадається на етнічні компоненти, або ж розчиняється в більших регіональних об'єднаннях [5, с. 60]. Відтак, існування держав-націй опиняється під питанням, оскільки, як зазначає О. Тоффлер, одні сили намагаються «перевести політичну владу з рівня держави-нації на рівень внутрішньонаціональних регіонів і груп», натомість сили іншого порядку прагнуть підняти її на рівень міжнаціональних агентств і організацій, в наслідок

чого, «ці сили, складаючись, ведуть до розпаду високотехнологічних націй на більш дрібні й менш сильні одиниці» [18, с. 500]. У своєму дослідженні А. Панарин вказує на те, що високорозвинені країни з усталеною економічною та політичною системами зацікавлені у глобалізації, оскільки це надає їм нових можливостей геополітичної, економічної та соціокультурної експансії. І навпаки, менш розвинені та незахищені країни досі розглядають «національні кордони та суверенітети як захисний засіб від цієї експансії, як основу протекціоністських стратегій» [19, с. 280]. З іншого боку руйнування ідеї держави-нації спостерігається не тільки зверху, тобто від процесів глобалізації (чи універсалізації) світового масштабу, а й у середині самої багатонаціональної держави. На думку політолога А. Уткіна, основними чинниками втрати національного суверенітету є: нівелювання патріотизму населення більшості країн; зростаючий тиск недержавних організацій; економічна експансія великих корпорацій; трудова еміграція населення в сторону високорозвинених країн; етнічне самоствердження народів, позбавлених державності [20, с. 76]. Відтак, на сучасному етапі українське державотворення піддається загрозливим тенденціям як ззовні, з боку загальносвітових процесів, так із середини країни. Загрози з середини виражаються у тому, що українське суспільство, яке знаходиться в стані активного та суперечливого державотворення, опинилося в стані, який Е. Дюркгейм свого часу визначив, як «девіантна аномія» – той проміжок часу, коли старі норми ще діють, а нові – не вступили в силу [21, с. 77]; проміжок часу, в якому великою кількістю виступають протиріччя режимів, протилежність рішень, прийнятих одночасно, законів, які хаотично розхитують суспільство та знаходять дзеркальне відображення в українському державотворенні. Відповідно, усі ці негативні явища спостерігаються й у системі освіти. В зазначеному проміжку часу, визначеного як девіантна аномія, українська система освіти вже відійшла від пострадянського стану, який характеризується як індустріальний тип розвитку, але ще не сформувала нових принципів та підходів в освіті, які б відповідали загальноєвропейському, інформаційному (постіндустріальному) типу суспільства. До того ж, варто

визнати, що в науковому середовищі сформувалося два протилежних табори щодо розуміння подальшого розвитку української системи освіти в сучасних умовах. Представники першого табору абсолютизують значення освіти, яка дісталася нам у спадок від СРСР – це існування системи знань, яка десятиліттями мала усталені форми та засоби їх здобуття; яка і досі існує у всій своїй повноті, хоча, за ради справедливості, варто зазначити про певні її зрушення в сторону європейського освітнього простору. Радянська система освіти, безумовно, мала значні переваги, такі як фундаментальність, широкий обсяг знань, чітка організація освітнього процесу, високі вимоги до освітньо-кваліфікаційних характеристик фахівця тощо. Ця парадигма підготувала велику кількість фахівців в усіх галузях знань, а науковці, які виходили на захист дисертаційних робіт та інших наукових праць, мали великий потенціальний фундамент знань, які передавалися наступним поколінням у відповідній якості за усіма вимогами вищої освіти. Науковці та освітяни інших поглядів абсолютизують європейський вектор освітнього простору та освіту інших високорозвинених країн світу (Сполучені Штати Америки, Японська держава, Республіка Сінгапур, держава Ізраїль та інші), яка базується на засадах Болонської декларації. Цей табір більше схиляється до євроінтеграційних процесів в освіті. Нажаль, на зламі переходу вітчизняної освіти від радянської до європейської спостерігається хаотичність та неупорядкованість освітньої системи. Представники європейського вектору розвитку вітчизняної освіти бачать тенденцію до покращення різних аспектів української освіти, але всі спроби її єврореформування наразі стають хаотичними, безсистемними, локальними та здебільшого є суперечливими. Золота середина, як завжди, знаходиться поміж цими полярними точками зору. Щоб гідно долати усі сучасні виклики державотворення українська система освіти повинна зберегти позитивний досвід від радянської школи та упроваджуючи світову практику, об'єктивно оцінювати ті переваги і загрози, що несе європейський вектор розвитку вітчизняної освіти.

Виклики європейського вектора розвитку української системи освіти ґрунтуються на невідворотності інтеграції України до європейського

співтовариства. Євроінтеграція – це розширення «дії принципу свободи на різні європейські народи і різні сфери людської діяльності». Встановлено, що одним з фундаментальних принципів ЄС є «вільний обмін інформацією, закладений в основу реалізації програм з підвищення рівня розвитку технологій, освіти, науки та інноватики в ЄС» [22, с. 131]. Усвідомлення необхідності інтеграції вітчизняної системи освіти у європейській освітній простір стало рушійною силою її реформування та модернізації. Аналізуючи український вектор розвитку європейської університетської освіти, М. Євтух визначає його як формування людини з новим типом мислення невіддільним від розуміння парадигми планетарної свідомості XXI ст. Освіта в інформаційному суспільстві знань, яке спрямоване на розвиток інноваційної економіки, ефективно природокористування в контексті основних положень коеволюції та стратегії сталого розвитку, вимагає нових підходів до підготовки фахівців з інноваційним мисленням [22].

Концепція модернізації вищої освіти в Україні передбачає докорінний перегляд і розробку програм зближення її з європейським науковим та освітнім простором. Однією з основних умов цього процесу має бути збереження здобутків національної системи освіти з одночасним виконанням вимог Болонського процесу.

Міжнародна співробітництво у сфері вищої освіти, науки й інноватики стає найважливішим інструментом подолання нових глобальних викликів і засобом інтелектуального взаємозбагачення університетської спільноти різних країн, тож є позитивним вектором для розвитку вітчизняної освітньої системи. З іншого боку, складність процесу модернізації української освіти полягає в тому, що замість діалогу рівноправних партнерів ми маємо справу з односпрямованим явищем, сутність якого виражається в поширенні на Україну інтеграційної політики ЄС у сфері вищої освіти в межах програм технічного сприяння країнам-партнерам.

Дослідження проблематики інтеграції української університетської освіти в європейський освітній простір у наукових доробках В. Андрущенко та

І. Гамерської, вказують на те, що шляхи розвитку ЗВО України, упровадження європейського інноваційного досвіду та ефективність міжнародного академічного співробітництва тривалий час є темами жвавого політичного і філософського дискурсу в українському університетському середовищі і в громадянському суспільстві. Міжнародне співробітництво у сфері вищої освіти іноді сприймається як рутинний процес та певна даність, яка піддається пізнанню виключно з професійних, прикладних позицій. Відомі основні суб'єкти співпраці, форми і способи її реалізації (спільні партнерські проєкти в рамках інтеграційних програм, взаємодія в межах Болонського процесу, академічна мобільність тощо), хоча і ці знання здебільшого поверхневі. Розкрити ж глибинну внутрішню сутність українсько-європейського академічного співробітництва можливо лише шляхом одночасного використання різних сфер гуманітарного знання [23, с. 5, 24].

Значна когорта вчених відносять процеси, що відбуваються в сучасній вищій освіті, до процесу вестернізації, який має дві протилежні оцінки. Як зазначає Петрович О., з однієї сторони, вестернізація вважається згубним впливом Заходу на вітчизняну університетську освіту, що формує чужі для українських студентів ідеали, траєкторії та принципи навчання. З іншої сторони, частина науковців стверджують, що вестернізація, по-перше, допоможе вітчизняній системі освіти досягти рівня західних університетів, а, по-друге, в умовах конкуренції, спонукає заклади освіти постійно розвиватися й бути мобільними, актуальними і чутливими на будь-які зміни вимог замовників і споживачів вищої освіти. Якщо прибрати ідеологічну складову значення терміну «вестернізація», то це явище є цілком природним для країн, які не є провідними на світовій арені [2, с. 7].

Варто наголосити, що В. Андрущенко та І. Гамерська вказують на ще один виклик до української системи освіти у напрямку європейського вектору її розвитку – це мовне питання. Дослідники постійно наголошують, що європейські процеси є, насамперед, соціокультурними, а сама Європа – це перетин культур різних народів, взаємодія яких породжує нові підходи, які

визначають світову динаміку впродовж останнього тисячоліття. Означена взаємодія здійснюється за допомогою мови, володіння якою визначає міру причетності людини до всезагального. Відтак, характерною рисою і вимогою європейської освіти є вільне володіння декількома іноземними мовами й блискуче знання як рідної, так і загальнодержавної [23]. Нажаль, в українській освітній системі гуманітарна та мовна складові змісту освіти опинилися на периферії, боротьба в умовах фінансової нестачі за кредити та педагогічне навантаження викладачів відбивається негативно, перш за все, на так званих непрофільних навчальних дисциплінах, до яких традиційно належить як мова, так і інші соціально-гуманітарні дисципліни (філософія, культурологія, етика тощо).

Та все ж, головний виклик в освіті – формування конкурентоспроможного фахівця, який не просто володіє певною сумою знань, умінь, навичок та вміє добре їх виконувати, а й з інноваційним мисленням, здатного до саморозвитку та генерування інформації. Конкурентоспроможний фахівець повинен володіти інноваційними компетентністю та мисленням, не відкидаючи при цьому високий рівень духовності та моральності. Підготовка фахівця з інноваційним мисленням у суспільстві, яке наближається до ноосферного, може вирішити питання конкурентоспроможності фахівця на внутрішньому і зовнішньому ринках праці, з урахуванням не тільки сучасного розвитку держави, а й стратегічних завдань і пріоритетів, що безпосередньо впливають на формування світогляду та світосприйняття людини. Система освіти має підготувати компетентного фахівця здатного, з позиції методології наукового підходу, організувати власну професійну діяльність з урахуванням специфіки інноваційних процесів, прогнозування й моделювання якісного результату досягнутих інновацій, які забезпечують сталий розвиток. Для вирішення цих питань М. Євтух пропонує враховувати наступні аспекти реформування освіти: досягнення оптимального співвідношення інноваційного навчання і виховання; професіоналізацію освіти для суспільного розвитку; формування та розвиток творчого й інноваційного мислення, яке продукує інновації у контексті положень сталого розвитку;



розвиток духовних і моральних, естетичних та культурологічних якостей особистості; розвиток мотивації до освіти упродовж життя; навчання прогнозуванню та моделюванню результатів інноваційного мислення тощо [22, с. 133].

Відтак, головним провідником до європейського освітнього простору для української освіти є Болонський процес, який у широкому сенсі є частиною загального сценарію, коли люди та інформація вільно переміщуються через кордони держав [8, с. 214]. Як будь-яке нове та складне соціальне явище Болонський процес досліджують та оцінюють філософи, соціологи, психологи і педагогічна спільнота. Вплив світових динамічних процесів на українську освіту, який здійснюється під гаслами Болонського процесу починається з 2000-х років. Переваги, які надає Україні приєднання до Болонської декларації, Г. Калінічева визначила саме як:

- необхідність входу України до європейського освітнього простору стимулюватиме реформи та модернізацію вітчизняної системи освіти;
- розбудова інноваційної моделі освіти, яка буде не тільки реагувати на виклики часу, а й працювати на перспективу, змінити індустріальний тип освіти на освіту інформаційного суспільства;
- прийняття зручної і зрозумілої градації дипломів та кваліфікацій, запровадження системи кредитних одиниць (далі – ЄКТС) розширюють можливості випускників;
- можливість активної академічної взаємодії науковців, освітніх закладів, що в свою чергу забезпечує мобільність усіх учасників освітнього процесу;
- можливість студентського самопрояву, що виражається у тріаді «мобільність – привабливість – працевлаштування»;
- підвищення якості освіти для забезпечення конкурентоспроможності випускника закладу освіти;
- упровадження європейської моделі навчання через наукове дослідження, підвищення наукомісткості освіти [25].

Для реалізації поставлених завдань Є. Пузирьов пропонує зробити наступні кроки:

1) прийняття зручної та порівняльної системи рівнів (ступенів) освіти з тим, щоб сприяти працевлаштуванню українських громадян на світових ринках праці, а також досягти конкурентоспроможності вітчизняної системи вищої освіти на світовому ринку освітніх послуг;

2) прийняття дворівневої освітньої системи: навчання на першому з них повинно тривати не менше ніж три роки, і визнаватися на європейському ринку праці, а також у системі європейської вищої освіти як відповідний рівень кваліфікації;

3) «розвиток Європейської системи залікових одиниць, а також системи залікових одиниць для проведення експериментального і довузівського навчання, що сприятиме мобільності студентів»;

4) усунення перешкод у доступі студентів до всіх видів освітніх послуг; термін праці викладачів, наукових працівників, адміністративного персоналу повинен враховуватися при нарахуванні пенсій і виплат по соціальному страхуванню;

5) розробка критеріїв і методології оцінки якості викладання;

6) введення поняття «європейський простір вищої освіти», до якого має бути адаптовано зміст освіти, співпраця між закладами освіти, схеми мобільності, інтегровані програми навчання, тренінги і проведення наукових досліджень [26].

В сучасних наукових дослідженнях в галузі освіти сформувалася поліпарадигмальна структура, яка вказує на наявність та поєднання декількох різноманітних парадигм освіти, що є суттєво відмінним від попереднього етапу суспільного розвитку, де традиційна освіта була стандартизованою відповідно до індустріального суспільства. До цих парадигм відносяться:

1. Парадигма діалогу культур, авторами та прихильниками якої є Е. Холл, Р. Олівер, П. Донець, С. Тер-Мінасова, М. Бахтін, Г. Батищев, В. Біблер та ін. Відповідно до даної парадигми процес формування мислення особистості має

базуватися на діалоговому спілкуванні з історичними формами культури, а також з ідеями учених-просвітителів різних епох, які взаємодіють у єдиному часовому просторі [27, с. 256].

2. Міждисциплінарна парадигма, в якій результати синергетичних, акмеологічних, екологічних, хроно-біологічних досліджень та досліджень в інших галузях науки постають універсальними й фундаментальними властивостями світу, які притаманні всім його предметам та явищам. В межах даної парадигми постає синергетична методологія, у контексті якої передбачається використання у педагогічній діяльності внутрішніх тенденцій розвитку особистості здобувача освіти як системи, з якої необхідно проєктувати шляхи її розвитку.

3. Парадигма цілісності, де принципи холістичного, людиноцентричного, гармонізаційного підходів, педагогічної інтеграції та фундаменталізації знань – є вищою формою вираження єдності цілей, принципів, змісту, організації освітнього процесу. При цьому, головні філософські концепції інтеграції знань як прояв творчості у діяльності людини, концепції єдності світу та взаємозв'язку явищ, постають теоретико-методологічною основою педагогічної інтеграції.

4. Рефлексивна парадигма педагогічної діяльності передбачає докорінну зміну ставлення освітян до власної педагогічної дійсності, а також інноваційні зміни у професійній підготовці майбутніх викладачів.

5. Людиноцентриська освітня парадигма, яка ставить за мету виховання людини, спроможної, з одного боку, бути спостерігачем закономірностей буття, космічного логосу, а з іншого – досягати максимальної реалізації своїх власних інтересів та потреб.

6. Ноосферна парадигма, яка забезпечить перехід освіти до ноосферно-природовідповідних (біоадекватних) принципів. За Н. Масловою це принципи: екологізації; системності; гармонізації технологій і методик цілісного сприйняття світу і мислення, занурення учнів у гармонію світу; гуманізації;

інструментальності; особистісно орієнтованої, випереджальної та економічності освіти; потенційної інтелектуальної безпеки [28, с. 32].

7. Парадигма інноваційного розвитку. У «Білій книзі національної освіти України» зазначено, що українська освіта у контексті глобалізаційних процесів та сучасних викликів має «готувати людину до життя в інформаційному суспільстві, суспільстві знань та інновацій, адже входження світу у науково-інформаційний тип прогресу зумовлює необхідність формування працівника з інноваційним мисленням, інноваційною культурою, здатного до інноваційної діяльності» [29, с. 141].

Європейській вибір України не викликає ніякого сумніву, а потреба модернізації освітньої системи у відповідності до викликів сьогодення є нагальною, та все ж відмовлятися від власних традицій і надбань не варто. Як наголошує В. Андрущенко, запозичуючи успішний досвід розвинених країн та упроваджуючи нове у вітчизняну практику, слід завжди зберігати українську педагогічну матрицю, яка є надбанням європейського та світового педагогічного досвіду [30, с.6]. Нажаль, при всьому бажанні упровадити в Україні досвід та моделі європейської освіти суттєвою перепорою на шляху адаптації української освітньої системи до європейських стандартів є катастрофічне економічне становище нашої держави та неналежне фінансування цієї галузі. Важливим чинником виступає також незавершена адаптація вітчизняного законодавства до стандартів європейського права, а також неготовність європейських країн до усунення міграційних перешкод для громадян України, пересування та працевлаштування здобувачів освіти [11, с.151].

Реагування системи освіти визначеним вище викликам повинна здійснюватися засобами її модернізації, а для цього необхідно визначити у чому полягає сутність модернізації й які її основні прояви в системі освітніх змін. Як не прикро, але в сучасній Україні відбуваються процеси, які неминуче призведуть до знищення вищої освіти як системи. Руїнація основ її функціонування, зв'язків з економікою і ринком праці, що супроводжується відсутністю тривалий час державного інтересу до вищої освіти, все це є загрозою

щодо втрати системності і необхідності у повному перезавантаженні. Основні стратегічні завдання реформування та модернізації української системи освіти можна згрупувати у чотири напрями:

- 1) перехід до гнучкої, динамічної системи освіти, яка передбачає багато ланок та ступенів для задоволення широкого спектра освітніх потреб громадян, а також забезпечення для них освіти упродовж життя;
- 2) формування мережі ЗВО, яка за освітніми та кваліфікаційними рівнями, типами освітніх закладів, формами та термінами навчання, джерелами фінансування задовольняла б інтереси кожного громадянина, регіону, держави;
- 3) підвищення освітнього і культурного рівня суспільства;
- 4) виведення вищої освіти України на рівень досягнень прогресивних та розвинених країн світу та її інтеграція у європейське освітнє та наукове співтовариство [11, с.144].

Часто разом з терміном «модернізація» застосовують термін «інновація», розуміючи їх як синоніми, хоча це не зовсім так. В одному випадку інновацією розуміють упровадження нових ідей, технологій в різних галузях виробництва; в іншому аспекті, інновація – це нововведення, яке ще недостатньо поширене в суспільно-виробничій діяльності. Інноваційний розвиток С. Ніколаєнко визначає як «механізм, який сприяє активному пошуку нових форм і методів управління та дає можливість забезпечити приєднання держави до високотехнологічних країн світу та підтримати процеси випереджального характеру в усіх галузях її життєдіяльності» [31, с.11]. Відтак, інноваційна освіта зорієнтована не стільки на передачу знань, які постійно знаходяться в процесі оновлення і старіння, скільки на формування базових компетентностей, що дають змогу у подальшому здобувати знання самостійно.

Модернізація походить від слова «модерн» і в широкому сенсі означає орієнтацію на наукове знання та прогрес у всіх сферах людського буття. Модернізація освіти, у свою чергу, – це приведення системи освіти у відповідність сучасним вимогам шляхом докорінної перебудови усієї її структури. Як зазначають С. Сисоєва та Н. Батченко, освіта – це система, яка

розвивається, тож модернізація її є закономірним історичним процесом, пов'язаним із необхідністю проведення зміни освітньої моделі, що сформувалася у форматі індустріальної культури та на сучасному етапі суперечить реаліям інформаційного (постіндустріального) суспільства. Процес удосконалення освітньої системи в нових умовах через її модернізацію починається з нової філософії постмодерну. Саме в даному контексті модернізація освіти спрямована не тільки на оновлення змісту, її форм і методів, а й трансформує неперервну професійну підготовку здобувачів освіти, що спрямовано на формування творчої особистості, яка здатна до саморозвитку, самопізнання, самовдосконалення та навчання впродовж життя [11, с.75]. Саме тому ми маємо розглядати модернізацію та інновацію як два взаємодоповнюючих процеси, що забезпечують можливість освіти відповідати викликам часу.

Поняття «модернізація освіти» науковцями вживається в різних значеннях. Так, І. Колеснікова доводить, що модернізація освіти може розглядатись «як: педагогічний феномен, який представляє частина більш широких мегапроцесів; науковий концепт (розгортка проєкту «модерн» в часі засобами освіти); конкретний факт історії педагогічної культури на рівні окремо взятої країни або епохи» [32, с.13]. До того ж, основні змістовні ознаки модернізації освіти дають змогу розглядати її як процес приведення системи освіти у відповідність до мінливих соціально-економічних, політичних і етичних вимог (вимог сучасного соціуму, показників якості, норм, поглядів, ідей, потреб). Тому, модернізація освіти, яка обумовлена змінами соціуму, в якому вона відбувається, залежить від історичних, культурних і ментальних характеристик соціокультурного середовища.

В якості теоретичного фундаменту модернізації системи освіти В. Кремень наголошує на необхідності переходу від кваліфікації до компетентності, яка дає змогу людині знаходити рішення в будь-яких життєвих та професійних ситуаціях незалежно від локальної чи глобальної ситуації на ринку праці. Учений пропонує переглянути процес підготовки фахівця з точки зору компетентнісного підходу у «відповідності інтеграційному критерію «педагогічна майстерність +

мистецтво комунікації + нові технології» [33, с. 14]. Це передбачає введення у систему комплексної стандартизації якості вищої освіти новоутворень, таких як конкурентоспроможність і конкурентноздатність, які за своєю сутністю є «освітньо-професійними та особистісними індикаторами визначення ступеня готовності випускника до професійно-особистісної конкуренції в нових життєвих та ринкових умовах праці» [33, с. 14].

Відтак, відповіддю на виклик часу стала концепція модернізації вищої освіти, а саме: необхідність модернізації суспільства, його соціальної структури, політичних інститутів, економіки та духовної культури. Зміни, які закладені в дану концепцію стосуються усіх сфер життя та відображаються: у меті, формі організації системи управління, методах і технологіях освітньої діяльності, системі фінансування; у зміні державних освітніх стандартів, а також освітніх, освітньо-професійних та освітньо-наукових програм та навчальних планів; в оновленні системи контролю та оцінювання рівня і якості освіти; у розробці навчально-методичного забезпечення; у зміні характеру діяльності учасників освітнього процесу.

Як зазначає Т. Саркісян, в основу концепції були закладені принципи пріоритетності освіти, її безперервності і ступневості; вироблення організаційних механізмів систематичного оновлення змісту освіти, зокрема через його варіативну частину; різноманітності та гнучкості освітніх програм, які забезпечують можливість особистісного росту та відповідність освіти потребам суспільства; порівнюваності з рівнем освіти в світі і його конкурентоспроможністю [34, с. 91].

Досвід кращих європейських університетів дає змогу виокремити напрями удосконалення системи освіти відповідно до вимог модернізації. Як стверджує А. Кореневський, це:

– новий підхід до планування семестрової роботи здобувача вищої освіти (асинхронне навчання) та використання бально-рейтингової системи оцінювання, яка гарантує транспарентність та об'єктивність контролю знань;

- індивідуалізацію освітнього процесу, що передбачає самостійний вибір студентом необхідної власної освітньої траєкторії, можливість регулювати інтенсивність занять, здійснювати самостійну роботу з навчальними матеріалами;
- використання нових освітніх технологій, а саме, електронного навчання, освітніх порталів і онлайн-дискусій, а також сучасних ефективних методик навчання;
- зміна ролі викладача, який забезпечуватиме студента методичними матеріалами для самостійної роботи, мотивуватиме його до навчання, виступатиме не стільки транслятором знань, скільки консультантом, наставником, тьютором, коучем;
- компетентнісна спрямованість освітнього процесу, а саме орієнтація здобувача освіти на формування умінь добувати та аналізувати інформацію, самостійно і усвідомлено приймати рішення для досягнення поставленої мети; крім формування його професійних компетентностей розвиток особистісних якостей студента, допомога у розкритті його здібностей; підготовка здобувача освіти як до майбутньої професійної діяльності, так й до життя в сучасному конкурентному суспільстві [7, с.114].

Однією з цілей модернізації освіти є забезпечення зв'язку освіти та життя, яку можна здійснити, дотримуючись орієнтації на зміцнення громадянськості у молодіжному середовищі, зацікавленості у пошуку ефективних способів для забезпечення високої якості життя та отримання щастя. Відтак, зміст громадянськості полягає у реалізації права людей на освіту, яке підкріплювалося б гарантією самореалізації і затребуваністю. Для цього недостатньо реформувати тільки систему освіти, необхідно втілювати відповідні механізми у інші сфери життєдіяльності суспільства. Крім того, освіта не може бути самоціллю, адже, не маючи робочого місця, сам фахівець та його освіта нічого не варті. Освіта останні тридцять років у розвинених країнах використовується як механізм, демпфуючий серед молоді масове безробіття. Для цього у закладах загальної середньої освіти збільшується термін навчання до 12-14 років. Це явище



пов'язане не стільки з підвищенням якості освіти, як зі зниженням чисельності молоді, яка не може знайти роботу на ринку праці. До того ж, сучасний ринок праці потребує соціально зрілого фахівця. У той же час, основним інструментом реагування на ринок праці у системі професійної освіти стає індивідуалізація освітніх траєкторій, їх подовження через гнучкість освітніх програм. Саме через це, на перше місце ставляться не формальні терміни навчання, а отримання здобувачами освіти певних компетентностей. Тож, період навчання у закладі вищої освіти може бути розтягнутий на досить тривалий термін. Це підштовхнуло уряди країн, де система університетської освіти фінансується з державного бюджету, перейти до її повної або часткової комерціалізації і розвитку системи освітнього кредитування, яка гарантується й пільгується державою. Як зазначає Т. Клячко, такий підхід, з однієї сторони, дозволив подовжити терміни отримання освіти громадянами (і одночасно відтермінувати вихід молодих фахівців на ринок праці), а з іншої – розподілити тягар оплати навчання між різними агентами освітнього ринку [35, с. 4].

В основу модернізації моделі освіти В. Андрущенко пропонує покласти сукупність ідей та підходів, серед яких провідними мають виступити: «оптимізація та укрупнення змістових одиниць в умовах переходу до системи двоциклової підготовки майбутніх фахівців на засадах компетентнісного підходу»; зміна енциклопедичної парадигми на компетентнісну; реалізація ідеї автодидактичного забезпечення процесу формування особистості професіонала як внутрішньоосвітнього «прирощування» і розвитку «Я-концепції»; упровадження «ідеї синергетизму у забезпеченні наступності, єдності і взаємопроникнення складових педагогічної та андрагогічної моделей освіти»; забезпечення органічної єдності професійно-особистісних новоутворень, а саме, професійної спроможності і особистісної здатності конкурувати в умовах ринку праці, які виступатимуть системоутворюючими індикаторами якості молодого фахівця [33, с. 17].

У 2014 р. Верховною Радою України ухвалено Закон України «Про вищу освіту», яким передбачено цикл змін:

- визначення типів ЗВО: університети, академії, інститути;
- установлення нового порядку присудження ЗВО статусу національного й дослідного (здійснюватиметься за поданням Національного агентства з якості вищої освіти)
- розширення автономії ЗВО, що дає право розпоряджатися заробленими коштами, самостійно організувати освітній процес;
- визначення зовнішнього незалежного оцінювання (далі – ЗНО) основним критерієм при вступі до ЗВО. При цьому конкурсний бал визначається сертифікатами ЗНО та середнім балом атестата у співвідношенні: не менше 20 % на кожний сертифікат і не більше 10 % для середнього балу атестату;
- узгодження ступеневої системи вищої освіти України з європейською. Зокрема, узгодження Національної рамки кваліфікацій і встановлення освітніх рівнів й ступенів «молодший бакалавр», «бакалавр», «магістр», «доктор філософії», «доктор наук»;
- надання можливості ЗВО видавати власні документи про вищу освіту, дипломи державного зразка та додатки до дипломів європейського зразка;
- внесення до Єдиної державної електронної бази з питань освіти інформації про видані дипломи через офіційний веб-сайт МОН України;
- створення Національного агентства з якості вищої освіти, метою якого є проведення ліцензійної експертизи, а також акредитація освітніх програм [36 с.8-9].

Однак, внутрішнього оновлення освітньої системи, яке відповідало б якісному та адекватному запитам суспільного розвитку, нажаль, не відбулося. Теперішній стан освіти, її зміст і структура, матеріально-технічна база, організаційно-управлінські та економічні механізми, статус педагога та викладача, рівень підготовки, навички та вміння майбутніх фахівців – не відповідають сучасним потребам. У даному контексті, завжди потрібно пам'ятати, що освіта – це сфера реалізації накопиченого соціального досвіду, а не експериментальні майданчики, які, до речі, за законом можливі тільки зі згоди громади. Нині освіта це не просто необхідна і реальна умова існування соціуму,

а, перш за все, його поступальна еволюція. Головним трендом модернізації української освіти має бути її гуманізація, перезавантаження ціннісних установок для активізації людських ресурсів, повороту освітнього процесу до людини. Але, якщо не приділяти уваги належному фінансуванню освіти, то всі перелічені методологічні принципи та теоретичні розробки так і залишаться на рівні наукових пошуків. На думку В. Андрущенка, «без належного фінансування ні про яке поліпшення, модернізацію, трансформацію чи інновацію освіти не може бути й мови. Фінансова незабезпеченість провалила у свій час блискучу за задумом державну програму «Освіта. Україна XXI століття». Ця ж обставина стала причиною недовиконання (не повного виконання) «Національної доктрини розвитку освіти у XXI столітті» та ряду інших державних і громадських ініціатив, які б мали вивести нашу освіту на передові рубежі європейської освітянської практики» [37, с. 13].

Модернізація породжує нові тенденції, як зазначає Т. Саркісян, серед яких є фундаменталізація, гуманітаризація та прагматизація освіти (формування поля бізнес-освіти), інформатизація та демократизація освіти тощо [6, с.90].

По-перше, гуманітаризація освіти виступає провідним вектором, оскільки компетентнісний підхід та людиноцентриська парадигма освіти вимагають переорієнтувати освіту з потреб суспільства до потреб людини, на можливість опановувати досягнення світової та вітчизняної культури, вільно визначати свої світоглядні позиції та духовні цінності, розвивати творчі здібності, професійну майстерність викладача. Цей поворот підкріплюється цілою низкою встановлених законом принципів державної освітньої політики, що дають змогу говорити про гуманітаризацію всього освітнього процесу, що полягає у створенні сприятливого для розвитку людини освітнього середовища, це гуманістичний характер освіти, пріоритет загальнолюдських цінностей, вільного розвитку особистості, загальнодоступність, світський характер освіти, свобода і плюралізм, демократичний характер управління освітою, автономність освітніх установ[6, с.90].

Важливе місце в процесі гуманітаризації було відведено культурологічній підготовці здобувачів вищої освіти, яка була визнана необхідною складовою вищої освіти, а завданням її було навчити студента орієнтуватися в основних закономірностях та історичних формах розгортання культури як сукупного продукту суспільного розвитку. Дана підготовка була покликана формувати світоглядний кругозір фахівця, виходячи не з жорстких ідеологічних установок на соціальне протистояння і ізоляціонізм, а розкриваючи загальноісторичні закономірності становлення людської культури, сприяючи взаєморозумінню і продуктивному спілкуванню різних типів культур, навчаючи знаходити порозуміння та вміння співпрацювати з різними людьми. Університет і гуманізм, культура і людяність, як наголошує В. Андрущенко, є поняття нероздільні. Без гуманізму і його носіїв – інтелігенції університетського рівня освіченості – суспільство приречене, принаймні не може бути цивілізованим. В Україні, на жаль, гуманітарна освіта практично зруйнована. Навіть, університетська освіта знаходиться під впливом «технократизму» і «прагматизму». Це віддаляє нас як від Європи, так і від усього цивілізованого світу; створює велику загрозу для фундаментальних цінностей [23, с. 4].

По-друге, прагматизація освіти (формування поля бізнес-освіти) спостерігається в Україні через те, що унаслідок реформи вищої освіти почало формуватися своєрідне ринкове освітнє середовище, невід'ємними складовими якого стали економізм і комерціалізація. Такі явища потребують нових правил взаємодії, статусних та рольових взаємовідносин, ціннісно-нормативних стандартів. Тож, не випадково в українському суспільстві розгорнулися наукові суперечки з приводу того, наскільки масштабними є дані процеси, в якій формі вони протікають та як позначаються на якості надання освітніх послуг. Нині у світі з'являються нові процеси та феномени, такі як «підприємницький університет», «академічний капіталізм», «університет ринкового типу» тощо. Такі дослідники, як А. Грудзинський, М. Лукашенко, А. Смоленцева та інші науковці розглядають сучасний ЗВО не стільки як соціокультурну структуру, а радше як організацію з виробництва освітніх послуг [38, с. 11].

Для України дуже важливо серйозно оцінити можливий вплив принципів ринкової економіки на вищу освіту, яка поки що немає досвіду функціонування в умовах ринку та роботи в умовах реальної конкуренції. Як зазначає О. Петрович, у свідомості українців домінує твердження про значення освіти взагалі та вищої освіти зокрема як про благо, але не як про товар, що відображається на визначенні перспектив і значення введення у вищу освіту принципів ринку. При цьому, освіта все ж таки несе в собі риси товару і чітко розмежувати ці дві складові вже неможливо. Тим не менш, у свідомості людей вища освіта не повинна стати товаром в більшій мірі, ніж благом [2, с.11].

В умовах економічної кризи всі розвинені країни, де переважало державне фінансування системи професійної освіти, в тому числі вищої, зберегли, ба навіть збільшили обсяги державних коштів на освіту, посилили заходи з підтримки освітнього та / або студентського кредитування та його гарантування з боку держави, а також зберегли пільгові ставки по кредитах. В Україні ж процес відбувається навпаки. Але потрібно розуміти, що широке залучення молоді в системі вищої та середньої професійної освіти на платній основі створює підвищений ризик в умовах економічної кризи. При скороченні доходів батьків або при втраті роботи здобувачів освіти доведеться відраховувати. Особливо гостро дана проблема постане в багатьох провінційних закладах освіти чи філіях столичних університетів [35, с.6]. При цьому різко скоротяться доходи самих закладів, що може призвести до кризи системи професійної освіти. Цей процес уже запущений і торкнувся навіть провідних університетів країни.

Комерціалізація сучасної системи освіти проявляється в диверсифікації джерел фінансування, варіативності, багаторівневості, створенні нових освітніх технологій, виникненні нових форм навчання, освітніх програм, посиленні мобільності здобувачів освіти, збільшенні приватних інвестицій. В Україні значно поширена нова форма прояву комерціалізації, яка передбачає структурну перебудову ЗВО у бізнес-структури, отримання прибутку від різних видів освітньої діяльності. Диверсифікація відбувається на галузевому, регіональному та локальному рівнях і характеризується суттєвим зростанням кількості

недержавних ЗВО, суттєвому їх збільшенні фінансово-економічного і юридичного профілів. У своїй роботі «Економізм і комерціалізація як глобалізаційні тенденції вищої освіти в сучасній Україні» М. Кльов доводить, що українська модель економізму і комерціалізації, яка реалізується у вищій освіті, дуже відрізняється від американської та західноєвропейської: спрямованістю на фінансову прибутковість, а не на економізацію інтелектуального прибутку; консюмеризмом, своєрідним типом споживацької поведінки, яка забезпечує зростання доходності закладів вищої освіти радше за рахунок різноманітних додаткових послуг, ніж за рахунок розробки й упровадження науково-дослідницьких, інженерно-консалтингових проєктів та участі їх у міжнародних освітньо-економічних програмах; наявністю корумповано-тіньових схем перерозподілу фінансових та матеріальних ресурсів під час підготовки та атестації науково-педагогічних кадрів для вищої школи і акредитації ЗВО [38, с.16].

По-третє, інформатизація, яка виступає провідним чинником соціальних змін, відтак, сучасна освіта безпосередньо пов'язана з інформаційними технологіями. У свою чергу, розвиток Інтернет- та комп'ютерних технологій призвели до появи великої кількості нових видів діяльності та нових професій. Кожного року оновлюються (знецінюються, застарівають) від 10 до 20 % професійних знань. Ще у 50-ті роки минулого століття американський футуролог Е. Тоффлер попереджав про швидке старіння знань і необхідність довічного освітнього процесу, де традиційні лекції поступляться місцем інтерактивним навчальним методикам – від рольових ігор до комп'ютеризованих семінарів [8, с.217]. Інформатизація освіти є об'єктивною, а тому й невідворотною тенденцією; стратегічним ресурсом розвитку освіти постіндустріального суспільства. Україна повинна йти в інформаційний світ ще більш активно і прагматично, ніж університети інших країн світу, наголошує В. Андрущенко, наповнювати цю ходу ґрунтовним психолого-педагогічним забезпеченням, практичним розрахунком і педагогічним прогнозом. З використанням Інтернет-технологій постійно збільшується масив інформації та можливість

необмеженого і дуже дешевого її тиражування, швидкої та адресної її доставки. Навчання, при цьому, стає інтерактивним, зростає значення самостійної роботи здобувачів освіти, посилюється інтенсивність освітнього процесу. Але існують певні перешкоди та суперечності, які стоять на шляху впровадження Інтернет-технологій в українській вищій школі, а саме: застаріла матеріальна база; відсутність навчальної інформації, втіленої в освітній процес ЗВО; невідповідність викладачів до використання інформаційних технологій [23, с.6].

У монографії «Модернізація системи освіти в Україні в умовах сучасних глобалізаційних процесів» О. Дубасенюк визначає інтенсифікацію інформаційних потоків «одним із пріоритетних чинників входження глобалізованого світу в еру інформаційного суспільства, відображає кризу класичної наукової парадигми, яка виявляється у поширенні двох протилежних тенденції сучасної науки – універсалізації й інтеграції сучасних наукових знань та науково-технічної спеціалізації» [27, с.254]. Тому, виникає проблема надзвичайно швидкого поновлення знань і технологій, через виявлення «періоду напіврозпаду компетенції». Встановлено, що існує тенденція зниження рівня професійної компетентності фахівців удвічі, зокрема у певних науково-технічних галузях, то ж цей рівень потрібно постійно підтримувати. Як стверджує С. Наумов нині маємо століття інформаційних технологій і комп'ютерних програм. І, проводячи державну політику, потрібно користуватися цим як одним із основних інструментів правильного і здорового управління свідомістю людей, а також пропаганди різних культурних і моральних цінностей. Тож саме за допомогою Інтернету необхідно масово впроваджувати ідеї здорового виховання і морально-етичного відновлення нашого суспільства [39, с. 126].

І нарешті, по-четверте, демократизація освіти, тенденції якої дослідник Ю. Рарог вбачає у декількох напрямках: децентралізація управління закладами освіти; розбудова університетського самоврядування; підвищення суспільного статусу професорсько-викладацького складу; поширення впливу громадськості

на освіту тощо [40, с.61]. Можна звичайно стверджувати, що українська освіта рухається у напрямку демократизації, але всі перелічені параметри знаходяться ще в зародку, а от отримають вони можливість реалізації чи ні залежить від виваженої та відповідної освітньої політики держави. Безперечно, що всі перелічені тенденції потребують розгалужених наукових досліджень.

У своїх дослідженнях Т.Дорохова вказує на те, що так звана «наздоганяльна» модернізація 1980-1990-х рр. була покликана вивести вітчизняну освіту із системної кризи. Змістовно і методично вона орієнтувалася на західні зразки, ліберальні цінності, пріоритет особистісного над колективним. Це мало б допомогти подолати традиційні недоліки вітчизняної освіти (зайву академічність, споглядальність, відірваність від реальності). В якості цільових установок були обрані такі критерії як самостійність, активність, мобільність, сформовані за допомогою посилення технологічної складової освітнього процесу при скороченні загальногуманітарного компонента на основі компетентнісного і індивідуально-діяльнісного підходів [41]. На жаль, поставлені модернізацією цілі так і не були досягнуті, а за період з початку реформування, рівень освіченості випускників шкіл істотно знизився. Технологізація освітнього процесу, з одного боку, призвела до збільшення діяльнісних умінь учнів, з іншого – до звуження загального кругозору, що спостерігається на всіх рівнях освіти. Презентуючи план демонополізації освіти і науки, Л. Гриневич вказала на пріоритетні напрями для розвитку освіти, а саме: підвищення ефективності, прозорості та публічності в роботі галузевого міністерства; децентралізація в управлінні освітою й забезпечення прав учасників освітнього процесу; спрощення процедур ліцензування та акредитації ЗВО (нострифікація атестатів і дипломів); забезпечення прозорості вступної кампанії, підвищення ролі ЗНО; відновлення співробітництва з міжнародними партнерами по питаннях підготовки майбутніх фахівців; створення бази міжнародних освітніх програм для ЗВО і здобувачів вищої освіти тощо. Стратегічні цілі модернізації сучасної вищої освіти й науки полягають у створенні нової системи виробництва знань, технологій та інновацій, а основні



завдання – фінансовий та управлінський аудит системи освіти та науки; скасування наказів міністерства, позбавлених управлінського змісту; дебіюрократизація звітності викладачів і вчителів; подолання корупції в освіті; розбудова інституційного фундаменту; забезпечення академічної та фінансової автономії освітніх закладів, педагогічної свободи викладача; розвиток НРК; розвиток та інтеграція академічної й університетської науки тощо [42].

## **1.2 Людиноцентризм як аксіологічна платформа гуманістичних цінностей особистості у професійній підготовці викладачів**

Сучасний світ стає все більш демократичним, гуманістичним, людиноцентристським. І хоча в різних регіонах світу, у тому числі й в Україні, ведуться локальні війни, демократизація у світі стає все більш помітною реальністю. Відповідні процеси мають місце і в Україні. Саме вони обумовлюють потребу у винайденні та реалізації новітніх підходів до освіти як основного механізму підготовки людини до майбутнього життя у демократичному суспільстві. Безперечно, освіта для демократії потребує переформатування: вона сама має стати демократичною. Демократизація освіти нами бачиться як основна тенденція її модернізації в епоху глобалізації. Тож зупинимось на даному питанні більш детально.

Встановлено, що поняття «демократизація освіти» набуло визнання та обговорюється в сучасних філософсько-педагогічних дискурсах, зокрема Є. Рябенко характеризує як широке та неоднозначне. Демократичність має охоплювати як освітній процес, так і весь уклад повсякденного життя здобувачів освіти, оскільки демократія має стосуватися і організації системи освіти в суспільстві в цілому (на кшталт автономії ЗВО) [43]. Окремі дослідники дефіцію «демократизація освіти» трактують доволі вузько, фокусуючи увагу, передусім, на процесах демократизації управління освітою, зокрема, точка зору С. Гончаренка в «Українському педагогічному словнику» представляє дану категорію як «принцип реформування освіти в Україні на демократичних

засадах, який передбачає децентралізацію, регіоналізацію в управлінні освітою, автономізацію закладів освіти у вирішенні основних питань діяльності», що передбачає зокрема «перехід до державно-громадської системи управління освітою (участь батьків, громадськості, церкви), співробітництво учитель-учень, викладач-студент у освітньому процесі» [44].

Згодом в «Енциклопедії освіти» (2008 р.) С. Гончаренко робить спробу більш широко трактувати поняття «демократизація освіти», вказуючи на те, що воно охоплює не лише децентралізацію управління і надання дозволу батькам, громадськості й церкві, на участь у діяльності закладів освіти, але й охоплює всебічні сфери діяльності цих закладів. Зокрема, зазначає учений, що демократизація освіти «...зводиться в основному до виборності керівників закладів освіти, до створення рад освітніх установ і регіональних рад з народної освіти»; має суперечливий та складний характер, оскільки постає як «тривалий і болючий процес перетворень з метою нормалізації відносин між суспільством, державою і навчальними закладами, між керівництвом усіх рангів і педагогами, між педагогами і учнями та студентами, між самими учнями та студентами» [45]. Однак, автор акцентує увагу виключно на відносинах учасників освітнього процесу, залишаючи поза увагою питання демократизації змісту освіти як такої.

На змістовні аспекти демократизації освіти звертають увагу ті науковці, які вагомою складовою даного процесу вважають розвиток громадянської освіти або освіти для демократії. Так Є. Рябенко наголошує, що «демократія може бути стійкою, а демократичні зміни – успішними лише за умови, якщо громадяни мають необхідні для громадянської участі знання, уміння і бажання їх застосовувати на практиці» [43]. Такої точки зору дотримується, зокрема, Л. Шелюк, зазначаючи: «сутність, цілі та засоби демократичної освіти та освіти громадянської настільки близькі, що ці поняття можуть вживатися як взаємозамінні» [46].

Метою громадянської освіти є формування соціально-політичної компетентності особистості, яка, насамперед, передбачає політичну, правову й економічну освіченість та здатність застосовувати відповідні знаннями у

життєдіяльності. В проєкті «Концепції громадянської освіти та виховання дітей і молоді в Україні» вказується, що передумовою й продовженням громадянської освіти є громадянське виховання – «процес формування громадянськості як інтегрованої якості особистості, що надає людині можливість відчувати себе морально, соціально, політично, юридично дієздатною та захищеною» [47].

Поняття громадянської освіти безпосередньо пов'язують з демократизацією освіти автори проєктів концепції громадянської освіти, які розробляються в Україні протягом останніх десятиріч. Зокрема, члени дослідницької групи проєкту «Освіта для демократії в Україні» під керівництвом І. Жадан, вважають, що громадянська освіта в закладах загальної середньої освіти та інших закладах освіти як процес упровадження системи знань про людину і суспільство може бути здійснено у чотирьох формах: як навчальний предмет / навчальна дисципліна; як міжпредметна форма освітньої діяльності; як організація позакласної, позашкільної або позааудиторної діяльності; як організація шкільного або університетського життя, що сприяє демократичній поведінці [48]. Реалізація завдань громадянської освіти потребує упровадження нових навчальних предметів / дисциплін і створення нового покоління навчальної літератури. Відтак, забезпечити цілісний зміст громадянської освіти можуть такі шкільні предмети, як-от «Права людини», «Основи правознавства», «Основи політології», «Основи економічних знань», «Соціологія» та «Громадянська освіта» як завершальний предмет суспільствознавчого циклу. У свою чергу, «Історія» та «Правознавство» як основні навчальні предмети, що сприяють формуванню громадянських компетентностей, найкраще забезпечують реалізацію завдань міжпредметного підходу до громадянської освіти. Формування громадянської компетентності в освітньому процесі доповнюється системою позакласної та позашкільної роботи та створенням демократичного клімату в шкільних колективах. Позакласна робота передбачає участь здобувачів освіти в обговоренні проблем суспільного, політичного, культурного, економічного життя країни та життя свого освітнього закладу, місцевої громади; навчання учнів обґрунтовувати власну думку в дискусії,

виявляти громадянську позицію та брати на себе відповідальність у різних ситуаціях суспільного та особистого життя, вміти захищати власні і колективні права та свободи. Розв'язувати ці завдання можливо, залучаючи здобувачів освіти до активної участі в житті освітнього закладу та об'єднаної територіальної громади, орієнтованому на суспільно корисні справи, реалізацію соціальних проєктів тощо. Саме заклад освіти і позашкільне довкілля мають стати для здобувачів освіти тим середовищем, де вони вперше відчують себе громадянами [49].

Отже, демократизація освіти в широкому розумінні передбачає як підготовку молоді до життя в демократичному світі, так й розвиток демократичних засад функціонування всієї системи освіти. Як відмічає І.Фрумін, в сучасних філософсько-педагогічних дискурсах розділяють дві галузі реалізації демократичної освіти:

1) демократизація системи освіти як концептив демократизації інституціонального контексту освіти, «форми» освіти (на рівні держави і конкретного закладу освіти), забезпечення рівного доступу до якісної освіти, орієнтованого на компенсацію соціальної і культурної нерівності у суспільстві;

2) політико-моральна (громадянська) освіта – освіта для демократії як практика проблемно-рефлексивного методу до розробки навчальних курсів в галузі громадянської освіти, зокрема через так звану «школу дорослішання» - концептивну едукативну систему, в якій забезпечується погодження процесів освіти і дорослішання, створюється віково-психологічний контекст демократизації змісту освіти [50].

У зв'язку з цим, Л.Шелюк визначає усі цінності, що відповідають сучасному розумінню демократичного ідеалу, як рівність можливостей, відповідальну свободу, шанування інших та інакших, захист слабших, визнання різноманітності тощо. Все це має знайти втілення в системі освіти України [46]. Зазначено, що демократизація освіти в широкому розумінні здійснюється на основі принципів людиноцентризму, рівних можливостей, співробітництва, різноманітності, відкритості, громадсько-державного управління,

самоорганізації. Отже, демократичне суспільство має забезпечити повагу до особистості, яка навчається і навчає, ставлення одне до одного за типом – «рівний-рівному», створювати якомога більш справедливі та рівні умови для опанування освітою кожним громадянином [46].

Як наголошує Л.Рижак, ідея демократизації освіти стала наріжним каменем освітньої стратегії людства в ХХІ ст., основні положення якої було викладено в доповіді ЮНЕСКО «Освіта для ХХІ сторіччя» (1996 р.). Мета даної стратегії – через якісну освіту дати людству перспективу втілення ідеалів рівності, свободи і соціальної справедливості [51].

Демократизація освіти передбачає широкий спектр дій, починаючи від забезпечення рівного доступу до освіти та закінчуючи конкретними заходами із розробки нового змісту освіти, упровадження освітніх технологій та забезпечення менеджменту освіти. Досліджуючи демократизацію як закономірність модернізації освіти в контексті глобалізації, М. Яцейко визначає такі напрями демократизації освіти: демократизація управління життєдіяльністю закладу освіти та її організації; розширення та поглиблення академічної мобільності учасників освітнього процесу; розробка процедури створення здобувачами освіти власної індивідуальної освітньої траєкторії; упровадження кредитно-модульної системи організації освітнього процесу; лібералізація освітніх програм і державних стандартів; поглиблення творчої активності учасників освітнього процесу; утвердження практики автономії університетів [52]. У свою чергу, М. Рябенко доповнює цей перелік такими складовими демократизації освітнього процесу як-от: запровадження демократичних принципів взаємодії усіх учасників освітнього процесу; прозорість викладання без авторитарної ідеологічної спрямованості; розвинута і дієва система студентського самоврядування; залучення до управління освітніми закладами громадських організацій і місцевих муніципалітетів [53].

Досліджуючи проблематику упровадження громадянської освіти, Л. Шелюк зазначає, що своєрідну серцевину демократизації становить принцип рівних можливостей у доступі до якісної освіти. Це означає, що в

демократичному суспільстві кожен громадянин, незалежно від етнонаціонального походження, віросповідання чи конфесійної належності, а також його майнових статків, повинен мати можливість отримання як загальної, так і професійної освіти на будь-якому доступному для нього рівні [54]. У свою чергу, В. Андрущенко зазначає, що «ідея рівності безпосередньо пов'язана із самою внутрішньою сутністю освіти як соціально-формуючого феномена, адже саме в освітньому просторі людина має можливість якнайповніше реалізовувати свої морально-духовні орієнтації та творчо-сутнісні якості» [55].

У праці «Філософія освіти в європейському контексті» С. Клепко розкриває сутність принципу рівних можливостей в освіті, який називають егалітарністю. Дефініція «елітарність» трактується як обов'язкова складова демократичного і справедливого ладу і «... є спільним надбанням і загально визнаною цінністю європейської цивілізації». Демократичний світ схвалює егалітарну ідею, яка «полягає у тому, що кожна дитина, незалежно від її вроджених здібностей, сімейних і суспільних обставин, має право на загальну освіту» [56]. В останні десятиріччя ця ідея виражається як рівність можливостей і як вимога доступності освіти.

Принцип рівних можливостей у своєму демократичному варіанті є результатом світових конвенцій з прав людини і захисту дітей, дотримання яких означає створення кожному громадянину демократичного суспільства «рівних можливостей» отримання як загальної, так і професійної освіти на будь-якому доступному для нього рівні. Зокрема, право на рівний доступ до вищої освіти проголошено «Загальною декларацією прав людини», «Міжнародним пактом про економічні, соціальні і культурні права людини», «Конвенцією про боротьбу з дискримінацією в галузі освіти», а реалізація цього права постає пріоритетним напрямом розвитку європейського освітнього простору. Зокрема, у «Бухарестському комюніке» зазначено, що «розширення доступу до вищої освіти є передумовою суспільного прогресу та економічного розвитку» [57]. Відтак, заклади освіти, які надають здобувачам освіти можливості для всебічного розвитку їхніх здібностей, на думку Р. Євсович, повинні розвивати у них почуття

соціальної відповідальності, виховувати їх гідними членами демократичного суспільства, які впродовж життя будуть сприяти та підтримувати зміни, що забезпечуватимуть рівноправність та справедливість у соціумі [58].

Важливим мірилом забезпечення рівного для кожного громадянина доступу до якісної освіти є демократизація самого освітнього простору закладів освіти, що, з одного боку, забезпечує суспільство новими громадянами з демократично-гуманістичним світоглядом, а з іншого – надає широкий спектр методологічних підходів, методів навчання і освітніх технологій, здатних задовольнити потреби споживача освітніх послуг. Встановлено, що демократизація процесу здобуття освіти, як наголошує В. Биков, передбачає насамперед «розвиток і широкомасштабне запровадження механізмів й інструментів свободи вибору, рівні можливості отримання освіти незалежно від соціального статусу учнів та їх батьків», а також «порівнянність дипломів, кредитів; мобільність на ринках, єдину двоступеневу вищу освіту, наближені програми підготовки, уніфіковані інтерфейси взаємодії з різними системами освіти і закладами освіти» [59].

У європейських країнах доступність освіти органічно пов'язана з відповідальністю людини перед собою і суспільством, яке кредитує її, а не заклад освіти. Це спонукає людину робити зважений вибір, адже згодом кредит потрібно буде повернути суспільству. Тому доступність освіти корелює з такими її рисами як якість, особистісна самореалізація, суспільна потреба [60].

Досліджуючи демократизацію освіти в контексті її доступності, не можна оминати питання взаємозв'язку підприємницької діяльності і сучасних закладів освіти. На думку Л.Рижак, найефективнішим шляхом демократизації освіти є її комерціалізація. Адже, відносно скорочення бюджетного фінансування закладів освіти та зростання конкуренції між ними мотивують активність ЗВО розширювати доступ до освіти через використання різних форм. Це спонукає університети переходити на гнучкі індивідуальні програми навчання. Так, запровадження кредитно-модульної системи дає змогу навчатися у різних ЗВО і за різними освітніми програмами. Відтак, перед здобувачем вищої освіти

відкривається перспектива самостійного прийняття рішення: що і в яких обсягах вивчати та задля чого навчатись взагалі [51].

Ринкові механізми можуть демократизувати не лише університетську, але й шкільну освіту. Зокрема, в американському суспільстві в останньому десятиріччі ХХ ст. зростає увага до питання вибору освіти як розширення можливостей громадян в умовах лібералізації ринкової економіки. Реалізація принципів «вільного ринку» у функціонуванні державних закладів освіти полягає у зміні фінансування: виділення коштів не закладам, а учням (або батькам) у формі ваучерів, що дасть змогу дитині обрати ту школу, яка відповідає її уподобанням. Відповідно школи конкуруватимуть за ваучери, а тому будуть удосконалювати свої освітні програми. Однак, погляди філософів і соціологів на такий спосіб демократизації освіти в умовах глобалізації виявилися кардинально протилежними. Зокрема, професор А. Остін, директор Інституту розвитку вищої школи Каліфорнійського університету, виступає свідомим опонентом «вільного вибору» в середній школі, адже переконаний, що школа не здатна «функціонувати за зразком бізнесових кампаній» [61]. На думку ученого, процес відбору зосереджує найталановитіших учнів, з найвищими балами та найбільш вмотивованих, які зазвичай походять із найбагатших та освічених сімей, у декількох успішних школах, збільшуючи тим самим соціальну розшарованість як державних, так і приватних шкіл. Як зауважує А. Остін, концепція вільноринкового «вибору» може бути руйнівною для багатьох державних закладів освіти. Натомість кількість приватних шкіл, беручи участь в інтенсивній ринковій кампанії, буде збільшуватись, не покращуючи при цьому якості навчання [61].

На думку Дж. Колмен, професора Чиказького університету, свідомого прибічника «вільного вибору» в середній школі як стимулятора освіти і на противагу бачення А. Остіна, досить часто і для шкіл, і для учнів, і для їхніх батьків вільний вибір предметів практично неможливий, оскільки керівництво закладу, дотримуючись демократичних принципів «не може виключати тих учнів, які не відповідають її стандартам» [62], тому не «вільний вибір», а,



навпаки, його відсутність впливає на розшарування шкіл, яке цілком залежить від статків батьків і расової приналежності. Тож, як зазначає Л. Рижак, вільний вибір слід замінити на розшарування, яке буде ґрунтуватися на результатах і поведінці учнів у закладі освіти. Відтак, «вільний вибір» змінює засади змагань між закладами освіти й здобувачами освіти, зменшуючи таким чином розшарування за доходами та расовою приналежністю [51].

Очевидно, що комерціалізація освіти виступає лише одним із шляхів її демократизації. Але, панування ринкових механізмів в освіті може призвести до абсолютно протилежних наслідків у разі, якщо в освітній сфері не буде забезпечено гуманістичну та людиноцентриську її спрямованість.

У ході контент-аналізу встановлено, що освіта, яка має людиноцентриську спрямованість є сутнісною характеристикою процесу її демократизації, оскільки спрямована створювати найбільш оптимальні умови для повного розкриття здібностей кожної людини, можливостей реалізувати всі її інтелектуальні, творчі, культурні можливості, сприяти досягненню найбільшої її свободи з одночасною готовністю брати відповідальність за себе, свою родину, місцеву громаду, країну та планету загалом.

У «Філософії людиноцентризму як детермінанта становлення культури демократизму особистості» Г. Назаренко вказує на те, що зосередження уваги на вимірі всіх аспектів суспільно-політичного та соціально-економічного життя, коли людина є метою і смислом розвитку соціуму, стало передумовою для створення концептуальних засад філософії людиноцентризму як системи поглядів, яка визнає невід'ємне право на вільний розвиток та реалізацію всіх здібностей людини, визначає ступінь розкриття її можливостей як критерій оцінки ефективності діяльності органів державної влади та соціальних інститутів [63].

Філософія людиноцентризму у вітчизняній науковій думці концептуалізована у наукових працях академіка В. Кременя, який наголошує, що «людиноцентризм – це нова якість філософського розуміння людини, котра переважає як масштаби ренесансного антропоцентризму і гуманізму, так і

філософської антропології, оскільки виходить за їх межі» [64], адже сучасна постіндустріальна епоха – це епоха творчої особистості, яка не вкладається в усталені стандарти мислення минулих етапів розвитку людства. На думку ученого людиноцентризм як нова світоглядна філософія акцентує увагу на вивченні людини в усіх її сутнісних проявах, виявленні внутрішнього, глибинного фундаменту її буття, на особистісних цінностях та засобах і можливостях їх реалізації [64]. Прикметно, що «предметом філософії людиноцентризму є життя індивіда, взяте як цілісність матеріальних та ідеальних, свідомих і несвідомих, скінченних і нескінченних, загальних і національних, формальних й енергійних явищ» [64]. Завдяки працям академіка та його послідовників, «людиноцентризм» нині постає як «гуманістично орієнтований підхід до формування нової людини – активної, енергійної, розум і душа якої знаходяться в злагоді» [65], такої, яка здатна повноцінно жити в умовах демократії та відтворювати демократичний спосіб життя.

Вимога модернізації освіти на основі принципу «людиноцентризму», як зазначає В. Андрущенко, у буквальному розумінні означає переміщення людини в центр освітнього процесу, утвердження здобувача освіти у якості основного суб'єкта і головної мети цього процесу. Освіта має навчати і виховувати Людину з усіма її людськими якостями, життєвими орієнтаціями, роздумами та сумнівами. Для цього необхідно пізнати Природу та зрозуміти сутність Людини, її буття в історії, сьогодні і перспективі [55].

Людиноцентризм освіти виражається, перш за все, через ставлення учителя до дитини як найвищої цінності. Маленька людина має відчувати це з першого дня перебування в закладі освіти. Й таке ставлення до учнів повинно зберігатись аж до останнього дня перебування там дитини. Відтак, школа має залишатись для її вихованців анклавом людяності впродовж усього життя, для того, щоб ставши на самостійний життєвий шлях, реально чи то в думках її випускники могли б повертатись туди і, у черговий раз, взяти від неї глибинну доброту і порядність, високу моральність і гуманізм [55].

Ефективність, дієвість і дійсність людиноцентризму, перш за все, забезпечується безпосереднім спілкуванням учителів та учнів. І це зрозуміло, адже спілкування є формою навчальної взаємодії, співпраці вихователя і вихованця, педагога й учня, викладача та студента. При цьому, кожен учасник є активною стороною цього спілкування, адже «одноактивне» спілкування, як правило, є малоефективним. Активність у спілкуванні тільки зі сторони викладача сприймається як повчальність, тому викликає, частіше всього, незадоволення в здобувачів освіти. Як наголошує В. Андрущенко, людиноцентризм у спілкуванні реалізується як «... взаємна симпатія, зацікавленість партнером, внутрішньо мотивована повага до нього, сформована на основі благородних якостей всіх учасників цього процесу» [55]. У свою чергу, С. Гончаренко наголошує, що людиноцентриська спрямованість освіти передбачає перетворення парадигми виховання від тоталітарної до гуманістичної. На практиці це означає досягнення у закладах освіти взаєморозуміння, довіри та взаємної вимогливості викладачів і здобувачів освіти, панування невимушеної, творчої, демократичної атмосфери, в якій учні й студенти мають можливість опановувати закони демократії й громадянства ще під час навчання [44].

Поряд з поняттям «людиноцентризму» В. Кремень застосовує термін «дитиноцентризм». Власне принцип дитиноцентризму, за переконанням ученого, має ставитись на перший план в сучасній освіті, причому не до абстрактної, узагальненої дитини, а до конкретної дитини з її сутнісними характеристиками. Це має прослідковуватись на всіх етапах освітньої діяльності – від дошкілля до університету [66]. По суті йде мова про утвердження в закладах освіти атмосфери навчання, спілкування, праці і відпочинку, яка має сприяти виявленню, розвитку та реалізації природних здібностей особистості, формуванню її у повній відповідності з власною природою. Якщо людина є «частиною природи», то освітній процес повинен відповідати природі саме цієї дитини. Принцип природовідповідності був сформульований Я. Коменським та здобув подальший розвиток у працях А. Дістервега та Й. Песталоцці. Як зазначає

В.Ковальчук, нині даний принцип розвивається, перш за все, в контексті людиноцентризму як організаційного принципу особистісно-орієнтованого навчання та демократизації освіти [67].

За умов взаєморозуміння, довіри та взаємної вимогливості усіх учасників освітнього процесу, панування творчої та демократичної атмосфери принцип природовідповідності освіти здобуває міцний та надійний фундамент для реалізації. До того ж, нині принцип природовідповідності, підкріплений філософією людиноцентризму, реалізується у інклюзивній освіті. У даному контексті ЮНЕСКО визначає «процес звернення і відповіді на різноманітні потреби учнів через забезпечення їхньої участі в навчанні, культурних заходах і житті громади та зменшення виключення в освіті та навчальному процесі» [68]. Метою інклюзивної освіти, реалізація якої принципово можлива лише в умовах демократії, є покращання освітнього середовища, в якому усі учасники відкриті до різноманіття, де гарантується забезпечення прав і потреб здобувачів освіти, формування їх здібностей, творчого потенціалу, сприяння бути успішними. На практиці інклюзивна освіта реалізується таким чином, що при однаковому ставленні до всіх, додаткова увага приділяється дітям з особливими потребами. При цьому, природовідповідність людиноцентризму (дитиноцентризму) має брати до уваги не тільки особливості природної конструкції дитини, але й спробу «виходу за її межі», тобто забезпечити виправлення певних вад, лікування, включення такої дитини у освітній і життєвий процес як повноцінної особистості.

Як наголошує В. Андрущенко, важливі сюжетні лінії людиноцентризму розгортаються і в контексті утвердження діяльної, творчої людини. Соціально-педагогічний досвід та дослідження свідчать, що кожна дитина має певні нахили до якогось виду діяльності. Діяльнісна сутність людиноцентризму реалізується там, де вчитель пропонує дитині той вид діяльності, до якої вона має природні задатки [55].

Згідно дослідження В.Кременя, розвиток кожної людини на основі її природних здібностей в умовах переходу до інформаційних технологій, а далі до

суспільства знань, коли успіх у виробництві й життєдіяльності розглядається як головний важіль подальшого прогресу людства та розвитку демократичного способу життя. Тож, суттєво актуалізується завдання «наблизити навчання і виховання кожної дитини до її сутності, здібностей і особливостей» [66]. Це означає, що вчителі разом з батьками повинні сприяти дитині пізнати себе з подальшим саморозвитком, і тоді, у майбутньому будучи дорослою, людина найбільш повно зможе себе реалізувати, забезпечивши власний успіх та динамічний розвиток суспільства. Отже, індивідуалізація пізнання та навчання в закладі загальної середньої освіти, формування індивідуальної освітньої траєкторії в університеті, відповідно до вимог Болонського процесу, є практичним виміром реалізації принципу людиноцентризму.

Цінності нової доби (як прогрес соціуму) В. Кремень визначає як постійне оновлення, «що здійснюється за допомогою властивої людському інтелекту здатності осмислювати дійсність, трансформувати діяльність та вносити елемент новизни». Відтак, метою освітніх зусиль має бути людина, яку характеризує «свідома орієнтованість на здобуття нового – знань, досвіду, економічних, політичних, культурних досягнень, а також специфічна налаштованість на інновацію» [64]. Високотехнологічному інформаційному суспільству, на думку Е. Тоффлера, не потрібні мільйони малограмотних людей, які погоджуються працювати над виконанням монотонної роботи та покійно виконують накази керівництва. Навпаки, сучасному суспільству потрібні ті, хто здатні критично мислити, орієнтуватися в нових умовах, визначати нові зв'язки у стрімко змінному світі [69].

В інформаційному суспільстві не бракує інформації, а бракує знання та мудрості, як її використати. Соціум зацікавлений у тому, щоб кожен громадянин був інтелектуально самостійним, тобто не довіряв іншим думати за нього та робити вибір. У даному контексті справедливо наголошує М. Ліпман: «Ми повинні вчитися міркувати самостійно. Ніхто нас не навчить цьому, хіба що помістить у дослідницьку спільноту, де досягти таку мету відносно легко. Суть полягає в тому, що студентів слід заохочувати ставати раціональними задля їх

власної користі (це є крок до їх незалежності), а зовсім не задля нашої користі – користі суспільства» [70].

Отже, як зазначає Є. Рябенко, використання положень філософії людиноцентризму в умовах демократизації суспільства в цілому та освіти зокрема зорієнтоване «на формування вільної і відповідальної особистості; утвердження демократичних світоглядних установок, поглядів, цінностей; забезпечення умов для вільного самовизначення кожної людини для формування нею власних цінностей у формі життєвих цілей, провідних мотивів та інтересів, прагнень і потреб» [53].

Реалізація в освітньому просторі принципу людиноцентризму є соціально-філософською передумовою посилення процесу демократизації освіти, так само як гуманітарний вимір освіти відкриває перспективу для справжнього демократизму освітнього процесу. Саме тому на особливу увагу заслуговує питання гуманізації та гуманітаризації освіти в контексті її демократизації.

Передусім, варто відзначити, що сутність поняття «гуманізм» трактується як «щось людське, властиве справді освіченій людині», гуманність як «людяність, благодущність, людинолюбство, милосердя, любов до ближнього» (В. Даль) [71], а гуманізація, на думку М. Романенко, як «визнання людини як особистості, її права на свободу, реалізацію її спроможностей, утвердження блага людини як провідного критерію суспільних відносин» [72]. Отже, під гуманізмом розуміється прагнення до людяності, внесення гуманістичних засад у суспільні відносини. Встановлено, що на думку С. Силкіної, сучасний гуманізм ототожнюють з різноманітними переконаннями, які різновекторно характеризують загальнолюдські цінності з демократичними ідеалами, критичним мисленням, теологічним баченням Світу [73].

Розвиток гуманістичної традиції в освіті в контексті її демократизації нині пов'язують з подоланням ідеології технократизму, формалізму та бездуховності як способів мислення та діяльності на користь науково-технічного прогресу. За наголошує С. Гончаренко «для технократичного мислення не існує категорій моральності, совісті, людських переживань і гідності» [74, с.96 ].

Як стверджує С. Клепко, саме «антитехнократична тенденція втілюється в спробах гуманітаризації та гуманізації освіти» [75]. В індустріальному суспільстві взаємодія Людини з Природою базувалась переважно на механістичних, технічних, технологічних принципах, притаманних техніці і технічному мисленню. Гуманітаризація протистоїть технократизму, який глибоко засів у сучасному освітньому просторі, тож як зауважує Р. Євсович, «гуманітаризація освіти – це засіб глобальної гуманізації суспільства, який є необхідним для подолання негативних тенденцій у розвитку техногенної цивілізації» [77]. Гуманізація освіти повинна витиснути «бездушний» технократизм, а саме, на думку А. Сакун, протистояти тоталітаризму та авторитаризму під час організації освітнього процесу [76].

Ідея гуманізації освіти має величезне філософське, антропологічне, політичне, соціальнокультурне значення, адже від її реалізації залежить стратегія суспільного розвитку, що може або гальмувати рух кожної конкретної людини й цивілізації, або, навпаки, прискорювати його. Як зазначають відомі педагогічно-науковці щодо сучасної системи освіти, яка повинна бути спрямована на «становлення сутнісних сил людини, її соціально цінних світоглядних і моральних якостей, які необхідні в майбутньому. Гуманістична філософія освіти спрямована на благо людини, на створення екологічної й моральної гармонії у світі» [78].

У психолого-педагогічному аспекті термін «гуманізація» тлумачать різновекторно, зокрема деякі дослідники під «гуманізацією» освіти розуміють необхідність гуманітаризації її змісту, а саме просте збільшення кількості та обсягу навчальних дисциплін гуманітарного циклу, оскільки вони сприяють особистісному самовизначенню людини. На думку В. Возняка, гуманітаризація має протистояти сцієнтизації освіти»; варто забезпечити «олюднення» освітнього процесу, «адже знання, набуті у відчуженій від власних смислів суб'єкта формі, виражені і завчені за формальною схемою, на практиці не реалізуються» [79]. Саме тому, на думку О. Гончар, гуманітаризація освіти постає як підвищення статусу гуманітарних навчальних дисциплін, що

передбачає як збільшення їх «питомої ваги», так і якісні зміни їх викладання, звільнення від примітивного схематизму, «олюднення», диференціації та індивідуалізації навчального матеріалу [80], що надає можливість здобувачам освіти оволодіти сучасними знаннями, відповідними уміннями та навичками, професійними компетентностями, а також основами загальнолюдської культури, професійної майстерності та розвитку творчого потенціалу. На думку Т. Сущенко, «утвердження гуманізму для людини і в людині здійснюється тільки через культуру» [81].

Встановлено, що до змісту вищої освіти висуваються вимоги щодо збільшення обсягу гуманітарних дисциплін в загальному обсязі навчальних дисциплін (не менше 15-20 % для негуманітарних ЗВО і їх відсоток повинен збільшуватись); усунення міждисциплінарних вертикальних та горизонтальних розривів; поглибленої мовної підготовки здобувачів освіти [82].

Зокрема, результатом гуманітаризації інженерно-технічної освіти, як зазначає Т. Шаргун, має стати поглиблене вивчення основ гуманітарних і соціально-економічних наук, оволодіння культурою мислення майбутніх фахівців; високий рівень професійної етики та здатність до переоцінки та аналізу власних професійних можливостей; усвідомлення соціальної ролі майбутньої професійної діяльності; правової та екологічної усвідомленості; здатність до самоорганізації й організації колективу працівників на діалогічних засадах; уміння набувати нові знання й передавати їх іншим тощо [83]. Адже, як підкреслює Н. Цимбалюк, гуманітаризація освіти покликана забезпечити підготовку майбутніх фахівців до ефективної життєдіяльності в умовах мінливості та суспільної невизначеності; сприяти формуванню умінь і навичок критичного мислення, творчого й ефективного подолання суперечливих професійних ситуацій; стимулювати творчий потенціал здобувачів освіти [84].

На основі контент-аналізу наукових досліджень встановлено, що поняття «гуманізації» та «гуманітаризації» освіти не завжди трактують як тотожні. Зокрема, Р. Євсович визначає гуманізацію значно ширше як «теоретичну і практичну орієнтацію всієї освітньої системи на забезпечення успішності



процесу дорослішання й соціалізації кожної людини, її ментального, психічного і фізичного розвитку, формування спроможності до екобезпечної діяльності й активної участі в житті суспільства, держави» [85], тобто у процесі гуманізації освіти відбувається усвідомлення здобувачем освіти керівних принципів, при дотриманні є стійкими переконання : «людина – не засіб, а самоціль суспільства». Адже, як зазначає С. Брежнева, з раннього дитинства у людини пробуджується інтерес до навколишнього світу, інших людей і до самої себе, відбувається її становлення як особистості [86]. У такому контексті, на думку О. Гончар, гуманізація постає ключовою ланкою нового педагогічного мислення, фокусом якої є особистість Людини та її осмислена діяльність [80].

У науково-педагогічних, академічних школах гуманізація освіти трактується як одна з «тенденцій розвитку освіти, як принцип її побудови і принцип концепції виховання, ключовим положенням якої є гуманне ставлення до здобувачів освіти» [87]. Як правило дотримання «засад гуманності» ототожнюють із гуманізмом, оскільки гуманність (людяність), як властивість свідомості, чуттєвої сфери і поведінки людини, передбачає добре ставлення до оточуючих, емпатія, перцепція та сприяння їхньому благу. На думку Г. Балла, гуманізм визначає «прогресивний розвиток індивідів і спільнот та розширення простору їхньої свободи» [88].

Окремі дослідники дефініцію «гуманізація освіти» трактують як демократизацію характеру взаємодії учасників освітнього процесу, де викладач і здобувач є активними паритетними, рівноправними партнерами за мірою їх знань та можливостей. На думку А. Вербицького, «гуманістичні умови навчання, демократичні відносини між викладачами й студентами, творча обстановка міжособистісної взаємодії та спілкування «виробляють» один тип особистості, а авторитарно-бюрократична технологія «передання» інформації – суттєво інший» [89]. Такий спосіб організації «педагогічної взаємодії» між учасниками освітнього процесу, за якого пасивність студента в колективній, взаємодоповнюючій співпраці між всіма рівноправними її учасниками негативно впливає на рефлексивну сутність процесу гуманізації освіти.

В «Енциклопедії освіти» йде мова про те, що гуманізація освіти у даному контексті передбачає орієнтацію освітнього процесу на суб'єкт-суб'єктні відносини, коли центральною фігурою у освітньому процесу є не викладач, а здобувач освіти, який зацікавлений у своїх знаннях [90]. На думку Л. Петрової, здобувач освіти має бути активним та ініціативним, готовим до колективної інтелектуальної діяльності, яка, до прикладу, може досягатись за допомогою проблемно-діалогового викладання. Активність учасників освітнього процесу досягається через почуття внутрішньої свободи та визнання права на вибір, який добре узгоджується з технологією модульного навчання, яку пропагує Болонський процес на засадах філософії неогуманізму, прийнятої Римським клубом [91].

Варто відзначити, що термінологічна нез'ясованість понять «гуманізація» та «гуманітаризація» зумовлена лінгвістичною подібністю «ядерних» коренів слів, від яких вони беруть своє походження. Дефініція «гуманізація» (від латинського слова «humanus» – людський, людяний) потрактовується як «поширення та утвердження принципів чуйного ставлення до людини, турботи про благо та поваги до її гідності в якій-небудь сфері суспільного життя», а гуманітаризація (від лат. «humanitas», фран. «humanitaire» – людська природа, освіченість) відповідно орієнтується на результати діяльності людини у сфері «суспільних наук, що вивчають людину та її культуру, або стосується людського суспільства, людини як члена суспільства, її прав та обов'язків» [92]. Отже, спільним, для обох тлумачень, є зосередженість на людині, пріоритет цінності її індивідуальності над цінностями суспільно-політичних інститутів.

Як зазначає О. Гончар, лінгвістично-етимологічне дослідження термінів «гуманізація» та «гуманітаризація» надає можливість охарактеризувати «спрямованість процесів, що презентуються цими термінами в теорії педагогіки, на формування особистісної зрілості та «олюднення» змісту освіти» [80]. Отже, вважаємо, що концепція гуманізації змісту освіти має тісний зв'язок з гуманітаризацією освіти. У історичному контексті Р.Євсович та Т.Шаргун розмежовують поняття «гуманізація освіти» (визнання цінності Людини як

особистості) та «гуманітаризація освіти» (знання про Людину, формування гуманістичних міжособистісних відносин) [77], [93]. Згідно М. Добрускіним, перша – методологічно й теоретично обґрунтовує способи формування особистості, а друга – реалізує ці ідеї [94]. Як зазначає А. Сакун, гуманізація створює платформу для гуманітаризації, а остання, у свою чергу, доводить гуманізацію до дійсної форми [76].

Гуманізація та гуманітаризація освіти, як взаємозалежні та взаємообумовлені процеси, запускають реалізацію принципово нового спрямування освіти, пов'язаного не з підготовкою абстрактного майбутнього фахівця, а з формуванням гармонійної, професійно розвиненої та успішної особистості; трансформацію традиційного уявлення про мету освіти, як формування системи знань, умінь і навичок. Нині гуманістична мета освіти включає не тільки новітню інформацію сучасних наукових знань випереджального характеру, а й гуманітарні особистісно-розвивальні технології формування здатності здобувачів освіти до творчої діяльності, емоційно-ціннісного ставлення до Людини, Соціуму та Світу, а також систему морально-етичних, естетичних, природоохоронних уявлень, які визначають його поведінку в різних життєвих ситуаціях [80].

Гуманізація та гуманітаризація освіти спонукають до єдності професійного, загальнокультурного й морального розвитку особистості. Відомий український психолог Г. Балл виокремлює провідну ідею гуманізації освіти як «орієнтацію цілей, змісту, форм і методів впливу на особистість здобувача освіти, гуманізацію його розвитку»; вважає, що найважливішими складниками гуманізації освіти є: гуманістичне переосмислення основних функцій освіти; гуманізація життєдіяльності кожного учня; втілення гуманістичних засад у процесі організації освітнього процесу; любов і повага до учнів / студентів з боку педагогів; стимулювання розвитку суб'єктивних якостей здобувачів освіти; запровадження в освіті діалогічних засад; виховання учнів / студентів у дусі гуманістичних цінностей; розвиток і діяльність педагога як суб'єкта гуманістично-орієнтованої освіти [95].

Відтак, у контексті глобальних викликів демократизації освіти гуманізація та гуманітаризація освіти має реалізовувати людиновимірне орієнтоване навчання, спрямоване на гуманізацію соціального-економічного, суспільно-політичного та соціо-культурного середовища. Тобто всі ті гуманістичні критерії освітнього процесу, необхідні для розвитку творчих здібностей і навичок здобувачів освіти. Гуманізація та гуманітаризація має охопити усі ланки неперервної освіти, починаючи з дошкільного виховання до післядипломної освіти («навчання упродовж життя»). Разом з тим, саме класична університетська освіта, яка пропагує принципи свободи освіти й особи, створює належні умови для формування всебічного та гармонійного розвитку особистості. На думку В. Брюховецького, лише «в університетах можна створити такі умови, в яких людина розкриє свій талант, зрозуміє, в чому він полягає. І можна створити такі умови, коли людина відчує смак свободи: як брунька розкривається, так і вона вибухне і раптом зрозуміє, яке це велике благо – бути вільною. Говорити і діяти так, як ти хочеш, в межах, очевидно, суспільних норм і правил, але так, як ти хочеш, а не так, як тобі вказують» [96].

Отже, основне завдання сучасного університету полягає у формуванні такого рівня свободи, коли майбутній фахівець має академічний потенціал реалізації власної життєвої успішної та суспільно-корисної траєкторії. Відомо, що свободу не можливо передати особистості у формі готових знань, які треба засвоїти. Вони повинні відчувати цю свободу впродовж усього періоду навчання в ЗВО. На переконання В. Брюховецького, свобода університетського життя буде непомітно, але послідовно завойовуватиме життєвий простір соціуму через випускників ЗВО. Принцип свободи освіти передбачає широку автономію університетів та демократизацію університетського життя [51].

Отже, демократизація освіти неможлива без її гуманізації. Тому, формування системи цінностей особистості на основі гуманізму постає аксіологічною платформою демократизації освіти. У дослідженні Б. Год вказує на те, що ще гуманістичні цінності філософії Відродження, які визначали уявлення про людину як «міру всіх речей» зумовили: орієнтацію виховання на її

природу і гармонію; усвідомлення ролі освіти як головного засобу реалізації людиною її призначення (місії); розуміння виховання як процесу становлення й розвитку (саморозвитку) особистості, як засобу розкриття природних здібностей людини; необхідність розумового, фізичного та морального виховання, як основних компонентів гармонійного та всебічного формування особистості; узгодженість мети, змісту та принципів виховання на основі гуманності, поваги до особистості; пошук ефективних методик виховання з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей здобувача освіти [97]. Як наголошує Д. Гончар «принципи гуманізму постають як основа вдосконалення людських відносин на основі толерантності, суверенітету особистості, орієнтації на працю, любов, співчуття, милосердя й повагу. Гуманізм лежить в основі формування людини духовної з високими моральним якостями і високим рівнем професійної компетентності, розвитку свідомості, світогляду, світовідчуття, духовно-моральних цінностей» [98].

Відомо, що цінності спрямовують, організовують, орієнтують поведінку людини на визначення цілей її діяльності. Людина пізнає світ через призму цінностей, які упродовж усього життя регулюють її соціальну поведінку. Відповідно до гуманістичної теорії А. Маслоу і К. Роджерса, сучасна освіта походить із загальнолюдських цінностей, узгоджених з конкретними цінностями різних етнокультур; має на меті самореалізацію особистості; на основі цілісності, єдності розуму і відчуттів, душі і тіла, орієнтується на розвиток особистості; забезпечує право людини на вільний вибір змісту, форм, графіка та розкладу навчання; здійснюється за умов державної та громадянської підтримки, уваги, співпраці, а не формального управління з боку керівництва [99].

Аксіологічна платформа демократизації освіти ґрунтується на гуманістичних та одночасно загальнолюдських цінностях, до яких відносяться: права людини, толерантність, справедливість, солідарність, екологічна безпека. Права людини, будучи інституційною, морально-етичною та цивілізаційною основою європейських цінностей, задекларованих на національному і міжнародному рівнях в умовах демократизації суспільного життя, управління та

освіти нині мають виключну актуальність. Права людини окреслюють межі державної влади, оскільки визначають ту сферу життєдіяльності громадян, куди держава не може втручатись, й ті обов'язки, які має держава перед своїми громадянами. Пріоритет прав людини перед правами держави є основною цінністю демократії, яка як політична система виникла і розвивається передусім у межах держави, з якою пов'язані її основні інститути. Тому питання про співвідношення прав людини і держави виникає на тлі соціально-правової природи держави. У роботі «Соціальна, правова держава в Україні. Проблеми теорії і практики» О.Скрипнюк наголошує, що «ідея правової держави передбачає обмеження її могутності на користь громадянського суспільства і пріоритету прав громадян щодо прав держави, а соціальний характер держави спрямований на забезпечення громадянських прав для кожного члена суспільства» [100]. У свою чергу, В. Горбатенко зазначає, що «права і свободи людини є тією цінністю, яка репрезентована в усіх формах і процедурах демократії. Для захисту і реалізації цієї цінності й існує демократія. Вона має сенс, коли кожна людина є носієм певних невідчужуваних прав і свобод, навіть тоді, коли багато хто з громадян нехтує цими правами, зневажає їх. Конституційний правовий порядок в умовах демократії є такою системою відносин, за якої всім надається найбільша з можливих свобода самодіяльності і самовизначення» [101].

Демократична політична освіта ґрунтується на визначенні основних гуманістичних цінностей і насамперед свободи та гідності кожної людини, її природних невід'ємних прав. Така освіта допомагає кожному громадянину правильно оцінити суспільний лад в країні, усвідомити своє місце і роль у державі, свої права й обов'язки в суспільстві. Як зазначає В. Береза, «головна мета політичної освіти – навчити людину адекватно орієнтуватися в складному і суперечливому сучасному світі, представляти і захищати свої інтереси, поважаючи інтереси і права інших людей, спільно розв'язувати загальні проблеми» [102].

У дослідженнях науковців на чолі В.Андрущенко визначено, що хоч територією дії прав людини є «вертикальні» стосунки між громадянином та державою, а толерантність має «горизонтальну» природу і відображається у стосунках між людьми, витоки прав людини й толерантності однакові. Відтак, виховання толерантного громадянина починається з опанування знань про права і свободи з метою забезпечення їх реалізації і зміцнення прагнення кожної людини до захисту прав інших [55].

Сучасна демократична держава неможлива без дотримання норм права та утвердження толерантності. Адже, як зазначено у Декларації принципів толерантності (1995 р.), толерантність «це не лише моральний обов'язок, але й політична і правова потреба. Толерантність – це не поступка, поблажливість або потурання, а насамперед сформована на підставі визнання універсальних прав та основних свобод людини активна позиція». До того ж, «толерантність – це обов'язок сприяти утвердженню прав людини, плюралізму (у тому числі культурного плюралізму), демократії та правопорядку. Толерантність – це поняття, що означає відмову від догматизму і абсолютизму, утвердження норм, закріплених у міжнародно-правових актах у галузі прав людини. Стосовно поважання прав людини виявлення толерантності не означає терпимого ставлення до соціальної несправедливості, відмови від своїх або прийняття чужих переконань. Це означає, що кожен може дотримуватись своїх переконань і визнає таке саме право за іншими. Це означає визнання того, що люди з природи своєї відрізняються зовнішнім виглядом, становищем, мовою, поведінкою і мають право жити в мирі та зберігати свою індивідуальність. Це також означає, що погляди однієї людини не можуть бути нав'язані іншим» [103].

Нині в Європі толерантність сприймається як нова ідеологія. Завдання сучасного закладу середньої загальної освіти, як зазначає В. Андрущенко, охарактеризовуючи місію освіти у вихованні толерантності, «дати молоді розуміння того, що права людини – це не лише права кожного, це передусім права Іншого. Як писав А. де Сент-Екзюпері: «Якщо я чимось на тебе не схожий, я тебе цим не принижую, а навпаки нагороджую» [55].

Окрім того, толерантність, як «поважання, сприйняття та розуміння багатого різноманіття культур нашого світу» [103] є невід'ємною складовою патріотизму зразка початку ХХІ ст., якому властива не лише любов до власного народу, а й пошанування інших, повага до будь-якої людини, незалежно від її раси, національності, громадянства, релігії тощо. На думку Г. Ткаченко, це, перш за все, вимагає формування високої культури міжнаціонального спілкування, в основі чого повинні лежати наступні гуманістичні принципи: «повага людини гарантується його повагою до інших людей; дотримання вимог культури плюралізму думок; розв'язання суперечностей та конфліктів відбувається на основі збереження гідності суперника; людина – основа, початок і кінець суспільства» [87].

Нині найадекватнішим та найефективнішим інструментом прищеплення молоді почуттів толерантності та поваги до людей іншого світогляду, культури, релігії, національності стало поліетнічне освітнє середовище. дослідження Є.Творина демонструють, що «справедливість як одна з форм моральної поведінки, а також фундаментальна цінність етичної свідомості розглядається на даному етапі переважно в комплексі з іншими категоріями, такими як доброзичливість, свобода, шанобливість, рівність» [104]. Справедливість як моральна категорія оцінює суспільну дійсність, яку потрібно зберегти або досягти. Дана категорія як політична цінність означає, передусім, однакову для всіх свободу, рівність прав і рівність усіх перед законом. До того ж, справедливість передбачає також рівні можливості для розвитку індивідуальних здібностей і прагнень кожного та суспільну підтримку особистих зусиль. Саме тому, справедливість несумісна із знищенням індивідуальності або нівелюванням особистості. Соціальна справедливість, як зазначає З. Шевченко, прагне рівності у свободі самовизначення та самореалізації кожної людини. Дотримання принципу соціальної справедливості в умовах демократизації, на думку дослідниці «має забезпечувати адекватну соціальну мобільність, згідно якої кожна людина матиме можливість потрапити на свій соціальний рівень самотужки, досягнути того соціального статусу, на який вона заслуговує» [105].



Відтак, природна і соціальна диференціація членів суспільства, яка покладена в основу демократії та підтримується нею, має набути позитивного значення і регламентуватися рівністю права.

Солідарність як суспільне явище означає горизонтальні зв'язки взаємодії та співробітництва на протигагу вертикальним зв'язкам влади та залежності. Класики соціологічної думки (О. Конт, Е. Дюркгейм, М. Ковалевський) трактують солідарність як головну силу, що згуртовує суспільство, створює загальносуспільне. У сучасному розумінні, солідарність визначають як єдність переконань і дій, взаємодопомогу та підтримку членів певної соціальної групи, «кругову поруку» та спільну відповідальність. Російський дослідник А. Окара зазначає, що солідарність можна визначити як принцип соціального існування, який означає об'єднання ресурсів та можливостей усіх суб'єктів соціальних відносин для досягнення спільних цілей. При цьому, інтереси кожного з суб'єктів повинні знаходитися у рівновазі з інтересами спільноти. На думку науковця, солідарність необхідно розглядати «як механізм соціальної регуляції, збереження та розвитку колективного організму, який дозволяє максимально використовувати можливості усіх членів суспільства заради їхнього індивідуального та спільного блага» [106]. Солідарність як наукова проблема розглядається у сучасному дискурсі поряд із такими основами буття як етика ненасильства, проблема довіри та вільної лояльності, а також пов'язана з ними механізмами самоорганізації та синергетичної взаємодія, технологія «м'якої влади» тощо.

Солідарність і справедливість як суспільні цінності та принципи соціальної організації повинні відтворюватися в освітньому процесі на всіх рівнях неперервної освіти, а також лежати в основі позакласної / позааудиторної роботи.

Екологічна безпека в часи глобальної екологічної кризи, яка відводить людству небагато часу на вирішення проблеми свого виживання, постає як пріоритетна цінність вищого рівня, на розвиток якої повинні спрямовуватись усі засоби освітнього впливу на різних етапах підготовки молоді до життя. У даному контексті В. Дідков виокремлює чотири етапи залучення дітей до світу природи:

- 1) навчання дітей бачити і розуміти красу навколишнього світу;
- 2) формування у дітей потреби як споглядати так і бережливо ставитися до природи, охороняти та збагачувати її;
- 3) усвідомлення школярами того, це не щось відсторонене від людини, а людина – її вихованець, яка через спілкування з природою формує в собі найкращі моральні якості;
- 4) «становлення екологічної відповідальності у випускників школи як основної риси особистості на основі системних знань про екологічні проблеми сучасного світу і можливості впровадження концепції сталого розвитку сучасної цивілізації і навколишнього середовища» [107].

На відміну від зазначених демократичних цінностей, які на ранньому етапі соціалізації особистості можуть бути лише опосередковано засвоєні дитиною, цінності екологічної безпеки інтеріоризуються з раннього дитинства шляхом поступового пізнання довкілля. Слід зазначити, що екологічна культура людства як головний засіб збереження і відтворення системи «суспільство – природа» формується у процесі інтеріоризації цінностей екологічної безпеки. В. Крисаченко справедливо зауважує, що екологічна культура «звернена до двох світів – природного довкілля і внутрішнього світу людини. Своїми цілями вона спрямована на створення бажаного устрою чи ладу в природі, і на виховання високих гуманістичних смисложиттєвих цінностей та орієнтирів у людському житті» [108]. Важливими завданнями екологічної культури, а отже й екологічного виховання, В. Дідков виокремлює: формування у людини раціонального природокористування; бачення екологічних наслідків; почуття відповідальності перед нинішніми та майбутніми поколіннями тощо [107]. Більш того, як зазначає В. Андрущенко, екологічна безпека повинна стати тією цінністю, на основі якої в найближчому майбутньому відбудуватиметься пошук миролюбного співіснування різних націй і держав, адже екологічна проблема, яка виходить нині на глобальний рівень, все більше змушує окремі держави з метою забезпечення власної екобезпеки шукати нові механізми співпраці та партнерства. Відтак, екологічна проблема може стати новим чинником

культурно-комунікативного прориву у відносинах між різними народами та державами [55].

Наведені вище загальнолюдські демократичні цінності, зокрема права людини, толерантність, солідарність та екологічна безпека, разом з миролюбством та суто моральними цінностями, як-от милосердя, совість та відповідальність, покладені в основу Педагогічної Конституції Європи [109], яка визначає принципи та методологію філософії та освітньої політики щодо підготовки нового вчителя для об'єднаної Європи XXI ст. і, за словами В.Андрущенка, передбачає, що «підготовлений на такій ціннісній основі новий вчитель повинен бути здатним до «стирання» образу іншого як «ворога»; формування толерантності, зваженості та миролюбності; утвердження екологічного світогляду; виховання поваги до прав людини, демократії і солідарності» [109], тож саме це стане надійним підґрунтям до реальної демократизації освіти.

### **1.3 Ретроспективний аналіз ресурсо-технологічного забезпечення та управління демократизацією освіти**

Визначення демократизації освіти як однієї з основних тенденцій її модернізації, як процесу її «олюднення» в контексті основних національних та загальнолюдських цінностей, дає усі підстави зупинитись на ресурсах, чинниках та напрямках цього процесу.

Демократичні перетворення в суспільстві, на думку О. Чижової є процесом «утвердження демократичного способу правління, створення економічних, політичних засад залучення громадян в обговорення, формуванні соціально-політичних цінностей та політики, формування в суспільстві позитивного консенсусу, заснованого на системі демократичних норм» [110] виступають загальною платформою демократичних змін в системі освіти, що цілком зрозуміло, адже демократизація як тенденція суспільного розвитку XXI ст. поступово охоплює усі сфери життя людини, у тому числі освіту, змінює стиль і ритм кожного члена соціуму.

Освіта по праву має бути однією із стратегічно важливих сфер держави. Не впливаючи прямо на глобальні процеси та на показники успішності (розвиток економіки, зростання добробуту населення, успішність міжнародної та внутрішньої політики) держави, – освіта, тим не менш, відіграє важливу роль у житті країни. Як зазначає В. Годлевська, система освіти визначає динаміку розвитку суспільства, гальмує або прискорює його прогрес, надає конструктивний або деструктивний вектор морального виховання громадян. Освіта як соціальна система у всі часи реагувала на запити суспільства, держави, тому й не може бути незалежною від суспільного та політичного устрою країни, будучи органічним компонентом соціальної системи [111].

Модель державного устрою, що панував в СРСР, характерними рисами якого були централізація влади, безальтернативність поглядів, тоталітарний контроль над суспільством, матеріалістичне світосприйняття, поширював свої принципи на усі сфери суспільного життя. Так, в освітній сфері в кінці 50-х – на початку 60-х рр. ХХ ст. склалась система авторитарної освіти, яка будувалась на беззаперечному підкоренні учнів авторитету педагогів та батьків. На думку І. Легкоступа, авторитарна педагогіка, в основі якої лежить постулат «вчитель завжди правий», придушувала природне прагнення дітей до свободи, обмежувала їх ініціативу, перешкоджала розвитку індивідуальних якостей особистості та здатності у дорослому житті приймати відповідальні рішення. Дітям диктувались не лише диктанти та умови задач, але і все життя – знання, моральність, переконання [112].

Радянська система вищої освіти не передбачала автономії ЗВО та академічних свобод для учасників освітнього процесу. Не тільки студенти, але і переважна більшість університетів практично не мали впливу на зміст освіти. Можна цілком погодитись з висновками авторів «Білої книги (Сили змін та вектори руху до нової освіти України)», що «радянська влада повністю зруйнувала підвалини класичного університету, до яких від часів Середньовіччя входили: академічна свобода, автономія, освіта, заснована на християнському світогляді, повага до людської індивідуальності, національні цінності, соціальна

та інтелектуальна елітарність. Нищення університетської освіти на просторах СРСР не було унікальним явищем. Ці процеси стали повторенням подібного варварства за доби Великої французької революції, яка також свого часу зробила спробу «скасувати» університет. Тож, можна зробити висновок про їх закономірність на етапі становлення авторитарних чи тоталітарних режимів з огляду на те, що сама його природа університетської освіти суперечить їх існуванню» [113].

Демократизація суспільства формує принципово інші вимоги до освіти. Як зазначає М. Іванов «у демократичному суспільстві кожен громадянин має бути універсально освіченим, що дозволить йому «жити по-людськи», тобто не стати об'єктом маніпуляцій. Демократія несумісна з неучтвом. Вона відкидає його, а коли виявляється неспроможною впоратися з цим завданням, то неминуче деградує до диктатури. Демократичні свободи тільки тоді дають відчутні плоди і для особистості, і для суспільства, коли спираються на високу компетентність громадян. Відтак демократія без повноцінної освіти неможлива. З іншого ж боку, повноцінна освіта неможлива без демократії» [114]. Саме якісна освіта сприяє розвитку істинної демократії, формуючи при цьому політичну культуру. Більше того, освіта робить її життєво необхідною, виховуючи громадян, які розуміють суспільні проблеми, здатних до самоорганізації у вирішенні завдань загальнонаціонального значення, та маючих внутрішню потребу бути почутими.

Успішне існування демократії неможливе без людини, яка б сповідувала демократичні цінності та мала певний рівень соціальної компетентності. Як наголошує В. Кремень, «для демократичності країни важливо те, яким є президент держави, який склад парламенту і характер законів, що приймаються ним, з представників яких політичних сил і з якими особистісними здібностями складається уряд і т. ін. Але дійсну демократичність суспільства, врешті-решт, визначає сутність самовдосконалення громадян, їх здатність до самостійної й усвідомленої дії, в тому числі і раціонального, з огляду на демократичність, формування владних структур різних рівнів у державі» [66].

У дисертаційному дослідженні «Формування демократичних цінностей студентської молоді в трансформаційний період» С. Кострюков доводить, що суспільство зацікавлене в розвинутому та самодостатньому громадянині та у тому, щоб цінності та культура були демократичними. Однак, в суспільстві демократична культура не виникає миттєво. Українське суспільство до нині ще утримує в собі залишки колишньої тоталітарної системи: застарілі норми, цінності та стереотипи проявляються не лише в середовищі старших поколінь, але й серед молоді. Багато хто ще знаходиться під впливом ультраревольюційної або радикально націоналістичної ідеології й має про демократію поверхневе уявлення, дехто занадто захоплений західними цінностями, «демократичність» яких має досить умовний характер. Відтак, формування дійсних демократичних цінностей, культури, норм поведінки постає як завдання, яке потрібно негайно вирішувати [115]. Дослідник зазначає, що становлення демократичних цінностей та культури зумовлює: набуття всіма членами суспільства відповідних знань; вимагає глибокого розуміння суті демократії, прав та можливостей, які вона забезпечує, а також обов'язків, покладених на кожного громадянина; звички діяти і думати по-демократичному. В країнах усталеної демократії цей процес тривав поступово протягом століть [115]. Тому, в сучасних демократичних державах сформувалася універсальна відданість цілям політичної та громадянської освіти, яка постає як міждисциплінарна, партисипативна, інтерактивна, пов'язана з реальним життям, втілювана в демократичному суспільстві, відповідає вимогам його різноманіття та реалізовується закладами освіти разом з батьками, громадою, різними неурядовими організаціями тощо.

Як наголошує В. Береза, політична освіта в усталених демократичних країнах нині є обов'язковою складовою загальноосвітнього та культурного демократичного процесу. Завданням її є сприяння формуванню елементарних уявлень про політичну систему, які схожі до іманентних життєвих навичок та необхідні кожній людині в її повсякденному житті при демократичній системі правління. Адже саме при демократії, на думку науковця, «...змінюється акцент при визначенні показників якості політичної освіти з оцінки успішності

засвоєння конкретної інформації (це лише проміжне завдання політичної освіти) на оцінку рівня таких якостей, як здатність до продуктивної взаємодії, толерантність, відповідальність, готовність до самостійного вибору, ставлення до демократичних цінностей тощо» [102].

Досліджуючи у аксіологічному вимірі аспекти конституціалізації освітнього простору Європи, В. Андрущенко зазначає, що Україна має пройти становлення демократичних цінностей та культури прискореними темпами. Важливою потребою вибудовування демократичного способу життя суспільства і кожного громадянина в ньому в трансформаційних соціумах є виведення демократичної ідеї у пріоритет, що полягає, насамперед, у освітянському, просвітницькому, організаційно-стимулюючому прищепленні кожній людині внутрішньої особистісної потреби завжди і в будь-якій життєвій ситуації чинити демократично, законно, гуманно. Головною рушійною силою виступає потреба навчитися поступати відповідно до основних принципів демократії, що передбачає насамперед відмову від неправомірної та антигуманної поведінки, засвоєної нашим суспільством протягом тривалого періоду тоталітарно-авторитарного правління [55].

Як підкреслює В. Береза, саме процес навчання демократії створює загрозу тоталітаризму з його системою «простих» рішень і вдаваного порядку. Це означає підготовку суспільства до можливих криз та прийдешніх змін. Новітня система освіти має формувати людину адаптовану до майбутнього, створювати альтернативні форми цього майбутнього. Політична освіта не може бути локалізована у часі і просторі минулого. Політико-дидактична думка останнього часу все частіше повертається до педагогічних ідей і практики якщо не античної, то класичної демократії. Все частіше звучить твердження про те, що демократії не можливо навчити за допомогою блискучої лекторської риторики та володіння якісним навчально-інформаційним матеріалом. Разом з виваженими настановами і твердженнями здобувачам освіти потрібно надати можливість набути власний демократичний досвід з його перевагою прав і тягарем обов'язків. Важливо виробити у кожного представника суспільства критичне

мислення, без якого навіть самий демократичний лад вироджується в тиранію більшості. Демократизм робить людину сміливішою в її індивідуальному виборі, змушує цінувати власну свободу та свободу іншого. Цілі і цінності освіти, сформовані у процесі колективного пошуку істини, повинні стати фундаментом для політичної освіти, бути покликаними сучасною епохою [102].

Освіта, зазначає В. Кремень, має готувати демократичну особистість, яка всією своєю сутністю, органічно, а не за покликом поводитирів, буде прагнути демократії й не зможе жити в авторитарних суспільних відносинах [66]. Це означає, що вся система освіти має трансформуватися у школу демократії, яка формуватиме особистість як активного, дієвого суб'єкта суспільних відносин, провідника демократичних ідей та пріоритетів, господаря власної долі [116]. На думку М. Яцейко, підготувати людину з демократичним мисленням може тільки система, яка за своїм демократизмом організації та управління відповідає найбільш високим показникам сучасності [52].

Проектуючи зміст демократичної політичної освіти, вказує В. Береза на необхідність першочергово робити акценти на таких ключових поняттях як «індивідуальна свобода», «законослухняність», «політична активність», «відповідальність», «ставлення до влади», «толерантність» [102], формуючи у сучасній молоді глибинне особистісне відчуття цінності демократії як духовного феномену та соціально-політичної практики. До того ж, як зазначає Л. Сіднев, дуже важливо перейти «від предметно-орієнтованого до критеріально-орієнтованого типу політичної освіти, логіку і зміст якого складають не сума знань та вмій з окремих питань, а певні якості особистості, характер її мислення, соціальні й культурні орієнтації. Водночас, вдосконалення форм організації навчання, насамперед як форм рівноправного спілкування з учнями, організації їхньої продуктивної самостійної пізнавальної діяльності потребує створення умов для розвитку не лише мислення, а й серця, душі, цілісної особистості» [117].

Встановлено на основі дослідження А. Карнауха, що наслідком і результатом демократично-громадянської освіти повинно стати формування громадянина, якого характеризують такі якості, як-от: «...почуття власної



гідності, шанування прав людини і вміння їх захищати; уміння мислити критично й незалежно, вимогливо ставитися до влади; відданість демократичним цінностям, віра в них, сповідування таких цінностей суспільного життя, як права людини, верховенство права, справедливість; політична освіченість, компетентність; знання, визнання і дотримання законів; толерантність і готовність до компромісу, до розв'язання конфліктів шляхом певних угод; участь у спільних справах» [118].

Відтак, важливість формування та упровадження в державі політичної освіти як основи виховання демократичного суспільства полягає насамперед у тому, що тільки за умови укорінення демократичних практик і процедур в освітній сфері стає можливим їх ефективний гуманістично-аксіологічний трансфер в інші сфери національно-суспільного життя країни. Водночас, неминучим є і зворотній вплив соціуму на освіту та зміст освітнього процесу. Адже, демократизація суспільного життя детермінує демократизацію системи освіти, яка, у свою чергу, безпосередньо позитивно впливає на зміст і процедуру освітнього процесу.

У «Білій Книзі» зібрані пропозиції інтелектуальної еліти країни щодо шляхів модернізації освіти, автори якої окреслили напрями змін та назвали їх п'ятьма «Д», які по праву можна вважати орієнтирами демократизації освіти, зокрема:

1. «Д» – деуніфікація закладів загальної середньої освіти, що ґрунтується на визнанні їх права мати власне реноме, власну філософію освіти і концепцію розвитку.
2. «Д» – демократизація усіх сфер шкільного життя, починаючи з відмови від авторитарної педагогіки на уроці і завершуючи ліквідацією командно-адміністративних методів управління закладами загальної середньої освіти.
3. «Д» – демонополізація освіти, що означає «роздержавлення» закладів освіти, перехід до загальнонаціональних, громадсько-державних закладів загальної середньої освіти та університетської автономії.

Тільки така система освіти може бути основою громадянського, відкритого суспільства на протигагу державній, яка ознакою тоталітаризму;

4. «Д» – децентралізація управління системою освіти, перехід від зовнішнього управління до школобазованого менеджменту;
5. «Д» – «декомунізація» закладів загальної середньої освіти, яка передбачає не тільки відмову від жорсткого ідеологічного контролю за роботою закладу освіти, а й поступовий відхід від стереотипів «радянської» моделі, утвердження нової філософії освіти, нового стилю освітянського мислення [113].

Втілення у життя вище викладених принципів дасть змогу освіті, по-перше, демократизуватись разом із суспільством, і, по-друге, сприяти подальшій його демократизації. Процеси розширення демократії й посилення правової держави у світовому вимірі підвищують роль освіти у справі виховання молодого покоління як громадянського суспільства у демократичній країні. Через зростання масштабів вищої освіти, ідеї академічної свободи та рівноправності, які властиві науці й освіті, транслуються на все суспільство та універсалізують політичний устрій країн. У ході аналізу міжнародного вектору реформи вищої освіти у контексті міжнародної інтеграції В. Токаревою та І. Сікорською встановлено, що формування нових соціокультурних цінностей, таких як гуманізація суспільних відносин та цивілізований вільний ринок, не тільки змінюють структуру системи вищої освіти, розширюючи при цьому підготовку управлінців, економістів та фахівців гуманітарних спеціальностей, а й змінюють всю її парадигму, переходячи від освіти орієнтованої на суспільство, до освіти орієнтованої на особистість [119].

Встановлено, що зростання авторитету загальнолюдських цінностей під впливом процесів формування загальноєвропейського освітнього простору, впливає на реалізацію європейського вектору модернізації системи освіти в Україні. Аналіз причини зростання авторитету загальнолюдських цінностей у контексті реалізації європейського вектору модернізації української освіти, дає

підстави стверджувати, що цінності – один із універсальних, поряд із нормами та ідеалами, компонентів людського буття. Освіта, як відомо, є одним із найважливіших механізмів відтворення та трансляції цінностей у соціумі. Формуючи у молодій людині певний тип світогляду, система освіти зберігає та продукує відповідні цінності, забезпечує їх трансляцію від одного покоління до іншого. Культурні цінності в широкому значенні (наукові, політичні, моральні, естетичні, релігійні тощо) продукуються та передаються не тільки через зміст навчальних дисциплін та долучення особистості до певної системи цінностей через виховні заходи в освітньому процесі, а й за допомогою різних підходів до організації освітнього процесу, через способи організації управління освітньою діяльністю, характер педагогічної комунікації, засоби і критерії оцінювання знань тощо [120].

Як зазначає Х. Бехруз, провідною тенденцією аксіології освіти як галузі філософського знання, яка досліджує ціннісні аспекти освіти і виховання, є універсалізм. Останній передбачає визначення базових цінностей, які є загальними для будь-якої культури, на підставі їх однакової значущості для кожної людини, а також їх однакового смислового наповнення, відтак можуть претендувати на статус універсальних [121]. Такі цінності називають ще й трансцендентальними на тій підставі, що свідчать про спільну людську природу, про утвердження ціннісно-світоглядних ідеалів і стандартів загальних для всього людства. Академік В. Андрущенко наголошує, що до фундаментальних, наближених до загальнолюдських цінностей, які відображають сталі ціннісні орієнтири людства, відносяться: життя, природа, людина, суспільство, добро, щастя, справедливість, свобода, рівність, гуманізм, праця, знання (істина), краса (гармонія) тощо [122]. Досліджуючи проблему цінностей В.Андрущенко вказує на те, що поряд із загальнолюдськими, співіснують цінності національні, сформовані народом і культурою впродовж свого історичного розвитку. На його переконання, цивілізованою вважається та система освіти, в якій національне корелюється із загальнолюдським і не випадає з історичного контексту, а розвивається разом із розвитком історії, цивілізації та культури. Сучасні

об'єднавчі процеси в європейському просторі як ніколи потребують аксіологічного узгодження і взаємодії систем освіти та виховання на даній основі людей, здатних до сприйняття і розуміння одне одного, налагодження комунікації та ефективного співробітництва [122].

Зростання авторитету загальнолюдських цінностей та їх узгодження із національними у межах загальноєвропейського освітнього простору спричинено тим, що з давніх часів і до нині європейська освіта розвивалась як цілісна система. І хоча в різні історичні періоди в країнах Європи дані цінності різнились та все ж їх головний вектор залишався завжди практично незмінним: з часів античності і до наших днів в центрі європейської освіти незмінно стояла Людина як найвища цінність, створена Природою і Богом [122]. Тож, саме тому, у наш час відтворення гуманістичних цінностей як противаги технократичним тенденціям суспільного розвитку відбувається у межах європейського освітнього простору як єдиного освітнього простору 47 країн, які беруть участь у Болонському процесі в сфері вищої освіти. Доречно нагадати, що набагато раніше виникла так звана «європеїзація вищої освіти» (даний термін став широко використовуватися після підписання в 1992 р. Маастрихтської Угоди, яка дала змогу ЄС в 1999 р. придбати формальні повноваження у сфері освіти, науки й інноватики задовго до Болонського процесу). Нині, після формального утворення європейського простору вищої освіти, процес європеїзації освіти триває, являючи собою, на думку М. Кудрі, «всеосяжний процес, виробленням певних загальноєвропейських цінностей, норм, підходів, інститутів у системі вищої освіти, формуванням у студентів і викладачів відчуття приналежності до єдиного європейського соціального і культурного простору» [123].

У межах європеїзації вищої освіти широко пропагуються ідеї гуманізму та нового прогресу, які було проголошено й закріплено на Всесвітній конференції з вищої освіти – 2009: «Нова динаміка вищої освіти і науки для соціальної зміни і розвитку» (Париж, 5-8 липня 2009 р.). У комюніке зазначено, що міжнародна співпраця в галузі вищої освіти має слугувати «просуванню гуманістичних цінностей і міжкультурного діалогу», а також «сприяти освіті соціально

відповідальних громадян, які прагнуть створення світу, захисту прав людей і цінностей демократії», а саме «навчання має як відповідати, так і передбачати соціальні потреби» [124].

Одночасно акцентується увага сучасних європейських учених-педагогів до вивчення проблеми громадянського виховання в умовах міжкультурної інтеграції, пріоритети якого визначаються, виходячи із загальнолюдських цінностей. До таких пріоритетів О. Бажановська відносить: «виховання толерантного ставлення до інших рас, релігій, соціальних устроїв і культурних традицій; формування особистісних високоморальних якостей, готовності допомагати іншим людям; виховання в ім'я миру» [125].

Цілком природно, що в епоху глобалізації простежується прагнення до максимальної сумісності систем вищої освіти різних країн. Це дасть змогу всім учасникам процесу невпинно підвищувати якість освіти, повною мірою скористатися перевагами культурного різноманіття та полегшити мобільність студентів і забезпечити міжнародне визнання рамки кваліфікацій. Встановлено, що в основі Болонського процесу лежать ті ж самі цінності, що й в основі ширших процесів європейської інтеграції [122]. До них відносяться й ціннісні засади європейської педагогічної практики: демократизм, в основі якого лежать принципи партнерства і самоврядування; гуманізм, який проявляється через повагу до особистої гідності та індивідуальної самобутності людини; креативність як форма інноваційного, творчого, продуктивного ставлення до себе та до своєї діяльності, а також до світу загалом; відповідальність як спосіб реалізації особистісної свободи та толерантність як форма поваги до відмінності Іншого, підкріплена принципами терпимості і ненасилля тощо [120].

У дослідженні «Удосконалення державного управління вищою освітою в контексті європейської інтеграції» І. Сікорською визначено, що у 1998 р. у межах «Стратегії інтеграції України до Європейського Союзу» одними з головних напрямів інтеграційного процесу Україна обрала культурно-освітню та науково-технічну інтеграцію, зумовлену потенційною можливістю досягнення вагомих успіхів саме у цьому напрямку [126]. Приєднання до Болонського процесу

16 травня 2005 р., зобов'язало Україну модернізувати вітчизняну систему освіти відповідно до європейських стандартів. Відповідно змінено освітньо-кваліфікаційні рівні на освітні рівні, переглянуто зміст освіти, скасовано догми радянської моноідеології. Поступово налагоджуються зв'язки з іноземними університетами, впроваджуються спільні освітні програми. Розробка та затвердження оновленого переліку спеціальностей та розробка стандартів вищої освіти, забезпечили Україні можливість долучитися до Лісабонської конвенції. Нині пріоритетним є процес розширення прав та автономності ЗВО України. Ліцензування освітньої діяльності та акредитація освітніх програм поступово набирають ознак громадського контролю якості освітніх послуг. Встановлюються контакти органів студентського самоврядування українських ЗВО з Європейською студентською спільнотою [77].

В умовах неоднозначного сприйняття Болонських перетворень серед освітянської громадськості України, як наголошує М.Кудря, найбільш виваженою є позиція: участь вітчизняної вищої освіти у Болонському процесі повинна спрямовуватись на розвиток і набуття нових якісних ознак, а не на відмову від кращих традицій та погіршення національних стандартів якості. Болонські вимоги для України – це не уніфікація вищої освіти, а широкий доступ до широкого спектру освітніх і культурних надбань різних країн Європи [123].

Досліджуючи соціокультурну динаміку цінностей у дискурсі модернізації освіти, В. Молодиченко робить висновок, що за умов, коли вітчизняна освіта має забезпечити європейський вибір України через виховання молодого покоління в дусі європейських цінностей, важливо оцінювати її не тільки за обсягом отриманих знань і вмінь, а й за ступенем їх трансформування в світоглядні пріоритети й ціннісні настанови та у відповідні рівні компетентностей, серед яких : політична й соціальна компетентності, що розкриваються в умінні виробляти спільні рішення, регулювати конфлікти ненасильницьким способом, брати відповідальність на себе, бути активним у процесах покращення діяльності демократичних інститутів; економічна – створює передумови для ефективної життєдіяльності у сфері матеріального виробництва, розподілу та споживання

продукції цього виробництва; мовна – забезпечує здатність до усного і письмового мовлення державною, рідною та іншими мовами; культурна – формує здатність до діалогу, взаєморозуміння та взаємоповагу між людьми, вміння дружньо жити з представниками інших культур, мов і релігій; інформаційна – здатність до опанування нових технологій, вміння їх застосовувати; екологічна – спрямована на гармонізацію відносин людини з природою [127].

Окрім демократичних перетворень та європеїзації вітчизняної освіти, вагомим чинником стимулювання демократизації життя та освіти в Україні постає децентралізація управління українським суспільством. Розкриваючи це положення, передусім, зазначимо, що політична наука характеризує децентралізацію як відцентрові явища та процеси в країні; з позицій державного управління виступає його принципом, методом, властивістю, що передбачає передачу повноважень і відповідальності від центральної державної влади на нижчі рівні управління і недержавного сектору, й нарешті, з точки зору менеджменту означає делегування керівником певних повноважень та обов'язків підлеглим, наділяючи їх тим самим більшою свободою та відповідальністю.

В «Політологічному енциклопедичному словнику» децентралізація трактується як політичний процес, який «передбачає делегування центральним урядом певних повноважень на місцевий рівень з метою оптимізації практичного вирішення питань загальнонаціональної ваги, а також втілення в життя специфічних регіонально-локальних програм» [128]. Розрізняють адміністративну, політичну, ринкову, просторову, фіскальну або фінансово-бюджетну децентралізацію, яка може здійснюватися шляхом деконцентрації або деволюції, спільним для яких є демократичність процесу децентралізації, притаманність правовій демократичній державі, а ступінь розвитку децентралізації управління відображає рівень розвитку демократії в країні [129]. Як наголошує Т. Панченко, децентралізацію часто ототожнюють з індивідуальною свободою, плюралістичною демократією та місцевим самоврядуванням [130]. Адже сильне місцеве самоврядування, що розвивається

на фундаменті розвинутого громадянського суспільства і демократії, несумісне з будь-яким тоталітарним режимом й в умовах децентралізації унеможливилює узурпацію влади.

Нині децентралізацію можна характеризувати як глобальне явище, як зазначає Я. Зимогляд, причинами децентралізації в усьому світі стали: політичні зміни, які надали місцевим співтовариствам право виражати і відстоювати свої інтереси; глобальна інтеграція, яка істотно змінила уявлення про формат управління і самоврядування; участь місцевих та регіональних співтовариств у соціально-економічних й суспільно-політичних процесах. У багатьох країнах світу останнім часом на зміну централізму влади й управління знаходить хвиля децентралізації, і навпаки. Курс на децентралізацію у більшості здійснюється під впливом рішення Ради Європи про розвиток демократичних інституцій, а державне управління є демократичним тільки за умови його децентралізації [131].

Визначено основні обставини, згідно дослідження О. Петренко, які впливають на проведення децентралізації: мінімальний розмір владних структур, спроможних успішно керувати громадою; виникнення нових технічних можливостей; зміна потреб одночасно і споживачів, і виробників. Дослідник вказує на те, що деякі країни, регіони, області й провінції задля отримання певних благ, пов'язаних з функціями держави, зокрема із забезпеченням безпеки, об'єднувалися під центральною владою, частково втратили свою самостійність [132]. В основі політики децентралізації, як наголошує В. Пашков, знаходяться:

- політичні мотиви (демократизація суспільного управління із залученням громадськості),
- фінансові мотиви (нездатність центральних урядів самостійно нести тягар фінансування вищої освіти, тож, перекладання частини фінансового тягаря на місцеві громади),
- мотиви ефективності (переміщення центрів прийняття рішень на нижчі рівні управління, що дозволяє більш оперативно реагувати на вимоги суспільства та ринку праці) [133].



Як наголошував прем'єр-міністр України В. Гройсман (2016 – 2019 р.р.), від успішного впровадження децентралізаційних реформ наряду залежить підвищення соціального статусу держави. Звільнення від адміністративно-бюрократичного переобтяження за рахунок передачі більшості владно-виконавчих, реєстраційно-дозвільних, фіскальних та бюрократичних функцій на місця, дає можливість державному апарату спрямовувати більший ресурс на вирішення соціальних проблем суспільства, спростити і зробити більш ефективним соціальне управління, що є найважливішою сутнісною ознакою самого процесу децентралізації [134].

За визначенням І. Хожило, децентралізація управління – характерна ознака становлення та розвитку соціального сектора різних країн на нових демократичних засадах. Більшість розвинених країн на шляху до децентралізації рухається в таких напрямках: «активне залучення громадського впливу на розв'язання соціальних проблем; посилення ролі місцевих органів управління соціальним сектором у прийнятті рішень щодо початку організаційно-економічних змін; зростання автономії закладів соціального сектора в управлінні їх фінансовими, матеріальними та кадровими ресурсами» [135].

В нашій державі децентралізація управління, як один із пріоритетів територіально-адміністративної реформи, передбачає збільшення ролі владних регіональних структур у здійсненні соціально-економічних та суспільно-політичних реформ, диверсифікації економіки територій в управлінні державним і комунальним майном, розвитку міжрегіонального та транскордонного співробітництва у різних сферах. Основною метою вітчизняних децентралізаційних реформ завжди було підвищення ефективності державного сектору й якості життя суспільства та розкриття потенціалу місцевого самоврядування. Однак попри тривалі наміри проведення децентралізації, система державного управління в Україні залишається занадто централізованою. Як зазначає О. Петренко, взаємовідносини між місцевими органами влади та центральним урядом у більшості випадків «мають характер підлеглості, ніж взаємного співробітництва; подрібнення місцевих органів влади ускладнює

відносини між ними та центральною владою (перші часто занадто малі, щоб ефективно надавати громадські послуги на місцевому рівні); місцеві бюджети не самостійні, органи місцевого самоврядування залежать від державних асигнувань, субвенцій та інших фінансових вливань з регіональних або державних бюджетів» [132].

Також зазначено В.Гройсманом, що успішне проведення реформи децентралізації влади перш за все залежить від цілеспрямованого розвитку місцевого самоврядування з пошуком найбільш оптимальної моделі територіальної організації влади, в якій будуть чітко визначені повноваження, ресурси, відповідальність, закріплені за кожним суб'єктом владно-управлінської діяльності [134]. У той же час О. Петренко вказує на те, що бажаними напрямками децентралізації управління в Україні були та залишаються: «чітке розмежування сфер діяльності, функцій та відповідальності між центральним, регіональним та місцевим рівнями влади; узгодження процедур бюджетного процесу для ефективного надання публічних послуг; визначення послуг, які надає кожен з рівнів влади; чітке визначення власних і делегованих повноважень; виправлення невідповідності, що існує між повноваженнями щодо прийняття рішень і відповідальністю» [132].

Досліджуючи децентралізацію влади як механізм розвитку громад, М.Попова дійшла висновку, що хоча центральній владі в Україні за всі роки незалежності ніколи не були потрібні сильні регіони із загально визнаними на місцевому рівні лідерами, з думкою яких довелося б рахуватися, нині спостерігається деякий прогрес в цьому напрямі через певні зобов'язання перед Радою Європи. Адже одним з пріоритетів для Ради Європи є успішна, ефективна і дієва децентралізація влади в Україні. Тож під її впливом вже досягнуто певного прогресу, а саме: прийнята концепція децентралізації та відповідний Бюджетний кодекс [136]; прийнято закон «Про співробітництво територіальних громад» (2014 р.), який став підґрунтям для створення міцної територіальної основи місцевого самоврядування. Отримання відповідних економічних інструментів (податки, збір тощо), як наголошує В. Гройсман, дає змогу

об'єднаним територіальним громадам заробити для себе необхідні ресурси [137]. У різних регіонах України в 2015 році розпочалося створення об'єднаних територіальних громад, які самостійно управляють фінансами, ресурсами та визначають власні пріоритети розвитку. Метою запропонованих змін було «відхід від централізованої моделі управління, забезпечення спроможності місцевого самоврядування та побудова ефективної системи територіальних органів влади, реалізація у повній мірі положень Європейської хартії, принципів субсидіарності, повсюдності і фінансової самодостатності місцевого самоврядування» [138].

Встановлено, що децентралізація управління українським суспільством, яка вступила у активну стадію, неминуче має охопити усі сфери життя, у тому числі й освітню, стимулюючи у ній процеси демократизації та децентралізації, як це було в інших країнах, які проводили відповідні реформи. Відтак, на порядку денному модернізації вітчизняної освіти питання оптимізації державних управлінських структур, децентралізації управління, перерозподіл функцій та повноважень між центральними і місцевими органами виконавчої влади, органами місцевого самоврядування та закладами освіти [139].

Як підкреслює В. Андрущенко, у Європейському звіті про якість середньої освіти децентралізація даної системи визначена як одна з п'яти ключових проблем майбутнього, зокрема зміщення акценту в процесі прийняття рішень на рівень закладу освіти чи регіональний рівень є важливою політичною стратегією, яка виникла через недостатність довіри до здатності держави адекватно реагувати на зростаючі потреби суспільства [140]. Н думку В. Пашкова, в основу даної стратегії має бути закладено ідею, що право приймати рішення повинні мати ті, кого зачіпають наслідки їх виконання. Децентралізація в певному сенсі є найкращим засобом перенесення політичних дебатів про якість освіти, її демократизації та модернізації, на нижчі рівні освітньої системи. Надання більших повноважень нижчим щаблям системи освіти означає перекладання на них відповідальності за якість освіти. Залучення місцевих громад до управління та фінансування освіти дає змогу пом'якшити негативні ефекти від постійного

скорочення державного фінансування галузі, які вона відчуває в умовах глобалізації [133].

На думку Л. Закоморної, досвід реформ в європейських країнах показує, що децентралізація відіграє важливу роль у процесах демократизації й трансформації економіки і суспільства, які вимагають правильного розуміння їх суті, продуманості і зваженості дій, оскільки зачіпає різні сторони життя суспільства. Серед постсоціалістичних країн Східної Європи, які вирізняються найбільш вдало проведеною реформою децентралізації влади, є Республіка Польща, де було ефективно упроваджено в національне законодавство європейський принцип оптимальної децентралізації і реальної керованості територіями [141]. Польська реформа місцевого самоврядування стала, у свій час, основою для проведення інших реформ у країні, зокрема у сфері освіти. На думку експертів, польська освітня реформа була не педагогічним, а скоріше, політичним проектом, адже пропонувала не перегляд управлінських функцій у системі виховання та освіти, а наголошувала на необхідності змін середовища, в якому відбувається освітній процес [142], [143]. Досліджуючи польський досвід децентралізації управління у соціальній сфері І.Хожило відмічає, що в результаті реалізації поетапної стратегії змін польська система освіти стала більш відкритою завдяки упровадженню: нового способу фінансування з державного бюджету закладів освіти та виховання; нової трудової філософії для педагогів; нового рівня організації та управління шкільною освітою; передачі школам контролю за змістом навчання і виховання; швидкого розвитку ринку навчальної книги; нового способу здійснення нагляду за закладами освіти; нових форм підвищення кваліфікації освітян тощо [135].

Міністр освіти Л. Гриневич (2016 – 2019 р.р.) обґрунтовує можливість використання в українській практиці наступних здобутків польського досвіду децентралізації управління базовою освітою:

– на загальнодержавному рівні – використання підходів до фінансування освіти на рівні місцевого самоврядування, державної політики у напрямі навчальних програм, підручників, підвищення кваліфікації освітян, забезпечення

прозорих механізмів контролю за якістю освіти (інспекторська служба, зовнішнє оцінювання, система моніторингу якості освіти);

- на рівні органів місцевого самоврядування – фінансування закладів освіти і реалізації освітньої політики відповідно до локальних потреб, залучення громад до проблем освіти, моніторингу якості освіти на локальному рівні;

- на рівні закладів освіти – залучення громадськості до планування розвитку освітніх закладів, проведення самооцінювання роботи школи [143].

Отже, як свідчить аналіз світового досвіду, децентралізація суспільного управління є суттєвим стимулом для демократизації освіти, а відтак, кращого задоволення освітніх потреб кожної людини, ефективного використання місцевих ресурсів в освіті, а також усупільнення освіти, що проявляється в поширенні нових інструментів впливу громадськості на відповідну систему, зростанні автономії закладів освіти та їх ролі як громадських інституцій.

Основними напрямками демократизації освіти, з досвіду розвинених країн світу, є: демократизація змісту освіти, освітніх технологій та управління освітнім процесом. Демократизація змісту освіти – це посилення демократичності її структури і форм, а також запровадження системи інтегрованого знання, опанування яким створює умови для формування та розвитку цінностей і громадянських компетентностей особистості. Зокрема, зміст громадянської освіти вміщує:

- культурологічні знання, ядром яких є культура міжнаціональних (міждержавних), міжетнічних та міжособистісних відносин;

- аксіологічні знання про загальнолюдські, демократичні, громадянські та національні цінності;

- політичні знання щодо демократичних принципів функціонування політичної системи й державної влади та їх особливості в Україні;

- знання права та його ролі в суспільстві, знання Конституції та основ конституційного ладу країни, знання прав і свобод людини;

- економічні знання про сутність ринкових відносин, основних економічних принципів, фінансової системи, системи соціального забезпечення та соціального захисту;

- екологічні знання щодо соціально-економічних та гуманітарних аспектів екологічної проблеми, проблеми сталого розвитку та екологічної безпеки;

- соціально-психологічні знання щодо соціальної поведінки особистості, інформаційного впливу на свідомість, способів розв'язання конфліктних ситуацій, ефективних форм комунікації.

Ці знання мають зорієнтувати молоде покоління на усвідомлення абсолютної цінності прав людини, свободи особистості, почуття власної гідності; гуманізм, толерантність, плюралізм; усвідомлення відповідальності за власні рішення та їх наслідки; активну позицію щодо участі у демократичних перетвореннях; критичне сприйняття інформації соціального та політичного характеру; усвідомлення важливості та цінності самостійного політичного вибору; усвідомлення взаємозалежності інтересів окремих людей, соціальних груп у суспільстві тощо [47].

Як підкреслює Л. Маргуліна, винятково важливу роль у демократизації змісту освіти має свобода слова, самовираження особистості здобувача освіти, розвиток критики та самокритики усіх учасників освітнього процесу [144]. Демократизація структури освіти, як зазначає І. Постоленко, передбачає ґрунтовні зміни у навчальних планах закладів освіти, у програмах, у системі підручників. Сенс їх полягає у тому, щоб забезпечити кожному широкий спектр можливостей вибору, постійної орієнтації на те, що максимально відповідає природним обдаруванням і життєвим потребам усіх і кожного учня зокрема [145]. Окрім того, дослідниця звертає окрему увагу на реалізацію «права батьків та учнів на вибір школи, форми та профілю освіти, на навчання в недержавних загальноосвітніх закладах, на домашню освіту, на прискорену освіту за індивідуальними планами й програмами, на участь в управлінні закладом освіти, так само як права освітян на творчість, на власний педагогічний почерк, на

свободу вибору педагогічних концепцій, технологій, підручників і навчальних посібників, методів оцінювання навчальної діяльності учнів, на участь в управлінні школою [145].

Встановлено, що демократизація освітніх технологій зорієнтовано, насамперед, на перебудову процесуальної сторони навчально-пізнавальної діяльності здобувачів освіти, якісне перетворення позицій учасників освітнього процесу в суб'єкт-суб'єктні відносини в особистісно-паритетній площині їх взаємодії, і як визначає Л. Маргуліна, демократизація освітніх технологій та як наслідок навчання в цілому – це впровадження демократичних засад у спільну діяльність викладача та здобувача освіти на занятті. Вона докорінно змінює взаємовідносини між учасниками освітнього процесу, тобто змінює традиційну систему із «суб'єкт–об'єктних» на «суб'єкт–суб'єктні» відносини. Останні сприяють підсиленню значущості й відповідальності учнів за набуття знань, умінь і навичок, таким чином ставлячи їх у більш активну позицію; сприяють усвідомленню кожним учнем себе як особистості, розуміння своєї соціальної ролі, свого місця в освітньому процесі, своїх функціональних обов'язків [144].

На думку І. Постоленко, одним з найважливіших напрямів демократизації освіти є оновлення методів, прийомів освітньої діяльності. Творчому пошуку методів і прийомів роботи зі здобувачами освіти сприяє «реалізація принципів дискурсивності, проблемності в процесі індивідуального і парного, групового і колективного навчання – ілюстративно-пояснювальних, проблемно-пошукових, дослідницьких, а також рольових ігор, психологічних тренінгів, методів і прийомів ділової комунікації» [145].

Досліджуючи педагогічну взаємодію як ключову складову гуманізації освітнього процесу у ЗВО, О. Гончар вказує на те, що пріоритетну роль у демократичній освіті відіграють активні та інтерактивні технології та сучасні методи навчання. Освітні технології активного навчання націлені на створення спеціальних умов, які стимулюють викладача до освітнього діалогу зі здобувачами освіти, коли студент відчуває свою інтелектуальну спроможність, у ході якого відбувається рівнозначний обмін навчальною інформацією та

думками, а також освоєння соціального досвіду. Активне навчання – це взаємодія студентів між собою і викладачем (безпосередньо або опосередковано), яка дає змогу учасникам освітнього процесу спілкуватися «на рівних», де всі зацікавлені в цьому спілкуванні й готові обмінюватися інформацією, озвучувати свої ідеї й рішення, обговорювати проблеми й відстоювати свою точку зору. Таке навчання має базуватись на реальних проблемах і ситуаціях навколишньої дійсності. Інакше воно буде неактуальним, незатребуваним, а у підсумку, нецікавим. Навчальне завдання, у даному випадку, ніколи не викличе взаємний особистісний відгук для активного спілкування й, відповідно, зростання особистого досвіду кожного суб'єкта освітнього процесу [80].

У межах застосування активних методів здобувач освіти виступає «суб'єктом» навчання, який виконує творчі завдання та вступає в діалог з учителем / викладачем. Інтерактивні методи навчання можна розглядати як підтип активних методів, а термін «інтерактивне навчання» – навчання, побудоване на взаємодії та співробітництві всіх учасників освітнього процесу. Методи інтерактивного навчання забезпечують індивідуально-орієнтований підхід у навчанні і сприяють формуванню у здобувачів освіти комунікативної компетентності та громадянської активності. Викладач є лише організатором процесу навчання, лідером групи, помічником, творцем умов для проявлення ініціативи здобувачів освіти. Крім того, інтерактивне навчання реалізується на прямій взаємодії здобувачів освіти зі своїм досвідом і досвідом своїх друзів, причому не тільки «навчального», а й життєвого, що є надзвичайно важливим у процесі формування громадянських знань, умінь і навичок. Творчі завдання частіше всього не мають жодної однозначно правильної відповіді і тоді важливим стає процес пошуку правильного рішення і це сприяє розвитку критичного осмислення суспільних процесів. Інтерактивні методи навчання найчастіше припускають моделювання реальних життєвих ситуацій, спільне рішення проблем та рольові ігри. Таким чином, дані методи допомагають ефективно формувати у здобувачів освіти необхідні навички та вміння,



прищеплювати громадянські цінності та ідеали, створюють атмосферу співробітництва та взаємодії [146].

На думку Ж. Бабенко, однією з найбільш продуктивних освітніх технологій громадянського становлення особистості є проектна діяльність, в основі якої лежить інтеграція шкільних предметів і застосування здобувачами освіти набутих знань на практиці. У процесі конкретної роботи учня над проблемою, яку необхідно вирішити, змодельовати, реалізувати і презентувати, одним із важливих завдань є виховання у здобувачів освіти громадянської і суспільної активності, відчуття відповідальності за свої дії, бачення можливостей особистісного зростання. Проектна діяльність готує учнів до вирішення проблем, які виникають у них вже зараз, і тих, із якими неминуче прийдеться зустрічатись після закінчення закладу загальної середньої освіти. Використання методу проектів в освітньому процесі – це пошук розумного балансу між академічними і прагматичними знаннями, уміннями та навичками. Проектна технологія передбачає використання педагогом сукупності дослідницьких, наукових, творчих за своєю суттю методів, прийомів та засобів. Навчальне проектування орієнтоване, перш за все, на самостійну діяльність здобувачів освіти – індивідуальну, парну або групову, яку вони здійснюють упродовж певного відрізка часу. Отже, суть проектної технології полягає у стимулюванні інтересу учнів до успішного вирішення проблем, які вимагають певних знань, та через проектну діяльність дозволяють показати їх практичне застосування [147].

Демократизація управління освітнім процесом передбачає процеси децентралізації освітньої сфери та автономізації вищої школи, управління освітою за участю громадськості шляхом запровадження механізмів державно-громадського управління освітою, у тому числі державно-громадського механізму забезпечення якості освіти, а також модернізацію структурно-організаційного, та фінансово-господарського механізмів управління діяльністю ЗВО, а також інших суб'єктів освітнього процесу.

Історично першим напрямом демократизації управління освітою в різних країнах стали процеси децентралізації, що відбувались у більш широкому контексті реформування державного управління. Як зазначає В. Пашков, процеси розвитку мережі ЗВО, зростання попиту на вищу освіту, які розпочалися у другій половині ХХ ст., призвели до ускладнення національних систем вищої освіти, зростання різноманіття інтересів та потреб ЗВО різних типів, секторів (внутрішньої диференціації), що об'єктивно призвело до ускладнення процесу централізованого управління національними системами вищої освіти та сформувало потребу запровадження більш гнучких механізмів управління. В адміністративних та урядових колах провідних країн Європи посилювалося усвідомлення, що тільки автономія ЗВО може створити найсприятливіші умови для вільного, небюрократичного розвитку цього соціального інституту, який міг би повністю задовільнити потреби суспільства, місцевих громад, науково-технічного прогресу у висококваліфікованих фахівцях у всіх галузях суспільного життя [133].

Саме децентралізація управління стає одним із головних трендів реформування вищої освіти у провідних країнах світу та їх демократизації наприкінці ХХ – на початку ХХІ ст. Реформатори освітньої галузі схильні розглядати політику децентралізації скоріше як інструмент наближення результатів діяльності вищої школи до реальних потреб суспільства та економіки, підвищення ефективності її діяльності та якості освіти. Як вказує В. Пашков, перерозподіл влади та сфер відповідальності у системі вищої освіти «має на меті активізацію управлінського потенціалу нижчих рівнів управління та якісну зміну ролі центрального уряду у процесах управління вищою школою. Разом із цим відбувається трансформація контролюючої функції держави – від безпосереднього адміністрування освітніх ресурсів та процесів до контролю кінцевих результатів при одночасному наданні максимальної свободи дій регіональній владі та ЗВО для досягнення поставлених цілей» [133].

До позитивних наслідків децентралізації керування освітою А. Сбруева відносить: скорочення бюрократії; заміна вертикалі влади горизонталлю,

демократизація керування; залучення безпосереднього досвіду нижчих адміністративних рівнів на місцях для здійснення ефективного керівництва; доцільне використання коштів, що виділяються бюджетами різних рівнів і залучаються з приватних джерел самими ЗВО; зростання ефективності та якості навчання, викладання, менеджменту в закладах освіти; відповідність освітніх послуг вимогам суспільства та місцевих громад [148].

Децентралізація освіти включає в себе певну низку стратегій, зумовлених раціональною адміністративною та правовою політикою. З досвіду стає очевидно, що політика запровадження децентралізації реалізується трьома шляхами, які взаємно доповнюють один одного. Їх досить вдало сформулював Д. Дзвінчук, а саме:

- 1) залучення громадськості до розв'язання освітніх проблем, стратегічного планування розвитку галузі;
- 2) збільшення участі місцевих спільнот в управлінні та фінансуванні освітньої галузі;
- 3) надання більш широкої автономії ЗВО в управлінні їх ресурсами, перш за все фінансовими [149].

Вивчаючи демократизацію освіти України О. Поляк зазначає, що поєднання засобів державного впливу з громадським управлінням, *залучення громадськості в управління освітнім процесом* можна розглядати як стратегію децентралізації та самостійний напрям демократизації управління в освітній галузі. Сам принцип громадсько-державного управління передбачає створення та включення в дію демократичних механізмів управління, дотримання гласності й безпосередньої участі організованої громадськості в контролі діяльності закладів освіти [150].

Громадськість в управлінні освітою, як наголошує С. Головчук, може бути представлена громадськими, самоврядними органами управління такими як асоціації вчителів, викладачів, ректорів ЗВО, науково-методичні об'єднання, наукові, науково-технічні ради тощо, а також сім'єю як осередком соціуму, який

має право на вибір освітнього закладу й педагогів шляхом внесення пропозицій та рекомендацій щодо поліпшення освітнього процесу [151].

Через різноманітні форми взаємодії із органами управління освітою (інформування, консультування, партнерство, делегування та контроль) громадськість здатна чинити вагомий вплив на вироблення та прийняття управлінських рішень [152]. При цьому, варто зауважити, що громадські об'єднання традиційно більше залучені до співпраці з органами управління, ніж окремі громадяни. У монографії «Принцип субсидіарності у сучасному демократичному розвитку» Т. Панченко зазначає, що громадські об'єднання часто стимулюють обговорення значущих соціально-економічних питань, беруть участь у розробці проєктів рішень органів публічної влади, здійснюють експертно-аналітичне забезпечення діяльності органів публічної влади та виконання проєктів на їх замовлення. Для виконання цих завдань створюються громадські ради – неформальні суспільні структури, які працюють із органами державної влади й органами місцевого самоврядування у визначених ними сферах і організаційних форматах [153]. Нині в Україні, як зазначає С. Головчук, на центральному рівні при Міністерстві освіти і науки України створені і діють громадська колегія МОН України та громадські ради з питань дошкільної, загальної середньої та позашкільної освіти, вищої освіти, професійно-технічної освіти, реформування економічних механізмів в освіті, науки, науково-технічного й інноваційного розвитку та інтелектуальної власності; на регіональному рівні – громадські ради та міжгалузеві ради з питань професійно-технічної освіти при обласних державних адміністраціях [151].

Громадські об'єднання суттєво впливають на якість управлінських рішень через громадський контроль. Будучи невід'ємною складовою громадянського суспільства, громадський контроль забезпечує взаємовплив його і держави, за допомогою чого суб'єкти громадянського суспільства можуть корегувати дії органів державної влади, підприємств та установ, що забезпечують реалізацію управлінських послуг. Організації, які безпосередньо працюють у сфері громадського контролю, як підкреслює Т. Панченко, фіксують зміни в ключових

сферах життєдіяльності суспільства, активно взаємодіють з інформаційними каналами, де популяризують свої дослідницькі продукти та пропонують способи вирішення суспільних проблем. Часто результатами моніторингових продуктів подібних організацій активно користуються засобами масової інформації (далі – ЗМІ), можливості яких у здійсненні громадського контролю часто випереджають можливості громадських об'єднань [153].

Реалізація громадського контролю в освітній галузі в Україні – це діяльність Наглядової ради із громадського контролю за проведенням ЗНО навчальних досягнень випускників закладів загальної середньої освіти та зарахуванням до ЗВО, яка координує діяльність усіх громадських спостерігачів за проведенням ЗНО та зарахуванням до вишів, розглядає звернення громадських спостерігачів, повідомлення ЗМІ щодо порушень у даному процесі [151]. Наглядова рада, як постійно діючий громадський орган, може бути створена у ЗВО за погодженням зі спеціально уповноваженим центральним органом виконавчої влади в освітній галузі або іншим центральним органом виконавчої влади, у підпорядкуванні якого перебуває ЗВО. До функцій діяльності наглядових рад, за формулюванням М. Яцейко, входить оцінювання результатів роботи ЗВО, якість запропонованих навчальних програм, ефективність використання матеріальних та інтелектуальних ресурсів [52].

Збільшення участі місцевих спільнот в управлінні та фінансуванні освітньої галузі передбачає участь місцевої влади та громадськості в управлінні освітою через відповідні місцеві органи та в діяльності закладів освіти, залучення додаткових місцевих ресурсів для їх розвитку, збудженні інтересу до проблем освіти в місцевій громаді. Збільшення участі місцевих спільнот в управлінні та фінансуванні освітньої галузі також називають принципом регіоналізації освіти, що, на думку С. Гончаренка, «...означає передусім доцільний добір змісту освіти, тобто відмову від скрізь уніфікованих навчальних планів і програм. Передбачається перехід від відомчої орієнтації до регіональної. Регіоналізація освіти – це і подальше посилення культуротворчих функцій загальноосвітньої,

професійної і вищої школи у своїх регіонах, зокрема за рахунок здійснення найрізноманітніших освітніх програм для місцевого населення» [45].

Прикладом такої форми децентралізації освіти є система школобазованого менеджменту (з англ. – Scholl-Based Management, SBM) у США, яка являє собою технологію перенесення центру прийняття рішень на найнижчий операційний рівень. За таких умов школа стає об'єктом місцевої політики, засобом розвитку територіальної громади. Освітній офіс у США (аналог вітчизняного відділу освіти районних державних адміністрацій) є повністю підзвітним і підконтрольним виборній шкільній раді, яка формується з активістів місцевої громади та яким близькі та зрозумілі проблеми освіти. Така Рада має повноваження призначати суперінтенданта – голову освітнього бюро, до компетенції якого входить наглядова допомога закладам освіти. Суперінтенданта та персонал освітнього бюро сприяє самостійному прийняттю рішень на рівні школи. Освітнє бюро переймається проблемами забезпечення школи необхідним обладнанням, навчальними матеріалами, навчальною літературою, піклується покращенням системи об'єктивного оцінювання досягнень учнів та педагогічного персоналу [154]. Концепція SBM, місцевого менеджменту та самоменджменту стимулює до активізації внутрішніх процесів вирішення проблем освіти через надання усім учасникам освітнього процесу більшого впливу на нього шляхом перенесення на їх рівень відповідальності за бюджетну, кадрову сфери функціонування закладу освіти та зміст освіти через наповнюваність навчальних планів [155].

Розглядаючи демократизацію вищої освіти в дискурсі формування України як соціальної держави, Є.Рябенко характеризує ще один шлях децентралізації, такий як *університетська автономія*, яка передбачає фінансову і управлінську децентралізацію; можливість ЗВО «самостійно визначати зміст навчання і структуру своїх навчальних програм, створювати передумови для більш відповідального і вмотивованого ставлення здобувачів вищої освіти до своєї освіти, на власний розсуд запроваджувати інноваційні спеціальності тощо» [43].

Принцип автономії оберігається сучасним університетом, як зазначає М.Яцейко, і оберігався ним у період свого становлення і розвитку. Причина полягає у необхідності підтримки академічного статусу закладу, який дає змогу розвивати науку, виховувати інтелектуальну еліту, формувати духовний потенціал суспільства [52]. Нині університетська автономія передбачає самостійне визначення напрямів діяльності, пріоритетів, методів навчання та виховання, управлінських практик та структури, розпорядження ресурсами, що спрямовується на досягнення стратегічних цілей визначених ЗВО та схвалених суспільством. Розширення автономії ЗВО збільшує свободу самореалізації для науково-педагогічних працівників та менеджменту закладу, але тільки в межах ЗВО і тільки в освітній та дослідницькій діяльності. В інших сферах, особливо у фінансовій, право вільно розпоряджатися коштами, що надається ЗВО, супроводжується посиленням контролю зі сторони держави щодо їх раціонального використання. Це відображається у необхідності звітування ЗВО перед державою й громадськістю щодо використання коштів та результатів своєї діяльності.

Розкриваючи сутність й досліджуючи основні моделі децентралізації управління вищою освітою у зарубіжних країнах і Україні, В. Пашков вказує на те, що запровадження чи розширення автономії не є кінцевою метою, а виступає радше засобом реформування владно-управлінських відносин у галузі освіти для досягнення стратегічної мети реформаторів та суспільства загалом – підвищення ефективності діяльності вищої школи та якості освіти [133]. Автономізація вищої освіти викличе оптимізацію управлінських процесів через саморегуляцію. До прикладу, якісний університет буде зацікавлений у здобутті високого рейтингу на освітньому ринку, а відтак – у якісному відборі абітурієнтів, що дасть можливість ліквідувати корупцію під час вступу. Відтак, замість засудження хабарництва, необхідно створити умови, які зроблять його не вигідним для ЗВО. Паралельно із розвитком престижних українських ЗВО, відповідальних перед суспільством насамперед через ринкові механізми, зростатиме їхня відповідальність за якість дипломів, наукових ступенів і вчених звань, які

присвоюються та видаються випускникам. У Білій книзі наголошується, що «ми повинні вести мову про повну академічну, фінансову та адміністративну самоврядність університетів, згідно з європейськими традиціями, буквою і духом Болонського процесу, вимогами глобального світу щодо конкуренції» [113].

Важливо усвідомити, що метою реалізації університетської автономії є не уникнення, а збільшення відповідальності ЗВО за якість освіти та результати своєї діяльності перед суспільством, а це неможливо без його відкритості громадському моніторингу освітньої діяльності і без реальної довіри університету щодо його компетентності у прийнятті засадничих академічних рішень. На думку М. Яцейко, лише в умовах університетської автономії, що означає «відмову держави від патерналістського підходу до вищої освіти, можливе підвищення відповідальності самого закладу вищої освіти за впровадження і дотримання академічних цінностей і стандартів, коли академічна етика перестає бути лише накинутим «батьківським» імперативом, а стає внутрішнім і зрозумілим принципом власної академічної доброчесності» [52].

З університетською автономізацією безпосередньо пов'язана демократизація адміністративних процедур, зокрема: призначення керівників ЗВО, їх атестація; процедури ліцензування, атестації та акредитації ЗВО; контрольно-наглядові процедури [156]. На рівні управління окремим закладом освіти ключовими чинниками демократизації є: проектування індивідуальної освітньої траєкторії здобувачів освіти, можливість обирати індивідуальний графік відвідування занять, інноваційні методики навчання, доцільність збільшення кількості годин на консультації, індивідуальну роботу викладача зі студентами як альтернативний варіант традиційним формам навчання – лекціям, семінарським, практичним та лабораторним заняттям тощо.

Як підкреслює Л. Маргуліна, «демократизація закладу освіти передбачає обов'язкову демократизацію управлінської діяльності його керівників, педагогічного та учнівського колективів, а саме: формування демократичного стилю керівництва; наявність та ефективність функціонування колегіальних



органів управління» [144]; розвиток учнівського самоврядування, співробітництва, співтовариства.

Важливим напрямом демократизації управління у сфері освіти є втілення в життя стратегії відкритості, що означає подолання замкнутого (ідеологічного, економічного, педагогічного чи будь-якого іншого), корпоративного, відомчого укладу в атмосфері діяльності ЗВО. Відкритість має бути основною умовою реалізації принципу співробітництва, тож орієнтуватися на все суспільство та майбутню діяльність молоді в ньому. Відкритість означає внутрішнє звільнення усіх учасників освітнього процесу від догм і міфів. Заклади освіти, їх колективи й здобувачі освіти повинні мати активні партнерські зв'язки з місцевою громадськістю, різними підприємствами, установами й організаціями. Елементом відкритості є й міжнародні зв'язки, мобільність викладачів та здобувачів освіти. Справжня відкритість – постійний самомоніторинг, накопичення і висвітлення в Інтернеті та інших загальнодоступних базах даних правдивої інформації про місію, засади діяльності й особливості освітнього процесу, наукової та міжнародної діяльності в даному закладі освіти. Лише подібна відкритість у наш час дає змогу забезпечити підтримку закладу з боку всіх зацікавлених інстанцій і суспільних груп, зробити його популярним як серед молоді, так і в суспільстві загалом [46].

В загальному розумінні, демократизація освіти – це цілісний процес розгорнутого характеру, в якому можна виділити три основні контексти, що складають сукупність умов функціонуючого процесу. Соціально-політичний контекст виражається у збереженні демократичного спрямування розвитку держави та суспільства, а також у юридичному та фактичному визнанні пріоритетної ролі системи освіти в ієрархії соціальних інститутів. Соціально-педагогічний контекст передбачає створення і розвиток механізмів взаємовпливу суспільства і системи освіти, демократизацію усіх рівнів управління. Й, нарешті, власне педагогічний контекст забезпечує такі ознаки демократизації освіти як партнерські відносини між усіма учасниками освітнього процесу, рівність усіх громадян у праві на отримання освіти, доступність якісної освіти, побудову

змісту освіти на основі загальнолюдських цінностей та демократичних принципів. Реалізація визначальних характеристик даних контекстів повинна створити умови для становлення вільної особистості [145].

### **Висновки до першого розділу**

Проаналізовано у ході контент-аналізу академічної ретроспективи суспільних наукових, інформаційно-просвітницьких та нормативно-правових джерел та встановлено, що *глобальний вимір демократизації освіти* перебуває у площині світових цивілізаційних перетворень, криз, ризиків і небезпек біосоціальних та екологічних загроз; охоплює всесвітні мережі, процеси інформатизації та цифровізації й інституційної консолідації зусиль міжнародного партнерства і згуртованості у питаннях модернізації освітньо-наукової практики й удосконалення політики якості й безпеки життєдіяльності соціокультурних форм організації в сфері освіти, науки й інноватики. Намагання досягнути цілісної єдності простору освіти, дослідництва та новаторства сприяли суспільному усвідомленню його сприйняття, як відкритої (транспарентної) екосистеми, в якій будь-які зміни на рівнях організації та функціонування масштабуються від глобального – регіонального – національного – місцевого до локального у реверсній взаємодії. Глобальна освітня політика та практика є вершиною надбудови національних, регіональних, місцевих соціокультурних форм організації освітніх процесів. Свідомий вибір партнерської співпраці націй орієнтовано на забезпечення глобального виміру економіки знань для формування безпеки й добробуту націй.

Конкретизовано, що глобальну освітню надбудову утворюють міжнародні організаційні мережі та європейські інституції (SIGMA, Twinning, TAIEX), які прямо чи опосередковано впливають на національну систему освіти. *Глобалізація освіти* розглядається як взаємопов'язаний комплекс глобальних процесів, що впливають на освіту у формуванні інтелектуального потенціалу людства та націй, а також стимулюванні світових дискурсів у питаннях Порядку денного на XXI ст. щодо впливу людського капіталу на сталість соціально-

економічного та екологічного розвитку завдяки мультикультуралізації, демократизації, міжурядової організації, удосконаленню ІКТ взаємодії в соціокультурній сфері спільно з неурядовими та громадськими організаціями і транснаціональними корпораціями. Основні глобальні складові виміру демократизації освіти конкретизовано у напрямках академічних дискурсів про Зелену економіку наукових знань, навчання впродовж життя, світову й інтелектуальну міграцію, маргіналізацію, пандемійні біозагрози, гендерну, расову та конфесійну рівність, соціальну, правову та екологічну нерівність та незахищеність.

Встановлено, що основними глобальними інституціями, які впливають на світову освітню політику, є Організація економічного співробітництва та розвитку; Світовий банк; Організація Об'єднаних Націй з питань освіти, науки та культури; Світова організація торгівлі та Генеральна установа з торгівлі послугами та інші міжнародні партнерські та неурядові організації (інкультуральної мовної комунікації, правозахисні, екологічні, захисту жінок, материнства та дитинства, бізнесу та туризму тощо), які пропагують стале просвітництво та глобальний вимір демократизації освіти в навчально-пізнавальних програмах. Розкрито, що входження України у європейський простір освіти та науки, процеси глобалізації та інформатизації, водночас, є й загрозою та можливістю вдосконалення національної системи освіти, науки й інноватики, яка базується на виконанні завдань Болонського процесу глобалізації, що передбачає запровадження загальноєвропейської моделі освіти у вітчизняний соціокультурний освітній простір та виробленні спільних методологічних підходів і принципів раціональної ефективності її функціонування. Уточнено пріоритетне її завдання, яке полягає у подоланні викликів та створенні сприятливих умов для гармонізованого соціокультурного впливу з метою збереження та примноження національних академічних і природоохоронних традицій освітніх інституцій.

Проаналізовано у ході аксіолого-педагогічної розвідки, що в сучасних умовах модернізація системи освіти, науки і інноватики України спрямовується

на розвиток фундаментально-філософських наук; світових та національних, українських культурних цінностей академічної сфери; орієнтації на ідеали демократизації та гуманізму як запоруки існування та розвитку громадянського суспільства випереджувальних знань для розвитку на засадах сталості.

Визначено, що *демократизація освітнього простору* як основний напрям її модернізації в епоху глобалізації передбачає – розвиток демократичних засад функціонування сфери освіти, науки й інноватики та, зокрема системи підготовки викладачів та пролонгування зайнятості представників академічної спільноти для життя в умовах демократії; широкий спектр дій – від забезпечення рівного доступу до освіти, наукового дослідництва та новаторства до конкретних заходів (адаптивної імплементації, транскордонної єдності академічної спільноти та її мобільності, глобального виміру європеїзації, соціального та правового захисту, майбутніх і задіяних викладачів і стейкхолдерів, методології нарощення академічного потенціалу ЗВО, раціональної ефективності, семантики організації освітнього процесу в освітніх установах) із демократизації змісту освіти, в цілому та професійної зокрема, освітніх технологій та управління нею (в тому числі її комерціалізації). Зауважено, що реалізація ринкових механізмів в академічній сфері може призвести до непередбачуваних наслідків в разі, якщо не буде забезпечено гуманістичну та людиноцентристську спрямованість освітніх підходів і принципів.

Уточнено, що розвиток гуманістичного напрямку в освіті в контексті її демократизації пов'язується з подоланням феномену технократизму як способу мислення та діяльності, а процес гуманізації передбачає визнання цінності людини як особистості, знання про людину забезпечує формування гуманістичних міжособистісних відносин та гуманітаризацію академічної сфери. Гуманізація та гуманітаризація як взаємозалежні процеси освіти, забезпечують єдність професійного, загальнокультурного, морального становлення та розвитку особистості викладача у ході професійної підготовки та зайнятості; сприяють волеутвердженню системних видах діяльності університетського життя у різних вимірах від особистісних до інституційних академічних надбань.

Визначено, що аксіологічна платформа демократизації освіти ґрунтується на цінностях – гуманістичного та одночасно загальнолюдського характеру, таких як права людини і толерантність, справедливість та солідарність, екологічна безпека; миролюбства, демократизму та інших моральних постулатів, які стали основою Педагогічної Конституції Європи, що визначає принципи та методологію філософії освітньої політики щодо підготовки нової формації вчителів та викладачів для об'єднаної Європи XXI століття, спроможних готувати майбутні покоління до життя в умовах глобального виміру демократії, згуртованості та консолідації задля майбутнього цивілізаційного поступу.

Встановлено, що глобальні суспільні перетворення детермінують демократизацію системи освіти, яка, у свою чергу, позитивно впливає на зміст і процедуру освітнього процесу, тому саме демократизація суспільного життя зумовлює потребу у деуніфікації освіти, яка визнає: право закладів освіти мати власне обличчя та концепцію розвитку; демократизацію усіх сфер життя освітніх установ, починаючи з відмови від авторитарної педагогіки у процесі навчання та закінчуючи ліквідацією командно-адміністративних методів управління закладами освіти; демонополізацію («роздержавлення») освіти; перехід до загальнонаціональної, громадсько-державної школи та університетської автономії; децентралізацію управління системою освіти; подальшу «декомунізацію» освіти, яка передбачає не тільки відмову від стереотипів радянської моделі, але й утвердження нової філософії та політики в сфері освіти, науки й інноватики.

Конкретизовано, що зростання авторитету загальнолюдських цінностей під впливом процесів європеїзації та формування європейського простору вищої освіти та наукового дослідництва є потужним ресурсом їх демократизації; на тлі зміцнення універсалістських тенденцій ціннісними засадами європеїзації освіти є гуманізм, демократизм, креативність, відповідальність та толерантність; долучення України до Болонського процесу та подальші модернізаційні реформи у сфері освіти, які утверджують сподівання демократично налаштованої громадськості держави, що саме освіта забезпечить європейський вибір України

завдяки вихованню молоді, професійної підготовки викладачів в дусі європейських цінностей.

Розкрито, що децентралізація управління українським суспільством є вагомим ресурсом демократизації життя соціокультурних форм організації здобуття освіти; реформування державного управління та місцевого самоврядування під впливом ЄС забезпечило правові та організаційні передумови для створення об'єднаних територіальних громад (які спроможні взяти на себе повноваження у вирішенні місцевих проблем); розпочата децентралізація управління неминуче має охопити систему вітчизняної освіти на засадах демократизації та децентралізації.

Встановлено, що основними напрямками демократизації освіти є: демократизація змісту освіти, освітніх технологій та управління освітнім процесом, що передбачає посилення демократичності її структури та форм; запровадження системи інтегрованих наукових знань, які сприяють формуванню та розвитку цінностей і громадянських компетентностей особистості здобувача освіти та викладача. Демократизацію освітніх технологій орієнтовано на перебудову процесуальної сторони навчально-науково-пізнавальної діяльності здобувачів освіти, якісне перетворення позицій учасників освітнього процесу в суб'єкт-суб'єктні відносини в особистісно-паритетній площині їх взаємодії, що передбачає розвиток та упровадження в освітній процес активних та інтерактивних методів навчання. Конкретизовано, що демократизація управління освітнім процесом передбачає його децентралізацію, яка реалізується трьома взаємодоповнюючими напрямками: залучення громадськості в управління освітнім процесом; активізація участі місцевих спільнот в управлінні та фінансуванні закладів освіти й надання автономії ЗВО в управлінні їх ресурсами; втілення в життя стратегії відкритості, що означає налагодження партнерських зв'язків з місцевою громадськістю, підприємствами й організаціями, а також міжнародне партнерство, мобільності викладачів та здобувачів освіти. Розкрито, що демократизація освіти як цілісний процес створює умови для становлення

вільної особистості, здатної жити в умовах демократії та відтворювати демократичні практики в майбутньому.

### Список використаних джерел до першого розділу

1. Каленюк І.С., Куклін О. В., Ямковий В.А. Сучасні ризики розвитку вищої освіти в Україні. *Економіка України*, 2015. № 2 (639). С. 70–83.
2. Петрович О. Г. Современное российское высшее образование в контексте глобализации : автореф. дис. ... канд. социол. наук : 22.00.01 – теория, методология и история социологии. Саратов, 2010. 22 с.
3. Воронкова В.Г. Теоретико-методологічні засади розвитку сучасного соціуму в контексті синергетичної глобалізації. *Гуманітарний вісник Запорізької державної інженерної академії*. 2012. № 50. С.21–34.
4. Егоров В., Еременко А., Тескина С., Дзугкоева Н. Интеллектуальный потенциал. *Государственная служба*, 2001. № 1 (11). С. 31–42.
5. Андріяш В.І. Державна етнополітика України в умовах глобалізації : монографія. Миколаїв : Вид-во ЧДУ ім. Петра Могили, 2013. 328 с.
6. Саркисян Т. Н. К вопросу о модернизации образования. *European science review*, 2014. № 3-4. С. 89–92.
7. Корневский А.В., Узнародов И.М. Модернизация образования: индивидуализация и междисциплинарность. *Высшее образование в России*, 2010. № 11. С. 113–118.
8. Муртазина Г. Х. Модернизация в образовании: барьеры и пути из преодоления. *Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена*, 2013. № 162. С. 214–220.
9. Назарчук А.В. Этика глобализирующегося общества. Москва : Директмедиа Паблишинг, 2003. 199 с.
10. Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в освітньому просторі. Київ : «Знання» України, 2010. 519 с.
11. Сисоєва С. О., Батченко Н. Г. Вища освіта України: реалії сучасного розвитку : монографія. Київ : ВД ЕКМО, 2011. 368 с.

12. Яковець В. Глобалізаційні виклики і стратегічні цілі реформування освіти України. *Теорія та методика управління освітою : електронне наукове фахове видання*, 2014. № 3 [Електронний ресурс]. *Каталог видань Державного закладу вищої освіти «Університет менеджменту освіти» Національної академії педагогічних наук України*. URL : [http://umo.edu.ua/images/content/nashi\\_vydanya/metod\\_upr\\_osvit/v\\_16/20.pdf](http://umo.edu.ua/images/content/nashi_vydanya/metod_upr_osvit/v_16/20.pdf) (дата звернення 24.03.2021).
13. Коник С. М. Державотворення як управлінська категорія. *Державне управління: теорія та практика*, 2012. № 2. [Електронний ресурс]. *Національна бібліотека України імені В.І. Вернадського*. URL : [http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Dutp\\_2012\\_2\\_6.pdf](http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Dutp_2012_2_6.pdf) (дата звернення 24.03.2021).
14. Юридична енциклопедія. Т. 2. Д – Й / за ред : Ю. С. Шемшученко. Київ : Вид-во «Україн. енцикл.» ім. М. П. Бажана, 1999. 743 с.
15. Стасюк Г. Є. Освіта як чинник державотворення : автореф. дис. ... канд. філос. наук : 09.00.10 – філософія освіти. Київ, 2008. 21 с..
16. Куріто О. В. Метологія осягнення аксіології в сучасній філософії освіти. *Гуманітарний часопис*, 2012. № 1. С. 78 – 83.
17. Берека В. Є., Щоробура І. М. Актуальні проблеми управління освітою. Хмельницький : Вид-во ХГПА, 2006. 147 с.
18. Тоффлер Э. Третья волна; пер. с англ. / науч. ред., авт. предисл. П. С. Гуревич. Москва : ООО «Фирма «Издательство АСТ», 1999. 784 с.
19. Панарин А. С. Россия в циклах мировой истории. Москва : Изд-во Московского государственного университета, 1999. 287 с.
20. Уткин А. И. Мировой порядок XXI века. Москва : Эксмо, 2002. 512 с.
21. Поденко В. Стратегія освіти України, глобалізаційні виклики та її суперечності. *Наукові здобутки молоді – вирішенню проблем харчування людства у XXI столітті* : програма і матеріали 80 міжнародної наукової конференції молодих учених, аспірантів і студентів, 10–11 квітня 2014 р. – Київ: НУХТ, 2014. Ч. 4. С. 76–83.



22. Євтух М. Б., Терентьєва Н. О. Український вектор розвитку європейської університетської освіти. *Освітологічний дискурс*, 2014. № 4 (8). С. 130–140.
23. Андрущенко В., Гамерська І. Проблема входження української університетської освіти в європейський освітній простір. *Рідна школа*, 2012. № 1–2. С. 3–8.
24. Андрущенко В., Свириденко Д. Академічна мобільність в українському просторі вищої освіти: реалії, виклики та перспективи розвитку. *Вища освіта України*, 2016. № 2. С. 5-11.
25. Калінічева Г. Євроінтеграційний поступ системи вищої освіти України: нові можливості чи нові проблеми? *Віче*, 2009. № 16. [Електронний ресурс]. *Віче*. URL : [viche.info>journal/1594/](http://viche.info/journal/1594/) (дата звернення 24.03.2021).
26. Пузирьов Є. В. Реформування вищої технічної освіти в умовах інтеграції в європейське співтовариство. *Вісник НТУУ «КПІ» : Філософія. Психологія. Педагогіка*, 2005. № 3. Ч. 2. [Електронний ресурс]. URL : [novyn.kpi.ua>2005-3-2/17\\_Puzirjov.pdf](http://novyn.kpi.ua/2005-3-2/17_Puzirjov.pdf) (дата звернення 24.03.2021).
27. Дубасенюк О. А. Модернізація системи освіти в Україні в умовах сучасних глобалізаційних процесів. *Освітні реформи: місія, дійсність, рефлексія : монографія* / за ред. В. Кременя, Т. Левовицького, В. Огневюка, С. Сисоєвої. Київ : ЕДЕЛЬВЕЙС, 2013. С. 253–262.
28. Маслоva Н. В. Ноосферное образование. Москва : Инст. Хододинамики, 2002. 338 с.
29. Біла книга національної освіти України / за заг. ред. акад. В. Г. Кременя. Київ : Інформ. системи, 2010. 342 с.
30. Андрущенко В. П. Умови та напрями інноваційного розвитку освіти. *Вища освіта України*, 2009. № 3. С. 5 – 11.
31. Ніколаєнко С. М. Теоретико-методологічні основи управління інноваційним розвитком системи освіти України : монографія. Київ : Вид-во Київського національного торговельно-економічного університету, 2008. 419 с.
32. Колесникова И. А. Модернизация образования как объект историко-

- педагогического исследования. *Модернизационные процессы в Российском и зарубежном образовании XVIII - начала XXI века* : сб. науч. тр. Всероссийской научно-практич. конф. XXX сессии Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки РАО. Санкт-Петербург : СПб. АППО, 2014. С. 13–22.
33. Андрущенко В. П., Бондар В. І. Модернізація педагогічної освіти відповідно до викликів ХХІ століття. *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія : Педагогічні науки*, 2010. Вип. 1.28. С. 12– 20.
34. Саркисян Т. Н. К вопросу о модернизации образования. *European science review*, 2014. № 3-4. С. 89–92.
35. Клячко Т. Л. Модернизация образования и экономический кризис. *Universum: Вестник Герценовского университета*, 2009. № 5. С. 3–13.
36. Освітні реформи: Закон про вищу освіту. *Освіта України*, 21 квітня 2014. № 15. С. 8 – 9.
37. Андрущенко В. Інноваційний розвиток в стратегії «українського прориву». *Вища освіта України*, 2008. №2. С. 10–17.
38. Кльов М. В. Економізм і комерціалізація як глобалізаційні тенденції вищої освіти в сучасній Україні : автореф. дис. ... канд. соціол. наук 22.00.04 спеціальні та галузеві соціології. Запоріжжя, 2015. 20 с.
39. Наумов С. Ю., Демидова Е. И. Проблемы модернизации российского образования. *Вестник Саратовского государственного социально-экономического университета*, 2013. № 3. С. 126.
40. Рарог Ю. В. Сучасні тенденції в реформуванні вищої школи в розвинених країнах світу. *Наукові записки Національного університету «Києво-Могилянська академія»*, 2001. Т. 19: Політичні науки. С. 59–64.
41. Дорохова Т. С. Ментальные противоречия отечественного образования. *Интернет-журнал: Проблемы современного образования*, 2014. № 5. С. 5 – 12.
42. Гриневич Л. План демонополізації освіти і науки [Електронний ресурс]

- Освітня політика: портал громадських експертів*. URL: <http://education-ua.org/ua/articles/218-plan-demonopolizatsiji-osviti-i-nauki> (дата звернення 24.04.2021).
43. Рябенко Є. М. Демократизація вищої освіти в дискурсі формування соціальної держави в Україні. Гілея: науковий вісник: збірник наукових праць. Київ : ВІР УАН, 2010. Вип. 35. С. 148–155.
44. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 376 с.
45. Гончаренко С. У. Демократизація освіти / Енциклопедія освіти. АПН України; гол. ред. В. Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. С. 167–168.
46. Шелюк Л. Демократизація освіти як принцип її реформування в Україні. *Гілея: науковий вісник: збірник наукових праць*, 2015. Вип. 94. С. 281–284.
47. Концепція громадянської освіти та виховання дітей і молоді в Україні : проект [Електронний ресурс]. *Calame*. URL : <https://ru.calameo.com/read/0040015219b7af0049fe4> (дата звернення 24.04.2021).
48. Концепція громадянської освіти в Україні : проект, розроблений дослідницькою групою проекту «Освіта для демократії в Україні» під кер. І. В. Жадан [Електронний ресурс]. *Громадянська освіта : харківська правозахисна група*. URL : <http://osvita.khpg.org/index.php?id=976003974> (дата звернення 24.04.2021).
49. Жадько О. Громадянська освіта як пріоритетний напрямок виховання молоді. *Актуальні проблеми громадянської освіти: український та зарубіжний досвід: матеріали Першої науково-практичної конференції*(Острого, 19 черв. 2013 р.) / відп. ред. О. С. Батіщева. Острого : ГО «Центр демократичного лідерства, Національний університет «Острозька академія», 2013. С. 16–20.
50. Фрумин И.Д. Теория и практика демократического образования: дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и

- образования. Санкт-Петербург, 2001. 300 с.
51. Рижак Л. Гуманізація вищої освіти України в контексті Болонського процесу. *Соціогуманітарні проблеми людини*, 2008. № 3. С. 14–22.
  52. Яцейко М. Г. Демократизація як закономірність модернізації освіти в контексті глобалізації : автореф. дис. ... канд. філос. наук : 09.00.10 – філософія освіти. Київ, 2009. 22 с.
  53. Рябенко Є. М. Принцип людиноцентризму в управління вищою освітою: мотиваційні аспекти професійної діяльності викладача як суб'єкта освітнього процесу. *Гуманітарний вісник Запорізьської державної інженерної академії*, 2014. № 56. С. 33–42.
  54. Шелюк Л. Громадянська освіта: проблеми впровадження. *Вісник Інституту розвитку дитини. Серія : Філософія, педагогіка, психологія*, 2014. Вип. 33. С. 5–11.
  55. Андрущенко В. П., Андрущенко Т. В., Савельєв В. Л. Конституціоналізація освітнього простору Європи: аксіологічний вимір. Київ : «МП Леся», 2014. 460с.
  56. Клепко С. Ф. Філософія освіти в європейському контексті. Полтава : ПОШПО, 2006. 328 с.
  57. Бухарестське комюніке «Використання нашого потенціалу з найбільшою користю: консолідація Європейського простору вищої освіти» [Електронний ресурс]. *Міжнародний фонд досліджень освітньої політики*. URL : [http://www.edupolicy.org.ua/files/Bucharest\\_Communique\(2012\).pdf](http://www.edupolicy.org.ua/files/Bucharest_Communique(2012).pdf) (дата звернення 24.04.2021).
  58. Євсович Р. В. Тезарусний підхід до визначення поняття гуманізація та гуманітризація вищої освіти. *Духовність особистості : методологія, теорія і практика*, 2013. № 2 (55). С. 58–68.
  59. Биков В.Ю. Відкрита освіта в Єдиному інформаційному освітньому просторі. Педагогічний дискурс: збірник наукових праць. Хмельницький: ХГПА, 2010. Випуск 7. С. 30–35.
  60. Рижак Л. Євроінтеграція вищої освіти України: аксіологічний вимір. *Вісник*

- Львівського університету ім. І. Франка. Серія : Філософські науки, 2008. Вип. 11. С. 27–29.*
61. Astin A. Educational «Choice»: Its Appeal May Be Illusory. *Sociology of Education*, 1992. № 4. Vol.65. P. 255–260.
62. Coleman J. Some Points on Choice in Education. *Sociology of Education*, 1992. № 4. Vol.65. P. 260–262.
63. Назаренко Г.А. Філософія людиноцентризму як детермінанта становлення культури демократизму особистості. [Електронний ресурс]. URL : [http://www.rusnauka.com/18\\_ENXII\\_2015/Philosophia/2\\_195447.doc.htm](http://www.rusnauka.com/18_ENXII_2015/Philosophia/2_195447.doc.htm) (дата звернення 23.04.2021).
64. Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в освітньому просторі. 2-е видання. Київ : Т-во «Знання» України, 2011. 520с.
65. Вишневський О. Людиноцентризм як педагогічна проблема на тлі сучасних цивілізаційних процесів. *Освіта : всеукраїнський громадсько-політичний тижневик*, 2008. № 32/ 33. С. 10–11.
66. Кремень В. Якісна освіта і нові вимоги часу. *Директор школи, ліцею, гімназії*, 2013. № 4. С. 4–11.
67. Ковальчук В. Людиноцентризм як гуманістично орієнтований підхід до формування нвоої людини. *Обрії*, 2014. № 1 (38). С. 32–34.
68. Інклюзивна освіта для дітей з особливими потребами [Електронний ресурс]. *Education-inclusive*. URL : <http://www.education-inclusive.com/shho-take-inklyuziya/> (дата звернення 23.04.2021).
69. Тоффлер Э. Шок будущего. Москва : ООО «Издательство АСТ», 2003. 557 с.
70. Ліпман М. Критичне мислення: чим воно може бути? *Постметодика*, 2005. №2 (60). С. 33–41.
71. Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка : в 4 т. Москва: Русский язык, 2000. Т. 1 : А-З. 699с.

72. Романенко М. І. Гуманізація освіти: концептуальні проблеми та практичний досвід : монографія. Дніпропетровськ : Промінь, 2001. С. 34–39.
73. Силкіна С. О. Парадигма гуманізму в контексті сучасного філософського дискурсу. *Культура і сучасність: збірник наукових праць*, 2012. № 2. 262 с.
74. Гончаренко С. У. Зміст загальної освіти і її гуманітаризація. *Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи*, 2000. С. 81–107.
75. Клепко С. Ф. Конспекти з філософії освіти. Полтава : ПОІППО : 2007. 420 с.
76. Сакун А. Проблема гуманізації освіти в контексті особисто-орієнтованого підходу. *Філософські обрії*, 2012. № 28. С. 193–201.
77. Євсович Р. В. Гуманізація та гуманітаризація вищої освіти в Україні: історичний контекст. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*, 2012. № 5 (52). С. 79–87.
78. Педагогика : учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. Москва : Школьная пресса, 2002. 512 с.
79. Возняк В.С. Співвідношення розсудку і розуму як філософсько-педагогічна проблема. Дрогобич: Редакційно-видавничий відділ Дрогобицького державного педагогічного університету ім. Івана Франка, 2008. 357 с.
80. Гончар О. В. Педагогічна взаємодія як ключова складова гуманізації навчального процесу у вищому навчальному закладі. *Наукові записки. Серія : Педагогіка*, 2010. № 2. С. 62–66.
81. Сущенко Т. І. Важливі тенденції суспільного розвитку та їх вплив на посилення педагогізації освітніх процесів. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, 2014. Вип. 35 (88). С. 323–330.
82. Бахтіярова Т. Ш., Язвінська О.М. Комплексний підхід до гуманізації

- інженерно-технічної освіти в контексті фундаменталізації професійної підготовки. *Вісник: збірник наукових праць Національного транспортного університету*, 2011. Вип. 24 (1). С. 8–13.
83. Шаргун Т. О. Гуманізація професійної підготовки майбутніх фахівців залізничного транспорту. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, 2013. Вип. 29. С. 102–108.
84. Цимбалюк Н.М., Калініченко В.І. Проблеми гуманітаризації вищої освіти в Україні. *Вісник Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна*, 2010. №891. С. 176-179.
85. Євсович Р. В. Тезарусний підхід до визначення поняття гуманізація та гуманітризація вищої освіти. *Духовність особистості : методологія, теорія і практика*, 2013. № 2 (55). С. 58–68.
86. Брежнева С. Визначення змісту основних принципів гуманізації навчально-виховного процесу молодших школярів на уроках музичного мистецтва. *Молодь і ринок*, 2015. №1 (120). С. 137 –141.
87. Ткаченко Г. Деякі аспекти гуманізації освіти в контексті глобалізації і вимог Болонського процесу. *Нова педагогічна думка*, 2013. № 1.2. С. 15–18.
88. Балл Г. О. Орієнтири сучасного гуманізму (в суспільній, освітній, психологічній сферах). Житомир : ПП «Рута», Видав. «Волинь», 2008. 232 с.
89. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход : методическое пособие. Москва : Высшая школа, 1991. 207 с.
90. Енциклопедія освіти / за ред. В.Г. Кременя. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
91. Петрова Л.О. Гуманізація та гуманітаризація військової освіти. *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Філософія*, 2012. Вип. 38. С. 161–167.
92. Тлумачний словник сучасної української мови / авт.-уклад. І. М. Забіяка. Київ : Арій, 2007. 512 с.

93. Шаргун Т. О. Гуманізація професійної підготовки майбутніх фахівців залізничного транспорту. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, 2013. Вип. 29. С. 102–108.
94. Добрускин М.Е. Концептуальные основы гуманизации и гуманитаризации высшего технического образования. *Гуманізація і гуманітаризація вищої технічної освіти: збірник наукових праць Всеукраїнської науково-методичної конференції*, Харків, 2000. С. 5–6.
95. Балл Г.О. Гуманізація освіти в контексті сучасності: психолого-педагогічні орієнтири. *Освіта і управління*, 1999. № 3. С. 21–34.
96. Брюховецький В. Києво-Могилянська академія: десять років відновлення. *Вища школа*, 2001. № 2-3. С. 3–21.
97. Год Б. В. Ідея всебічного й гармонійного виховання особистості в епоху європейського відродження: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки. Харків, 2005. 44 с.
98. Гончар Д. А. Філософська рефлексія проблеми гуманізації освіти в ХХІ столітті. *Вісник НТУУ «КПІ»: Філософія. Психологія. Педагогіка*, 2012. Вип.2. С. 24–30.
99. Барліт О. Аксіологічні аспекти громадянської освіти. *Актуальні проблеми громадянської освіти: український та зарубіжний досвід: матеріали Першої науково-практичної конференції (Острог, 19 черв. 2013 р.)* / відп. ред. О. С. Батіщева. Острог : ГО «Центр демократичного лідерства, Національний університет «Острозька академія», 2013. С. 27-29.
100. Скрипнюк О. В. Соціальна, правова держава в Україні. Проблеми теорії і практики. Київ : [Б.в.], 2000. 600 с.
101. Горбатенко В. Ценностные аспекты реформирования политической системы Украины. *Политический менеджмент*, 2006. № 3. С. 9–12.
102. Береза В. Демократизація суспільних відносин як головна умова функціонування політичної системи і просвітництва. *Вісник інституту розвитку дитини НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія. Філософія. Педагогіка. Психологія : збірник наукових праць*, 2015. Вип. 37. С. 10–17.



- 103 Декларація принципів терпимості. [Електроний ресурс]. *Верховна рада України*. URL: [http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/995\\_503](http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/995_503) (дата звернення 23.04.2021).
- 104 Творин Є.Б. Справедливість як необхідна умова суспільного розвитку *Мультиверсум: філософський альманах*, 2005. № 48. [Електронний ресурс] URL: [http://www.filosof.com.ua/Jornel /M\\_48/Tvorin.htm](http://www.filosof.com.ua/Jornel /M_48/Tvorin.htm) (дата звернення 23.04.2021).
- 105 Шевченко З.В. Соціальна справедливість як головний чинник суспільної диференціації в умовах демократизації соціального простору. *Матеріали V Міжнародної конференції: Розвиток демократії і демократична освіта в Україні*. Тези доповідей. 8-10 листопада 2007 р. Київ, 2007. С. 30.
- 106 Окара А. Социальная солидарность как основа нового «миростроительного» проекта. *Онтологические, концептуальные и политтехнологические ресурсы идеологии и политической философии солидаризма в контексте модернизации России. Идеология и философия солидаризма. Материалы научного семинара*. Вып. № 9. Москва: Научный эксперт, 2010. С. 7-41.
- 107 Дідков В. Формування екологічної свідомості і культури засобами освіти та виховання особистості. *Вісник інституту розвитку дитини*. Серія: Філософія. Педагогіка. Психологія : збірник наукових праць. Київ : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2012. Вип. 21. С. 24–30.
- 108 Крисаченко В.С. Екологічна культура: теорія і практика / В.С. Крисаченко. – К. : Заповіт, 1996. – 352 с.
- 109 Андрущенко В.П., Андрущенко Т. В., Савельєв В. Л. Педагогічна Конституція Європи. Конституціоналізація освітнього простору Європи: аксіологічний вимір. Київ : «МП Леся», 2014. С. 441–449.
- 110 Чижова О. Демократизація суспільно-державного розвитку як прагматична орієнтація України на сучасному етапі розвитку українського суспільства. *Держава і право*, 2010. Вип. 47. С.667–675.
- 111 Годлевська В.Ю. Реформа системи освіти в умовах консолідації

- демократичного режиму в Іспанії. *Україна-Європа-Світ. Міжнародний збірник наукових праць. Серія: Історія, міжнародні відносини*, 2013. Вип. 12. С. 98–105.
- 112 Легкоступ І. Гуманна педагогіка – педагогіка культури. *Освіта Буковини*, 2010. 24 верес. (№ 18). С. 6
- 113 Біла книга (Сили змін та вектори руху до нової освіти України) / упор. Віктор Громовий. Київ : Міжнародний благодійний фонд «Україна –3000», 2009. 156 с.
- 114 Іванов М. Проблеми становлення сучасної політичної дидактики. *Політичний менеджмент*, 2004. № 4. С. 88–94.
- 115 Кострюков С. В. Формування демократичних цінностей студентської молоді в трансформаційний період : автореф. дис. ... к. ф. н. : 09.00.10 – філософія освіти. Київ, 2004. 17 с.
- 116 Молодиченко В. В. Соціокультурна динаміка цінностей у дискурсі модернізації освіти : автореф. дис. ... док. філософ. наук: 09.00.10 – філософія освіти. Київ, 2010. 34 с.
- 117 Сіднев Л. М. Реформування системи. Що і як треба робити. *Рідна школа*, 1995. № 9. С. 26–28.
- 118 Карнаух А.А. Проблеми становлення сучасної політичної культури в Україні. *Роль політології у реформуванні політичної системи України: матеріали круглого столу «Роль політології у науковому забезпеченні реформи політичної системи України»*, 20–21 квітня 2006 р. Київ: МАУП, 2006. С. 65–66.
- 119 Токарева В. І., Сікорська І. М. Міжнародний вектор реформи вищої освіти у контексті міжнародної інтеграції [Електронний ресурс]. URL: <http://jmce.dsum.edu.ua/ru/files/Tokar1.pdf> (дата звернення 23.04.2021).
- 120 Філософія освіти : навчальний посібник / за заг. ред. В. Андрущенко, І. Передборської. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. 329 с.
- 121 Бехруз Х. Універсалізм і релятивізм цінностей у контексті діалогу культур. *Філософія права і загальна теорія права*, 2012. № 2. С. 128-138.

- 122 Андрущенко В.П., Андрущенко Т. В., Савельєв В. Л. Конституціоналізація освітнього простору Європи: аксіологічний вимір. Київ : «МП Леся», 2014. 460с.
- 123 Кудря М.М. Педагогічні засади збереження національної ідентичності вищої освіти України в контексті глобалізації : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13. 00.01. – загальна педагогіка і історія педагогіки. Житомир, 2012. 21 с.
- 124 Всесвітня конференція з вищої освіти – 2009: «Нова динаміка вищої освіти і науки для соціальної зміни і розвитку», ЮНЕСКО Париж, 5-8 липня 2009 р.: Комюніке, 8 липня 2009 р. [Електронний ресурс]. *Верховна Рада України*. URL: [http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/952\\_011](http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/952_011) (дата звернення 23.04.2021).
- 125 Бажановська О. В. Роль загальнолюдських цінностей в процесі формування громадянина європейської держави. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка*, 2003. №7 (63). С. 9–14.
- 126 Сікорська І.М. Удосконалення державного управління вищою освітою в контексті європейської інтеграції: автореф. ... канд. наук з держ. управління : 25.00.02. – механізми державного управління. Донецьк, 2006. 27 с.
- 127 Молодиченко В.В. Соціокультурна динаміка цінностей у дискурсі модернізації освіти : автореф. ... дис. д. ф. н.: 09.00.10 – філософія освіти Київ, 2010. 34 с.
- 128 Політологічний енциклопедичний словник / упорядник В.П. Горбатенко; за ред. Ю.С. Шемшученка, В.Д. Бабкіна, В.П. Горбатенка. 2–е вид., доп. і перероб. Київ : Генеза, 2004. 736 с.
- 129 Тарсенко Т. Проблема децентралізації в реформуванні місцевого самоврядування в Україні. *Державне управління та місцеве самоврядування*, 2014. № 2(21). С. 277–286.
- 130 Панченко Т.В. Політична регіоналістика : навчальний посібник. Харків : ХНУ імені В.Н. Каразіна, 2011. 180 с.

- 131 Зимогляд Я. В. Децентралізація державного управління: питання змісту і значення для України. *Вісник Національного університету «Юридична академія України імені Ярослава Мудрого»*, 2014. № 4 (23). С. 296–299.
- 132 Петренко О. С. Проблеми децентралізації в умовах реформування державного управління в Україні *Публічне адміністрування: теорія і практика : електронний збірник наукових праць*, 2010. Вип. 1 (3). [Електронний ресурс] URL: <http://www.dridu.dp.ua/zbirnik/2010-01/index.html> (дата звернення 23.04.2021).
- 133 Пашков В. Сутність і основні моделі децентралізації управління вищою освітою у зарубіжних країнах і Україні. *Порівняльно-педагогічні студії*, 2014. № 1(19). С. 81–91.
- 134 Гройсман В. Процеси централізації та децентралізації в сучасному державному управлінні. *Державне управління та місцеве самоврядування*, 2015. Вип. 2 (25). С. 26–37.
- 135 Хожило І.І. Польський досвід децентралізації управління у соціальній сфері. *Вісник Академії митної служби України. Серія : Державне управління*, 2009. № 1. С. 131–138.
- 136 Попова М.Ф. Децентралізація влади як механізм розвитку громад. *Актуальні проблеми політики*, 2015. Вип. 54. С. 258–264.
- 137 Гройсман В. Навіщо нам децентралізація? [Електронний ресурс] / *Українська правда*. 22 червня 2015. URL: <http://www.pravda.com.ua/articles/2015/06/22/7072007/> (дата звернення 23.04.2021).
- 138 Пояснювальна записка до проекту Закону України «Про внесення змін до Конституції України (щодо децентралізації влади)» 2217а від 01.07.2015 [Електронний ресурс]. *Офіційний портал Верховної Ради України*. URL: [http://w1.c1.rada.gov.ua/pls/zweb2/webproc4\\_1?pf3511=55812](http://w1.c1.rada.gov.ua/pls/zweb2/webproc4_1?pf3511=55812) (дата звернення 23.04.2021).

- 139 Юрчук Л. Тенденції децентралізації управління освітою в Україні. *Вісник Національної академії державного управління*, 2013. № 11. С. 277–283.
- 140 Андрущенко В. Філософія освіти XXI століття: пошук пріоритетів. *Філософія освіти*, 2005. № 1. С. 5–18.
- 141 Закоморна Л.О. Конституційно-правові засади децентралізації влади в постсоціалістичних країнах Східної Європи. *Вісник Національного університету «Юридична академія України імені Ярослава Мудрого»*, 2014. № 4 (23). С. 294–296.
- 142 Четыре реформы: от концепции до реализации / под ред. Л. Колярской-Бобинской ; пер. с польск. Л. Клюбинской. Варшава : Офісуна Naukowa, 2000. 392 с.
- 143 Гриневич Л. М. Тенденції децентралізації управління базовою освітою в сучасній Польщі : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки. Київ, 2005. 24 с.
- 144 Маргуліна Л. В. Демократизація освіти: український історичний досвід і сучасність. *Гілея: науковий вісник: збірник наукових праць*, 2011. Вип. 43. С. 397–404.
- 145 Постоленко І. Демократизація освітнього процесу в Україні. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*, 2007. № 22. С. 67–71.
- 146 Шабаєва Л. Формування комунікативної компетентності у громадянському вихованні особистості. *Актуальні проблеми громадянської освіти: український та зарубіжний досвід*: Матеріали Першої науково-практичної конференції(Острог, 19 черв. 2013 р.) / відп. ред. О. С. Батіщева. Острог : ГО «Центр демократичного лідерства, Національний університет «Острозька академія», 2013. С. 66–70
- 147 Бабенко Ж., Базилевська Л. Розвиток проектного мислення та інші можливості для формування громадянської компетентності учнів. *Актуальні проблеми громадянської освіти: український та зарубіжний досвід*: матеріали Першої науково-практичної конференції(Острог, 19 черв. 2013 р.) / відп. ред. О. С. Батіщева. Острог : ГО «Центр демократичного

- лідерства, Національний університет «Острозька академія», 2013. С. 193–196.
- 148 Сбруєва А. А. Порівняльна педагогіка : навчальний посібник. Суми : ВТД «Університетська книга», 2004. 320 с.
- 149 Дзвінчук Д. Освіта в історико-філософському вимірі: тенденції розвитку та управління : монографія. Київ : ЗАТ «Нічлава», 2006. 378 с.
- 150 Поляк О. В. Демократизація освіти України: невизначеність поняття, концепцій і засобів. Збірник наукових праць / редкол.: Є. М. Потапчук (голов. ред.) та ін. – Хмельницький : НАДПСУ, 1994. – № 61. – 2011. – С. 77–80.
- 151 Головчук С. П. Розвиток форм співпраці органів державної влади з громадськістю з питань управління освітою. *Актуальні проблеми державного управління, педагогіки і психології*, 2014. № 1. С. 12–16.
- 152 Уряд для громадян. Ініціативи щодо поліпшення якості послуг; український переклад. Львів: Львівський філіал УАДУ, 2000. 293 с.
- 153 Панченко Т. В. Принцип субсидіарності у сучасному демократичному розвитку : монографія. НПУ імені М.П. Драгоманова. Харків : Майдан, 2011. 360 с.
- 154 Семенець-Орлова І. А. Сучасні тенденції управління актуальними освітніми змінами на прикладі зарубіжного. *Університетські наукові записки*, 2014. № 1 (49). С. 219–226.
- 155 Громовий В. Як зробити помаранчеву школу? Київ: Шкільний світ, 2006. 338 с.
- 156 Губерська Н. Л. Державне регулювання вищої освіти в умовах демократизації публічних відносин в Україні. *Право і суспільство*, 2015. № 2 (27). С. 153–158.

## **РОЛЬ ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВИКЛАДАЧА У ГЛОБАЛЬНОМУ ВИМІРІ ДЕМОКРАТИЗАЦІЇ ОСВІТИ**

### **2.1 Системний аналіз академічного дискурсу щодо ролі дослідницького потенціалу викладача як засобу демократизації освіти**

Дослідницький потенціал викладача вважають однією з обов'язкових передумов дійсної демократизації освіти. Адже, тільки викладач-науковець здатний внести у зміст освіти власну науково обґрунтовану думку, вступити у відповідний науковий дискурс, розробити й реалізувати нові освітні технології, моделі (підходи) до організації та управління освітнім процесом. Нажаль, нині науковість викладачів є фактом досить рідкісним і малопотужним. Тільки поодинокі педагоги можуть вестись активну наукову діяльність та можуть продемонструвати свою наукову потужність. Більшість з них полонила рутинна, життєві суперечності, не останнє місце серед яких займають низька оплата праці та зруйнований імідж сучасного викладача. І все ж спостерігається хоча і повільна та все ж помітна тенденція до зростання кількості дослідників серед викладацької когорти.

Перш за все слід зауважити, що потреба науково-дослідного зростання сучасного викладача є соціальним запитом, який диктується постійним зростанням інформації, необхідністю її переосмислення, структурування й узагальнення та пошуку ефективних технологій донесення її до здобувачів освіти. У процесі розвитку інформаційного суспільства, появи новітніх наукових розробок у освітній сфері викладач зобов'язаний імплементувати їх у свою педагогічну діяльність, щоб відповідати вимогам часу. В цьому контексті наукова компетентність викладача багато в чому обумовлена його соціальною компетентністю – вмінням аналізувати суспільні процеси й визначати своє місце в них на основі наукових досліджень.

На думку М. Віднічука, соціальна компетентність педагога передбачає його характеристики як такого, що досяг високого рівня усвідомлення

соціальних проблем і способів взаємодії із суспільством; уміння добирати інформацію та впевнено формувати поведінку з метою досягнення балансу між власними потребами, очікуваннями, сенсом життя і вимогами суспільства; конкретизацію у свідомості індивіда своїх інтеракцій із суспільством у системі «Я – суспільство»; уміння робити вибір, брати на себе відповідальність; формувати засобами навчальних курсів патріотичні почуття, повагу до історії, традицій українського народу тощо. Критерієм рівня сформованості даної компетентності є такі форми роботи, як-от, обмін досвідом практичної діяльності, виступи на наукових конференціях, підготовка і захист курсових проєктів. При цьому педагог розкривається не лише як предметник, а й як особистість із певними моральними якостями, умінням орієнтуватися в соціумі та широкому інформаційному середовищі [4]. Викладач повинен усвідомлювати власну соціальну роль й розглядати наукову компетентність як обов'язковий елемент своєї професійної та життєвої діяльності.

До того ж, спільна потреба у науковому зростанні викладача може реалізуватися лише тоді, коли у певному педагогічному колективі стимулюється й підтримується його потяг до вивчення новітніх розробок щодо форми та змісту навчальних дисциплін, які ним викладаються. Як зазначає Л. Оліфіра, створення в закладі освіти інноваційного освітнього середовища сприяє вивченню викладачами прогресивного вітчизняного та зарубіжного педагогічного досвіду, опануванню ними сучасними знаннями та технологіями, творчому вдосконаленню освітнього процесу на основі інновацій [5].

Реалії інформаційного суспільства потребують від сучасного педагога набуття відповідних навичок та вмінь, які спрямовані на забезпечення його наукового зростання. До таких навичок можна віднести спроможність викладача збирати та обробляти необхідну інформацію, використовувати її в освітньому процесі й своїй науковій діяльності, застосовувати у роботі із здобувачами освіти новітні інформаційні системи та бази даних. На думку О. Штеймарка, інформатизація освіти – це процес забезпечення освітньої сфери методологією та практикою розробки та оптимального використання інформаційних



технологій, орієнтованих на досягнення психолого-педагогічних цілей в освітньому процесі [6].

У даному контексті вартує на увагу думка В.Морозова, що потребу у збільшенні наукового потенціалу освітнього процесу суттєво посилює таке глобальне явище, як інформаційна революція. Суть її полягає у тому, що «домінуючим видом діяльності у сфері суспільного виробництва є збір, накопичення, продукування, обробка, зберігання, передача та використання інформації, що здійснюється на основі сучасних засобів мікропроцесорної та обчислювальної техніки, а також на базі різноманітних засобів інформаційного обміну» [7, с. 41]. Це, у свою чергу, веде до інформатизації суспільства, яка забезпечує максимальне використання інтелектуального потенціалу суспільства, «...інтеграцію інформаційних технологій у наукові та виробничі види діяльності, інтенсивний розвиток усіх сфер суспільного виробництва, інтелектуалізацію трудової діяльності, високий рівень інформаційного обслуговування, доступність до джерел достовірної інформації» [7, с. 41].

Як зазначає Л. Чернікова, тісний зв'язок наукових досліджень і технічних розробок, глобалізація змін, що відбуваються в суспільстві, підвищення рівня складності діяльності людини та розвиток ІКТ зумовлюють необхідність розвитку ІТ-компетентності вчителів. Науково-методичний супровід розвитку ІТ-компетентності сучасного педагога – це системна діяльність, спрямована на створення умов для розвитку професійної компетентності педагога у сфері використання ІКТ. Забезпечення цієї діяльності передбачає активну позицію й автономність педагога на державному, регіональному, районному, шкільному й особистісному рівнях взаємовідносин. Процес супроводу формування ІТ-компетентності зосереджується на: виявленні проблем, що створюють бар'єри до використання ІКТ у діяльності вчителя; прогнозуванні способів формування ІТ-компетентності вчителя; моделюванні діяльності вчителя з використанням їх ІТ-компетенцій [8].

Наукове зростання викладача та його самоосвіта, на нашу думку, є однією з форм самореалізації особистості, тож для цього потребує необхідних умов. До

таких умов, що сприяють творчій самореалізації сучасного педагога О. Шевчишена відносить: створення творчої атмосфери в колективі; дотримання керівником закладу освіти демократичного стилю спілкування; матеріальна забезпеченість та моральне стимулювання з боку керівника закладу; надання педагогам практичної допомоги у реалізації ними творчих підходів до організації освітнього процесу; забезпечення можливостей для реалізації свого творчого потенціалу; переорієнтація методичної роботи закладу освіти на стимулювання професійних можливостей педагогів; упровадження проблемних лабораторій у закладах освіти із метою залучення до науково-дослідної роботи усіх учасників освітнього процесу; організація заходів для розширення кругозору та підвищення культурного рівня педагогів; своєчасне позитивне оцінювання діяльності педагога з боку керівника; уміння керівника закладу освіти сприймати кожного педагога як особистість [9]. Для наукового зростання викладача необхідно поєднати суб'єктивні чинники та об'єктивні умови. З одного боку, це його прагнення до самовдосконалення та саморозвитку, а з іншого – наявність соціально-економічного, правового, духовного підґрунтя для інноваційної педагогічної діяльності.

Дієвим механізмом наукового та професійного розвитку викладача є різноманітні форми підвищення кваліфікації, які забезпечують оновлення знань, орієнтують на використання в освітній діяльності новітніх методик та вирішення нагальних суспільних потреб. З цього приводу слушно зауважує В. Саюк, наголошуючи, що необхідною умовою і вимогою для розвитку професійної компетентності науково-педагогічних кадрів є безперервне підвищення їх кваліфікації. Відповідна педагогічна умова повинна забезпечити створення такої системи, яка б не обмежувала неперервну професійну підготовку науково-педагогічних кадрів усталеними формами та термінами, до прикладу, тільки очними курсами підвищення кваліфікації, семінарами та конференціями, стажуванням. Виникає необхідність у розробленні послідовного і цілісного інтегрованого курсу з метою розвитку професійної компетентності науково-педагогічних кадрів для глобального виміру демократизації освіти. Як зазначає

В.Саюк, безперервний розвиток професійної компетентності науково-педагогічних кадрів повинно бути реалізовано через наступність між підготовкою їх у ЗВО та післядипломної освіти, у курсовий і міжкурсний періоди; за рахунок проведення семінарів та інших навчальних форм професійного розвитку (майстер-класи, тренінги тощо), які враховують особисті потреби слухачів та об'єднуються змістовно й структурно. Процес набуття компетентностей науково-педагогічними кадрами має органічно поєднувати підготовку їх на курсах підвищення кваліфікації та в міжкурсний період за цілісним, науково-обґрунтованим змістом [10].

Погоджуючись з думкою дослідниці В. Саюк, зазначимо, що ефективним засобом підвищення наукового рівня викладача є участь його у науково-практичних конференціях, на яких відбувається обмін новими ідеями, закладаються основи для подальших наукових досліджень. У даному контексті Т. Кузьома підкреслює, що вагоме значення для підвищення рівня науково-педагогічних кадрів ЗВО мають науково-практичні конференції, які сприяють консолідації знань із різних галузей науки. Основні завдання таких заходів – виявлення й зміцнення нових тенденцій і напрямів педагогічної науки; отримання інформації про нові досягнення в науці, техніці, культурі для подальшої її передачі здобувачам освіти, обмін досвідом; виявлення творчих можливостей викладачів ЗВО й учителів закладів освіти; удосконалення професійної майстерності викладачів та учителів; сприяння подальшому розвитку педагогічної думки, згуртування їх для вирішення важливих наукових і педагогічних проблем [11].

Узагальнення наукових джерел дає можливість констатувати, що розвиток професійної компетентності педагогічних та науково-педагогічних фахівців у процесі підвищення їх кваліфікації є мотивація до науково-дослідної роботи, яку ми вбачаємо як чинник, спрямований на постійне пізнання й устремління до наукового пошуку, віднайдення ефективних способів розв'язання професійних завдань, постійне експериментування, самоаналіз і самооцінку. Безумовно, саме науково-дослідницький характер діяльності викладачів розвиває у них

самостійність, розвиває вміння аналізувати та синтезувати процеси і явища, що відбуваються у освіті, економіці й суспільстві, виховує вимогливість до себе. Такий вид діяльності сприяє вдосконаленню не лише професійних знань, умінь і навичок викладачів, а й формує відповідний склад мислення й спілкування, що є важливою умовою для науково-технічного прогресу [10].

Продовжуючи вищенаведену думку можемо стверджувати, що сучасне суспільство потребує від викладача постійного вдосконалення професійної майстерності, підвищення власного науково-інтелектуального рівня. На думку А. Веліховської, нині відбувається зміна освітніх парадигм, які фіксують перехід від масово-репродуктивних форм і методів викладання до індивідуально-творчих; детермінують необхідність підготовки фахівців зі сформованою мотивацією до постійної професійної самоосвіти, здатних до саморозвитку та повноцінної самореалізації [12].

Отже, наукова підготовка, установка на проектування нових способів отримання знань і розв'язання педагогічних проблем є основою інноваційної діяльності сучасного викладача. Наукові дослідження як важлива складова педагогічної діяльності передбачають проектування та моделювання майбутніх станів досліджуваних об'єктів, умов і шляхів їх розвитку. Сучасний викладач є перетворювачем процесів дослідження, а в епіцентрі педагогічної дійсності перебуває здобувач освіти. Як зазначає М. Климович, педагог-дослідник повинен зосереджувати увагу на таких аспектах, як-от: цінності та особистісні смисли; суб'єктність; професійний розвиток і становлення; освітній простір й культурно-інформаційне середовище закладу освіти. Сучасний педагог не здатний ефективно розв'язувати професійні проблеми, які виникають у педагогічній дійсності, якщо він не володіє методикою наукової роботи, не має досвіду дослідницької та інноваційної діяльності і не готовий створювати науково-методичного середовище, формувати необхідну атмосферу наукового пошуку в умовах практичної педагогічної роботи [13].

Для забезпечення високого теоретичного й методичного рівня науково-дослідної роботи педагогів, зазначає О. Онуфрієва, необхідно засвоїти такі

вміння: 1) виявляти приховані зв'язки й закономірності; 2) знаходити нове у явищах, що спостерігаються; 3) правильно використовувати існуючі наукові поняття, загальноприйняту термінологію, чіткий опис фактів та явищ; 4) групувати споріднені чинники за загальнонауковими правилами та їх суттєвими ознаками; 5) проводити системний аналіз чинників і явищ; б) передбачати можливу мінливість досліджуваних процесів й тенденцій розвитку [14].

У цілому варто констатувати, що сучасні суспільні процеси вимагають використання сучасними викладачами інноваційних засобів, форм та методів навчання, розвиток яких неможливий без упровадження новітніх наукових досягнень. Нові вимоги, які висуває перед освітою суспільство, спонукають до пошуку таких форм роботи викладача, які могли б забезпечувати неперервність процесу його професійного розвитку, розроблення й запровадження багатовимірних моделей організації підвищення кваліфікації. Як підкреслює І. Дичківська, важливим у професійному зростанні викладача є використання інноваційних освітніх технологій. До головних завдань педагогічної інноватики як теорії інноваційних процесів в освіті вона відносить: аналіз структури інноваційних процесів та умов їх прискорення; розкриття можливостей управління процесами створення і застосування на практиці педагогічних нововведень; вивчення соціокультурних проблем інновацій [15].

Соціальний запит на викладача-новатора обумовлює визначення наступних основних напрямів їх наукової активності, як-от: дослідження особистості здобувача освіти; дослідження предмету власної педагогічної спеціалізації; дослідження методики викладання навчальної дисципліни. Дослідження особистості здобувача освіти передбачає системний аналіз його психофізичних, інтелектуальних, духовних якостей задля ефективного здійснення освітнього процесу. Досліджуючи особистість учня педагог повинен враховувати низку показників, які М. Крива визначає наступним чином:

– мотиваційний компонент як ступінь виявлення інтересу до дослідницької діяльності; розвиток потреби учнів займатися дослідницькою діяльністю, актуальність дослідницької діяльності на уроках;

– когнітивний компонент – дослідницька компетентність, яка забезпечує наявність в учня певних знань у галузі дослідження щодо об'єкту і предмету дослідження, наукового пізнання, його функцій і способів здійснення педагогічного дослідження; про можливі способи пошуку, обробки та використання інформації; про можливі способи творчого вирішення проблеми дослідження;

– операційно-діяльнісний компонент – вміння працювати з інформацією (пошук і збір потрібної інформації, її оцінка за ступенем важливості для дослідження; застосування та оперування отриманою інформацією); логічні навички, за допомогою яких учні здатні застосовувати відомі методи наукового пізнання (постановка експерименту, інтерпретування (формулювання) отриманих даних; творчий підхід до вирішення проблеми дослідження; вирішення проблемного завдання);

– емоційно-вольовий компонент (значення емоцій та волі в регуляції дослідницької активності);

– рефлексивний компонент - творча самореалізація учня: реальний та бажаний стан – постійне його прагнення до творчого оволодіння новими знаннями та вміннями) [16].

На нашу думку, дослідження особистості учня повинно базуватися на принциповому положенні, що учень не є об'єктом, а являється суб'єктом навчання для якого педагог повинен створити необхідні умови для розкриття його творчих здібностей.

Як доводять Н. Іващенко та Є. Коваленко, особистісний фактор відображає активність суб'єкта в освітньому процесі й передбачає врахування і подальше збагачення інтересів, потреб та індивідуальних можливостей учнів, досвіду організації навчально-творчої діяльності, використання засобів, що сприяють активізації резервних можливостей особистості, більш повному розкриттю її

творчого потенціалу, формуванню прагнення до самовдосконалення та саморозвитку. Виходячи з цього, важливим є розвиток не тільки творчих, а й суб'єктних якостей особистості, здатності до самоорганізації власної діяльності. Проте, розвитку даних якостей здебільшого приділяється недостатня увага педагогів, які сприймають учнів переважно як об'єкти впливу, про що свідчать дії вчителів: самостійне визначення цілей діяльності; формулювання завдань для вирішення; оцінювання результатів. Та оскільки активністю суб'єкта є будь-яка діяльність, спрямована на об'єкт або на інших суб'єктів, а творча діяльність, у свою чергу, – вищим проявом активності й потребує мобілізації емоційно-чуттєвої, розумово-діяльнісної сфер особистості, тому, важливим є формування здобувача освіти саме як суб'єкта навчально-творчої діяльності. Здобувач освіти повинен навчитися пізнавати, творити і діяти, що буде сприяти самореалізації особистості, розкриттю талантів і здібностей, а отже – реалізації вищих потреб особистості в повазі, самовираженні, пізнанні; дасть змогу «жити в злагоді з самим собою, сприймати себе, свою діяльність та її результат як цінність» [17].

Використовуючи різні наукові підходи викладач повинен співставляти дані про те, як здобувач освіти проявляє себе під час вивчення навчальних предметів гуманітарного, природничого й іншого спрямування. Таким чином, виникне можливість об'єктивно проаналізувати його здібності та індивідуальні пріоритети.

Саме тому, на думку Н. Кабусь, зміст освіти передбачає інтеграцію знань різних предметів задля: формування цілісного уявлення учнів про світ та усвідомлення можливостей його творчого вдосконалення; задоволення вікових й індивідуальних запитів здобувачів освіти; сприяння зміцненню інтересу та мотивації до творчої діяльності; стимулювання пізнавально-творчої активності; спонукання до роздумів; сприяння формуванню гуманістичної спрямованості особистості. Все це вимагає застосування активних та інтерактивних методів навчання та різних форм діяльності – колективної, групової й індивідуальної; проведення нетрадиційних занять (прес-конференцій, змагань, театралізованих занять, ігор, конкурсів, заохочувальних мандрівок та ін.); заохочення до

позакласних, факультативних занять, де створюються сприятливі умови учням для творчого самовиявлення, винахідливості, фантазії, розкриття власної індивідуальності тощо [18] . Отже, у спільній творчості педагог може виявляти різноманітні здібності учня, розвивати його індивідуальну траєкторію навчання. Разом з тим, виникає питання – які риси має творчий учень?

Так, Н. Атаманчук стверджує, що творчий учень характеризується:

- підвищеною чутливістю до різних явищ дійсності (сигналів, знаків, кольорового забарвлення, біологічних об'єктів, технічних пристроїв тощо);
- посиленою вибірковою чутливістю до окремих форм власної активності (пізнавальної, фізичної тощо);
- яскраво вираженим стійким інтересом до творчості, певних занять або сфер діяльності, захопленістю навчальним предметом, зануренням у справу, працелюбністю;
- підвищеною пізнавальною потребою, яка проявляється у гострій зацікавленості, багатій фантазії, схильності до абстрактного мислення, готовності з власної ініціативи виходити за межі вимог діяльності, розумінні інструментального характеру знань, незалежності суджень;
- перевагою в уподобаннях парадоксальної, суперечливої інформації, відсутністю інтересу до типових завдань і готових рішень, високим рівнем самодостатності й автономії, самоуправлінням, емоційною стабільністю;
- підвищеною критичністю до результатів власної праці, невдоволенням собою, схильністю ставити надскладні цілі, прагненням до досконалості [19].

На нашу думку, дослідження педагогом особистості учня має найкращий результат тоді, коли в освітньому процесі застосовується методика індивідуалізації навчання, яка передбачає максимальне врахування особистісних якостей здобувача освіти при розробці завдань, проведенні контролю знань тощо.

Знаходимо в «Енциклопедії освіти», що наступним напрямом наукової активності педагога є дослідження предмета власної педагогічної спеціалізації. Досліджуючи його, на нашу думку, необхідно керуватися низкою принципів,



таких як-от: інноваційність, системність, практична спрямованість тощо. Так, принцип інноваційності лежить «в основі запровадження та поширення в освітній практиці нових ідей, засобів, педагогічних та управлінських технологій і загалом в основі процесу творення, у результаті чого підвищуються показники (рівні) досягнень структурних компонентів освіти, відбувається перехід системи до якісно нового стану. Адже відомо, що поняття «інновація» має комплексне значення, оскільки складається з двох форм: власне ідеї та процесу її практичної реалізації» [20]. У свою чергу, принцип системності у особистісному професійному зростанні педагога полягає у всебічному й поетапному опануванні ним нових знань з певної предметної спеціалізації та методиками її викладання. З іншого боку, принцип системності передбачає визначення та врахування педагогом різних чинників освітнього середовища, які здійснюють вплив на його діяльність. На переконання О. Столяренка, в педагогічних проблемах не можливо нічого зрозуміти та прийняти правильне рішення поза системним підходом. Дослідник наголошує, що не існує такої частини педагогічної дійсності, яку можна було б пояснити однією-єдиною причиною і довести до оптимальних показників у відриві від її системних зв'язків і залежності від інших елементів системи та чинників освітнього середовища [21].

Принцип практичної спрямованості у дослідженні педагогічної спеціалізації передбачає здатність викладача глибоко усвідомити й донести до здобувачів освіти прикладну значущість отриманих ними знань у різноманітних аспектах їх прояву. Доречно зазначити, що реалізація даного принципу передбачає не лише утилітарну спрямованість отриманих знань, а в першу чергу орієнтує здобувача освіти на духовно-інтелектуальну складову цих знань.

Досліджуючи основні принципи формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх викладачів закладів вищої освіти аграрного профілю О. Євсюков зазначає, що опановуючи нові знання зі своєї спеціалізації викладач повинен розуміти, що принцип зв'язку навчання з життям, теорії з практикою впливає із закономірної взаємодії навчання з вимогами суспільного життя. На думку науковців, до основних шляхів реалізації цього принципу можна віднести:

розкриття необхідності теоретичних знань для ефективної практичної діяльності; демонстрація того, як наукові відкриття народжувалися із практичних потреб людства; звернення до нових досягнень науки і техніки, до наявних проблем суспільного життя; опора на життєвий досвід тих, хто навчається упродовж життя; організація різноманітної практичної діяльності, перш за все, продуктивної, з метою набуття навичок застосовувати знання на практиці [22]. Відтак, наукова активність викладача у дослідженні предмета власної педагогічної спеціалізації є важливою складовою його професійного самовдосконалення.

Ознаками професійного самовдосконалення, які відрізняються від інших форм самоактивності педагога, на думку Т. Шестакової, є: «аутоспрямованість (об'єкт і суб'єкт процесу вдосконалення збігаються); самостійність (завжди передбачає власну активність педагога); самодетермінованість (ініціатива завжди походить від самого педагога); усвідомленість (усвідомлений процес і вольові дії); позитивна модальність (забезпечує досягнення позитивного результату, прогресу); творчий характер (передбачає пошук непередбачених засобів і шляхів); інтегративність (поєднує, «цементує», спрямовує всі форми активності педагога)» [23].

Доречно зазначити, що сучасні тенденції в освіті, зокрема впровадження принципів Болонського процесу вимагають від сучасного викладача перманентного самовдосконалення. Так, одним з принципів Болонського процесу є навчання впродовж життя, який реалізується у багатьох країнах і в Україні зокрема, через систему післядипломної освіти, яка дає можливість викладачу поглибити знання з власної спеціалізації, отримати нові знання та опанувати новітні методики викладання.

На основі компаративного аналізу зарубіжного досвіду та сучасної практики післядипломної педагогічної освіти Н. Клясен довів, що уряд і місцева влада Японії докладають багато зусиль для формування цілісної системи професійних компетентностей педагогів. Їх спільні заходи спрямовані на об'єднання закладів освіти різних типів, які належать до системи неперервної

освіти. З однієї сторони, влада забезпечує взаємодію та координацію громадських програм та програм в освітній галузі, професійного навчання з іншими освітніми програмами, які відносяться до неперервної освіти, а з іншої – створює механізм для отримання інформації про можливості навчання, стимулювання педагогічної праці, а також забезпечує консультаційні послуги, використовуючи комп'ютерну інформаційну мережу. В той же час, післядипломна освіта у Франції – це особиста і факультативна діяльність викладача. Критерії, які використовують для відбору учасників курсів (стажувань) професійного вдосконалення часто стосуються їх мотивації та рішень керівників закладів освіти, а також від можливості заміни викладача на робочому місці. Часто саме адміністрація закладу освіти подає заявку на участь педагога в курсах до установ, які відповідають за їх професійне вдосконалення. Участь у підвищенні кваліфікації чи-то стажуванні є справою суто особистою. Тільки в окремих випадках, коли виникає необхідність в одночасній перепідготовці всіх викладачів якогось навчального предмета (після значних змін навчальних програм), Міністерство національної освіти Франції організовує масові заходи, які за формою нагадують підвищення кваліфікації в Україні. У Німеччині організація підготовки та післядипломної освіти вчителів сформована на давніх традиціях та відмічається відсутністю загальнодержавної системи підвищення кваліфікації. Кожен регіон має свою структуру закладів освіти, де діють власні правила щодо термінів підготовки педагогів, вимог до змісту освіти, педагогічної компетентності та кваліфікації, яка їм присвоюється. Нині модель професійної підготовки вчителів у Німеччині пропонує систему наставництва («навчання майстром»), в основі якої лежить твердження, що працівники ЗВО переважно неспроможні провести експертну оцінку дій педагога. Тому, система післядипломної освіти набуває надзвичайно великого значення, сприяючи професійному становленню викладача. Німецькі педагоги вдосконалюють професійну компетентність не лише на курсах підвищення кваліфікації, а й у процесі самоосвіти, що включає оволодіння різноманітними знаннями та вміннями, на які багато в чому впливає сучасний розвиток суспільства [24].

Очевидно, що наукове та професійне зростання викладача неможливе без удосконалення методичної майстерності. Тож, одним з напрямів такого зростання є дослідження методики викладання навчальної дисципліни.

Аналізуючи наукові праці, переконуємось, що методична робота викладача, наукові розробки в цій царині мають базуватися на сучасних принципах. Працюючи над даною проблемою дослідниця Н. Верещагіна об'єднала принципи методичної роботи у дві групи:

1) принципи, зумовлені зовнішніми зв'язками системи методичної підготовки (безперервності, наступності, структурування змісту методичної підготовки, інтегрованості, варіативності, системності, рівності в побудові модулів змісту методичної підготовки);

2) принципи, пов'язані з внутрішньою побудовою методичної підготовки (цілеспрямованості, взаємозобов'язаності, стадійності, модульності, міждисциплінарності, повноти) [25].

У контексті нашого дослідження доречним є визначення методичної роботи, сформульоване М. Поташником, який зазначає, що «під методичною роботою ми розуміємо цілісну, засновану на досягненнях науки, передового досвіду і конкретному аналізі утруднень учителів, систему взаємозалежних мір, дій і заходів, спрямованих на всебічне підвищення професійної майстерності кожного вчителя й вихователя, на узагальнення і розвиток творчого потенціалу педагогічного колективу в цілому, а в остаточному підсумку – на досягнення оптимальних результатів освіти, виховання» [26].

Наукові дослідження методик викладання мають на меті підвищення ефективності педагогічної діяльності, якісне і кількісне зростання способів донесення до здобувача освіти необхідних знань. Як зазначає І. Жерносек, критеріями якості й ефективності науково-методичної роботи є: «розвиток творчої активності педагогічних кадрів; підвищення рівня теоретичної і науково-практичної підготовки педагогічних кадрів; активне застосування науково-педагогічних знань і передового педагогічного досвіду у практичній діяльності;

підвищення рівня загальної та педагогічної культури педагогічних кадрів; поглиблення знань та удосконалення моральних якостей здобувачів освіти» [27].

Наукова діяльність викладача у напрямі методичної роботи повинна сприяти її інноваційності та креативності, збереженню традиційних форм навчання і допомагати реалізовувати творчий, оригінальний підхід до вирішення складних ситуацій у педагогічній діяльності.

Як наголошує О. Серебрянська, розвиваюча роль методичної роботи зростає, коли вона ґрунтується на креативному підході, педагогічних інноваціях до її організації та передбачає:

- переведення методичної діяльності з формату отримання інформації у формат творчої, креативної діяльності – як процесу розв’язування проблемних професійних задач;

- вироблення ціннісно-методичних орієнтирів, активної професійної позиції, основу якої складає не стільки набуття знань, скільки їх практична реалізація, можливість використання в креативній педагогічній діяльності;

- позитивну динаміку позиції педагогів (від пасивної до активної, творчої) у методичному процесі закладів освіти нового типу [28].

Отже, дослідження методики викладання будь-якої навчальної дисципліни має допомагати викладачу адаптувати її до власного викладацького досвіду, розуміючи при цьому реальні можливості її реалізації. Інноваційність методичної роботи викладачів має бути спрямована на виховання самодостатньої особистості, творчого суб’єкту, підготовленого до діалогічного, демократичного спілкування. На думку О. Коник, підготовлений до інноваційної стратегії навчання викладач повинен організувати освітній процес, в якому буде: створено психолого-педагогічні умови розвитку вільної особистості, здатної до саморегуляції та усвідомленої особистісної відповідальності; здійснено педагогічне управління шляхом створення продуктивних ситуацій з розвитку ініціативи у всіх учасників освітнього процесу [29].

Підсумовуючи вище сказане підкреслимо, що до функцій науково-методичної роботи відносяться:

- планування (визначення системи заходів, спрямованих на досягнення кращих результатів);
- організаційна (діяльність з удосконалення структури і змісту методичної роботи);
- діагностична (систематичне вивчення співвідношення між рівнем компетентності педагогів, який проявляється в узагальненому результаті їх професійної діяльності, та вимогами суспільства до якості роботи освітян);
- прогностична (передбачення знань, необхідних педагогам у майбутньому);
- моделююча (вироблення нових положень освітньої діяльності, у формуванні, експериментальній перевірці та впровадженні передового досвіду);
- відновлююча (відновлення частково забутих або втрачених педагогами знань після закінчення закладу освіти);
- коригуюча (виправлення недоліків у діяльності педагогів, пов'язаних з використанням застарілих методик);
- пропагандистська (інформування й агітація педагогів щодо впровадження в освітній процес досягнень науки та передового досвіду);
- контрольо-інформаційна (налагодження й підтримання зворотнього зв'язку в оцінюванні відповідності результатів методичної роботи завданням та нормативно-правовим актам) [30].

Досліджуючи науково-дослідну спроможність сучасного викладача варто визначити суперечності, які стримують його наукову активність, проаналізувати їх причини і наслідки.

Однією з об'єктивних суперечностей, що стримує наукову й інноваційну активність викладачів є дисбаланс між їх віковим показником та швидкістю науково-технічного прогресу, що впливає на сприйняття нововведень, у тому числі й наукових. Як зазначають дослідники В. Ільчук та А. Коломієць викладачам старшого віку вкрай складно адаптуватися до нових умов педагогічної діяльності в інформаційному суспільстві, користуватися електронними базами й здійснювати соціальне спілкування через Інтернет.

Молоді викладачі набагато швидше опановують комп'ютерні технології. Нині здобувачі освіти максимально використовують можливості ІКТ для роботи, навчання, спілкування, одержання державних послуг, пошуку інформації та в комерції. У результаті цього постійно збільшується інформаційно-цифровий розрив між викладачами й здобувачами освіти [31].

З іншого боку, за результатами досліджень Ю.Жидецького і І.Пашкутського є низка проблем (суперечностей) у науковому зростанні молодих викладачів, які виникають через відсутність необхідного досвіду та навичок наукового пошуку. Професійна адаптація молодого викладача, особливо у перші два роки роботи, характеризується високим емоційним напруженням у спілкуванні в колективі. До того ж, у цей період молода людина, яка ще тільки стає на шлях науково-педагогічної діяльності, робить чимало помилок. Проте дуже емоційно переживається і радість від перших успіхів, що дає наснаги для подальшої професійної діяльності, творчого пошуку, успішного проходження адаптації, а також визначає загальний тонус науково-педагогічного працівника [32]. На думку дослідників, негативний вплив на науковий пошук молодих викладачів чинить й сам стресогенний характер педагогічної діяльності. Тому викладач потребує енергетичного, психологічного відновлення після проведених занять (в залежності від навантаження), на що необхідний час, а це зменшує можливості для наукової діяльності.

Розглядаючи вищезначені проблеми комплексно, І. Облес зауважує, що саме фундаментальні суперечності, які містить у собі науково-педагогічна діяльність, ураховуючи її стресогенний вплив, на певному етапі призводить до виникнення проблем і криз у викладачів. Зокрема, це суперечності між:

- 1) стрімким зростанням обсягу наукової інформації та інертністю навчальних планів і програм;
- 2) можливостями (інтелектуальними, мотиваційними та ін.) здобувачів освіти та інформаційною насиченістю навчальних занять;
- 3) професійною стабільністю, належною константністю професійної поведінки педагога та його внутрішньою потребою в новизні й захопленості;

4) потребою педагога у творчості, нестандартності та консервативністю системи вищої освіти;

5) зусиллями викладача, витраченими на розробку, підготовку, проведення, організацію різних форм освітнього процесу у вищій школі, та рівнем заробітної плати тощо [33].

В той же час, науковому зростанню викладача можуть заважати й суперечності суб'єктивного характеру: протиріччя між потребами суспільства й його внутрішніми установками, недостатня розвиненість внутрішніх й зовнішніх стимулів до наукової діяльності тощо. До прикладу, у викладача може бути недостатньо розвинена потреба саморозвитку та відсутнє бажання займатись науковою діяльністю. Дана проблема може складно вирішуватися й навіть поглиблюватися у зв'язку з великим педагогічним навантаженням, елементарною відсутністю у викладача вільного часу. Саме тому, на думку Т.Вайніленко, вкрай важливо, щоб у змісті професійного самовдосконалення викладача реалізовувались такі сутнісні складові, як-от: самоосвіта, що спрямовується на оновлення і поглиблення знань з метою досягнення бажаного рівня професійної компетентності викладача; самовиховання як активна цілеспрямована діяльність з формування та постійного розвитку в себе позитивних якостей особистості та усунення негативних; самоактуалізація як розвиток і виявлення власних сутнісних сил і педагогічних можливостей [34]. Разом з тим, з діалектичної точки зору виникнення й розв'язання внутрішніх суперечностей, пов'язаних з діяльністю викладача, можуть сприяти його саморозвитку і виникненню інтересу до наукових досліджень.

Опираючись на вище сказане, важливо з'ясувати з якими саме суперечностями стикається конкретний викладач. За результатами наукових досліджень О. Хаустової, суперечності виникають: між новими потребами, прагненнями педагога й досягнутим ним рівнем володіння засобами діяльності, необхідними для їх задоволення (випереджальний розвиток мотиваційних аспектів над операційними і змістовими); між новими пізнавальними цілями й завданнями та наявними способами дій; між новими ситуаціями й попереднім



досвідом; між усталеними узагальненнями та новими фактами; між бажаним і наявним. Усвідомлення й розуміння цих суперечностей спонукає людину до діяльності, перетворення не тільки об'єктивної дійсності, а й суб'єктивного внутрішнього світу педагога [35]. Подолання вищезначених суперечностей у науковій та професійній діяльності викладача, унеможливлення їх виникнення матимуть місце лише тоді, коли у закладі освіти будуть створені сприятливі педагогічні умови, як-от:

- збільшення вільного часу науково-педагогічних працівників;
- створення в закладі освіти сучасної матеріальної бази (оновлення бібліотечного фонду, наявність комп'ютерної техніки та Інтернету, спеціалізованих кабінетів та мультимедійного забезпечення освітнього процесу);
- формування у викладачів навичок ефективного використання інформаційно-технічних засобів навчання, уміння використовувати в освітньому процесі інформаційні технології тощо;
- створення сприятливих морально-психологічних умов у закладі освіти: доброзичливих ділових стосунків між педагогами; підтримки творчості викладачів з боку керівництва; уникнення конфліктів;
- планування керівництвом закладу освіти умов щодо формування педагогічної творчості. На зміну формалізму в оцінюванні педагогічної діяльності й педагогічного колективу закладу освіти мають прийти сучасні об'єктивні методи вимірювань, які ґрунтуються на кваліметрії і, головне, спрямовані не на утиснення педагогів, а на стимулювання їх саморозвитку, самовдосконалення. Об'єктивне оцінювання педагогічної діяльності дасть можливість не тільки планувати творче зростання кожного педагога, а й забезпечить планомірне зростання якості професійної діяльності, що видається нам надзвичайно важливим у сучасних умовах;
- планування педагогами власної творчої діяльності, яка не є самоціллю, тому й не є обов'язковою, оскільки творчість не виникає за наказом чи примусом. Основну роль тут відіграють методи стимулювання творчих проявів і пошуків.

Власний творчий план педагога має спонукати його до самоаналізу, а в результаті до розкриття особистого творчого потенціалу;

- спільне обговорення педагогічних проблем, особливо деталей творчої діяльності учасників освітнього процесу (творчі уроки, творчі заходи тощо);
- створення «банку педагогічних ідей»; проведення творчих педагогічних конференцій; випуск газет, журналів та інших інформативних матеріалів про вдалі творчі знахідки педагогів і здобувачів освіти [36].

Як стверджує М. Дяченко, однією з базових суперечностей, що стримує науковий пошук педагогічних працівників є невідповідність системи освіти в цілому суспільним потребам та очікуванням. Так, освіта в Україні перебуває в стані, який не задовольняє вимог на період розбудови «державності, культурного та духовного відродження українського народу. Це виявляється, передусім, у невідповідності освіти запитам особистості, суспільним потребам та світовим досягненням людства, у спотворенні цілей і функцій освіти, у знеціненні соціального престижу освіченості та інтелектуальної діяльності» [37]. Нині констатуємо суперечність між фактичним станом професійної підготовки майбутніх викладачів та соціальним замовленням на підготовку творчого педагога, здатного до постійного саморозвитку в умовах швидкозмінного суспільного життя. А це вимагає створення умов для творчого розвитку й самореалізації особистості, формування майбутнього покоління, здатного навчатися впродовж життя.

Крайньою формою суперечностей, що унеможлиблює науковий розвиток педагога є суперечність , яка виникає на ґрунті «людина – професія» і по своїй суті визначається як некомпетентність викладача. Основними характеристиками некомпетентності педагога В. Бережок називає: відсутність адекватних засобів педагогічної діяльності або спілкування; невикористання наявних засобів діяльності; несформовані психологічні якості (педагогічна ерудиція, педагогічне цілепокладання, педагогічне мислення, педагогічна інтуїція, педагогічна рефлексія, спостережливість, прогнозування тощо) [38 ].

Зазначимо, що базовими суперечностями, які стримують наукову активність педагога у вітчизняному соціумі є зниження його соціального статусу, відсутність належного фінансування системи освіти й нерозвиненість стимулів до науково-дослідної роботи, застаріла матеріально-технічна база, збільшення педагогічного навантаження тощо.

Одним із пріоритетів у формуванні системи освіти в Україні на взірць Європейського освітнього простору має бути трансформаційне оновлення статусу освітян, і до викладача як такого. Зокрема, аналізуючи досвід професійно-методичної підготовки педагогів у західноєвропейських країнах, А. Малихін засвідчує, що на сучасному етапі відбувається своєрідна концептуальна переорієнтація – на перший план виходить завдання формування та розвитку особистості педагога, який має власну творчу індивідуальність. Викладач у ролі слухняного виконавця відходить на другий план [40].

Індивідуальність викладача може активно розвиватися не лише в процесі його педагогічної діяльності, а й у процесі наукових досліджень. Таким чином, знімається суперечність між практичними навичками й науковими розробками викладача. Невипадково у західному освітньому просторі значний інтерес викликала концепція, заявлена групою розробників під керівництвом Д. Акінтура «Базова підготовка вчителя як практичне теоретизування», яка отримала назву «оксфордської» і розглядає педагогічну теорію не як усталене знання, а як інтелектуальний процес, що веде до особистісного відкриття майбутнім учителем головних законів та закономірностей освітянського процесу. Звідси й розуміння процесу теоретичної підготовки педагога: «до теоретичних знань, які надаються студентам у процесі їх базової підготовки, вони повинні ставитись як до експериментальних – постійно ставити їх під сумнів, а, коли потрібно, й відхиляти. У процесі такого навчання викладачі повинні намагатись зробити корисними для студентів ті теоретичні знання, які в майбутньому відшліфуються й асимілюються з професійним мисленням учителя» [46].

Базою для розвитку наукової діяльності освітян є існування у державі потужних науково-педагогічних шкіл, педагогів-новаторів. Разом з тим, актуалізується суперечність між науковою діяльністю таких шкіл й реальними можливостями (економічними, організаційними, кадровими) щодо реалізації їх напрацювань. На думку фахівців А. Дубасенюк та О. Антонової, до головних чинників та суперечностей існування науково-педагогічних шкіл в Україні варто віднести такі, як-от: відсутність офіційних вимог до науково-педагогічних шкіл; констатація факту, що для більшості лідерів науково-педагогічних шкіл наукова діяльність не є провідним видом професійної діяльності; вплив надмірної централізації освітньої системи України; інституційна організація педагогічної науки; відсутність чітко визначених загальноприйнятих критеріїв оцінювання результатів діяльності наукових шкіл; створення сприятливих умов для їхньої діяльності; індивідуальні риси особистості керівників наукових шкіл [42]. Вочевидь, керівник, фундатор науково-педагогічної школи визначає характер та напрями її діяльності, створює принципи й правила її функціонування.

Продовжуючи вищеозначену логіку, варто проаналізувати приклади діяльності деяких педагогів-новаторів, науковців (М. Гузик, М. Палтишев, Ш. Амонашвілі, І. Зязюн, І. Гончаренко та ін.), які стали уособленням наукового пошуку, творчого ставлення до своєї професії.

У науковій розвідці В. Примакової описано, що М. Гузик розпочав свою педагогічну діяльність у 80-х роках ХХ століття, коли в масовій початковій школі почали використовувати ідеї розвивального навчання. Насамперед цінним стало те, що увага педагогічної науки зосередилась на висвітленні, обґрунтуванні та розробці питань методичного забезпечення готовності освітян до творчої праці в умовах змін і нововведень; аналізі особливостей організації освітнього процесу для дітей шестирічного віку; дослідженнях з проблем розвитку педагогічної майстерності, професіоналізму вчителів початкових класів на засадах гуманістичного та демократичного підходів [42]. Як зазначає О. Сухомлинська, науковець М. Гузик, як і О. Захаренко, В. Шаталов та інші педагоги відносився до активних учасників руху педагогів-новаторів, який за

короткий термін часу став популярним та набув прихильності з боку радянського шкільного вчительства. Виступаючи за оновлення шкільної освіти на демократичних і гуманістичних засадах, вони критикували діючу систему освіти, офіційну педагогічну науку. Провідні педагоги наголошували на необхідності забезпечення індивідуального підходу до дитини як до повноцінної особистості, на важливості співпраці та співробітництва у взаємодії вчителя й учнів [43].

Доречно зазначити, що М. Гузик розробив й успішно втілював ідею розвитку навчально-виховних комплексів як шкіл нового типу, які максимально задовольняють запити суспільства, інтереси сім'ї, створюють умови для творчого розвитку дітей. Довготривала практика діяльності різних моделей сучасних навчально-виховних комплексів свідчить про відповідність їх потребам суспільства, сім'ї й дитини. Так, модель «Педагогічний комплекс як спеціально спроектоване середовище» найбільш яскраво представлена у досвіді вчителів-новаторів, як-от: О. Захаренко, Є. Курків, В. Семенова, М. Щетиніна та ін. До прикладу, школа-комплекс М. Гузика являє собою інтегративну систему загальноосвітньої, трудової, спортивної шкіл, школи мистецтв, школи для батьків та інших видів закладів освіти [44]. Комплекс також має власне підприємство, орієнтоване на виробництво сільськогосподарської та промислової продукції. Керуючись особистісно-орієнтованим підходом до навчання і виховання, педагогічний колектив закладу постійно дбає про розкриття внутрішнього потенціалу особистості дитини, враховує при цьому право кожної на свободу вибору навчальної і позакласної діяльності. Багато уваги в комплексі приділяють розвитку творчих здібностей та духовному становленню учнів. Цьому сприяють щоденні ранкові фізичні вправи на березі моря (озера, річки), ритміка, бесіди про вічні істини, спільний хоровий спів, жива музика, уроки театрального мистецтва, сеанси фантазії, заняття в спортивній школі й школі мистецтв [45]. Новаторство М. Гузика полягає ще й в тому, що він одним з перших в кінці 80-х рр. XX ст. комплексно використовував технічні засоби навчання, зокрема за допомогою трьох кодоскопів вирішував завдання диференціації завдань для учнів [46]. У своїх подальших науково-педагогічних

пошуках М. Гузик розвиває тенденцію до комп'ютеризації та технічного забезпечення освітнього процесу. Таким чином, педагогічна діяльність М. Гузика сприяє становленню в Україні шкіл інноваційного типу, являє собою приклад вдалого поєднання наукових розробок та їх реалізації.

Яскравим прикладом науково-практичної діяльності у сфері освіти є життєвий та професійний шлях М. Палтишева. Так, ще в умовах існування тоталітарної радянської держави, у 1988 р. на Всесоюзному з'їзді працівників народної освіти (м. Москва) він узяв участь в обговоренні питання реформування середньої та вищої освіти. Будучи на той час викладачем середнього професійно-технічного училища № 1 м. Одеси, у своїй доповіді М. Палтишев окреслив вимоги щодо визначення нового змісту освіти, створення нових інтегрованих навчальних курсів і підручників та наголосив на необхідності взаємозв'язку природничо-математичних дисциплін з психолого-педагогічними. З цією метою педагог запропонував розвивати взаємодію між педагогічною наукою та практикою, що забезпечило б міцний зв'язок між учителями і вченими [47]. Науковцем М. Палтишевим розроблено поетапну методику навчання, метою якої є підвищення якості підготовки здобувачів шкільної освіти, та захистив на цій ідеї дисертацію [48]. Використовуючи низку педагогічних прийомів стимулювання учнів під час навчання (диференційне навчання, індивідуалізація, взаємоконтроль, самоконтроль тощо), з часом педагог-новатор назвав їх «поетапною системою навчання», в основі якої лежить ліквідація прогалів у шкільній підготовці, а саме: формування навичок навчатися; розвиток пізнавального інтересу до навчання; активізація самостійної творчої діяльності у процесі набуття нових знань, умінь та навичок. Аналізуючи власний викладацький досвід і педагогічну практику різних освітянських шкіл, М. Палтишев дійшов висновку, що фундаментом освітньої системи є «закон педагогічної гармонії». Під ним педагог розуміє закон педагогіки, що приводить організацію освітнього процесу у відповідність до цільових настанов, які допомагають поєднати «між собою зміст, форми, методи навчання (перетворюючи їх на дієві засоби педагогічного процесу), та спрямовані на

отримання задоволення учнями від відчуття гармонії у процесі навчання та пізнання навколишнього світу» [49]. Досліджуючи науково-педагогічні здобутки педагога-новатора М. Палтишева здійснено А. Шевченком, який зазначає: «відомий український педагог-новатор Микола Палтишев доводить, що окрім інтеграції знань потрібна духовна наповненість предмета. Традиційні українські цінності та ідеали відображають, зокрема, прагнення народу до свободи, незалежності, державності, поваги до культури мови, історично-культурних та духовних здобутків народу, любові до рідної землі, шанування батьків, старших, родинних зв'язків та традицій, справедливості тощо» [50].

Вагомий внесок у розвиток педагогічної науки та освітянської практики було здійснено науковцем-новатором Ш. Амонашвілі. Найвищі людські почуття педагог-гуманіст культивує у Школі Життя, основним завданням якої є сприяння становленню, розвитку, вихованню в учнях благородства шляхом розкриття особистісного потенціалу, прищеплення любові, співчуття, співпереживання, милосердя, сердечності, бажання радувати людей і допомагати їм [51]. Варто зауважити, що педагог-новатор не тільки проводить власні наукові дослідження, втілюючи їх результати у життя, а й прищеплює любов школярів до пошуку нових знань. На думку Ш. Амонашвілі, навчально-пізнавальна діяльність дитини мотивується не тільки за допомогою цікавого навчального матеріалу і різних методів його подання, але й характером стосунків, які складаються між учасниками освітнього процесу. В атмосфері любові, доброзичливості, довіри, співпереживання, поваги учень з радістю й легкістю виконає навчально-пізнавальне завдання. дитина, яка бачить, що ціниться її гідність, самостійність думки, творчий пошук, починає розв'язувати складні навчально-пізнавальні завдання [52]. Науковець Ш. Амонашвілі поставив перед собою складне науково-практичне завдання – подолати зменшення інтересу учнів до отримання нових знань, яке поглиблювалося з переходом від молодших класів до старших, а також вдосконалити систему оцінювання знань учнів. Так спочатку в початкових класах виникло експериментальне навчання на змістово-оцінювальній основі. Змістову оцінку педагог представляє як процес

співвіднесення здійснення і результату діяльності з наміченим у задачі еталоном для визначення рівня і якості розвитку, а також окреслення завдань і прийняття рішень для подальшого розвитку. Така оцінка одночасно стає стимулюючою для дитини, оскільки посилює, зміцнює, уточнює мотиви навчально-пізнавальної діяльності, наповнює здобувача шкільної освіти вірою у власні сили і надією на успіх. У процесі формування змістової оцінки Ш. Амонашвілі виділяє три основні лінії: «1) оціночна діяльність педагога; 2) встановлення еталонів і формування позитивно критичних стосунків у колективі; 3) формування оціночного компонента у самостійній навчально-пізнавальній діяльності (самооцінка, внутрішня (рефлекторна) оцінка). Мета оцінювання полягає у визначенні шляхів удосконалення, поглиблення й уточнення знань, умінь і навичок для активного включення дитини у трудову і творчу діяльність, спрямовану на пізнання та перетворення дійсності. Оцінка не повинна породжувати в учнів страху, збуджувати сильних переживань». Можна з упевненістю стверджувати, що Ш. Амонашвілі були сформульовані та втілені у життя принципи педагогіки гуманізму й ненасильства: будувати процес навчання з позицій інтересу дитини; у процесі навчання співпрацювати з учнями, поважаючи їх гідність; пізнання на кожному уроці чогось нового і включення в цей процес кожного здобувача освіти [54].

Базові інноваційні тенденції в українській педагогічній науці разом з іншими педагогами-практиками й науковцями започаткував та втілював І. Зязюн. Зокрема, він активно долучився до розвитку педагогічної інноватики, яка складається з досить широкого спектру методик і технологій, як-от: вальдорфська педагогіка; технологія саморозвивального навчання Г. Селевка; ігрові технології; методика М. Монтессорі; проєктні технології; розвивальне навчання; технологія рівневої диференціації М. Гузика; технології проблемного навчання; сугестивні технології; школа «діалогу культур»; інтерактивні технології та інші. Перебуваючи на посаді керівника Міністерства освіти і науки України, І. Зязюн підтримав упровадження вищеназваних інноваційних педагогічних технологій, так як вважав, що «традиційна система навчання є



безособистісною, «бездітною», «безлюдською». У ній людина постає об'єктом, яким можна керувати за допомогою зовнішніх впливів, загальних стандартів і нормативів» [55]. Низка досліджень І. Зязюна присвячена способам оптимізації національної системи педагогічної освіти, вивченню закордонного досвіду організації освітянської праці, визначенню шкали цінностей у професійній діяльності вчителя тощо. Зокрема, педагог-новатор підкреслював, що підвищена увага до професійної підготовки вчителів зумовлена введенням у шкільну освіту технологій та методик розвивального навчання. Логіка розвитку наукових напрямів, їх концептуальне осмислення і узагальнення закономірно висуває завдання повної перебудови школи, кардинальної зміни напрямів освіти, одним з яких є особистісно-розвивальний. За умов такого підходу зростають вимоги до якості професійної підготовки майбутніх вчителів. Встановлено, що у педагогічних ЗВО недостатньо беруться до уваги об'єктивні тенденції, властиві розвитку освіти в цілому, зокрема й педагогічної, як-от: зростання ролі діагностування в обґрунтуванні й оцінці результатів навчання; підвищення інтенсивності навчання через використання сучасних педагогічних технологій; розробка і реалізація освітніх стандартів та забезпечення їх досягнення відповідними навчально-методичними модулями; інтеграція і диференціація навчальних предметів / дисциплін, видів, ступенів та закладів освіти; посилення індивідуально-творчого начала навчання; широке застосування евристичної дидактики [56]. У своїх наукових працях І. Зязюн досліджував різноманітні аспекти педагогічної діяльності, зокрема проблему професійної майстерності. Він був переконаний, що на рівні досягнення майстерності виникає особлива властивість професійної діяльності, виражена мірою здібності інтегруватися з будь-яким науково-практичним контекстом, з будь-яким досвідом, з будь-якою інформацією, перетворюючи її в джерело, чи-то засіб для вирішення професійних задач і власного професійного зростання. Відтак, майстерність – це особливий стан, який дає рівень професійної свободи освітянину, розуміючи межі можливого і внутрішньо дозволеного в педагогічній реальності [57].

Вивчаючи науково-практичну діяльність педагогів-новаторів, з нашої точки зору, корисно проаналізувати педагогічно-наукову спадщину І. Гончаренка. Ватро зазначити, що І. Гончаренко є директором Полтавської гімназії № 13, де йому вдалося реалізувати низку нововведень щодо організації освітнього процесу, його матеріально-технічного забезпечення, впровадити інноваційні методики навчання тощо. Так, для формування в учнів міцних мовних навичок та умінь було використано методику прискореного вивчення іноземних мов, в основі якої лежить теорія сугестології – науки про вивільнення прихованих можливостей людини, яка була розроблена болгарським доктором медичних наук Лозановим у 50-70-тих рр. ХХ ст. Учений експериментальним шляхом довів, що швидкість навчання збільшується, якщо збільшується кількість інформації за невеликий період часу. Саме цей ефект використовує І. Гончаренко. Кожний урок за авторською програмою – це експеримент, педагогічний пошук, перевірка оригінальної, сміливої ідеї. Навчання під час уроку побудовано в інтерактивній формі, діти наче грають, відгадують, інсценують; навчання супроводжує «ефект відпочинку» або принаймні відсутності втоми. Педагог-новатор акцентує увагу на створенні невимушеної атмосфери на уроці шляхом застосування простих загальновідомих засобів: без бар'єрний простір – діти у кріслах, учитель – за журнальним столиком, тобто, розташування в колі «очі-в-очі» [58].

Маючи багаторічний досвід викладання та науково-педагогічного пошуку, І. Гончаренко пропонує власне бачення особливостей підготовки до зовнішнього незалежного оцінювання. Так, з метою покращання достовірності результатів тестування та отримання значення похибки, ним запропоновано збільшити кількість проведення тестів протягом навчального року. В школі педагога-новатора декілька років здійснюється виконання учнями шкільних завдань через Інтернет. Таким чином, моделюється ситуація незалежного тестування та розвивається стресостійкість через: незвичність форми контролю; відсутність вчителя; перевірку завдання не вчителем; неможливість роз'яснення обраної відповіді тощо [59]. Отже, науково-педагогічна діяльність І. Гончаренка сприяє

розвитку творчих здібностей учнів, засвоєнню ними знань в атмосфері поваги та справедливості. В його авторській школі реалізується методика співробітництва учасників освітнього процесу, в якій дитина є повноправним його суб'єктом.

## **2.2 Квалітологічний аналіз педагогічних дискурсів у сучасних наукових дослідженнях**

Справжня демократизація здійснюється тільки на дискурсній основі, де кожний з учасників освітнього процесу має можливість висловлювати власну думку, відстоювати свою точку зору в ході перманентних дискусій. Репресивна педагогіка, яка мала місце в колишньому СРСР, педагогічний дискурс не тільки не заохочувала, але й переслідувала. Для сучасної України, яка розвиває власні демократичні підвалини, дискурс є нормою, якою мають оволодіти всі суб'єкти освіти. На жаль, ця норма ще далека від оптимальної.

Поняття «педагогічного дискурсу» у сучасних наукових дослідженнях представляється як явище і наукова категорія, яку розглядають у контексті нових парадигмальних установок, в умовах «дискурсивного перевороту» і переведення її до нової онтології. Термін дискурс (від лат. – *Discursus*) означає доведення, міркування; (від франц. – *Discours* і англ. – *Discourse*) – мова, за частотою вживання і за кількістю наявних трактувань обіймає одне з перших місць у сучасній науці. Так, в гуманітарних науках це явище отримало різноманітні назви, як-то «дискурс-бум» у роботах І. Касавіна, «дискурсивний переворот» (R. Harre, U. Flick) або за висловлюванням Н. Білозерцевої «парадокс дискурсу» [61]. Дефініція «дискурс» етимологічно розкладається на дві частини: ( від франц. – *dis*, у різних напрямках) і (від франц. – *courir*, бігти), тобто буквально означає «різноспрямований рух». Різнострамованість дискурсу визначається не тільки різними варіантами вимови, а й безліччю інтерпретацій, які найбільш повно реалізувалися в межах дискурсів гуманітарних наук.

Важливо зауважити, що теоретичними засадами дискурсу займалися як зарубіжні так і вітчизняні вчені, як-от: Ш. Баллі, Е. Бенвеніст, Т. ван Дейк, Р. Крейд, Б. Палек, П. Серіо, М. Фуко, З. Харріс, М. Хомський; Н. Арутюнова,

М. Бахтін, О. Богданова, В. Борботько, А. Вежбицька, В. Дем'янков, Т. Єжова, І. Ільїн, Ю. Караулов, В. Карасик, М. Макаров, Ю. Степанов; Ф. Бацевич, І. Безкровна, О. Боровицька, В. Бурбело, В. Буряк, Н. Волкогон, Т. Воропай, О. Галапчук, В. Жайворонок, Г. Жуковець, С. Коновець, Д. Мамалига, Н. Непийвода, Т. Нікульшина, О. Онуфрієнко, Л. Павлюк, Г. Почепцов, Т. Радзієвська, В. Різун, К. Сєдов, К. Сражим, Л. Синельникова, О. Селіванова, І. Соболева, В. Шинкарук, І. Штерн, Г. Яворська [62]. Та все ж, за визначенням Л. Колток, в українській філософській та педагогічній літературі інтерпретація поняття «дискурсу» трапляється вкрай рідко. Більшою мірою дана проблема розглядається як другорядна. У даному контексті її досліджували В. Андрущенко, Н. Бібік, В. Бондар, Л. Вовк, Е. Лузік, М. Євтух, В. Кремень, О. Мороз, В. Огнев'юк, О. Савченко, М. Шкіль та інші вчені [63].

Зважаючи на велику кількість тлумачень поняття «дискурс», треба визнати, що існують різні підходи до класифікації його визначень. Як зазначає Ю. Поспелова, в межах цілої низки наукових дисциплін нині сформовані основні підходи до його розуміння: «дискурс як цільний оформлений мовленнєвий твір, обумовлений лінгвістичними та екстралінгвістичними характеристиками; вид мовної комунікації» [64]; спілкування, яке реалізовується у будь-якому громадському інституті. До того ж, багатозначність сучасних дефініцій дискурсу, за визначенням Т. Мельник, вкладаються в такі кластери: «текстоцентрична інтерпретація дискурсу, де текст розглядається: як комунікативна система, форма комунікативної ситуації (Т. Дридзе, І. Колегаєва); як семіосфера (С. Данилов, В. Красних, Ю. Лотман, М. Фуко, Ю. Габермас); як надтекст (Г. Бітенська, Н. Купіна, А. Лошаков). Дискурс як мовлення, вписане в комунікативну ситуацію, як процес намірів мовця та інтерпретації слухачами (І. Агамалієва, В. Богданов, М. Макаров, Ю. Носар); як інституціонально заданий тип спілкування на основі соціокультурного контексту (Ф. Бацевич, В. Карасик, Г. Почепцов, Дж. Фішман); як замкнута цілісна комунікативна ситуація – подія, в яку занурюється текст і комуніканти на основі соціальних, культурних та етичних чинників (О. Селіванова)» [65].

Поняття «дискурс», як зазначає А. Роботова, можна розглядати у трьох науково-методологічних напрямках, перший з яких лінгвістичний. Так у більшості випадків у роботах вітчизняних і зарубіжних вчених-лінгвістів під словом «дискурс» розуміють невербалізовану мовно-розумову діяльність, реалізовану в цілісному мовному творі, яка включає в себе не тільки лінгвістичні, а й екстралінгвістичні компоненти [66]. Так, узагальнюючи різні визначення дискурсу в мовознавстві, Н. Арутюнова характеризує його як «зв'язний текст в сукупності з екстралінгвістичними – прагматичними, соціокультурними, психологічними та іншими чинниками; текст, узятий в подієвому аспекті; мова, розглянута як цілеспрямована соціальна дія, як компонент, що бере участь у взаємодії людей і механізмах їх свідомості (когнітивних процесах). Дискурс – це мова, «занурена в життя» [67]. Дослідник Ю. Степанов додає до цього визначення наступне : «... дискурс – це «мова в мові», але представлена у вигляді особливої соціальної даності. Дискурс реально існує не у вигляді своєї «граматики» і свого «лексикону», як просто мова. Дискурс існує насамперед і головним чином у текстах, але таких, за якими постає особлива граматика, особливий лексикон, особливі правила слововживання і синтаксису, особлива семантика, – в кінцевому рахунку – особливий світ» [66].

Другий напрям вживання терміну «дискурс», про який вказує у своєму дослідженні С. Осипова, притаманний соціологічному знанню, соціальній семіотиці та політології. Останнім часом таке визначення вийшло за межі науки і стало популярним у публіцистиці, що впливає насамперед з робіт французького філософа, історика і культуролога Мішеля Фуко. У його працях «дискурс являє собою соціально обумовлену організацію системи мови і дії, сукупність висловлювань, які можна досліджувати не тільки лінгвістично, через прояснення значень, що містяться в них, а й соціально, в ході певних дискурсивних практик. Дискурсивні практики розглядаються ним як сукупність анонімних історичних правил, які визначають умови виконання функцій висловлювання в дану епоху і для даного соціального, лінгвістичного, економічного чи географічного простору. Термін «дискурс», а також похідний

від нього термін «дискурсивні практики», характеризується стилістичною специфікою ідеології, що стоїть за цими правилами [68].

Третій напрям можна умовно назвати філософським й вважати видовим по відношенню до попереднього розуміння, але таким, що має свої особливості. Даний напрям пов'язують з ім'ям німецького філософа і соціолога Ю. Габермаса, який у 1980-90-х роках трактував дискурс як ідеальний вид мовної комунікації, який відбувається у максимальному відстороненні від соціальної реальності, традицій, авторитету, і має на меті критичний розгляд цінностей, норм і правил суспільного життя. В рамках даного підходу, як зазначає Е. Кубрякова, центр ваги переноситься із виключно лінгвістичного аналізу дискурсу на чинники спілкування соціального характеру: «дискурс починає розумітися як складне комунікативне явище, не тільки включає акт створення певного тексту, а й відбиває залежність створюваного мовного твору від значної кількості екстралінгвістичних обставин – знань про світ, думок і конкретних цілей мовця як творця тексту» [69].

Узагальнюючи погляди на природу і функції дискурсу, О. Михальова розглядає його як «вербалізацію певної ментальності, або такий спосіб говоріння і інтерпретування навколишньої дійсності, в результаті якого не лише специфічним чином відбивається навколишній світ, але і конструюється особлива реальність, створюється свій (властивий певному соціуму) спосіб бачення світу, спосіб упорядкування дійсності» [70].

Характеризуючи педагогічний дискурс, В. Карасик вказує на його розмежування – статусно-орієнтований (інституційний) і особистісно-орієнтований (персональний). Інституційний дискурс представляється як спеціалізований клішований різновид спілкування між людьми, які можуть бути не знайомими між собою, але повинні комунікувати відповідно до норм даного соціуму, застосовуючи розширений код спілкування. Специфіка такого дискурсу проявляється у типі соціального інституту, який в колективній мовній свідомості позначається відповідним терміном, який є узагальненим у ключовому концепті цього інституту (до прикладу, медичний – здоров'я, педагогічний – навчання

тощо). Це також взаємопов'язано між певними функціями людей, громадськими ритуалами і поведінковими стереотипами, а також текстами, створеними у відповідному соціальному утворенні. Ядром інституційного дискурсу виступає спілкування базової пари учасників комунікації – «лікар і пацієнт», «педагог і здобувач освіти» і т.п. [71]. Таким чином, інституційний дискурс як сфера професійного спілкування представляє собою інтелектуальну взаємодію людей, обмін інформацією в межах їх спільної професійної діяльності та співробітництва. На думку науковця, основними учасниками інституційного дискурсу виступають представники певного соціального інституту (агенти) і люди (клієнти), які до них звертаються [72], з чого випливає, що педагогічний дискурс – це дискурс інституціональний.

Поняття «педагогічний дискурс» виникло в 70-і роки ХХ ст., саме тоді воно стало частиною загального дискурс-аналізу. У своїх працях Дж. Сінклер, М. Култхард визначали його як ситуаційно та соціально визначену мовленнєву діяльність. Для опису структури педагогічного дискурсу учені використовували рівневу шкалу, яка стала аналогом рівневій організації мови: урок, взаємодія (трансакція), обмін, акт. Головною метою наукових досліджень даного напрямку став лінгвістичний аспект взаємодії педагога і здобувача шкільної освіти на уроці в класі, а основними завданнями стали: «вивчення «функцій висловів» (ствердження, питання, відповідь, команда і т. д.) та способів їх інтерпретації; послідовність появи висловів різних функціональних типів; способи, засоби і порядок уведення тем та закономірності розвитку тематичної структури дискурсу на уроці; «право» мовців на мовлення: ким і як воно визначається, як реалізується» [65].

Педагогічні дослідження, присвячені проблемам дискурсу, захоплюють своєю різносторонністю: від дискурсивного вимірювання цінностей та оцінки освітньої політики до вивчення освітнього, соціально-освітнього, педагогічного, медико-педагогічного, рефлексивно-гуманістичного, навчального, навчально-виховного дискурсів як засобів формування умінь, компетентностей, мислення та ін. До того ж, як і будь-який інший «модний» термін, у сучасних педагогічних

дослідженнях слово дискурс інколи вживається в широкому спектрі варіаційних значень, виконуючи «не так інформативну, скільки парольну функцію» [73]. Наслідком природної та штучної багатозначності поняття «дискурс» стала аморфність його змісту в педагогіці. Можна говорити про те, що цьому поняттю сьогодні властива проблема надлишкової визначеності, що зменшує його евристичний та методологічний потенціали.

Серед різних визначень педагогічного дискурсу, на нашу думку, заслуговує на увагу тлумачення К. Михальської, а саме як «мовленнєву поведінку в тому класі мовленнєвих ситуацій, для котрих природа комунікативної події визначається як навчання та виховання у професійній та освітній діяльності» [74]. Отже, «педагогічний дискурс» – це процес мовленнєвого й невербального спілкування, складниками якого є суб'єкти навчання – адресант і адресат з певним комплексом особистісних характеристик, які мають відповідну інтенцію та встановлюють між собою контакт; повідомлення, яке містить навчальну інформацію; канал комунікації в освітньому процесі; контекст, який сприяє досягненню навчальної мети.

Крім попереднього опису педагогічного дискурсу, у даному питанні існує багато специфічних проблем, які стоять на перших позиціях у спробах визначити дане поняття. Так, С. Сергєєв обґрунтовує перевагу розгляду закладу загальної середньої освіти як динамічної системи циркулюючих організаційних, професійних і особистісних дискурсів, породження яких забезпечує утворення «культурного шару» [75]. У свою чергу, О. Леонова розглядає рефлексивно-гуманістичний педагогічний дискурс як такий, «що дозволяє осмислити педагогічну реальність як освітній простір, що розуміється як подія учителів та учнів» [76]. Деякі дослідники розглядають проблему формування дискурсивної компетентності у різних суб'єктів дискурсу під час міжкультурного діалогу. Дискурс відбувається як метафора, яка визначає ключові наукові диспозиції педагогічної реальності (стійке розуміння педагогічного знання і перспектив його подальшого розвитку). На відміну від поняття «дискурс» метафора його дає змогу «компактно і нетривіально» передавати будь-який зміст в обсязі, що



значно перевищує обсяг, який був закладений у ній спочатку. Інституційність для дискурсу є дескриптивною ознакою, яка вказує на причини виникнення і способи подолання протиріч, що виникають у педагогічному знанні при зміні культурних домінант [61].

Спираючись на певні наукові напрацювання, зокрема Р. Бужикової, слід зазначити, що педагогічний дискурс має зовнішні (мета та засоби її досягнення, об'єкт впливу та суб'єкт діяльності, результат) і внутрішні (мотивація, зміст, операції) компоненти. Як і будь-яка інша педагогічна діяльність, педагогічний дискурс виконує гностичну (пізнавальну), проєктувальну (перспективне планування завдань і способів їх вирішення), конструктивну (співпраця суб'єктів навчання), комунікативну (взаємодія педагога із здобувачами освіти та колегами), організаційну (поетапність дій суб'єктів освітнього процесу) функції. До того ж, для педагогічного дискурсу обов'язковим є особистісний підхід (спрямованість на особистість, гуманістична природа), творчий та дослідно-експериментальний характер, стійка вмотивованість до пошуку нового в організації освітнього процесу [77].

Загалом увага до слова, тексту, дискурсу в педагогічних висловлюваннях самого різного характеру та їх аналізі спонукають замислитися про напрями формування нового педагогічного знання з точки зору його цінності; подолання деякого егоцентризму, обумовленого дотичністю до своєї науки. Як зазначають В. Андрущенко й О. Скубашевська, особливістю педагогічного дискурсу є те, що його можна розглядати як продуктивну інноваційну діяльність, оскільки серед обов'язкових його компонентів особливу роль має творчість. У свою чергу, специфікою педагогічної творчості є те, що її об'єкт і результат – це творення особистості, а не образу як у мистецтві, чи механізму або конструкції як у техніці. Педагогічний процес у даному контексті – це спільна творчість (співтворчість) суб'єктів освітнього процесу під час педагогічної взаємодії, коли відбувається педагогічне перетворення людини [78].

Вище зазначені особливості, безумовно, важливі для розуміння педагогічного дискурсу, втім, дослідники наголошують, що сприйняття його

інституційних особливостей тільки як специфіки комунікації агентів (педагог – здобувач освіти) звужує уявлення та розуміння педагогічного дискурсу і виділення ключового концепту. До прикладу, І. Карасик основним у педагогічному дискурсі визнає концепт навчання [71], але велика зацікавленість у педагогічних проблемах (зокрема, в освітньо-виховних), неможливість віднесення їх тільки до проблем навчання, скоріше за все, потребує збільшення складу учасників (агентів) педагогічного дискурсу і обумовлює виділення (як ключового) іншого концепту (чи декількох). Деякі науковці дотримуються точки зору, згідно з якою комунікація є головною ціллю з позицій сучасних цілей навчання. Основним в акті комунікації є реалізація комунікативних цілей партнерів завдяки тексту як засобу досягнення цих цілей, а не смислове наповнення тексту й не його мовна форма. Тож, у зв'язку з цим, як зазначає Н. Елухіна дискурс – «це не тільки продукт мовленнєвої діяльності, а й процес її створення, який визначається екстралінгвістичними факторами, тобто комунікативним контекстом і умовами спілкування» [79].

Отже, аналізуючи сучасні підходи до визначення педагогічного дискурсу можна погодитись із твердженням С. Суворової, що з позиції мовної особливості дискурс прирівнюється до комунікативної компетентності, тобто «являє собою знання, вміння та навички, необхідні для підтримки спілкування; з позиції утворення тексту дискурс прирівнюється до мовної компетентності, тобто розглядає правильність побудови висловлювань; з позиції ситуації спілкування дискурс представлений у вигляді різних комунікативних ситуацій, особистісно та статусно-орієнтованих, і визначається прийнятими в суспільстві сферами спілкування і сформованими інститутами (інституційний дискурс). Педагогічний дискурс, як різновид дискурсу в цілому, має мету – формування у свідомості адресата культурно-педагогічного концепту, до складу якого входять різноманітні ознаки образного, понятійного, оціночного, інструментального характеру» [80].

Підсумовуючи результати проведеної науково-аналітичної розвідки тлумачення поняття «дискурс», можемо погодитись із дослідницею Л. Колток, яка зазначає, що:

- «по-перше, дискурс не просто інше слово для позначення «дискусії», як його іноді невірно трактують. Загалом дискурс – це специфічний вид дискусії, при якій обговорення слідує певним правилам, тоді як під дискусією у принципі може розумітися будь-яка форма людської комунікації;
- по-друге, дискурсний аналіз більш ніж просто аналіз тексту і тим більше понять: йдеться про спосіб дослідження історичної семантики, який виходить за межі слова і пропозиції, навіть за межі тексту і текстуальності. При дискурсному аналізі йдеться не тільки про сказане, але і про те, що не було сказано або не могло бути сказано, оскільки певні мовні акти лежать зовні дискурсивного кодексу правил;
- по-третє, дискурс не є чимось, що пов'язано з окремою особою, – це щось надіндивідуальне, навіть якщо окремі особи можуть впливати на дискурси і створювати їх» [81].

Основні технології та напрями педагогічного дискурсу впливають із визначення його змісту та різновидів. Традиційно під педагогічним дискурсом розуміють об'єктивно існуючу динамічну систему ціннісно-сміслові комунікації суб'єктів освітнього процесу, що функціонує в освітньому середовищі та включає учасників дискурсу, педагогічні цілі, цінності і змістовну складову. Головна мета педагогічного дискурсу – забезпечення набуття учасниками випереджаючого досвіду в проєктуванні та оцінці будь-якого педагогічного чи соціального явища відповідно до норм діяльності. Для розуміння напрямів педагогічного дискурсу важливою піднімається проблема типології дискурсу. У сучасних наукових дослідженнях очевидні різні підходи до типології педагогічного дискурсу як складного процесу мовленнєвої поведінки, вербального й невербального обміну інформацією між учасниками комунікації в певній педагогічній ситуації. У підручнику «Основи комунікативної лінгвістики» Ф. Бацевич запропонував гомогенну класифікацію

і зазначив, що використання терміну «дискурс» у різних значеннях дає змогу вченим заявляти про «розмитість» його поняттєвих меж. Однак, асоціація з певними проявами комунікації в суспільстві, різноманітне використання даного поняття, потребує типологізації:

- за проявом суспільної комунікації дискурс можна визначати як: комунікативний; мовленєвий; вербальний та невербальний; сучасні дискурсивні практики; дискурс мовчання;

- за каналами спілкування – як візуальний, слуховий, тактильний;

- за різновидами мовлення (формами мовленнєвої діяльності) – як усний та письмовий;

- за типом і формою мовлення, принципами конструювання повідомлення – як монологічний, діалогічний, наративний, риторичний, іронічний;

- за тотожністю з предметом дослідження різних наук – як соціологічний, політологічний, філологічний;

- за індивідуальними характеристиками мовлення – як особистісний, неповторний, колективний, авторитарний;

- за реалізацією в різних сферах спілкування – як юридичний, політичний, газетний, кінодискурс, театральний, рекламний, святковий, рекреаційний;

- за етнокультурними особливостями спілкування – як міжкультурний, різномовний, транскордонний;

- за функціональним стилем – як науковий, діловий, художньо-белетристичний;

- за правилами спілкування, способами викладу та втілення прагматичної мети мовців - як: етикетний; лайливий; дидактичний [82].

Прикметно, що всі перелічені форми зустрічаються у педагогічному дискурсі. У межах даного дискурсу виділяють підтипи: «дидактичний дискурс» (дискурс функціонування теорії навчання й виховання); «навчальний дискурс» (дискурс-процес передачі й засвоєння знань, умінь і навичок). Для визначення

особливостей та напрямів саме педагогічного дискурсу необхідно враховувати статусно-рольові характеристики учасників спілкування (у даному випадку викладач – здобувач освіти), мету спілкування (соціалізація нового члена суспільства), прототипне місце спілкування (заклад вищої освіти). Ядром педагогічного дискурсу є спілкування базової пари учасників комунікації, яке відбувається в комунікативних ситуаціях і розглядаються в культурному контексті. Як зазначає С. Осипова, педагогічний дискурс є основою для формування світогляду, а цінності його пояснюються системоутворюючою метою і відповідають цінностям соціалізації як суспільного явища і організованого соціального інституту [68].

Як було визначено раніше, педагогічний дискурс належить до інституційних типів дискурсу, але це не перешкоджає посиленій увазі педагога до психологічних характеристик учасників спілкування – визначальної риси особистісно-орієнтованого дискурсу. Отже, можна стверджувати, що педагогічний дискурс поєднує в собі риси інституційного та особистісного дискурсів в залежності від ступеню нормативної регламентації діяльності, її мети та засобів комунікативної дії.

Педагогічний дискурс слід одночасно розглядати як педагогічну технологію і, зокрема, як технологію навчання. Так, на думку В. Андрущенко й О. Скубашевської, як педагогічна технологія дискурс відображає тактику реалізації освітніх технологій у освітньому процесі за наявності певних умов. В цьому випадку, «педагогічний дискурс має акумулювати і виразити загальні ознаки та закономірності освітнього процесу незалежно від конкретного навчального предмета. Педагогічний дискурс відображає модель освітнього та управлінського процесів у закладі освіти, об'єднує в собі їх зміст, форми і засоби. Він може охоплювати й спеціалізовані технології, що застосовуються в інших галузях науки і практики – електронні, інформаційні, виробничі, поліграфічні, валеологічні тощо. Як технологія навчання (виховання, управління), педагогічний дискурс має моделювати спосіб освоєння конкретного навчального матеріалу (поняття) в межах відповідного навчального предмета, теми, питання.

За багатьма параметрами він є наближеним до окремої методики навчання. В даному випадку, педагогічному дискурсу притаманні всі ознаки системи: логіка процесу, взаємозв'язок частин, структурна та змістовна цілісність, соціо- і природодоцільність, інтенсивність усіх складових процесу навчання» [78].

Якщо притримуватися визначення педагогічного дискурсу сформульованого Т. Єжовою [83], то стає очевидним те, що головною технологією педагогічного дискурсу є проєктна технологія, як діяльність, спрямована на створення образу бажаного майбутнього і визначення засобів його досягнення в умовах реального існування суб'єкта. У свою чергу Л. Соколова зазначає, що педагогічне проєктування покликане змінити існуючу дійсність, підготувати теоретичну базу майбутніх змін для досягнення цілей і завдань, тобто для конструктивного перетворення соціальної та педагогічної реальності. Однак ми не можемо залишити без уваги той факт, що сама реалізація проєктної діяльності у педагогічному дискурсі має чи не визначальне значення для всього процесу педагогічного проєктування і його результатів, так як загальний метод наукового проєктування виник на розробці сценаріїв майбутніх дій [84]. Проєктування педагогічного дискурсу, за умови активізації творчого мислення особистості, допомагає зрозуміти механізм саморозвитку та самовдосконалення суб'єктів педагогічного дискурсу (викладача і студента, вчителя й учня), забезпечує набуття досвіду конструктивного перетворення педагогічної та соціальної реальності (свідомості, поведінки, діяльності, освітнього середовища). Як підкреслює Т. Єжова, здобувач освіти за допомогою викладача, який формує вмінню вчитися і передавати набуті знання і вміння, стає активним творчим суб'єктом самостійної діяльності. Викладач створює таку конфігурацію діяльності, в якій студент може випробувати себе в нових ролях і вільно проявити свій вибір і свою відповідальність. У цьому й проявляється потенціал особистісно-розвиваючого педагогічного дискурсу [85].

Педагогічний дискурс, який має інформаційні, семіотичні, антропологічні та культурологічні витоки, розглядається науковцями не тільки як продукт діяльності, але і як процес творення, а ефективність протікання даного процесу

визначається цілою низкою зовнішніх і внутрішніх чинників. Так, С. Суворова вказує на те, що зовнішні чинники педагогічного дискурсу обумовлені соціальним та освітнім середовищем, в якому він створюється і функціонує, а внутрішні чинники пов'язані з особистісними якостями і установками суб'єктів освітнього процесу. Отже, чинниками проєктування педагогічного дискурсу виступають, з однієї сторони, рефлексивні розвиваючі механізми особистості, з іншої – сама розвиваюча діяльність і з третьої – соціальне та освітнє середовище [80].

До основних понять, з яких складаються технології педагогічного дискурсу (насамперед його вербального рівня), відносяться мовленнєві – акт, крок, цикл, ситуація, подія, стратегія і тактика [86]. Мовленнєвий акт (мовленнева дія, мовленнєвий вчинок) є мінімальною атомарною одиницею педагогічного дискурсу. У мовленнєвих актах прослідковуються мовленнєві національні традиції. У свою чергу, мовленнєвий крок – це функціональна одиниця усного дискурсу (реального мовленнєвого спілкування), яка служить для втілення мовленнєвого наміру (інтенції) мовця. Мовленнєвий крок – це одиниця не фонетичної й не синтаксичної природи, а здебільшого збігається з інтонаційним відрізком мовлення – фразою, яка складається з декількох мовленнєвих актів. Мовленнєві кроки об'єднуються в мовленнєві цикли, які є крупнішими одиницями дискурсу. Так, дискурс уроку є максимальною одиницею педагогічного дискурсу, тобто є завершеною послідовністю мовленнєвих кроків викладача і здобувача освіти – цикл мовленнєвих кроків. Як наголошує С. Суворова, концептуальна ідея сучасних досліджень цього напрямку полягає в тому, що хоча педагогічний дискурс є об'єктивно існуючою системою, яка функціонує в освітньому середовищі, проєктування його – це свідомо організований і керований процес, що забезпечує гармонізацію освітнього процесу при дотриманні ряду принципів і організаційно-педагогічних умов. У такому випадку, найбільший інтерес представляє механізм переходу від ззовні заданого, інституційного проєкту педагогічної діяльності, який надається викладачу у вигляді стандартів, програм, методик тощо до коректування цього

проєкту на суб'єктному рівні, а потім до індивідуальної, властивої саме цьому педагогу форми його реалізації. Цілісність процесу проєктування педагогічного дискурсу залежить, таким чином, від об'єктивних і суб'єктивних чинників діяльності викладача, від розуміння його дій з перетворення запропонованих йому ззовні цілей, змісту, технологій та критеріїв оцінки освіти в його власну, суб'єктивну авторську модель педагогічного дискурсу з індивідуально осмисленими і переробленими цільовими, змістовними, процесуальними і критеріальними характеристиками, адаптованими до його власного, авторського бачення педагогічної реальності [80].

Надбання зарубіжної й вітчизняної педагогіки, сучасні науково-педагогічні дослідження та практичний досвід багатьох поколінь освітян переконують, що основні технології в педагогічному дискурсі невід'ємно містять творчий компонент. Як зазначає О. Скубашевська, специфікою педагогічної творчості являється те, що її об'єктом і результатом є творення особистості, а не образу, як у мистецтві, чи механізму або конструкції – як у техніці. Педагогічний процес розглядається як спільна творчість (співтворчість) суб'єктів освітнього процесу в ситуації педагогічної взаємодії, коли відбувається педагогічне перетворення людини [87]. Крім того, кожен дискурс – це соціокультурна реальність, яка перетворює сама себе, своєрідна причина самої себе. Важливою рисою дискурсу, є динаміка, тобто його розглядають як процес мовленнєвого творення або одночасно як процес і результат мовно-мисленнєвої діяльності. Як підкреслює Л. Колток, що основною відмінністю дискурсу від тексту є розуміння того, що «дискурс – це складне комунікативне явище, яке вміщує у собі, крім традиційних лінгвістичних параметрів, властивих тексту, й соціальний контекст, який дає уявлення як про учасників комунікації та їхні характеристики, так і про процеси породження та сприйняття повідомлюваного, тобто екстралінгвістичні параметри» [63].

Ще одну особливість упровадження педагогічного дискурсу визначають В. Євтушевський та Л. Шаповалова, а саме відповідність його критеріям передового педагогічного досвіду, до яких, на думку вчених, належать:



«актуальність – відповідність досвіду найважливішим на певному етапі проблемам навчання і виховання; новизна – наявність у теорії та практиці раніше невідомих знань, форм і методів діяльності; результативність – підвищення рівня розвитку суб'єктів у процесі застосування конкретного досвіду, оптимальне використання енергії й часу для досягнення результату; стабільність – використання досвіду в діяльності інших педагогів протягом тривалого часу; раціональність – досягнення високих результатів за оптимальної інтенсифікації зусиль, засобів і використання часу; перспективність – можливість творчого наслідування досвіду іншими педагогами» [88]. Таким чином, педагогічний дискурс забезпечує не тільки творчий характер діяльності його суб'єктів, а й наступність сприйняття, передачі та проєктування дискурсних стратегій.

Технології педагогічного дискурсу, як зазначалось раніше, ґрунтуються на його структурі. Науковці стверджують, що педагогічний дискурс об'єктивно виділяється на основі наступних конститутивних ознак: певної мети, стратегій, цінностей, підвидів і жанрів, прецедентних текстів і різних дискурсивних формул. Визначальним моментом у мовній діяльності є мета, відповідно до якої розробляється стратегічний план, який включає добір необхідних для досягнення даної мети засобів. У педагогічному дискурсі Ю.Поспелова виділяє дві основоположні цілі, пов'язані: по-перше, з формуванням структур знань (концептів) у свідомості здобувачів освіти і ускладненням вже наявних концептів під час їх навчально-пізнавальної діяльності; по-друге, з соціалізацією підростаючого члена суспільства, тобто наданням йому соціальних цінностей і норм поведінки [64]. Отже, педагогічний дискурс виконує не тільки і не стільки комунікативні функції, а в першу чергу соціокультурні.

Важливою є думка О. Невмержицького, що процес упровадження педагогічного дискурсу, як будь-якої інноваційної технології, має пройти чотири етапи [89]: 1) науково обґрунтоване моделювання передового педагогічного досвіду; 2) створення певної теоретичної моделі досвіду, яка крім педагогічної новизни могла б урахувати відповідні морально-психологічні, науково-теоретичні, науково-методичні та правові чинники. Дана модель створюється за

допомогою понять, схем, рекомендацій, алгоритму дій системи засобів педагогічної, управлінської, науково-методичної діяльності або окремих її елементів; 3) створення (вирощування) практично-корисного досвіду. На даному етапі теоретичні положення моделі трансформуються в реальну педагогічну діяльність; 4) упровадження в педагогічну практику створеного досвіду через реалізацію системи науково-методичних і організаційних заходів.

Ці кроки впровадження педагогічного дискурсу визначають найперше – комунікативність, необхідність відкритості освітнього процесу, налаштування на конструктивні дії в нових змістових ситуаціях, відкриття нових форм інтеграції різних навчальних курсів, узгодження власних та суспільних цілей, інтересів і цінностей. У системі такого педагогічного дискурсу роль педагога полягає в мотивуванні, діагностуванні, консультуванні та інформуванні учня, а роль учня щодо освітнього процесу з пасивної перетворюється на активну. Відтак, інноваційна професійна педагогіка має здійснити інверсію базових понять: від навчання до вивчення предмету [63]. У даному випадку викладач в основному має виконувати не навчаючі, а мотивуючі та контрольні-коригувальні функції. Саме в даному випадку освітній процес повинен мати максимальну диференціацію та індивідуалізацію, оскільки процес вивчення навчального предмету є суворо індивідуальним.

Враховуючи неоднозначний характер визначення поняття педагогічного дискурсу та його багатоаспектний вимір з одного боку, суб'єктивність комунікативної дії та різноманіття мовних стратегій та ситуацій з іншого, необхідно враховувати певні суперечності в його системі. Перша суперечність, на яку вказує Е. Кожемякин, полягає в тому, що феномен педагогічного дискурсу пов'язаний із двома антиномічними установками освіти. Перш за все, освіта інтерпретується як перманентне «добудовування» позиції індивіда відповідно до соціального та культурного контексту в широкому сенсі, постійне включення його в соціальне і культурне поле. При цьому соціальна обумовленість освіти вказує на наявність деяких сил, що легітимізують її ефективність. З іншого боку, освіта орієнтована на стимулювання особистісного зростання та саморозвитку,

на розвиток внутрішнього (творчого) потенціалу людини, на створення і розвиток її індивідуальності. Проблема освіти в такому контексті пов'язана із суміщенням трьох стратегій, як-от: відтворення соціальної структури шляхом підготовки професіоналів і фахівців; виховання суб'єктів культури; формування унікальної, творчої, самостійної і вільної особистості. У свою чергу, проблема педагогічного дискурсу полягає в пошуку та реалізації адекватних когнітивних і комунікативних засобів, які репрезентують професійні, культурні, екзистенційні ідеали освіти та конструюють професійні, соціокультурні, особистісні ідентичності [90].

Проблема полягає ще й у тому, що реалізація педагогічного дискурсу обумовлена необхідністю модернізації педагогічної діяльності, оновлення закладів освіти. Одночасно це є чинником розвитку освітніх систем, структурних та змістовних змін у роботі закладу освіти, а за певних умов – створенням якісно нової педагогічної практики чи радикального реформування усієї освітньої системи. Але науковці і педагоги-практики зазначають, що впровадження нової ідеї, проекту або технології часто наштовхується на різні перешкоди, які називають антиінноваційними бар'єрами. Дискурс тут виступає в якості засобу їх подолання, як технологія інновацій та творчості. Дослідники такі бар'єри визначають як зовнішні та внутрішні у відношенні до суб'єкту педагогічного дискурсу, зокрема О. Невмержицький вказує на те, що «до зовнішніх бар'єрів відносяться: соціальні бар'єри (несумісність нового з наявним досвідом і цінностями, прийнятими в суспільстві; стереотипи мислення педагогічного співтовариства); організаційні бар'єри (протидія керівних органів освіти втіленню нововведень; відсутність координаційних центрів з розроблення та впровадження педагогічних інновацій); методичні бар'єри (брак методичного забезпечення нововведення, недостатня поінформованість у галузі педагогічної інноватики); матеріально-технічні бар'єри (навантаження викладачів, побутові умови, рівень заробітної платні). До внутрішніх належать психологічні (особистісні) бар'єри, які приховують глибинні особистісно-професійні проблеми. Психологічні бар'єри – психічні стани, що виявляються в

неадекватній пасивності педагога, яка заважає здійснювати інноваційну діяльність» [89].

Взагалі опір нововведенням є явищем типовим і розповсюдженим в системі освіти, яка попри все залишається консервативною. За слушним зауваженням учених В. Андрущенко й О. Скубашевської, цей опір може виникати як відмова від інноваційної діяльності, імітація активності з одночасною демонстрацією того, що те чи інше нововведення не дає позитивних результатів, тощо. Часто на шляху до нового стає консервативний і невіддатливий до новацій педагогічний досвід освітянина. Певні проблеми щодо цього пов'язані з особливостями мислення деяких з них, які орієнтуються на здоровий глузд і примітивні уявлення про свою професійну діяльність. Заважають інноваціям застарілі інструкції, консервативні розпорядження і накази, намагання органів управління освітою все зарегламентувати і карати за будь-які відхилення. Щоб подолати антиінноваційними бар'єри, педагог нерідко повинен не тільки виносити, осмислити, обґрунтувати інноваційну ідею, а й виявити громадянську мужність під час її реалізації [78].

Складність тут полягає у самій надіндивідуальній сутності дискурсу, адже сумісна рефлексія вимагає як мінімум причетності: для того, щоб обговорювати проблему потрібно побачити її в практиці діяльності. При цьому, основним недоліком традиційних форм аналізу педагогічної практики є зовнішня позиція того, хто її організовує. Організатор аналітичної діяльності (як правило, управлінець) не знає всієї повноти задуму педагога, не включився в освітній процес, тому його міркування носять зовнішній характер по відношенню до реального процесу: це як би погляд зі сторони. Результатом зовнішнього спостереження є стратегічна дія у відношенні до діяльності викладача, яка виражається у формі санкції або поради. Тож, дискурс відбувається, але носить нормуючий (у разі санкції) або технологічний (у разі поради) характер. Зовнішня позиція робить педагогічний дискурс відчуженим від особи викладача. Подолання повинно носити характер рефлексивно-проблемного аналізу, метою

якого є виділення для учасників обговорення істотної проблеми діяльності і знайти її рішення [81].

Суперечності педагогічного дискурсу впливають також із невизначеності, або навпаки надмірної визначеності цього терміну у педагогічній науці та філософії. Нині, як відмічає А.Роботов, науково-педагогічний дискурс акумулює нову термінологію, як-от: парадигма, концепція, стратегія, трансформація, управління якістю, маркетинг, менеджмент, конкурентоспроможність, мобільність, людський капітал, моніторинг, агрегування, континуум, середовище, простір, маршрут, траєкторія, фасилітація, підтримка, полікультурна освіта, мультикультурна освіта тощо. Більша частина цих понять пов'язана з новим етапом розвитку педагогіки. Інші терміни фіксують нову науково-дослідницьку проблематику, обумовлену зміною економічних і соціально-культурних векторів освіти. Ще інші, швидше за все, необов'язкові і невизначені, оскільки відображають деякі тенденції в освіті, але такі, що ще не знайшли чіткого наукового опису та термінологічного визначення. Проте перевищення міри в даних процесах, невмотивовані запозичення з інших галузей, перенесення, новоутворення, включення загальноживаної лексики в систему наукових термінів призводять до руйнації термінологічної системи [91]. Таким чином, можна стверджувати, що суперечність в системі педагогічного дискурсу полягає насамперед у невизначеності понять, які його наповнюють. Як зазначають В. Пичугіна й інші дослідники, міграція терміну «дискурс» в гуманітарних дослідженнях, при якій втрачається однозначність, обумовлює його динамічний характер. Можливість вільного інтерпретування даного поняття забезпечується багатомірністю гуманітарного знання, що дає змогу розглядати дискурс як «аналітичний концепт», тобто те, що дослідник проєктує на дійсність, для того щоб створити структуру дослідження [92]. Сучасний етап розвитку педагогіки відбувається на тлі «дискурс-буму» (термін І. Красавіна) [93], який став наслідком низки чинників. Термін «дискурс» асоціюється, перш за все, з дискурсивними аспектами педагогічної мовної діяльності, однак в педагогічному контексті швидше як спосіб упорядкування дійсності, спосіб

бачення Світу, який не тільки відображає Світ, а й проєктує, сотворює його, який дає змогу розібратися в мультиінформаційних потоках, щоб уникнути особистісних деформацій.

Нині все більш актуальною стає проблема гармонізації педагогічного дискурсу, що пов'язано, насамперед, з поширенням вербальної агресії, мовного маніпулювання, з жаргонізацією мови і вживанням ненормативної лексики. Появі цих особливостей сприяли передумови, серед яких можна відзначити зміну економічної формації, модернізацію освіти, руйнування системи цінностей. Тому зараз актуальним є вирішення даної проблеми, так як вона може бути першопричиною низки інших проблем. Гармонізація – це процес створення рівноваги, балансу, які можна досягнути шляхом реалізації принципу комунікативного співробітництва. Цей принцип передбачає укладання неформальної «угоди» про доброзичливе, продуктивне спілкування між його учасниками. З точки зору О. Комарової, мовне спілкування можна вважати гармонійним і продуктивним, якщо учасники цього спілкування відчують взаємну радість і задоволення від нього [94]. Дисгармонія може мати в своїй основі найрізноманітніші причини, починаючи з особистісних взаємин співрозмовників і закінчуючи цілями, які вони хочуть або не хочуть досягти в процесі педагогічного дискурсу. У науковому дослідженні Ю. Щербініна виділяє і описує зовнішні причини та передумови дискурсної дисгармонії на основі позамовних чинників, які відносяться до реальної дійсності, це: відсутність лінійності розгортання і самоорганізація у формуванні дискурсу як мовного простору; «фундаментальний дисонанс» мовної свідомості; особливості вибудовування монологу і дистанціювання суб'єктів педагогічного дискурсу; переривчастість і фрагментарність мовних і розумових процесів людини; зміна соціетальної і культурної парадигми в епоху розвитку економіки, виробничої сфери, індустрії знань та інноваційних послуг [95].

Отже, як зазначалося вище, дискурс є різновидом педагогічного спілкування, тому основні його складності лежать у площині комунікації. Досліджуючи педагогічне спілкування в умовах педагогічного дискурсу,

науковці виокремлюють його типові помилки, які обумовлені хибними цільовими настановами щодо специфіки досліджуваного феномена, індивідуальними характеристиками поведінки та нерозвиненістю емпатії тощо. До цього потрібно додати огріхи викладача у словесних (монотонність мовлення, хибна дикція, невмілі інтонації, незнання ролі пауз, неправильність наголосів, часте мовчання) та безсловесних (скутість рухів, відсутність жестів, невиразність погляду) прийомах [78]. Як зазначає М. Самкова, педагогічному дискурсу характерні специфічні відносини, в центрі яких знаходяться два комуніканта, своєрідною «точкою перетину» яких є навчальний текст, що визначається як мовленнєвий твір. Цей твір зв'язує партнерів з навчальної комунікації, при чому взаємодіючими сторонами в навчально-педагогічному дискурсі одночасно виступають «учень – педагог», «учень – навчальна дисципліна», «учень – книга (текст)». Взаємодія конститuentів «педагог – навчальний текст – учень» утворює стрижень навчально-педагогічного дискурсу, основою якого є конфігурація «педагог – учень»: педагог, який володіє професійними знаннями і впливає на учня за допомогою тексту (усного або письмового), в результаті чого в учня формується система професійних знань і уявлень. Кожен з компонентів структури навчально-педагогічного дискурсу включає три складові:

- 1) екстралінгвістичну (власне інформаційну ситуацію),
- 2) психологічну (характеристики акту навчальної комунікації),
- 3) лінгвістичну складову (навчально-наукові тексти з комплексом системних мовних характеристик) [96].

Найбільш складною для аналізу є психологічна сторона педагогічного дискурсу, у той же час, вона є й найменш дослідженою. Учені-психологи (Р. Немов, О. Михайлова, Н. Махновська та ін.) дають визначення дискурсивного мислення: мислення, яке пов'язане із розв'язуванням завдань, що мають безліч нестандартних оригінальних рішень; дискурсивне мислення, як основа креативності, допускає декілька правильних відповідей [63].

Навчально-педагогічний дискурс М. Самкова визначає як двокомпонентну структуру: дискурс педагога і дискурс учня. Такий дискурс розуміється як процес переходу мовних характеристик педагогічного дискурсу в ході смислового сприйняття суб'єкта дискурсу (реципієнта / учня) в мовні і мовні характеристики навчального дискурсу. Цей процес відбувається у навчальній комунікації під час з'ясування-освоєння / засвоєння-присвоєння змісту мовної системності дискурсу у варіант учнівської мови [96]. Таким чином, навчально-педагогічний дискурс постає як складне комунікативне мовне явище, якому властиві певні специфічні характеристики. Поняття «педагогічний дискурс» розкриває один із способів інтенсифікації освітнього процесу в теорії й методиці професійної освіти та виховного процесу з урахуванням сучасних інноваційних технологій, що впливають на мисленнєву діяльність учня і спонукають його до майбутньої самостійної діяльності.

Ресурси та стимули педагогічного дискурсу в сучасному українському суспільстві спираються на реалізацію освітньою системою загального призначення – долучення людини до досягнень культури. Так, М. Романенко наголошує, що освіта – це поширення серед її здобувачів знань, освоєння ними системи наукових понять, яка створює відносно повну картину природи суспільства й мислення. Освіта завдяки системності (викладанню взаємопов'язаних основ наук) формує в учнів чи-то студентів уміння підійти до аналізу речей і процесів з різних позицій, охопити їх з різних сторін. Жодна культура сама по собі не здатна розкрити всієї багатогранності людської природи, не спроможна створити універсальну систему цінностей планетарного характеру. Нова парадигма освіти, яка за своєю природою є універсальною, постійно вимагає синтезу, діалогу культур як суттєвого джерела збагачення та розвитку особистості [97].

Основним ресурсом педагогічного дискурсу є інноваційна педагогічна діяльність як один з видів творчої діяльності, спрямованої на оновлення освітньої системи, яка є результатом активності людини як у пристосуванні так і у зміні до зовнішнього середовища, зокрема, до особистих і суспільних потреб та інтересів.



За визначенням О. Скубашевської, інноваційна діяльність, як складний і багатоплановий феномен, охоплює: «процес взаємодії індивідів, спрямована на розвиток, перетворення об'єкту, з метою переведення його в якісно новий стан; системну діяльність щодо створення, освоєння та застосування нових засобів; особливий вид творчості, що об'єднує різноманітні операції і дії, спрямовані на здобуття нових знань, технологій, систем» [87].

Характерною рисою сучасного етапу розвитку педагогічного дискурсу є пошук нового міжпредметного полікультурного діалогу, метою якого є сприяння формуванню нової світоглядної позиції, яка базується на визнанні різноманітності світу, багатогранної складності соціокультурних процесів. На думку В. Морозова, «процес сприйняття й свідомого осмислення іншого культурного простору не лінійний, а швидше багатовекторний. Він зазначає, що діалогізація змісту особистісно-орієнтованого освітнього простору базується на принципі діалогу культур різних історичних епох та діалогу різних національних культур на одному часовому зрізі» [98].

Безумовно, однією з ефективною ресурсною умовою дискурсу є діалог, до якого в системі педагогічного дискурсу висувається низка вимог, які впливають на систему інших інституціональних та індивідуальних дискурсів. Перш за все, педагогічний дискурс як тип дискурсу характеризується автономністю в силу об'єктивної наступності соціокультурного досвіду, тобто, з одного боку, в силу дій індивідів, які передають знання, ідеї, цінності, і, з іншої сторони, в силу дій і зусиль індивідів які отримують відповідні знання. У такому сенсі педагогічний дискурс має місце там, де відбувається інтеракція між суб'єктами освітнього процесу і де здійснюється пізнавальна активність. Саме наявність цих двох умов обумовлюють і цілі дискурсу, які принципово залежать від особливостей когнітивних процесів здобувачів освіти і характеру навчальної й виховної взаємодії, і його текстів, і предметної області тощо. Крім того, як визначає Є. Кожемякін, проблема педагогічного дискурсу має два аспекти: по-перше, це виражається в пошуку та використанні адекватних когнітивних і комунікативних засобів, які репрезентують (професійні, культурні,

екзистенційні) освітні ідеали та конструюють (професійні, соціокультурні, особистісні) ідентичності; по-друге, це пов'язано із суперечністю між індивідуально-особистісними інтенціями, здібностями, світовідчуттям, досвідом і уніфікується характером інституційної освітньої дії. Дана проблема проявляється: як розрізнення базових предметів дискурсу («індивід» і «особистість»); як конфлікт між самосприйняттям здобувача освіти і його описовою педагогічною моделлю; як узгодженість між екзистенціальним контекстом дискурсу і «виробництвом соціального суб'єкта». У даному сенсі практика педагогічного дискурсу проявляється у свого роду «протистоянні» між аудиторними і адміністративними регулятивними процесами. По-третє, освіта формує у індивіда здатність володіти певними цінностями, знаннями, навичками, так і пропонує йому різні лінгвістичні форми у вигляді текстів, відшліфовує навички їх відтворення, чим легітимізує його право на вираження своєї думки у межах доступного і виправданого інституціоналізованого дискурсу. Як акцентує Е. Кожемякин, «говорячи метафорично, в ході освітньо-педагогічної практики індивід наділяється «правом підпису», навчившись відтворювати інституціональні та соціокультурні відносини. З цією особливістю пов'язана одна небезпека, що виражається в тому, що в дискурсі «право підпису» може ставати кінцевою метою освіти, підпорядковуючи собі завдання формування компетентності. Іншими словами, формула «я можу побудувати будинок, тому я будівельник» може заміщатися формулою «я здобув освіту будівельника, тому можу будувати будинок». Це принципово спотворює цінності освіти і свідчить про явні чи латентні дискурсні деформації, при яких створення соціального агента стає головним завданням та елімінуються когнітивні функції освіти» [90]. Теза Є. Кожемякіна визначає наявний стан справ в українській освітній системі, де дискурс, нажаль, відбувається навколо різних соціальних ролей, підкріплених формальними ознаками (дипломом, атестатом), а не змістовними характеристиками знань. Відтак, потужний потенціал педагогічного дискурсу марнується за рахунок надмірної стандартизації та

контролю зі сторони вищих інстанцій, які здебільшого лише формально виступають суб'єктами цього дискурсу.

Як наголошує В. Чернявська, у межах педагогічного дискурсу будується науковий та освітній дискурси, тому потужним ресурсом педагогічного дискурсу повинен стати саме дискурс науковий. Дослідниця окреслює сфери використання освітнього та наукового дискурсів, зокрема зазначаючи, що «метою освітнього дискурсу є соціалізація майбутніх фахівців, а процес одержання нового знання відбувається в межах наукового дискурсу. При цьому, наукове знання, як результат пізнавальної діяльності суб'єктів науки, проходить процес вербалізації в освітній практиці» [99]. Учасники педагогічного дискурсу взаємодіють компліментарно і симетрично, що характерно саме для наукового дискурсу. Цінності наукового дискурсу впливають із сукупності морально-етичних норм суспільства, регулюють ті чи інші взаємовідносини людей і виступають при цьому засобами й об'єктами їх діяльності. Дані цінності пов'язані з необхідними відомостями та концентруються переважно в концептах «істина», «знання», «дослідження». Тож у середовищі освітянської комунікації педагогічний дискурс виступає інтегрованим утворенням, що об'єднує в собі науковий та освітній дискурси в тому контексті, де їх неможливо чітко розмежувати.

Дослідник Т. Мельник зазначає, що відштовхуючись від розуміння дискурсу як сукупності мовленнєво-мисленнєвих дій суб'єктів-комунікаторів, обумовлених метою та завданнями освітнього процесу і конкретною педагогічною ситуацією, суб'єкти освітнього процесу, сприймають об'єктивну педагогічну дійсність, проєктують її у власну свідомість, а відтак, формалізують цю дійсність за допомогою мовних засобів відповідно до конкретної педагогічної ситуації. У цьому розумінні, за визначенням Т. Мельник «дискурс – це типова соціальна подія, що полягає у взаємодії учасників комунікації за допомогою вербальних текстів та інших знакових комплексів у певній ситуації і в певних соціокультурних умовах спілкування» [65]. Перед цією взаємодією та під час неї учасники педагогічного дискурсу формують певні його стратегії, які

представляють собою комунікативні інтенції, які конкретизують його основну мету. Ціннісна складова педагогічного дискурсу проявляється в залученні нових представників суспільства до соціокультурних цінностей, у повідомленні їм інформації про норми і правила мовної і немовної поведінки, які прийняті суспільством. Цінності педагогічного дискурсу відповідають цінностям соціалізації як суспільного явища.

Отже, ресурсним ядром педагогічного дискурсу постає інтелектуальна взаємодія базової пари комунікуючих учасників – вчителя / викладача і учня / студента, кожен з яких виконує свою інтелектуальну роботу. Інтелектуальна робота педагога полягає в передачі знань, обміні інформацією із здобувачем освіти, управлінні їх пізнавально-практичною діяльністю і в регулюванні взаємовідносин між ними. Інтелектуальна діяльність здобувача освіти – це отримання інформації, що передається (трансляється) викладачем (або міститься в навчальних посібниках), її опрацювання, засвоєння і ретрансляція [64]. Навчальний дискурс – це діалог в широкому значенні цього слова, який, за М. Бахтіним, може бути нескінченно довгим і в нього можуть вступати нові учасники комунікації при необхідності проходження загальної інтенції типової взаємодії і схеми організації акту навчальної комунікації. Л. Колток зазначає, що у смисловому та формальному планах педагогічний дискурс відтворює реальну ситуацію (референтно-наочну і комунікативну), попередні знання, а також передавання знань, що припускає зверненість до подальшого досвіду [63].

Однак, основоположною сутнісною характеристикою педагогічного дискурсу, все ж таки, є категорія взаємодії. Ю. Поспелова визначає, що взаємодія є видом безпосередніх чи-то опосередкованих, зовнішніх чи-то внутрішніх відносин та зв'язків. Інституційний дискурс, як сфера професійного спілкування, відрізняється інтелектуальною взаємодією людей і представляє собою обмін інформацією в їх спільній професійній діяльності та співпраці. Інтелектуальну взаємодію слід відрізнити від побутового спілкування, так як метою такої взаємодії є спільне вироблення певного інтелектуального продукту як результату

обміну інформацією в спільній розумовій професійно-орієнтованій діяльності суб'єктів взаємодії, її творчого опрацювання, інтерпретації та мовної об'єктивації [64].

Інтелектуальна взаємодія учасників освітнього процесу в педагогічному дискурсі передбачає взаємний розумовий вплив його суб'єктів в їх спільній педагогічній та навчальній діяльності і міжособистісних відносинах, що викликає зміну інтелектуального стану одного чи-то обох суб'єктів. Інтелектуальним продуктом даної взаємодії, як правило, виступають судження, підсумки, твори, доповіді, проекти тощо. Інтелектуальна взаємодія викладача і здобувача освіти соціально орієнтована і припускає асиметричні (статусні) відносини, оскільки суб'єкти взаємодії виконують різні соціальні ролі. Як зазначає Ю. Поспелова, така взаємодія може мати як одно- так і взаємоспрямований вектори. У педагогіці односпрямований вектор, свого часу, був притаманний авторитарній парадигмі взаємодії – педагогічний вплив вчителя на здобувача освіти як обумовленість поведінки дитини діями дорослого («суб'єкт-педагог – об'єкт-учень») [64]. Сучасна українська система освіти намагається будуватися в межах «суб'єктно-суб'єктної» педагогічної парадигми («суб'єкт педагог – суб'єкт учень»), яка ґрунтується на принципі спільної ціннісної діяльності.

Потрібно визнати, що сучасна теорія педагогічного дискурсу передбачає не тільки накопичення і систематизацію значущих фактів, які потребують уваги і визначають перспективність дослідницьких напрямів, а й відображення якісно інших відносин між фактами, які не залишають досліднику шансів при висуненні ідей, гіпотез, положень тощо перебувати поза новими онтологічними і методологічними перспективами пізнання. На думку В. Пичугіної, зіткнення в педагогіці безлічі смислів, сполучених з поняттям «дискурс», дає змогу розкрити неоднозначність розуміння його тривальнісних і просторових локусів (обмеженість уроку, лекції чи освітнього простору регіону), механізмів генерування і позиціонування дискурсу у відповідному просторі. Конкретизація поняття «дискурс» в сучасній педагогіці, зазначає дослідниця, «пов'язано не

стільки з пошуком вичерпного і усередненого визначення, скільки із закріпленням за ним певного змісту» [61]. Сучасний педагогічний дискурс використовує різні контексти, апелюючи до нової інформаційної ситуації й трансформацію знань на безпосередню продуктивну силу.

У структурі інноваційних освітніх процесів педагогічний дискурс виступає одночасно і одиницею навчання, і комунікативною моделлю мовної діяльності учасників навчальної ситуації з відтворенням подій, фактів, реалій наочно-референтної ситуації згідно з їх внутрішнім світом. Ця діяльність має мовне втілення як система думок, цінностей, інтересів, так як об'єктивне, яке обробляється свідомістю індивіда, у мовному кодї виражається як його суб'єктивне відображення та інтерпретація. У дисертаційному дослідженні Л. Колток наголошує, що основною умовою життєздатності навчального дискурсу є проходження спільності: наочно-референтної ситуації; зіставлення логічно вивірених суджень дискурсантів; доказовість суджень і пропозицій; висока раціональність технології дискурсу [63]. Суб'єкт, якого залучають до педагогічного дискурсу мимоволі збільшує сферу своєї навчальної діяльності, а також долучається до всіх дискурсних та комунікаційних подій певної спільноти, культури, соціуму.

Аналізуючи основні ознаки педагогічного дискурсу можна виявити його специфіку, яку визначено у суспільній меті; психологічних характеристиках суб'єкт-суб'єктної комунікації, мотиваційній діяльності; хронотопі; цінностях та шані; жанрах педагогічної комунікації; у текстах підручників, прислів'їв, приказок, загадок, навчальних пам'яток, схемах мовного аналізу; у педагогічних стратегіях [62].

Виходячи з цих особливостей, Г. Москалик зазначає, що можливі соціокультурні ефекти педагогічного дискурсу як у відношенні до окремих індивідів і малих соціальних груп, так і у відношенні великих соціальних спільнот та суспільства в цілому [100].

За визначенням А. Єрмоленка дискурс – це довершена форма комунікації. Нині поняття про дискурс розглядається як ключовий концепт методології

гуманітарних наук, а загальне вчення про дискурси є джерелом ефективних інтуїцій, експлікація яких сприяла появі нового трансдисциплінарного концептуального апарату дискурс-аналітичних досліджень. Досліджуючи педагогічний дискурс як засіб інтенсифікації освітнього процесу в сучасній вищій школі, Л. Колток пропонує тлумачення як-то: «надфразовий взаємозв'язок (єдність) слів; самоузгоджений текст; усно-розмовна форма тексту; взаємодія, інтеракція між особистостями; діалог; полілог; мовленнєва практика; комплекс висловлювань, які пов'язані між собою за змістом; мовний твір», а також ««мова у мові»; граматично фіксований спосіб знакового закріплення соціокультурних смислів» [63].

### **2.3 Теоретичні постулати демократизації освітнього процесу формування творчих здібностей для професійної майстерності викладачів**

Однією з умов демократизації освіти є професійна майстерність, якою повинен володіти сучасний викладач як однією з вагомих педагогічних якостей. Але пересічному викладачу демократизація не під силу. І тільки майстер своєї справи здатен до прояву креативності, свободи і творчості.

Безумовно, демократизація освітньої системи відкриває багато можливостей для розкриття творчих здібностей як викладача, так і здобувача освіти, сприяє пошуку нестандартних підходів у освітньому процесі. В цьому контексті, варто розглядати демократизацію як свободу вибору викладачем моделі освітнього процесу, обираючи яку, він повинен наповнити її новим змістом та показати власне бачення її реалізації. Саме тому, одним з найважливіших шляхів демократизації освіти є оновлення методів і прийомів навчальної діяльності здобувачів освіти, які повинні будуватися на гуманістичній основі та партнерських відносинах, на принципі рівноправного діалогу у системі «викладач – студент». Визначальним напрямом такої роботи є формування прагнення у здобувачів освіти до самоосвіти, саморозвитку, самостановлення. Як стверджує І. Постоленко, творчому підходу до оновлення методів і прийомів роботи із здобувачами освіти сприяє «реалізація принципів

дискурсивності, проблемності в процесі індивідуального і парного, групового і колективного навчання – ілюстративно-пояснювальних, проблемно-пошукових, дослідницьких, а також рольових ігор, психологічних тренінгів, методів і прийомів ділового спілкування» [101].

Демократизація освіти дає змогу втілювати світоглядні екзистенціали викладача у освітній процес, сформувати власний стиль викладання. На думку К. Часової, викладаючи навчальний матеріал з певної дисципліни, потрібно спиратись на життєві приклади, створювати такі ситуації, які можливо вирішити, використовуючи при цьому особистісні якості здобувача освіти. Кожен викладач повинен мати власний унікальний внутрішній світ, який зможе окреслити траєкторію його особистої гуманної педагогіки та визначить, притаманні йому, особливості спілкування з здобувачами освіти, створить неповторну атмосферу на заняттях, що змотивує студентів розуміти й запам'ятовувати зміст сказаного та краще засвоювати знання [102].

Розвиваючи вище викладену думку, Л. Кондрашова підкреслює, що в умовах демократизації системи освіти одним із основних завдань педагогічної діяльності є моделювання освітнього процесу таким чином, щоб активізувати інтелектуальні та емоційні сили його учасників, забезпечувати розвиток особистості відповідно до індивідуальних освітніх стратегій. Будуючи свою модель освітнього процесу у демократичному суспільстві викладач має розуміти настрої й потреби здобувачів освіти. Так, дослідниця спираючись на результати соціологічного дослідження стверджує, що до обов'язкових якостей педагога учні віднесли: повагу до особистості здобувача освіти; здатність до співпраці; вміння використовувати індивідуальний підхід; грамотне літературне мовлення; комунікабельність. До речі, професіоналізм педагога за значущістю здобувачі освіти віднесли на п'яте місце. З аспектів особистого впливу, як-от: вміння створити сприятливий психолого-педагогічний клімат на занятті; творча активність; почуття гумору; особистісні якості; організаторські здібності; зовнішній вигляд; емоційність учителя, – на останньому місці [103].



Доречно зауважити, що вибір власної освітньої моделі викладачем неможливий без демократизації освіти одночасно на мікро- та макрорівнях, тобто необхідна лібералізація всієї системи педагогічної діяльності. В даному контексті, В. Береза окреслює низку ознак демократичної системи освіти:

- роздержавлення закладу освіти й ліквідація монополії держави на освіту;
- перехід до суспільно-державної системи освіти, де є рівність партнерства між особистістю, суспільством і державою;
- розмежування між центром, регіональними та місцевими органами управління з максимальною передачею на місця функцій управління освітою, в тому числі і в о заклади освіти – децентралізація управління освітою;
- пробудження інтересу до проблеми освіти в місцевій спільноті через участь місцевої влади і місцевої громадськості як в управлінні освітою, так і безпосередньо в діяльності закладів освіти, залучення додаткових ресурсів на місцевому рівні для їх розвитку, що сприятиме вихованню на цій основі освітньої громадськості;
- самостійність закладів освіти у виборі стратегії свого розвитку, цілей, змісту, організації та методів роботи; їх юридична, фінансова та економічна самостійність;
- доступність освіти для всіх, незалежно від соціального становища, статі, расової, національної, релігійної приналежності;
- відкритість системи освіти;
- право здобувачів освіти на вибір закладу освіти, на участь в управлінні закладом, на навчання в недержавних закладах, на прискорену освіту за індивідуальними планами й програмами, на вибір форми та профілю освіти;
- право викладачів на творчість та власний педагогічний почерк, на свободу вибору педагогічних концепцій, технологій, навчальних підручників і посібників, методів оцінювання навчальної діяльності здобувачів освіти, на участь в управлінні закладом освіти [104].

Як стверджує С. Гончаренко, демократизація діяльності та професійна свобода педагога реалізуються через «принцип співробітництва», який передбачає перехід від тоталітарної до гуманістичної парадигми освіти. Практично, це означає встановлення в усіх закладах освіти атмосфери взаєморозуміння, довіри і взаємної вимогливості учасників освітнього процесу. До того ж, має змінюватися і характер керівництва закладами, де через статут та за допомогою інших засобів ліквідується можливість диктаторських повноважень у керівника закладу освіти. Відтак, у процесі демократизації освіти в закладах освіти формується невимушена, творча, демократична атмосфера, а здобувачі освіти отримують можливість засвоїти закони демократичного життя і громадянства ще у процесі навчання [105]. Отже, окремий викладач зможе реалізувати свою модель освітнього процесу у найкращий спосіб тоді, коли у ЗВО пануватиме атмосфера творчості, співробітництва, новаторства, конструктивного діалогу всіх учасників освітнього процесу.

Демократизація освіти передбачає трансформацію ставлення викладача до здобувача освіти, оскільки використовуючи індивідуальні методики навчання відбувається налагодження партнерських стосунків, розуміння інтересів та потреб студент. Як зауважує Л. Шелюк, демократизація навчання – це упровадження демократичних засад у спільну діяльність учасників освітнього процесу. Це докорінно змінює взаємовідносини між викладачами та здобувачами освіти, тобто змінює традиційну систему «суб'єкт-об'єктних» відносин на «суб'єкт-суб'єктні». В умовах «суб'єкт-об'єктних» відносин у навчанні педагогу відводиться роль активної діяльнісної одиниці цього процесу, а здобувачеві освіти – роль пасивного «споживача» знань. В умовах сформованості «суб'єкт-суб'єктних» відносин здобувач стає замовником знань з усіма його індивідуальними особливостями. «Суб'єкт-суб'єктні» відносини забезпечать зростання значущості і відповідальності здобувача освіти за здобуття знань, умінь і навичок; ставлять його у активну позицію; сприяють усвідомленню себе як особистості, своєї соціальної ролі, свого місця в освітньому процесі, своїх функціональних обов'язків [106].

На нашу думку, в демократичному суспільстві вибір викладачем певної моделі освітнього процесу повинен базуватися на принципі суб'єктності, який передбачає вивчення й врахування в освітній діяльності певних особливостей, пріоритетів, нахилів здобувачів освіти. Реалізація даного принципу повинна бути здійснена не формально, а стати сенсом конкретних методик навчання й виховання.

Тож, на думку фахівців, як зазначає Л.Маргуліна, винятково важливу роль у демократизації освіти має свобода слова, гласність, самовираження особистості здобувача освіти, розвиток критики та самокритики. Викладачу на занятті необхідно створювати такі ситуації, у розв'язанні яких активну участь братимуть здобувачі освіти: висловлювати свої думки; виступати в ролі опонентів до викладача та своїх товаришів; вносити поправки та пропозиції; давати поради. Викладач повинен виступати інтегратором колективної думки, без нав'язування своєї думки, своїх переконань та без жорсткої регламентації дій студентів. Свобода думки – це перша сходинка до творчості і демократизму [107].

Дослідження можливостей розширення педагогічної творчої свободи для реалізації власних інноваційних розробок та аналіз стану справ у вітчизняній освітній системі в контексті її демократизації, вказує на те, що цей процес є багатоаспектним і передбачає децентралізацію, гуманізацію й індивідуалізацію освіти. Зокрема, можна констатувати, що нині, незважаючи на несприятливі соціально-економічні умови, система освіти в Україні продовжує реформуватися, що, безумовно, сприяє інтеграції її до європейського освітнього простору. Зокрема, до позитивних тенденцій процесу реформування шкільної освіти відносяться: децентралізація і демократизація управління та фінансування; прагнення до деідеологізації та зміна мети і змісту гуманітарного освітнього аспекту; розробка стандартів шкільної освіти; прагнення до самоврядування закладів загальної середньої освіти; скасування монополії держави на створення освітніх програм і навчальної літератури; надання переваги викладанню державною мовою; забезпечення свободи для педагогічної

творчості. Водночас, Н.Вишнеvsька вказує, що українські дослідники, аналізуючи ситуацію у сфері шкільної освіти, виділяють певні проблеми, зокрема, це «визначення державних стандартів освіти та розробки системи варіативного навчання, яке відповідає індивідуальним потребам і здібностям учнів» [108, с.11]. Відтак, свобода педагога у виборі моделі освітнього процесу обмежена певними межами у вигляді стандартів освіти, принципових положень освітньої системи як такої. Саме тому, демократизація освітньої діяльності педагога взаємопов'язана з моніторингом якості впровадження власних методик навчання й виховання, який повинні здійснювати як державні органи, так і громадські організації.

У сучасному демократичному світі система моніторингу якості освітніх послуг є важливою складовою всієї освітньої системи. Таким чином, надаючи свободу педагогу, держава, суспільство, батьки хочуть бачити якісний кінцевий результат – інтелектуально та духовно розвинену особистість. У наукових джерелах під освітнім моніторингом розуміють інформаційно-кореляційний супровід освітньої діяльності будь-якого закладу освіти. Метою моніторингу є формування відповідних інформаційних умов для створення цілісних уявлень про функціонування освітньої системи та кількісні зміни, які там відбуваються під впливом різних чинників. Об'єктом моніторингу виступає система освіти (загальна середня, професійна (професійно-технічна), вища, післядипломна, національна або загальнодержавна). Суб'єкти моніторингу – це органи державного контролю за діяльністю закладів освіти; моніторингова служба відповідного рівня; адміністрація закладу освіти, рада закладу, піклувальна рада; органи місцевого самоврядування та громадського контролю [109].

До прикладу, в межах Болонського процесу запропоновані принципи, критерії та стандарти моніторингу освітньої діяльності. Єдиним стандартом даного процесу нині виступає кредитна система, яка була створена для полегшення визначення навчального навантаження здобувачів вищої освіти і обсягу здобутих ними знань, згідно якої необхідно було запровадити в усіх національних системах освіти технологію обліку трудомісткості навчальної

роботи у кредитах. За основу прийнято Європейську систему перезарахування кредитів ECTS – залікових одиниць трудомісткості, визначивши її накопичувальною системою, спроможною діяти в межах концепції «навчання впродовж життя». Контроль якості освіти, згідно з Болонською декларацією, здійснює Національне агентство забезпечення якості вищої освіти як незалежний постійно діючий колегіальний орган, що створено у 2015 році відповідно Закону України «Про вищу освіту» [110].

Демократичність даного підходу до освітньої діяльності виражається в тому, що ЗВО формують власні освітні програми, викладачі розробляти авторські курси, здобувачі освіти обирають власну освітню траєкторію тощо. Як зазначає У. Науменко, демократизація освіти сприяє істотному розвитку академічної мобільності студентів, розширенню мобільності викладацького та іншого персоналу для взаємного збагачення європейським досвідом; забезпечення привабливості європейської системи освіти [111]. Слід наголосити, що демократизація освіти не є самоціллю, а, перш за все, забезпечує формування духовно-інтелектуального середовища для самореалізації особистості, розкриття творчих здібностей учасників освітнього процесу.

Як справедливо зауважує С. Колмакова, освітній процес у ЗВО спрямовано на формування активної життєвої позиції випускника ЗВО, що передбачає гуманітаризацію та демократизацію освіти [112]. Використовуючи можливість самостійного вибору моделі освітнього процесу, педагог повинен надавати здобувачеві освіти необхідні знання та формувати ціннісний фундамент його світогляду. Тож, на нашу думку, аксіологічною основою демократизації педагогічної діяльності повинні стати такі пріоритети і цінності як повага до прав і свобод людини, моральність, свобода, справедливість, самокритичність, взаємодопомога тощо.

Як зауважує І. Мусієнко, на переконання авторитетних викладачів-практиків та учених, демократизацію освіти не можна зводити лише до її формально-правових аспектів, тобто, до законодавчо проголошеного права участі академічної громадськості в управлінні ЗВО. На думку науковця, реальна

демократизація вищої освіти передбачає, що кожна людина повинна мати економічні можливості використання свого права на освіту; забезпечує високу якість навчання в усіх типах закладів освіти та відповідність освітніх програм мінливому рівню науки і техніки, вимогам сучасного життя [113].

Визначено, демократизація освітньої діяльності базується на культурно-історичних, цивілізаційних, освітянських традиціях народу, оскільки нарощує позитивні напрацювання попередніх поколінь. На нашу думку, працюючи над власною методикою навчання й виховання викладач повинен вміло і творчо поєднувати традиції та інновації, використовуючи свою свободу для пошуку нових підходів ретрансляції знань та цінностей. Можливості викладача самостійно обирати модель освітнього процесу корелюється із суспільним запитом на індивідуалізацію навчання в Україні, яка як принцип є одним із базових для демократизації освітньої діяльності. Як зазначає Т.Коростіянець, нині у вітчизняній освіті спостерігається тенденція до індивідуалізації навчання, яка спрямована на вирішення проблеми гуманізації освіти. Це, у свою чергу, призводить до трансформації системи вищої освіти і розробки наступних основних принципів, орієнтованих на створення умов для становлення особистості здобувача вищої освіти як кваліфікованого фахівця і самостійного громадянина демократичного суспільства, а саме:

- принцип усвідомленої перспективи («зроби себе сам»), коли кожна людина повинна займатись своєю освітою самостійно. Саме так знання зможуть стати затребуваними, а не нав'язаними жорсткими межами навчального плану; посиляться мотивація навчання і ефективність засвоєння знань;

- принцип гнучкості університетської освіти, коли зміст освіти і шляхи засвоєння знань та формування професійних навичок відповідають потребам та рівню розвитку особистості; виправдження багаторівневої вищої освіти з можливістю зміни спеціалізації або отримання декількох спеціальностей за період навчання у ЗВО;

- принцип динамічності університетської освіти, коли ЗВО має здатність швидко реагувати на зміни в економіці, соціумі, інформаційній системі;

– принцип індивідуалізації навчання, коли між викладачем і здобувачами вищої освіти виникає атмосфера співтворчості, що сприяє поліпшенню якості сприйняття інформації і формуванню професійної компетентності [114].

Вочевидь, індивідуалізація навчання неможлива без поглиблення демократичних тенденцій в освіті, впровадження авторських інноваційних методик в освітній процес. До того ж, варто усвідомлювати, що значно зростає відповідальність викладача в контексті свободи демократичного вибору змісту та технологій освіти. На думку науковців О. Пономарьова, М. Чеботарьова, Н. Середи, феномен відповідальності в педагогіці повинен стати визначальним у досягненні мети і результату освітньої діяльності. Водночас даний феномен має виступати і неодмінною рисою викладача, який повинен нести відповідальність перед здобувачами освіти, їх батьками та перед суспільством загалом за рівень і якість професійної підготовки, особистісного розвитку і соціалізації. До того ж, висока місія освіти передбачає її пряму відповідальність за формування і підтримування у суспільній свідомості ціннісного сприйняття знань і освіти в цілому [115].

У свою чергу Г. Васянович трактує відповідальність педагога як особистісну якість, яка виражається «в усвідомленні моральної потреби до виконання соціальних норм (у тому числі особистісних), а також здатність індивіда вільно приймати справедливу оцінку скоєних вчинків, давати своїм діям самооцінку з позицій гуманності, чистої совісті» [116, с.115].

Науковці О. Пономарьов, М. Чеботарьов, Н. Середи у загальній структурі відповідальності педагога виокремлюють такі компоненти:

- 1) відповідальність за досягнення належного рівня фахової підготовки здобувачів вищої освіти та їх компетентності;
- 2) відповідальність за стан духовності, моральності та порядності студентів;
- 3) відповідальність за соціальну і громадянську активність, наполегливість, принциповість та обов'язковість майбутніх фахівців [115].

Свого часу, сутності та змісту відповідальності педагога багато уваги присвятив Я. Коменський, який визначив не лише вимоги, але й умови та форми прояву відповідальності педагога, які залишаються актуальними і нині. Відомий педагог був переконаний, що духовними умовами прояву відповідальності є внутрішня свобода вчителя, усвідомлення того, що він знаходиться на почесному місці, що він обіймає поважну, найвищу посаду, вище від якої немає під сонцем. На думку Я. Коменського, формами вираження відповідальності вчителя є: свідоме служіння людству; самопізнання суцього для активної життєдіяльності; висока честь і гідність у взаємодії з людьми; зібраність та дисциплінованість; власний приклад благої, моральної поведінки. «Вчителі повинні потурбуватися про те, щоб бути для учнів у їжі та одязі взірцем простоти, у діяльності – прикладом бадьорості і працьовитості, у поведінці – скромності та доброзвичайності, у бесіді – мистецтва красномовності та мовчазності, словом, бути взірцем розсудливості в особистому та громадському житті», – писав Я. Коменський [117].

У сучасних умовах розвитку інформаційного суспільства, швидкоплинного процесу розвитку науки і техніки значно зростає відповідальність викладача за якість та своєчасність, наданих здобувачам освіти знань, розкриття їх науковості та практичної спрямованості. Фахівці у сфері освіти і науки зазначають, що в умовах свободи демократичного вибору змісту освіти та технологій навчання потрібно постійно дбати про формування відповідального викладача та створювати суспільні умови для її прояву. Освітянин має усвідомлювати, що його діяльність впливає не тільки майбутнє конкретної людини, але й на націю та майбутнє людства в цілому.

Неперевершений внесок у дослідження проблеми відповідальності у сфері освіти і науки зробили І. Андрушкевичус, Є. Лінчук, Г. Малініна, В. Трухін та ін. Підводячи підсумок М. Садова зазначає, що в наукових працях вищеназваних дослідників прослідковується думка, що в сучасних умовах різко зростає роль знань, науки, в той же час значно ускладнюються соціально-професійні функції вчених, професорсько-викладацького складу ЗВО, зростає необхідність



підвищення якості наукової роботи, внаслідок чого, зростає роль і відповідальність науково-педагогічних кадрів у житті суспільства [118].

Досліджуючи умови успішного формування соціально-психологічної відповідальності вчителя, М. Сметанський виділяє наступні:

- 1) створення ситуації зацікавленості особистості у праці та її результатах;
- 2) формування суб'єкта відповідальних дій через пізнавальний, вольовий та діяльнісний компоненти;
- 3) наявність гуманного, орієнтованого, соціального контролю та об'єктивної оцінки дій кожного суб'єкта.

До того ж, М. Сметанський визначив рівні сформованості соціальної відповідальності вчителя на різних етапах його життєдіяльності: довузівському, вузівському, професійну [119].

На шляху трансформації національної системи освіти від авторитарної до демократичної моделі основною проблемою у контексті розвитку педагогічної відповідальності стала трансформація самосвідомості та світоглядних орієнтирів. Якщо авторитарна модель орієнтувала педагога на жорстку регламентацію своєї діяльності, чітке дотримання інструкцій, формування відповідальності перед керівництвом закладу освіти, районним та обласним освітянським керівництвом (вертикальна відповідальність), то демократична модель, більшою мірою, спрямована на розвиток відповідальності його перед здобувачами освіти, їх батьками, педагогічною спільнотою (горизонтальна відповідальність). До того ж, демократизація освітньої діяльності спрямована на те, щоб педагог постійно набував навичок здійснення відповідальних кроків щодо впровадження нових технологій у освітній процес. Як стверджує В. Кручек, відповідальності не можливо навчити, нею не можна оволодіти лише через засвоєння тих чи інших значень і правил. Адже, кожна людина стає відповідальною тільки в реальних життєвих ситуаціях та обставинах, в основі яких лежить моральний конфлікт, що передбачає включення механізмів смислоутворення у процесі прийняття зобов'язань та реалізації відповідальності. На думку науковця, для виникнення обов'язку суб'єкт має бути здатний до

постійного самоконтролю, урахувати зміни в об'єктивних та суб'єктивних ситуаціях і відповідно до них регулювати свою поведінку; формування відповідальності тісно пов'язане із створенням автономності, утвердженням свободи особистості, яка виражається у прийнятті рішень у всіх сферах життєдіяльності. Умови розвитку відповідальності проявляються у засвоєнні людиною зразкових прикладів соціальної поведінки через пізнання і виконання правил, взаємини кооперації і співпрацю та взаємодію. Відповідальність, як риса особистості, формується у процесі спільної діяльності та в результаті визначення соціальних цінностей, норм і правил [120].

Відповідальність педагога зростає, коли культивування даної якості (цінності) є нормою для педагогічного колективу. Цьому безумовно сприятиме й контроль за діяльністю закладу освіти зі сторони громадськості та батьківської спільноти. В той же час, для демократичної моделі освіти основними цінностями є самовідповідальність (внутрішня відповідальність) та самоконтроль педагога, його здатність приймати ефективні рішення, розробляти нові навчальні методики. Як наголошує С. Руденко, внутрішня відповідальність свідчить про наявність, перш за все, сумління, без якого неможливі ні самовиховання, ні самовдосконалення особистості. Сумління є своєрідним ядром моральної свідомості та гарантом інтуїтивного відбору найвищих цінностей людського буття. Протягом тривалого часу це поняття визначалось як здатність особистості контролювати власну поведінку відповідно до суспільних вимог та зовнішнього обов'язку, яка відображає прагнення людини виглядати в очах оточення у вигідному світлі та відповідати прийнятим у ньому нормам і правилам. Між тим, за визначенням І. Канта прогресивним є тлумачення совісті як співвіднесення вчинків з моральним законом, що живе в нас [121].

З нашої точки зору, у сучасному демократичному суспільстві педагог виступає носієм різних видів відповідальності, зокрема з професійної точки зору, за Ю. Руденко, основними є такі:

« – пізнавальна відповідальність (усвідомлення своїх обов'язків, відповідальність за рівень своїх знань, які необхідно застосовувати у певній

ситуації, необхідність у самовдосконаленні, правильний вибір варіанту діяльності);

– вольова відповідальність (здатність ставити реальні цілі, передбачати результати своїх дій, брати на себе відповідальність за використані засоби та саме виконання рішень);

– практична відповідальність (діяльність та поведінка особистості, згідно з нормами моралі)» [122].

У контексті вищенаведеного, зауважимо, що значна роль у наукових джерелах належить саме професійній відповідальності педагога, здатного творчо та раціонально розпоряджатись наданою йому свободою у виборі технологій, методів та засобів викладання. У свій час В. Сухомлинський наголошував, що відповідальність за доручену роботу – це одна з основних моральних рис людини, а відповідальність педагога вимірюється глибиною знань та ідейним рівнем вихованців. Грунтуючись на власному досвіді, В. Сухомлинський, запропонував шляхи формування педагогічної відповідальності, а це, у першу чергу, інтерес та увага до якості праці як своєї так й інших членів колективу, адже, безвідповідальне ставлення до роботи виникає там, де результатами та наслідками роботи педагога ніхто не цікавиться. На думку вченого-педагога головною силою, яка виховує відповідальність за роботу, є педагогічний колектив. Важливу увагу у вихованні відповідальності за роботу він надає діловій, повсякденній критиці, зазначаючи, що педагог відчуває відповідальність за результати своєї роботи перед усім педагогічним колективом тільки тоді, коли критика стає характерною рисою його роботи [123].

Вивчаючи проблему відповідальності викладача у практичній площині, маємо зауважити, що на теренах ЄС були визначені основні напрями діяльності, які є частиною його професійної компетентності та відповідальності викладача. Зокрема, у ході підготовки проєкту методичних рекомендацій щодо педагогічної діяльності Європейська комісія окреслила три ключові орієнтири: пізнання себе; іншої людини та суспільства. В цих рекомендаціях йдеться про те, що викладача повинен вміти застосовувати у своїй педагогічній діяльності нові знання,

аналізувати та передавати їх здобувачам освіти, застосовуючи нові педагогічні технології. До того ж, педагогічна професія вимагає толерантного ставлення до здобувачів освіти; щоденного розвитку власного потенціалу та розкриття потенціалу своїх вихованців; професійних відповідей на поставлені учнями питання; постійного служіння суспільству і роботи для суспільства; формування розуміння важливості навчання протягом усього життя; сприяння мобільності та співпраці в Європі; поваги до інших культур та розуміння їх традицій [124]. В даному документі присутні елементи як професійної, так і соціальної відповідальності викладача: з одного боку він повинен володіти новими знаннями та технологіями, вміти ефективно їх передавати здобувача освіти, а з іншого – демонструвати соціальну необхідність та значущість отриманих ними знань та вмінь, пов'язуючи їх з особистим розвитком людини.

На думку М. Кривоноса, існує діалектична єдність між професійною відповідальністю й компетентністю педагога, який володіючи глибокими знаннями та навичками може фахово користуватися свободою вибору змісту освіти та педагогічних технологій для його реалізації. Як приклад зазначимо, що у Королівстві Великої Британії значну увагу приділяють сформованості професійних умінь і компетентностей вчителя до яких відносять :

- уміння розробляти навчальні завдання і види навчальної діяльності з чітко визначеними цілями та завданнями, зрозумілими і придатними для кожного конкретного учня за їх віком та рівнем навченості;
- уміння формувати домашні завдання та організовувати позакласну діяльність з урахуванням індивідуальних потреб здобувачів освіти;
- уміння проводити уроки, використовуючи різні методики, ресурси, включаючи електронне навчання;
- уміння використовувати різні стратегії оцінювання та фіксування досягнень результатів навчання конкретних учнів і класу загалом;
- уміння викладати навчальний матеріал послідовно та логічно, з урахуванням здібностей учнів до його сприйняття;

- уміння конструювати свою промову, використовуючи пояснення, опитування, дискусію, обґрунтування;
- уміння адекватно оцінювати хід освітнього процесу, поточний рівень досягнень учнів, щоб ставити перед ними адекватні навчальні завдання;
- уміння давати регулярний, своєчасний, точний звіт про досягнення учнів, що відображає як прогрес кожного, так і певні проблеми [125].

На нашу думку, викладач є не тільки носієм певних знань, а й має бути прикладом самореалізації в різних суспільних сферах для здобувачів освіти. Тож, відповідальність викладача не визначається тільки інтелектуальною складовою життєдіяльності здобувача освіти, є набагато ширшою й зачіпає духовну, світоглядну та ціннісну сфери життя. В даному контексті доречною є думка Ж. Сартра, який зазначав, що «Я – відповідальний, таким чином, за самого себе й за всіх та створюю певний образ людини, який обираю; обираючи себе, я обираю людину взагалі» [126]. Приклад викладач чинить постійний вплив на становлення особистості здобувача освіти, на його світогляд та поведінку. Значення думки Ж. Сартра є дуже важливою у педагогічній діяльності, оскільки відомий філософ підкреслює актуальність екзистенційних засад формування освітнього простору, де викладач не просто ретранслятор наявної інформації, він «трансляє» не стільки і не тільки «інструментальні знання», скільки певний спосіб буття, спосіб відношення до Світу, до інших людей та до самого себе. Тому, як зазначає А. Кравченко, особистість вчителя детермінує становлення особистості здобувача освіти, незважаючи на те, чи усвідомлює це педагог, чи висуває він перед собою таку мету свідомо [127].

Отже, обираючи новітні педагогічні технології викладач має можливість реалізувати власне бачення освітнього процесу щодо його форм та змісту, але разом з тим, суттєво зростає його відповідальність за зроблений вибір. Освітні інновації та педагогічні експерименти повинні ретельно готуватися, проходити різноманітні експертизи з метою отримання максимального ефекту, а саме, створення сприятливих умов для розкриття творчих здібностей здобувачів освіти та формування всебічно розвиненої особистості. З метою реалізації цих завдань

викладачу важливо застосовувати свої організаційні здібності, вивчати та використовувати спадщину академічних наукових шкіл, реалізовувати творчий підхід у своїй професійній діяльності.

На наше переконання, саме педагогічна творчість у сучасному суспільстві є основою демократичних процесів у системі освіти, яка за своєю сутністю є демократичною, оскільки сприяє наповненню освітнього процесу нестандартними підходами до навчання й виховання здобувачів освіти. Демократизм і конкуренція в освітній системі забезпечують її розвиток, виходячи із суспільних потреб та інтересів. В. Сухомлинський у свій час визначив, що педагогічна творчість – це бачення педагогом свого внутрішнього світу, передовсім свого розуму, своїх інтелектуальних сил, свого розуміння праці й творення краси в її наслідках, своїх зусиль [128].

Доречно зазначити, що науковці дефініцію «педагогічна творчість» ототожнюють з поняттям «навчальна творча діяльність», але вважаємо, що останнє поняття дещо вужче за своїм змістом. Як наголошує В. Андреев, навчальна творча діяльність, як один із видів навчальної діяльності, спрямована на вирішення навчально-творчих завдань, яка має місце переважно в умовах використання педагогічних засобів непрямого або перспективного управління, націлених на максимальний самоменеджмент особистості, результатом чого є оволодіння суб'єктивною новизною, значущістю та прогресивністю для розвитку особистості й, зокрема, її творчих здібностей [129].

Очевидно, що ми не можемо розглядати педагогічну творчість лише як інноваційну навчальну діяльність, але в той же час ця складова педагогічної діяльності є однією з основних. Узагальнюючи результати наукових досліджень низки вчених Н. Стельмах визначив найважливіші характеристики педагогічної творчості, як-от: «високий рівень соціальної і моральної свідомості; пошуково-проблемний стиль мислення; розвинені інтелектуально-логічні здібності (уміння аналізувати, обґрунтовувати, пояснювати, виділяти головне тощо); проблемне бачення; творча фантазія, розвинена уява; специфічні особисті якості (сміливість, готовність до ризику, цілеспрямованість, допитливість,

самостійність, наполегливість, ентузіазм); специфічні провідні мотиви (необхідність реалізувати власне «я», бажання бути визнаним, творчий інтерес, захопленість творчим процесом, прагнення досягти найбільшої результативності в конкретних умовах праці); комунікативні здібності; здатність до самоуправління; високий рівень загальної культури» [130, с. 347]. Демократизм педагогічної творчості проявляється у різноманітних формах та видах, як на рівні задуму, так і на рівні реалізації педагогічної інновації.

На думку Н. Лупак, педагогічна творчість виявляється у всіх елементах педагогічної діяльності, зокрема у цілепокладанні (проектуванні новітніх результатів – цільових і побічних), засобах, методах, умовах. Встановлено, що педагогічна творчість є динамічним процесом, який ідентифікується не тільки під час підготовки до уроку / заняття, але й під час реалізації, уточнення та конкретизації методів, прийомів, технологій, а також змісту та цілей навчання, закладених у педагогічному проекті уроку відповідно до вимог освітніх ситуацій реального освітнього процесу. Це вказує на те, що у педагогічній діяльності існує два види творчості, які взаємно зумовлюють один одного, а саме: теоретичного та практичного спрямування. Безумовно, творчість у теоретичному сенсі, при домінуючій в ній інтелектуальній роботі, припускає і практичні елементи. У практичній творчості домінують предметно-діяльнісні моменти [131].

Встановлено, що педагогічна творчість слугує креативним стимулом до саморозвитку, самопізнання та самоменеджменту вчителя, активізує його інноваційне та креативне мислення. Параметрами творчого інноваційного потенціалу педагога є здатність генерувати ідеї та продукувати нові уявлення й, головне, проектувати і моделювати їх у практичних формах діяльності. На думку Г. Ісаєвої, «педагогічна творчість передбачає: відкритість вчителя до нового, до альтернативних точок зору; культурно-естетичну розвиненість; інтелектуальне та емоційне багатство тощо. Стратегія інноваційної діяльності педагога полягає у підвищенні ефективності реалізації вже існуючих в освіті нововведень; у прискоренні процесу розповсюдження інновацій в освітньому процесі; у заміні існуючих традиційних методик на нові інтерактивні технології навчання», з

метою підвищення якості освіти; у здатності стимулювати попит на інновації; у забезпеченні експертизи інновацій, з метою виявлення вузьких місць і визначення шляхів їх усунення [132].

Встановлено, що педагогічна творчість у глобальному вимірі демократизації освіти передбачає не лише формування новітньої методики викладання, добір сучасних інноваційних підходів до нарощення потенціалу об'єктів і предметів навчання, але й у вмінні викладача здійснювати комбінацію традиційного науково-методичного забезпечення, уміло поєднувати класику й новаторство у сфері освіти, науки й інноватики. У даному контексті дослідник Є. Громов зазначає, що творчість – це не обов'язкове створення чогось нового за вихідними даними, а може мати форму рекомбінації вже відомих елементів... На думку дослідника, «основні фази творчості важко піддаються об'єктивному аналізу, зокрема такі її компоненти як: а) творче мислення; б) індивідуальний стиль діяльності; в) педагогічна імпровізація; г) умови творчої діяльності» [133].

Очевидно, що педагогічна творчість – складний процес індивідуалізації освітнього процесу, який можливо супроводжується інтуїтивними імпульсами викладача, натхненням та творчим пошуком оптимальних рішень у педагогічній дійсності, на кшталт мистецької сфери діяльності. Педагогічній творчості викладача (педагога), як вважає О. Куцевол, властива тотожність до будь-яких видів творчої діяльності, а саме:

«– творчий процес неможливий без наявності суб'єктів творчості (педагога та здобувачів освіти), які продукують нові ідеї, думки, образи, предмети;

– базисом творчості є креативність, оскільки у процесі професійної діяльності формуються творчі здібності;

– об'єктом педагогічної творчості можуть бути атрибути реального світу (учні, студенти) і віртуального світу (образи предметів, явищ, зв'язки й стосунки між ними, ідеї, уявлення тощо);

– творчість педагога є цілеспрямованим процесом, а творча діяльність залежить від зовнішніх та внутрішніх чинників: соціального середовища, свободи вибору, наявності у суб'єктів творчості особистісних характеристики:



цілеспрямованості, працелюбності, сміливості, активності, упевненості в собі, старанності);

– перебіг творчого процесу залежний від емоційного чинника – емоційного піднесення (творчого натхнення);

– використання евристичних методів і прийомів продуктивного мислення» [134].

Як зазначають учені й практики, що така якість викладача як креативність є обов'язковою складовою його педагогічної творчості. Відомо, що саме недемократичне суспільство оцінює нестандартне мислення особистості, як загрозу своєму існуванню, натомість демократично розвинуті країни вважають креативно неординарну особистість як рушійну силу прогресу у різноманітних сферах життєдіяльності, як основи для саморозвитку. Так, О. Антонова запропонувала основні параметри, які характеризують педагогічну креативність [135], а саме:

- здатність до творчого підходу в педагогічній діяльності: швидкість мислення (кількість ідей за одиницю часу); здатність швидко переключатися з однієї ідеї на іншу; здатність до генерування ідей, до парадоксальних й несподіваних рішень (пошук нових форм, методів, засобів освітньої діяльності); здатність відчувати витонченість ідеї; здатність дивуватися; бути відкритим та проявляти інтерес до всього нового; здатність приймати рішення в невизначених ситуаціях, не боятись власних висновків; уміння доводити свою думку, ризикуючи особистим успіхом та репутацією; здатність до гнучкого образного мислення, яке необхідне при конструюванні нової оригінальної наочності; здатність до гнучкого словесного мислення, яскравої образної мови, вміння «запалити» учнів своєю промовою; уміння застосовувати вибірковість до пізнання нового; здатність до пошуково-перетворювального стилю мислення; наявність творчої фантазії та розвиненого уявлення; уміння розглядати ситуації як проблему; здатність «порушувати спокій»; бажання глибоко занурюватися у привабливу діяльність; прагнення до винаходів та творчості; наявність інтересу

до загадок, парадоксів, імпровізації; здатність самостійно приймати рішення; уміння швидко переключати увагу;

- здатність безперервно розвивати творчий педагогічний досвід та свою професійну компетентність: підвищувати компетентність, отримувати нові знання, розвивати відповідні вміння та навички педагогічної діяльності; здатність у творчих пошуках швидко знаходити й набувати нові знання, розширювати власний професійний кругозір; здатність постійно вивчати питання або проблеми, пов'язані із педагогічною діяльністю; отримання почуття задоволення від збагачення свого педагогічного досвіду й, водночас, творчого невдоволення рівнем досягнутого, як умови подальшого особистісного розвитку та зростання професійної компетентності;

- здатність формувати та реалізовувати творчу стратегію педагогічної діяльності: стійка потреба у систематичному збагаченні педагогічного досвіду; здатність до самостійного формування глибоких і системних знань у процесі вирішення ключових освітніх проблем; уміння проектувати гнучку стратегію педагогічної творчості на основі визначеної мети й розробки відповідної до неї програми; здатність мобілізувати власний досвід, або швидко набувати додаткової компетентності з метою розв'язання певної педагогічної проблеми; наявність почуття відповідальності при виконанні творчих завдань.

В цілому, як зазначає А. Сущенко, педагогічна творчість передбачає наявність у вчителя комплексу особистісних креативних якостей, як-от: дивергентність мислення; здатність до аналізу та самоаналізу; гнучкість та широта мислення; розвинена уява та фантазія; надситуативна активність; здатність до імпровізації тощо [136].

Необхідною умовою розвитку педагогічної творчості є демократизація всієї освітньої системи, а також упровадження демократичних засад управління в педагогічних колективах різного рівня. Так, Л. Вознюк, аналізуючи та розвиваючи ідеї педагога-практика, прихильника демократичних засад в управлінні школою Є. Березняка, погоджується з його думкою, що для розвитку творчого потенціалу вчителя необхідно максимально розширити його права у

виборі форм і методів навчання і виховання, звернути увагу на розвиток його особистих здібностей та ініціатив. Учений наголошує, що успіх у цій справі досягається високим авторитетом директора школи, його вірою в учителя та повагою до його особистості. Також, Л. Вознюк підсумовує, що такі погляди Є. Березняка заклали підґрунтя гуманістичного підходу до внутрішньо шкільного управління, визначили пріоритети сучасної концепції управління закладом загальної середньої освіти та вплинули на формування професійних компетентностей сучасних освітян [137]. До того ж, керівник педагогічного колективу повинен сприяти розвитку творчої атмосфери серед педагогів, бути зразком креативного вирішення управлінських та науково-методичних завдань.

Вище викладені умови є підґрунтям для творчої самореалізації педагога, його науково-методичного пошуку в оволодінні новими технологіями розвитку інтелектуальних та духовних здібностей здобувачів освіти. На думку А. Волосенко, процес розгортання індивідуальної творчої самореалізації забезпечується комплексом особистісних функцій, як-от: самопізнання, самовизначення, самооцінка, самоконтроль, саморегуляція, та низкою засобів, а саме: самовиховання, самонавчання [138].

У той же час, творча самореалізація педагога має чітко визначену мету, цілі і завдання. Спираючись на класика педагогічної думки К. Ушинського, підкреслимо, що «ввіряючи вихованню чисті і вразливі душі дітей, ми маємо цілковите право спитати вихователя, якої мети добиватиметься в своїй діяльності, оскільки визначення мети виховання є пробним каменем усяких психологічних і педагогічних теорій» [139, с.231]. Відтак, основоположний принцип «не нашкодъ», яка притаманна і в медичній сфері, актуалізована при обранні сучасних інноваційних технологій реалізації освітнього процесу і має бути достеменно опрацьована і вивчена, з аналізом усіх ризиків та викликів її застосування. Відоме і «крилате» гасло В. Сухомлинського про те, що почуття любові до дитини має бути покладено в основу педагогічної діяльності, зокрема і при реалізації педагогічної творчості. У статті «Як любити дітей» він висловлює думку про те, що тільки любов вихователя може вплинути на внутрішній світ

дитини, «педагог без любові до дитини – це все одно, що співець без голосу, музикант без слуху, живописець без відчуття кольору» [140].

Таким чином, рівень педагогічної творчості в професійній діяльності викладачів є одним з показників вкоріненості демократичних процесів в освіті і сприяє пошуку нестандартних педагогічних рішень, формує здатність викладача до самовдосконалення й самоосвіти як стилю життя, стимулює розробку нових методик, форм, прийомів та використання їх у професійній діяльності. Саме тому, держава та суспільство мають всіляко створювати умови для формування творчих здібностей майбутніх педагогів. Як зауважує Л. Ярошук, сучасне життя вимагає яскравої особистості педагога, який окрім досконалого володіння своїм предметом, володіє останніми досягненнями науки про людину та закономірності її розвитку, новими освітніми технологіями та мистецтвом спілкування. Сучасний вчитель – це носій накопичених культурою новітніх загальнолюдських цінностей, знаючий національні, культурні, історичні традиції свого народу, адже він виступає вихователем творчої, всебічно розвиненої і компетентної особистості [141].

Цікавою є думка Т. Яковишиної, яка зазначає, що підготовці вчителя до педагогічної творчості як складової його загальнопедагогічної підготовки властиві такі специфічні функції: когнітивна, діагностична, процесуальна. Когнітивна функція полягає у посиленні теоретичного і практичного психолого-педагогічного базису вчителя, куди входять: питання педагогіки та психології творчості; формування педагогічного мислення як творчого процесу; формування стилю спілкування вчителя. Діагностична функція підготовки вчителя до педагогічної творчості спрямована на оволодіння ним методами оцінювання рівнів сформованості творчої особистості здобувача освіти і творчих можливостей учнівського колективу з метою врахування їх результатів в освітньому процесі, пізнання та усвідомлення вчителем власного рівня творчості в педагогічній діяльності. Процесуальна функція полягає у формуванні професійних умінь вчителя щодо організації освітнього процесу з урахуванням

психолого-педагогічних чинників, які впливають на ефективність розвитку творчих здібностей здобувачів освіти [142].

У своїх наукових публікаціях Н Павленко наголошує, що для розвитку творчих здібностей майбутніх педагогів варто застосовувати різноманітні методи та технології. Так, дискусія є традиційним методом, що активізує творчі здібності здобувачів педагогічної освіти. Застосування даного методу дозволяє формувати у майбутніх педагогів навички конкурентно-продуктивної взаємодії, дає можливість кожному члену групи відчутти себе причетним до прийняття рішення та дозволяє учасникам побачити різні сторони піднятої під час дискусії проблеми. Рішення готується поступово, а прийняття його стає своєрідною спільною нормою, яка підтримується і приймається всіма учасниками дискусії. Навчання у дискусії сприяє розвитку критичного мислення здобувачів педагогічної освіти, дає можливість визначати свою позицію, формує навички обстоювання власної думки, поглиблює і закріплює знання з проблеми, яка обговорюється [143].

Ділова педагогічна гра є, також, методом формування творчого мислення здобувачів педагогічної освіти. Свого часу С. Гончаренко запропонував наступне визначення педагогічної гри – це імітація реальної діяльності вчителя в штучно створених педагогічних ситуаціях; це основний засіб відтворення реальних ситуацій взаємодії учасників освітнього процесу, коли у грі вони виконують ролі учителя й учня. Основною метою педагогічної гри є формування у її учасників умінь реальної взаємодії педагога із здобувачем освіти, здатності реалізувати свої проєкти, передавати учням знання, оцінювати їх навчальну динаміку, стимулювати діяльність [105]. Ділова педагогічна гра в невимушений спосіб сприяє розкриттю творчого потенціалу майбутнього педагога, дає змогу побачити не тільки сильні, але й слабкі сторони у його майбутній професійній діяльності. У своїх наукових публікаціях Н. Павленко зауважує, що такі ігри дають змогу здобувачам педагогічної освіти побачити й відчутти на собі результати педагогічної дії інтерактивної технології, допомагають краще підготувати свою модель заняття чи його фрагменту. До того ж, ділова гра дає

зможу отримати позитивне емоційне сприйняття інтеракції, забезпечує ефективне співвідношення творчої імпровізації й регламентуючих правил, забезпечує відчуття природності й невимушеності своєї поведінки в педагогічних ситуаціях [143].

Нині формування творчих здібностей майбутніх викладачів неможливе без застосування інтерактивних та комп'ютерних технологій в освітньому процесі. Під час проведення занять, застосовуючи інтерактивні методики та технології здобувачі освіти стають співавторами лекцій та семінарських занять, залучаються до обговорення актуальних проблем, до активної творчості та співтворчості разом з викладачем. На думку С. Букши, інтерактивність визначає також й можливості сучасних комп'ютерних освітніх технологій, які сприяють вирішенню різноманітних завдань для підготовки майбутніх викладачів: розвитку комунікативності (можливості комутації інформації за допомогою різних видів електронного зв'язку – форуму, чату, телеконференцій та ін.); розвитку адаптивності (можливості підтримування сприятливих умов освітнього процесу, організації демонстрацій, самостійних робіт, наступність знань); забезпечення продуктивності (можливості зміни або доповнення інформації); сприяння прояву креативності (можливість створювати нове або знаходити вирішення проблеми на основі запропонованого матеріалу, використовуючи творчі підходи й рішення, колективну творчість здобувачів освіти) [144 ].

Спираючись на наукові розробки С. Бобракова розглянемо корисний досвід демократичної федеративної республіки Німеччини щодо формування творчих здібностей майбутніх педагогів. Необхідно зазначити, що, свого часу, у цій європейській країні після глибокого аналізу існуючих у педагогічній освіті проблем було визначено основні напрями її реформування. По-перше, було сформульовано мету поступового налагодження зв'язків «теорія – практика» через участь здобувачів освіти в проєктах, навчання в школах та лабораторіях; організовано різні види практичної педагогічної діяльності з подальшим теоретичним аналізом; залучено майбутніх фахівців до дослідницької діяльності; організовані спільні науково-практичні проєкти «ЗВО – семінар референдарій».

По-друге, було визначені завдання: 1) створення належних умов для становлення особистості майбутнього педагога та заохочення розвитку власної педагогічної концепції; 2) розвиток педагогічної інтуїції та аналіз власної поведінки в різних педагогічних ситуаціях (як реальних, так і змодельованих), індивідуального стилю, педагогічної майстерності, що допомагатиме долати серйозні випробування в майбутній педагогічній діяльності. По-третє, важливою складовою підготовки майбутніх педагогів є педагогічна саморефлексія й теоретичне обґрунтування своєї педагогічної діяльності, а також формування здатності та готовності до критичного осмислення власної діяльності як ключового аспекту професійно-педагогічної компетентності. По-четверте, на думку німецьких фахівців, запорукою прогресу в освіті є демократизація освітнього процесу та її апробація в повсякденній педагогічній практиці. Спільна участь в ухваленні рішень, активність здобувачів освіти у реалізації запланованих заходів і взаємна відповідальність сторін за освітній процес робить можливим демократичний підхід до вибору змісту освіти та методів навчання. Зміна ціннісних орієнтирів та відмова від авторитаризму прогнозують модифікації фахового сприйняття освіти педагогами, які повинні засвідчити готовність дотримання демократичних стандартів своєї професійної діяльності: урахування інтересів тих, хто навчається; рефлексія досвіду; індивідуальний вибір окремих предметів / курсів; графік освітнього процесу, що регулює навчальну діяльність без особливих навантажень. По-п'яте, для формування творчого педагога важливим є в процесі його підготовки розвиток креативності, здатності застосовувати нові педагогічні технології. Успішність школи як закладу освіти залежить, перш за все, від творчого потенціалу педагогів та готовності запроваджувати ними інновації. Науковці наголошують на важливості залучення здобувачів педагогічної освіти до різних дослідницьких проєктів, що конкретно стосуються майбутньої педагогічної діяльності. Важливо, щоб дослідницька діяльність у галузі шкільної освіти посіла гідне місце в процесі підготовки майбутніх педагогів [145].

Наведені вище пріоритети німецької освіти вказують на те, що держава й наукова спільнота визначають розвиток творчих здібностей здобувачів педагогічної освіти стрижнем їх майбутньої професійної діяльності. Разом з тим, варто зазначити, що упродовж тривалого часу питання підготовки вчителів, розвиток їх творчих здібностей системно не аналізувалося на рівні інституцій ЄС. Після підписання Маастрихтського договору (1992 р.), у якому є окремий розділ «Освіта, професійне навчання і молодь», присвячений цій проблемі, розпочались кардинальні зміни. Згідно даного договору, європейські країни зобов'язані тісно співпрацювати і допомагати одна одній у вирішенні окремих освітніх питань. Вільне переміщення людей, капіталу і товарів заставило держави ЄС визначити компетентності та кваліфікаційні вимоги до вчителів (Лісабонська конференція, 2005 р.) Компетентності були пов'язані безпосередньо з процесом навчання (викладання) і взаємовідносинами між учасниками освітнього процесу. Ключовими компетентностями вчителя були визначені: «уміння працювати в мультикультурному і соціально диференційованому класі; здатність працювати самостійно без постійного керівництва; здатність брати на себе відповідальність за власну ініціативу; здатність виявляти ініціативу, не питаючи інших, чи слід це робити; готовність помічати проблеми та шукати шляхи їхнього вирішення; уміння аналізувати нові ситуації й застосовувати вже наявні знання для такого аналізу; здатність до конструктивної співпраці; здатність засвоювати будь-які знання за власною ініціативою; вміння приймати рішення на основі здорових суджень; уміння працювати в колективі; уміння співпрацювати з представниками самоврядування та батьками учнів» [146].

Здійснюючи порівняльний аналіз при вивченні статусу сучасного вчителя, О. Бочарова стверджує, що в країнах ЄС підготовка майбутніх педагогів та їх професійна діяльність базуються на принципах демократизму, децентралізації, творчої свободи, гнучкості у прийнятті організаційних рішень, зв'язку теорії з практикою тощо. Результати досліджень показують, що в основу професійної підготовки вчителів у країнах ЄС покладено дві моделі – паралельна та



послідовна (поетапна). Паралельна модель професійної підготовки майбутніх педагогів передбачає, що здобувач освіти – майбутній учитель – одночасно (паралельно) набуває загальні знання і педагогічну підготовку, а поетапна (послідовна) модель, – коли здобувач педагогічної освіти на першому етапі отримує загальні знання, на другому – педагогічну підготовку. У більшості європейських держав застосовується паралельна модель підготовки майбутніх педагогів, за винятком Республік – Ірландії, Португалії та Королівства Великої Британії [147]. З цього слідує, що будь-яка модель підготовки педагогів повинна спрямовуватись на розкриття та розвиток їхніх творчих здібностей.

Організуючи освітній процес, необхідно створювати умови «зовнішньої» і «внутрішньої» свободи здобувача освіти для більш продуктивної навчальної діяльності з орієнтацією на формування його творчого потенціалу. У даному контексті С. Куценко зазначає, що це забезпечує:

- гуманний характер взаємовідносин між учасниками педагогічного процесу, центральною ланкою яких має бути гомоцентризм (орієнтація на саму людину, її запити і потреби) та який виражається в повазі до гідності студента, людяністю тощо;

- відсутність «нездорової» критики, у формі постійних зауважень, погроз і покарань, які гальмують як педагогічний, так і творчий процес;

- можливість вибору, який завжди обмежує і, обмежуючи, спрямовує. Вибір – це шлях до творчої свободи, особистісного розвитку й індивідуальної неповторності, оригінальності процесу та результату творчої самореалізації;

- надання права на помилку без негативних наслідків, адже тільки в середовищі психологічної та творчої свободи можна пропонувати різні, інколи навіть помилкові варіанти вирішення проблеми і не боятися бути осміяним чи то осудженим. За таких умов у здобувача освіти активізується уява, фантазія і творче мислення, що дозволяє розглядати дану умову як необхідність у навчальній діяльності в процесі формування творчого потенціалу майбутнього педагога;

– залагодження моментів зовнішньої тривоги, напруги, внутрішньої самокритики, так як при вивченні певного навчального матеріалу інколи з першого разу не завжди виходить. Тож, для певної категорії студентів притаманні вищезазначені процеси. Завданням педагога стає створення ситуації успіху, інколи і навмисної. Відчуття вдалого використання своїх сил дуже важливе, тому що здобувач освіти в цей момент відчуватиме межу свого вміння, – на що він здатний, розуміння того, де ще треба попрацювати;

– створення психологічного клімату на заняттях, де часто виникає складне переплітання взаємин між здобувачами освіти. Тож, найважливіше завдання педагога – скерувати прояв емоцій у потрібне русло [148].

Здійснюючи розвиток творчих здібностей майбутніх викладачів Е.Муртазаєва, у одній із своїх наукових публікацій, фокусує думку багатьох науковців, зазначаючи, що творчу індивідуальність насамперед характеризують такі якості:

- 1) наявність творчих здібностей, творчого потенціалу, потреби у творчій діяльності на користь суспільства з метою самореалізації й самоствердження;
- 2) можлива диференція творчої діяльності, її визначеність у чомусь конкретному (мистецтво, професійна діяльність);
- 3) певний рівень творчих досягнень людини;
- 4) особистий стиль творчості;
- 5) наявність ієрархії мотивів, серед яких мотив творчого самоствердження займає місце смислотворчого [149].

Формування творчих здібностей викладачів можливе як процес тільки при розвитку навичок науково-дослідної діяльності, при проведенні власних досліджень на кожному етапі підготовки здобувачів освіти. На думку Ю.Чумак, це обумовлено тим, що освітній процес є активним і динамічним, наповненим новими духовними і матеріальними досягненнями суспільного життя, тому неможливо в моменті осягнути всі таємниці педагогіки, – їх потрібно постійно для себе відкривати. Підготовка педагога – це результат спрямованої, спільної діяльності стейкхолдерів – викладачів, авторів підручників і посібників,

педагогів-практиків, здобувачів освіти. Основою дослідницької діяльності є, насамперед, досягнення освітніх і педагогічних наук. Однак, наука вказує майбутньому педагогу лише загальний напрям руху досягнення мети. Саме дослідницький компонент зближує науковий пошук і освітній процес, стимулює творчість у практичній діяльності. Тому, абсолютно слушною є думка фахівців, що дослідницьким компонентам необхідно приділяти особливу увагу. Саме ці компоненти освіти поступово стають дуже важливою складовою професійної діяльності педагога. Звичайно, для кожного учасника освітнього процесу педагогічне дослідження, є свідомим цілеспрямованим пошуком шляхів його удосконалення через певний науковий апарат, теоретичні та емпіричні методи. Доречно відзначити, що викладач, який творчо відноситься до своєї праці, дуже часто в процесі дослідження здобуває нові знання для себе, які одночасно стають відкриттям для науки [150].

Здобувач освіти у освітньому процесі має отримати знання й методологію індивідуального творчого пошуку, що в подальшому сприятиме розвитку творчого мислення педагога та його здатності приймати креативні рішення у подальшій професійній діяльності. З цього приводу науковці С. Дубяга, Ю. Шевченко, Т. Фефілова та інші зауважують, що творче аналітичне мислення та педагогічна уява розвиваються у здобувачів освіти у процесі створення й вирішення педагогічних ситуацій (ситуацій, які містять у собі протиріччя). Це дає можливість перевірити теоретичні знання майбутнього педагога, вибрати інструмент педагогічних дій і прогнозувати результат. У процесі вирішення педагогічних ситуацій майбутні педагоги визначають умови, у яких дана педагогічна ситуація була створена, дійових осіб, основні протиріччя даної ситуації, аналізують й оцінюють дії кожного учасника; пропонують декілька варіантів вирішення педагогічної ситуації та обирають й обґрунтовують оптимальний. Такий метод навчання сприяє ґрунтовному засвоєнню знань, розвиває у здобувачів освіти здатність прогнозувати і передбачати дії учасників педагогічної ситуації та її результати [151].

## Висновки до другого розділу

У розділі визначено, що дослідницький потенціал викладача в умовах демократизації українського суспільства, розвитку інформаційних технологій, перманентного збільшення обсягу наукових розробок є запорукою його професійного зростання. Науково-педагогічна та навчально-методична діяльність сучасного викладача та майбутнього вчителя передбачає, перш за все, вироблення індивідуальних методик самоосвіти та самовдосконалення поряд з державною відповідальністю за створення необхідних соціально-економічних, правових, духовно-моральних умов для професійної діяльності та розвитку майстерності викладачів (професійно зайнятих та майбутніх фахівців). Педагогічні розвідки забезпечили релевантність активізації наукових досліджень в області дискурсу і формування дискурсивної компетентності, яка позиціонується в якості однієї з ключових компетентностей, визнаних Радою Європи. Уточнено, що своєрідне розпорошення досліджень, які стосуються трактування понять «дискурс» і «педагогічний дискурс», призводить до неоднозначності та суперечливості у вирішенні проблеми дослідження. Тлумачення дискурсу в сучасній лінгвістичній теорії розглядається як складне комунікативне явище, яке разом з лінгвістичними характеристиками, властивими тексту, володіє екстралінгвістичними параметрами (учасники комунікації, їх комунікативні цілі, наміри, прагматичні установки, соціальні ролі, фонові знання про умови спілкування: співрозмовника, тривалість часу, місце у просторі).

Обґрунтовано, що розвиток неперервної освіти на засадах сталості потребує нарощення *дослідницького потенціалу викладача як засобу демократизації освіти* та вивчення викликів глобалізації та цифровізації суспільної діяльності, національних орієнтирів європеїзації розвитку сфери освіти, науки й інноватики та її демократизації; здійснення педагогічних розвідок людиноцентризму, гуманістичних цінностей акмеолого-аксіологічної платформи професійної підготовки; семантики (ресурсно-технологічної бази)

демократизації управління освітою; проведення академічних дискурсів проблеми теоретико-методичних засад формування професійної майстерності викладачів, встановлення потенціалу наукової спроможності майбутніх і задіяних фахівців у педагогічній сфері; вивчення можливостей нарощення та розвитку професійної майстерності вчителя як початкової ланки у неперервному ланцюгу професійного становлення та зростання майбутнього та задіяного викладача в умовах демократизації вибору моделей освітньо-наукового процесу для формування творчих здібностей у педагогічній еліті; вивчення та вирішення суперечностей у неперервній професійній підготовці майбутніх викладачів з готовністю до реалізації демократичних принципів формування їх майстерності; проведення системного аналізу демократизації управління професійною освітою для встановлення основних моделей інноваційного менеджменту з технологічним забезпеченням.

Результати проведеного аналізу дали змогу сформулювати трактування, що «педагогічний дискурс» – це об'єктивно існуюча динамічна система ціннісно-сміслової комунікації суб'єктів освітнього процесу, функціонуюча в освітньому середовищі, що включає учасників дискурсу, педагогічні цілі, цінності та змістовно методологічну складову, яка забезпечує підготовку компетентного фахівця, здатного та спроможного вільно орієнтуватися в різних сферах соціокультурної та професійної діяльності; покликаний зіграти істотну роль у функціонуванні та розвитку системної сукупності засобів, що залучаються для оптимізації освітнього процесу, результатом якого є не тільки засвоєння змісту освіти, а й розвиток професійної майстерності викладача.

Розкрито *структуру та зміст професійної майстерності викладачів* для глобального виміру демократизації освіти, який передбачає високий рівень якості неперервної професійної підготовки майбутніх фахівців педагогічної еліти у встановлених категоріях: висококваліфікованих методистів та спеціалістів (факультетів, навчальних частин, відділень, центрів управління якістю освіти та охорони праці й безпеки життєдіяльності); майстрів (виробничого навчання); завідувачів – творчих та науково-дослідних

(проблемних) лабораторій, відділень, циклових та предметних комісій; інструкторів, вихователів, педагогів-організаторів; готовність та спроможність до педагогічної діяльності та професійного розвитку, що забезпечено комплексом професійних компетентностей (якостей, здібностей, здатностей) та соціальної відповідальності за безпеку й якість організації освітньо-наукового процесу у ЗВО та впливу професійної діяльності у середовищах зайнятості на ноосферну спрямованість суспільного розвитку та управління його сталістю. Встановлено, що теоретико-методичне обґрунтування професійної майстерності викладачів для глобального виміру демократизації освіти та суспільного розвитку потребує здійснення педагогічних розвідок засад її формування у ЗВО за умов тісної взаємодії зі стейкхолдерами (роботодавцями, академічною спільнотою, здобувачами освіти та слухачами, курсантами), представниками провладних структур, політичних і неформальних об'єднань та громадськістю на національному й міжнародному рівнях, а також академічної спільноти для забезпечення нарощення потенціалу синергетики психолого-педагогічної методології – наукового пізнання та навчання, управління, практики й оцінювання рівнів якості сформованості (готовності та спроможності) професійної майстерності викладачів, які забезпечують ефективність освітньо-наукового процесу їх неперервної підготовки та розвитку. Професійна майстерність викладачів виявляється у двоаспектному феномені пізнавально-діяльнісного та особистісного вияву самоідентифікації, становлення та розвитку педагогічних фахівців зі здатністю до самовдосконалення, самоосвіти та самоменеджменту за умов гармонізації особистісного, професійного та навколишнього представлення. Встановлено, що підвищення професійної майстерності та розвиток творчих здібностей викладачів є необхідною складовою демократизації освіти, а багатогранність педагогічної діяльності створює справжню конкуренцію і є запорукою прогресу всієї системи освіти та професійної зокрема. Свобода вияву професійної майстерності та педагогічної творчості вимагає посилення відповідальності у освітян за результати власної діяльності та підвищення рівня професіоналізму. Зазначено, що демократична

освіта є життєво необхідним компонентом підготовки майбутніх і зайнятих викладачів, педагогів, які повинні не лише самі опанувати здатність жити повноцінним життям в умовах демократії, але й розвивати цю здатність у своїх учнів, вихованців, здобувачів освіти, слухачів та колег учителів, викладачів створюючи умови для формування людини-громадянина, для якої демократичне суспільство є середовищем для розкриття творчих здібностей, задоволення особистих та суспільних інтересів.

Визначено, що особливості навчання демократії здобувачів освіти та викладачів педагогічних університетів окрім набуття знань про сучасну демократію, її принципи, ідеали, цінності та практики, передбачають формування у майбутніх педагогів розвинутої громадянської компетентності та зрілої соціальної позиції, цілеспрямоване формування толерантності, а також вироблення у них необхідних технологічних умінь щодо вибору та конструювання методів навчання, проведення уроків, позаурочних та позакласних занять в контексті реалізації завдань громадянської освіти та виховання як компонентів більш загального процесу соціалізації, в результаті якого відбувається інтеграція конкретної особистості до соціуму. Особливої уваги заслуговують демократичні цінності здобувачів вищої педагогічної освіти, які утверджуються не лише на змістовому, організаційному, функціональному, комунікативному рівнях освітнього процесу, але й через фактори макро- (вплив суспільства та політичних процесів) та мікросередовища (вплив сім'ї та групи однолітків), ЗМІ (у тому числі Інтернет-технологій) та культури, самовиховання, а також через позанавчальну діяльність ЗВО, що охоплює профспілкову, дозвільну діяльність студентської молоді, участь у студентському самоврядуванні та навчальних гуртках, волонтерство тощо.

Конкретизовано у авторському трактуванні, що *демократизація освіти* це світовий процес глобального виміру соціального впливу на формування політики, яка передбачає покращення фінансування, стратегічне планування забезпечення освіти різних категорій населення шляхом розбудови освітнього простору, децентралізації вироблення та прийняття управлінських рішень на усіх

рівнях адміністрування зі залученням усіх учасників освітнього процесу та стейкхолдерів і представників соціальних структур до безпосереднього управління (також самоуправління) в соціокультурних формах з організації освітніх інституцій з метою їх модернізації за участі здобувачів освіти. Авторське трактування *закладу освіти в глобальному вимірі демократизації освіти* – це системоутворююча установа релевантності освіти та зайнятості політично неангажована у визначених умовах соціокультурної організації глобальних обмежень. Розкрито, що глобальні інституції міжнародного регулювання демократизації освіти такі як ЮНЕСКО рекомендують і заохочують демократичні дії в сфері освіти, науки й інноватики, а саме протидії дискримінації, боротьби з неосвіченістю, забезпечення неперервності та цілісної єдності початкової, середньої (загальної), професійної та спеціальної освіти, освіти мігрантів і інших соціальних груп (представників пенітенціарного впливу з дотриманням прав меншин, трансгендерів) на неперервну освіту впродовж життя.

Конкретизовано, що демократизацію освіти також трактують як один із принципів соціалістичної демократії в сфері освіти, який конкретизується в правах і можливостях її здобуття та активної участі здобувачів у вирішенні освітніх проблем у громадських дискурсах, конференціях у співпраці з освітніми закладами та соціальними реаліями економічного розвитку держави, а також стану її національної безпеки (в тому числі економічної). Демократизація освіти в глобальному вимірі вважається індикатором суспільного розвитку, а також явищем та історично обумовленою категорією соціального устрою та політики.

Ефективна реалізація глобальних перетворень завдяки демократизації освіти можлива лише за умов : відповідного розвитку продуктивних сил і соціально-економічних відносин в умовах безпеки (біосоціальної та екологічної) цивілізаційного розвитку; певного рівня культури, дотримання національних, природоохоронних, академічних і загальнолюдських традицій і цінностей громадян; соціокультурного стану організації середовища життя, навчання, праці, згідно з яким людина живе, навчається, професійно розвивається нині та



впродовж життя, а також узгоджує перспективні можливості удосконалення згідно власного інтелектуального потенціалу освіти впродовж життя в мирі, злагоді, волі та повазі до прав людини і навчання основам демократії повинні стати частиною змістовно-методологічного наповнення освітнього процесу підготовки висококваліфікованих викладачів.

### Список використаних джерел до другого розділу

1. Педагогічна майстерність : підручник / за ред. І.А. Зязюна. 2-ге видання, доповнено і перероблено. Київ: Вища школа, 2004. 422 с.
2. Сисоєва С.О. Основи педагогічної творчості: підручник. Київ: Міленіум, 2006. 346 с.
3. Педагогічна майстерність: хрестоматія: навчальний посібник / за ред. І.А. Зязюна. Київ: Вища школа, 2006. 606 с.:
4. Віднічук М. Науково-методичний супровід фахового зростання педагога на засадах компетентнісного підходу. *Нова педагогічна думка*, 2014. № 3. С. 5–8.
5. Оліфіра Л. Професійна управлінська компетентність керівників вищих педагогічних навчальних закладів I–II рівнів акредитації як чинник якості освіти. Теорія та методика управління освітою, 2014. № 1(14). [Електронний ресурс]. *Каталог видань Державного закладу вищої освіти «Університет менеджменту освіти» Національної академії педагогічних наук України*. URL : <http://umo.edu.ua/katalogh-vidanj/electronic-journal-the-theory-and-methods-of-educational-management-edition-1-14-2014> (дата звернення 23.04.2021).
6. Штеймарк О. В. Роль комп'ютерних технологій в інформаційно-образовательній середі педагогічного вуза. *Информатика и образование*, 2010. № 2. С. 122–124.
7. Морозов В. Збільшення наукового потенціалу педагогічного процесу як соціальна потреба періоду інформаційної революції. *Вісник Інституту*

*розвитку дитини. Серія : Філософія, педагогіка, психологія*, 2013. Вип. 28. С. 40–45.

8. Чернікова Л. Науково-методичний супровід розвитку ІТ-компетентності вчителів. *Нова педагогічна думка*, 2013. № 3. С. 144–148.
9. Шевчишена О. В. Забезпечення цілісної системи психолого-педагогічного супроводу професійного зростання педагога. Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України, 2013. Вип. 4. [Електронний ресурс]. URL : [http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Vnadps\\_2013\\_4\\_23.pdf](http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Vnadps_2013_4_23.pdf) (дата звернення 23.04.2021).
10. Саюк В. І. Теоретичні засади якості підвищення кваліфікації науково-педагогічних кадрів у системі післядипломної педагогічної освіти. *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти*, 2013. Вип. 7. С. 162–166.
11. Кузьома Т. Б. Роль педагога вищої школи в реалізації принципу науковості. Проблеми сучасної педагогічної освіти. *Педагогіка і психологія*, 2013. Вип. 38(2). С. 85–89.
12. Веліховська А. Б. Мережна система методичного сервісу як інноваційна форма підвищення кваліфікації вчителів природничо-математичного циклу. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка*, 2012. Вип. 109. С. 43–49.
13. Климович М. Роль науково-методичного середовища педагогічного ВНЗ у професійній підготовці вчителя початкової школи. *Рідна школа*, 2011. № 11. С. 48-51.
14. Онуфрієва О. Науково-дослідна робота як складова професійного зростання педагога-новатора. *Імідж сучасного педагога: розвиток управлінського потенціалу керівника*, 2006. № 3-4 (62–63). С. 17–21.
15. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: навчальний посібник. Київ : Академвидав, 2004. 352 с.
16. Крива М. В. Формування творчої особистості учня в процесі дослідницької діяльності. *Проблеми сучасної педагогічної освіти. Педагогіка і психологія.*,

2013. Вип. 39(3). С. 188–194.
17. Іващенко Н. А., Коваленко Є. І. Педагогічні умови організації навчально-творчої діяльності учнів старших класів. *Наукові записки Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя. Серія : Психолого-педагогічні науки*, 2012. № 1. С. 77–80.
  18. Кабусь Н. Д. Обґрунтування інваріантної моделі організації навчально-творчої діяльності: соціально-педагогічний аспект. *Вісник Харківської державної академії культури*, 2009. Вип. 28. С. 38–46.
  19. Атаманчук Н. М. Дослідження творчих проявів учнів. *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія : Психологія*, 2012. № 1009. Вип. 49. С. 257–259.
  20. *Енциклопедія освіти / за ред. В. Г. Кременя*. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
  21. Столяренко А. М. *Психология и педагогика : учебник. 3-е издание, дополненное*. Москва : ЮНИТИ-ДАНА, 2013. 543 с.
  22. Євсюков О. Провідні принципи формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх викладачів вищих аграрних навчальних закладів. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*, 2014. № 9(1). С. 140–145.
  23. Шестакова Т.В. Формування готовності майбутніх педагогів до професійного самовдосконалення : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти, Київ, 2006. 22 с.
  24. Клясен Н. Післядипломна педагогічна освіта: зарубіжний досвід та сучасна практика. *Нова педагогічна думка*, 2014. № 2. С. 187–190.
  25. Верещагина Н. О. *Методическая подготовка бакалавров и магистров в области географического образования : дис. ... док. пед. наук : 13.00.02 – теория и методика обучения и воспитания (безопасность жизнедеятельности, уровень профессионального образования)*. Санкт-Петербург, 2012. 434 с.
  26. *Методическая работа в школе: организация и управление / под общ. ред. М.*

- М. Поташника. Москва : Дидактика, 1991. 192 с.
27. Жерносек І. П. Організація науково-методичної роботи в школі. Харків : Основа, 2006. 128 с.
28. Серебрянська О. Методична робота як засіб підвищення рівня професіоналізму педагогів ліцею. Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Сер. : Педагогічні науки, 2012. Вип. 107(2). С. 132–136.
29. Коник О. Г. Проблема організації методичної роботи в психологічній та педагогічній науці. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*, 2012. Вип. 66. С. 173–176.
30. Попович Л. Особливості організації науково-методичної роботи з учителями в умовах освітнього округу. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*, 2012. № 43(1). С. 46–51.
31. Ільчук В. В., Коломієць А.М. Шляхи підвищення якості науково-педагогічних кадрів. *Теорія і практика управління соціальними системами*, 2013. № 3. С. 84–89.
32. Жидецький Ю. Ц., Пашкутський І. З. Психолого-педагогічні чинники професійної адаптації молодих науково-педагогічних працівників. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. серія психологічна*, 2013. Вип. 1. С. 277–284.
33. Облес І. І. Вплив вікового чинника на розвиток професійних криз та шляхи їх подолання в контексті збереження науково-педагогічного потенціалу вищої школи України. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, 2014. Вип. 35. С. 499–506.
34. Вайніленко Т. В. Сутність та зміст професійно-педагогічного самовдосконалення. *Науковий вісник Чернівецького університету : збірник наукових праць*. Чернівці : Рута, 2005. Вип. 278. С. 13–20.
35. Хаустова О. В. Професійно-творчий розвиток вчителя в системі післядипломної педагогічної освіти: цілісний підхід. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, 2013.

Вип. 29. С. 393–399.

36. Темченко О. В. Діяльність адміністрації школи щодо розвитку творчості вчителя. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, 2013. Вип. 28. С. 435–440.
37. Дяченко М. Д. Орієнтація майбутнього вчителя на творчий саморозвиток у процесі професійної підготовки як педагогічна проблема. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, 2014. Вип. 38. С. 140–148.
38. Бережок В. Ю. Труднощі та їх подолання у процесі професійного становлення майбутнього педагога (на прикладі підготовки вчителя хімії). *Наукові записки Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя. Психолого-педагогічні науки*, 2014. № 1. С. 146–150.
39. Малихін А. О. Досвід професійно-методичної підготовки вчителів у країнах західної Європи: реалії та перспективи розвитку. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія : Педагогічні науки*, 2014. Вип. 1. С. 162–171.
40. Liston D., Zeichner K. *Teacher Education and Social Conditions in Teaching*. New York: Routledge, 1991. P. 13–17.
41. Дубасенюк А., Антонова О. Проблема становлення і розвитку науково-педагогічних шкіл. *Рідна школа*, 2012. № 12 (грудень). С. 65–71.
42. Примакова В. В. Новаторський педагогічний рух у 80-і роки ХХ століття. *Таврійський вісник освіти*, 2014. № 1(2). С. 5–9.
43. Сухомлинська О. В. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем. Київ : А. П. Н., 2003. 68 с.
44. Онищенко Н. Інноваційний розвиток університетських регіональних комплексів в умовах модернізації системи вищої освіти. *Гуманітарний вісник Державного вищого навчального закладу «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди». Педагогіка. Психологія. Філософія*, 2013. Вип. 28(1). С. 213–218.

45. Сембрат А., Сергійчук О. Університетські регіональні комплекси – перспективна модель побудови сучасного освітнього закладу. *Теоретична і дидактична філологія*, 2013. Вип. 14. С. 118–128.
46. Гузик Н. П. Учить учиться. Москва : Педагогика, 1981. 80 с.
47. Всесоюзный съезд работников народного образования. Москва (20–22 декабря 1988 г.): Стенографический отчёт. Москва : Высшая школа, 1990. – 414 с.
48. Палтишев Н. Н. Поэтапная система повышения качества общеобразовательной подготовки учащихся средних профтехучилищ : автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.01 - теория и история педагогики. Москва, 1988. 26 с.
49. Палтишев М. Педагогічна гармонія і принципи дидактики. Завуч, 2001. Березень (№ 7). С. 8.
50. Шевченко А. А. Національно-культурні цінності у контексті сучасних тенденцій розвитку України. *Актуальні проблеми історії, теорії та практики художньої культури*, 2014. Вип. 32. С. 209–216.
51. Амонашвили Ш. А. Школа жизни: Трактат о начальной ступени образования, основанный на принципах гуманно-личностной педагогики. – Москва : ИД Шалвы Амонашвили, 1998. 75 с.
52. Амонашвили Ш. А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса. Минск : Университетское, 1990. 560 с.
53. Амонашвили Ш.А. Воспитательная и образовательная функция оценки учения школьников: Экспериментально-педагогическое исследование. Москва : Педагогика, 1984. 296 с.
54. Стромило А. Ретроспективний аналіз поняття «ненасильство» у контексті виховання студентів комерційних технікумів. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*, 2014. № 9(2). С. 214–221.
55. Зязюн І. А. Освітні технології у вимірах педагогічної рефлексії. Світло, 1996. № 1. С. 4–9.

56. Зязюн І. Аксіологічні ресурси педагогічної дії вчителя. *Естетика і етика педагогічної дії: збірник наукових праць Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України; Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка*. Київ, Полтава: ПНПУ імені В.Г.Короленка, 2011. Випуск 1. С. 9–24.
57. Зязюн І.А. Філософія педагогічної дії: монографія. Черкаси : Вид-во ЧНУ ім. Богдана Хмельницького, 2008. 608 с.
58. Цимбалюк О. В. Авторські програми як засіб реалізації новаторських ідей в освіті. *Імідж сучасного педагога*, 2013. № 8-9. С. 50–51.
59. Гончаренко І. Д. Істинне оцінювання. *Пост методика*, 2008. № 4. С. 48–49.
60. Рідей Н.М., Шолудяк А.А., Богуцький Ю.П. Сучасний стан дослідження у сфері управління освітою: аналіз керівництва ВНЗ / науково-педагогічний журнал «Нова педагогічна думка», 2015. № 3 (83). С. 22–30.
61. Пичугина В. К. Дискурс как педагогическое понятие: методологический и эвристический потенциалы. *Известия Волгоградского государственного педагогического университета*, 2012. № 10. Т. 74. С. 25–28.
62. Нікітіна А. В. Ознайомлення студентів-філологів з основними поняттями педагогічного дискурсу. *Науковий вісник Донбасу : електронне наукове фахове видання*, 2010. № 1. [Електронний ресурс]. URL : [http://nbuv.gov.ua/j-pdf/nvd\\_2010\\_1\\_6.pdf](http://nbuv.gov.ua/j-pdf/nvd_2010_1_6.pdf) (дата звернення 24.03.2021).
63. Колток Л. Б. Педагогічний дискурс як засіб інтенсифікації навчально-виховного процесу в сучасній вищій школі : автореф. дис. ... канд. пед. наук 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. Київ, 2009. 22 с.
64. Поспелова Ю. Ю. Педагогический дискурс и его характеристики. *Вестник Костромской государственной университет им. Н.А. Некрасова*, 2009. Вып. 1. Т. 15. С. 307–310.
65. Мельник Т. В. Навчально-педагогічний дискурс як типізована соціально-культурна взаємодія. *Науковий вісник Донбасу : електронне наукове фахове видання*, 2013. № 2. [Електронний документ]. URL : [http://nbuv.gov.ua/j-pdf/nvd\\_2013\\_2\\_30.pdf](http://nbuv.gov.ua/j-pdf/nvd_2013_2_30.pdf) (дата звернення 24.03.2021).

66. Роботова А. С. Современный педагогический дискурс. *Universum: Вестник Герценовского университета*, 2008. № 12. С. 19–25.
67. Арутюнова Н. Д. Дискурс. *Лингвистический энциклопедический словарь*. Москва : Сов. энцикл., 1990. С. 136–137.
68. Осипова С. И., Фомина Е. И. Дискурс как объект педагогического анализа. *Сибирский педагогический журнал*, 2012. № 3. С. 9–12.
69. Кубрякова Е. С. Виды пространств текста и дискурса. Категоризация мира: пространство и время : материалы научной конференции / под ред. Е. С. Кубряковой, О. А. Александровой. Москва : Диалог; МГУ, 1997. С. 15–26.
70. Михалева О. Л. Политический дискурс: способы реализации агональности. *Построение гражданского общества: материалы международного гуманитарного конгресса*. Иркутск: Изд-во Ирк. гос. пед. ун-та, 2002. Ч. 3: Русский язык: его современное состояние и проблемы преподавания. С. 96–105.
71. Карасик В. И. Характеристики педагогического дискурса. *Языковая личность: аспекты лингвистики и лингводидактики: сборник научных трудов*. Волгоград : Перемена, 1999. С. 3–18.
72. Карасик В. И. О типах дискурса. Языковая личность: институциональный и персональный дискурс: *сборник научных трудов*. Волгоград: Перемена, 2000. С. 5–20.
73. Слышкин Г.Г. Дискурс и концепт (о лингвокультурном подходе к изучению дискурса). *Языковая личность: институциональный и персональный дискурс: сборник научных трудов*. Волгоград: Перемена, 2000. С. 38–45.
74. Михальская А. К. Педагогическое речеведение: словарь-справочник / под ред. Т. А. Ладыженской, А. К. Михальской. издание 2-е, исправленное и дополненное. Москва : Флинта : Наука, 1998. 312 с.
75. Сергеев С. Ф. Дискурсивное обучение: принципы и пример методики проведения урока. *Образовательные технологии*, 2009. № 3. С. 13–17.
76. Леонова О. А. Региональное образовательное пространство: принципы формирования и прогнозирования развития : автореф. дис. ... д-ра пед. наук



- 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования. Волгоград, 2009. 43 с.
77. Бужикова Р. Нові пріоритети розвитку сучасної освіти. *Вища освіта України*, 2006. № 3. С. 83 – 88.
78. Андрущенко В., Скубашевська О. Технології сучасного педагогічного дискурсу. *Вісник інституту розвитку дитини. Серія : Філософія. Педагогіка. Психологія : збірник наукових праць*. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. Вип. 14. С. 13–20.
79. Елухина Н.В. Роль дискурса в межкультурной коммуникации и методика формирования дискурсивной компетенции. *Иностранные языки в школе*, 2002. № 3. С. 9–12.
80. Суворова С. Л. Феноменология исследования понятий «дискурс» и «педагогический дискурс». *Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия : Образование. Педагогические науки*, 2012. № 4 (263). С. 84–87.
81. Колток Л. Педагогічний дискурс та його роль в структурі інноваційних процесів у вищій школі. *Молодь і ринок*, 2010. №10 (69). С. 88–92.
82. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики : підручник. Київ : Видавничий центр «Академія», 2004. 344 с.
83. Ежова Т. В. Истоки педагогического дискурса и их роль в формировании его гуманитарного качества. Современные факторы повышения качества профессионального образования: материалы XXVIII преподавательской научно-практической конференции. Оренбург, 2007. Т. 7. С. 95–108.
84. Соколова Л. Б. К проблеме проектирования педагогического дискурса в высшем профессиональном образовании будущего учителя. *Известия Самарского научного центра РАН*. 2009. Вып. 4. Т. 11. С. 1148 – 1154.
85. Ежова Т. В. Проектирование педагогического дискурса в высшем профессиональном образовании будущего учителя : автореф. дисс. ... д-ра пед. наук 13.00.08 – теория и методика профессионального образования. Оренбург, 2009. 49 с.

86. Педагогическое речеведение: словарь-справочник / под ред. Т.А. Ладыженской, А.К. Михальской. изд. 2-е, испр. и доп. Москва : Флинта : Наука, 1998. 312 с.
87. Скубашевська О. С. Педагогічний дискурс в інноваційній стратегії розвитку освіти. *Мультиверсум. Філософський альманах: збірник наукових праць*. К., 2008. Вип. 67. С. 201–215.
88. Євтушевський В., Шаповалова Л. Становлення і розвиток інновацій у вищій школі. *Вища освіта України*, 2006. № 2. С. 62–66.
89. Невмержицький О. Педагогічні технології – зваби і загрози. *Вища освіта України*, 2006. № 1. С. 97 – 101.
90. Кожемякин Е. Образовательно-педагогический дискурс. Современный дискурс-анализ : электронный журнал, 2010. Вып. 2. Т. 1. С. 27–47. [Электронный ресурс]. URL : [discourseanalysis.org/ada2\\_1.pdf](http://discourseanalysis.org/ada2_1.pdf) (дата звернення 24.03.2021).
91. Роботова А. С. Об особенностях современного научно-педагогического дискурса. *Высшее образование в России*, 2011. № 7. С. 9–19.
92. Пичугина В. К. Современные подходы к пониманию дискурса в педагогике. *Известия Волгоградского государственного педагогического университета*, 2011. Вып. 4. Т. 58. С. 7–11.
93. Красавин И.Т. Дискурс: специальные теории и философские проблемы. *Человек*, 2006. № 6. С. 5–20.
94. Скворцова Т. А. К вопросу о гармонизации педагогического дискурса. *Magister Dixit*, 2013. № 1. С. 258–263.
95. Щербинина Ю. В. Педагогический дискурс: на пути к гармонизации. Москва : Прометей; МПГУ, 2010. 300 с.
96. Самкова М. А. Особенности структурной организации учебно-педагогического дискурса. *Вестник Челябинского государственного университета*, 2013. № 24 (315). С. 143–147.
97. Романенко М. І. Освіта як об'єкт соціально-філософського аналізу : монографія. Дніпропетровськ : Промінь, 1998. 132 с.

98. Морозов В. Педагогічний процес як предмет педагогічного дискурсу. *Вісник Інституту розвитку дитини. Серія : Філософія, педагогіка, психологія : збірник наук. праць*. Київ : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2013. Вип. 30. С. 35–41.
99. Чернявская В. Е. Интерпретация научного текста: учебное пособие для вузов. 5–е изд. стереотип. Москва : КомКнига, 2009. 128 с.
- 100 Москалик Г.Ф. Комунікація в умовах модернізації освіти: педагогічний дискурс. *Педагогічний процес: теорія і практика*, 2014. № 1. С. 28–34.
- 101 Постоленко І. Демократизація освітнього процесу в Україні. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*, 2007. № 22. С. 67–71.
- 102 Часова К. С. Гуманізація освіти в Україні: теоретичний аналіз. *Педагогічний процес: теорія і практика*, 2013. Вип. 4. С. 194–201.
- 103 Кондрашова Л. Емоційна домінанта підготовки майбутніх педагогів до професійної діяльності. *Рідна школа*, 2010. № 7-8. С. 14–19.
- 104 Береза В. Демократизація суспільних відносин як головна умова функціонування політичної системи і просвітництва. *Вісник інституту розвитку дитини НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія. Філософія. Педагогіка. Психологія : збірник наукових праць*, 2015. Вип. 37. С. 10–17.
- 105 Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 376 с.
- 106 Шелюк Л. Демократизація освіти як принцип її реформування в Україні. *Гілея: науковий вісник: збірник наукових праць*, 2015. Вип. 94. С. 281–284.
- 107 Маргуліна Л. В. Демократизація освіти: український історичний досвід і сучасність. *Гілея: науковий вісник: збірник наукових праць*, 2011. Вип. 43. С. 397–404.
- 108 Вишневська Н. Головні тенденції реформування шкільної освіти в країнах світу у 80-90-х роках ХХ століття. *Нова педагогічна думка*, 2014. № 1. С. 10–15.
- 109 Буданова Л. Г. Визначення понять «моніторинг» та «моніторинг освіти» в сучасній педагогіці. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і*

*загальноосвітній школах*, 2014. Вип. 34. С. 85–91.

- 110 Стратегія національного агентства із забезпечення якості вищої освіти до 2022 р. [Електронний ресурс]. *Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти*. URL : <https://naqa.gov.ua/%d0%bc%d1%96%d1%81%d1%96%d1%8f-%d1%82%d0%b0-%d1%81%d1%82%d1%80%d0%b0%d1%82%d0%b5%d0%b3%d1%96%d1%8f-%d0%b0%d0%b3%d0%b5%d0%bd%d1%82%d1%81%d1%82%d0%b2%d0%b0/> (дата звернення 24.03.2021).
- 111 Науменко У. В. Вища гуманітарна освіта України у контексті європейських вимог. *Наука і освіта*, 2014. № 3. С. 119–123.
- 112 Колмакова С. І. Демократичні та християнські цінності – важливий чинник освітньої демократії в умовах розбудови правової держави. *Водний транспорт*, 2013. Вип. 1. С. 125–127.
- 113 Мусієнко І. І. Соціально орієнтована модель державного управління освітою як чинник посилення ефективності національної безпеки України. *Теорія та практика державного управління*, 2012. Вип. 3. С. 268–276.
- 114 Коростіянець Т. Індивідуалізація вищої освіти як чинник становлення особистості громадянина демократичного суспільства. Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету ім. В. Винниченка. Серія: Педагогічні науки, 2011. Вип. 101. С.154–158.
- 115 Пономарьов О., Чеботарьов М., Серєда Н. Відповідальність у системі категорій педагогіки вищої школи. *Педагогіка і психологія професійної освіти*, 2013. № 4. С. 75–86.
- 116 Васянович Г. П. Морально-правова відповідальність педагога (теоретико-методологічний аспект) : монографія. 2-е видання. Львів : Вид-во Львівського державного фінансово-економічного інституту, 2002. 232 с.
- 117 Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения : в 2 т. / под ред. А. Пискунова и др. Москва : Педагогика, 1982. Т. 2. 576 с.
- 118 Садова М. А. Особливості морально-правової відповідальності викладачів вищої школи. *Наука і освіта*, 2014. № 1. С. 40–44.

- 119 Сметанський М. І. Формування соціальної відповідальності вчителя. Вінниця : Вид-во Вінницького державного педагогічного інституту, 1993. 93 с.
- 120 Кручек В. А. Відповідальність у формуванні культури педагогічної взаємодії. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*, 2012. № 22(4). С. 138–143.
- 121 Руденко С. Соціальна відповідальність як особистісно-професійна якість майбутнього вчителя. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Серія : Педагогічні науки*, 2013. Вип. 120. С. 279–286.
- 122 Руденко Ю. Відповідальність – професійно значима якість майбутнього соціального педагога. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Серія : Педагогічні науки*, 2015. Вип. 135. С. 187–190.
- 123 Сухомлинський В. О. Виховання відповідальності за роботу в педагогічному колективі. [Електронний ресурс]. URL : <http://www.dnrb.gov.ua/id/452/> (дата звернення 24.04.2021).
- 124 Mierzwa J. Podstawy traktatowe polityki edukacyjnej Unii Europejskiej - ich ewolucja I perspektywy. *Zeszyty Naukowe Zakładu Europeistyki Wyższej Szkoły Informatyki I Zarządzania w Rzeszowie*, 2006. № 1. S. 16–25.
- 125 Кривоніс М. В. Підвищення кваліфікації вчителів Великої Британії як чинник високого професійного педагогічного рівня в країні. *Вісник Житомирського державного університету. Педагогічні науки*, 2012. Випуск 63. С. 192–195.
- 126 Сартр Ж.-П. Экзистенциализм – это гуманизм. *Сумерки богов*. Москва: Политиздат, 1989. С. 319–344.
- 127 Кравченко А. А. Відповідальність як самовдосконалення: контекст свободи. *Філософські обрії*, 2013. Вип. 30. С. 98–105.
- 128 Сухомлинський В. О. Методика виховання колективу. *Вибрані твори* : у 5 т. Київ : Радянська школа, 1976. Т. 1. С. 401–637.

- 129 Андреев В. Диалектика воспитания творческой личности: Основы педагогики творчества: Казань: Изд-во Казанского университета, 1988. 236 с.
- 130 Стельмах Н. В. Педагогічна творчість як фактор самореалізації особистості педагога. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 2014. № 3. С. 346–355.
- 131 Лупак Н. Педагогічна творчість як наукова (фахова) проблема. *Молодь і ринок*, 2014. № 7. С. 37–41.
- 132 Ісаєва Г. М. Педагогічна творчість вчителя як основа формування творчої особистості учня в умовах профільної школи. *Педагогічний дискурс*, 2012. Вип. 11. С. 105–108.
- 133 Нісімчук А.С. Педагогіка : підручник. Київ : Атіка, 2007. 344 с.
- 134 Куцевол О. М. Теоретико-методичні основи розвитку креативності майбутніх учителів літератури : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.02 – теорія і методика навчання (українська література). Київ, 2007. 448 с.
- 135 Антонова О. Є. Педагогічна креативність у структурі педагогічної обдарованості вчителя. *Нові технології навчання : науково-методичний збірник : в 2 ч.*, 2011. Вип. 69. Ч. 2. С. 11–17.
- 136 Сущенко А. В. Розвиток педагогічної творчості майбутніх учителів фізичного виховання в ході педагогічної практики. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, 2011. Вип. 19 (72). С. 275–280.
- 137 Вознюк Л. Розвиток творчого потенціалу вчителя у системі шкільної освіти. *Витоки педагогічної майстерності*, 2012. Вип. 10. С. 34–37.
- 138 Волосенко А. Зміст та суть поняття творчої самореалізації вчителя. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*, 2012. Ч. 1. С. 30–37.
- 139 Ушинський К.Д. Людина як предмет виховання. Історія української школи і педагогіки. Хрестоматія/ за ред. В.Г. Кременя. Київ: Знання, 2005. С. 230–246.

- 140 Сухомлинський В.О. Як любити дітей. Вибрані твори: в 5 т. Київ: Радянська школа, 1977. Т. 5. С. 292–308.
- 141 Ярощук Л. Творча особистість майбутнього вчителя: теоретичні аспекти становлення. *Гірська школа Українських Карпат*, 2013. № 8-9. С. 146–148.
- 142 Яковишина Т. В. Спецкурс «педагогічна творчість» у професійній підготовці вчителів початкових класів. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 16 : Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики*, 2012. Вип. 15. С. 179–182.
- 143 Павленко Н. О. Операційно-діяльнісний компонент підготовки майбутніх учителів музики до застосування інтерактивних педагогічних технологій. *Витоки педагогічної майстерності : збірник наукових праць Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка*, 2011. Вип. 8. Ч. II. Серія «Педагогічні науки». С. 326–332.
- 144 Букша С. Б. Теоретичне обґрунтування педагогічних умов формування професійної відповідальності майбутніх учителів основ здоров'я. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*. 2014. № 5(2). С. 139–146.
- 145 Бобраков С. В. Передумови реформування професійної підготовки вчителів у Німеччині. *Наукові записки Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя. Серія : Психолого-педагогічні науки*, 2012. № 1. С. 126–128.
- 146 Pragmatyka zawodowa polskiego nauczycielaw porównaniu z krajami unii europejskiej [Електронний ресурс]. – URL: [http://www.gimkonst.pl/dokumenty/dla\\_nauczyciela/pz.pdf](http://www.gimkonst.pl/dokumenty/dla_nauczyciela/pz.pdf) (дата звернення 24.03.2021).
- 147 Бочарова О. Статус сучасного вчителя: порівняльний аналіз. *Витоки педагогічної майстерності. Серія : Педагогічні науки*, 2014. Вип. 13. С. 63–69.
- 148 Куценко С. Психолого-педагогічні умови формування творчого потенціалу майбутнього вчителя хореографії засобами народно-сценічного танцю. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*, 2014. № 9(2). С. 154–160.

- 149 Муртазаєва Е. М. Індивідуально-творчий розвиток майбутніх педагогів. *Педагогіка і психологія*, 2004. № 3(44). С. 69–76.
- 150 Чумак Ю. П. Методичні аспекти підготовки майбутнього вчителя технологій до дослідницької діяльності. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Педагогічні науки*, 2013. Вип. 108.2. Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/j-pdf/VchdpuP\\_2013\\_2\\_108\\_67.pdf](http://nbuv.gov.ua/j-pdf/VchdpuP_2013_2_108_67.pdf)
- 151 Дубяга С.М., Шевченко Ю.М., Фефілова Т.В. Розвиток творчих здібностей майбутнього вчителя початкової школи у процесі навчання у ВНЗ. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 2014. № 1 (35). С. 309–317.



## **КОНЦЕПЦІЯ ТА СИСТЕМА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ДЛЯ ГЛОБАЛЬНОГО ВИМІРУ ДЕМОКРАТИЗАЦІЇ ОСВІТИ**

### **3.1 Концептуально-стратегічне обґрунтування необхідності формування професійної майстерності викладачів**

Розроблено систему формування професійної майстерності викладачів для глобального виміру демократизації освіти (рис.3.1) та синхронізовано з урахуванням : соціального замовлення, що полягає у філософській місії та історичній візії готовності та спроможності викладачів до професійної майстерності для глобалізаційного виміру демократизації освіти. Встановлено, що цільові орієнтири системи направлено на досягнення мети у набутті методологічного сприяння сталому розвитку соціокультурних форм організації ЗВО при забезпеченні формування готовності та спроможності до професійної майстерності викладачів у глобальному вимірі демократизації освіти, що враховано у *цільовій підсистемі*; базові концепти – соціалізації, адаптивної імплементації та раціональної ефективності забезпечили синергетику підходів і принципів *методологічно-концептуальної підсистеми* :

- філософсько-методологічний концепт симбіозу *підходів і принципів* організації дослідження, професійної підготовки та розвитку викладачів : фундаментально-філософські, соціалізації, організації освітнього процесу; *принципів підготовки і розвитку* професійної майстерності викладачів;

- концепт соціалізації у генезисі концептуальних напрямів – філософсько-психологічному, адаптивному, рольовому, критичному, збалансованому для актуалізації ролі соціалізації при формуванні готовності та спроможності до професійної майстерності викладачів з пролонгацією професійного розвитку;

- концепт адаптивної імплементації соціокультурних форм академічного простору : удосконалення нормативно-правових засад у глобальному вимірі;



## МЕТОДИКА ОРГАНІЗАЦІЇ освітнього процесу формування професійної майстерності викладачів для глобального виміру демократизації освіти

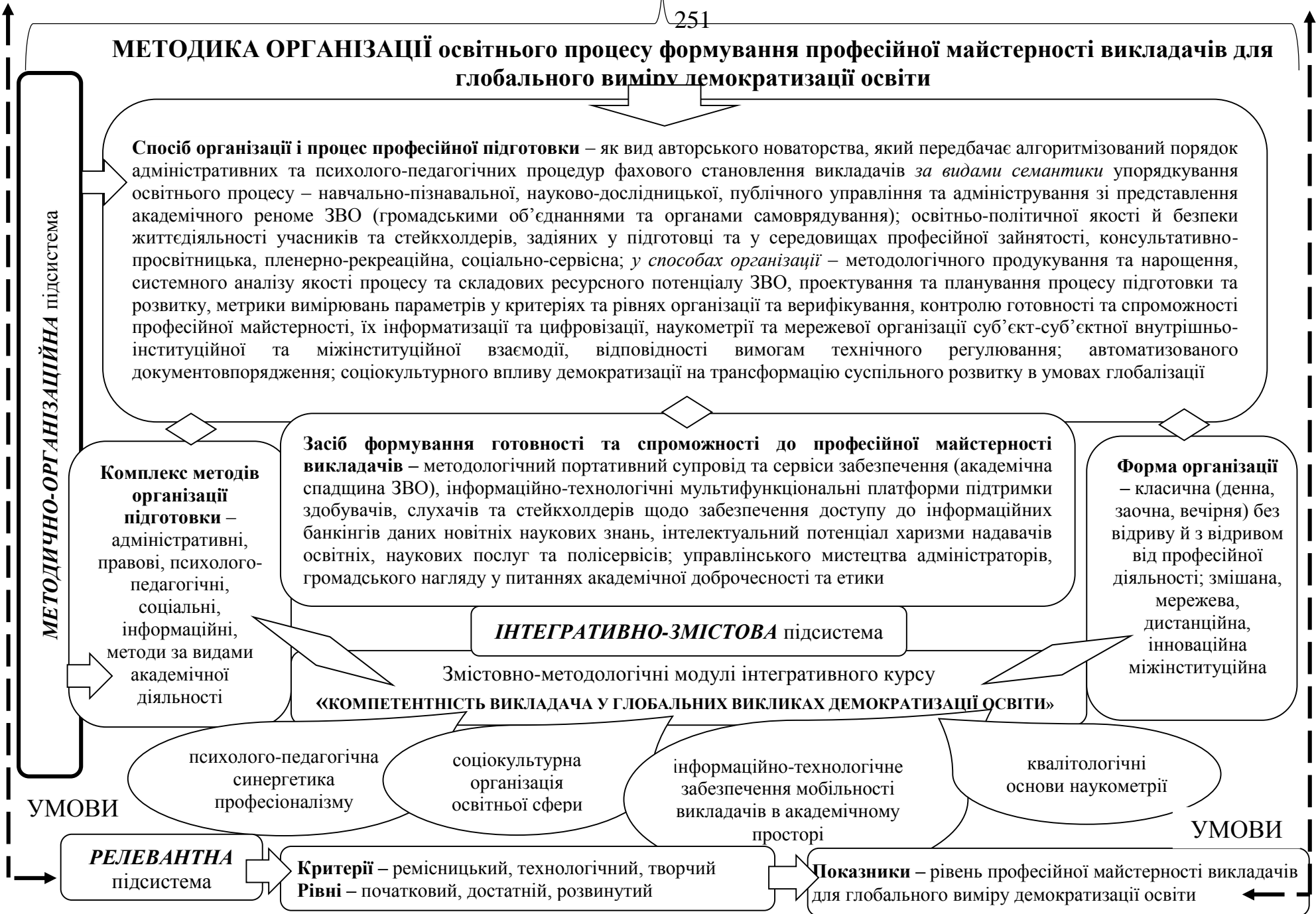


Рис.3.1 Модель системи формування професійної майстерності викладачів для глобального виміру демократизації освіти

- впорядкування відповідності регламентам надання освітніх, освітньо-наукових, консультативно-дорадчих послуг до правочинних вимог соціального захисту мобільності викладачів зі професійною майстерністю; удосконалення ефективності системи професійної підготовки та управління нею; забезпечення цільової професіоналізації підготовки викладачів у аспектах глобального виміру демократизації освіти на засадах сталості;

- концепт раціональної ефективності у реалізації принципу раціональності в освітній політиці як механізму управління соціокультурними формами організації : метрики забезпечення якості та безпеки освітнього процесу; оптимізація забезпечення – інформаційно-технологічного, змістовно-методологічного, науково-дослідного, дорадчо-консультативного, соціально-побутового; запобігання ідеалізації статусу викладачів з профмайстерністю в умовах екологічних ризиків; уникнення декларативних закликів до демократизації при порушенні її дотримання; лібералізація адміністративного впливу на роль індивідуального новаторства викладачів при формуванні професійної майстерності; уникнення ангажування викладачів як електорату різночинних груп соціального впливу.

Розкрито змістовим наповненням систему підходів покладено у розроблену концептуально-стратегічну матрицю, яку розглянемо та представимо після задіяних підходів і принципів. Обґрунтуємо підходи – *гносеологічний* концептуального бачення авторської реалізації фундаментально-філософської методології дослідження у концептуально-стратегічні векторах системи методологічного управління забезпечує природу пізнання та уможливлення співкорампативістики сучасних наукових знань щодо філософського бачення дійсності, вивчення фундаментального базису навчально-науково-пізнавальної діяльності, а також виявлення умов їх достовірності та аксеоматичності; в цілому гносеологія як частина філософської галузі науки та знань забезпечує системний аналіз індивідуальних механізмів суб'єкт-суб'єктних взаємин феноменалістично-особистісної реалізації та акмеології власного Я майбутнього викладача з професійною майстерністю, що сприяє життєвій реалізації інших суб'єктів

освітнього процесу досягнути релевантності пізнавального результату, а здобуті навчально-наукові результати, виявлені у здобувачів освіти, дають підстави розглядати ці набутки як неознання, які виражають реальний, тобто дійсний стан речей в умовах глобального виміру демократизації освіти.

Актуалізовано необхідність застосування *системного* підходу за для авторської концептуалізації фундаментально-філософської парадигми педагогічних досліджень у стратегемах системно-методологічного управління набуття Я-визначеності самореалізації, розвитку, самовдосконалення у концептах соціалізації, забезпечення якості та ноосферного розвитку усіх учасників освітньо-зацікавлених категорій з пролонгацією позитивної зайнятості у глобальному вимірі якості життя та безпеки з гарантіями соціального та правового захисту мобільності викладачів з професійною майстерністю. Забезпечує сприйняття об'єкта педагогічного дослідження (процес неперервної професійної підготовки викладачів у глобальному вимірі демократизації освіти) як відкритої, апріорі змодельованої системи (формування професійної майстерності викладачів для глобального виміру демократизації освіти) як предмету дослідження системного взаємозв'язку між її структурними елементами підсистем (цільової, методологічно-концептуальної, методично-організаційної, інтегративно-змістової та релевантної) та їх елементарних компонентів з метою гармонізації об'єкту як системи та одночасно структурної одиниці системи більш високого рівня організації у цілісній синергетичній єдності сфери глобального виміру демократизації освіти у контексті системних характеристик умов (формування професійної майстерності викладачів для глобального виміру демократизації освіти, що передбачають глобальний вимір мобільності професійної майстерності викладачів, метрика глобалізації соціального захисту в умовах демократизації сфери освіти, науки й інноватики, сприятливий психолого-педагогічний клімат організації формування професійної майстерності викладачів) об'єкта як цілого, які не зводяться до суми властивостей його частин, проте забезпечують достовірність ефективності розробленої системи та моделі [1].

На думку В.Афанасьєва : «неототожнення властивостей цілого до суми

властивостей елементів», коли «поведінка системи визначається як особливостями окремих елементів, так і особливостями її структури», також «існує залежність між внутрішніми і зовнішніми функціями системи, а система як об'єкт взаємодіє із зовнішнім середовищем, має відповідне йому внутрішнє середовище; система уособлює цілісність, що розвивається» [2].

Застосування *процесуального* підходу у авторських концептах фундаментально-філософської методології дослідження сприяє системному управлінню засобами безпосередньої взаємопов'язаних процесних дій, кожна з операцій освітнього процесу організації формування професійної майстерності викладачів у глобальному вимірі демократизації освіти одночасно є методично-організаційною процедурою адміністрування і одночасно процесом, який забезпечує досягнення успіху ефективності розробленої системи та методики організації навчально-науково-пізнавальної діяльності завдяки способу організації професійної підготовки, засобам формування готовності та спроможності до професійної майстерності викладачів та комплексу архітектоніки форм і застосованих методів; кожна системна дія як процес реалізує управлінські функції та забезпечує раціональність усіх концептів публічного управління закладами освіти.

Наукова школа Н.Рідей трактує *комплексний* підхід як «залучення до дослідження всієї сукупності методів відповідних наук у ході вивчення процесів управління системами, використання в процесі вивчення комплексу різних галузей наукових знань» [3]. Вбачаємо необхідність його застосування для вивчення всіх властивостей вищезазначених підсистем забезпечення структурно-логічного зв'язку інтегративно-змістової частини системи у змістово-методологічних модулях інтегративного курсу «Компетентність викладача у глобальних викликах демократизації освіти» для неперервної професійної підготовки викладачів (психолого-педагогічна синергетика професіоналізму; соціокультурна організація освітньої сфери; інформаційно-технологічне забезпечення мобільності викладачів в академічному просторі; квалітологічні основи наукометрії), та дослідження семантики функціональної цілісності

системи та її взаємин з довкіллям, а також пізнання ваги значимості взятих до уваги умов як її характеристики по суті.

У «Мультимодусні засади післядипломної освіти для сталого розвитку» [3] *пізнавально-діяльнісний* підхід трактується як система методологічних принципів вивчення пізнавальної активності людини (як суб'єкта навчально-науково-пізнавальної діяльності), узгоджено з глобальними аспектами її соціалізації діяльності (як окремої, так і системної, а також її саморозвитку й розвитку суб'єкта дій) у предметі педагогічної розвідки (системи формування професійної майстерності викладачів для глобального виміру демократизації освіти) дослідження, коли зміст цільової підсистеми передбачає трансформацію традиційних систем підготовки у модернізовані за для досягнення релевантності організації освітнього процесу згідно запитів соціального замовлення квалітологічного та ноосферного виміру цивілізаційних змін демократизації освіти.

Найменш представлений у меншовартісному виразі ролі глобального виміру демократизації освіти виокремлено *просвітницький* підхід концептуального бачення авторської реалізації фундаментально-філософської методології дослідження у зв'язку з неоціненністю його ролі для забезпечення аксіологічної платформи гуманістичних цінностей особистості у професійній підготовці майбутніх та задіяних викладачів з врахуванням їх природовідповідності – Людиноцентризму, що передбачає підґрунтя архітектоніки фундаментально-філософської парадигми модернізації наuczіння, дослідництва й новаторства шляхом пропаганди природошанобливого ставлення до навколишнього середовища, поваги до ближніх та до власного «Я», а також реалізації залучення усіх соціальних категорій як здобувачів освіти так і зацікавлених до здорового способу життя на засадах сталості.

Долучення до стратегії концепції наукового дослідження *синергетичного* підходу не лише як фундаментально-філософського, а й світоглядного бачення врівноваженої єдності та рівноважності ідеальної й матеріальної першоджерельності Природи сприяло реалізації стратегіями квалітології та

ноосферології реалізації освітньої політики якості й безпеки життя для усіх учасників та освітньо зацікавлених в організації освітнього процесу професійної підготовки та розвитку викладачів; синергізм як міжгалузева та міждисциплінарна методологія наукового пізнання передбачає вивчення тенденцій та закономірностей, а також принципів, які знаходяться у площині аксіологічної платформи людиноцентризму, а отже і студентоцентризму процесів самоорганізації навчально-науково-пізнавальної діяльності у підсистемах системи неперервної професійної підготовки, які хоча і різного походження, але є природно-науковою основою ноосферної світоглядної парадигми сталого розвитку. На думку В. Єгорова у роботі «Раціоналізм і синергізм» «раціоналізм протиставляє Природі Людину як самостійну, самодостатню сутність, що відіграє визначальну роль у відношенні Людина – Природа, у якому остання виступає як інертний, пасивний об'єкт», коли «розум виступає у цьому випадку не лише як засіб пізнання Природи, а й її підкорення, конструювання завдяки пізнаним законам її розвитку» [4].

За для оструктурення парадигми модернізації системи освіти, науки й інноватики у глобальному вимірі демократизації освіти з метою формування професійної майстерності викладачів концептуалізовано *комунікативний* підхід майбутнього суспільства інформаційних наукових знань випереджувального характеру не лише як об'єднання принципів правил унормування комунікації природи речей та енергетики її перетворення (геосферної, біосоціальної, соціальної та антропогенної природи), а і науко- та соціометрії набуття інформації, узагальнення, систематизації, її передачі та безпеки з метою гарантій соціально-правового захисту міжнародних стандартів ISO [97, с. 33-34]:

– система управління якістю; настанови щодо перевірки систем управління якістю, програм якості; якістю в проектах; менеджменту якості (ДСТУ ISO 9001:2015, ДСТУ ISO 10011-1-97, ДСТУ ISO 10005:2007, ДСТУ ISO 10006:2005, ДСТУ 180 9001-2000);

– державна уніфікована система документації, системи оброблення інформації: поняття, терміни; документи. звіти у сфері науки і техніки;



бібліографічний запис, опис, вимоги та правила; інформація та документація, бібліографічне посилання (ДСТУ 4163:2003, ДСТУ 2938-94, ДСТУ 3008-95, ДСТУ ГОСТ 7.1:2006, ДСТУ 8302:2015);

– метрологія, терміни; термінологічна робота; видання, терміни, визначення понять тощо. складання та виконання моніторингових програм(ДСТУ 2681-94, ДСТУ 3966-2009, ДСТУ 3017:2015, ISO 16133);

– менеджмент: якості, вимог до випробувальних лабораторій, соціальної відповідальності, інформаційної безпеки, екологічний, охорони праці, безпеки харчової продукції, енергоефективності (ISO 9001, ISO 17025, ISO 26000, SA 8000, ISO 27000. ISO 14001, OHSAS 18001, ISO 22000, HACCP, FSSC, ISO 50001);

– стандартне подання широти, довготи та висоти для інформаційної трансляції у географічних точках за координатами (ISO 6709:1983, ISO/DIS 6709);

– Інформаційна прив'язка за географічною локацією довідкової моделі, в тому числі образів представлення (ISO 19101:2002, ISO/CD TS 19101-2);

– Мова цифровізації концептуальних схем презентації прив'язки інформації з термінологічним тлумаченням та профілізацією відповідності тестуванню з схематизацію простору та часу (ISO/TS 19103:2005, ISO/NP TS 19104, ISO 19106:2004, ISO 19105:2000, ISO 19107:2003, ISO 19108: 2002);

– трансляція географічної інформації з правилами та схемами застосування, з просторовим посиланням координат, розширення для параметричних значень, просторова відповідність з географічними ідентифікаторами, принципи та процедури якості, метадані (розширення для візуалізації даних інформаційної сітки) подано у структурно-логічному викладенні (ISO 19109: 2005, ISO 19111: 2007, ISO / CD 19111-2, ISO 19112: 2003, ISO 19113: 2002, ISO 19114: 2003, ISO 19114: 2003 / Cor 1: 2005, ISO 19115: 2003, ISO / DIS 19115-2);

– основні та удосконалені версії надання послуг позиціонування, зображення та кодування, розширення моделей метаданих послуг представлення ISO 19116: 2004, ISO 19117: 2005, ISO / NP 19117, ISO 19118: 2005, ISO / CD 19118, ISO 19119: 2005, ISO 19119: 2005 / DAmd 1);

– функціональні стандарти географічно-інформаційного представлення

зображень та даних в інформаційній сітці (ISO / TR 19120: 2001, ISO / TR 19121: 2000);

– геоматика, кваліфікація та сертифікація персоналу, схема геометрії просторово-об'ємних даних та функцій покриття, прямий доступ до функцій загальної архітектоніки, словники та реєстри понять об'єктів ISO / TR 19122: 2004, ISO 19123: 2005, ISO 19125-1: 2004, ISO 19125-2: 2004, ISO / CD 19126);

– геодезичні коди та параметри, інтерфейс сервера веб-картової прив'язки, зображення, сітка та система охоплення даних, технічні характеристики продукту (ISO / TS 19127: 2005, ISO 19128: 2005, ISO / WD TS 19129, ISO 19131: 2007);

– Послуги у довідкових моделях базису розташування, відстеження та навігація, мультимодальна маршрутизація та навігація, розташування, лінійна система посилань ISO 19132: 2007, ISO 19133: 2005, ISO 19134: 2007, ISO / AWI 19148);

– процедури реєстрації послуг, сервісів та товарів, географічної розмітки, основний профіль просторової схеми, вимірювання якості даних, впровадження схем метаданих, рухомих об'єктів, координування служби веб-функцій з кодуванням фільтра ISO 19135: 2005, ISO 19136: 2007, ISO 19137: 2007, ISO / TS 19138: 2006, ISO / TS 19139: 2007, ISO / DIS 19141. ISO / CD 19142, ISO / CD 19143);

– системи класифікації структурних елементів підсистем з таксономією прив'язки до покриття земельного покриву, міждоменні довідкові словники ISO / CD 19144-1, ISO / CD 19144-2, ISO / WD 19146);

– мова вираження прав на географічне представлення інформації, схема динамічного ідентифікації положення для навколишнього простору (ISO / NP 19149, ISO / NP 19151);

– корпоративне управління інформаційними технологіями (ISO/IEC 38500: 2015).

– Аналіз стандартів здійснено для майбутніх і діючих викладачів з професійною майстерністю та їх соціальної та академічної мобільності на базисі етики доброчесності зі забезпеченням доступу пересічної людини до екологічної

інформації згідно Орхуської конвенції.

*Структурно-функціональний* підхід етапів соціалізації особистості забезпечує системно-методологічне управління адміністрування локальної системи неперервної професійної підготовки у ЗВО, регіональної семантики національних та транскордонних концептуально-стратегічних векторів політики якості й безпеки цивілізаційного розвитку та збереження біосоціальної єдності життя та буття у трансконтинентальному глобальному вимірі демократизації освіти. На думку В. Князева є семантичним «різновидом системного підходу, коли функціонування кожного елемента і системи в цілому розглядається з погляду функціональної єдності, структурної впорядкованості, необхідності та доцільності» [1] та враховує функціонально-особистісні, феноменалістично-особистісні та особистісно-діяльнісні класифікаційні особливості суб'єкт-суб'єктної взаємодії Я-реалізації, Я-соціальна потреба, Я-соціальне самостворення, Я-самозадоволення – його отримання, Я-самореалізації та розвитку (авторська стратегія реалізації концептів дослідження).

Забезпечення методології системно-методологічного управління у концептуально-стратегічних векторах реалізує модуляція роботи системи формування професійної майстерності викладачів для глобального виміру демократизації освіти та імітація визначених умов завдяки *проблемно-ситуативному* підходу у виокремленні проблеми педагогічного дослідження, визначення низки суперечностей (між психокомпенсаторними спроможностями формування методології наукового пізнання та навчання між педагогом і здобувачем освітньої послуги; компетентністю наставника забезпечувати траєкторію успіху освоєння освітньо-професійних та освітньо-наукових програм та інформаційно-технологічних і соціальних сервісів здобувачами та споживачами з академічним потенціалом ЗВО; між взаємонаучінням та пізнанням викладачів і послідовників наукової школи для розвитку сучасних методологічних напрямів і превалюючими парадигмами соціокультурної організації суспільної діяльності; між суспільно перетворюючою здатністю особистості викладача, його професійною майстерністю та потенціалом розвитку,

як частини академічних активів національної самоідентичності й цілісної єдності імплементаційної модернізації освітньо-наукових систем до транскордонного простору глобальної демократизації освіти, науки й інноватики) між полярними сторонами об'єкта та суб'єкт-суб'єктною взаємодією предметно-об'єктних зв'язків, які визначають функціонування та розвиток системи з визначенням параметральної метрики її оцінювання на основі критеріального апарату (ремісницький, технологічний і творчий) на рівнях (початковий, достатній та розвинутий) та у показниках (рівень професійної майстерності викладачів для глобального виміру демократизації освіти); вироблення способів вирішення педагогічної проблеми з виділенням проблемних ситуацій та їх характеризувannya; встановлення причин неефективності функціонування системи для розроблення нових фундаментально-філософських аспектів методології пізнання, системного управління, соціології, квалітології та ноосферології.

На думку Н.Рідей сутність *інформаційного* підходу «полягає у забезпеченні максимальної ефективності функціонування системи, яка відповідає рівню її інформаційного ускладнення, тобто максимально можливого рівню ефективності при високій інформатизації її архітектоніки», а також «інформаційне різноманіття управляючої системи має бути вищим від складності керованої» [3, с.23]. Зважаючи на думку когорти квалітологів та ноосферологів реалізація політики якості й безпеки життя неможливо здійснити без раціональної інформатизації та цифровізації організації процесу неперервної професійної підготовки для набуття та розвитку професійної майстерності викладачів для глобального виміру демократизації освіти.

У колективній монографії «Компетентнісний підхід до підготовки педагогів у зарубіжних країнах: теорія та практика» представлено тлумачення *компетентнісного* підходу як «метод моделювання результатів освіти як норм якості вищої освіти»; дає змогу перейти у системі неперервної професійної підготовки до «від її орієнтації на відтворення знання до застосування й організації знання» на основі стратегем забезпечення реалізації концептів формування «гнучкості на користь розширення можливості працевлаштування»,

«міждисциплінарно-інтегрованих вимог до результату освітнього процесу», орієнтування на професійну майстерність та необхідність її розвитку [5, с.21], як підґрунтя гармонізації сталості і забезпечення політики якості й безпеки життя при організації освітнього процесу.

Констатація проблеми оновлення та формування моделей нововведення, які забезпечують розв'язання проблеми пізнання, фундаментально-філософських, загально- та конкретно-наукових аспектів нарощення потенціалу методології системного управління, практично-корисного досвіду наукових педагогічних шкіл, метрології, науко- та соціометрії, експертного оцінювання, квалітології та ноосферології для обґрунтування, розроблення, моделювання та верифікації сучасних систем формування професійної майстерності та регулювання в сфері освіти, науки й інноватики

Оскільки значимим сегментом публічного управління та адміністрування системами відкритого типу незамкненого характеру є управління цілями для здобуття бажаної якості та раціональності застосованих стратегій реалізації запобігання, подолання та усунення визначених проблем глобального характеру демократизації освіти вагомим визначено *програмно-цільовий* підхід діагностики стратегічних цілей та програмування сталості (врівноваженої, збалансованої безпеки цивілізаційного розвитку) у моделях систем неперервної професійної підготовки майбутніх та задіяних викладачів з професійною майстерністю гармонізації біосоціальної взаємодії.

*Акмеологічний* підхід застосовано як основоположний щодо вивчення закономірностей та феномену розвитку Людини на етапі її становлення, зрілості, особливо під час досягнення нею найбільш високого рівня розвитку у досягненні якості і безпеки з позиції професіоналізму, персоналізму, креативної діяльності, світосприйняття та світобачення для забезпечення фізичної, духовно-етичної та професійної основи гуманізації для глобального виміру демократизації освіти.

Ергономіку підходів і принципів зреалізовано у розроблених стратегіях :

- концептуального бачення авторської реалізації фундаментально-філософської методології дослідження у гносеологічному, просвітницький,

компетентнісному підходах концепції на принципах : *за представленням* – філософсько-світоглядні, формально-логічні, математичні; *за сферою дії* – загальні та конкретно-наукові; *за інтеграцією світоглядної належності* – метафізичний, матеріалізму; *за методологічною епохою* – ідеалізму, розвитку, суб'єктивізму об'єктивності, детермінізму, раціоналізму; *за системним виразом* – класифікації, додатковості, комплексності, системності, синергізму, творчого занурення; *за видами базових знань* – логічний, порівняно-історичний, генетичний; *за рівнем пізнання* – емпіричного та теоретичного пізнання;

- Концептуально-стратегічні вектори системно-методологічного управління у стратегії структурно-логічної реалізації згідно особистісно-діяльнісного, комунікативного, структурно-функціонального, інноваційного, функціонального, функціонально-особистісного, інформаційного підходів на принципах – *елементаризму, цілісності, оптимальності, системності, нормативно-формалізаційний, загального зв'язку, розвитку, цілепокладання;*

- Я-реалізації, Я-соціальна потреба, Я-соціальне самостановлення, Я-самозадоволення – його отримання, Я-самореалізації та розвитку, самовдосконалення та соціалізації для забезпечення акмеології процесного та системного підходів у етапах самореалізації та самоствердження у професійних середовищах та життєвій парадигмі якості й безпеки життя процесуальний, програмно-цільовий, пізнавально-діяльнісний, інноваційний та програмно-цільовий за принципами *системності, діяльності, двосторонньої взаємодії особистості та соціального середовища, особистої активності та вибірковості;*

- Квалітології та ноосферології забезпечення якості життя та безпеки усіх учасників освітньо-зацікавлених – організації освітнього процесу професійної підготовки та розвитку викладачів – дотримання циклу «Петлі якості» [94] та завершення циклу екзистенціальних обов'язків без оборотного зв'язку ефективної підготовки на принципах – *єдності освітньої та наукової діяльності у взаємодії надавачів і здобувачів освіти, освітньо-наукових, соціально-культурних, консультативно-дорадчих і науково-методичних з ІТ-забезпеченням послуг та сервісів; синергізму теорії та практики професійної*

підготовки з метрикою оцінювання та управління якістю релевантності; акмеологічності особистісного потенціалу учасників освітнього процесу; розвитку (андрагогіки) – самості (освіти, управління, вдосконалення); комунікативної взаємодії інтерактивності та перцептивності; студентоцентрованості; індивідуалізації; системності; конкретності; актуалізації апробаційних здобутків; розвитку потреб; усвідомленості).

Розроблено та візуалізовано концептуально-стратегічну матрицю за методом TILMAG формування професійної майстерності викладачів для глобального виміру демократизації освіти з ідеальними елементами вирішення та утворенням подібних асоціацій базових підходів і принципів (рис.3.2) для ранжування їх ергономіки у вироблених стратегіях використано представлення у найбільш відомих шрифтах (BatangChe – для системоутворюючих підходів комплексної дії, Franklin Gothic Heavy – для процесних цільової дії, Times NewRoman заголовні – для семантичної дії, Mistral – для когнітивної дії, Times New Roman жирний підкреслений – для індикативної дії), оригінальність відображення фундаментально-філософської інформації полягає у шрифтовому представленні на відміну від традиційної кольорової палітри, цифрового присвоєння, дольової частки або ваги та масштабування поширення даних.

Розкрито, що концептуально-стратегічне бачення системи формування професійної майстерності викладачів для глобального виміру демократизації освіти полягає в обґрунтуванні та розроблені авторської концепції та стратегії забезпечення системи та спроектованої моделі в умовах глобального виміру мобільності професійної майстерності викладачів (у партнерській співпраці зі всіма учасниками освітнього процесу та зацікавленими сторонами, керівництвом, адміністраторами й обслуговуючого навчально-допоміжного персоналу) відкритої соціокультурної організації сприятливого психолого-педагогічного клімату студентоцентрованого навчання та формування професійної майстерності майбутніх і зайнятих викладачів, їх соціального та правового захисту глобальної метрики демократизації освіти.

Підходи	Ергономіка підходів і принципів
<p><i>Концептуального бачення авторської реалізації фундаментально-філософської методології дослідження за для оструктурення парадигми модернізації системи освіти, науки й інноватики у глобальному вимірі демократизації освіти з метою формування професійної майстерності викладачів; фундаментально-філософські підходи до освіти та наукового пізнання –</i> <b>ГНОСЕОЛОГІЧНИЙ, системний, комплексний, просвітницький, комунікативний, синергетичний, процесуальний, особистісно-діяльнісний,</b></p>	<p><i>ГНОСЕОЛОГІЧНИЙ, ПРОСВІТНИЦЬКИЙ, КОМПЕТЕНТІСНИЙ</i> підходи концепції теоретико-методичних засад формування професійної майстерності викладачів для глобального виміру демократизації освіти у принципах : за представленням – філософсько-світоглядні, формально-логічні, математичні; за сферою дії – загальні та конкретно-наукові; за інтеграцією світоглядної належності – метафізичний, матеріалізму; за методологічною епохою – ідеалізму, розвитку, суб’єктивізму об’єктивності, детермінізму, раціоналізму; за системним виразом – класифікації, додатковості, комплексності, системності, синергізму, творчого занурення; за видами базових знань – логічний, порівняно-історичний, генетичний; за рівнем пізнання – емпіричного та теоретичного пізнання)</p>
<p><i>Концептуально-стратегічні вектори системно-методологічного управління урядування, регіонального, національного, транснаціонального та транскордонного і трансконтинентального управління згідно системно-методологічних підходів –</i> <b>системний, ГНОСЕОЛОГІЧНИЙ, СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНИЙ, проблемно-ситуативний, ІННОВАЦІЙНИЙ та програмно-цільовий</b></p>	<p>Стратегії структурно-логічної реалізації згідно <b>ОСОБИСТІСНО-ДІЯЛІСНОГО, КОМУНІКАТИВНОГО, СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНОГО, ІННОВАЦІЙНОГО, ФУНКЦІОНАЛЬНОГО, ФУНКЦІОНАЛЬНО-ОСОБИСТІСНОГО, ІНФОРМАЦІЙНОГО</b> підходів та принципів – елементаризму, цілісності, оптимальності, системності, нормативно-формалізаційний, загального зв’язку, розвитку, цілепокладання</p>
<p><i>Я-реалізації, Я-соціальна потреба, Я-соціальне самостановлення, Я-самозадоволення – його отримання, Я-самореалізації та розвитку, самовдосконалення та соціалізації –</i> <b>системний, СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНИЙ, феноменалістично-особистісний, ФУНКЦІОНАЛЬНО-ОСОБИСТІСНИЙ</b></p>	<p><i>Акмеологія процесного та системного підходів у етапах самореалізації та самоствердження у професійних середовищах та життєвій парадигмі якості й безпеки життя</i> <b>процесуальний, програмно-цільовий, пізнавально-діяльнісний, інноваційний та програмно-цільовий</b> за принципами системності, діяльності, двосторонньої взаємодії особистості та соціального середовища, особистої активності та вибірковості</p>
<p><i>Квалітології та ноосферології забезпечення якості життя та безпеки усіх учасників освітньо-зацікавлених – організації освітнього процесу професійної підготовки та розвитку викладачів –</i> <b>системний, акмеологічний, синергетичний, суб’єкт-суб’єктний, ІНФОРМАЦІЙНИЙ, КОМПЕТЕНТІСНИЙ, пізнавально-діяльнісний, інноваційний та програмно-цільовий</b></p>	<p><i>Дотримання циклу «Петлі якості» та завершення циклу екзистенціальних обов’язків без оборотного зв’язку ефективної підготовки –</i> <b>єдності освітньої та наукової діяльності у взаємодії надавачів і здобувачів освіти, освітньо-наукових, соціально-культурних, консультативно-дорадчих і науково-методичних з ІТ-забезпеченням послуг та сервісів; синергізму теорії та практики професійної підготовки з метрикою оцінювання та управління якістю релевантності; акмеологічністю особистісного потенціалу учасників освітнього процесу; розвитку (андрагогіки) – самості (освіти, управління, вдосконалення); комунікативної взаємодії інтерактивності та перцептивності; студентоцентрованості; індивідуалізації; системності; конкретності; актуалізації апробаційних здобутків; розвитку потреб; усвідомленості)</b></p>

Рис. 3.2 Концептуально-стратегічна матриця за методом TILMAG формування професійної майстерності викладачів для глобального виміру демократизації освіти з ідеальними елементами вирішення та утворенням подібних асоціацій



Систему формування професійної майстерності викладачів для глобального виміру демократизації освіти розроблено та синхронізовано з урахуванням : соціального замовлення, що полягає у філософській місії та історичній візії готовності та спроможності викладачів до професійної майстерності для глобалізаційного виміру демократизації освіти. Встановлено, що цільові орієнтири системи направлено на досягнення мети у набутті методологічного сприяння сталому розвитку соціокультурних форм організації ЗВО при забезпеченні формування готовності та спроможності до професійної майстерності викладачів у глобальному вимірі демократизації освіти, що враховано у *цільовій підсистемі*; базові концепти – соціалізації, адаптивної імплементації та раціональної ефективності забезпечили синергетику підходів і принципів *методологічно-концептуальної підсистеми* :

➤ філософсько-методологічний концепт симбіозу *підходів і принципів* організації дослідження, професійної підготовки та розвитку викладачів : фундаментально-філософські, соціалізації, організації освітнього процесу; *принципів підготовки і розвитку* професійної майстерності викладачів;

➤ концепт соціалізації у генезисі концептуальних напрямів – філософсько-психологічному, адаптивному, рольовому, критичному, збалансованому для актуалізації ролі соціалізації при формуванні готовності та спроможності до професійної майстерності викладачів з пролонгацією професійного розвитку;

➤ концепт адаптивної імплементації соціокультурних форм академічного простору : удосконалення нормативно-правових засад у глобальному вимірі; впорядкування відповідності регламентам надання освітніх, освітньо-наукових, консультативно-дорадчих послуг до правочинних вимог соціального захисту мобільності викладачів зі професійною майстерністю; удосконалення ефективності системи професійної підготовки та управління нею; забезпечення цільової професіоналізації підготовки викладачів у аспектах глобального виміру демократизації освіти на засадах сталості;

➤ концепт раціональної ефективності у реалізації принципу раціональності в освітній політиці як механізму управління соціокультурними

формами організації : метрики забезпечення якості та безпеки освітнього процесу; оптимізація забезпечення – інформаційно-технологічного, змістовно-методологічного, науково-дослідного, дорадчо-консультативного, соціально-побутового; запобігання ідеалізації статусу викладачів з профмайстерністю в умовах екологічних ризиків; уникнення декларативних закликів до демократизації при порушенні її дотримання; лібералізація адміністративного впливу на роль індивідуального новаторства викладачів при формуванні професійної майстерності; уникнення ангажування викладачів як електорату різночинних груп соціального впливу.

Фундаментальну аксіологічну платформу актуалізовано на основі людиноцентризму та природовідповідності здобувачів освіти, розроблено та впроваджено методику організації освітнього процесу формування професійної майстерності викладачів для глобального виміру демократизації освіти як спосіб організації та процес професійної підготовки, синхронізований комплекс методів організації підготовки, засобів формування готовності та спроможності до професійної майстерності викладачів та форм організації, які забезпечено *методологічно-організаційною підсистемою; інтегративно-змістову підсистему* наповнили модулі «Глобальні виклики демократизації освіти», а саме – психолого-педагогічна синергетика професіоналізму, соціокультурна організація освітньої сфери, інформаційно-технологічне забезпечення мобільності викладачів в академічному просторі, квалітологічні основи наукометрії. Оцінювання ефективності системи формування професійної майстерності викладачів для глобального виміру демократизації освіти забезпечено *релевантною підсистемою* критеріального апарату метрики рівнів (початковий, достатній, розвинутий), критеріїв (ремісницький, технологічний, творчий), показників готовності та сформованості професійної майстерності викладачів.

Гармонізацію функціонування та самоідентичність системи формування професійної майстерності для глобального виміру демократизації освіти визначено у встановлених умовах – глобального виміру мобільності професійної

майстерності викладачів, соціального захисту глобальної демократизації сфери освіти, науки й інноватики та сприятливого психолого-педагогічного клімату організації формування професійної майстерності викладачів.

### **3.2 Професійна підготовка викладачів до реалізації демократичних принципів формування їх майстерності**

Участь громадян в політиці, здатність ухвалювати раціональні рішення та вміння жити в умовах демократії, не набувається стихійно, а формується в ході систематичного засвоєння ними відповідних знань і практичного досвіду. Видатні філософи Томаш Масарік та Джон Дьюї 100 років тому дійшли висновку, що демократії треба вчитися: «демократію треба терпляче виховувати в кожному з нас зокрема і в суспільстві в цілому і що лише за таких умов можна сподіватися на її дієвість як політичної системи» [6]. Тому, протягом ХХ століття у всіх індустріально розвинутих демократичних країнах були створені спеціальні інститути громадянської та політичної освіти, які повинні допомагати вирішувати ці завдання.

Вивчаючи демократичний процес в Україні, М. Бойчук дійшов висновку, що основа демократичної політичної освіти – це визнання основних гуманістичних цінностей, насамперед свободи й гідності кожної особистості, її природних, невід’ємних прав, яка допомагає кожному громадянину адекватно оцінити відповідний суспільний лад, усвідомити свої місце і роль у державі, права й обов’язки громадянина. Основна мета демократичної політичної освіти – навчити людину адекватно орієнтуватися в складному і суперечливому світі, представляти та захищати свої інтереси, поважаючи інтереси і права інших, колективно вирішувати загальні проблеми. Така освіта спрямована також на формування у кожної людини поваги до демократичного порядку й забезпечує його державним і суспільним інститутам, враховуючи те, що без твердого політичного порядку воля окремої особистості не може бути реальною [7].

У свою чергу, досліджуючи формування демократичних цінностей студентської молоді в трансформаційний період, С. Кострюков зазначає, що

демократична громадянська освіта, як одна з підвалин громадянського суспільства, забезпечуючи громадян знаннями, компетентністю, формуючи принципи толерантного існування, озброюючи їх навичками необхідними для життя в демократично розвиненому суспільстві, покликана забезпечити: істотну протидію політичній дестабілізації, конфронтації; безпечне існування нації в умовах глобалізації світового порядку та, у зв'язку з цим поширення проявів екстремізму. Науковець наголошує, що у перехідних суспільствах демократична освіта повинна закладати основи демократичної ментальності, формувати конституційну культуру громадськості, сприяти громадянській соціалізації молоді, упроваджувати ідеали, що відповідають новим реаліям, сповідувати моральні та політичні цінності [8].

При підготовці майбутніх викладачів-філософів демократична освіта відіграє особливе значення, адже вони мають не лише самі навчитись жити повноцінним життям в умовах демократії, але й привити цю здатність своїм вихованцям, створюючи умови для формування людини-громадянина, для якої демократичне суспільство є середовищем для розкриття творчих здібностей, задоволення особистих та загальних інтересів. Саме тому, особливої актуальності в умовах демократизації суспільних відносин набуває дослідження «демократичної освіти» майбутніх викладачів.

«Демократична освіта» в умовах педагогічного університету може реалізовуватись різними взаємодоповнюючими засобами, а саме: введенням спецкурсів; демократизацією змісту загальноосвітніх та профільних навчальних дисциплін; позааудиторною роботою; демократизацією управління ЗВО, що знаходить втілення в університетській автономії, запровадженні державно-громадських механізмів управління через залучення громадських організацій, створення наглядових рад, розвиток студентського самоврядування тощо.

Не применшуючи роль усіх вказаних засобів «демократичної освіти», які можуть бути запроваджені в ЗВО, зупинимось більш детально на можливостях спецкурсів, зокрема, розглянемо проблему упровадження навчального курсу «Основи демократії» в педагогічних університетах. Передусім зазначимо, що

соціальна потреба у даному спецкурсі, який би цілеспрямовано популяризував та поширював знання про демократію, демократичні практики та спосіб життя у здобувачів вищої освіти, існує з самого початку демократичних процесів й усвідомлення безальтернативності демократичного шляху подальшого розвитку України та українського суспільства. Однак, через відсутність відповідних традицій, фахівців, навчальної та наукової літератури, реальних демократичних практик ця суспільна потреба не могла бути реалізованою.

На початку 90-х років ХХ століття знання про демократію, демократичні інститути та практики студенти могли отримувати, певною мірою, вивчаючи навчальну дисципліну «Політологія», яка поступово упрводжувалась в українських університетах шляхом перекваліфікації фахівців колишніх кафедр наукового комунізму та історії КПРС, а також зусиллями викладачів суспільствознавства, теорії держави і права та політичної економії. Як зазначає Ф. Рудич, «цілеспрямоване вивчення політології у ЗВО є базовим при засвоєнні систематизованих знань щодо демократії. Ґрунтовно вивчивши основи політології, студент має відчувати себе повноцінним громадянином, реальним творцем справжньої демократії, вміти професійно оцінювати реальність (або утопічність) політичної модернізації, яка здійснюється, і тим самим стати на шлях створення політичної філософії життя, формування високих норм моральної поведінки, правової свідомості, активної громадянської позиції» [9]. Проте, в умовах швидкоплинних суспільних перетворень, які супроводжувались кризовими явищами, браку літератури та недостатності інформації та практик демократичного життя виникало багато питань щодо якості «політологічних знань», які отримували студенти у межах тільки-но запроваджених курсів з політології. Адже, саме в цей період в Україні відбувалось становлення самої політичної науки, яка шукала відповіді на питання, які викликали суспільно-політичні трансформації в Україні, починаючи з середини 80-х років ХХ ст. що з одного боку, зазначає І. Галактіонова, ці питання були складними, незручними й незрозумілими, так само як і відповіді на них, а з іншого – нарешті науковці отримали можливість досліджувати явища, про які раніше тільки чули або

випадково читали, це: багатопартійність, партійна система, виборча система, опозиція, корупція, демократія, політичні ідеології і доктрини, плюралізм думок, свобода слова, громадянське суспільство, етатизм, політична культура тощо. Не відразу прийшло розуміння й того, що базові знання з політології необхідні не тільки відповідним фахівцям, але й широкому загалу випускників університетів, які передусім є громадянами з високим рівнем інтелекту та ступенем освіти, які живуть та взаємодіють із суспільством, що динамічно розвивається у певному соціально-політичному напрямі [10]. Більш того, якщо провідні українські університети, як-от Національний університет імені Тараса Шевченка, Національний університет «Києво-Могилянська академія», Одеський, Дніпропетровський, Львівський, Харківський державні університети, доволі швидко відреагували на зміну політичного устрою через запровадження кафедр політології та перекваліфікацію фахівців, то у педагогічних ЗВО ці процеси протікали більш повільно й часто впродовж декількох років у межах навчальних курсів під оновленою назвою «Політологія», як раніше, викладались основи наукового комунізму або, у кращому випадку, матеріал з періодичної преси, що мав відношення до політики. За таких умов суспільна потреба у спецкурсі, який би культивував та поширював знання про демократію, динамічно зростала.

У межах науково-дослідницького українсько-канадського проєкту «Демократична освіта», який було розпочато у 1998 році Міністерством освіти і науки України спільно з Канадським агентством міжнародного розвитку, Посольством Канади в Україні та Центром вивчення демократії Університету Квінз (Онтаріо, Канада) стала можливою розробка навчального курсу «Основи демократії». У межах даного проєкту з 1998 по 2000 рік було організовано стажування 47 викладачів із різних регіонів України в одному з провідних університетів Канади Квінз, які упродовж перебування в Канаді розробили спецкурс з основ демократії для закладів вищої освіти України. Далі в межах проєкту було організовано інтенсивних семінари з викладання курсу «Основи демократії», в яких взяли участь 105 викладачів університетів з усіх регіонів України. Крім того, було організовано спеціальний семінар з підвищення

кваліфікації, в якому взяли участі 23 викладачі з університетів Міністерства внутрішніх справ України. На семінарах група тренерів складалася з учасників проєкту, які стажувались в Університеті Квінз, брали участь в розробці програми спецкурсу з основ демократії, підготовці підручника та викладанні пілотного курсу. У свою чергу, для учасників семінарів було розроблено методичні рекомендації з викладання суспільно-політичних дисциплін. По завершенню семінарів, учасники отримали сертифікати про підвищення кваліфікації, підтверджені Інститутом вищої освіти Академії педагогічних наук (АПН) України. Протягом 2001/2002 навчального року за наказом МОН України та сприянням Інституту вищої освіти АПН України було організовано викладання пілотного спецкурсу «Основи демократії» у двадцяти ЗВО України, серед яких: Київський національний університет імені Тараса Шевченка (В. Євтух, С. Тимошенко). Дніпропетровський національний університет (О. Гаврюшин, С. Ставченко). Національний університет «Львівська політехніка» (Л. Мазур, Л. Климанська). Львівський національний університет (І. Кулініч), Інститут післядипломної освіти м. Севастополя (В. Дубровський), Харківський державний педагогічний університет (Л. Півнева, В. Пасісніченко) та інші. Всього спецкурс прослухали понад 1000 студентів 1-5 курсів (майбутніх істориків, політологів, соціологів та соціальних працівників, менеджерів та правників, держслужбовців). Усі викладачі, які читали пілотний спецкурс «Основи демократії», відзначили його актуальність з огляду на демократичні процеси в Україні та зазначили, що даний спецкурс буде включений до навчальних планів їхніх ЗВО у наступному академічному році. Даний спецкурс певною мірою сприяв мотивації здобувачів вищої освіти до участі у студентському самоврядуванні, готовності брати участь в обговоренні нагальних проблем академічного життя тощо. Водночас відзначалось, що даний спецкурс краще сприймається студентами молодших курсів і не потребує попередньої спеціальної підготовки [11].

За результатами опитувань викладачів і студентів, що брали участь у пілотному проєкті, спецкурс «Основи демократії» є необхідним та

самодостатнім. Як наголошує В. Андрущенко, «підготовлений на перетині таких усталених дисциплін, як політологія, соціальна філософія, соціологія та культурологія, курс «Основи демократії» створює і відтворює атмосферу демократичного пошуку, що пронизує освітній процес у вертикальному і горизонтальному вимірах, формуючи таким чином демократичний світогляд як тих, хто навчається, так і тих, хто навчає» [12]. У свою чергу, впровадження курсу «Основи демократії» має глибокий сенс, зазначає С. Кострюков, так як концептуальне доповнення існуючих навчальних дисциплін соціально-гуманітарного профілю (наприклад, основ правознавства, конституційного права, політології тощо) ідеями громадянської освіти часто перевантажується інформативністю й на практиці перетворюються на сухі й беземоційні переказування нормативних актів, програм та декларацій, виявляючи, при цьому, свою безпорадність при елементарних спробах пояснити їх невідповідність реальному життю [8].

Змістовно спецкурс «Основи демократії», як основа для громадянської освіти, окрім уявлення про сучасну демократію, її концепції, різновиди та прояви, ідеали, принципи та цінності, демократичні інститути, процеси демократизації тощо, складається із правових та економічних знань, знань про функціонування органів державної влади, про принципи відношення людини до владних структур (толерантність, плюралізм, патріотизм, критичність), а також викладання таких суттєвих компонентів громадянськості як права людини, конституція, вибори, народне волевиявлення. Адже, саме це, на думку С. Кострюкова, може формувати світогляд вільних, відповідальних, вимогливих, самокритичних особистостей [8].

Основними завданнями вивчення спецкурсу «Основи демократії» є: формування системи знань про демократію та її роль у розвитку сучасного суспільства; розвиток мотивації до засвоєння основних демократичних цінностей і принципів, їх застосування в практичній діяльності; сприяння засвоєнню демократичних принципів життєдіяльності, а також практичних навичок аналізу матеріалів із різних джерел і формулювання неупереджених



достовірних висновків; формування, обговорення й відстоювання власної думки, брати участь у прийнятті рішень, відповідати за їх реалізацію та взаємодіяти в практичній діяльності та використовувати механізми захисту прав людини.

Не зважаючи на високі оцінки спецкурсу «Основи демократії» учасниками пілотного проекту й представниками педагогічної громадськості та сподівання на те, що з часом він стане нормативною дисципліною, даний курс, нажаль, не набув широкого упровадження. Більше того, на початку 2000-х років перспектива викладання відхилялась фахівцями на тій підставі, що нібито такий спецкурс мінімізує значення національного виховання. Однак, можна цілком погодитись із С. Кострюковим, який стверджує, що навчання демократії не лише не знижує рівень національного виховання, але й посилює його. Адже демократичні цінності лежать в основі будь-якої національної культури. Тому, проблема впровадження спецкурсу «Основи демократії» повинна вирішуватися комплексно у міждисциплінарному зв'язку з іншими соціо-гуманітарними навчальними дисциплінами, зокрема, філософією, політологією, економікою, правознавством тощо [8].

У подальшому, наприкінці 2000-х років в українському суспільстві розгорнулася дискусія навколо питання доцільності обов'язкового вивчення деяких соціальних і гуманітарних навчальних дисциплін у вищій школі, таких як: «Культурологія», «Соціологія», «Політологія», «Філософія», «Релігієзнавство», «Історія України» й наказом МОН України від 09.07.2009 року № 642 «Про організацію вивчення гуманітарних дисциплін за вибором студента» деяким з цих дисциплін було надано статус «дисципліни за вибором». З даного наказу випливало, що питання введення нової обов'язкової дисципліни соціально-гуманітарного профілю взагалі стало неможливим. Прихильники скорочення обсягу соціально-гуманітарної підготовки у вищій школі зазвичай опираються на той факт, що в європейських університетах обсяг вивчення соціально-гуманітарних дисциплін зведено до мінімуму або ж взагалі відсутні. Проте, І. Галактіонова зазначає, що колеги не беруть до уваги те, що в країнах Західної Європи дуже давні і сталі традиції демократії, а це безумовно

позначається на рівні освіченості і світогляді громадян цих країн. Те, що для студентів європейських університетів є нормою, загально відомими фактами, традицією, наша молодь мусить дізнаватись, розуміти, сприймати самостійно, а це, звісно, досить складне завдання [10].

Після прийняття закону «Про вищу освіту» (2014 р.) взагалі не визначено переліку обов'язкових навчальних дисциплін (до прийняття Закону таких дисциплін було 16). Реформа вищої освіти більше не передбачає даної функції Міністерства освіти та науки України й відтепер визначення переліку обов'язкових дисциплін – це прерогатива ЗВО, зрештою, як і право здобувачів вищої освіти на вибір університету, освітньої програми в ньому та певних навчальних дисциплін в межах цієї програми. Причиною такого підходу є відмова використання комплексу соціально-гуманітарних навчальних дисциплін в університетах як засобу ідеологічного впливу (виховання) на молодь. Цей виховний компонент, на думку Міністра освіти України С. Квіта (2014-2016 р.р.), повинен перенестися на рівень середньої освіти, де буде реалізовуватися концепція національно-патріотичного виховання, яка пронизуватиме весь освітній процес [13]. Відтак, питання скорочення / збільшення обсягу соціально-гуманітарної підготовки, введення або вилучення тих чи інших навчальних дисциплін віддається на автономію ЗВО. Такий підхід наділяє педагогічні університети значною мірою відповідальності за майбутнє України, яке, як відомо, в більшій мірі, залежить від освіти, адже саме на викладачів покладена висока й нелегка місія духовного оновлення та виховання майбутніх поколінь, формування толерантного українського суспільства. Ті, чия професійна діяльність спрямована на формування у підростаючого покоління когнітивних та поведінкових норм, а саме: вміння міркувати, аналізувати, ставити запитання, робити власні висновки, брати участь у громадському житті, здатність орієнтуватися і адаптуватися в нових соціальних умовах, захищати свої інтереси та поважати інтереси і права інших, самореалізуватися тощо, мають бути підготовлені належним чином. Адже ідеї демократії нерозривно пов'язані з викладанням низки конкретних навчальних дисциплін, міждисциплінарною

роботою, практикою демократичних методів шкільного виховання, зв'язком із зовнішнім співтовариством. Це означає, що відповідна підготовка є актуальною як на загальнопедагогічному рівні (для всіх освітян), так і для тих викладачів, які викладають основи громадянського права, а також суміжні навчальні курси, такі як історія, політичні й соціальні науки. Тому, саме спецкурс «Основи демократії» є важливим елементом підготовки майбутніх викладачів до реалізації громадянської освіти та виховання як безпосередньо, так й через міжпредметні зв'язки, хоча питання запровадження відповідного навчального курсу вирішатимуть університети.

З вищесказаного очевидним стає те, що навчальний курс «Основи демократії» є вагомим чинником виховного впливу на студентську молодь, змістовного наповнення її знаннями про демократичні норми і цінності, які формуються у світогляді здобувачів освіти під впливом реального процесу демократизації. Особливе значення цей спецкурс набуває для здобувачів вищої освіти, які у майбутньому самі будуть забезпечувати громадянську освіту та виховання підростаючих поколінь. Відтак, основу громадянської культури майбутнього викладача мають складати високі моральні чесноти, патріотизм, усвідомлення обов'язку й відповідальності перед суспільством і своєю країною.

Аналізуючи роль україно-канадського проєкту «Демократична освіта» у формуванні демократичної політичної культури українського суспільства, а також аргументуючи подальшу потребу в його реалізації викладача, варто зазначити, що окрім програми стажування українських науковців у Канаді (1998-2000 рр.), у межах якої було запропоновано спецкурс «Основи демократії», організації семінарів з його викладання та пілотного викладання його у двадцяти ЗВО України (2001-2002 рр.), вагомим результатом проєкту було видання у 2002 році підручника «Основи демократії» [14], рекомендованого Міністерством освіти і науки України. До складу редакційної колегії підручника увійшли провідні вчені-представники Канади та різних регіонів України (Дж. Перлін, В. Андрущенко, В. Волович, А. Колодій, С. Рябов, А. Горбачик), які репрезентують різні суспільно-гуманітарні дисципліни. Експертизу й

рецензування рукопису даного підручника було здійснено фахівцями Інституту вищої освіти АПН України. До того ж, у межах проєкту було видано монографії та опубліковано збірки статей, які містять переклади наукових досліджень закордонних учених щодо демократичних процесів у світі. Ці видання набули інформаційного характеру і стали допоміжним засобом для викладачів спецкурсу «Основи демократії» у ЗВО. Отже, з друку вийшли монографії: Р. Гакетт, К. Крос, «Політична комунікація та засоби масової інформації в демократичних суспільствах»; Е. Сенктон, «Системи міського управління»; В. Кімлічка, «Лібералізм і права меншин»; Дж. Сміт, «Роль законодавчої влади в ліберально-демократичних суспільствах»; Р. Уотс, «Федеративні системи»; Л. ЛеДюк, «Учасницька демократія: референдуми в теорії та на практиці» та інші.

Для активізації наукового співробітництва та створення мережі дослідників та викладачів, що працювали над профільними проблемами, в межах українсько-канадського проєкту «Основи демократії» щорічно проходили міжнародні конференції, присвячені розвитку демократії та демократичної освіти в Україні, за результатами яких були опубліковані відповідні збірки матеріалів. Метою цих науково-практичних конференцій було зміцнення почуття спільноти між викладачами-практиками та науковцями-теоретиками, які сприяють розвитку демократичної освіти в Україні, науковим дослідженням, спрямованим на покращення демократичного врядування та розвиток громадянського суспільства в Україні, а також створення групи українських учених на підтримку довгострокового розвитку незалежної освітньої програми у сфері демократії [15].

Українсько-канадський проєкт «Демократична освіта» було завершено у 2009 році, на зміну якому прийшли інші проєкти у сфері громадянської освіти. Так, на думку М. Соннової, гідний уваги також проєкт Ради Європи «Освіта для демократичного громадянства» (з англ. – Education for Democratic Citizenship, EDC), який стартував у 1997 році як відповідь європейської спільноти на головні виклики сучасності. У резолюції конференції міністрів освіти країн-членів Ради Європи, яка відбулася у 2000 році в Кракові й висвітлювала підсумки першого

етапу проєкту, наголошувалось, що громадянська освіта ґрунтується на фундаментальних принципах поваги до прав людини, плюралізму та демократії й верховенства права; зосереджує увагу на правах та обов'язках громадян, наділенні їх компетентностями, необхідними для суспільної життєдіяльності, виховує повагу до різноманітності; відіграє важливу роль у боротьбі проти насильства, ксенофобії, расизму, агресії, націоналізму та нетерпимості; сприяє збереженню соціальної однорідності, дотриманню соціальної справедливості й загального блага; зміцнює громадянське суспільство шляхом підвищення рівня освіченості громадян й формування в них демократичних умінь, тобто має на меті підготувати громадян до активної участі у житті демократичного суспільства. У 2004 р. Рада Європи затвердила Рекомендації Комітету міністрів, в яких зазначалось, що громадянська освіта є чинником забезпечення соціальної однорідності, взаєморозуміння, інтеркультурної освіти й міжрелігійного діалогу, гендерної рівності, та забезпечується як формальними, так і неформальними соціальними інститутами [16].

Перші заходи в межах проєкту «Освіта для демократичного громадянства» в Україні відбулись у 2009 р., тоді коли вже було перекладено та видано три посібники для педагогів та керівників закладів загальної середньої освіти, а також для викладачів системи післядипломної педагогічної освіти. Зокрема, навчальний посібник «Живемо в демократії. Плани уроків з питань Освіти для демократичного громадянства та Освіти прав людини для загальноосвітніх навчальних закладів» [17] був підготовлений експертами Ради Європи як інструмент для педагогів у галузі громадянської освіти. Навчальний матеріал у даному посібнику поданий у легкій та доступній формі, що дає можливість використовувати його при викладанні спеціального курсу та окремих модулів і тем на уроках із різних навчальних дисциплін. Посібник «Демократичне врядування в школах» [18] надає освітянам (керівникам закладів освіти, завучам і вчителям) ті орієнтири, ресурси й інструменти, які можуть бути використані для створення демократичної школи. Автори посібника – директори шведських та британських шкіл– пропонують набір методик для самоаналізу й оцінки

різних аспектів шкільної діяльності, алгоритм змін у основних напрямках життя закладу освіти, наводять зразки успішного врядування та розвіюють усталені міфи щодо втрати влади при демократії. Й нарешті, навчальний посібник «Освіта для демократичного громадянства» [19] рекомендований для викладачів системи післядипломної педагогічної освіти, який навчає педагогічну спільноту жити і працювати в демократичному суспільстві. У матеріалах даного посібника представлені нові ефективні форми та методи підготовки педагогічних кадрів, кваліфікаційні вимоги до навчання демократії у процесі формування професійних компетентностей учителя.

Варто відмітити спільний пілотний проєкт Ради Європи, України та Швейцарії «Сприяння розвитку освіти для демократії в Україні та Швейцарії», який свого часу мав формат трьохстороннього діалогу щодо демократичного громадянства та освіти з прав людини, а також її ролі в Україні та Швейцарії. У 2011-2012 роках на основі даного проєкту Рада Європи, Міністерство освіти і науки, молоді та спорту, Національна академія державного управління при Президентіві України та Центр міжнародних проєктів в освіті ЦПУ (Швейцарія) започаткували швейцарсько-українську експериментальну ініціативу з питань, що стосуються Хартії Ради Європи з Освіти для демократичного громадянства та Освіти з прав людини (Рекомендація CM/Rec (2010), яка була прийнята Комітетом Міністрів Ради Європи 11 травня 2010 року [20]. Дана експериментальна ініціатива трансформувалась у Міжнародний українсько-швейцарський проєкт «Розвиток громадянських компетентностей в Україні», в основу якого було покладено здобутки розбудови демократичного суспільства у Швейцарії та кращі практики демократичних перетворень в Україні. Цей проєкт здійснювався Цюріхським педагогічним університетом, Інститутом міжнародних освітніх проєктів та Національною академією державного управління при Президентіві України на основі Угоди між урядами України і Швейцарської Конфедерації про технічне й фінансове співробітництво. Стратегічною метою Проєкту було збільшення впливу освіти на розвиток громадянського суспільства та демократичні процеси в Україні. Проєкт об'єднав

науковців, державних службовців, керівників закладів освіти і педагогічних кадрів, став платформою для дослідження матеріалів із громадянської освіти та прав людини, для реалізації державної освітньої політики щодо розвитку демократії в Україні.

Хоча Міжнародний українсько-швейцарський проєкт «Розвиток громадянських компетентностей в Україні» мав загальнонаціональні межі та значення, його реалізація здійснювалась спільно з Інститутом міжнародних проєктів в освіті Цюріхського педагогічного університету, Комунальним навчальним закладом Київської обласної ради «Київський обласний інститут післядипломної освіти педагогічних кадрів» та Одеським обласним інститутом удосконалення вчителів на території Київської та Одеської області. Для реалізації Проєкту протягом 2014–2015 років підготовлено 20 тренерів на Київщині та Одещині, які надалі поширювали здобуті компетентності, готуючи нових тренерів. У межах Проєкту розроблено освітні програми, підготовлено посібники Ради Європи з освіти для демократичного громадянства, адаптовано до української системи освіти окремі навчальні курси. Так, для формування ефективної системи самоврядування педагога Київщини та Одещини нині мають можливість використовувати посібники «Демократичне врядування в школах», «Навчаємо демократії», «Зростаємо в демократії», «Живемо в демократії», в яких авторами запропоновані орієнтири, ресурси й інструменти, завдяки яким продовжується створення та розвиток української демократичної школи. Напрацьований досвід у майбутньому планується поширювати в інших регіонах України [21].

Усі ці проєкти відіграють важливу роль у поширенні громадянської освіти в закладах загальної середньої та позашкільної освіти. Варто відзначити, що навчання демократії здобувачів освіти педагогічних університетів відрізняється від навчання в решті університетів. Особливості навчання демократії здобувачів педагогічної освіти в університетах України окрім здобуття знань про сучасну демократію, її принципи, ідеали, цінності та практики, сприяють формуванню у майбутніх викладачів соціально-політичної, громадянської компетентності,

зрілої соціальної позиції, толерантності, а також вироблення у них необхідних технологічних умінь щодо вибору та конструювання методів навчання, проведення уроків, позаурочних та позакласних занять, метою яких буде реалізація завдань громадянської освіти та виховання як компонентів більш загального процесу соціалізації, в результаті чого відбувається інтеграція конкретної особистості до соціуму. Адже забезпечення процесу становлення підростаючого покоління як активних громадян, передбачає значно більше, ніж надання їм фактичної інформації про Конституцію чи судову систему їхньої країни. Вчитель повинен транслювати учням практичні й концептуальні знання, забезпечувати формування низки вмінь і навичок, певних установок й цінностей. Тому, навчання демократії майбутніх викладачів, за нашим переконанням, є важливою складовою формування їхньої професійної компетентності. Навчання демократії в педагогічних університетах не можливе без упровадження демократичних принципів в освітній процес та педагогічну практику. Л. Кондрашова запропонувала систему таких принципів, а саме:

- надання освітньому процесу особистісної спрямованості, створення умов для особистісного зростання, становлення суб'єктності кожного здобувача освіти;
- створення індивідуальної освітньої траєкторії, інтеграція стандартних планів і програм з індивідуальними програмами розвитку особистості;
- переведення здобувачів освіти з позиції об'єктів освітніх прагнень педагогів у позицію суб'єктів власної освіти;
- формування відповідальності учасників освітнього процесу за його результати й власні навчальні досягнення;
- активізація участі здобувачів освіти у плануванні, організації освітнього процесу, структуризації його змісту, виборі форм, методів, засобів, визначення ступеня відповідальності за його результати;
- гармонізація інтелектуального й емоційного чинників освітнього процесу, що є основою його гуманізації і демократизації, зниження психологічної травматичності педагогічних ситуацій і підвищення ефективності



виховної дії на особистість; створення атмосфери свободи вибору відповідно до можливостей і здібностей особистості та ситуації успіху для кожного учасника освітнього процесу [22].

Упровадження вище викладених демократичних принципів в організацію освітнього процесу спрямоване не лише на його демократизацію, але й реалізацію соціального запиту підготовки викладачів, здатних навчати та виховувати підростаюче покоління в епоху глобалізації та інформаційної революції, майбутніх творців нового життя в Україні з розвинутою національною свідомістю, політичною культурою, духовно-етичними якостями та культурою поведінки й міжетнічних відносин, планетарною, цивілізаційною свідомістю. Для реалізації такого масштабного соціального замовлення майбутньому викладачі треба не тільки оволодіти знаннями, методами і прийомами освітянської роботи, але і самому бути гідним громадянином країни, в якій народився і проживаєш, з чітко визначеними моральними пріоритетами. Відтак, постає питання щодо формування у майбутніх викладачів розвинутої громадянської компетентності та зрілої соціальної позиції, яка відіграватиме активну роль у збереженні й примноженні соціальних цінностей.

На думку О. Пометун, громадянську компетентність, зазвичай, розуміють як сукупність освітніх елементів (системи знань, умінь, навичок, переживань, емоційно-ціннісних орієнтацій, переконань особистості), які допомагають людині усвідомити своє місце в суспільстві, обов'язок і відповідальність перед співвітчизниками і своєю державою. Дана компетентність є інтегративною характеристикою особистості, яка включає в себе ще й певний рівень готовності до активного суспільного життя – громадянськості як здатності й спроможності особистості активно, відповідально й ефективно реалізовувати свої громадянські права й обов'язки з метою розвитку демократичного суспільства [23], [24]. Таке тлумачення громадянської компетентності ґрунтується на актуальному в сучасній освіті компетентнісному підході, коли основний акцент робиться не просто на отриманні певного обсягу знань і вмінь, а й на формуванні системного набору компетентностей. Досліджуючи громадянську освіту як чинник

формування громадянської компетентності сучасної молоді, О. Шестопалюк вказує, що громадянська компетентність безпосередньо пов'язана та детермінується іншими ключовими компетентностями, а саме:

- дослідницькою компетентністю – умінням аналізувати та оцінювати сучасну соціальну ситуацію;
- компетентністю соціального вибору – умінням здійснювати вибір і приймати рішення в конкретній соціальній ситуації, знаходити вихід із складної соціальної проблеми;
- компетентністю соціальної дії, яка забезпечує наявність умінь для реалізації прийнятого рішення чи-то вибору;
- комунікативною компетентністю, сутність якої полягає в органічній взаємодії з іншими людьми в процесі розв'язання певної соціальної проблеми;
- навчальною компетентністю, яка забезпечує неперервність освіти упродовж життя в постійно змінюваних соціальних умовах [25].

Як зазначають В. Кравцов і Т. Кравцова зазначають, що громадянська компетентність педагога, будучи інтегративною якістю особистості, включає соціальні, етичні, професійні складові, вольові й інтелектуальні якості, досвід педагогічної діяльності, громадянські компетентності, необхідні для досягнення соціально значущих цілей і позитивних результатів. У змісті громадянської компетентності майбутнього педагога виділяють наступні компоненти:

- когнітивний (знання і норми, що становлять суть громадянськості та визначають готовність до громадянського виховання, освіти й самоосвіти у професійній діяльності);
- операціонально-процесуальний (професійні знання, уміння і навички, що визначають функціональну готовність до діяльності з громадянської освіти і виховання та практичної реалізації громадянської позиції, громадянських компетентностей);
- ціннісно-мотиваційний (мотиви, психологічні установки, ціннісні орієнтації, які формують світогляд і норми громадянської культури та визначають спрямованість особистості, внутрішні спонукальні чинники

діяльності, які спрямовують здобувача освіти до громадянської освіти і самоосвіти) [26].

Так як громадянська компетентність базується на цілому комплексі інших компетентностей, то її формування має прямий зв'язок із становленням активної соціальної позиції майбутнього викладача. Для формування громадянської компетентності та соціальної позиції здобувачів вищої освіти велике значення має освітнє середовище, яке сприяє перетворенню зовнішніх ставлень у внутрішню структуру особистості; створює сприятливі умови для всебічного розвитку й саморозвитку особистості, наповненню громадськими, громадянськими та етично-естетичними цінностями суб'єктів освіти, поширенню нових культурних цінностей; стимулює групові інтереси, підсилює взаємостосунки; сприяє засвоєнню соціального досвіду й набуттю якостей, необхідних людині для життя тощо. Свого часу В. Сухомлинський підкреслював, що в процесі отримання освіти молодим людям необхідно транслювати і допомагати їм опановувати провідні суспільні та соціальні цінності, відпрацьовувати особисте ставлення до нового знання і пізнання, і як зазначають С. Коляденко і О. Юрчук, «вчити людину правильно жити, правильно вчиняти, правильно ставитися до людей і до самого себе» [27].

Викладач зі сформованою соціальною позицією характеризується визначеністю оцінно-ціннісних ставлень й ціннісного сенсу діяльності. У даному випадку, на думку Л. Калашнікової, основні соціально-громадянські цінності (прагнення до соціальної гармонії, обстоювання соціальної і міжетнічної справедливості, культура соціальних та політичних стосунків, повага до закону, рівність громадян перед законом, самовідповідальність людини, права людини, недоторканність особи тощо) стають для майбутнього викладача визначальними, вагомими ціннісними орієнтаціями [28]. Дослідниця вказує на три основні передумови ефективності формування соціальної позиції здобувачів вищої освіти, а отже, й їхньої громадської компетентності в освітньому середовищі педагогічного університету:

1) поглиблення соціально-політичного світогляду майбутніх викладачів у процесі навчання соціально-гуманітарних дисциплін;

2) створення сприятливої психолого-педагогічної атмосфери під час навчальних занять та в процесі позааудиторної освітньої діяльності для розвитку критичного мислення та виявлення ставлення майбутніх викладачів до подій і фактів в Україні та світі, суспільному житті, до інших людей, до власного «Я»;

3) закріплення соціальної позиції майбутніх викладачів у практичних діях і вчинках шляхом залучення їх у різні види освітньої діяльності (самоуправління, волонтерська діяльність, виконання тимчасових і постійних доручень тощо) на основі реалізації принципів взаємоповаги, толерантності, верховенства права [28].

Окрім того, як зазначають В. Кравцов і Т. Кравцова, зріла соціальна позиція викладача досягається шляхом постійного поєднання виховання, самовиховання й бажання самої особистості швидше досягти цієї зрілості. Для формування громадянської і в цілому професійної компетентності майбутнім викладачам необхідно усвідомлювати значущість своєї професійної діяльності. Це сприятиме розвитку мотивації до громадянської освіти, оволодінню основами педагогічної майстерності, професіоналізму, прагненню до самоосвіти й самовдосконалення [26].

Навчання демократії здобувачів освіти ЗВО, передусім в контексті реалізації завдань громадянської освіти та виховання, відбувається також через опанування методик викладання, формування технологічних умінь щодо вибору та конструювання методів навчання, проведення уроків, позаурочних та позакласних занять. Активна взаємодія суб'єктів освітнього процесу, широке застосування проблемно-пошукових, ігрових та творчих методів навчання, не лише підвищує рівень розумової самостійності майбутніх викладачів, сприяє формуванню педагогічного мислення, але й зміцнює соціальну позицію, роблячи у майбутньому їх надійними провідниками громадянської освіти і виховання підростаючого покоління.

Загальновідомо, що кращим способом навчання демократії є життя у

демократичному середовищі. У даному контексті справедливо Емі Гутман зазначає, що здобувачі вищої освіти і викладачі ЗВО мають бути вільними, щоб випробувати демократію, вчитися діяти в її умовах, постійно розвиватись і змінюватись через власний досвід. Важливо пам'ятати, що ідеї стають знаннями через втілення їх на практиці і в майбутньому трансформації самого себе. Немає іншого способу навчитись демократії, як тільки практикувати [29]. Це означає, що поки співробітництво між здобувачами вищої освіти і викладачами у процесі навчання не будуються на принципах демократії, виховати у майбутніх педагогів бажання і вміння жити в демократичний спосіб і в подальшому житті практично не можливо. У прикладному сенсі, на думку В. Чопей, побудувати освітній процес на засадах демократії «означає реально інтегрувати в нього суб'єкт-суб'єктну взаємодію як основний тип комунікацій. Це є першою і необхідною передумовою зміцнення авторитету і привабливості демократії спочатку в системі освіти, а потім і інших галузях суспільної життєдіяльності. Принцип діалогізації навчально-виховної роботи є і підґрунтям для провадження процесу гуманізації освіти. При цьому зв'язок між цими процесами двобічний, взаємообумовлений: необхідною умовою діалогізації міжособистісних взаємодій у навчальному процесі є розвиток гуманістичної сутності. Діалогічне спілкування передбачає спільне бачення, обговорення ситуації, спільна спрямованість на взаєморозуміння і розв'язання існуючих проблем» [30]. Такий підхід дає змогу змінити концепцію підготовки майбутнього викладача з авторитарного «ментора» на організатора різного роду освітньої діяльності, консультанта, помічника. Такий підхід повністю відповідає моделі підготовки майбутнього педагога, розробленої ще Д. Дьюї, який виходив з того, що вчителю потрібно буде працювати в школі, де «нав'язування зверху протиставляється самовираженню і розвитку особистості; сковуючій дисципліні – вільну діяльність; навчанню за книгами – навчанню через досвід; виробленні розрізнених умінь і навички за допомогою багаторазових повторень – освоєнню їх для досягнення життєво важливих цілей; підготовці до більш-менш віддаленому майбутньому – максимальне використання можливостей

сьогодення; статичним цілям і матеріалами – динаміка мінливого світу» [31].

Автори посібника «Освіта для демократичного громадянства» пропонують форми навчання, якими майбутні педагоги повинні оволодіти достатньою мірою і вміти використовувати їх на практиці при різних обставинах:

- індуктивне навчання, яке виражається в постановці перед слухачами конкретних ситуаційних завдань і в проведенні на цій основі узагальнень (замість методів навчання, які починаються з конкретних понять);

- активне навчання - навчання через дію (а не лише через теоретичний матеріал);

- релевантне навчання, коли освітня діяльність зосереджується навколо подій реального життя освітнього закладу чи-то зовнішнього світу;

- співробітництво, яке проявляється у заохоченні до роботи в групах і спільного навчання;

- інтерактивне навчання, яке реалізовується через дискусії й дебати;

- критичне навчання, яке полягає в розвитку у слухачів самостійного мислення і вміння вести полеміку;

- дискусійне навчання – надання слухачам можливостей робити внесок до власного навчання через розвиток теми дискусії, дослідження, самостійне оцінювання рівня свого знання і знання колег [19].

На особливу увагу, в даному контексті, заслуговують інтерактивні методи, які забезпечують активну діяльність здобувачів вищої освіти у процесі навчання, а також постійну, активну, позитивну взаємодію усіх учасників освітнього процесу. Таким чином, в умовах використання інтерактивних технологій поєднуються можливості усіх вище зазначених форм навчання, тобто відбувається колективне, групове, індивідуальне навчання, навчання у співпраці, коли учасники освітнього процесу – рівноправні суб'єкти навчання. Навчаючись методикам викладання соціогуманітарних навчальних дисциплін, здобувачі вищої освіти повинні навчитися працювати в парах та малих групах, вислуховувати один одного, відстоювати свої погляди, поважаючи при цьому право іншого на його думку, презентувати результати співпраці, аналізувати та

узагальнювати свій набутий досвід. Групові (робота в парах, в трійках, в малих групах, «Карусель», «Акваріум») та фронтальні методи («Велике коло», «Мікрофон», «Незакінченні речення», «Мозковий штурм», «Мозаїка», «Броунівський рух», «Метод прес», «Громадські слухання» та ін.) створюють умови для активного засвоєння знань, сприяють виробленню соціально важливих навиків роботи в колективі, взаємодії, дискусії, обговорення. У результаті такої організації освітньої діяльності, на думку О. Грошовенко, створюється атмосфера взаємодії та співробітництва, що є підґрунтям для творчого розвитку особистості. Інтерактивні навчальні технології стимулюють пізнавальну діяльність і самостійність, передбачають налагодження взаємозв'язку в системі учень-учитель, а також організацію комфортних умов навчання, коли всі учасники освітнього процесу активно та творчо взаємодіють між собою [32].

До того ж, особливості навчання демократії здобувачів вищої освіти, які у своєму майбутньому стануть педагогами і наставниками підростаючого покоління в дусі гуманізму та соціальної терпимості, передбачають послідовне формування толерантності як основи сучасного педагогічного спілкування усіх учасників освітнього процесу. Цілком природно, що шлях до толерантності повинен зароджуватись ще у процесі підготовки майбутніх викладачів в університеті. Адже, для того, щоб змінювати інших, необхідно змінити, перш за все, самого себе. Якщо педагог має високий рівень толерантності, то він є впевненим, відкритим, недирективним, доброзичливим у ставленні до своїх вихованців і виступає в ролі наставника, а для колег стає радником.

Педагогічна модель формування толерантності реалізовується, передусім, через взаєморозуміння суб'єктів освітнього процесу. Йдеться про герменевтичний підхід до формування комунікативної толерантності у здобувачів вищої освіти, який відкриває можливість апелювати до симпатичного, співчутливого, узгодженого розуміння на основі реалізації принципів взаємопорозуміння, кооперації і конвенціонізму. У процесі формування толерантності у здобувачів освіти педагогічних університетів

відповідно до розробленої М. Якібчуком моделі педагогічної підготовки виокремлено такі освітні етапи: інформаційно-переконувальний, аналітично-інтеріоризувальний, експериментально-практичний та конструктивно-мультиплікаційний. Так, на інформаційно-переконувальному етапі відбувається: трансляція інформації з питань комунікативної толерантності особистості, переконання майбутніх педагогів, що комунікативна толерантність це не лише загальнолюдська цінність, а й невід'ємний атрибут їхньої майбутньої професійної діяльності; використання у процесі викладання навчальних дисциплін гуманітарного циклу системи педагогічної ініціації та «емоційного зараження» для стимулювання самовиховання в собі комунікативної толерантності. На аналітико-інтеріоризувальному етапі здійснюється аналітична діяльність майбутніх педагогів під час аудиторних і позааудиторних занять у напрямі інтеріоризації принципів толерантного спілкування, тобто формування внутрішніх структур людської психіки через засвоєння культурних норм соціальної діяльності. Експериментально-практичним етапом передбачено вдосконалення вмінь та навичок толерантної взаємодії здобувачів вищої педагогічної освіти на основі розв'язання у процесі навчання комунікативно насичених педагогічних ситуацій, проблемних завдань і виконання тематичних вправ. На конструктивно-мультиплікаційному етапі інтенсифікуються регулятивні вияви толерантності здобувачів освіти педагогічних університетів у навчально-професійній взаємодії через «мультиплікування» (примноження) ідей толерантності, терпимих взаємин [33].

Отже, навчання демократії здобувачів вищої освіти здійснюється у контексті формування їхньої громадянської та загальної професійної компетентності, утвердження зрілої соціальної позиції, виховання толерантності. При цьому акцент робиться на демократичні цінності майбутніх викладачів та можливості їх формування позанавчальними засобами.

Досліджуючи процес формування демократичних цінностей студентської молоді в трансформаційний період, С. Кострюков відмічає, що демократичні цінності є уособленням значущості демократії як світоглядного ідеалу,



привабливості її для більшості людей, те, заради чого демократію варто захищати, завдяки чому вона є елементом політичної свідомості мільйонів громадян та шириться в усьому світі. Поняття демократичних цінностей передбачає, що кожна людина і суспільство загалом є цінностями, що реалізуються в певному соціальному середовищі у результаті соціально-політичної дії. Їх загальний контекст розгортається через співвідношення «добра» і «зла», а конкретний – через реальне, практичне втілення демократичних норм, їх дотримання суб'єктом соціально-політичної дії [8].

Як стверджує А.Кудряченко, демократичні цінності сформувалися ще в епоху Просвітництва й були політично заявлені під час Великої французької революції 1789 року. «Свобода» (з франц. – *Liberte`*), «Рівність» (з франц. – *Egalite`*) та «Братерство» (з франц. – *Fratarnite`*) стали провідними гаслами й цінностями тієї революції. Очевидно, нині, замість «Братерства» скоріше стверджується «Солідарність» [34].

Як зазначає Л Ордіна, сучасна демократія окрім особистої, індивідуальної свободи людини, включає в себе реальні умови і можливості прояву соціально-політичної активності, право діяти (обирати й вибирати) на власний розсуд, свободу слова, совісті тощо. Саме ці норми, які концептуалізуються через поняття «свобода», «відкритість», «толерантність», «справедливість», «гуманізм», «милосердя» частіше за все сприймаються як провідні, базові демократичні цінності [35].

Як відмічає М. Соннова, на початку ХХІ століття західноєвропейське співтовариство стало на шлях вироблення нових цінностей, пов'язаних із взаєморозумінням, співробітництвом та співіснуванням, утвердження яких ґрунтується на цілеспрямованому русі до розвитку полікультурної, поліетнічної та полілінгвістичної Європи [16]. Через це цінності толерантності та солідарності набувають сьогодні особливого значення. Більше того, колектив провідного українського аналітичного центру «Лабораторія законодавчих ініціатив» до базових європейських цінностей, які є підвалинами європейських прав і свобод та європейських політичних інститутів, відносять свободу, відповідальність,

солідарність, гідність, рівність, правову державу, власне демократію (передусім парламентську), громадянськість, толерантність та справедливість. Усі ці цінності забезпечуються чи то фундаментальними, чи то політичними, культурними або соціальними правами і свободами або їх сукупністю. Загальний зміст базових європейських цінностей, що по праву можна вважати базовими демократичними цінностями, співробітники Центру пропонують виразити так: «Свобода самореалізації в умовах демократичної політичної рівності і соціальної справедливості» [36].

Автори посібника «Освіта для демократичного громадянства», який був підготовлений групою зарубіжних учених у межах реалізації однойменного проєкту Ради Європи, пропонують дещо інший набір демократичних цінностей, які притаманні демократичному громадянству, а саме: права людини, рівність, свобода, справедливість, мир, взаємозалежність, плюралізм, сталий розвиток. Із цими цінностями безпосередньо пов'язані виокремлені авторами головні критерії установок і схильностей, притаманних демократичному громадянству: відкритість; повага до культурної та соціальної різноманітності; готовність до розподілу й делегування повноважень; довіра й чесність; відданість істині; самоповага й повага до інших; терпимість до невизначеності, неоднозначних і невирішених ситуацій; наполегливість, чіткість й сміливість у викладенні своєї думки; демократичне лідерство, яке виражається в залученні інших до прийняття рішень; робота в команді та співробітництво [19].

Учасники описаного вище проєкту «Демократична освіта» та автори підготовленого у його межах навчального посібника «Основи демократії», виділяють цінності, які мають прищеплюватись, поширюватись і розвиватись в умовах становлення демократії, а саме:

– громадянство і громадянськість, які передбачають розвиненість соціальної свідомості і індивідуальної гідності, спроможність людини усвідомлювати власні інтереси і захищати їх з урахуванням інтересів усього суспільства;

- компетентність і відповідальність, які зорієнтовані на громадянську пильність і обізнаність, розуміння того, що «споживацьке» ставлення до надбань демократії може призвести до їх втрати;
- свобода (негативна сторона – як звільнення від залежності, гноблення і позитивна – як політичні, культурні умови для розвитку особистих здібностей і реалізації прагнень);
- конституція і конституціоналізм, як кінцеві орієнтири, принципи соціального співіснування людей у демократичній спільноті;
- свобода совісті, свобода слова;
- людська гідність, культивування якої цивілізує суспільство, звеличує людину;
- моральна автономія на вільне і неупереджене самовизначення;
- приватність і невтручання в особисте життя;
- громадянська асоціація, яка орієнтує людину на стійкий і свідомий інтерес до суспільного життя, на солідарність, довіру, взаємну підтримку, готовність гуртом й узгоджено діяти для захисту соціальних інтересів;
- соціальний порядок, який ґрунтується не на запереченні чи забороні конфліктів, а на упередженні їх постійної дії процедурами, настановами, обізнаністю і досвідом [14].

Погоджуємось з думкою Л. Пономаренко, що останній перелік демократичних цінностей особливо актуальний в умовах становлення демократії, що супроводжується зміною настанов у суспільстві виробленням нового соціального ідеалу, розвитком просвітницької діяльності для залучення широких верств населення (батьків, педагогів, урядовців) до усвідомлення головних ідеалів демократії: свободи та відповідальності; прав людини та здатності їх обстоювати і захищати; причетності кожного громадянина до суспільних процесів та виборювання соціальної справедливості [37].

Як бачимо, перелік демократичних цінностей, які пропонуються у різних джерелах, певною мірою різняться. Однак, ці відмінності не є разючими чи принциповими. Усі демократичні цінності відповідають, розвивають або

принаймні не суперечать центральній, базовій цінності демократії – свободі індивіда, яка має незаперечний пріоритет, у тому числі й над державою. Остання в умовах демократії не може нав'язувати громадянину цілі та цінності його життя, вона тільки має захищати їх фундаментальні права і свободи, створюючи необхідні правові норми та інститути для реалізації.

Представники сучасної студентської молоді у переважній більшості є прибічниками демократичних перетворень, а відтак – і демократичних цінностей як таких. Однак, їх гартування проходить суперечливо через неоднорідність студентського загалу, серед якого є певна частка, інфікована далекою від демократичних цінностей вкрай соціалістичною або націоналістичною фразеологією соціального середовища, в якому здійснюється політичне зростання молодого покоління, неоднозначний вплив різних чинників формування демократичних цінностей студентської молоді, які традиційно виокремлюються наступним чином: чинники соціально-політичного середовища (макросередовища); вплив близького оточення (мікросередовища – сім'ї, групи однолітків); формуючий вплив засобів масової інформації (у тому числі інтернет-технологій) та культури; чинники освіти, виховання і демократичного самовиховання особистості. Як зазначає С. Кострюков, найбільш впливовим серед них, є фактор соціального середовища. Запроваджуючи у внутрішню структуру особистості демократичні цінності через наявний спосіб життя, суспільство практично «прив'язує» індивіда до себе, сприяє фіксації у його психіці сталої спрямованості на соціально значущі цілі, а також засоби діяльності і робить можливим існування ізоморфної системи «суспільство – особистість», в якій особистість виявляється адекватною підсистемою. Ось чому в процесі своєї життєдіяльності молодь, поступово інтегруючись до різних сфер соціального спілкування, входячи в окремі мікрспільноти, – спочатку в сім'ю, а згодом у різні формальні й неформальні групи – взаємодіє з переважною більшістю цінностей. Ті з них, які в початковий період соціалізації мають для найближчого оточення молоді людини значення безперечних, механічно засвоюються. Вони просто інтеріоризуються, вбираються молоддю без її свідомо вибіркової участі.

Стосовно всіх інших цінностей, молодь проявляє вибірковість, освоюючи при цьому цінності тих формальних і неформальних груп, які мають для неї визначальне значення.

Спосіб життя як фактор формування демократичних цінностей молоді є багатограним за своєю структурою і має макро- та мікрорівні. Поступово, дистанціюючись від глибинних, всезагальних, необхідних зв'язків і відносин до таких, які обмежені лише певною вузькою сферою спілкування студентської молоді, спосіб життя сприяє трансформації демократичних цінностей суспільства у внутрішні, притаманні молодому поколінню якості й риси характеру. Вибір і осягнення демократичних цінностей, які культивуються суспільством, зумовлені їхньою особистісною значущістю, тобто тим, чи є вона цінністю для самої людини та якою мірою сприяє досягненню її цілей. З огляду на це серед однаково підкріплених демократичних цінностей студентська молодь завжди вибирає лише ті, які оцінюються нею як потрібні (необхідні, корисні або приємні) об'єкти, цілі та засоби задоволення своїх потреб. Пройшовши через власний досвід, отримавши практичну перевірку та підтвердження необхідності, доцільності й корисності, такі цінності закріплюються як ціннісні орієнтації молодіжного середовища. Водночас, практика є не тільки критерієм перевірки демократичних цінностей, але й збудником їхньої постійної переоцінки, оновлення і зміни всієї системи ціннісних орієнтацій здобувачів вищої освіти. У своєму науковому дослідженні «Формування демократичних цінностей студентської молоді в трансформаційний період» С.Кострюков зазначає, що трансформація українського суспільства призвела до значного ускладнення і диференціації суспільного життя, що призвело до індивідуалізації потреб, інтересів і ціннісних орієнтацій студентської молоді, що значною мірою ускладнює нині її соціальну інтеграцію [8].

У XXI столітті, не варто ігнорувати такий чинник формування цінностей, як ЗМІ, через які в суспільстві пропагуються певні ціннісні установки, світоглядні стереотипи та моделі поведінки, внаслідок чого спільні смаки і форми культурного споживання поширюються серед населення. Саме ЗМІ

найбільше впливають на формування уявлень про сучасний стан суспільства, про рівень існуючої в ньому соціальної справедливості. Численні соціологічні дослідження свідчать, що головну роль у процесі політичної соціалізації відіграють ефірні ЗМІ, а саме телебачення, завдяки якому більше 90% населення одержують основну суспільно-політичну інформацію.

Як наголошує С. Правденко, що у демократичному суспільстві найважливіше політико-соціалізаційне завдання ЗМІ полягає у масовому впровадженні цінностей заснованих на пошані закону і прав людини, навчанні громадян мирно розв'язувати конфлікти, не ставлячи під сумнів суспільний консенсус із засадничих питань державного устрою. Проте, важливо в даному контексті враховувати і основні тенденції розвитку самих ЗМІ. Це передусім роздержавлення преси, нерівномірний розподіл фінансової підтримки з боку влади, зростання кількості періодичних видань, зниження тиражів та деукраїнізація вітчизняного інформаційного простору тощо. А тому, в процесі політичної соціалізації завдяки ЗМІ, заангажованим власниками, молодь часто підпадає під їхні маніпуляційні можливості, що стає небезпечним для свідомого та об'єктивного сприйняття інформації [38]. У свою чергу С. Кострюков зазначає, що так як національне відродження, проголошене у перші роки незалежного розвитку, здійснювалось суперечливо і не послідовно, то демократичні цінності транслиувались ЗМІ у молодіжне середовище здебільшого спонтанно. Внаслідок цього духовний світ молодого покоління заповнили комерційне мистецтво і література зі штампами, ілюстровані журнали, комікси, бульварні видання, реклама, західна «культурна продукція» сумнівної якості та маніпулятивна політична пропаганда. І нарешті, основним джерелом антицінностей став телеекран, «демократизм» якого проявляється, мабуть, лише в спортивних програмах і не більше [8].

Останнім часом разом із традиційними засобами масової інформації масштабний вплив на свідомість молоді чинить Інтернет–простір. Сьогодні можна стверджувати про формування Інтернет–субкультури. Як усяка субкультура, Інтернет об'єднує великі групи населення, формує коло інтересів і

спілкування, стимулює розвиток міжособистісних відносин. Інтернет–простір має колосальні можливості для поширення демократичних цінностей, так як забезпечує нечуваний досі доступ до інформації, розширює можливості комунікації, створює стан або відчуття одночасності чи присутності. Через швидке проникнення інформаційних технологій у всі сфери суспільного життя Інтернет став посідати одне з основних місць серед засобів оперативного отримання необхідної інформації і відігравати дедалі значущу роль у формуванні цінностей сучасного суспільства. Через Інтернет виникла і поширюється ідея віртуального суспільства, яке здатне подолати ієрархізм реальної влади, забезпечити повну рівність усіх учасників комунікації й, нарешті, реалізувати дискурсивну модель демократії Ю. Хабермаса. Згідно даної моделі обґрунтування й легітимація соціальних інститутів та політичної практики відбуваються на основі пріоритету громадськості й реалізується на передумові симетричного полілогу («вільної від панування комунікації») учасників політичної дії [39]. На сучасному етапі даний комунікативний канал став доступним практично кожній людині та все ж можливості Інтернет-комунікації не безмежні. Нажаль, їхній розвиток майже не впливає на рівень залученості громадян у процес прийняття рішень з політико-правових питань. Нетривале існування кібер-простору доводить, що нині це є не стільки форум для громадян, які піклуються про суспільно-значущі проблеми, скільки форум для груп, які відлучені від публічної політики. Як зазначає Т. Панченко, що по-суті, електронна демократія відчуває ті ж самі проблеми, що й традиційна демократія, а саме, проблеми пасивності, незацікавленості і некомпетентності [40].

Як наголошує В. Мадзігон, що формування демократичних цінностей у молодого покоління відбувається також в освітній системі через усі без винятку аспекти освітнього процесу, на всіх його рівнях, а саме, змістовому, організаційному, функціональному, комунікативному [41]. Даючи характеристику кожного рівня освітнього процесу, О. Буднік зазначає, що на змістовому рівні забезпечується доступ усіх здобувачів вищої освіти до повноцінного об'єктивного, не заполітизованого, не заангажованого змісту

освіти, який забезпечує об'єктивне й критичне висвітлення проблем, понять, феноменів; розширюється й поглиблюється зміст навчальних дисциплін соціально-гуманітарного циклу; створені умови для широкого вибору альтернативних підручників, посібників, додаткової та допоміжної літератури. У свою чергу, на організаційному рівні здійснюється децентралізація управління системою освіти; забезпечується: гнучкість, відкритість напрямів, типів і структур освіти; рівність шансів усіх громадян. На функціональному рівні упроваджуються активні методи навчання, коли здобувач вищої освіти виступає суб'єктом освітнього процесу; студентське самоврядування, яке забезпечує відповідне ставлення до дисциплінування; різні форми соціалізації студентської молоді. На комунікативному рівні вибудовуються взаємини між учасниками освітнього процесу (між викладачем і студентом, між керівником і викладачем), організація спілкування в межах освітнього закладу; співпраця між університетом і громадськими організаціями тощо [42].

Особливої уваги у даному контексті вимагає позанавчальна діяльність ЗВО, що охоплює профспілкову, дозвільну та інші види діяльності студентської молоді. Демократичні цінності здобувачів вищої освіти яскраво проявляються через активність у студентському самоврядуванні, адже у процесі такої діяльності виявляються, передусім, лідерські якості молодих людей. В умовах ЗВО студентське самоврядування спрямоване на вирішення наступних завдань: сприяти активній позиції майбутніх викладачів щодо реалізації їхніх прав і свобод; допомагати у пізнанні особливостей темпераменту, якостей характеру на основі результатів діагностики; виховувати вміння складати план проведення заходів; стимулювати творчу активність, залучати до проведення виховних заходів і створення ситуацій, які б уможливили виявлення ініціативи кожному здобувачеві вищої педагогічної освіти незалежно від смаків і вподобань, діяти самостійно й реалізувати свій потенціал; розвивати творчі здібності, формувати вміння аналізувати та корегувати свою поведінку, застосовувати набуті знання в реальному житті.

У педагогічних університетах доцільним є також ознайомлення здобувачів



освіти із важливим аспектом роботи викладачем – волонтерством, сутність якого полягає у створенні організованої системи, де кожен може стати активним представником своєї громади. Для цього в університетах проводяться різні волонтерські акції, агентства волонтерської допомоги, бригади й клуби, до яких на добровільних засадах безкоштовно долучається студентська молодь для діяльності, що приносить користь іншим людям і суспільству в цілому. Як вказує О. Буднік, волонтерська діяльність студентської молоді педагогічних університетів передбачає їхню участь у вирішенні екологічних проблем краю, захист громадянських прав, організацію спортивних і культурних заходів, допомогу ветеранам, людям похилого віку, інвалідам, малозабезпеченим, соціально незахищеним тощо [42].

У своїх наукових дослідженнях системи освіти скандинавських країн, І. Жерноклеєв зупиняється на нетипових для України, але поширених у північно-європейських народів навчальних гуртках, які створені у освітніх закладах різних рівнів, включаючи ЗВО. Достатньо п'яти людей, щоб такий гурток запрацював і почав вивчати, наприклад, різні народні промисли, проблеми навколишнього середовища або місцевої політики. Ідея полягає в тому, що шляхом набуття знань молоді люди долучаються до активного суспільного життя у якості активних членів спільноти. Досвід скандинавських країн свідчить, що навчальний гурток може працювати як з педагогом, так і без нього, а у разі необхідності може обрати собі лідера (керівника). Навчальний гурток – це типовий приклад демократичної організації, заснований на ідеї рівності учасників, оскільки передбачається, що: по-перше, у кожній людині є потенціал розвитку; по-друге, людина повинна контролювати свій освітній процес, беручи участь у спільній діяльності; по-третє, школа повинна в усіх відношеннях жити життям суспільства [29].

Важливу роль у формуванні демократичних цінностей студентської молоді відіграє також самовиховання, яке охоплює усі сторони відношення особистості до світу. У процесі самовиховання демократичні цінності виявляються у ставленні молоді людини до себе самої, а також до інших людей. Освіта,

самоосвіта, дружба, кохання, ставлення до батьків, викладачів – усе відбувається під впливом цього процесу. Через обов'язок, справедливість, відповідальність, толерантність та інші демократичні цінності «переломлюються», віддзеркалюються будь-які відношення й до себе самого. Важливою складовою самовиховання є самоосвіта, яка за словами С. Кострюкова «є засобом задоволення однієї з головних потреб сучасної людини – постійно розширювати власну ерудицію, підвищувати загальну й політичну культуру, задовольняти інтелектуальні запити, підтримувати розумову працездатність. У процесі самоосвіти людина пізнає не лише світ і людські стосунки, але й саму себе, розвиває власні інтелектуальні здібності, волю, самодисципліну й ототожнює себе з демократичними цінностями, які вона освоює» [8].

Загалом, специфіка демократичної освіти в українських педагогічних університетах має бути спрямована не лише на відтворення демократичних цінностей у суспільстві, а й на формування нової системи громадянських цінностей в умовах гуманізації освіти. Через політичну модернізацію доводиться культивувати демократичні цінності, поширювати відповідні процедури, упроваджувати нові правила життя й стилі поведінки в умовах недемократичної дійсності. Вивчаючи демократичний процес в Україні, Бойчук М., вказує на те, що філософський вимір демократичної освіти майбутніх педагогів передбачає поєднання, розробку та реалізацію змісту формул «Філософія серця – серце віддаю дітям», визначення понять: громадянин, громадянська відповідальність, громадянська держава, громадянська відданість, особистість, обдарована особистість, життєздатність, життєстійкість, життєдіяльність, життєтворчість [7].

### **3.3 Панівні моделі демократизації управління для системи формування професійної майстерності викладачів у викликах глобалізації**

Нині предметом наукової та суспільної дискусії залишається система освіти в колишньому СРСР. У той час як одна когорта науковців та публіцистів

вважають її «кращою у світі» за науковими результатами, багато інших дослідників пострадянського періоду характеризують її як систему обмеження і придушення інтелектуальної свободи та розглядають у міцному зв'язку із інструментарієм тоталітарного режиму.

Українські учені з історії педагогіки та філософії освіти В. Андрущенко, О. Кобрій та В. Брода, І. Лікарчук, В. Лунячек, В. Огнев'юк, С. Сірополко, О. Сухомлинська, В. Тимцуник та багато інших роблять спробу аналізувати радянську освітню систему в контексті її впливів на сучасне життя, а також виявити загальні тенденції її розвитку на вітчизняних теренах. Більшість науковців характеризують розвиток освіти на території сучасної України протягом останніх півтора сторіччя як хвилеподібний, відмічаючи в ньому періоди модернізації та реформування, на зміну яких часто приходили реверсивні явища – посиленням централізації та залежності середньої та вищої школи від політики та ідеології, згортання елементів публічного управління закладами освіти. Саме тому, в історії української освіти ми можемо бачити і традиції її демократизації, які можуть стати імпульсом інноваційних перетворень сучасності, і недоліки державо-центристського, адміністративно-командного управління системою освіти.

Характеризуючи радянський період через практики управління освітою, можемо погодитися із деякими дослідниками, які вказують на те, що даний період не можна сприймати лінійно. Зокрема В. Тимцуник зазначає, що «наприкінці XIX – на початку XX ст. на теренах Російської імперії громадсько-педагогічний рух охоплював усі рівні і галузі шкільництва, постійно вступаючи у боротьбу з державою за участь в управлінні загальною середньою освітою. Відразу після Лютневої революції 1917 р. Тимчасовий уряд звільнив попечителів навчальних округів та їхніх помічників, замінивши на представників «громадськості», які зазвичай не мали уявлення про управління закладом освіти [43].

У свою чергу, І. Лікарчук фіксує, що в цей період директори та інспектори народних училищ у своїй діяльності були притиснуті педагогічними радами, які

здебільшого не працювали або «не діяли» революційними методами. Училищні ради ліквідовувались, а їх функції частково передавались земствам і міським думам, де практично не було фахівців з управління освітніми системами. «Таке чудернацьке поєднання старого змісту управлінської діяльності з методами управління вулично-революційного характеру спричинило повну кризу освітньої системи» [44].

Однак, учені зазначають, що у період 1917-1920 рр. все ж таки відбувався пошук оптимальної моделі державно-громадського управління середньою освітою. Цей період визначений як широкомасштабне національно-демократичне реформування управління шкільною освітою. Але, як зазначає В. Тимцуник, процеси подальших десятиліть призвели до повного одержавлення освіти та її підкорення ідеологічно-партійній машині централізованого соціалістичного управління» [43]. До такої характеристики освітньої системи частково приєднується і С. Сірополко, відмічаючи, що Жовтнева революція 1917 р. знищила стару інспектуру народної освіти та передала управління нею на місцях органам місцевого самоврядування, що було на той час реформоване на демократичних засадах [45].

Громадянська війна та встановлення радянської влади в Україні призвели до того, що проблеми освіти взагалі відійшли на задній план. У цей період, як фіксує В. Луначек, відбулося повне заперечення досягнень буржуазної школи і зроблені спроби створити нову єдину трудову школу, в основу якої була покладена комуністична ідеологія [46]. Разом із тим, дефіцит кваліфікованих управлінських кадрів призвів до того, що у 1920 році в Москві створено Центральний інститут організаторів народної освіти, однак вже у 1925 році розробки в даній галузі були зупинені [46].

Автори навчального посібника «Історія української школи і педагогіки» підкреслюють, що українська школа вступила у 40-ві роки ХХ ст. приборканим і слухняним інструментом тоталітарного режиму. Переживши беззаконня, періоди колективізації, голодомор 1932-1933 рр., довоєнні репресії і переслідування інтелігенції, вона стала провідником політики антинародної

влади. Такою ж її роль у суспільстві залишалася і в повоєнні роки [47]. За цих умов керівник будь-якого закладу освіти або органу управління освітою ставав у першу чергу реалізатором політики правлячої комуністичної партії в межах жорсткої командно-адміністративної системи.

Як зазначає В. Лунячек, у повоєнні роки, після «хрущовської відлиги» були намагання змінити підходи до системи освіти в бік її часткової модернізації в межах загальноосвітової уваги до освіти як драйвера розвитку суспільства, проблематизації країнами-лідерами та міжнародними організаціями її доступності, якості та ефективності. В контексті цих процесів було прийнято закон СРСР «Про зміцнення зв'язку школи з життям та про подальший розвиток системи освіти в СРСР» від 24 грудня 1958 р., який вплинув на особливості управління системою освіти та згідно якого запроваджувалася обов'язкова восьмирічна освіта. Відповідно, в Українській радянській республіці було прийнято Закон «Про зміцнення зв'язку школи з життям і про дальший розвиток системи народної освіти в Українській РСР» (17 квітня 1959 р.) [46].

Аналіз наукових досліджень 60-х років ХХ ст. О. Кобрій та М. Броди, свідчить про те, що фахові навчальні дисципліни у педагогічних інститутах вказаного періоду орієнтували на процес якісного викладання інформації з навчальних предметів, активну участь у ньому педагога, іноді на самостійну підготовку щодо вивчення цієї інформації вдома. Постійно підкреслювалася залежність результатів роботи від керівництва закладу освіти. Стимулювання інтересу до навчання, створення умов для елементів творчості, постановка проблемних завдань тощо, акцентували увагу на ініціативі старшого в організації навчально-виховного процесу. Проте, на думку дослідниць, істотні зміни у вітчизняній освіті 50-х – 60-х рр. ХХ ст. не відбувалися, головним чином, через ідеологічне навантаження на освітні заклади і відсутність елементарних умов для творчості. Однак, на основі пропагування педагогічних ідей А. Макаренка, які реалізовувались у проявах дисциплінованості у навчанні й вихованні молодих людей, відповідні дослідження велися в руслі створення належних умов для чіткої організації праці на благо суспільства [48]. Вони зробили висновок, що

командно-адміністративна система управління освітою вела до негативних процесів у закладах освіти. Весь процес активізації навчання і виховання у вищій школі визначався впливом зовнішніх обставин, за яких здійснювався педагогічний процес. Однак, О. Кобрій та М. Брода зазначають, що часткова демократизація освітніх закладів у 60-ті роки ХХ ст. все ж таки, певним чином, активізувала проблемне, програмоване навчання, упровадила дослідницькі методи тощо. Але, нажаль, пізніше вона знову змінилася застійними явищами в освіті так як в усіх сферах життя [48].

Звісно, у педагогічній практиці окремих освітян відбувались удосконалення освітнього процесу в напрямі демократизації освіти (через диференціацію, профілізацію тощо), орієнтація змісту підготовки майбутніх викладачів на самоосвіту, упровадження модульно-рейтингової системи навчання, турбота про студентську молодь у її розвитку. Однак, за свідченнями педагогів-істориків (О. Любар, О. Сухомлинська), ще до 90-х років ХХ ст., спостерігаються заідеологізованість та догматичність навчання, виховання відданої «режиму» людини. Таку ж тенденцію відмічає і згаданий вище В. Лунячек, зазначаючи, що у 80-ті роки минулого століття на вищому рівні управління освітою почала приділятися увага ефективності вдосконалення загальної середньої освіти але через призму класових позицій відповідно до політико-ідеологічних цілей [49], підтвердженням чому є робота Л. Колеснікової та інших авторів «Эффективность образования» (1991 р.). З однієї сторони, це був певний крок уперед, а з іншої – у роботі викладені змішані основи знань із загальної педагогіки з ідеологічними постулатами КПРС і основами політичної економії соціалізму [50].

Ми можемо виділити головні недоліки адміністративно-командного управління освітою за часів СРСР, як-от: гіперцентралізованість управління; підкореність завдань освіти ідеологічним положенням; заборона на певні науки, нерівномірність розвитку галузей знань, підпорядкованість їх державно-військовим, а не суспільним проблемам; залежність «менеджменту» закладу освіти від волі партійного керівництва «зверху», а не від реальних потреб

закладу; роздування бюрократичного апарату управління за рахунок партійно-ідеологічних посад; оцінка керівництва та наукового-педагогічних працівників на основі лояльності, партійності, класового походження, етнічної приналежності; слабка орієнтованість на економічну доцільність та ефективність; відсутність впливу на освіту зі сторони здобувачів освіти та роботодавців; догматичність знань та обмеження щодо використання педагогічних технологій; слабка орієнтація освіти на вироблення навичок самостійної та дослідницької роботи, критичного мислення; підміна виховної роботи пропагандою; слабка мотивація учасників освітнього процесу.

Саме з цієї причини із проголошенням Україною незалежності питання демократизації освіти постало як стратегічне, яке одночасно загострювалось, по-перше, метою побудови правової демократичної національної держави із відповідними практиками управління, по-друге, розірванням господарсько-виробничої мережі на теренах усього СРСР, по-третє, переходом країни у формат ринкової економіки, проблемами соціальної сфери, зайнятості, бідності та збереженням доступності освіти з одночасним підвищенням її якості, по-четверте, прагненням України долучитися до європейського освітнього простору та економіки знань, викликами конкурентоспроможності держави та досягнення високих показників розвитку.

Нажаль, у перші роки незалежності, як і в наступні десятиріччя через брак політичної волі та присутність прорадянських явищ в усіх сферах державного управління й суспільного життя Україна не пішла шляхом кардинальних реформ, а стала на шлях трансформації у сфері освіти, науки й інноватики, але дуже повільно. Проте, порівнюючи освітню систему з іншими галузями державного управління, очевидним є те, що освіта у принципі завжди виступала певним експериментальним майданчиком, деякі з яких не були успішними через економічні та демографічні умови, іноді через недостатнє розуміння їх керівниками держави або регіональних управлінців середньої ланки. Аналізуючи стан сучасної освіти, М. Панасюк, також вважає, що саме удосконалення системи освіти визначається організацією її управління, але тут же констатує, що діюча

система управління освітою в Україні зруйнована, а нова тільки створюється, при цьому централізоване управління поступається самостійності регіонів, районів, закладів освіти [51].

Водночас, успішні освітні системи західних країн, рекомендації міжнародних організацій (ЮНЕСКО, ОСЕР), великий масив спеціалізованої літератури та наукових досліджень у галузях філософії, соціології, педагогіки з проблематики освітнього менеджменту та інновацій були і залишаються дороговказами для вітчизняної освітньо-управлінської політики. До того ж, наочність проблем у системі вітчизняної освіти також вказують на шляхи їхнього вирішення. Свого часу, І. Вакарчук, працюючи на посаді міністра освіти і науки України (2007–2010 рр.), на засіданні одного із круглих столів зазначив: «демократичний, державно-громадський характер освітнього менеджменту, розширення участі в усіх справах школи батьків і громадськості, упровадження в процес управління інформаційних технологій – ось той шлях, яким ми рухаємося» [52]. Попередні керівники державного управління освітою також наголошували на необхідності її демократизації, зокрема, В. Кремень – крізь призму її гуманізації та дитиноцентризму, С. Ніколаєнко – в контексті інноваційної діяльності, С. Квіт – через залучення громадськості та підвищення якості, лібералізації та європеїзації освіти.

Вивчаючи напрями демократизації освіти у сфері управління, доречно охарактеризувати основні моделі демократичного управління освітою в провідних країнах світу. Досліджуючи європейські освітні системи, Н. Максимчук виокремлює два різновиди традицій у сфері вищої освіти зарубіжних країн: британські і континентальні – з відповідною системою контролю якості кінцевих результатів функціонування системи освіти. В основу континентальної системи освіти покладені французька та німецька освітні системи, які базуються на державному впливі на вищу освіту. Найважливіша риса контролю, у даному випадку, виражається у тому, що здійснюється на випередження і має на меті забезпечити ефективність вищої освіти, яка відповідає вимогам уряду та потребам національного господарства. Паралельно



існує також контроль ефективності й результативності навчання, який здійснюється державними інспекціями [53]. В епоху індустріалізації та перманентних війн на території Європи сформувалася й набула значного поширення «наполеонівська» модель впливу держави на освіту. Таким чином, встановився суспільний консенсус щодо збереження і централізації управління освітою та державного контролю за якістю й ефективністю освітнього процесу. У той же час, громадяни не покладаються тільки на ідеальність роботи державних органів і за тривалий час активних політичних впливів домоглися своєї рівноправної участі в усіх важливих освітніх процесах: шкільних педагогічних радах, різних комітетах і комісіях (зокрема – екзаменаційних) тощо.

В Європі достатньо потужною централізацією і громіздкими структурами нагляду, контролю, управління і експертизи характеризується система освіти Франції, хоча там і утворено групу впливових суспільних органів і асоціацій консультативного характеру. Головними з них є Національна рада з питань вищої освіти і наукових досліджень (з франц. – *Le Conseil national de l'enseignement supérieur et de la recherche, CNESER*) та Конференція президентів університетів, які активно співпрацюють з Міністерством освіти, що виконує контрольні та керівні функції щодо діяльності всіх ЗВО і наукової роботи в системі вищої освіти (в галузі стандартизації навчальних планів, процедур відбору за конкурсом професорсько-викладацького складу). Як зазначає К. Розіна, у 90-х роках ХХ століття у Міністерстві освіти Франції була створена нова структура – спеціалізоване управління планування і розвитку університетів, яке координує стратегічні питання взаємодії державної влади й університетів. У свою чергу, закони «Про орієнтацію вищої освіти», «Про вищу школу» послідовно збільшували ступінь автономії французьких університетів, робили систему управління гнучкішою та менш централізованою, хоча важелі стратегічного управління вищої освіти все одно залишаються за Міністерством освіти [54]. Так, система освіти Франції є достатньо централізованою щодо змісту освіти, організації освітнього процесу, документів про освіту, педагогічного персоналу,

але децентралізована щодо деяких аспектів управління, насамперед матеріально-фінансового забезпечення.

Важливо відмітити, що французькі принципи централізованої моделі управління державним сектором освіти знаходимо в Республіках – Італійській, Грецькій, Португальській та Королівстві Іспанії, менше – в Королівствах Данії, Норвегії та Швеції та країнах Балтії; її модифіковану і пристосовану до національних умов модель втілено у Федеративній Республіці Німеччині (далі – Німеччина), де на вищому (університетському) освітньому рівні держава визнає використання гумбольдтівських принципів «свободи навчати» (з нім. – *Lehrfreiheit*) і «свободи вчитися» (з нім. – *Lernfreiheit*), а на нижчих – досить високий рівень контролю за виконанням головних цілей освіти. В межах німецької моделі взаємодії держави та освіти уряд Німеччини керує проведенням державних екзаменів і визначає освітні стандарти у вигляді загального змісту навчальних дисциплін (предметів) і побудови навчальних планів. А от реалізація їх на практиці, методика й деталі викладання покладаються на педагогів – вчителів та викладачів. Досить спрощено О. Поступна описує модель ієрархії управління освітою в Німеччині: «на верхніх її щаблях знаходиться Федеральне Міністерство освіти, науки і технології Комісія з освіти у бундестазі та Конференція ректорів і президентів вищих навчальних закладів; на рівні земель – відповідно міністерства культів та місцеві конференції ректорів і президентів вищих навчальних закладів. Головне завдання центрального органу управління освітою полягає у регулюванні фінансової підтримки для студентів у ЗВО, сприянні науковим та педагогічним дослідженням, правовому захисті учасників заочних курсів, встановленні загального законодавства щодо принципів вищої освіти» [55]. Слід відмітити, що утримання освіти є здебільшого в компетенції федеральних земель: заклади освіти фінансуються землями на 94%, центром – на 6%. Однак вони взаємодіють між собою на рівні федерального уряду через Конференцію міністрів освіти земель та Спільку ректорів ЗВО. Нагадаємо, що вища освіта у Німеччині, окрім нюансів збалансованого управління, побудована за соціал-демократичними принципами суспільного добробуту і на 90% є

неприватною (тобто фінансується урядами земель), через що кількість здобувачів освіти у ЗВО щорічно збільшується.

Окрім німецького варіанту відносин між державними інстанціями, громадськістю та педагогічними працівниками деякі їх елементи знаходять місце в сучасних Нідерландах, Фінляндській Республіці та Королівствах Данії, Норвегії та Швеції, де нині досягнуто раціональної рівноваги між громадсько-державним контролем за використанням кадрових і фінансових ресурсів та автономією ЗВО.

У монографії «Державне управління розвитком загальної середньої освіти в Україні: методології, стратегії, механізми» Л. Паращенко вказує, що успіх фінської освіти – це не результат якоїсь ключової національної реформи, чи кардинальних розпоряджень уряду реформаторів, а досягнутий шляхом безперервного регулювання освіти відповідно до мінливих потреб людей і суспільства в цілому. У Фінляндській Республіці з 1968 р. залишаються незмінними базові цінності й бачення освіти як державної послуги (з англ. – *publicservice*). Упродовж всього періоду, незалежно від їх «лівих» чи «правих» політичних поглядів, уряди цієї країни оцінювали і оцінюють освіту як ключову державну послугу для всіх громадян і завжди підтримували і підтримують дотепер їх впевненість у тому, що тільки високоосвічена нація здатна бути успішною на світових ринках [56].

Згідно дослідження І. Соколової, у Королівстві Великої Британії історично склалися умови для ліберальної освітньої політики з боку керівників держави і покладання всієї відповідальності за поточну діяльність закладів освіти на місцеві громади і суспільство. Навіть зараз центральні державні органи управління й контролю за освітою в цій країні мають порівняно обмежені повноваження і обмежений вплив на освітню систему в цілому. Спроби застосувати зовнішнє рубіжне тестування всіх учнів отримали значний опір громадськості та педагогічно-управлінської спільноти і тому впровадження підсумкового тестування розтягнулося на десятиріччя ХХІ ст. Однією із стійких тенденцій в управлінні вищою освітою у Королівстві Великої Британії є

перенесення витрат на підготовку висококваліфікованих фахівців з уряду чи платників податків на самих здобувачів вищої освіти, їхні сім'ї, роботодавців та благодійників. Тож, фінансування ЗВО у Королівстві Великої Британії здійснюється через: гранти Центрального уряду, гранти місцевого управління освітою, гранти науково-дослідницьких рад, платню за навчання, що вноситься студентами або місцевими радами з освіти, і приватні пожертвування від благодійних чи інших організацій чи фірм. Центральним органом управління всією системою освіти у Королівстві Великої Британії є Міністерство освіти і науки, яке здійснює контроль за діяльністю університетів через свій Університетський фінансовий комітет, який було засновано ще у 1919 році, субсидії яких складають понад 70% витрат університетів, що надає можливість уряду майже повністю контролювати їх діяльність (і не тільки фінансово) [57]. Як зазначає К. Розіна, що для співуправління середньою освітою у Королівстві Великої Британії прийнято положення про «Батьківське право», у результаті чого зміщено акценти від нав'язування обов'язків батькам до посилення їх прав в управлінні освітою (контроль за умовами навчання дітей, їх харчуванням у школах, проведенням спортивно-оздоровчих заходів тощо) [54].

Вивчаючи особливості демократичного управління ЗВО у США, Д. Дзвінчук вказує на те, що модель відносин держави й освіти Королівства Великої Британії наближено до американської, але має одну значну відмінність, а саме – будучи унітарною державою, тому часто вказаний вище контроль та фінансування освітніх витрат є компетенцією уряду країни, у той час, як в США вища та базова освіта знаходяться в компетенції штатів. В США управління вищою освітою базується на принципах демократії, соціальної детермінації, гуманізації, правової пріоритетності, науковості та компетентності, інформаційної достатності та зворотного зв'язку. Однією з основних рис вищої освіти у цій країні є децентралізація управління нею, коли керівництво вищою освітою законодавчо й фактично здійснюється на рівні штатів. Федеральні органи спрямовують розвиток вищої школи та впливають на її діяльність, але формально не втручаються у внутрішні справи розвитку ЗВО [58].

Науковцем І. Соколовою виявлено низку тенденцій в управлінні освітою в США, як-от: використання для керівництва закладами освіти спеціалістів з управління освітою, а не фахівців з наукових сфер; розвиток системи підготовки адміністраторів освітньої галузі та наукової роботи з проблем управління освітою; в управлінні закладами освіти все ширше використовують стратегії бізнесу. Структура управління державними ЗВО в США є пірамідальною і включає горизонтальний і вертикальний поділи. Горизонтальний поділ пов'язаний з участю в управлінні державних, громадських органів та органів самоврядування. Управління державним сектором вищої освіти здійснюється на чотирьох адміністративних рівнях: федеральному (Департамент освіти США, Американська рада з освіти), яке є децентралізованим; штатному (рада регентів, регулюючо-координаційна рада, консультативно-координуюча рада, департамент з вищої освіти або підрозділ з вищої освіти департаменту освіти штату), який представлено централізованою і децентралізованою моделями; колегіального округу (рада округу, виконавчий апарат ради округу); закладу освіти (рада опікунів, адміністрація закладу). Роль громадськості в управлінні вищою освітою в цій країні є визначальною [57].

Цікавий досвід, набутий в США в галузі середньої освіти із залучання батьків до розробки і реалізації освітніх програм, описує К. Розіна, наводячи дані, що батьківські інституції залучені до реалізації або розробки 37% програм. У 80% випадках батьки формують штати викладачів, 88% освітніх програм включають батьків як організаторів екскурсій, мандрівок, благочинних заходів; проводяться конференції за участю вчителів, батьків, психологів, медиків, працівників соціальних служб, представників громадських організацій, фондів тощо [54].

У своїх публікаціях Г. Тодосова фіксує, що у Центральній Європі відбувається прогрес із упровадження державно-громадського типу управління освітою, зокрема у таких постсоціалістичних країнах як Чеській та Словацькій Республіках встановлено змішаний громадсько-державний тип управління, який регулює національна основна програма – державний стандарт ( з англ. – national

corecurricula) [52]. У даному напрямі відбувається реформування освіти і в Республіці Польщі, зокрема Л. Прокопенко та І. Дегтярьова звертають увагу на те, що в цій країні Закон про освіту містить розділ «Громадські органи у системі освіти», до яких належать Державна рада освіти, освітня рада, безпосередньо рада школи, рада батьків, учнівське самоврядування [59]. Як наголошує Я. Гречка, що у Республіці Польщі досить плідно функціонують окремі організації, діяльність яких спрямована на впровадження громадського управління у закладах освіти: громадська Адміністрація, Соціальна поліція, Національна охорона. У справі демократизації освіти в Республіці Польщі значний внесок роблять і громадські об'єднання, серед яких Асоціація лідерів локальних груп (з польс. –Stowarzyszenie Liderów Lokalnych Grup Obywatelskich), що прагне зміни якості суспільних сфер життя, передовсім освіти, та активної участі громадян у перетворенні усіх її галузей (вільний доступ до інформації, запобігання корупції та ін.) [60].

Характеризуючи систему освіти Литовської Республіки (далі – Литва), І. Соколова зазначає, що державну політику в сфері науки та освіти формує Сейм (Рада) Управління вищою освітою і наукою, а реалізує її у межах своїх компетенцій відповідно до Закону Литовської республіки (2009 р.) Уряд, Міністерство освіти та науки та інші міністерства, Наукова рада Литви, Державний фонд освіти, Центр оцінки якості освіти, контролер з академічної етики та процедур, уповноважені Урядом та Міністерством освіти і науки органи, а також інші інституції. Консультативно-дорадчим органом Міністерства освіти і науки зі стратегічних питань розвитку вищої освіти є Рада з вищої освіти, яка формується Урядом. Рада з наукових досліджень Литви – це державна бюджетна установа, яка виконує функцію радника Сейму і Уряду з питань науки і підготовки вчених, а також бере участь в здійсненні програм наукових досліджень, експериментального (соціального, культурного) розвитку, в програмному конкурсному фінансуванні наукових досліджень, робіт з експериментального (соціального, культурного) розвитку та організовує оцінку наукової діяльності, яка проводиться в цій країні [57].

Отже, як зазначає К. Розіна, у більшості країн світу управління освітою відбувається на декількох рівнях: центральному, або верхньому, регіональному і місцевому [54]. Порівнюючи досвід організації освіти західних країн (насамперед вищої), І. Соколова вказує на базові тенденції управління цією сферою, серед яких нею виділяється: децентралізація; висока ступінь диверсифікації рівнів управління; розвиток інституційних основ управління, коли країна при прийнятті управлінських (адміністративних) рішень використовує елементи міжміністерського (міжвідомчого) співробітництва і консультування з різними неурядовими організаціями, асоціаціями підприємців тощо. Щодо сфери вищої освіти як об'єкта управління загальнодержавного рівня, то в цьому напрямі державою виконуються такі функції:

- стратегічного планування (визначення пріоритетів та основних напрямів розвитку сфери вищої освіти);
- регулятивна (формування регуляторів впливу на діяльність ЗВО та стимулювання процесів в бажаному для держави і суспільства напрямі);
- нормативна (регламентуюча) (визначення певних правил за допомогою законів, законодавчих актів і нормативів, здійснення моніторингу і оцінка втілення їх у практичну діяльність);
- соціальна (забезпечення соціального захисту та соціальних гарантій з боку держави всім верствам населення щодо можливості надавати та отримувати вищу освіту);
- контролююча (здійснення державного нагляду і контролю за виконанням й дотриманням правових норм та стандартів) [57].

Проте, незалежно від того якої саме моделі дотримуються перелічені вище країни: «сильної держави» чи ліберальної освіти, кожна з них характеризується достатньо складною, на перший погляд, мережею державних, регіональних, самоврядних, експертних та громадянських агентів, асоціацій, рад, які впливають на окремі аспекти формування освітньої політики в цілому та управління конкретними закладами освіти. Для них характерні різні процедури формування, інтереси та компетенції дій, механізми висування вимог та

прийняття рішень, які мають різний ступінь імплементації органами управління – від дорадчого до імперативного впливу.

Отже, короткий екскурс та огляд закордонного досвіду державного управління системою освіти, дає нам підстави зробити висновок, що досить часто він синергійно поєднує власні традиції (як освітні, так і державні) та інновації, які диктуються інформатизацією освіти, науковими досягненнями, гомогенізацією критеріїв демократичності управління. Проте, в контексті реформ в Україні треба також розуміти, що демократизація управління освітою не є її простим скорочення та суб'єктною мінімізацією, а навпаки, може бути представлена як складна система агентів при розподілі функціонального навантаження, диверсифікацією їхніх прав та обов'язків.

Через розуміння світового досвіду державного управління у сфері освіти зупинимось на демократичних традиціях та інноваціях в Україні. Взаємовпливу традицій та інновацій у державному управлінні системою освіти можна присвятити цілий спектр окремих досліджень, особливо в контексті розвитку освіти та науки, що й відбувається в галузі філософії, соціології та історії педагогіки. Українська держава, ще на початку своєї незалежності намагалась окреслити перспективи вітчизняної системи освіти.

У монографії «Контури нового управлінського курсу трансформації України» відмічено, що із самого початку трансформації радянської освітньої системи для вітчизняних науковців-педагогів та управлінців було зрозуміло, що нова освітня система повинна забезпечити прискорений випереджальний інноваційний рух молодій державі, а також створити умови для розвитку, самоствердження та самореалізації особистості протягом життя [61]. Таке бачення мали не лише кращі педагоги україно-радянської доби, але й стало наріжним у концептах сучасників В. Андрущенка, В. Кременя, М. Згуровського, Н. Ничкало, С. Огев'юка, Л. Гуревича, В. Бакірова та багатьох інших. У даному контексті варто також виокремити праці, О. Сухомлинської, С. Зязюна, В. Кременя, С. Ніколаєнка, В. Гулевського. Основними завданнями такої системи освіти мала стати реалізація визначених прав та обов'язків усіх



учасників освітнього процесу (педагогів, учнів та їх батьків) на участь в управлінні загальноосвітніми закладами; демократизація державного управління освітою; задоволення потреб та інтересів учасників освітнього процесу; розвиток погоджувальних механізмів у вирішенні цих завдань [61].

Як вже було відмічено, за останні десятиріччя в Україні накопичено значний масив досліджень: інновацій управління у сфері освіти й тенденції її централізації та децентралізації (Б. Вульфсон) [62]; особливостей і тенденцій розвитку державного управління вищою освітою в економічно розвинутих країнах світу (М. Болдуєв) [63]; децентралізації державного управління освітою в умовах євроінтеграційних процесів (А. Мазак) [64], [65]; порівняльних студій з управління професійною освітою за кордоном (Л. Петренко) [66]; організації та функціонування моніторингу вищої освіти в державному управлінні як інструменту реалізації ефективного управління даною сферою (Н. Максимчук) [67]. Науковий аналіз управління освітою у різних країнах викладений у працях М. Бойченко, В. Луначек [46], Н. Голубкова (досвід США), О. Зигало (досвід Франція), Д. Медведовської (досвід Королівства Великої Британії). Важливі аспекти демократизації педагогічної освіти та інноваційні процеси в системі підготовки майбутніх вчителів досліджують І. Бех (особистісно-орієнтований підхід до навчання й виховання) [71], І. Богданова (модель оновлення професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів), О. Вишневський, О. Кривильова (проблема перетворювальної діяльності особистості), О. Глузман (тенденції розвитку університетської педагогічної освіти), С. Золотухіна (ідея виховного навчання) [68], В. Луговий та І. Лікарчук (розвиток педагогічної освіти в Україні в історичному контексті), В. Шахов (визначення змісту базової педагогічної підготовки) [69] та ін. Демократичні перетворення в сучасній освіті досліджують також О. Корсакова, О. Савченко, А. Фурман [70], які звертають увагу на демократизацію навчання і виховання здобувачів освіти як основних суб'єктів діяльності.

Висвітлюючи проблеми співвідношення традицій та інновацій у демократизації управління освітою упродовж всієї історії Української держави,

виникають питання: «Який саме період є базовим для традицій? Чи укорінені освітні традиції під час формування вітчизняної освіти в період перебування України у складі імперій, чи сягає цей період середньовіччя та Нового часу? У який період відбувалось заснування перших українських освітніх закладів? Чи слід трактувати «традиції» як позитивні риси радянської освіти, які мають бути збережені, або зберігаються досі? До того ж, зважаючи на динамізм новітньої політичної історії незалежної України, чи можемо ми трактувати в якості «традицій» те, що зроблено у сфері демократизації освіти у період становлення української державності після 1991 р.?» Адже, у різних навчально-методичних виданнях та наукових публікаціях формування української системи освіти бачиться як цілісний процес. Так, С. Сірополко, М. Левицький, В. Лунячек розглядають традиції, закладені ще освітньою реформою середини XIX ст., коли було утворено освітні округи, інститут місцевого контролю та наглядових рад. На думку В. Тимцуника, дослідника історії управління освітою на теренах сучасної України, період 50-х та першої половини 60-х років XIX ст. (1860-1865 рр.) можна назвати періодом зародження елементів державно-громадського управління освітою [43]. Так, у другій половині 50-х років XIX ст. для зменшення одноосібної влади опікунів навчальних округів, при них створювались громадські ради, а на місцях - колегіальні громадські органи управління освітою (підкувальних, навчальних і господарських рад), започатковувалось усенародне обговорення проектів статутів освітніх закладів. В основу цих процесів було закладено намагання забезпечити взаємозв'язок між загальноосвітніми закладами і суспільством. Прогресивність таких заходів полягала у введенні до складу ради (підкувальної, навчальної, господарської) представників громадськості, які сприяли б встановленню тісного зв'язку між закладом освіти і громадою, а також у проведенні різних освітньо-організаційних заходів (відкриття допоміжних курсів, читання публічних лекцій тощо), наданні допомоги малозабезпеченим учням, а також у наданні суб'єктам громадськості (міським і сільським товариствам та приватним особам) дозволу на створення освітніх закладів [43].

Інший дослідник та практик у галузі освіти М. Левківський у своєму підручнику з історії педагогіки, висвітлюючи період УНР, наголошує, що процес формування незалежності України в дорадянський період вивільнив значний потенціал української інтелігенції і сприяв формуванню механізмів державно-громадського управління освітою [72]. Українські учені, досліджуючи радянський період формування української освіти, знаходять у ньому імпульси та традиції демократизації [47], [48].

Однак, опираючись на принципову позицію та всупереч маніпуляцій історичною пам'яттю, ймовірних апеляцій до «великої» радянської або царсько-імперської доби, в контексті нашого дослідження під «традиціями» вітчизняного управління освітою ми будемо вважати ті позитивні зрушення, що були зроблені незалежною українською державою за останні 30 років. Адже, традиції Нового часу XIX – початку XX сторіччя разом із педагогами та вченими цієї доби, які були її носіями, майже повністю були відкинуті радянською системою. Що ж до традицій радянської середньої та вищої освіти, то кращі з них були збережені й досі залишаються освітніми практиками, які знайшли своє відображення у відповідних концептах, доктринах та нормативних актах, залишаючись частиною того, кращого, що намагаються зберегти сучасні агенти освітніх змін.

І хоча практика залучення громадськості до управління освітою в історії української державності не нова, та її актуалізація відбулася після здобуття Україною незалежності. Демократичні підходи до управління освітньою системою реалізовувались поступово – з прийняттям низки законодавчих актів, зокрема, базового Закону України «Про освіту» (1991, 1996 рр.), а також законів відповідно до основних освітніх підсистем, починаючи від дошкільної і завершуючи вищою освітою. У цих документах розкривалися засади переходу від традиційної до державно-громадської системи управління освітою шляхом: чіткого розмежування функцій між центральними, регіональними і місцевими органами управління; активізації участі батьків, зацікавлених сторін, піклувальних та інших рад, меценатів, громадських організацій, фондів, засобів масової інформації в освітньому процесі тощо. Прикладом демократичних

процесів розвитку освіти слугували моделі державно-громадського управління освітньою системою в країнах з розвиненою демократією та ефективною ринковою економікою.

В Державній національній програмі «Освіта» (1994 р.) були закладені підвалини громадсько-спрямованого управління освітніми закладами (навіть на рівні загальноосвітніх), яке передбачало б «залучення громадськості до прийняття управлінських рішень на різних щаблях управлінської вертикалі (від Міністерства освіти і науки до учня ЗНЗ), установлення рухомої рівноваги між запитами громади та наданням освітніх послуг загальноосвітнім навчальним закладом з метою досягнення максимального результату в навчанні та вихованні учнів, розвитку місцевої громади» [73]. Національна доктрина розвитку освіти (2002 р.) [74] також задекларувала перехід від суто державного до державно-громадського управління освітою в Україні. В контексті цього стратегічного завдання актуалізується питання розробки інноваційної моделі участі та відповідальності інституцій громадянського суспільства в управлінні освітньою системою на основі забезпечення рівноваги між сферами впливу держави й громадськості, дослідження існуючих прогалин у законодавстві щодо запровадження нової моделі управління освітою [65].

В межах дослідження традицій та інновацій у демократизації вітчизняної освіти маємо зазначити, що демократизація не передбачає відмову від традицій, а питання демократизації української освіти для пострадянського періоду у певному сенсі є також «традиційним». У 90-х роках ХХ століття, І. Постоленко розглядаючи проблеми демократизації освіти в Україні, зокрема, зосереджуючись на проблематиці базової освіти, запропонував декілька ознак, яких має набути освіта на шляху до її демократизації:

– роздержавлення школи – ліквідація існуючої в країні монополії на освіту та перехід до суспільно-державної системи, де дотримується рівнопартнерство між особистістю, суспільством і державою;

- децентралізація управління освітою - чітке розмежування між центром, регіональними та місцевими органами управління з максимальною передачею на місця функцій управління, в тому числі і в самі заклади освіти;
- участь місцевих влади і громадськості як в управлінні освітою через відповідні місцеві органи, так і безпосередньо в діяльності освітніх закладів; залучення для їх розвитку додаткових місцевих ресурсів; збудження інтересу до проблем освіти в місцевій спільності;
- самостійність освіти у виборі стратегії свого розвитку, цілей, змісту, організації та методів роботи; їх юридична, фінансова та економічна автономія;
- доступність освіти для всіх, незалежно від соціального положення, статі, расової, національної, релігійної приналежності;
- відкритість освітньої системи;
- право батьків та учнів на вибір школи, форми та профілю освіти, на навчання в недержавних загальноосвітніх закладах, на домашню освіту, на прискорену освіту за індивідуальними планами й програмами, на участь в управлінні закладом освіти;
- право освітян на творчість, на власний педагогічний почерк, на свободу вибору педагогічних концепцій, технологій, підручників і навчальних посібників, методів оцінювання навчальної діяльності здобувачів освіти, на участь в управлінні освітнім закладом [75].

Отже, педагогічний контекст включає такі ознаки демократизації освіти як партнерські відносини між усіма учасниками освітнього процесу, рівність усіх громадян у реалізації права на одержання освіти, доступність якісної освіти, побудова змісту освіти на основі загальнолюдських цінностей та демократичних принципів.

У той самий період О. Адаменко, провівши порівняльний аналіз уявлень науковців і думок освітян-практиків про демократизацію управління освітою, узагальнила досвід українських дослідників у цій галузі і визначила пріоритетні напрями демократизації на різних рівнях управління системою освіти:

- реалізація демократичних засад у всій структурі управління та відмова від командно-адміністративного стилю та методів керівництва;
- удосконалення стилю, форм і методів роботи керівників освітніх закладів, тобто свобода дій директора та його заступників;
- забезпечення провідної ролі керівників школи, здатних забезпечити умови для розвитку творчого потенціалу педагогічного та учнівського колективів, оптимальних умов праці;
- обмеження інспекторського та адміністративного контролю, розширення громадського контролю й самоконтролю;
- опора на колективність і колегіальність управління, підвищення персональної відповідальності за наслідки роботи кожного працівника;
- забезпечення соціальної справедливості під час розподілу педагогічного навантаження і громадських доручень;
- встановлення взаєморозуміння між адміністрацією та громадськими організаціями школи, формування колективу школи [76].

Серед цих напрямів можемо виокремити як інноваційні, так і традиційні цінності, або такі, що реалізуються через підсилення / подолання традицій, або через застосування інновацій. Так, до прикладу, забезпечення соціальної справедливості та опора на колективність є продовженням суспільних традицій ще радянської доби; відхід від адміністративно-командного управління та інспектування згори – намаганням нівелювати ці традиції; удосконалення методів управління, встановлення партнерських взаємовідносин з громадськими організаціями, підвищення творчої свободи – вимагатиме інноваційних механізмів забезпечення. Отже, стає зрозумілим, що реалізація цих напрямів, виконання завдань та упровадження принципів неможливе без використання інновацій, зокрема, без введення інноваційних елементів майже у кожен галузь освітньої діяльності – від державного впливу до конкретних технологій навчання, безпосередньої діяльності викладачів, їхньої взаємодії зі здобувачами освіти.

Як зазначає О. Усенко, будь-яка інноваційна діяльність, особливо в освіті, має враховувати декілька важливих принципів, як-от: системність, інтенсифікація та оптимізація. Принцип системності означає, що вдосконалення технології управління системою освіти має базуватись на врахуванні її об'єктивних ознак, таких як: наявність загальної мети; підпорядкування їй завдань кожного елемента системи; розуміння кожним елементом загальної мети та своїх завдань; виконання кожним елементом системи певних функцій відповідно до мети; існування зв'язків і відносин між елементами системи. Принцип інтенсифікації забезпечує збільшення потужності впливу на об'єкт управління, пошук найкращої, за даних умов, інтенсивності управлінського впливу і оптимального поєднання його методів. Принцип оптимізації відображає науково обґрунтований вибір і реалізацію найкращого варіанта механізму управління (для певних умов), а саме: цілей, методів, рішень. У даному випадку, оптимізацію тут варто розуміти як інтелектуально-вольовий акт прийняття найбільш раціонального для даних умов варіанту вирішення управлінського завдання [77].

Отже, демократизація освіти перш за все можлива, коли вона стосується усіх ланок освітнього процесу та діє у масштабі держави в цілому, усі інновації мають бути одновекторними та спрямованими на досягнення мети й завдань освіти як соціального інституту. Адже, коли нині абітурієнт приходить із авторитарно організованої школи, де очевидною є наявність корупції, у ЗВО із широко застосованими практиками самостійної роботи, демократичної участі здобувачів освіти в університетських процесах, ставши студентом він не одразу адаптується і може почуватись у партнерських стосунках некомфортно.

Саме принцип системності може сприяти налагодженню діалогу між освітою, наукою та виробництвом (бізнесом), відсутність якого часто в Україні очевидна. Інтенсифікація інновацій означає відмову від їх частковості та формальної імітаційності, причому важливим є ефект накопичення змін. В той же час, саме оптимізація, як умова інновацій вимагає реалістичного погляду на процеси і не дозволяє використовувати нововведення, ціна яких може виявитись

занадто високою для суспільства. До того ж, оптимізація має безпосереднє відношення саме до управлінського аспекту освітньої діяльності, а саме, забезпечувати ефективне використання наявних матеріальних, організаційних, управлінських та кадрових ресурсів.

Свого часу, С. Ніколаєнко провів аналіз співвідношення наявних традиційних рис та особливо інноваційних прагнень вітчизняної освіти, зафіксував ті наробки та підходи, що були розроблені та втілювались в управлінні освітньою діяльністю, а також окреслив проблеми, які є частково зумовленими традиціями радянської освіти або ж виступають рисами перехідного періоду; було виділено наступні тенденції:

а) в управлінні навчальним процесом у загальноосвітньому закладі: прагнення до розширення варіативної частини змісту навчальних програм, певної профілізації за необхідності дотримання державних освітніх стандартів; проникнення і втілення в освітній процес зарубіжних педагогічних технологій (особливо в галузі викладання навчальних предметів гуманітарного циклу); недостатній доступ до інформації, що подається через Інтернет і робить педагогічно неконтрольованим її вплив на інтелектуальний і моральний розвиток особистості; втілення дистанційної освіти на всіх її рівнях, починаючи з базової, професійної і аж до післядипломної; широке використання комп'ютерних технологій у процесі навчання та неадекватне дидактичне та методичне їх забезпечення;

б) в управлінні виховним процесом: відсутність чіткої виховної концепції, аморфність і еkleктичність змісту виховання; втрата моральних орієнтирів та орієнтація на цінності суспільства споживання; руйнація привабливості інженерно-технічних, сільськогосподарських професій та сфери матеріального виробництва; відчуження здобувачів освіти від трудового виховання та участі в продуктивній праці; погіршення загального фізичного і психічного здоров'я вихованців; зменшення виховного впливу на дитячі громадські організації; посилення релігійного впливу на виховання в умовах міжконфесійної конкуренції, зокрема сектантської спрямованості;



в) в управлінському процесі керівників загальноосвітніх закладів: прагнення до створення шкіл-комплексів, об'єднаних спільною стратегічною освітньою метою; відмова керівників закладів освіти від принципів авторитарної, заідеологізованої педагогіки і, навпаки, запровадження принципів демократизму і децентралізації; орієнтація освітніх закладів на самофінансування та підприємницьку діяльність; активізація суспільних і державних зусиль для виходу загальної середньої освіти на рівень міжнародних стандартів якості; прагнення керівників оволодіти технологіями управління закладами освіти й менеджменту освітніх інновацій; схвалення принципів інновації педагогічного, гуманістичного, демократичного управління; посилення конкурентоспроможності закладів освіти різних типів і форм власності на основі розширення освітніх послуг і шляхів запровадження інновацій та поліпшення їх якості [78].

Дані тренди та найбільш актуальні проблеми для кожної освітньої ланки, запропоновані С. Ніколаєнком, можуть бути представлені у вигляді таблиці:

*Таблиця 3.1*

**Тенденції управління інноваційним розвитком  
національної системи освіти [78].**

Складові системи освіти	Тенденції в управлінні		
	навчальним процесом	виховним процесом	зкладами й установами освіти
<b>Вища освіта</b>	Забезпечення кредитно-модульної системи	Розроблення концепції особистісного розвитку	Перехід до державно - громадського управління
<b>Професійно - технічна освіта</b>	Розроблення модульних навчальних планів і програм	Розроблення концепції особистісно-орієнтованого виховання	Формування основ децентралізації управління
<b>Загальна середня освіта</b>	Запровадження профільного навчання у старшій школі	Розроблення концепції національного виховання	Формування основ демократичного управління
<b>Дошкільна освіта</b>	Актуалізація системи розвивального навчання	Розроблення концепції родинного виховання	Формування основ гуманістичного управління
<b>Позашкільна освіта</b>	Актуалізація системи розвивального навчання	Розроблення концепції розвитку творчості	Застосування інтеграційних процесів в управлінні

Як наголошує С. Ніколаєнко, інноваційні процеси в освіті є однією з найскладніших функцій загальної системи управління, причому ефективність управління системою розглядається як ступінь наближення її до поставленої мети, що показує, наскільки організація управління є успішною у реалізації своїх функцій [78]. Якісні підходи до оцінки освітніх інновацій досить різноманітні, але в цілому їх можна звести до наступного набору оціночних показників і методів:

- *на рівні технологій* оцінюються: правові перешкоди до дослідницької діяльності; законодавство у сфері охорони прав на інтелектуальну власність; здатність ринку абсорбувати нові технології;

- *на рівні інститутів* оцінюються: людський капітал; соціальні інновації; потенціал підготовки або залучення висококваліфікованих науково-педагогічних кадрів; здатність ринку абсорбувати соціальні інновації;

- *на структурному рівні* оцінюються: суспільна й корпоративна культура співробітництва між агентами освітнього процесу; якість взаємозв'язків між секторами досліджень і розробок;

- *на рівні інформаційно-комунікативних технологій* оцінюються: ефективність допоміжних технологій і ступінь їх включення в освітній процес.

Досліджуючи демократизацію освітнього процесу в Україні, І. Постоленко доповнює вказані вище ознаки демократизації твердженням, що одним з найважливіших її шляхів є оновлення методів, прийомів навчальної діяльності здобувачів середньої освіти. У цій сфері мають превалювати гуманістичні стосунки, партнерські відносини, принципи рівноправного діалогу між суб'єктами освітнього процесу. Основною спрямованістю такої роботи є розвиток самостійності здобувачів освіти, систематичне формування в них умінь виробляти свою точку зору. У свою чергу, творчому застосуванню методів і прийомів роботи з учнями сприяє реалізація педагогом принципів дискурсивності, проблемності в процесі індивідуального і парного, групового і колективного навчання, а саме: ілюстративно-пояснювальних, проблемно-

пошукових, дослідницьких, а також рольових ігор; психологічних тренінгів; методів і прийомів ділового спілкування [75].

Ми цілком погоджуємося з думкою дослідника І. Постоленка, так як суто адміністративні або фінансові нововведення не відповідають принципу системності інновацій, заявленому вище. Окрім інноваційних елементів в управлінні освітою, інноваційною має бути й сама педагогіка, особливо в контексті швидкоплинних змін у суспільному житті та інтенсивності розвитку сучасної науки. Розглядаючи інновації демократичних управлінських моделей та технологій ми виділяємо декілька підходів, серед яких найбільш популярними стають мережевий підхід та концепція синергії, а також не втрачає своєї актуальності системна парадигма. Дійсно, як зазначає Є.Ситниченко, нині деякі науковці наголошують на необхідності формування інноваційної моделі управління освітою, коли механізм адаптації до змін у соціокультурному середовищі функціонує іманентно-атрибутивно, а напрями інноваційних змін визначаються позиціонуванням освітніх суб'єктів як мережних [79]. Дослідник наголошує, що в сучасних умовах мережно-поліархічні підходи до трансформації управління освітою проявляються у кількох системних інноваціях: по-перше, це формування механізмів соціального партнерства на рівні освітніх мереж; по-друге, це інституційна перебудова механізмів освітнього управління на основі пріоритетності самоврядних засад функціонування освітніх мереж; по-третє, це використання інформаційно-комп'ютерних мереж для становлення електронного урядування та формування мережного типу організації освіти [79].

Як зазначає О. Усенко, що моделювання ефективної системи управління освітою – це, перш за все, реалізація інновацій синергетичної парадигми, вивчення альтернативних шляхів розвитку системи управління освітою завдяки взаємозв'язку ринкових (самоорганізаційних) механізмів та державного регулювання. Відтак, важливим показником ефективності інноваційного управління освітою є ринковий контроль [77]. Науковці пояснюють це тим, що процес управління освітою – це надзвичайно складний технологічний процес, в

якому багато різноманітних елементів настільки тісно пов'язані, що навіть незначна зміна в одній групі елементів може призвести до важливих фінансових змін в інших. До того ж, основні критерії якості процесу управління освітою часто мають характер, який погано формалізується, а це, у свою чергу, не дає змоги визначити завдання оптимізації освітніх технологій і технологій управління освітою у термінах теорії оптимального управління [80].

У 2003 році І. Лікарчук наголошував, що інновації в управлінні освітою повинні враховувати природні суперечності між державою та громадськістю. На його думку, влада виходить з інтересів держави як суб'єкта управління суспільством, а громадськість – з інтересів суспільства як суб'єкта формування держави. У цьому й полягає суперечливість характеру їх взаємодії, яка є ключовою проблемою технологізації теорії і практики державного управління освітою, суттєвим принципом демократизації врядування [81]. На його думку, технологічні суперечності, які виникають між державою і суспільством, виражаються у тому, що держава має сприяти розвитку соціальних самоорганізованих систем (системи управління освітою) і слугувати їх інтересам, у той час як насправді вона своєю суб'єктивно зумовленою управлінською діяльністю обмежує, а отже, дезорганізує саморозвиток цих систем. Тут йдеться про суб'єктивно-об'єктивну соціально-управлінську систему, розвиток якої постійно перебуває у суперечливому стані балансування соціально-самоорганізованої і державно-управлінської систем – суспільства і держави.

Сформульовану вище суперечність відзначає і Л. Парашенко, який у більшій мірі ніж І. Лікарчук, вбачає в ній не джерело для демократизації, а скоріше опір на шляху тих інновацій, які було вже здійснено наприкінці першого десятиріччя ХХІ ст. Відтак, дослідниця робить висновок, що, якщо «проаналізувати всю низку недоліків сучасної української системи загальної середньої освіти та її державного управління, то з'ясується, що вони безпосередньо пов'язані з ігноруванням потреб «клієнтів освіти» — учнів, батьків учнів, громади й суспільства загалом» [56]. Вдалим прикладом

використання стратегії управління відносинами з клієнтами в освіті є запровадження зовнішнього незалежного оцінювання (ЗНО) та зміни в його проведенні в останні роки (електронний вступ, відслідковування результатів тестування тощо). Нині завдання полягає у тому, щоб поширити ці клієнто-орієнтовані підходи, які на разі використовуються лише на «виході» загальної середньої освіти, на всю освітню систему, розпочинаючи з надання індивідуалізованої професійної підтримки батькам щодо вступу дитини до першого класу, а можливо й раніше. Як зазначає Л. Паращенко, що проектом «Рівний доступ до якісної освіти в Україні», що реалізовувався Міністерством освіти і науки України за кошти кредиту Світового банку, ще в 2006 р. передбачалося створення Єдиної інформаційної системи управління освітою, яка враховувала б усі зазначені вище аспекти [56].

Українськими ученими запропоновані й конкретизовані системні моделі управління освітою, які включають державні та громадські складові з урахуванням притаманних суспільству органів місцевого самоврядування. Зокрема, О. Пастовенським запропоновано модель мережевої взаємодії громадських, самоврядних і державних структур у громадсько-державному управлінні загальною середньою освітою [82], Л. Калініною – партнерська й агентська моделі та модель взаємозалежності державних і громадських чинників у системі стратегічного управління на інноваційних засадах [83] та ін.

У результаті наукових досліджень Г. Єльнікова виділила такі моделі державно-громадського управління [84]: модель структурно-громадського супроводу; модель інформаційно-громадського супроводу; модель субординаційно-проміжного партнерства. Найбільш прийнятною для створення механізму державно-громадського управління освітою є модель структурно-громадського супроводу, де субординаційна вертикаль державної природи на кожному щаблі супроводжується відповідною громадською структурою. Згідно Закону України «Про освіту» в управлінні освітою України діють чотири рівні: всеукраїнський, регіональний, муніципальний (районний) та інституційний (рівень управління освітнім закладом), які мають супроводжуватися залученням

до управління громадських структур відповідного масштабу. Так, на нашу думку, на інституційному рівні закладу середньої освіти це можуть бути органи учнівського самоврядування та батьківські комітети, а на муніципальному рівні і вище це громадські та педагогічні ради, НУО, що займаються аналітикою та адвокацією, науково-дослідні організації тощо.

Для нашого дослідження, у контексті демократизації управління закладами освіти, суттєвими є положення щодо модернізації системи управління освітою, які репрезентовані в «Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки». Вони стали підвалинами для інновацій в управлінні освітою та містили твердження, що управління освітніми закладами має здійснюватися на засадах інноваційних стратегій на основі принципів сталого розвитку, створення сучасних освітніх проектів та моніторингу результатів; розвитку моделі державно-громадського управління, посилення ролі та взаємодії усіх суб'єктів освітньої політики, де особистість, суспільство й держава стають рівноправними партнерами [85].

Важливо відмітити, що для впровадження державно-громадського управління освітою в Україні виникає потреба у забезпеченні низки умов, серед яких: удосконалення нормативно-правової бази; активна позиція членів громад; усвідомлення органами управління освітою та шкільною адміністрацією переваг співуправління з громадськістю.

У «Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012-2021 рр.» зазначено про необхідність створення гнучкої, цілеспрямованої, ефективної системи державно-громадського управління освітою, яка забезпечить інтенсивний розвиток і якість освіти, спрямованість її на задоволення потреб української держави, запитів особистості. Таке управління освітньою системою передбачає:

- оптимізацію державних управлінських структур, децентралізацію управління освітою;

- перерозподіл функцій і повноважень між центральними та регіональними органами управління освітою, органами місцевого самоврядування і закладами освіти;
- створення у складі Міністерства освіти і науки України центрального органу з управління професійною підготовкою робітничого потенціалу для економіки країни;
- деполітизацію процесу добору і призначення керівників освітніх закладів та органів управління освітою;
- розроблення системи заходів (нормотворчих, науково-методичних, фінансово-економічних тощо) для впровадження ідеї автономії освітніх закладів, розширення їх прав і можливостей щодо фінансової самостійності;
- апробацію і впровадження різних моделей державно-громадського управління розвитком освітніх закладів;
- перехід до програмно-цільового управління;
- подолання бюрократії у системі управління, зменшення кількості перевірок та звітності закладів освіти;
- професійну підготовку компетентних менеджерів освітньої галузі; формування управлінців нової генерації, здатних мислити і діяти системно в умовах суспільної кризи, приймати управлінські рішення в будь-яких сферах діяльності, ефективно використовувати наявні ресурси;
- запровадження нових ефективних форм підвищення кваліфікації керівників у сфері освіти та науково-методичних установ;
- розроблення ефективних механізмів взаємодії органів управління освітою з сім'єю, освітніми установами, дитячим і молодіжним громадськими організаціями у напрямі розвитку, виховання і соціалізації дітей та молоді;
- розроблення та підтримку інноваційних підходів удосконалення окремих освітніх підсистем (фінансових, організаційних, нормативно-правових тощо);
- створення умов для введення до штатного розпису закладів освіти додаткових штатних одиниць педагогів-організаторів, соціальних педагогів,

психологів, класних керівників та інших фахівців з урахуванням потреб освітнього закладу;

- розвиток автоматизації управління освітою [86].

Саме означені в «Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012-2021 рр.» інновації було втілено в новій редакції Закону України «Про вищу освіту», який «запрацював» у вересні 2014 р. Закон встановлює правові, організаційні, фінансові засади функціонування системи вищої освіти в Україні; створює умови для посилення співробітництва державних органів і бізнесу із закладами вищої освіти, сучасним виробництвом та технологіями, органічного поєднання освітньої та наукової діяльності з метою підготовки конкурентоспроможного людського капіталу для високотехнологічного та інноваційного розвитку країни, самореалізації особистості, забезпечення потреб суспільства, ринку праці та держави у кваліфікованих фахівцях [87].

Аналізуючи новий Закон України «Про вищу освіту» з історико-правової точки зору, С. Головка відмітив більшу чіткість та модернізованість дефініцій, порівняно із відповідним Законом від 2002 р. Зокрема, дослідник звертає увагу на те, що у попередній редакції нормативного документу «вища освіта» визначається як освітній рівень, здобуття якого передбачає системне та цілеспрямоване оволодіння змістом навчання [88], у той час, коли згідно статті першої чинного Закону, «вища освіта» – це, в першу чергу, сукупність систематизованих компетентностей, знань, умінь, практичних навичок, способів мислення (компетентностей), професійних, світоглядних, громадянських якостей та морально-етичних цінностей, що набуваються у закладі вищої освіти [89]. На думку автора, таке розуміння вищої освіти цілком відповідає європейським тенденціям її розвитку на засадах компетентнісного підходу, відповідно й освітня діяльність розглядається ширше, не лише як надання освітніх послуг з видачою відповідного документа, а й як орієнтація на задоволення освітніх потреб здобувача освіти.



Важливо те, що у Законі «Про вищу освіту» визначено і зафіксовано принципово нові терміни, які характеризують відповідні інновації в освітній сфері, а саме, у сфері управління вищою освітою. Зокрема, вводяться поняття:

- автономія ЗВО, як його «самостійність, незалежність і відповідальність у прийнятті рішень щодо організації навчального та наукового процесу, а також внутрішнього управління, економічної діяльності, кадрової політики»;
- академічна мобільність, як «можливість усіх учасників освітнього процесу навчатися, викладати, стажуватися, здійснювати наукову діяльність у різноманітних ЗВО як в Україні, та і поза її межами»;
- академічна свобода, як «самостійність і незалежність учасників освітнього процесу щодо реалізації науково-педагогічної та інноваційної діяльності, спрямованої на реалізацію принципів свободи слова і творчості»;
- засновник ЗВО, як «органи державної влади, територіальна громада, фізична та/або юридична особа»;
- компетентність, як «динамічна комбінація знань, вмінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особи успішно здійснювати подальшу навчальну та професійну діяльність»;
- особа з особливими освітніми потребами, як «особа з інвалідністю, яка потребує додаткової підтримки для забезпечення здобуття вищої освіти»;
- сталий фонд (ендаумент) ЗВО як «сума коштів або вартість іншого майна, призначена для інвестування або капіталізації, пасивні доходи від якої використовуються ЗВО з метою здійснення його статутної діяльності» [89].

Встановлено, що ЗВО запроваджують внутрішній публічний моніторинг якості, у формуванні механізмів якого активну участь братимуть громадські організації й стейкхолдери вищої освіти (абітурієнти, батьки та роботодавці), а його результати оприлюднюються на офіційних сайтах відповідних закладів освіти [87].

До того ж, в Законі України «Про вищу освіту» (2014 р.) очевидними є й інші ознаки демократизації української системи вищої освіти, а саме:

підвищення теоретичної та практичної значущості результатів фундаментальних та прикладних наукових досліджень, зокрема, й через надання ЗВО права остаточного присудження наукових ступенів та вчених звань; посилення прозорості процедур захисту дисертаційних робіт, антиплагіатних норм; оприлюднення в електронних ресурсах рукописів дисертаційних досліджень; удосконалення виборних процедур формування керівного складу ЗВО та його структурних підрозділів через запровадження прямої участі всіх науково-педагогічних працівників та представницької участі у цьому процесі здобувачів вищої освіти [89].

Забезпечення фінансової автономії ЗВО, яка передбачено Законом «Про вищу освіту» та реалізується у праві ЗВО на відкриття та використання рахунків у державних банках для реалізації освітньої, наукової та навчально-виробничої діяльності, передбачає супроводження посиленого контролю за цільовим призначенням витрат, що здійснюватиметься із залученням університетських громад. Сприяння демократизації університетського життя буде відбуватись через принципово нові та більш прозорі виборчі процедури обрання адміністрації ЗВО і спрощені процедури їх відкликання [87].

Очевидним є те, що нове законодавство реалізує принцип системності інновацій в освіті, сприймаючи вищу освіту в якості збалансованої системи функцій та повноважень, а також вибудовуючи чітку ієрархію ступенів, рівнів та ЗВО. Інтенсифікаційний принцип управлінських інновацій, про який йшла мова вище, втілено у Законі «Про освіту» [96]. Принцип оптимізації в інноваційній діяльності поступово реалізується на практиці – при поступовій імплементації положень Закону, «відмиранні» неспроможних та неконкурентних ланок вищої освіти, оновленні та розвитку науково-педагогічних кадрів на нових принципах та засадах (професіоналізму, міжнародної активності, суміщення педагогічної та наукової діяльності) тощо.

Отже, результатом вище викладених теоретико-доктринальних, стратегічних та нормативно-правових інновацій, які знайшли місце у Законі «Про вищу освіту» та в інших нормативно-правових актах, а також дій з

імплементатії даного Закону, нині стає державно-громадський характер управління, а також актуалізація громадських інститутів та спільнот, таких як: наглядові ради; громадські організації; органів студентського самоврядування.

Перелічуючи недоліки та переваги інноваційних змін в освіті, стає очевидним, що створення адекватної, прогнозованої моделі державного управління системою освіти, здатної до реалізації та ефективного забезпечення ідеї демократизації врядування в Україні (в тому числі і в освіті), не може відбутись, не залучаючи до цього процесу громадськість, а точніше не втіливши в життя нову модель державно-громадського управління освітою. Адже, не можливо запровадити ефективно діючий механізм державного управління освітою без взаємодії двох вертикалей управління – держави і громадськості.

Суть ідеї державно-громадського управління виражається у поєднанні діяльності одночасно суб'єктів державних і громадських інституцій за принципом добровільного встановлення державою та громадянами певних обов'язків в управлінні освітою в інтересах особистості, соціуму, влади. Таке управління передбачає співпрацю, взаємозв'язок, неперервний діалог та взаємодію між державним (адміністративним) та громадським суб'єктами управління. Метою державно-громадського управління є оптимальне поєднання державних та громадських основ в інтересах людини, суспільства і держави, а завданнями такого управління постають:

- реалізація законодавчо визначених прав усіх учасників освітнього процесу на участь в управлінні закладом освіти;
- демократизація державного управління системою освіти;
- задоволення потреб та інтересів учасників освітнього процесу;
- розвиток узгоджувальних механізмів вирішення суперечностей та конфліктів між усіма суб'єктами.

Державно-громадське управління базується на провідних принципах, а саме, на науковості, професіоналізмі, гуманізації, відкритості. Зміст державно-громадського управління реалізується через діяльність його суб'єктів, інтегруючи в процесі цієї діяльності три напрями роботи: демократизацію

діяльності органів державної влади й управління системою освіти; розвиток самоврядних асоціацій учасників освітньої діяльності (професійних асоціацій педагогів, органів учнівського й батьківського самоврядування всіх рівнів); створення та організацію діяльності громадських органів управління освітньою системою, куди входять представники всіх верств суспільства [54].

Працюючи над державно-громадським управлінням закладом середньої освіти, Л. Гаєвська зазначає, що система державно-громадського управління об'єднує всіх учасників освітнього процесу, органи управління та органи державного (регіонального, місцевого, на рівні одного закладу) управління освітою; законодавчу та іншу нормативно-правову базу, яка регламентує діяльність суб'єктів державно-громадського управління системою освіти; процедури і механізми їхньої взаємодії [91].

Проте, досліджуючи чинники та проблеми державно-громадського управління закладом загальної середньої освіти у змісті підручника для керівника школи, Л. Калініна наголошує, що визначення законодавчо-правових і концептуальних засад освітньої політики в державі не вирішує проблему швидкого запровадження державно-громадського демократичного управління, а потребує насамперед усвідомлення даної проблеми, сформованості у суб'єктів державного управління особистісних потреб, наявності самоуправління та громадського самоврядування щодо запровадження демократії та бажання брати особисту відповідальність за якість освіти громадян і розвиток громадянського суспільства в Україні [90].

У своїй науковій публікації Л. Калініна приводить результати дослідження думки учасників експерименту з приводу технологій реалізації організаційних механізмів управління системою освіти. Експеримент проводився у різних місцях України, зокрема в містах Києві, Миколаєві, Житомирі та Житомирській, Київській, Миколаївській, Рівненській, Чернігівській, Херсонській областях під час засідань Всеукраїнського клубу директорів шкіл, експериментальних закладів-лабораторій управління освітніми закладами, зокрема ЗНЗ м. Миколаєва, Херсонського ліцею Херсонської обласної ради, СШ № 41

ім. З. Слюсаренка м. Києва, гімназії № 117 ім. Л. Українки, Хотівського НВК Київської області, Чернігівського ліцею № 32 та ін. [90]. До експерименту було залучено 1266 керівників, серед яких директори та заступники директорів сучасних типів закладів загальної середньої освіти України, представники управлінь освіти та науково-методичних служб.

У результаті серед відповідей респондентів на перше запитання про оптимальність форми реалізації управління у сфері освіти на сучасному етапі розвитку демократії в Україні було отримано (Додаток А): 469 респондентів (37,04 %) вважають державно-громадське управління освітою оптимальною формою як законодавчо визначену норму на державному рівні; 519 респондентів (41 %) надають перевагу громадсько-державній формі управління освітою; 202 учасники експерименту (15,95 %) запропонували інші форми управління системою освіти в сучасних умовах, а саме: адаптивне, адміністративне, стратегічне, інформаційне, оперативне, управління з застосуванням засобів ІКТ; 75 (5,92 %) керівників закладів утрималися від відповіді [90]. При цьому 646 (51,02 %) респондентів з 1266 освітян схиляються до нових, науково обґрунтованих та діючих у європейській практиці моделей управління системою освіти, коли поєднуються чинники громадського та державного впливу на відміну від адміністративно-бюрократичного управління, яке сьогодні має місце у практиці сучасної школи та яке дуже інертно змінюється в сторону задекларованій у державі формі управління. Зокрема, учасники експерименту відзначають, що нині є потреба спроектувати й обґрунтувати нову систему управління школою з урахуванням умов функціонування сфери освіти та специфіки середньої освіти, потреб усіх учасників освітнього процесу, ринку праці. Важливо розуміти, що декларування «державно-громадської» чи «громадсько-державної» моделі та підтримування адаптивних моделей управління у негативному значенні цього слова керівниками вищих щаблів влади явно негативно впливатимуть на результат (Додаток А) [90].

Цікавим виявилось також порівняння між задекларованим та дійсним уявленням про управління системою освіти в сучасній Україні, що було

підтверджено в ході проведеного дослідження Л. Калініною в результаті отриманих відповідей на запитання: «У ЗНЗ, який Ви очолюєте, управління є громадсько-державним?». В якості альтернатив пропонувалась наступна шкала можливих відповідей: «Так, ні, частково, наявні лише окремі компоненти». Респондентам потрібно було підкреслити той варіант відповіді, який відповідає реальній ситуації в закладі, яким керує цей респондент. Тож, серед опитуваних варіант «так» обрали 76 (6,0 %) осіб; «ні» – 620 (48,97 %, «частково» – 127 (10,03 %) осіб, решта 443 респондентів вказали на наявність деяких елементів, зокрема, органів учнівського самоврядування [90].

На підставі представленої експериментальної матеріалу, робимо висновок, практично державно-громадське управління майже не функціонує на рівні базової освіти, проте більш активніше впроваджується у великих, провідних ЗВО та експериментальних закладах середньої освіти. Та все ж не треба вважати, що на сучасному етапі ми маємо справу з ригідністю держави та імітацією реформи в освіті, так само як і погоджуватись з висловлюваннями деяких політиків та чиновників, які вказують на те, що причина усіх бід України у якостях українців. На нашу думку, незадовільний стан державно-громадського управління в освіті детермінує ціла низка факторів, як-от:

- стійкість радянських та пострадянських традицій централізованого управління системою освіти;
- інноваційність змін системи управління освітою;
- початок формування законодавчої бази, неунормованість процесів у сфері освіти державою;
- недостатнє інформування громадськості та педагогічної спільноти щодо нововведень в освіті, їхньої мети та форм реалізації;
- відсутність управлінської культури у керівників закладів освіти, системи підготовки менеджерів освіти, адміністрування освітньої сфери тощо;
- нерівномірність у розвитку громадянського суспільства, концентрація НУО в Києві та великих містах держави;

- фінансова неспроможність і відсутність готовності до широкомасштабної підтримки освітньої реформи;

- патерналістичні настрої серед населення, зuboжіння та зайнятість проблемою виживання значної частки українців, масова політична пасивність молодого покоління.

Вказані вище причини впливають на місце і роль громадських організацій в системі сучасного управління закладом освіти, які залишаються найбільш розмивчастими та нерівномірними до сьогодні. Фактично, на даному етапі змін діалог між громадськістю та школою або закладом вищої освіти виникає лише там, де є занадто активізована громадськість, яку турбує певна проблема в освітній сфері, тому частіше всього взаємодія громадськості та освітнього закладу не набуває форми конструктивного діалогу і партнерства, а представляє собою взаємні вимоги, претензії та боротьбу.

Методологічне розуміння і чіткість в дану проблему можна внести, розмежовуючи два підходи до розуміння «громадських організацій», які потенційно виступають акторами державно-громадського управління освітою – вузького та широкого. В контексті вузького підходу Л. Гаєвська, досліджуючи державно-громадське управління закладом середньої освіти та аналізуючи відповідні практики, вказує на наявність сьогодні двох основних видів громадських органів. Перший – це окремі органи учнівського, батьківського та педагогічного самоврядування, а другий – органи спільного управління педагогів, учнів та їхніх батьків закладом освіти, яким надано статус органів громадського управління закладом середньої освіти. До останніх можна віднести: загальні збори (конференція) учасників освітнього процесу (тобто педагогів, учнів та їхніх батьків (законних представників)) та обрана зборами (конференцією) рада закладу середньої освіти. Останнім часом в систему громадського управління у ЗСО входять нові суб'єкти на базі первинних колективів – загальнокласні збори педагогічних працівників, учнів та їхніх батьків, а також обрані ними загальнокласні ради, які утворюються з представників усіх трьох категорій учасників освітнього процесу [91]. У

підсумку, запропонована дослідницею типологія «громадських організацій» все одно фокусує нас на структурах, які знаходяться «всередині» освітнього процесу та управління ним.

Роль громадськості та різних формувань в її межах у розвитку вітчизняної освіти декількох минулих років зі сторони більш розширеного підходу відзначає Г. Тодосова, яка виділяє Громадську раду при Міністерстві освіти і науки України, Громадську раду освітян і науковців, Громадські ради з питань освіти і науки при міських головах, Центри громадянської ініціативи – важливі дорадчо-консультативні органи, що діють незалежно від управління системою освіти і формуються із компетентних у галузі освіти людей, причетних до законотворчої діяльності, підготовки, прийняття та реалізації нормативно-правових актів у сфері освіти, розроблення педагогічних технологій, методик навчання і навчальних матеріалів. За змістом їхня діяльність – це організація різних конференцій; проведення громадської експертизи розпоряджень та рішень міської, районної, обласної влади у сфері регіональної освіти; створення проєктів її розвитку [52].

Як у контексті демократизації освіти в Україні, так і у визначенні ролі громадських організацій у реформатських зрушеннях минулих років ми схиляємось до більш широкого підходу, запропонованого С. Королюк, яка під громадськістю розуміє «організовані структури, що відображають інтереси соціальних груп в системі освіти і не підпорядковуються органам управління освітою, наприклад: безпосередньо не пов'язані з системою освіти (об'єднання роботодавців, творчі спілки, наукові установи); ті, що об'єднують працівників освіти (асоціації педагогів-дослідників, асоціації керівників шкіл); що об'єднують учасників навчально-виховного процесу (батьків, учнів); що забезпечують систему освіти певними ресурсами (за рахунок позабюджетних коштів – проєктні групи, дослідницькі лабораторії, тимчасові науково-дослідницькі колективи тощо)» [92]. Ці структури можуть бути постійними у вигляді асоціацій, об'єднань, рад, некомерційних партнерств, або тимчасовими - зібрання, наради, конференції. Представляти інтереси певних соціальних груп у



сфері освіти можуть також фахівці, які вивчають освітні запити й проблеми населення (соціологи, психологи, менеджери освіти, науковці в галузі освіти). Таких фахівців можна визначити як групу експертів з соціальних проблем освіти та групу експертів з питань управління освітніми системами, незалежних від органів управління освітою.

Актуальність такого підходу до розуміння демократизації освіти та актуалізації громадськості в цьому процесі підтверджується емпіричними даними, які наводились вище як результати соціологічного дослідження Л. Калініної. На відкрите запитання опитувальника: «які громадські організації відіграють провідну роль у реалізації державно-громадського управління в сфері освіти?» керівники закладів та департаментів освіти вказали та такі організації, як: Асоціація керівників шкіл України (АКШУ), агенція демократичного розвитку, благодійна організація «Вчителі за демократію та партнерство», асоціація керівників шкіл «відроджені ліцеї та гімназії», громадська організація «Крок за кроком», «Партнерство у навчанні» тощо [90].

Щодо питання про реальні функції громадянських інституцій в державно-громадському управлінні освітою скористаємось результатами цього ж дослідження, коли на запитання: «Яка роль громадської організації у реалізації державно-освітньої політики?» респонденти надали відповіді: «забезпечення діалогу з державними органами управління освітою, допомога у вирішенні проблеми браку коштів, підтримка учнів і учителів, вплив на учнів і їхніх батьків, вплив на формування громадської думки, залучення дітей до усвідомлення себе як частки громади та суспільства, залучення підлітків «проблемного віку» до соціально значущих громадських акцій, формування суспільної думки в школі, формування громадянської та соціальної компетентності» [90].

Ми переконані, що такі відповіді вказують на велику (порівняно із іншими пострадянськими країнами) роль громадянського суспільства в демократизації української освіти та демонструють потенціал збільшення цього впливу. Якщо дивитись на системні вади партійного простору України, то виходить, що саме громадські об'єднання, організації на сучасному етапі можуть і повинні стати

дієвою формою інституціоналізації суспільних інтересів і трансформації їх у потужні імпульси розвитку української держави в цілому. Тут варто наголосити про існування двох шляхів підтримки і посилення повноважень громадських об'єднань у сфері освіти: законодавчий і прецедентний. Законодавча підтримка громадських організацій в їх діяльності, професійних та інших утворень як громадянських інститутів розвитку держави вимагає істотного корегування і оновлення відповідного законодавства, перш за все – наділення громадських організацій функцією внесення законодавчих ініціатив в галузі освіти.

Унікальний шлях розвитку і актуалізація громадських організацій полягає у накопиченні, узагальненні і осмисленні фактів їхнього реального впливу на події останніх років у державі та в освіті, зокрема. Неабияка творча енергія українського громадянського суспільства є найголовнішим ресурсом державотворення. Тож, на часі, формування нових підходів до взаємодії між владою, інтелектуальними елітами і громадянським суспільством. Нині формула успіху нашої країни – це об'єднання зусиль незалежного фахового експертного співтовариства з активністю широкого громадського загалу. Україна повинна розпочати процес створення суспільних центрів, які, на відміну від корпоративних, партійних та галузевих прототипів, зможуть трансформувати первинні громадські запити у фахові пропозиції з найважливіших напрямів державної освітньої політики. Отже, нині основною метою громадських організацій і неурядових утворень, які розпочали свою діяльність при органах управління освітою, закладах освіти є розробка та запровадження моделі ефективної громадської участі в управлінні освітою. Перехід від державного до державно-громадського управління системою освіти в Україні вимагає удосконалення існуючих та створення дієвих моделей такого управління, які у більшості випадків зможуть забезпечити формальне ставлення громадськості до освітніх процесів та перевести їх діяльність у площину конструктивної співпраці.

О. Усенко, який є прихильником вище описаних процесів та аналізуючи механізм впливу існуючої системи державного управління освітою на формування громадянського суспільства, виділяє чотири етапи їхньої взаємодії:

I етап – відтворює самоорганізаційну функцію управління системою освіти;

II етап – система управління освітою на етапі її стратегічного моделювання забезпечує умови для вдосконалення наявної системи управління освітою;

III етап – відбувається процес самовідтворення громадянського суспільства, коли система управління освітою взаємодіє із громадськими об'єднаннями;

IV етап – виникає механізм у вигляді оптимізаційної системи, який інтелектуальними засобами забезпечує стабільне функціонування та подальшу трансформацію системи державного управління освітою в державно-громадське управління) [77] .

Очевидно, що нині знаходимось на другому етапі взаємодії державного управління освітою та громадянського суспільства, коли голос громадськості може бути почутий в контексті стратегічного моделювання напрямів розвитку системи освіти, у той час як громадські інституції ще не стали рівноправними або, хоча б стабільно діючими учасниками процесу управління освітою. Через те, на даному етапі важливим стає нормативне закріплення та інституційне забезпечення функцій наглядових рад та органів самоврядування як основних елементів демократизації освіти. Фактично саме в них реалізовується стратегія нагляду представниками громадськості та іншими експертами за керівництвом та діяльністю закладу освіти ззовні (наглядові ради), а також можливість впливати на процес зсередини – самими його учасниками через студентське/учнівське самоврядування.

Щодо законодавчого закріплення описаної вище діяльності то у 2000 р. було затверджено положення про піклувальну раду загальноосвітнього закладу, яка має створюватись за рішенням загальних зборів (конференції) у відповідному закладі. Для національних закладів освіти утворюються наглядові ради. При Міністерстві освіти і науки розпочали свою діяльність громадські колегії. У 2005 р. було утворено Громадську раду освітян і науковців України, головною метою якої є визначення пріоритету та прискорення розвитку освіти, науки і

культури [51]. У цьому процесі не можна залишити поза увагою те, що у Білій книзі національної освіти України (2009 р.) під редакцією В. Кременя, говориться, що громадські структури, які діють разом з державними органами управління, часто займаються важливими але часто другорядними питаннями, а нерідко слугують «статистами» для лобіювання адміністративних рішень. До прикладу, піклувальні ради, вишукують для закладів середньої освіти додаткові кошти, залучають окремих громадян або цілі організації до процесів модернізації освітнього середовища, у той час як діяльність цих рад не спрямована на визначення перспектив розвитку закладів освіти, контроль за діяльністю їх керівників і педагогічного колективу, добір кадрів, ефективність функціонування закладу та витрачання бюджету тощо [ 95, с.185].

Саме тому, у положеннях нової редакції Закону «Про вищу освіту», стаття 37, закріплена роль наглядових рад у системі вищої освіти, яка чітко вказує на обов'язковість її створення у ЗВО. Дане громадське об'єднання утворюється для здійснення нагляду за управлінням майном закладу вищої освіти та досягненням мети його створення. До того ж, у Законі зазначається, що наглядова рада ЗВО сприяє: розв'язанню завдань розвитку його перспективних напрямів; залученню фінансових ресурсів для забезпечення цього розвитку і здійснення контролю за їх використанням; ефективній взаємодії закладу з державними органами та органами місцевого самоврядування, науковою громадськістю, суспільно-політичними організаціями та суб'єктами господарської діяльності в інтересах підвищення якості освітнього процесу і конкурентоспроможності ЗВО, здійснює громадський контроль за його діяльністю.

Завдяки Закону «Про вищу освіту» (2014), важливими пунктами стало те, що наглядова рада має право вносити вищому колегіальному органу громадського самоврядування закладу вищої освіти подання про відкликання керівника відповідного закладу, порядок формування наглядової ради, термін її повноважень, компетенція і порядок діяльності цього органу було віднесено до компетенції самого закладу вищої освіти через унормування цього питання

Статутом закладу, а також неможливість входження до неї самих співробітників ЗВО [89].

Якщо провести моніторинг складу наглядових рад закладів вищої освіти України, то можна побачити, що ті з них, які по праву є лідерами та провідниками освітніх інновацій, залучають до своїх рядів експертів, видатних науковців, громадських діячів тощо. Відтак, ми бачимо позитивну за своїм ефектом формулу: видатні та авторитетні особистості у наглядовій раді підвищують престиж закладу вищої освіти, а їхнє ім'я та імідж не дозволяють їм самим колегіально повернути розвиток ЗВО у сторону брудних махінацій або відхилитися від статутної мети - надання якісної освіти та розвиток університетської науки.

Законодавство та логіка інноваційних управлінських змін у контексті ролі студентського самоврядування в організації діяльності та в управлінні закладом вищої освіти, трактують його як невід'ємну частину громадського самоврядування ЗВО. Стаття 40 Закону України «Про вищу освіту» вказує, що «студентське самоврядування – це право і можливість студентів (курсантів, крім курсантів-військовослужбовців) вирішувати питання навчання і побуту, захисту прав та інтересів студентів, а також брати участь в управлінні вищим навчальним закладом» [89] . Отже, студентське самоврядування – це форма управління, за якої гурт здобувачів вищої освіти має право самостійно вирішувати питання внутрішнього управління закладом, або виборна установа, що здійснює таке управління. Органи студентського самоврядування функціонують за принципами: добровільності, колегіальності, відкритості; виборності та звітності органів студентського самоврядування; рівності права здобувачів вищої освіти на участь у студентському самоврядуванні; незалежності від впливу політичних партій та релігійних організацій (крім закладів вищої освіти, які здійснюють підготовку духовенства).

Сучасне законодавство з вищої освіти наділяє органи студентського самоврядування доволі широкими повноваженнями, адже вони:

- беруть участь в управлінні закладом вищої освіти у порядку, встановленому Законом «Про вищу освіту» та статутом відповідного закладу;
- беруть участь в обговоренні та прийнятті рішень щодо удосконалення освітнього процесу, науково-дослідної роботи, призначення стипендій, організації дозвілля, оздоровлення, студентського побуту та харчування;
- проводять різноманітні заходи: організаційні, просвітницькі, наукові, спортивні, оздоровчі та інші;
- беруть участь у процесах щодо забезпечення якості вищої освіти;
- захищають права та інтереси здобувачів вищої освіти, які навчаються у ЗВО;
- делегують своїх представників до робочих, консультативно-дорадчих органів;
- погоджують внутрішні нормативні документи, які регламентують їх організацію та діяльність;
- розпоряджаються коштами та іншим майном, які перебувають на балансі та банківських рахунках органів студентського самоврядування;
- вносять пропозиції щодо змісту освітніх програм та навчальних планів;
- вносять пропозиції щодо розвитку матеріальної бази, побутових умов та відпочинку студентів закладу вищої освіти;
- оголошують акції протестувань, з приводу питань, з якими не погоджується студентство [89].

За погодженням з органом студентського самоврядування закладу вищої освіти приймаються управлінські рішення, як-от:

- відрахування здобувачів вищої освіти із ЗВО та їх поновлення на навчання;
- переведення осіб, які навчаються у ЗВО за державним замовленням, на навчання за контрактом за рахунок коштів фізичних (юридичних) осіб і навпаки;
- призначення заступника декана факультету / директора інституту / заступників (проректорів) керівника закладу вищої освіти;

- поселення у гуртожиток і виселення із гуртожитку осіб, які навчаються у ЗВО;
- затвердження правил внутрішнього розпорядку закладу вищої освіти в частині, що стосується осіб, які навчаються;
- діяльність студентських містечок та гуртожитків для проживання осіб, які навчаються у закладі вищої освіти [89].

У своїй науковій публікації М. Карпуленко наголошує, що «студентське самоврядування – потужний фактор демократизації сучасної вищої школи, що сприяє вихованню у студентів лідерських якостей, формуванню громадянської свідомості, активної життєвої позиції» [93]. Підтримуючи розширення ролі та мережі громадських об'єднань в управлінні освітою, ми звертаємо увагу на певний методологічний парадокс, адже, вибудовуючи освітньо-управлінські відносини в контексті традицій європейсько-континентальної парадигми, законодавство забезпечує студентському врядуванню права в контексті ліберальної парадигми освіти. Гіпотетично можуть виникати певні парадигмально-ідеологічні та практичні протиріччя, які можуть загострюватись на тлі тих негараздів сучасного етапу розвитку державно-громадянського управління системою освіти, які нами були описані вище.

Типовим проявом цього є суперечність, що значна кількість здобувачів вищої освіти навчається за кошти платників податків та держави, отримують стипендію і, таким чином, не є «спонсорами» освіти. Постають питання: Чи не призведе така модель до реалізації прав здобувачів вищої освіти без виміру відповідальності? Чи існують гарантії захищеності науково-педагогічних працівників, які є суворими та прискіпливими при оцінюванні результатів навчання від особистої або групової помсти здобувачів вищої освіти? Очевидно, відповіді на поставлені питання лежать у подальшому утвердженні державно-громадянського управління системою освіти як постійного процесу корегування та введення інновацій. Зрозуміло, що подібні суперечності будуть призводити до внесення змін в Статути ЗВО (яким до цього часу відводилась відносно формальна роль), до виникнення нових механізмів моніторингу та арбітражу в

системі освіти, до можливої модернізації усієї системи освіти в цілому, її одночасного наближення до громади, де територіально знаходиться заклад освіти, та реалізації європейських принципів науковості знання, якості навчання і викладання, а також взаємної відповідальності та взаємоповаги усіх учасників освітнього процесу.

### **Висновки до третього розділу**

Розкрито, що концептуально-стратегічне бачення системи формування професійної майстерності викладачів для глобального виміру демократизації освіти полягає в обґрунтуванні та розробленні авторської концепції та стратегії забезпечення системи та спроектованої моделі в умовах глобального виміру мобільності професійної майстерності викладачів (у партнерській співпраці зі всіма учасниками освітнього процесу та зацікавленими сторонами, керівництвом, адміністраторами й обслуговуючого навчально-допоміжного персоналу) відкритої соціокультурної організації сприятливого психолого-педагогічного клімату студентоцентрованого навчання та формування професійної майстерності майбутніх і зайнятих викладачів, їх соціального та правового захисту глобальної метрики демократизації освіти.

Встановлено, що підвищення професійної майстерності та розвиток творчих здібностей викладача є необхідною складовою демократизації освіти. Відмічено, що саме багатогранність педагогічної діяльності створює справжню конкуренцію і є запорукою прогресу всієї системи освіти. В той же час, свобода педагогічної творчості вимагає посилення відповідальності у викладачів за результати власної діяльності, підвищення рівня їх професіоналізму.

Зазначено, що демократична освіта є життєво необхідним компонентом підготовки майбутніх викладачів, які повинні не лише самі опанувати здатність жити повноцінним життям в умовах демократії, але й розвивати цю здатність у здобувачів освіти, створюючи умови для формування людини-громадянина, для якої демократичне суспільство є середовищем для розкриття творчих здібностей, задоволення особистих та суспільних інтересів.



Встановлено, що важливим компонентом демократичної освіти майбутніх педагогів є спецкурс «Основи демократії», запровадження якого в педагогічних університетах (й не лише в них) стало можливим у межах українсько-канадського проєкту «Демократична освіта». Для розробки даного навчального курсу було організовано стажування вітчизняних викладачів в провідних університетах Канади, проведено семінари, організовано пілотне читання цього спецкурсу та видано навчальний посібник, а також реалізовано інші заходи з підтримки зусиль українських науковців у дослідженні широкого кола питань, пов'язаних із розвитком демократії в Україні. Попри високі оцінки спецкурсу «Основи демократії», він так і не став обов'язковим для вітчизняних університетів, а після реформи вищої освіти 2014 року питання про обов'язкові навчальні дисципліни взагалі було знято з порядку денного. Відтепер демократична освіта майбутніх педагогів засобами даного навчального курсу, як й інші навчальні дисципліни професійної підготовки, – сфера відповідальності кожного окремо взятого університету.

На зміну українсько-канадському проєкту «Демократична освіта», який було завершено у 2009 році, прийшли інші ініціативи, які відіграють важливу роль для поширення громадянської освіти в закладах середньої та позашкільної освіти в Україні.

Встановлено, що особливості навчання демократії здобувачів освіти педагогічних університетів окрім набуття знань про сучасну демократію, її принципи, ідеали, цінності та практики, передбачають формування у викладачів розвинутої громадянської компетентності та зрілої соціальної позиції, цілеспрямоване формування толерантності, а також вироблення у них необхідних технологічних умінь щодо вибору та конструювання методів навчання, проведення уроків, позаурочних та позакласних занять в контексті реалізації завдань громадянської освіти та виховання як компонентів більш загального процесу соціалізації, в результаті якого відбувається інтеграція конкретної особистості до соціуму.

Виокремлено, що особливої уваги заслуговують демократичні цінності здобувачів вищої освіти, які утверджуються не лише на змістовому, організаційному, функціональному, комунікативному рівнях освітнього процесу, але й через чинники макро- (вплив суспільства та політичних процесів) та мікросередовища (вплив сім'ї та групи однолітків), ЗМІ (у тому числі Інтернет-технологій) та культури, самовиховання, а також через позанавчальну діяльність ЗВО, що охоплює профспілкову, дозвіллеву діяльність студентської молоді, участь у студентському самоврядуванні та навчальних гуртках, волонтерство тощо.

### Список використаних джерел до третього розділу

1. Князев В. М. Бакаєв Ю.В. Методологія наукових досліджень в галузі «Публічне адміністрування». Київ : Вид-во НАДУ, 2007. 75с.
2. Афанасьев В. Г. Системность и общество. Москва : Политиздат, 1980. 368 с.
3. Мультимодусні засади післядипломної освіти для сталого розвитку : колективна монографія / за заг. редакцією Рідей Н.М., Сергієнко В.П. Київ : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2017. 634 с.
4. Егоров В. С. Рационализм и синергизм. Москва : Изд-во “Сов. спорт”, 1997. 308 с.
5. Компетентнісний підхід до підготовки педагогів у зарубіжних країнах: теорія та практика : монографія / Н. М. Авшенюк, Т. М. Десятов, Л. М. Дяченко, Н. О. Постригач, Л. П. Пуховська, О. В. Сулима. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2014. 280 с.
6. Когак Е. Обличчя демократії: зазираючи у двадцять перше сторіччя. Демократія – це дискусія. *Громадська заангажованість у старих і нових демократіях : посібник*. Коннектикутський коледж : Нью-Лондон, Коннектикут, США, 1997. С. 2–6.
7. Бойчук М. А. Демократичний процес в Україні: проблема вибору і механізмів реалізації : автореф. дис. ... док. філософ. наук: 09.00.03 – соціальна філософія та філософія історії. Київ., 2012. 32 с.

8. Кострюков С. В. Формування демократичних цінностей студентської молоді в трансформаційний період : автореф. дис. ... канд. філософ. наук : 09.00.10 – філософія освіти. Київ, 2004. 19 с.
9. Рудич Ф.М. Політологія: Підручник. 3-тє видання, перероблене, доповнене. Київ: Либідь, 2009. 480 с.
10. Галактіонова І. В. До питання про необхідність вивчення навчальної дисципліни «Політологія» як обов'язкової студентами вищих навчальних закладів України. *Освіта регіону*, 2009. № 4. С. 13–18.
11. Курс «Основи демократії» [Електронний ресурс]. Силабуси вибіркових освітніх компонент. URL : <http://moodle2.snu.edu.ua/mod/resource/view.php?id=66049> (дата звернення 23.04.2021).
12. Андрущенко В. Демократична освіта молоді та студентів: проблеми теорії і практики. *Розвиток демократії та демократична освіта в Україні : матеріали II міжнародної наукової конференції*. Одеса, 24-26 травня 2002 р. Київ : Ай Бі, 2003. С. 11–12.
13. Квіт С. Потрібні зміни: зміст і завдання освітніх реформ [Електронний ресурс]. *Українська правда*, 27.01.2015. URL: <http://www.pravda.com.ua/articles/2015/01/27/7056516/> (дата звернення 23.04.2021).
14. Основи демократії : навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / за заг. ред. А. Колодія. Київ : Вид-во «Ай-Бі», 2002. 684 с.
15. Розвиток демократії та демократична освіта в Україні : матеріали II міжнародної наукової конференції, Одеса, 24-26 травня 2002 р. / Укладач Л. Марголіна; Канадсько-український проект «Демократична освіта». Київ : Ай Бі, 2003. 729 с.
16. Соннова М. Зарубіжний та вітчизняний досвід громадянського виховання. *Вісник Львівського університету. Серія Педагогіка*, 2006. Вип. 21. Ч. 1. С.123–130.
17. Живемо в демократії : плани уроків з питань Освіти для демократ.

- громадянства та Освіти прав людини для загальноосвітніх навчальних закладів / Р. Голлоб, Т. Хаддлестон, П. Крапф та ін.; пер. з англ., наук. редагування та адапт. О. В. Овчарук ; заг. ред. : Р. Голлоб, П. Крапф ; заг. ред. укр. версії : Н. Г. Протасова. Київ : НАДУ, 2009. 212 с.
18. Бекман Е., Траффорд Б. Демократичне врядування в школах: посібник. пер. з англ. та адапт. Л. І. Паращенко; заг. ред. укр. версії: Н. Г. Протасова. Київ : НАДУ, 2009. 100 с.
19. Освіта для демократичного громадянства : посіб. для підготов. вчителів з питань освіти для демократ. громадянства та освіти з прав людини (вдосконалена версія – вересень 2007) / Р. Голлоб, Е. Хаддлестон, П. Крапф та ін.; пер. з англ. та адапт. Л. М. Ващенко; за ред. Е. Хаддлестона; заг. ред. укр. версії Н. Г. Протасова. Київ: НАДУ, 2009. 92 с.
20. Україно-швейцарський освітній проект. Про проект. [Електронний ресурс]. Сприяння розвитку освіти для демократії в Україні URL: <http://derzhava.in.ua:8081/international/swiss/default.aspx> (дата звернення 23.04.2021).
21. Полтавцев О. Г. Формування громадянських компетентностей в Україні: проблеми та перспективи *Народна освіта : електронне наукове фахове видання*, 2015. Вип. № 2 (26). [Електронний ресурс] URL: [http://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page\\_id=3415](http://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=3415) (дата звернення 23.04.2021).
22. Кондрашова Л. Емоційна домінанта підготовки майбутніх педагогів до професійної діяльності. *Рідна школа*, 2010. №7–8 (липень–серпень). С. 14–19.
23. Пометун О. Формування громадянської компетентності: погляд з позиції сучасної педагогічної науки. *Вісник програм шкільних обмінів*, 2005. № 23. С. 18–20.
24. Пометун О. Теоретичні засади формування громадянської компетентності учнівської молоді. *Управління школою*, 2005. №8 (92). С. 5–8.
25. Шестоपालюк О. Громадянська освіта як фактор формування громадянської

- компетентності сучасної молоді. Рідна школа, 2010. № 3. С. 33–35.
26. Кравцов В., Кравцова Т. Теоретичні засади формування громадянської компетентності майбутнього соціального педагога. *Наукові записки. Серія : Педагогічні науки*, 2012. Вип. 103. С. 27–35.
27. Коляденко С. М., Юрчук О. О. Деякі питання соціалізації особистості у творчій спадщині В. О. Сухомлинського. *Теоретичні та методичні засади соціально-педагогічної підготовки вчителя*. Київ-Житомир : Державний педагогічний інститут, 2001. С. 125.
28. Калашнікова Л.Ю. Умови формування соціальної позиції студента. *Педагогіка та психологія*, 2014. Вип. 45. С. 125–134.
29. Жерноклеєв І. В. Демократична основа процесу підготовки майбутніх вчителів технологій в північних країнах Європи. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*, 2011. Вип. 30. С. 61–68.
30. Чопей В. С. Динаміка змін світоглядних парадигм сучасних студентів. *Міжнародний науковий форум: соціологія, психологія, педагогіка, менеджмент*, 2013. Вип. 12. С. 119–130.
31. Дьюи Д. Демократия и образование. перевод с английского. Москва : Педагогика Пресс, 2000. 384 с.
32. Грошовенко О. Використання інтерактивних технологій в процесі фахової підготовки майбутнього вчителя початкових класів (на матеріалі курсу «Людина і світ» з методикою викладання. *Збірник наукових праць*, 2009. Ч. 3. С. 39-44.
33. Якібчук М.І. Педагогічна модель послідовного формування толерантності у студентів вищих педагогічних навчальних закладів. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. Педагогічні науки*, 2012. № 1. С. 249–254.
34. Кудряченко А. Зasadничі демократичні цінності та їх вплив на розбудову громадянського суспільства в країнах Європи. *Віче*, 2015. № 2. С. 3–7.
35. Ордіна Л. Л. Демократичні цінності як фактор мотиваційного забезпечення

- культуротворчого середовища ВНЗ. *Вісник НТУУ«КПІ». Філософія. Психологія. Педагогіка* : збірник наукових праць, 2009. № 3(27). Ч.2. С. 142–146.
36. Цінності об'єднаної Європи [Електронний ресурс]. *Лабораторія законодавчих ініціатив*: 2013. URL: [http://parlament.org.ua/upload/docs/European\\_Values.pdf](http://parlament.org.ua/upload/docs/European_Values.pdf) (дата звернення 23.04.2021).
37. Пономаренко Л. Ментальність, ядерні цінності та філософія освіти в Україні і США. *Американська філософія освіти очима українських дослідників : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції, 22 грудня 2005 р.* / за ред. С. Ф. Клепко; Упр. освіти і науки Полтав. облдержадмін. АПН України, Наук. секція «Фундамент. пробл. безперерв. Освіти» Півн.-Сх. наук. центру НАН і МОН України, Полтав. обл. ін-т післядиплом. пед. освіти ім. М.В.Остроградського. Полтава : ПОІППО, 2005. С. 142–147.
38. Правденко С. Роль ЗМІ у процесі адаптації людини в політичному просторі *Віче*, 2006. № 7. [Електронний ресурс]. *Віче*. URL : <http://www.viche.info/journal/172/> (дата звернення 24.04.2021).
39. Тур М. Г. Інститут публічності – трансцендентальна передумова демократії. *Вісник Черкаського університету. Серія «Філософія»*, 2010. Вип. 190. С. 5–12.
40. Панченко Т. В. Принцип субсидіарності у сучасному демократичному розвитку: монографія. Харків : Майдан, 2011. 360 с.
41. Мадзігон В. М. Інформатизація в контексті демократизації освіти в Україні. *Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992-2002: збірник наукових праць до 10-річчя АПН України*. Ч. 1. Харків: «ОВС», 2002. С. 23–37.
42. Буднік О.Б. Проблема формування демократичних цінностей майбутніх фахівців. *Молодий вчений*, 2015. № 2 (17). С. 210–213.
43. Тимцуник В. І. Періодизація розвитку державно-громадського управління

загальною середньою освітою в Україні в другій половині ХІХ – на початку ХХ століття. *Економіка та держава*, 2011. № 3. С. 117–121.

44. Лікарчук І.Л. Міністри освіти України : монографія: в 2-х т. К.: Видавець Ешке О.М., 2002. Т. 1 (1917–1943). 328 с.
45. Сірополко С. Історія освіти в Україні : монографія. Київ : Наукова думка, 2001. 912 с.
46. Лунячек В. Е. Становлення та розвиток педагогічного менеджменту в Україні і світі: історичний огляд (1917 – 1991 рр.). *Теорія та практика державного управління*, 2014. Вип. 3. С. 195–208.
47. Любар О. О., Стельмахович М. Г., Федоренко Д. Т. Історія української школи і педагогіки : навчальний посібник. К. : Знання, 2006. 447 с.
48. Кобрій О.М., Брода М.В. Розвиток ідеї демократизації змісту педагогічної освіти вчителя впродовж другої половини ХХ ст. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Педагогіка, соціальна робота*, 2014. Вип. 30. С. 57–61.
49. Мясников В. А., Хроменков Н. А. Общеобразовательная школа на новом этапе. Київ : Рад. шк., 1986. 168 с.
50. Колесников Л. Ф., Турченко В. Н., Борисова Л. Г. Эффективность образования. Москва: Педагогика, 1991. 272 с
51. Панасюк Н. Роль та місце управління якістю освіти в системі загального менеджменту. *Науковий журнал «ScienceRise». Серія: Педагогічні науки*, 2015. № 4/5(9). С. 18–21.
52. Тодосова Г.І. Шляхи розвитку державно-громадського управління освітою в Україні: європейський досвід та українська реальність. Державне управління: теорія та практика, 2010. № 1. [Електронний ресурс]. URL : <http://academy.gov.ua/ej/ej11/txts/10thidur.pdf> (дата звернення 23.04.2021).
53. Максимчук Н. Організація та функціонування моніторингу вищої освіти в державному управлінні: аналіз зарубіжного досвіду. *Актуальні проблеми державного управління: збірник наукових праць ОРІДУ НАДУ*, 2009. Вип. 2 (38). С. 73–77.

54. Розіна К.О. Деякі аспекти державно-громадського управління освітою Теорія та практика державного управління і місцевого самоврядування, 2013. № 2. [Електронний ресурс] URL : [http://el-zbirn-du.at.ua/2013\\_2/21.pdf](http://el-zbirn-du.at.ua/2013_2/21.pdf) (дата звернення 23.04.2021).
55. Поступна О. В. Механізми державного управління вищою освітою України. *Стратегічні пріоритети*, №1. 2010. С. 107–111.
56. Парашенко Л. І. Державне управління розвитком загальної середньої освіти в Україні: методології, стратегії, механізми : монографія. Київ : Майстер книг, 2011. 536 с.
57. Соколова І.В. Управління вищою освітою: світові тенденції і національні досягнення. Освітній менеджмент: теорія і практика : збірник наукових праць / за заг. ред. І.В. Соколової, О.Б. Проценко. Маріуполь : МДУ, 2013. С. 6–22.
58. Дзвінчук Д. І. Особливості демократичного управління вищими навчальними закладами у США. *Проблеми гуманітарних наук: Наукові записки ДДПУ. Серія: Філософія*, 2006. Вип. 15. С. 104–113.
59. Прокопенко Л. Л., Дегтярьова І. О. Досвід державно-громадського управління вищою освітою в Польщі. Державне управління та місцеве самоврядування, 2012. № 12. С.136-139.
60. Гречка Я. Р. Особливості державно-громадського управління в Польщі. Київ : АМУ, 2009. 20 с.
61. Гошко А.О., Дмитренко Г.А., Князєв В.М. Контури нового управлінського курсу трансформації України : монографія Київ: Вид-во НАДУ, 2004. 176 с.
62. Вульфсон Б. Л. Последипломное образование в развитых странах. *Педагогика*, 2004. № 3. С. 63–72.
63. Болдуєв М. В. Особливості й тенденції розвитку державного управління вищою освітою в економічно розвинутих країнах світу. *Державне управління*, 2012. № 1 С. 125–129.
64. Мазак А. В. Окремі аспекти децентралізації державного управління освітою в умовах євроінтеграційних процесів. Університетські наукові записки,



Хмельницький, 2008. №3 (1) : Спецвипуск. С. 98–99.

65. Мазак А. Становлення громадянського суспільства та завдання удосконалення діяльності місцевих органів управління освітою. *Вісник УАДУ*, 2002. № 1. С. 185–189.
66. Петренко Л. М. Модернізація управління професійною освітою у зарубіжних країнах: порівняльний аналіз. *Вісник. Черкаси. Серія : Педагогічні науки*, 2009. Вип. 146. С. 30–35.
67. Максимчук Н. Організація та функціонування моніторингу вищої освіти в державному управлінні: аналіз зарубіжного досвіду / Н. Максимчук // *Актуальні проблеми державного управління: [зб. наук. пр. ОРІДУ НАДУ]. – 2009. – Вип. 2 (38). – С. 73–77.*
68. Золотухіна С. Професійно-педагогічна компетентність викладача вищого навчального закладу (історико-педагогічний аспект) : монографія / Світлана Золотухіна, Людмила Зеленська. – Х. : Основа, 2007. – 184 с.
69. Шахов В. Базова педагогічна освіта майбутнього вчителя: загальнопедагогічний аспект : монографія / Володимир Шахов. – Вінниця: Едельвейс, 2007. – 383 с.
70. Фурман А. Теорія і практика розвивального підручника : монографія / Анатолій Фурман. – Тернопіль: Економічна думка, 2004. – 288 с.
71. Бех І. Д. Виховання особистості : у 2 кн. Київ : Либідь, 2003. Кн. 1: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. 280 с.
72. Левківський М. В. Історія педагогіки : навч.-метод. посібник. вид 3-е, доп. Київ : Центр уч. літератури, 2008. 190 с.
73. Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття»). Київ : Радуга, 1994. 61 с.
74. Указ Президента України «Про Національну доктрину розвитку освіти» № 347/2002 від 17.04.2002 [Електронний ресурс]. *Верховна Рада України. Законодавство України*. URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/347/2002> (дата звернення 23.04.2021).

75. Постоленко І. Демократизація освітнього процесу в Україні. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*, 2007. № 22. С. 67–71.
76. Адаменко О. В. Порівняльний аналіз уявлень науковців і думок освітян-практиків про демократизацію управління освітою. *Вісник Луганський національний НУ імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*, 2007. № 17 (133). С. 6–11.
77. Усенко О. Інноваційні моделі державного управління освітою на шляху до створення громадянського суспільства в Україні. *Вісник Національної академії державного управління при Президентові України*, 2009. Вип. 3 С. 270-279.
78. Ніколаєнко С. Проблеми розвитку теорії управління інноваційними процесами в освіті [Електронний ресурс]. *Освіта регіону*, 2009. № 1. URL : <http://social-science.com.ua/article/63> (дата звернення 23.04.2021).
79. Ситниченко Є. Г. Філософські аспекти аналізу мережної парадигми управління освітою. *Збірник наукових праць «Гілея: науковий вісник»*, 2014. № 88. С. 280–283.
80. Математическое моделирование и структурная оптимизация образовательных технологий / В. В. Комлев, В. П. Жуков, В. Е. Мизонов, Г. Г. Кадомцева. *Вестник ИГЭУ*, 2006. № 3. С. 55–58.
81. Лікарчук І. На шляху до державно-громадської системи управління освітою. Київ : Світло, 2003. № 1. С. 24–27.
82. Постовенський О. В. Наукові основи громадсько-державного управління загальною середньою освітою в регіоні : монографія / за наук. ред. Л. М. Калініної. Житомир: ПП «Рута», 2014. 385 с.
83. Калініна Л. М. Проблеми та реалії державно-громадського управління освітою на сучасному етапі розвитку демократичного суспільства. *Постметодика*, 2012. № 3. – С. 2–10.
84. Єльнікова Г.В. Теоретичні підходи до моделювання державно-громадського управління. *Директор школи*, 2003. № 40-41. С. 10–11.
85. Іванов Є. В. Сучасні тенденції розвитку демократизації управління

- освітніми закладами в Україні. *Вісник Житомирського державного університету. Серія: Педагогічні науки*, 2014. Вип. 3 (75). С. 153–157.
86. Указ Президента України «Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року» від 25.06.2013 № 344/2013. [Електронний ресурс]. *Верховна Рада України. Законодавство України*. URL : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/344/2013> (дата звернення 24.03.2021).
87. Головка С.Г. Імплементация Закону України «Про вищу освіту»: завдання та механізми реалізації. *Юридичний вісник*, 2015. № 1 (34). С. 24–30.
88. Закон України «Про вищу освіту» від 26 грудня 2002 р. № 380-IV (380-15) [Електронний ресурс]. *Верховна Рада України. Законодавство України*. URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/2984-14> (дата звернення 24.03.2021).
89. Закон України «Про вищу освіту» від 1 липня 2014 р. № 1556-VII [Електронний ресурс]. *Верховна Рада України. Законодавство України*. URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18/print1392304548710695> (дата звернення 24.03.2021).
90. Калініна Л. М. Фактори та проблеми державно-громадського управління загальноосвітнім навчальним закладом у зміст підручника для керівника школи. *Проблеми сучасного підручника : збірник наукових праць / за ред. О. М. Топузов*. Київ : Педагогічна думка, 2014. Вип. 14. С. 231–247.
91. Гаєвська Л. Державно-громадське управління загальноосвітнім навчальним закладом [Електронний ресурс]. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи: збірник наукових праць*. Умань: УДПУ ім. Павла Тичини, 2007. Вип. 20. URL : [http://library.udpu.org.ua/library\\_files/psuh\\_pedagog\\_prob\\_l\\_silsk\\_shkolu/20/visnuk\\_14.pdf](http://library.udpu.org.ua/library_files/psuh_pedagog_prob_l_silsk_shkolu/20/visnuk_14.pdf) (дата звернення 24.03.2021).
92. Корольок С.В. Особливості громадсько-державного управління в діяльності сучасної школи [Електронний ресурс]. *Теорія та методика управління освітою*, 2010 № 3. URL : <http://tme.uomo.edu.ua/docs/3/Koroliuk.pdf>. (дата звернення 24.03.2021).
93. Карпуленко М.О. Студентське самоврядування у вищих навчальних

- зкладах Польщі як фактор демократизації вищої освіти [Електронний ресурс]. *Державне управління: теорія та практика*, 2010. №1. URL : [http://www.nbu.gov.ua/e-journals/Dutp/2010\\_1/index.htm](http://www.nbu.gov.ua/e-journals/Dutp/2010_1/index.htm) (дата звернення 24.03.2021).
94. Ребрин Ю.И. Управление качеством: учебное пособие. Таганрог: Изд-во. ТРТУ, 2004. 174 с.
95. Біла книга національної освіти України / за заг. ред. акд. В. Г. Кременя. Київ : Інформ. системи, 2010. 342 с.
96. Закон України «Про освіту» від 5 вересня 2017 р. № 2145-VIII [Електронний ресурс]. Законодавство України. URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення : 28.05.2021).
97. Тимошенко В.І. Формування комунікативної компетентності зв'язку в майбутніх менеджерів у закладах вищої освіти : дис. ... канд. пед. наук. : 13.00.04 – теорія і методики професійної освіти. Київ, 2021. 230с.
98. Навчаємо демократії: Базові матеріали з освіти для демократичного громадянства та прав людини для вчителів : в 2-х т. / Р. Голлоб, П. Крапф, О. Олафсдоттір, В. Вайдінгер; ред. Р. Голлоб, П. Крапф, В. Вайдінгер. пер. з англ. та адапт. Л. І. Паращенко. Київ: Основа, 2011. Т. 1. 164 с.

## **ЗМІСТОВНО-МЕТОДОЛОГІЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ РОЗРОБКИ ІНТЕГРОВАНОГО КУРСУ «КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВИКЛАДАЧА У ГЛОБАЛЬНИХ ВИКЛИКАХ ДЕМОКРАТИЗАЦІЇ ОСВІТИ» ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ**

### **4.1 Підходи соціалізації викладачів для забезпечення формування та розвитку їх професійної майстерності**

Модернізація освіти передбачає радикальну зміну усієї системи існуючих у суспільстві етнічних і поведінкових установок, світогляду, професійної діяльності, способу життя та мислення людини. У цій ситуації затребуваними стають і нові моделі соціокультурної організації інституційної сфери освіти, науки й інноватики, які покликані враховувати здатність кожного індивіда до соціальної орієнтації на якість і безпеку життя, соціуму, культури на основі науково обґрунтованих нормативів. Освіта у глобальному вимірі постає генератором формування культурного потенціалу особистості, здатної мислити та діяти відповідно із глибинними внутрішніми детермінантами та цивілізаційними потребами її демократизації.

Освіта, як невід'ємна складова соціокультурного середовища забезпечує духовне становлення людини як соціальної істоти, в свою чергу соціалізація є процесом та результатом залучення людей у систему соціальної взаємодії задля засвоєння та відтворення практично корисного соціального досвіду та напрацьованої академічної спадщини.

Соціалізація включає не лише адаптацію до соціальних умов з глобальними викликами, а й активну діяльність людини для їх перетворення. Провідним механізмом соціалізації нині є самовизначення. Професійна освіта забезпечує та спонукає майбутніх та задіяних у сфері зайнятості викладачів до самовизначення, а саме здійснювати професійний вибір на підґрунті самоусвідомлення, критичної самооцінки, ділового самоставлення,

самосприйняття, самоудосконалення та самореалізації професійної майстерності [1]. Відповідність викладачів соціокультурній модернізації сфери освіти, науки й інноватики середовище диктує кваліфікаційні вимоги до якості змісту їх професійної підготовки в глобальному вимірі її демократизації.

Становлення викладача як професіонала, залучення його в систему професійних взаємин є процесом професіоналізації, яка полягає у семантичній спрямованості професійної підготовки щодо визначення та сприйняття викладачем академічних цінностей та змісту професійної діяльності; власного усвідомлення суб'єктом фахової діяльності; проектування цілей особистого професійного розвитку та кар'єри з оволодінням прийомами та механізмами досягнення. Професіоналізація неможлива без включення викладачів у відповідну практичну діяльність, без здійснення професіонально-орієнтованих підходів в освіті та застосування інноваційних технологій навчання для створення ситуації професійного самовизначення. Однією з найбільш гострих проблем, які гальмують реалізацію навчально-науково-пізнавальної функції, є відрив академічного, традиційного, навчання від соціальної практики здійснення професійної діяльності, яка дистанціює викладача від обраної ним професії.

Професійна соціалізація потребує певної системи сформованих наукових знань, вмінь та готовності до педагогічної діяльності, навичок дотримуватися суспільних норм і шанобливого ставлення до академічних і природоохоронних цінностей, які дають змогу йому функціонувати як повноправному члену трудового колективу та виявляти професійну майстерність. Професійна майстерність, з одного боку, не може бути зведена до одного лише володіння професійними технологіями, вона неодмінно повинна містити в собі і володіння професіоналом рядом фаховозначимих особистісних якостей викладачів, які забезпечують здатність та готовність до оволодіння професією та здійснення продуктивної професійної діяльності зі прагненням професійного самовдосконалення.

Професійна майстерність є індивідуальним внеском у педагогічну культуру суспільства, і лише повне уміння усвідомлення викладачем механізмів власної фахової діяльності уможливорює передачу майстерності іншим.

Професійна майстерність є невід'ємною від конкретної особистості викладача, а тому завжди має глибоко індивідуальний характер, яскравість вияву якого залежить від рівня розвитку його творчої індивідуальності. Остання неодмінно позначається на результатах діяльності викладача, персоналізуючи себе у них, незалежно від того, чи будуть це матеріальні, чи духовні результати, чи стосуватимуться вони рівня особистісного і професійного розвитку здобувачів освіти.

Під професійною майстерністю ми розуміємо володіння комплексом продуктивних технологій професійної діяльності на підставі розвинутих професійно-важливих особистісних якостей, що забезпечують здатності викладачів до здійснення продуктивної професійної діяльності та прагнення до професійного самовдосконалення. Таким чином, професійна кваліфікація, на нашу думку, містить у собі професійну майстерність і професійну соціалізацію. Конкретизація питання щодо змісту професійної кваліфікації потребує вивчення стрижневих напрямів формування професійної майстерності. По-перше, це формування загальної компетентності викладачів у всій сукупності їх індивідуальних якостей і особливостей, по-друге, формування професійної компетентності (за фахом).

Змістове наповнення процесу формування загальної компетентності викладачів має черпатися зі кола «людинознавчих» дисциплін – педагогіки, психології, соціології, екології. На думку А. Орлова, необхідно особливу увагу приділити «психологізації освіти» «з метою істотного підвищення рівня психологічної культури» [2]. Змістовно-методичне забезпечення професійної підготовки фахівців для формування професійної компетентності ґрунтується на семантично-культурній орієнтації академічного потенціалу викладача в професійних середовищах зайнятості, на поглибленні сучасних знань конкретно наукової галузі, що відповідає професійній спеціалізації.

Професійна підготовка викладачів орієнтована на формування професійної готовності включення їх у професійну діяльність через соціальну, фахову та академічну мобільність, самоудосконалення, самореалізацію та професійне зростання.

Професійна готовність викладачів до включення у професійну діяльність уявляється нам трикомпонентною системою. Компонентами цієї системи є сформована професійна свідомість, сформована професійна компетентність, володіння методиками, які в свою чергу різноманітні за функціональним складом. Методологічною основою виділення компонентів професійної готовності викладачів до професійної діяльності стали дослідження Н. Рідей [3; 4; 5], Н. Титової [12], В. Любарець [1], Г. Кашиної [21], О.Кондур [8].

У професійній свідомості викладачів завдяки людиноцентрованому підходу варто виділити три комплекси уявлень – комплекс уявлень про особу – викладача, про його професійну діяльність, про задіяних в освітньому процесі. Комплекс уявлень щодо себе як викладача, упорядковується у ході професійної діяльності, тобто на основі самосприйняття фахової інформації про себе як викладача, що завдяки зворотньому зв'язку від учасників освітнього процесу, з якими він вступає в професійну взаємодію. Цей комплекс уявлень формується у взаємодії зі сформованою в індивіда Я-концепцією, а також зі сформованим у нього професійним ідеалом.

Формування професійної Я-концепції складний емоційно-напружений процес, спрямування і результати якого істотно залежать від рівня розвиненості в індивіда рефлексії й емпатії, адекватності його самооцінювання, реалістичності професійного ідеалу, рівня здібностей, здатностей, а також особистісних якостей викладачів, які візуалізуємо у структурі професійної самосвідомості викладачів – Я-галузь представлення про себе як про викладачів; Я-галузь представлення про діяльність; Я-галузь представлення про здобувачів освіти. Професійна свідомість викладача формується у цілісній єдності зі загальною та професійною компетентностями при застосуванні інструментарію – техніка предметної діяльності та спілкування.



Комплекс уявлень викладача про професійну діяльність включає цілі, зміст, суспільне значення, засоби, методи, прийоми, організаційні форми, а основу для формування професійної майстерності викладачів складають власне професійно-орієнтовані наукові знання технологій та техніки фахового застосування.

Основою комплексу уявлень викладачів як про учасників освітнього процесу є їх комунікативні здібності, соціальна культура, володіння комунікативними технологіями. Кожний з вище розглянутих комплексів уявлень взаємопов'язані та формуються в єдності взаємодій.

Вагомими системотворчими елементами готовності викладачів до професійної діяльності є формування компетентностей, зокрема загальної та професійної, а також їх уміння володіти «інструментарієм» професійної майстерності.

Інструментарій професійної майстерності включає професійну комунікацію та методіку навчання професійної діяльності викладачів. Володіння технікою спілкування означає уміння правильно та зрозуміло говорити, контролювати, забезпечувати презентованість зовнішнього вигляду, емоції й увагу, володіти соціальною перцепцією. Володіння методікою навчання професійної діяльності означає уміння застосовувати її в системних процесах інноваційні форми, методи та прийоми.

Професійна підготовка включає поняття «розвиток». Категорія розвитку фігурує в педагогіці в двох напрямках – як соціально-історичний розвиток освіти і педагогічних концепцій (історія педагогіки), так і індивідуальний розвиток викладача (онтопедагогіка).

Розвиток є загальною властивістю, характерною для Природи і Суспільства в цілому, а також кожної людини зокрема. Це процес послідовних внутрішніх і зовнішніх змін, який характеризує перехід з одного стану в якісно інший, з більшими напрацюваннями, характеризується миротворенням, рухом уперед і є протилежним розпаду, регресу, деградації.

Інтерес до розвитку викладача з'явився разом з виникненням філософської думки. Узагальнені питання про природу розвитку, його цілі, виховання особистості, визначення місця викладача в суспільстві обговорювалися вже в Древній Греції (Сократ, Арістотель, Демокріт та ін.), зародилася ідея всебічного розвитку викладачів як поєднання їх розумових та фізичних сил, які включають розумовий, естетичний, моральний і фізичний розвиток потенціалу педагогічної майстерності [9, с.16].

Неординарні судження про природу Людини, мету, шляхи і засоби її розвитку залишили мислителі епохи Відродження (В. де Фельтре, Ф. Рабле), англійський філософ Дж. Локк, французькі просвітителі XVIII ст. (К.А. Гельвецій, Д. Дідро, Ж-Ж. Руссо) і багато інших. Підхід до тлумачення «розвитку» був глобальним, цілісним, однак його трактували швидше на рівні інтуїції, без обґрунтування серйозного його дослідження як явища з усвідомленим визначенням механізмів дії, направленості та інтенсивності процесів.

Глибоке філософське підґрунтя ідея розвитку одержала в німецькій класичній філософії, особливо в Г.В.Ф. Гегеля, який будував діалектику як навчання про загальний розвиток духу.

Трансформаційний поворот у дослідженні проблеми розвитку пов'язаний з виокремленням педагогіки та психології як самостійних наук, які забезпечили вивчення ролі виховання і навчання, співвідношення біологічних і соціальних чинників у розвитку викладача, становлення значення суспільного і природного в розвитку його особистості. В західній психології на початку XX ст. набувають поширення біхевіоризм (Е. Торндайк), прагматична педагогіка (Д. Дьюї), психоаналітичне навчання (З. Фрейда) й інші теорії розвитку [9, с.16].

Як зазначила дослідниця О. Євдокімова [12], самостійна наука педологія що заснована американським психологом Ст. Холлом, орієнтована на віднайдення цілісності підходів до вивчення Людини. Також опираємося на тлумачення А. Залкінда, що «педологія – це наука про людську особистість, яка розвивається, про зростаючий людський організм в умовах навколишнього середовища» [12].

Незважаючи на відсутність єдиних формулювань, головним завданням даної науки – вивчення феномену дитинства та співрозвитку викладача під час дослідження життєдіяльності дитини.

Після розгрому педології вітчизняна педагогіка розглядає розвиток з діалектико-матеріалістичної точки зору як складний процес, пов'язаний із глибокими й істотними перетвореннями з переходом кількісних змін в якісні, які характеризуються новими проявами наявних раніше властивостей. Метою виховання проголошується всебічний і гармонійний розвиток особистості, який поєднує духовне багатство, моральну чистоту та фізичну досконалість. Підкреслювалося, що розвиток викладача здійснюється всебічно та цілісно в єдності його фізичних і духовних сил.

Проблемі всебічного розвитку викладачів присвячені численні дослідження, донині не затихають суперечки з питань визначення змісту самого поняття, можливості всебічного розвитку й умов, засобів, методів виховання гармонійної особи – викладача.

У психологічних дослідженнях [13; 14] також визнається, що проблема всебічного розвитку викладачів дотепер не вирішена; висловлюється думка, що всебічний і гармонійний розвиток викладачів розглядають як процес сталого розвитку творчого потенціалу та уможливлення самореалізації особистості.

На думку філософів, у системному аналізі діалектика розвитку знаходить «найбільш адекватне вираження». У психологічних дослідженнях в останні роки при розробці проблем розвитку все ширше використовується принцип системності чи системний підхід. «Сам розвиток, – пише Л. Анциферова, – починає розумітися й аналізуватися як системно-цілісний процес» [15, с. 234]. Зближення категорій розвитку та системності детермінується тим, що розвиток представляє вид незворотних змін, який характерний саме для системних об'єктів. За даними сучасної науки (В. Ільєнков, М. Камшилов, Г. Югай), колообіг є загальним механізмом саморозвитку системи. У процесі розвитку відбувається своєрідне «замикання на себе» взаємодіючих компонентів системи, коло переходить у спіраль, розвиток здобуває спіралевидної форми. При цьому

кожен компонент системи, яка саморозвивається, і «має специфічну природу в залежності від того, яку функцію виконує, а саме якою функцією наділений у системі цілого». Спіралевидність є форма реалізації законів розвитку. Ці положення особливо значимі для педагогіки, яка вивчає системну діяльність з організації педагогічного процесу; суб'єктом якого виступає людина як системний об'єкт найвищого ступеня складності та пластичності, яка знаходиться в постійному становленні і перетворенні. Людина як особистість розвивається, формується й існує в системі людських взаємин у процесі соціалізації. Соціалізація викладачів являє собою складний, багатоплановий і суперечливий процес взаємодії суспільства й особистості. Тому не випадково проблема соціалізації здавна була в центрі уваги філософії і соціальної психології.

Згідно дослідження Н. Голованової ряд дослідників М. Дьомін, Н. Дубінін, А. Поліс розглядають соціалізацію, як процес соціальної еволюції викладача, у якому відбувається вирішення протиріччя між біологічним і соціальним через перетворення біологічного. Такий підхід цілком правомірний, тому що людина детермінована суспільством на різних рівнях взаємодії з навколишнім середовищем, тому соціалізація виявляється у різноманітності суспільних проявів [11].

По-перше, на рівні «організм – навколишнє середовище». Як приклад можна послатися на численні медичні дані, які свідчать про те, що головною сучасною причиною неврозів і соматичних захворювань є численні конфлікти в соціальному середовищі (у родині, трудовому колективі, сфері спілкування, дозвілля, транспорті тощо).

Другий рівень соціалізації – «суб'єкт-об'єкт», тобто взаємодія між суб'єктом дії та пізнання та предметним світом. Для цього рівня соціалізації характерні процеси «опредметнення» і присвоєння. Найважливішим проявом, цього рівня соціалізації є оволодіння суспільним засобом – комунікацією. З її допомогою вона прилучається до норм і цінностей суспільства та його духовної культури. Але комунікація – одночасно і продукт теоретичної діяльності, коли

виникає абстрактне мовне мислення, яке також відбувається лише на основі оволодіння людиною суспільно виробленими узагальненнями – словесними поняттями та суспільно виробленими логічними операціями [28; 29; 30].

Нарешті, третій рівень соціалізації – «людина–суспільство». Це вищий рівень, який характеризує засвоєння особистістю складної системи відносин у суспільстві соціальних вимог, правил, сподівання; соціальне залучення складається з мотивів у поведінці, власних та суспільних установок, якими особистість керується. Соціалізація процесу формування викладача, як особистості, включає: соціальну ідентифікацію, включення в різні системи соціальних відносин, інститутів і організацій, засвоєння людиною історично сформованих знань, норм поведінки та ін.

Як багатогранний процес Б. Паригін розглядає соціалізацію «олюднення» викладача, який включає біологічні передумови, так і безпосереднє входження індивідууму в соціокультурне середовище, «що передбачає соціальне пізнання, соціальне спілкування, оволодіння навичками практичної діяльності, включаючи як предметний світ речей, так і всю сукупність соціальних функцій ролей, норм, прав і обов'язків» [21].

Особисте життя викладача має спільні з іншими людьми аспекти та проблеми, але спосіб їхнього вирішення глибоко індивідуальний, тому що особистість – це завжди суб'єкт життєдіяльності. Щодо розуміння суб'єкта, то дослідниця В. Москаленко [22], характеризує його як того, хто діє й усвідомлює. Через поняття «суб'єкта» передається міра його активності, спрямованість і соціальна суть свідомості, а також дій і відносин. Важливе місце в розробці філософсько-психологічної концепції соціалізації займають теоретичні роботи вченого І. Кона, який досліджує проблему соціалізації і як філософ, і як соціальний психолог, і як етнограф, що дає можливість визначитися, у тому числі, в одному зі складних і принципових питань у проблематики співвідношення процесів цілісного формування особистості. В дослідженні В. Москаленко розкриває твердження І. Кона щодо багатозначності терміну «соціалізація», яка усукупнює усі соціальні процеси, завдяки яким індивід

засвоює та відтворює певну систему знань, норм, цінностей задля функціонування як повноправного члена суспільства. Соціалізація містить у собі не тільки усвідомлені, контрольовані, цілеспрямовані виливи, але й стихійні, спонтанні процеси, які так чи інакше впливають на формування особистості.

Відома американська етнограф М. Мід [23] у наукових наробках розкриває процес навчання як взаємозв'язок темпів соціального зонування перетворень та характеристик міжпоколінних відносин, що, на її думку, відіграло важливу роль в осмисленні педагогічних основ процесу соціалізації.

Професійна активність викладача в соціокультурному середовищі допускає реалізацію внутрішніх регуляторів поведінки, які дають змогу йому, залишаючись собою, співвідносити з різними об'єктами дійсності та визначають різноманіття відносин ставлення до них і цілеспрямованого поводження.

Включеність викладачів в соціокультурне середовище має складну структуру й обумовлена багатьма факторами. Викладач здійснює вибір мотивації, вирішальним фактором якої є момент чи збіг розбіжностей (протиріччя, конфлікт) зовнішнього і внутрішнього, суб'єктивного й об'єктивного [1].

Класифікацію існуючих у західній науці концепцій соціалізації, на наш погляд, варто проводити все-таки не за основними філософськими і психологічними школами і течіями, а на основі того, як прихильники того чи іншого напрямку уявляють собі мету та суть соціалізації.

Структурно-функціональний підхід обумовив розгляд соціалізації за адаптивною концепцією.

Незважаючи на деяку відмінність у представленні проблеми соціальної детермінованості виховання у різних шкіл цього напрямку західної науки початку 20-х років, соціалізація викладачів трактувалась як пристосування їх до існуючого способу життя, пануючих в суспільстві економічних, ідеологічних, моральних норм і принципів, як підготовка до виконання соціальних ролей, згідно належності до певного класу та соціальної групи.

З найбільшою повнотою ця позиція знайшла своє вираження в теоретичній системі Дж. Дьюї, який вважав, що закладені в викладача від природи унікальні здібності виявляються лише в процесі соціалізації. Соціалізацію розглядав, з одного боку, як пристосування до суспільного середовища, а з іншого, підкреслював, що необхідно «викристалізувати» індивідуальність кожного вихованця – здобувача освіти. Зауважимо про відсутність протиріччя, якщо мати на увазі одне з найважливіших положень Дж. Дьюї проте, що розвиток викладачів визначається «соціалізацією розуму», тобто ламанням соціальних стереотипів, прагненням служити іншим людям та поділитися багатством власних здібностей. Іншими словами соціалізована особистість за Дж. Дьюї, прагне набути суспільних і особистих цінностей поведінки [12].

Найважливішим поняттям концепції соціалізації Дж. Дьюї є категорія «досвід». В психолого-педагогічному трактуванні поняття, у полі окресленої проблеми, розглянемо два аспекти [12].

Перший на думку Дж. Дьюї полягає у тому, що досвід включає все пережите людиною: відчуття і думки, нецтво і знання, почуття, звички, потреби, інтереси, любов і ненависть. Іншими словами, він вважає досвід єдино реальним світом справжніх цінностей. Отже, соціальне становлення викладачів – це ніщо інше, як постійна «реконструкція її досвіду», але при цьому як стверджує Дж. Дьюї як в матеріальній, так і в пізнавальній діяльності людина змінює світ, тобто завжди виступає як активний суб'єкт, відтворення власного досвіду. «Природа досвіду своєрідно поєднує активний і пасивний елемент. Активно досвід напрацьовується, пасивно він випробується. Ми впливаємо на предмет, а потім він впливає на нас. Його цінність залежить від співвідношення взаємодії, якщо ми випробуємо зворотню дію на нас нашого досвіду – ми вчимося» [12].

Проте поєднуючи різні «Взаємодіючі елементи» соціального життя – політику і мистецтво, виховання і торгівлю, релігію і промисловість, Дж. Дьюї заперечує не тільки визначальне значення будь-якого з чинників, але й можливість для конкретної особистості викладача орієнтуватися на суспільні реалії відносини, правила моралі, релігійні відносини та установки. Вхідження

особистості в життя суспільства як активного суб'єкта, на думку філософа, досягається шляхом поступових кроків, вирішення окремих приватних соціальних проблем у суспільстві. Адже досвід – це не спокійний перебіг подій, а переважно серія несподіваних ситуацій, під час яких необхідно діяти за алгоритмом, який включає п'ять етапів:

- переживання почуття утруднення;
- усвідомлення та визначення його межі;
- відзначення можливих рішень (висування гіпотези);
- міркування, розвиток ідеї, вирішення її з передбаченням емпіричних наслідків;
- спостереження й експериментальна перевірка гіпотези зі прогнозованим рішенням.

Кожний з цих етапів вимагає активної участі інтелекту і не допускає ніякого поспіху, поривів емоцій і неприборканих вольових рішень. Виховання, яке привчає дитину свідомо вирішувати практичні проблеми, на думку Дж. Дьюї, є вже не підготовка до майбутнього життя, а саме життя.

Другим значним аспектом концепції Дж. Дьюї [12] є ціннісна інтерпретація досвіду. Як і багато філософів початку ХХ ст., він відстоював той факт, що відношення викладача до навколишнього світу не є тільки споглядально-теоретичним і безпристрасним. Будучи, в першу чергу, практичним, воно завжди емоційно розмаїтне, несе в собі відбиток суб'єктивної переваги, включає деяку особисту оцінку.

Науковець стверджує, що між пізнавальною та оцінною діяльністю немає розходження, істина і цінність завжди збігаються. Те, що дає змогу успішно вирішити «проблематичну ситуацію» і є цінним для особистості, ввійде в структуру її досвіду і стане орієнтиром в подальшому житті. Отже, будь-яка дія, що усуває стан дисбалансу суб'єкта, навіть у моральній ситуації (а це теж «проблематична ситуація») заслуговує, згідно Дж. Дьюї схвалення.

Але такий підхід позбавляє соціальне життя викладача орієнтації на обрання стійкої вищої мети, твердих моральних принципів, оволодіння



технологією самодетермінованого поведження, «опори на самого себе» (з англ. – «self-reliance»).

Наприкінці 50-х – початку 60-х років адаптивна концепція соціалізації формувалася головним чином під впливом структурного функціоналізму в руслі позитивістської методології (Т. Парсонс [16], Р. Кьоніг [17], В. Брецінка [18], В. Кукартц [26], П. Фулжєє, Р. Лафон). Поняття соціалізації виводилося з основного теоретичного постулату структурного функціоналізму про те; що стабільність і рівновага соціальної структури забезпечується цілком за рахунок механізму соціалізації. У процесі соціалізації задається визначена модель особистості, добре адаптована до вимог соціальної системи, встановлюється стабільний соціальний контроль.

Поняття «успішної» соціалізації в дусі структурно-функціонального підходу 50-х – 60-х років фактично виключає аспект соціальної активності індивіда. Не випадково як основні поняття при характеристиці процесу використовувалися «адаптація», «пристосування» і велика увага приділялася «комфортності» як кінцевому продукту соціалізації.

Відомий німецький соціолог В. Кукартц у книзі «Соціалізація і виховання» зазначив, що «вся освіта і виховання розуміється винятково як адаптація до існуючого, а поведінка, яка відхиляється від норми сприймається як автономія і може бути допустимою тільки в дуже вузьких межах, інакше вона заважає функціонуванню» [26, с.50-51]. Соціальні інститути, як правило паралізують ініціативу людини і пригнічують її оригінальність.

Встановлено, що відповідно до концепції соціальної адаптації, характер викладача складається в процесі соціалізації на основі структури соціальних об'єктів, з якими ця особистість взаємодіє в житті. У структуру соціальних об'єктів теоретики цього напрямку включають родину, школу, неформальні групи, але активно ігнорують значну роль системи економічних і суспільних відносин, на основі яких і в залежності від яких, складаються різні соціалізовані інститути та групи.

На початку 70-х років поширилась рольова концепція соціалізації на основі функціонального підходу, яку відстоюють і активно розвивають представники, так званої «гуманітарної педагогіки» (Р. Дарендоф [19], Ф. Тенбрук [20], К. Ленгтон [11]), які розглядають соціалізацію як процес інтеграції молодого покоління до системи соціальних ролей через інтеріалізацію норм своєї референтної групи. Абстрактне поняття «роль» певним чином маскує соціальні розходження, створює ілюзію рівних можливостей для партнерів з «гри», як повноправних громадян держави, але за умови, якщо ними добре засвоєні «правила і норми соціальної гри» та «функціональні поведінкові зразки».

У представників рольової концепції немає єдності в розумінні сутності соціалізації, К. Ленгтон визначає соціалізацію як «процес засвоєння системи відносин і моделей поведіння відповідної соціальної групи і суспільства»; Х. Рейнольдз розглядає соціалізацію як процес «вивчення цінностей, звичаїв і способу життя в суспільстві»; Р. Дарендорф говорить про необхідність підготовки викладачів до виконання «певної соціальної ролі відповідно до того соціального стану, який займає дана особистість у суспільстві», О. Жискар д'Естен вбачав головну мету соціалізації у встановленні соціального світу, його думку вона покликана навчити людей взаєморозуміння з елітарною групою, яка виконує функції управління, і усвідомлення кожною соціальною групою свого місця і ролі в суспільстві.

Провідною ідеєю рольової концепції соціалізації стали трактування відомого французького соціолога Е. Дюркгейма про виховання як «методичної соціалізації» підростаючого покоління. Завдання педагогічної науки в межах такого розуміння соціалізації полягає в тому, щоб визначити й обґрунтувати різноманітні впливи, що соціалізують, (як організаційні, так і стихійні) і перетворити їх у цілеспрямований педагогічний вплив. Центром цілеспрямованої соціалізації молодого покоління повинна стати школа, тому що ні родина, ні інший соціальний інститут не здатні підготувати молодь до перешкод глобальних викликів сучасної цивілізації. «Соціалізуючи, індивідуалізувати» – ось своєрідна формула Е. Дюркгейма для шкільної

педагогіки, яка означає, що школа повинна не тільки цілеспрямовано орієнтувати своїх вихованців на певні соціальні норми і цінності, але й вчити їх самостійних дій у рамках соціально досяжного і можливого. «Якою мірою індивід причетний до суспільства, тією ж мірою він природно переростає самого себе і тоді, коли він мислить, і тоді, коли він діє» [31].

Наприкінці 70-х – початку 80-х років сформувалась критична теорія соціалізації на базі феноменалістичного чи особистісного підходу. Теоретики наряду висували завдання формування усвідомленого і навіть критичного відношення до існуючих суспільних порядків, розвитку в індивіда його прагнень до «контактів з матеріальним і суспільним середовищем» (В.Хайнц), до самоствердження в суспільстві. У теоретичних напрацюваннях прихильники критичної концепції соціалізації активно оперують поняттями «Самоврядування», «самоствердження», «духовна самоконцентрація», «потенціал опору» та ін.

У рядах головних теоретиків критичної концепції не випадково виявилися прихильники «гуманістичного виховання, які, власне кажучи, збагатили прагматизм Дж. Дьюї ідеями неопозитивізму, екзистенціалізму, неофрейдизму. Вони стверджують, що поведінка викладача завжди варто розглядати як зовнішній прояв його цілісного внутрішнього світу, як його самовизначення з системою цінностей, переконань, надій, устремлінь і відносин.

Тому для теоретиків критичної концепції людина – активний суб'єкт соціалізації. На перший план у наукових роботах виступає ідея про те, що індивід у процесі соціалізації та особистісного розвитку не стільки пристосовується до людей і обставин, скільки прагне до самореалізації і самоствердження. Так, німецький педагог В. Хайнц вважає соціалізацію процесом, «у якому індивід у ході пізнавальної діяльності контактує із «матеріальним і суспільним середовищем».

Одним з теоретиків критичної концепції соціалізації є К. Роджерс, який стверджує, що в процесі соціалізації викладачів важливо формувати гнучкість самооцінювання, уміння під превалюванням досвіду здійснювати раніше

сформовану систему цінностей. Людина протягом тривалого часу відчувала себе в житті маріонеткою, сформованою за шаблоном економічними силами, силами несвідомого або навколишнім середовищем. Проте дослідник висуває нову декларацію незалежності та відмовляється від зручності несвободи, ідентифікує себе, намагається в складному і, за часту, трагічному світі стати самим собою – не лялькою, не роботом, не машиною, але унікальним, індивідуальним «Я» [25].

В соціальному розумінні індивід не може змінити самі події, але може змінити сприйняття цих подій і їхню інтерпретацію. Сприйняття – центральне поняття в прихильників феноменалістичного підходу. Для викладачів їх поведінка, як уявляється К. Роджерсу, має набути значення «Я-концепції», що є в суспільних реаліях системою самосприйняття. Крім того, в процесі соціалізації індивіда виникає потреба в позитивному самоставленні оточуючих, особливо педагогів і батьків, яке перетворюється в позитивне відношення людини до самої себе, у віру в себе і сприяє зближенню реального й індивідуального «Я»-особистості.

Наступна позиція дослідження процесу соціалізації, яка склалася в 70-80-і роки на платформу функціонально-особистісного підходу – концепція «Балансу ідентичності», вона полягає у тому, що в кожній конкретній ситуації особистість має балансувати між вимогами, бути як усі, і вимогами, бути іншим, тобто одночасно бути ідентичною й унікальною.

Одним з ведучих представників цієї концепції є американський психолог і педагог Л.Кольберг. Значною мірою наслідував Дж. Дьюї і Ж. Піаже, розглядав розвиток моральної свідомості як важливий аспект цілісного процесу формування особистості. При цьому соціокультурне середовище визначав не як систему зовнішніх впливів, а як система можливостей, які стимулюють особистість до прийняття певних соціальних ролей. Учений підкреслював, що кожна стадія зростання моральної свідомості індивіда – не підсумок бесід про мораль і моральних настанов, а результат «прийняття ролі» у ході самостійного морального рішення самоактуалізації. Особливу цінність концепції Л. Кольберга для освітньої практики полягає в тому, що він показав, як перетворити освітне

середовища у «справедливе співтовариство» і зробити його реальним «плацдармом» соціалізації; визначив три головні сторони формування професійної майстерності – організацію, зміст та методику.

Зміни, які нині відбуваються у соціумі, і пошуки нової парадигми педагогіки неухильно спонукають до дослідження розвитку професійної майстерності викладачів як суб'єкта соціалізації.

Соціалізація включає все різноманіття впливів соціального середовища на особистість: стихійних і цілеспрямованих, суб'єктивованих і формальних, контрольованих і спонтанних, але вона також допускає і реакції самих викладачів на ці впливи, які можуть виражатися в різних формах і з різним ступенем усвідомленості. При цьому виявляється значним не тільки характер соціальних впливів, а й цілеспрямованого формування викладачів суспільством.

Система вищої освіти України активно інтегрується в міжнародний ринок освітніх послуг. Проте спостерігається певна деформація галузевої підготовки фахівців. Так наприклад, домінуюча кількість випускників отримують освіту за напрямком «Соціальні науки, право, менеджмент», а інженерні, педагогічні та природничі спеціальності користуються значно меншим попитом у споживачів освітніх послуг. Така ситуація спричинена, по-перше, кризовим станом відповідних галузей виробництва в нашій країні, а по-друге, поглиблюють розрив між потребами ринку праці та змістом освітніх програм фахової підготовки. Відповідно, зростає рівень безробіття серед кваліфікованих кадрів та наявний брак представників робітничих спеціальностей як на внутрішньому ринку, так і в світовому масштабі. Система ВО України має перспективи для розвитку та потенційної конкурентоспроможності на світовій арені, але перешкодами на шляху її інтернаціоналізації є брак фінансування та системи менеджменту, значна бюрократизація та фактична відсутність автономії університетів. Для успішної інтернаціоналізації освіти необхідне реформування системи надання освітніх послуг та реалізації науково-дослідної роботи. Разом з тим, процес реформування в нашій країні носить достатньо хаотичний та перманентний характер. Іншими словами, процес реформування освіти тримає у

стані транзитивності будь-які інноваційні ініціативи та тенденції розвитку. Впровадження реформ в наших реаліях не означає їхньої ефективності та якісних змін. В своїх механізмах функціонування система ВО України залишається інертною та відмежованою від реальних потреб виробництва, бізнесу, ринку праці та наукових розробок. Перспективними напрямками експорту освітніх послуг для української системи освіти, як свідчить статистика останніх років, є Китай, Індія, Грузія, Туреччина, Марокко та ін. Тобто, існує стійкий попит у громадян цих країн на освітні послуги української системи ВО. Тому доцільно впроваджувати маркетингові заходи системного характеру по збільшенню показників як залученої аудиторії здобувачів освіти, так і відповідно до змісту, якості та напрямів фахової підготовки та освітнього продукту в цілому. В країнах-лідерах світового ринку за даними експорту освітніх послуг успішно функціонують відповідні організації та інституції, які сприяють зростанню чисельності академічної мобільності та залученням на навчання громадян інших держав: Британська рада у Об'єднаному Королівстві (з англ. – British Council), Агентство академічних обмінів у Німеччині (DAAD), Французьке національне агентство з міжнародних освітніх та наукових обмінів (Agence EduFrance) тощо. В нашій державі було створено Український державний центр міжнародної освіти у 2002 році. Діяльність сучасного закладу освіти здійснюється за трьома основними напрямками: навчально-освітня, науково-дослідницька та комерційна. Якщо навчання та дослідження є традиційними складовими української освіти, і містять значний потенціал розвитку та якісного зростання; то комерційна діяльність та її ефективна реалізація є проблемною. Так, прагнучи приєднатися до Світової організації торгівлі, українська держава ратифікувала на законодавчому рівні створення відкритого ринку освітніх послуг. Тому формальних перешкод для комерціалізації університетської освіти немає. Проте застосування механізмів комерціалізації освітнього продукту, навіть на внутрішньому ринку України, часто обмежується локальним та фрагментарним форматом. Університетська освіта, що розвивається окремо від сфери виробництва та бізнесу, не отримує необхідних інвестицій для реалізації

наукових розробок. А освітні послуги часто надають фахівці із сумнівною кваліфікацією (коучі, тренери особистого росту тощо), в той час, коли висококваліфіковані кадри не мають достатнього педагогічного навантаження. Всі ці обставини є наслідком невдалого менеджменту освітніх послуг на внутрішньому ринку. Але утримувати міцні позиції в умовах міжнародної конкуренції закладів освіти за умови скромних показників роботи на внутрішньому ринку - неможливо. Суттєвим чинником для інтернаціоналізації освіти є впровадження дистанційної форми навчання та стрімкий розвиток ринку он-лайн освіти. Відомі по всьому світу платформи (Coursera, EdX, Udacity) здійснюють розвиток інтернаціональної освіти як факту, що не передбачає міграції студентів. В той же час, провідні університети світу з метою реалізації іміджевих та маркетингових прагнень, також надають вільний доступ до окремих освітніх ресурсів. Організація та проведення дистанційного навчання (курсів, консультацій, тренінгів, вебінарів, конференцій) з використанням електронних засобів з доступним та зрозумілим інтерфейсом відкриває сучасні можливості збільшення аудиторії здобувачів освіти [27, с. 62]. Очевидно, що в контексті розвитку дистанційної форми навчання українська система вищої освіти містить значний потенціал для перспективного розвитку. Серйозною проблемою вітчизняної освіти є кількість і якість наукових публікацій українських освітян. Проте загальний відсоток англійської наукової продукції не перевищує 10% від загальної кількості. І від цих показників ще меншу частину складають роботи, що входять до науково-метричних баз. Відомо, що всі ці показники визначають позиції закладів освіти в міжнародних рейтингах. Але українська вища освіта в цьому аспекті є закритою та інертною. Це дуже тривожна тенденція, особливо з огляду на той факт, що активність освітян в питанні наукових публікацій є одним із критеріїв участі закладу освіти в програмах і проектах ЄС, таких як Темпус, Еразмус Мундус, Жан Моне та інші. Участь у таких проектах не тільки є значним стимулом розвитку компетентності викладачів та студентів, але й джерелом фінансування освітніх та дослідницьких ініціатив. Конкурентні позиції України в контексті інтернаціоналізації вищої освіти на міжнародному ринку освітніх

послуг відповідають показникам економічної і політичної ситуації в нашій країні. Існують певні перешкоди на шляху до ефективної інтернаціоналізації освіти як на державному, так і на інституційному рівні. Перспектива співпраці українських університетів із закладами освіти всього світу покращить показники експорту освітніх послуг. Для досягнення цієї мети необхідне об'єднання зусиль державних органів освіти та справжньої автономії в діяльності університетів [32, 33].

Складовими конкурентоспроможності викладачів на вітчизняному та міжнародному ринку освітніх послуг є: індивідуальна професійна мобільність викладачів та визначення затребуваних напрямів їх підготовки, оновлення змісту освітніх програм відповідно до світових стандартів забезпечення якості освіти, саморозвиток та уможливлення самореалізації творчості у професійній майстерності. Ці чинники доцільно вважати глобальними у демократизації державної освітньої політики. Необхідно підкреслити, що освітня глобалізація спричиняє необхідність вирішення стратегічних завдань вищої освіти, у нашому дослідженні, – формування професійної майстерності викладачів, які будуть конкурентоспроможними в умовах швидкого розвитку глобалізаційних процесів. Їх конкурентоспроможність буде визначатися насамперед професійним розвитком у безперервній самоосвіті. Психолог С. Рубінштейн вважав, що головною ознакою людини, як особистості, є бачення нею свого професійного майбутнього. Це стосується передусім викладача, який прагне досягти вершин професійної майстерності. Внаслідок цього у педагогічній освіті, як у жодній іншій освітній галузі вимогою часу є неперервна професійна освіта: «освіта упродовж усього життя». У зв'язку з цим на перший план виходить вже не стільки формальна освіта, яка здобувається у закладі освіти й закінчується отриманням диплому державного зразка, а неформальна, що передбачає альтернативні форми професійного розвитку та саморозвитку викладача (участь у громадських освітніх організаціях, тренінгових програмах тощо). Вагомого значення набуває також інформальна педагогічна освіта, яка є вільною індивідуальною навчально-пізнавальною діяльністю викладача, що



зорганізується ним самим, відповідно до його освітніх, професійних, соціокультурних потреб, здійснюється за індивідуальною освітньо-розвивальною траєкторією і має нерегламентований характер. Така освіта є основою професійного саморозвитку професійної майстерності викладача філософської школи. Процес саморозвитку професійної майстерності викладача філософської школи не має меж, так як у особистості немає меж досконалості. Спираючись на бачення процесу саморозвитку викладача дослідниці О. Отич [34, с.33], ми саморозвиток трактуємо, як усвідомлення та скерованість викладача, з результативним удосконаленням його фізичних, розумових здатностей, моральних якостей, професійних компетентностей, розгортання її індивідуальної мобільності. Індивідуальна професійна мобільність викладача мотивує на саморозвиток своєї професійної майстерності за наступними напрямками: поповнення професійних знань, умінь і навичок; самоудосконалення професійної культури; розвиток мобільності у соціокультурному середовищі; вивчення сучасних освітніх практик та передових надбань. Етапами цього процесу є:

- усвідомлення викладачем наявного рівня професійної майстерності й співставлення себе («Я-реального») з ідеалом викладача-професіонала («Я-ідеальним»);
- орієнтація на успіх у формуванні професійної майстерності;
- розвиток, вдосконалення професійно-особистісних якостей;
- розроблення програми траєкторії саморозвитку та самореалізація професійної майстерності;
- планування та здійснення самооцінки й самокорекції.

Реалізація визначених етапів уможливорюється за умов оволодіння викладачем здатністю самостійно будувати програму траєкторії саморозвитку й виробляти стратегію її реалізації з впровадженням в професійну діяльність інноваційних засобів вирішення освітніх завдань [35]. Формування професійної майстерності викладачів сприяє розроблення і реалізація ними системи саморозвитку, яка охоплює: самопізнання, самоспостереження, самоаналіз, самооцінку, формування потреби у самовдосконаленні, планування роботи над

собою, самопрогнозування, розроблення і реалізацію програми саморозвитку із застосуванням самопереконавання, самонавіювання, самозаохочення, самозобов'язання, самосхвалення, самоосуду, самоконтролю, самоперевірки, самозвіту тощо. Реалізація програми саморозвитку сприятиме зміні самоусвідомлення, самооцінки, самоствавлення, самосприйняття викладача філософської школи, які є основою його Я-концепції як системи поглядів на себе і своїх можливостей у професійній діяльності. А залежно від Я-концепції викладача зміняться і рівень його професійних намагань та якість його педагогічної дії [36]. Запорукою формування професійної майстерності викладачів у глобальному вимірі є міжнародне співробітництво ЗВО, котре сприяє обміну досвідом, що реалізується перш за все через програми академічної мобільності [1]. Подальше дослідження направлене на вивчення впливу глобалізації на розвиток вищої освіти, що відбувається на засадах міждисциплінарних досліджень: економічного, політичного, соціокультурного, освітнього, психологічного, технологічного.

#### **4.2 Механізми удосконалення якості викладання в умовах глобалізації освіти – аналіз для впровадження**

Освітня галузь не може розвиватися без урахування світових тенденцій. Глобалізаційні процеси, які активізувались у кінці минулого століття, мають багатовекторний вплив на освітні трансформації. Як стверджував П. Скотт, «глобалізація – це, можливо, найбільш фундаментальний виклик, який відчула вища школа за всю більш ніж тисячолітню історію свого існування» [37, с. 3].

Наслідки й перспективи глобалізації є однією із дискусійних тем для науковців. Сформувалось декілька течій серед дослідників глобалізацій цих процесів [39; 40]. Так, на думку гіперглобалістів, серед яких З. Бжезінський, Д. Гуєнно, Р. Кеохейн, Дж. Най, К. Омає, К. Поппер, В. Рістон, Дж. Робінсон, Дж. Сорос, Т. Фрідман, Ф. Фукуяма, глобалізація є початком нової ери світової історії, оскільки соціально-економічні та політичні процеси в умовах глобалізаційних трансформацій спричиняють не тільки зміни ринків товарів і

послуг, але й національних ідей та культурних цінностей, бо створюють нові потреби та уявлення про цивілізований спосіб життя. Транснаціональний капітал без обмежень мігрує світом у пошуках прибутку, держави фактично втратили регуляторні функції. Внаслідок переходу керування світом до рук міжнародних корпорацій, поширюється продукція масової культури, а національні культури агресивно витісняються новими культурними гібридами, у яких відсутня етнічна та історична самобутності. Гіперглобалісти вважають, що глобалізація – це насамперед економічне явище, та пророкують формування глобальної цивілізації, глобального громадянського суспільства та появи абсолютно нового світового порядку.

На противагу гіперглобалістам скептики Д.Аллен, Р.Гілпін, Н.Ферпоссон, П. Херст і Дж. Томпсон, С. Хантінгтон вважають, що глобалізація – це міф, тобто ставлять під сумнів, що має місце саме процес глобалізації, а не процес ускладнення світового порядку: «глобалізація – це складна і спірна концепція. Глобалізація має свою історію» [41, с. 355]. Вони заперечують керівну роль міжнародних корпорацій, доводять гегемонію національних урядів, що, на їх думку, посилює розбіжності між країнами і може спричинити світову кризу у вигляді конфлікту цивілізацій. Наступна наукова течія дослідження глобалізаційних змін – трансформісти (Б.Аксфорд, Е.Гідденс, Д.Гольдблатт, М.Кастельс, Е.Макгрю, Д.Перратон, Д.Хелд, Дж.Розенау), які вважають, що глобалізація – це потужна сила, яка трансформує світ. Вони не виокремлюють єдиного чинника впливу глобалізації (економічного, політичного чи інформаційного), бо, на їх думку, глобалізації характерний комплексний вплив на кожне суспільство й культуру, і, як наслідок, відбуваються якісні зміни в усіх сфери повсякденного життя. Прихильники цієї наукової течії стверджують, що глобалізація спонукає до переосмислення відносин не тільки «між глобальною економікою та національними державами, але і між глобальною економікою та національними і локальними громадянськими суспільствами, з одного боку, та наднаціональними організаціями та союзами – з іншого» [40, с. 20].

Трансформісти У. Бек, А. Гідденс, Дж. Стігліц вважають, що глобалізація несе у собі можливості покращання життя всього людства [45, с.115-119; 46, с. 63-72].

Представники цивілізаційного підходу до дослідження глобалізації, серед яких Е. Азроянц, В. Віганд, О. Неклесса, Ю. Павленко, Ю. Яковець, вважають, що глобалізація – це не є новітнє явище, а історична властивість людства й умовою його існування. Глобалізаційні процеси як переконливо доводить І. Воллерстайн нараховують понад 500 років [42].

Соціолог В. Нечаєв виділив три основні етапи глобалізації впродовж тисячолітньої історії людства: для першого етапу було характерним подолання міжнаціональних кордонів шляхом поширення зароджуваних у той період світових релігій; другий етап характеризувався становленням університетської освіти, яка об'єднала під своєю егідою «релігії, науки, мистецтва», а разом з цим різні країни і покоління; третій етап, який припав на початок III тисячоліття, визначив нового лідера в світовому зближенні народів – інформаційно-комунікативні мережі і комп'ютерні технології [65].

Уроки першої в нашому столітті світової фінансової кризи 2007 року зумовили «необхідність переходу від глобалізації з опорою на фінанси, яка характеризується відірваністю фінансових ринків від реальної економіки, до глобалізації з опорою на стабільний і всеохоплюючий розвиток» [43]. Дуалізм сучасного етапу глобалізації розглядає існування людства з позицій єдності як матеріальних, так і духовних засад. На думку С. Радзієвської, «найголовнішим критерієм існування людини на планеті залишатиметься її якість життя. На перший план виходять глобальні проблеми соціальної якості життя – освіта, здоров'я, безпека людини тощо [49, с.147]. Якість життя (по-іншому ще називають якістю народонаселення) має такі числові характеристики: поліпшення здорового способу життя; зростання життєвого комфорту; зростання духовних і розумових якостей.

На величину останнього показника впливають рівень освіти (зокрема, кількість університетів природничо-математичного профілю), кількість інтелектуальної продукції (книг, винаходів), кількість закладів освіти.

Серед глобальних показників, що характеризують якість життя, визначальним є Індекс розвитку людського потенціалу (з англ. – Human Development Index), який поєднує три складові: 1) валовий внутрішній продукт (ВВП) на душу населення, 2) рівень грамотності; 3) тривалість життя. За допомогою Індексу розвитку людського потенціалу статистично порівнюють розвиток соціальної сфери різних країн. Чим величина Індексу ближче до одиниці, тим вищі можливості для реалізації людського потенціалу шляхом покращення рівня освіти, доходів і довголіття.

На думку вчених, «сьогоднішній катастрофічний стан людини, її духу, її культури, її природи й її природного середовища існування явно вимагають від нас не кількісного виміру ставлення людини до світу, до себе і до власної культури під пануванням теоретичного, науково-технічного розуму, соціальних, економічних і технічних благ, а докорінної переорієнтації людського життя і культури: людство спроможне вижити, лише відродившись духовно» [50].

Рейтинг національної конкурентоспроможності визначається за Глобальним Індексом Конкурентоспроможності, який формуються на основі 110 індикаторів. Даний показник є зважене середнє значення різних компонентів, які відображають різноманітні аспекти конкурентоспроможності:

- 1) державні, суспільні та приватні установи;
- 2) інфраструктура;
- 3) макроекономічна стабільність;
- 4) охорона здоров'я та початкова освіта;
- 5) вища освіта та професійна підготовка;
- 6) ефективність ринку товарів та послуг;
- 7) ефективність ринку праці;
- 8) розвиненість фінансового ринку;
- 9) оснащеність новітніми технологіями (технологічна готовність);
- 10) розмір ринку;
- 11) рівень розвитку бізнесу;
- 12) інновації.

В умовах глобалізації для підвищення конкурентоспроможності країни особливого значення набуває якість людського капіталу. Тому, на думку Т. Оболенської, у XXI столітті пріоритетними повинні стати освіта й інформація: «саме освіта є стратегічним ресурсом розвитку цивілізації. Місце країни у світовому розвитку визначатиметься рівнем освіченості її народу. Ті держави, які здійснять прорив у галузі освіти, особливо в перші два десятки років третього тисячоліття, здобувають цей стратегічний ресурс. А це означає, що вони визначатимуть магістралі розвитку цивілізації» [44, с. 4]. Отже, спроможність держави України створити умови для заохочення формування висококваліфікованих кадрів є запорукою її успішної інтеграції у європейську спільноту.

Характеристики глобальних процесів виокремила О. Красовська, які вона рекомендує врахувати для вдосконалення сучасної освітньої системи:

- глобальна цілісність сучасного світу, що призводить до взаємозалежності країн, особливо з погляду поширеності проблемних змін;
- глобальне використання сучасних ІКТ, що розмиває державні та національні кордони, уніфікує культурні цінності;
- трансформація людської уяви про простір, його уявне зменшення, що дозволяє навчатись та працювати дистанційно, формує єдиний економічний, інформаційний, освітній простір;
- знижується роль держави у житті соціуму, що збільшує владу транснаціональних корпорацій, які починають впливати на траєкторію та характер соціокультурних та освітніх процесів у різних країнах та регіонах [33, с. 186].

Глобалізація вплинула на системи освіти як безпосередньо (збільшення фінансування освіти і науки, наприклад в США, викликає потребу в додаткових інвестиціях в ці області в країнах Європи), так і опосередковано (необхідність відповідності знань і навиків, які одержують студенти, змінним потребам глобального ринку праці). Всі ЗВО світу в тій чи іншій мірі залучаються до процесу глобалізації: одні - як суб'єкти, інші – як її об'єкти.

Таким чином, глобалізація та сучасні ІТ істотно вплинули на вищу освіту та зумовили потребу її пристосування до мінливих економічних і соціальних умов. Спостерігається і взаємний вплив освіти на глобалізаційні процеси. Л. Чайка-Петегірич відзначає, що «освіта є важливим вектором глобалізації, вона не лишилася осторонь процесів глобалізації, а активно залучається до їх прискорення в економіці і політиці, які висувають нові вимоги до структури та якості освіти» [52, с. 62].

Очільники країн за часту покладають провину за зниження конкурентоспроможності економіки на систему освіти, яка недостатньо добре готує молодь до діяльності в умовах нової глобальної економіки [54, с.435].

Із зазначеного слідує актуальність твердження О. Огієнко: «проблема глобалізації постає у перспективах розвитку вищої школи у глобальному світі XXI ст., у необхідності підготовка спеціалістів до професійної діяльності у глобальному світі, до управління глобальними процесами» [38, с. 98]. На відміну від інтернаціоналізації освіти як вважає В. Зінченко, яка «означає вільний академічний обмін викладачами і студентами між вузами різних країн, а також створення єдиних спеціальних навчальних програм, глобалізація – це універсалізація навчального планування, яке здійснюється за рахунок попиту певного типу фахівця на глобальних ринках праці» [60, с. 127].

У багатьох країнах керівники вищої освіти урядового рівня вважають глобалізацію однією з важливих проблем, що стоїть перед системою вищої освіти їхньої країни [55, с.18].

Наприклад, на початку 2000 року Міністр освіти Сполученого Королівства Великої Британії попередив керівників ЗВО, що вони повинні швидко пристосовуватися до впливу глобалізації і поширення нових технологій. Він зазначив, що в університетів немає альтернативи активізації своєї діяльності в області організації дистанційного навчання на базі Інтернету. Далекоглядним виявився урядовець, коли наголошував: університети, які будуть бездіяльними в цьому, не виживуть, і уряд не буде їх рятувати [56, с. 57].

Також у доповіді про стан освіти в світі в 2000 році, підготовленій ЮНЕСКО, зазначалась нагальність потреби в поліпшенні роботи системи освіти у зв'язку з тим, як в світі відбуваються величезні зміни, викликані глобалізацією і революцією в ІКТ [57, с.5].

Отже, як зазначає С. Зарецька в [59, с.18], одним з основних завдань системи освіти початку XXI ст. є інтенсивне використання ІКТ для поширення знань, адже ці технології дають змогу делокалізувати систему поширення знань на основі мереж дистанційного навчання. Дистанційне навчання уможливорює доступність освіти у кожній точці Планети. Така форма освіти найдемократичніша, бо може легко адаптуватися до рівня знань і запитів окремого здобувача освіти. Проте нові технології, сприяючи вирішенню проблеми забезпечення рівного доступу громадян до освіти, одночасно можуть породжувати і нові форми нерівності, зокрема «інформаційну нерівність» [58].

Під впливом можливостей сучасних ІТ та глобальних дослідницьких мереж глобалізація впливає на ЗВО шляхом стандартизації навчання [37, с.3-4]. Тому Д. Деланті переконаний, що з огляду на зміни в суспільстві, культурі, знаннях і технологіях сучасний ЗВО повинен так само змінитися, адаптуватися до нових реалій, щоб гарантувати свою «конвертованість» [61].

На конференції «XX років підтримки студій європейської інтеграції: від акції Жана Моне до програми Жан Моне» (Брюссель, 7-8 вересня 2009 р.) запропонована концепція європейського виміру в двадцять першому столітті, яка містить наступні складові: 1) інформація; 2) усвідомлення та ідентичність; 3) комунікація.

Проектування цих складових на педагогічну освіту наповнює їх змістом, який представлено в таблиці 4.1

Таблиця 4.1

#### Складові європейського виміру в освіті

Складова європейського виміру	Зміст Педагог (вчитель, викладач) повинен
інформація	<i>володіти інформацією й знаннями про:</i> - європейську інтеграцію (знання про країни, їх історію, культуру, мову освіти тощо);



Складова європейського виміру	Зміст Педагог (вчитель, викладач) повинен
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- про Європейський Союз (інституції, методи діяльності, практику, ініціативи, рішення, щоденне життя);</li> <li>- європейську культурну спадщину, спільні риси та відмінності;</li> <li>- процес європейського співробітництва, результати і гострі проблеми тощо</li> </ul>
усвідомлення та ідентичність	<p><i>мати :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- розвинене відкрите мислення;</li> <li>- прихильності та повагу до людей з різних країн, які належать до різних культур, релігій;</li> <li>- знання про культурні стереотипи для розпізнання витоків генофобії й расизму тощо</li> </ul>
комунікація	<p><i>володіти:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- навичками толерантності, прийняття плюралістичних цінностей і прав людини;</li> <li>- почуттям європейської ідентичності, європейського громадянства;</li> <li>- взаєморозумінням тощо</li> </ul>

Європейська мережа політики у сфері педагогічної освіти (з англ. – European Network on Teacher Education Policy, ENTEP) на Брюсельській конференції провела широку дискусію, основною ідеєю якої була єдність у розмаїтті та визначенні європейського виміру в педагогічній освіті з наступних аспектів: ідентичність; знання; багатокультурність; мовна компетентність; професіоналізм; громадянство; якість. За результатами дискусії окреслено характерні ознаки «європейськості» вчителя та викладача (табл. 4.2).

Таблиця 4.2

### Характерні ознаки європейськості викладача

Ознака	Риси вчителя, викладача
європейська ідентичність (з англ. – european identity)	співіснування національної ідентичності та транснаціональної свідомості
європейські знання (з англ. – european knowledge)	володіння знаннями про системи освіти і політику в сфері освіти в різних країнах Європи; поцінування національної освіти та розуміння її пов'язаності з іншими країнами; обізнання з європейською та світовою історією та їх впливом на сучасний соціум

Ознака	Риси вчителя, викладача
європейська полікультурність (з англ. – european multiculturalism)	бути носієм власної культури й водночас відкритим для інших культур; вміння виявляти себе в інших культурах, не домінуючи в них; у роботі з гетерогенними групами трактувати багатоманітність як цінність і вияв відмінності; сприяти утвердженню в суспільстві рівних можливостей
Європейська мовна компетентність (з англ. – european language competence)	вільне володіння більш ніж однією європейською мовою, використання іноземної мови в оволодінні фахом та подальшому розвитку як педагога і дослідника; робота, стажування в країні, де мова є відмінною від рідної мови; активне спілкування на кількох мовах, в тому числі колегами та іншими з різних країн
європейський професіоналізм (з англ. – european professionalism)	набуття освіти і фахового рівня, що дозволяють працювати в будь-якій країні Європи; володіння «європейським підходом» у сфері свого предмета викладання, розгляд стрижневих тем курсу в європейській перспективі; практикування обміну змістом і методикою предмета викладання з колегами з інших європейських країн і водночас вивчення традицій навчання й виховання в інших країнах; використання результатів дидактичних досліджень у різних країнах для вміння вирішувати сучасні професійні проблеми та постійного коригування своєї практичної діяльності; застосування сучасних педагогічних технологій при викладанні
європейське громадянство (з англ. – european citizenship)	вияв солідарності з громадянами інших європейських країн, сповідування цінностей демократії, свободи, поваги прав людини; дотримання розвитку автономії, відповідальності й активного громадянства в майбутній Європі
Європейська якість (з англ. – european quality)	викладання та виховання на принципах якості, прозорості, об'єктивності

Глобалізація освіти зумовила розвиток європейського аспекту забезпечення якості, чому присвячені щорічні Європейські форуми із забезпечення якості освіти (з англ. – European Quality Assurance Forum , EQAF) – це платформа для обговорення, професійного розвитку та обміну досвідом серед основних зацікавлених сторін у забезпеченні якості.

Темою EQAF – 2020 стала «Гнучка вища освіта: наслідки для забезпечення якості». На Форумі обговорювали, що, реагуючи на сучасні суспільні зміни, ЗВО стають все більш інклюзивними та пристосовуються до різноманітного

студентства в межах переходу до студеноцентрованого навчання очікується, що заклади дозволять студентам вибирати темп, місце та спосіб навчання. Ці події призводять до появи більш гнучких шляхів навчання та освітніх пропозицій, що виходять за рамки традиційних кваліфікацій. Тому актуалізувалась проблема, чи забезпечення якості освіти відповідає цьому динамічному та гнучкому середовищу. На EQAF-2020 обговорювали питання професійного розвитку та обміну досвідом між основними зацікавленими сторонами у сфері забезпечення якості.

Зауважимо, що настав такий момент історичного розвитку світової сфери вищої освіти, коли національна відособленість закладів вищої освіти все більше вступає в конфлікт з наслідками та перспективами глобалізації економіки, що проявляється у визнанні університетських дипломів, розвитку міжнародних форм оцінки якості, процедурах міжнародної акредитації. Розв'язання цих питань можливе за допомогою наступних форм глобалізації вищої освіти: мобільність студентів і викладачів, інтернаціоналізація навчальних планів, транснаціональна освіта, спільні освітні програми, програми подвійних дипломів; різні види торгівлі освітніми послугами. Завдяки цим формам вирішуються і складніші задачі гармонізації та міжнародної інтеграції національних систем вищої освіти. Тому глобалізація не стає негативним явищем для організацій університетської освіти, якщо ЗВО усвідомлюють та використовують її позитивні наслідки.

Управління глобальними економічним та політичними процесам здійснюють різні міжнародні інституції та організації (ООН, ЮНЕСКО, Світовий банк, Організація економічного співробітництва і розвитку та інші). Ці ж інституції керують і процесами глобалізації освіти. На жаль, більшість цих процесів зводиться до комерціалізації освітніх послуг. Про небезпеку такого явища для вищої освіти застерігає М. Квек: «Немилосердна логіка споживацтва породила ідею, яку захоплено вітали американські університети. Йдеться про «блискучу освіту», побудовану на ідеалі найефектніших, ходових знань-

бестселерів, які можна здобувати у найкоротші строки. Університет ось-ось перетвориться на зорієнтовану на споживача-клієнта корпорацію» [64, с.282].

Тому країни активно практикують різні протекціоністські заходи, спрямовані на захист власних національних систем освіти, вважаючи, що підпорядкування сфери освітніх послуг жорсткій комерціалізації, то ідея служіння освіти благу суспільства відійде на другий план.

Однією з реакцій вищої освіти на процес глобалізації є розвиток транснаціональної освіти, створення транснаціональних університетів і надання освітніх послуг на міжнародному рівні нетрадиційними провайдерами. Під транснаціональною, або транскордонною, освітою розуміють всі види програм вищої освіти (курси навчання, освітні послуги, дистанційна освіта), при здійсненні яких здобувачі освіти знаходяться не в тій країні, де розташований ЗВО, присвоєння кваліфікації здійснюється згідно з програмою, закордонної освітньої системи, або навіть за освітньою програмою незалежно від будь-якої національної системи освіти [62].

Визначальною ознакою транснаціональної освіти є експорт не здобувачів освіти, як було зазвичай раніше, а освітніх послуг, тобто викладачів і / або навчальних матеріалів, інформації, незалежно від способу передачі матеріалів (пошта, інтернет, телеканал та ін.). Класифікують транснаціональну освіту у ознаках:

- *за способом передачі знань студентам* за допомогою різних технологій навчання:

- «онлайнові», що надаються через Інтернет, супутники, спеціальні мережі;
- дистанційні, що надаються через різноманітні засоби зв'язку;
- традиційні, що надаються класичним способом за допомогою спілкування з викладачем у реальному часі.

- *за формами організації* [63]:

- закордонний ЗВО надає освітні програми за допомогою «онлайнової» і дистанційній технологій навчання (мова викладання, як правило, англійська);

- заклади освіти з двох країн підписують між собою коопераційну угоду з підготовки та надання спільних програм навчання, у якій визначаються перелік освітніх програм, технології навчання, мова викладання, розподіл прибутку від реалізації освітніх програм,

- заклади освіти країн після конкурсного відбору на замовлення транснаціональних корпорацій з відповідною оплатою з їх боку надають корпоративні освітні програми (програми підвищення кваліфікації та перепідготовки кадрів);

- освітні послуги надають філіали закордонного ЗВО (кампуси-філії), які відкриті в інших країнах для навчання іноземних студентів, причому викладацький штат може бути змішаний (викладачі країни, де розташована філія, та закордонні викладачі з мовами викладання не менше двох – англійської та рідної для студентів);

- освітні послуги надає будь-який провайдер, який працює з закордонним ЗВО по франчайзингу. Провайдер, як правило, шукає ЗВО, які можуть надати знання за потребами місцевих ринків праці, після закінчення вивчення даних програм студент отримує диплом, причому провайдер відповідає за обов'язкову ратифікацію програми закордонним ЗВО, до завдань якого входить також навчання персоналу провайдера та здійснення інспекційного контролю якості навчання.

Транснаціональна освіта – перехід до етапу глобалізації освітніх ринків. Експорт освітніх послуг в таких країнах, як США або Австралія, становить істотну частку зовнішньої торгівлі. Проте попит на вищу освіту в світі щорічно зростає на 6%, що випереджає динаміку поширення послуг транснаціональної освіти.

Окрім проблеми монополізації глобального освітнього ринку з боку Транснаціональної корпорації, другою негативною тенденцією в сфері вищої освіти є її вестернізації (по-іншому «американізації»). Суть вестернізації полягає в експансії західної культури на весь світ, що посилюється під впливом глобалізаційних процесів. З'явилися нові форми культурної агресії у вигляді

економічної підтримки, втягування у залежність менш розвинених країн, домінування в інформаційно-комунікаційній сфері та засобах масової інформації, що приводить до формування необхідної суспільної думки; масовізації культури, в якій перевага завжди віддається західним ліберальним цінностям та ін. Дж. Най зауважує, що «США виступають як найвпливовішим adeptом сучасних форм глобалізації, так і найбільшим отримувачем прибутків від них, але не спроможні контролювати їх розвиток... Глобалізація несе з собою цілий комплекс наслідків, і, як би ми не ставилися до неї, породжує нові виклики американській зовнішній політиці» [68, с. 85].

На думку Г. Коліна і Г. Макбурні [69; 70], глобалізація формує освітню нерівність, яка проявляється в нерівнозначному доступі до знань, інформаційних технологій, мов міжнародного спілкування. Зокрема у багатьох країнах Азії, Африки та Латинської Америки ще існує неграмотність серед дітей і дорослих, фіксується високий коефіцієнт смертності, спостерігається обмежений доступ до ІТ, що відкидає населення цих країн, і насамперед – молодь, на периферію освіти. На думку ряду дослідників, вестернізація є «своєрідною редуційною машиною», що знижує соціокультурне різноманіття світу до затвердження на планеті єдиного суб'єкта історії - західної цивілізації [66]. Таким чином, глобалізація насамперед пов'язана з англо-американською моделлю світоустрою, експансією євроатлантичних культурних цінностей і сприйняттям їх вищою школою. Небезпека такого світоустрою полягає в суперечності протистояння законам Природи, що безпосередньо проявляються в її розмаїтті, оскільки принцип гомогенності має приватний характер, локально використовується в природі, на противагу принципу різноманітності, що є фундаментальним та загальним.

Академік В. Кремінь пов'язує глобалізацію вищої освіти зі «вступом людства на перетині тисячоліть до нового типу цивілізації, опануванням нового способу мислення й різновидом прогресу» [67]. На його думку, тільки країна, спроможна в умовах глобалізованого світу примножити свою інтелектуальну власність, сферу знань як субстанцію виробництва, зможе претендувати на гідне

місце в світовій спільноті, бути конкурентоспроможною. Нині «університет стає головним соціальним інститутом сучасного суспільства. Як елітний ЗВО, він перебрав на себе велику кількість нових функцій: 1) організація та проведення спільних міжнародних фундаментальних наукових досліджень; 2) забезпечення потреб суспільства у висококваліфікованих кадрах; 3) розвиток загальної освіти» як переконує В. Зінченко [60, с.131].

На основі аналізу офіційних статистичних даних і зведень Європейської Комісії А. Горбенко характеризує ключові тенденції розвитку глобального освітнього середовища і ЗВО : 1) зростання ролі вищої освіти в становленні економіки знань; 2) зростання ролі вищої освіти в соціально-економічному розвитку; 3) активізація інтеграційних процесів; 4) інформатизація; 5) диверсифікація освітніх продуктів; 6) диверсифікація джерел фінансування; 7) підвищення глобального попиту на освітні послуги; 8) активізація академічної мобільності; 9) трансформація організаційних форм діяльності університетів; 10) інтенсифікація міжнародних наукових досліджень; 11) посилення координації між університетами і бізнесом; 12) зміна вимог до освітньої діяльності ЗВО. Остання тенденція проявляється в «оперативній модернізації навчальних курсів і програм відповідно до суспільних та бізнесових вимог на принципах демократизації, доступності, індивідуалізації, ступневості освіти при врахуванні впливу соціально-економічних чинників і зміни соціальної структури студентства; розширення практики навчання впродовж життя» [71, с.43-44].

Освіта, формуючи людський капітал нації, відіграє життєво важливу роль у передачі знань, здібностей, ідей, а також цінностей, розвиває навички, компетенції. З іншого боку, глобалізація формує різні виміри освіти, тому глобалізаційні трансформації впливають на всі існуючі моделі систем освіти. Соціальний, культурний, економічний, а також політичний розвиток нації значною мірою залежить від освіти. Це допомагає у виявленні основних компетенцій окремих людей та їх здатністю ці компетенції на досягнення успіхів у різних сферах діяльності. У результаті, яких процвітають сільське господарство, промисловість, бізнес, адміністрація, охорона здоров'я, транспорт,

зв'язок, а також мистецтво та культура. Завдяки ІТ-навчання більше не прив'язане до часу чи місця. Отримання знань та їх застосування перетворилось у неперервне явище. Сучасний здобувач освіти самотивований на здобуття знань і компетентностей, які допоможуть йому утриматись у сучасному конкурентному світі та сприяти працевлаштуванню. Отже, освіта постає процесом, який триває впродовж усього життя здобувачів освіти, оскільки вийшла за межі віку чи освітньої програми та зосереджена на особистісному розвитку і зміцненні суспільних відносин.

Зростання ролі вищої освіти в умовах глобалізації накладає більшу відповідальність на викладачів, оскільки вони забезпечують усі види формальної та неформальної освіти, передачі досвіду. Динамічність освіти у сучасному інформаційному просторі зумовлює неперервне удосконалення професійних навичок викладачів. Тому навчання впродовж життя – каталізатор підвищення професійної майстерності та опанування нових освітніх тенденцій. Дослідники Н. Дута та Е. Рафаїла [72] теж стверджують, що викладачі університетів можуть підвищити свій професіоналізм та оновити власні знання, постійно навчаючись. Також професійний розвиток призводить до професійної пролонгованості безперервності та навчання впродовж життя, що забезпечує розбудові суспільства знань.

У науковому доробку досліджень Л. Лю [73] робить висновок, що викладачі повинні розвиватися та прогресувати, як і прогрес глобальних ускладнень ХХІ століття. Цього можна досягти за допомогою навчання впродовж усього життя. Три чинники – особистісний та професійний розвиток; науково-практичний розвиток; естетичний та прагматичний розвиток – можуть призвести до толерантнішого та збалансованого глобального суспільства у цю добу глобалізації. Підвищення якості професійної майстерності викладачів призведе до посилення їх досконалості, що відіграватиме ключову роль у розвитку людських ресурсів, а, отже, сприятиме розвитку країни та світу в цілому. Важливо вдосконалення професійної майстерності викладачів для передачі нових знань та формування навичок новітніми дидактичними методами.



Ефективність викладачів ґрунтується на досвіді у знанні предмету викладання, а також досвіду викладання. Крім цих базових навичок, викладачам необхідно адаптуватися до змін, спричинених впровадженням технологічних досягнень, оскільки технологічний розвиток значно впливає на процес навчання. Серед основних професійних навичок для викладачів виокремимо наступні:

1) *Якісні педагогічні знання*. Освіта вчителів вимагає плавного поєднання педагогіки, а також андрогогії. Викладачі повинні мати передові академічні знання та можливість надати високоінтерактивний досвід навчання здобувачам освіти, а також використовувати свій досвід для задоволення їх критичних потреб. Викладачам необхідно освоїти форму «перевернутого навчання» і реалізувати її з футуристичним підходом. Важлива пріоритетність поєднання традиційного навчання з технологіями.

2) *Комунікація*. Це основна навичка, необхідна для всіх професій. Однак вона дуже важлива для викладачів, які перманентно спілкуються зі студентами, колегами, адміністраторами. У всіх формах спілкування – будь-то письмовому чи усному, чіткість і точність передачі повідомлення є надзвичайно важливими.

3) *Креативне та критичне мислення*. Критичне мислення – це не що інше, як мислити раціонально й чітко. Освіта та дослідження є основними сферами діяльності викладачів і вони вимагають систематичного мислення, аналізу всієї наявної інформації та синтезу комплексу наявних джерел, щоб імпровізувати свої стратегії викладання або вирішити будь-які проблеми, з якими вони стикаються. Креативне мислення веде до генерування нових ідей та інновацій. Водночас для фільтрування цих нових ідей перед включенням у процес викладання важливе критичне мислення, що робить два види мислення взаємодоповняльними.

4) *Зв'язки*. Професійні зв'язки – це ще одна важлива навичка для викладача, яка дає змогу їм планувати та організовувати заняття, обговорювати з колегами динаміку занять, а також покращувати стратегію навчання. Міцна співпраця між викладачами сприяє обміну контентом, а також думками, які допомагають удосконалити освітній процес. Взаємодія з іншими викладачами,

навіть якщо це віртуальна мережа, створює підтримку та дозволяє вирішувати проблеми. Це також допомагає у вихованні почуття бути частиною освітньої спільноти.

5) *Гнучкість*. У ХХІ столітті технології – це спосіб життя. Вони важливі для активізації здобувачів освіти та розширення їх незалежності. Адже для студентів весь резервуар знань стоїть лише за клік від них. Тому змінилась роль викладача – від ретранслятора знань до фасилітатора. Для того, щоб викладач зміг вписатись у цю трансформовану роль, він має стати гнучким та адаптованим до всіх нових змін.

6) *Прихильність*. Незважаючи на те, що відданість – це навик, необхідний у кожній професії, викладачі особливо повинні бути відданими своїй професії. Особливо це відноситься до викладачів педагогічних закладів вищої освіти: вони мають стати прикладом для наслідування своїм студентам.

7) *Дослідницькі навички*. Дослідження створюють міцну основу для накопичення знань та перевірки їх застосовності у всіх можливих та відповідних умовах. Наступність у еволюції світу вимагає розвитку навичок дослідження, тому викладачі неодмінно повинні розвивати свої дослідницькі навички.

8) *Здатність поєднувати технології та інновації*. В останні роки технології змінюються дуже швидко. Тому необхідно, щоб викладачі знали та розуміли технології та надавали студентам усю інформацію та свій досвід задля ефективного використання новітніх освітніх технологій, найперше – із застосуванням цифрових засобів. Розвиток творчих та інноваційних ідей та поєднання цих ідей із технологіями допоможуть викладачам у довгостроковій перспективі удосконалити викладання.

9) *Можливість зв'язувати глобальне з локальним*. Викладачі навчають та спілкуються зі студентами, які відмінні за географією походження, національністю, культурними традиціями свого народу чи етнічної групи. Необхідно поважати культурні особливості студентів а також їх місцеві потреби. На цьому етапі успіх вищої освіти залежить від того, як в освітніх програмах відображається регіональні аспекти та світовий досвід.

10) *Здатність збагачувати та розширювати можливості.* Викладачі, крім освітньої діяльності, повинні проводити і просвітницько-виховну роботу. Найважливішим обов'язком викладачів є виявити найкращі риси у здобувачів освіти, збагатити їх, надаючи різноманітний, корисний досвід. Прививання здобувачам освіти рис креативності, інноваційності, гнучкості та критичного мислення сприятиме посиленню їх професійній реалізації.

Навчання впродовж життя надає викладачам широкі можливості для зростання та розвитку, щоб вони могли засвоїти ці професійні навички. Кожна людина – це потенційний ресурс. Тому планування й інтеграція передачі знань та навичок студентам забезпечує задоволення постійної потреби у високому рівні професіоналізму, який у свою чергу забезпечить досягнення цілісної трансформації освіти, особливо педагогічної освіти. У більшості країн світу зростає роль ЗВО. За висловлюванням В. Повела «розвивається міжнародна «гонка озброєнь» у сфері інновацій» [74]. Зростає роль наукоємного виробництва та культурних благ. У всьому світі кількість працівників знань збільшується як частка робочої сили. У державній політиці багатьох країн дослідження, знання та підготовлені наукові працівники розглядаються як ключові для національного потенціалу у сфері інновацій, здатності реагувати на зміни у світовій економіці, отримувати доступ до світової науки та техніки та розвивати нові галузі промисловості. Інновації, знання, сприяння творчій роботі та залучення іноземних талантів вважаються ключем до глобальної конкурентоспроможності нації. У деяких країнах витрати на дослідження різко зростають. Дослідницькі університети у всьому світі лежать в основі глобальної економіки знань, яка склалася на тлі глобалізації.

#### **4.3 Психолого-педагогічна синергія професійної майстерності викладача на засадах партисипатії у глобальному вимірі демократизації освіти**

Глобалізаційні напрями розвитку сучасного суспільства сприяють трансформації та віднайденню інноваційних освітніх технологій у системі вищої освіти на демократичній основі, що дає змогу уникнути стереотипізації,

уніфікації та психолого-педагогічній аморфності викладачів. Психолого-педагогічна синергія готовності, здатності та спроможності майбутнього та зайнятого викладача має бути реалізована на засадах партисипативної організації освітнього процесу підготовки бакалаврів і магістрів спеціальності 033 «Філософія», що сприятиме формуванню професійної майстерності як фахової досконалості майбутніх та зайнятих викладачів у різних формах соціокультурної організації професійних середовищ.

Аналіз міжнародної наукової літератури й останніх досліджень свідчить, що проблема дотримання партисипатії у організації професійної підготовки та забезпечення розвитку у ЗВО спирається на стратегію синергії, взаємодії для співробітництва, співдружності, співпраці на засадах згуртованості зусиль колективу усіх учасників освітнього процесу з метою гармонізації системного управління соціокультурними змінами та цифровими перетвореннями зі пролонгації позитивних результатів та вагомих переваг для всіх стейкхолдерів.

Вітчизняні вчені у сфері професійної освіти досліджували феномен партисипатії у контексті психолого-педагогічної підготовки майбутніх фахівців, а саме О. Нікітіна і Є. Казаєва [75], О. Дубасенюк [76], М. Михнюк [77], Н.Титова [6].

Сучасні дослідження психолого-педагогічної складової компетентності у професійній майстерності викладачів полягають у визначенні суперечностей між академічними та професійними аспектами неперервної освіти, які віддзеркалюють розрив між класичними та інноваційними підходами у сфері освіти, науки й інноватики.

Система академічної освіти відіграє вирішальну роль у формуванні професійної майстерності викладачів, при цьому якість управління нею залежить від якості підготовки та професійного розвитку викладачів. Тобто професійна майстерність викладача є метою забезпечення якісної професійної освіти, потребує відповідної наявності практично-корисного досвіду й ефективної методики організації освітнього процесу фахової підготовки фахівця. Актуалізація консенсусу значущості професійної діяльності та практично-

корисного досвіду має синергетично реалізуватися й індикативно виявлятися у складових професійної майстерності викладача.

Встановлено, що академічний інтелект є ключовою рушійною силою розвитку професійної майстерності викладача у глобальному вимірі демократизації освіти і визначається сучасними концепціями практичного формування особистого інтелекту викладача.

Професійна конвергенція передбачає необхідність синергії складових професійної майстерності, яка існує та має бути представлена єдиною системою універсалізації для викладачів.

Аналіз зарубіжного досвіду дає змогу схарактеризувати міжнародну організацію «Постійний професійний розвиток» (з англ. – Continuous Professional Development, далі – CPD) [78] як універсальний інструмент, який використовується у сфері освіти, науки й інноватики. Діяльність установи має на меті надати можливість викладачам розвивати знання, покращувати навички та забезпечувати оновлення практично-корисного досвіду засобами різних видів навчальної діяльності (інструктажі, електронне навчання, семінари, майстер-класи, воркшопи, тренінги, коуч-сесії тощо).

Дослідження теоретичних і методичних аспектів професійної майстерності викладачів дає змогу конкретизувати широку палітру термінологічного апарату, який розкриває змістове наповнення дотичних дефініцій у межах професіоналізму : компетентність (готовність, здатність, здібність, спроможність), кваліфікація, становлення, самовизначення, спрямованість, самовдосконалення, саморозвиток, придатність, ідентифікація, усвідомлення, адаптація, реалізація, технологічність, раціональність, ефективність, оптимальність.

Класичне розуміння педагогічної майстерності викладача закладають у комплекс психолого-педагогічної ерудиції, професійних здібностей і педагогічні технології (І.Зязюн [86], С. Єлканов [85], Н. Кузьміна [79; 80; 81; 82], Н. Кухарев [84], О.Отіч [87], А. Щербаков [83]). Сучасна інформатизація та цифровізація освітнього процесу трансформує педагогічну майстерність викладача у

категорію «професійна майстерність» зі складовими професійної компетентності – IT-компетентності, цифрової медіакомпетентності, креативного та критичного мислення, віртуальної та доповненої реальності, зовнішнього та внутрішнього психолого-педагогічного потенціалу для їх інтелектуального та професійного розвитку.

Зачасту професійно-педагогічну діяльність викладача прирівнюють до мистецтва з елементами творчого, креативного, оптимально продуктивного вирішення професійних завдань. Сучасний викладач зі схильністю та усвідомленим прагненням до професійної майстерності є особою, яка знаходиться у диверсифікованому пошуку оптимально-раціонального вирішення щоденно-рутинного професійного завдання з позитивним світоглядним баченням, мотиваційно зарядженим на успіх зі професійною спрямованістю на освіту впродовж життя.

За висловом відомого вченого І. Зязюна : «діяльність педагога-майстра характеризується педагогічною доцільністю за спрямованістю, індивідуально-творчим характером, за змістом і оптимальністю, за вибором засобів» [88, с. 128].

Основу педагогічної майстерності складає професійне знання: знання предмета, його методики, педагогіки, психології, а також вміння синтезувати та інтегративно поєднувати сучасні наукові знання та вирішувати педагогічні завдання, аналізувати педагогічні ситуації проблемного характеру.

Педагогічні здібності викладача – це ансамбль властивостей особистості, який відповідає вимогам педагогічної діяльності та забезпечує вільне оволодіння цією діяльністю і досягнення значних педагогічних результатів. Дослідженням педагогічних здібностей займається Н. Кузьміна, яка визначає їх як індивідуальні, стійкі властивості особистості, що складаються зі специфічної чутливості до об'єкта, засобів і умов діяльності та віднайдення найбільш оптимальних способів отримання бажаних результатів. Існують різні підходи до виділення основних видів педагогічних здібностей [79].

Міжнародна організація сприяння забезпеченню постійного професійного розвитку, галузеві органи, такі як Агентство навчання та розвитку шкіл (з англ.

– TDA) та навчання впродовж життя у Сполученому Королівстві Великобританії (з англ. – Lifelong Learning UK, далі – LLUK) – незалежна рада роботодавців, відповідальна за професійний розвиток працюючих у сфері профорієнтації, підготовки та розвитку вищої та подальшої освіти, бібліотечних служб, архівних та інформаційних сервісів, а також навчання на основі роботи.

Здійснено аналіз розроблених рекомендацій «Підготовка вчителів у сфері професійної освіти» (з англ. – Teacher Training in Vocational Education) [89], які включають 26 обґрунтованих постулатів пропозицій, а саме :

- розробити курси конвергенції на основі відповідних моделей оцінювання для полегшення можливості передачі між кваліфікаційним статусом вчителя (з англ. – Qualified teacher status, QTS: qualify to teach in England, далі – QTS) та кваліфікованою професійною освітою навчання та навичками учителя;
- впровадити курси конвергенції для завучів та директорів закладів освіти;
- уможливити передачу та зближення між керівниками шкіл та закладів освіти;
- визначити довгострокову стратегічну мету у партнерстві з департаментами у справах дітей, шкіл та сімей (з англ. – Department for Children, Schools and Families, DCSF), а також бізнесу, інновацій та навичок спільно зі стейкхолдерами для здійснення професійної конвергенції між вчителями старшої школи на базі єдиної освітньої системи;
- створити інституційний механізм для акредитації попереднього досвіду навчання та його визнання відповідно до академічної кваліфікації у взаємодії з агенцією навчання та розвитку шкіл та навчання впродовж життя;
- призначити керівників закладу освіти після консультації Постійного професійного органу;
- надати дирекційні повноваження «Освіта впродовж життя» для гарантування гнучкості підготовки вчителів на робочому місці;
- встановити кваліфікаційні вимоги та відмінність між Статусом кваліфікованого навчання та навичками вчителя (з англ. – Qualified Teacher Learning and Skills, QTLS) та навчальним тренуванням викладача (з англ. –

Advanced Trauma Life Support, ATLS), особливо стосовно викладачів, які працюють за сумісництвом, вчителів, які працюють на робочому місці, та професіоналів – «запрошених викладачів», які підлягають акредитації (підтвердженню відповідності) обстеження;

- реформувати професійну освіту згідно вимог інформаційного дорадництва урядового Керівництва щодо кар'єрного зростання з урахуванням зростаючих вимог до професійної програми забезпечення початкової підготовки вчителів та надати їм розуміння щодо перспектив у професійній діяльності;

- підвищити ефективність професійної освіти згідно вимог інформаційного дорадництва урядового Керівництва щодо кар'єрного зростання, доступного для неперервної освіти впродовж життя для персоналу та зацікавлених абітурієнтів – здобувачів професії вчителя;

- співпрацювати зі ЗВО та національними органами визнання, органами освіти впродовж життя для переконання надавачів у потребах слухачів щодо перепідготовки або окремих послуг курсів та набуття кваліфікацій (дотичних, перехресних, додаткових) або перекваліфікації;

- розвивати бізнес, інновації та навички спільно з урядовим відділом управління у справах дітей, шкіл та сімей у партнерській моделі організації «Навчайте понад вимог» (з англ. – Teach Too) для залучення фахівців-сумісників або запрошених лекторів як вивчити потенціал траєкторій «Навчання далі» (з англ. – Teach Next) та «Навчання потім» (з англ. – Teach Later);

- здійснювати Постійний професійний розвиток як право усіх вчителів; забезпечити актуальні та професійні знання здібних учителів професійної (професійно-технічної) освіти за рахунок продовження підвищення їх кваліфікації згідно вимог агенції Постійного професійного розвитку (з англ. – continuing professional development, CPD) при працевлаштуванні, щоб забезпечити щорічне поповнення за фахом вчителів згідно вимог роботодавця;

- надавати консультації відділами у справах дітей, шкіл та сімей (DCSF) та бізнесу, інновації та навичок щодо дії ліцензії на викладання та її застосування



з метою забезпечення учителями сфери професійно-технічної освіти залишкових та відповідних професійних знань набуття практичного досвіду;

- перевіряти на постійній основі професіоналізм згідно вимог агенції Постійного професійного розвитку (CPD) до викладачів університету за метрикою Академії вищої освіти;

- збільшити штат майстрів викладання та навчання та включити в постулати якості вимоги до здобуття освіти впродовж життя для визнання стандартів досконалості у професійному навчанні і забезпечити розвиток найталановитіших та найдосвідченіших учителів;

- забезпечити маршрутизацію вчителів-асистентів для просування до асистентів вищого рівня категорій (з англ. – Higher level teacher assistants, HLTAs), що уможлиблює навчання для їх здобуття;

- професійно-прикладна педагогіка має стати пріоритетом дослідження від школи, додаткової освіти, вищої освіти до професійного кар'єрного зростання від початкової підготовки вчителів згідно вимог агенції Постійного професійного розвитку (CPD);

- забезпечити довгострокове фінансування для початкової підготовки вчителів та підвищення їх кваліфікації спільно з Відділом у справах дітей, шкіл та сімей (DCSF) та відділом для бізнесу, інновацій та навичок;

- включати наставництво в межах діагностики перевірок коледжу, а не метрики перевірки початкової підготовки вчителів Бюром зі стандартів освіти, послуг та навичок у справах дітей (з англ. – Office for Standards in Education, Children's Services and Skills Ofsted, далі – Ofsted) [90];

- провести дослідження щодо розробки навчальних модулів для вчителів;

- забезпечувати доступ вчителів до сфери працевлаштування спільно з Відділом у справах дітей, шкіл та сімей (DCSF) та відділом для бізнесу, інновацій та навички;

- розробити стимули для роботодавців для зайнятості вище зазначених відділів – у справах дітей, шкіл та сімей (DCSF) та бізнесу, інновацій та навичок;

- урядове субсидіювання організацій для допомоги і сприяння у реалізації успішних програмам працевлаштування;
- забезпечити викладачів ЗВО спільно з Відділом бізнесу, інновацій та навичок можливостями їх подальшого розвитку, проходити післядипломну підготовку;
- провести дослідження щодо якості викладання у вищій освіті, орієнтованій на роботу ЗВО [89, с. 12-15].

Їх розкриття представлено у стратегії структурно-логічному ланцюга реалізації глобальних перетворень у системі неперервної освіти між доуніверситетською, університетською та післядипломною освітою з підвищенням кваліфікації педагогічної еліти представлено на рис.4.1.

Упродовж 1980-х та 1990-х років відбулися значні відмінності у типі, стандарті та навіть філософії початкової підготовки вчителів та реалізації Постійного професійного розвитку викладачів. Немає законодавчо встановленої вимоги до вчителів щодо отримання початкової кваліфікації викладача, і не вистачало національного органу із забезпечення якості підтримувати загальні стандарти та єдиний підхід до навчання. Інкорпорація ЗВО у 1992 р., передбачена Законом про подальшу та вищу освіту сприяла подальшій диверсифікації політики підготовки вчителів в умовах автономності ЗВО.

Рада з фінансування (з англ. – Further Education Funding Council for England, FEFC) [91] підкреслила відсутність у секторі інвестицій у необхідної кількості педагогічного персоналу для сталого розвитку. Інспекційні протоколи Ofsted та Інспекції навчання дорослих поставив під сумнів якість викладання у цьому секторі на обговорення уряду Документ про професійну підготовку «Успіх для всіх» (2002 рік), який критично схарактеризував якість освітніх послуг з недостатнім забезпеченням розбудови потенційних можливостей у секторах – робоча сила, навички та кар'єра, розвитком якого часто нехтували.

Акцентовано на потребах вдосконалення професійних навичок фахівців та оновленні предметних чи професійних знань, які формують розвиток лідерські футуристичні якості викладачів.

→	розробки курсів конвергенції на основі моделей оцінювання для полегшення можливості передачі між кваліфікаційним статусом вчителя (з англ. – Qualified teacher status, QTS: qualify to teach in England) та кваліфікованою професійною освітою у ході навчання навичок учителя, також для завідувачів та директорів ЗО, уможливлення передачі та зближення між керівниками шкіл та ЗО;
→	визначення стратегічної мети партнерства з департаментами у справах дітей, шкіл та сім'ї, а також бізнесу, інновацій навичок спільно зі стейкхолдерами для професійної конвергенції між вчителями старшої школи на базі єдиної освітньої системи; створення інституційних механізмів для акредитації попереднього досвіду навчання та його визнання відповідно до академічної кваліфікації у взаємодії з агенціями навчання та розвитку шкіл та навчання впродовж життя;
→	призначенням керівників ЗО після консультацій з Постійним професійним органом; надання дирекційних повноважень програми «Освіта впродовж життя» для гарантування гнучкості підготовки вчителів на робочому місці;
→	встановлення кваліфікаційних вимог та розбіжностей між Статусом кваліфікованого навчання та навичок вчителя (з англ. – Qualified Teacher Learning and Skills, далі – QTLS) та асоційованого (з англ. – Associate Teacher Learning and Skills, далі – ATLS), особливо стосовно викладачів, які працюють за сумісництвом, штатних вчителів і викладачів, професіоналів – «запрошених викладачів», які підлягають акредитації (підтвердженню відповідності);
→	реформування професійної освіти згідно вимог інформаційного дорадництва урядового Керівництва інформацією та дорадництва та вказівок з урахуванням вимог до програми забезпечення препідготовки вчителів та профорієнтація шляхів профадаптації; підвищення ефективності професійної освіти, доступної для подальшої освіти персоналу, абітурієнтів, здобувачів професії вчителів;
→	співпраця зі ЗВО та нацорганів визнання, освіти впродовж життя для переконання надавачів курсів у потребах слухачів щодо перепідготовки або окремих послуг курсів та набуття кваліфікацій (дотичних, перехресних, додаткових) або перекваліфікації;
→	партнерство бізнесу, інновації та навичок для нього спільно з урядуванням у справах дітей, шкіл та сімей (з англ. – Department for Children, Schools and Families, далі – DCSF) у партнерстві «Навчайте понад вимог» для залучення фахівців-сумісників або запрошених лекторів для встановлення потенціалу траєкторій «Навчання далі» та «Навчання потім»; забезпечення професійного розвитку для усіх вчителів;
→	надання професійних знань здібним учителям у професійній (професійно-технічній) освіті за рахунок виділення частин у підвищенні їх кваліфікації при працевлаштуванні для забезпечення щорічного поповнення за фахом вчителів згідно вимог роботодавців;
→	надання консультацій відділами у справах дітей, шкіл та сімей (з англ. – Department for children, schools and families, DCSF) та бізнесу, інновації та навичок для нього ( з англ. – Department of Business, Innovation, Skills, BIS) щодо дії ліцензії на викладання у сфері професійно-технічної освіти, набуття практичного досвіду; контроль професіоналізму згідно вимог агенції Постійного професійного розвитку ( з англ. – continuing professional development, CPD) для викладачів університетів за метрикою Академії вищої освіти;
→	збільшення штату майстрів викладання зі покращенням якості підготовки освітян для неперервної освіти і визнання за стандартами досконалості навчання, розвитку найталановитіших учителів; маршрутизація асистентів у просуванні вищих рівнів ( з англ. – Higher level teacher assistants, HLTAs);
→	професійна педагогіка – пріоритет дослідження та впровадження в школах, додатковій та вищій освіті підготовки вчителів та їх розвитку;
→	забезпечення довгострокового фінансування для підготовки наставників та підвищення їх кваліфікації; діагностика перевірок коледжу, а метрики контролю початкової підготовки вчителів Бюром зі стандартів освіти, послуг та навичок у справах дітей (з англ. – Office for Standards in Education, Children's Services and Skills Ofsted); розробка програм підготовки наставників та навчальних модулів;
→	забезпечення доступу вчителів до сфери працевлаштування, патронат DCSF та BIS; урядове субсидіювання програм працевлаштування; дослідження щодо якості викладання у системі вищої освіти, орієнтованої на роботу в ЗВО

Рис.4.1 Стратегії структурно-логічного ланцюга реалізації глобальних перетворень для гармонізації системи неперервної

Національне питання подальшої освіти актуалізовано у 1999 р. , зокрема створено Організацію національної освіти та підготовки кадрів (з англ. – Further Education National Training Organization, далі – FENTO), яка розвинулася з галузевих представництв урядом консерваторів у 1980-х роках – модернізувалися у новий національний орган, який взяв на себе відповідальність за розробку національних стандартів забезпечення якості у сфері освіти впродовж життя. Після впровадження у 2001 році організацією FENTO сформовано нові нормативні акти, які унормували для вчителів здобуття кваліфікації; підготовку надавачів вищої освіти для початкової освіти вчителів згідно вимог акредитації навчальних програм FENTO. Уряд забезпечив нову нормативну базу, сформувавши Відділ стандартів у 2002 році для покращення якості викладання за національними технічними стандартами додаткової та вищої освіти, для упорядкування здобуття кваліфікацій обов'язкового викладання та зростання Регламенту освіти впродовж життя [92].

Дослідження поширення передового досвіду покладання відповідальності для моніторингу підготовки вчителів засвідчили, що є значні недоліки в початковій підготовці вчителів. Пізніше концепцією FENTO було замінено на парадигму освіти впродовж життя, яка у 2005 році набула статусу незалежного сектору під керівництвом роботодавців.

Рада надання та врегулювання відповідності кваліфікацій, яка відповідальна за професійний розвиток професійно зайнятих вчителів та викладачів ЗВО, регулює їх підготовку та навчання на робочому місці. Зі створенням LLUK відбулося становлення стандартів верифікації Великобританії. Як дочірня установа LLUK, SVUK(з англ. – Student Association in the UK, SVUK) покладає відповідальність за акредитацію програм початкової підготовки вчителів, а також інші перспективи розвитку працеспроможного потенціалу.

Розбудова вищезазначеного сектору зазнала подальшої професіоналізації завдяки заснуванню Інституту навчання після утворення Загальної педагогічної

ради, яку визнано професійним органом для викладачів, тренерів та експертів у сфері освіти впродовж життя.

Підрозділ Департаменту освіти та стандартизації кваліфікацій, опублікованих у 2004 році для майбутнього: реформування початкової підготовки вчителів для забезпечення плану подальшого розвитку.

План розвитку у секторі освіти покрокової зміни якості навчання вчителів побудовано на стратегії «Успіху для всіх» у формуванні кваліфікованої викладацької когорти до 2010 року – це стало наступною хвилею професіоналізації в рамках ІІ та навичок викладання, а також стажування згідно порядку денного уряду щодо соціальної справедливості та економічного процвітання.

Інспекційний звіт Ofsted 2003 року продемонстрував слабкі місця в системах підготовки викладачів, а саме: нинішня система початкової підготовки вчителів не відповідає базису, здатному створювати задовільну основу для професійного розвитку вчителів на початку кар'єрного зростання: навчання, яке отримують слухачі при викладанні курсів в цілому є прийнятним для можливості навчитися, викладати спеціалізовані предмети, проте систематичне наставництво та підтримка на робочому місці [90].

Враховуючи методичне забезпечення для вчителів запропоновано Покрокові зміни, а саме:

- запровадження рекомендацій і пропозицій для викладачів-стажистів;
- формування навичок кваліфікованого вчителя;
- встановлення нових стандартів для вчителів у секторі навчання та навичок майстерності;
- підготовка та впровадження ефективних механізмів управління якістю;
- розвитку навичок тренерів (наставників) викладачів у встановлених професійних рамках кваліфікації від LLUK;
- пілотні аспекти реформування, зокрема щодо підходів до наставництва для сприяння розвитку навичок викладання у викладачів (спеціальних дисциплін чи забезпечення предметної галузі);

- запровадження оновлених активів фінансування розвитку .

Враховуючи цілі «Успіху для всіх» та «плану забезпечення учителів для майбутнього» Уряд оприлюднив офіційні рекомендації книги «Підняття» для формування навичок: покращення життєвих шансів та представив подальші плани стратегії професіоналізації викладацького потенціалу з обов'язковий Постійним професійним розвитком .

Пропозиції нового порядку денного реформ остаточно сформульовано у 2007 році. Усі викладачі, тренери та експерти нині повинні мати дозвіл на професійне членство Інституту навчання, його юрисдикція поширюватиметься на викладання, яке фінансується, регламентується Радою щодо навчання та формування навичок (з англ. – Learnin and skills counsil). Для того, щоб бути прийнятими до складу Інституту навчання вчителів, потрібно здобути кваліфіковану підготовку, володіти майстерністю вчителя (QTLS).

Вимоги до навичок навчання вчителів-асистентів регламентують щорічне освоєння в обсязі 30 годин (у пропорційному еквіваленті для вчителів за сумісництвом).

Нова рамка кваліфікації викладачів включає :

- підготовку до викладання у парадигмі освіти впродовж життя (PTLLS), що реалізується згідно ліцензії для всіх нових викладачів має бути досягнуто протягом першого року викладацької практики;

- сертифікату викладання до сектору освіти впродовж життя (CTLLS) на базі кваліфікації вчителів, які прагнуть здобути освіту Статусу асоційованого (ATLS);

- диплом певного рівня зі викладання у секторі освіти впродовж життя (DTLLS).

Необхідні кваліфікаційні вимоги для учителів, які прагнуть отримати QTLS-статус і можуть бути досягнуті протягом п'яти років після реалізації фаху (вступу до професії). Департамент освіти та навичок для забезпечення майбутнього учителів сформував вимоги реформування початкової підготовки вчителів для сектору навчання та навичок, а саме:

- положення про кваліфікацію вчителів додаткової освіти та продовження роботи вчителів додаткової освіти;
- положення про професійний розвиток та реєстрацію;
- підготовку вчителів для ЗВО, в тому числі з дотриманням норм стандартизації;

План розбудови «Майбутнє вищої освіти», покликаний актуалізувати важливість досконалого викладання досконалість у ЗВО. Документ декларує наміри уряду відновити баланс фінансування, яке виділяється на викладання та дослідження.

Нові професійні стандарти для вчителів у ЗВО розроблено Національною академією (створеною шляхом об'єднання Інституту навчання та викладання у вищій школі та Мережі підтримки навчання та викладання).

Після свого заснування Національна Академія вищої освіти за дорученням від університетів розробила професійні стандарти та Рамки щодо загальних критеріїв, вимог до людських ресурсів, які позитивно вплинули на підвищення кваліфікації співробітників.

Академія також розробила процедуру майстерності викладання.

Процес акредитації надає статус асоційованого або дійсного повноправного викладача як члена асоціації згідно професійних стандартів сприяння ефективному розвитку персоналу та пропагування найкращих практик.

Програми процедур акредитації ВООЗ, базуються на попередніх протоколах Ради фінансування вищої освіти щодо Поліпшення якості викладання.

Національна система стипендій для викладачів, Рамка професійних стандартів та Дослідницька програма навчання та підготовки визначають вимоги до підготовки вчителів у ЗВО та сприяють покращенню професійному розвитку.

Для професійних інструкторів, що працюють у школах умови занижені, аніж до шкільних вчителів. Професійна програма спроможна сприяти підготовці професійних експертів і як експертів в галузі професійної педагогіки.

Аргументи на користь освіти впродовж життя :

- впровадження нових професійних стандартів для забезпечення професійного паритету між учителями шкіл та викладачами;
- встановлення невідповідності – нерівність між шкільними вчителями та викладачами сприяло розробці планів їх усунення;
- забезпечення перепідготовки та перекваліфікації педагогічних категорій працівників для відповідної заробітної плати і професійного статусу;
- передача професійного досвіду та обмін навичками по всьому світу;
- дотримання вимог до кваліфікації у викладанні предмета на рівні ступеня та вимог до навичок вчителів професійної освіти, які, можливо, захочуть отримати кваліфікаційний статус у межах шкільного сектору;
- обґрунтування професійного статусу в короткостроковій перспективі передбачає досягнення високої якості навчання у аспектах професійного забезпечення навчання та отримання належних навичок у сфері системи освіти визначено пріоритетом для політиків.

Для них розроблено курси конвергенції для співпраці та розвитку мережі з професіоналами, які не належать до освітньої сфери.

Школам, коледжам та ЗВО недостатньо просто об'єднати ресурси та зусилля, професіонали повинні освоїти нові навички та мати напрацьовану базу для модернізації з дотриманням етики співпраці обміну професіоналізму для забезпечення високоякісного професійного шляху через розробку ефективних курсів конвергенції, з диверсифікацією для удосконалення управління підготовкою.

Галузевим органам, такі як Агентству навчання та розвитку шкіл та Дослідництва протягом усього життя Великобританії (LLUK), доручено розробити курси конвергенції та відповідні моделі їх оцінювання для полегшення передачі між кваліфікаційним статусом вчителя (QTS) та кваліфікаційним навчанням з формування навичок вчителя (QTLS).

Для керівників шкіл та коледжів діють ті самі принципи для забезпечення між керівниками шкіл, які мають кваліфікацію керівника та керівників коледжу.



Для лідерів, які можливо, прагнуть скористатися, розроблено навчальні програми з менеджменту та обміну кращими практиками; розроблено курси конвергенції для завучів та директорів коледжів зі забезпеченням можливості зближення між керівниками шкіл та коледжів; застосовано інновації та навички бізнесу та задіяно до інтеграції зусилля інших зацікавлених сторін для реалізації професійної діяльності.

#### **4.4 Розроблення структури професійної майстерності викладачів з інформаційно-технологічного забезпечення освітнього процесу**

В умовах глобальних викликів, що постають нині у професійній підготовці висококваліфікованих викладачів у світі спостерігається тенденція до об'єднання зусиль держав, науково-освітніх і бізнес спільнот з метою визначення напрямків подальшого розвитку сфери освіти, науки й інноватики з урахуванням швидкоплинних соціально-економічних, технічних та цифрових реалій, інформаційного суспільства випереджувальних знань.

Розвиток вітчизняної освіти тісно пов'язаний із загальносвітовими процесами глобального розвитку постіндустріального суспільства в умовах четвертої промислової революції (з англ. – The Fourth Industrial Revolution або Industrie 4.0), цифровізації економіки, стрімкого зростання технологій і засобів комунікації. Означені фактори прогнозують ресурсну мобільність, зникнення міждержавних бар'єрів у взаємодії як соціокультурних так і професійній сферах. Як наслідок, формуються нові соціально-економічні та політичні горизонтальні зв'язки між державами, що спричиняє зміну цілей, стратегій і умов міжнародного руху капіталу, технологій, товарів і послуг, складається нове розуміння тимчасових і просторових меж. Разом з тим в умовах зростання негативних явищ техногенного, екологічного, біологічного характеру особливе значення набуває підготовка викладачів для забезпечення сталого розвитку суспільства – проблеми сучасної освіти отримують фундаментальні соціально-політичні та гуманітарні виміри [93; 94; 95]. Домінуючими стають цивілізаційні

ідеї служіння освіти цілям сталого і динамічного суспільства, яке зазнає серйозних потрясінь техногенного та соціально-політичного характеру.

Процес глобалізації, як один з основних трендів у розвитку суспільства й освіти, виявляється нині не тільки і не стільки в кількісному й якісному зростанні контактів між університетами, скільки в посиленні взаємозв'язку та взаємозалежності елементів системи професійної підготовки викладачів у світі. З одного боку, перехід світової спільноти в XXI ст. до постіндустріалізму й економіки знань, розвиток засобів комунікації та стрімке зростання цифрових технологій припускають зниження міжнаціональних бар'єрів при взаємодії в професійній педагогічній сфері. Технології досягли такого рівня розвитку, що завдання та проблеми, пов'язані з ефективністю безпеки їх застосування, вже не здатні вирішуватися на місцевому та локальному рівнях. Суспільно-цивілізаційні вимоги до викладача бути мобільним потребує набуття знань і креативного мислення в професійній підготовці у сучасних соціокультурних умовах організації освітнього процесу в ЗВО, які мають враховувати як локальні, регіональні, так і глобальні фактори поліаспектності професійної педагогічної діяльності та розвитку майстерності. З іншого боку, вітчизняна освіта наразі активно включається в загальносвітові процеси модернізації освітньо-наукової галузі для досягнення цілей сталого розвитку. Останнє десятиріччя ознаменовано прийняттям важливих політичних рішень і документів у гуманітарній проблематиці: одним із успішно здійснених проектів є відома Декада Організації Об'єднаних Націй Освіти в інтересах сталого розвитку (Education for Sustainable Development) [96].

Міжнародне академічне товариство неухильно прямує до реалізації Стратегії сталого розвитку у орієнтуванні підготовки фахівців і педагогів, роблячи за для створення Стійке суспільство (з англ. – Resilient Society). Проект «Сталого суспільства» присвячений проблемам побудови життєздатного і стабільного суспільства, його стійкого і безпечного розвитку в умовах стрімкої технологізації, протистояння не тільки природним і техногенним катастрофам, а й соціально-економічним і гуманітарним викликам. Ідея «Стійкого суспільства»

(сталого, збалансованого, врівноваженого) впроваджується для підсилення ролі гуманітарних складових характеристик суспільства, а саме – «життєздатність», «безпека», «стабільність», «гнучкість», «адаптивність», «саморегулятивність». Зазначене досить широке семантичне поле терміну «Стійке суспільство» характеризує здатність і готовність соціуму протистояти на даному стані цивілізаційного розвитку різноманітним глобальним викликам сучасності [97].

Фундаментальним ресурсом забезпечення формування «Стійкого суспільства» є модернізація освітньо-наукових систем, що відповідає сучасному інноваційному високотехнологічному цифровому соціуму, схильному до соціальних, економічних, гуманітарних і біоекологічних потрясінь. Засвоюючи ідею «Сталого суспільства» міжнародне академічне товариство наразі визначає потребу в гнучкій і адаптивній системі освіти, науки й інноватики, яка забезпечується цифровізацією зі застосуванням новітніх ІКТ.

Цифровізація є актуальним дискурсом як в політиці, суспільстві, так і в сфері освіти, науки й інноватики, яка обумовлює довгострокову перспективу через метрологію, стандартизацію та контроль явищ і процесів забезпечення її ефективності. Під впливом процесів цифровізації, інформатизації, віртуалізації в глобалізації суспільства виникає ряд соціально-економічних тенденцій, які провокують трансформацію освітньо-наукової галузі, змінюючи абрис, структуру, організацію та управління освітнім процесом.

Головним чинником, що впливає на трансформаційні процеси в освіті є її відкритість як визначення цілей освіти не обмежується географічно, а розширюється потребами в освіті, які привносять здобувачі освіти та педагоги. У освітніх, освітньо-професійних та освітньо-наукових програмах визначається загальне ядро сучасних наукових знань, яке методологічно нарощується в залежності від соціокультурних регіональних, етнічних та конфесійних, расових, національних умов розвитку професійної освіти.

Наступним суттєвим чинником є гуманізація, яка утверджує людиноцентризм найвищою соціальною цінністю й ініціює створення такого зразку освіти, за яким пріоритетом її орієнтації є спрямування акмеолого-

аксіологічні характеристики особи – учня – здобувача та споживача освіти. Реалізація пріоритетів розвитку навчання відбувається у віртуальному освітньому середовищі за допомогою інтерактивних освітніх ресурсів та сучасних ІКТ та потребує інформаційно-технологічного забезпечення.

Віртуальне освітнє середовище надає безліч механізмів застосування у процесі перенесення акценту з діяльності педагога на продуктивну освітньо-науково-пізнавальну діяльність здобувача та споживача освіти: всі цифрові та ІК-технології націлені на створення умов самостійної роботи з інформаційними, науково-метричними базами та бібліотеками як банкінгами новітніх наукових знань і здобутків академічної та природоохоронної спадщини цивілізації. Освітня діяльність у віртуальному середовищі дає можливість задіяти інтелектуальні резерви та переорієнтувати педагогічну діяльність здобувача та споживача освіти на розвиток здатності, готовності та спроможності думати, аналізувати, аргументувати та приймати доцільні управлінсько-орієнтовані рішення для створення сприятливих умов для самоствердження, самореалізації, самовизначення, становлення й самовдосконалення особистості та є результатом її організації самоменеджменту, завдяки якому відбувається перехід від суворо регламентованих контрольованих способів упорядження освітнього процесу до розвиваючих й активізує стимулювання організації творчої, самостійної педагогічної діяльності з умотивуванням розвитку професійної майстерності.

Наступним значущим чинником цифровізації сфери освіти, науки й інноватики є тенденція до глобалізації – неперервність освіти, яка уможливує постійне поглиблення професійної підготовки, досягнення цілісності, наскрізності та наступності в організації освітнього процесу модернізації соціокультурних форм ЗВО, реалізує можливість вільного вибору перекваліфікації через здобуття освіти дистанційно, додаткової кваліфікації за допомогою мобільних форм та засобів із перспективою оприлюднення, трансляції в Інтернеті власних активів.

Наведені тенденції в суспільстві спонукають до віртуалізації процесів в освітньому середовищі і його диверсифікації.

Роль цифрових технологій в складному «ландшафті» вищої освіти та науки в ХХІ ст. полягає у передачі академічного інноваційного досвіду: провадження інноваційних експериментів, організації адміністративних процесів позитивного врегулювання, врядування, вироблення наукових і освітніх продуктів, надавання послуг і сервісів, які були б неможливі без використання цифрових технологій.

Пропонується бачення цифрового інформаційно-освітнього середовища як гнучкого, інформаційно насиченого, персоналізованого, доступного простору – інфраструктури, а також чинників його проектування на принципах – адаптивності, стійкості, проактивного позиціонування викладача, в якій він виступає творцем інноваційної інформації (освітньої, освітньо-професійної, освітньо-наукової, просвітницько-пропагандистської, консультативно-дорадчої).

Цифровізація освітнього процесу вимагає не тільки від здобувачів та споживачів освіти, а й у ще більшій мірі від викладачів застосування модерних підходів для організації та реалізації релевантності: викладач постає не лише як носій інформації та знань, оскільки «носіями» для сучасного здобувача освіти є множинні інформаційні ресурси, що знаходяться у вільному доступі в Інтернеті, а й академічним найважливішим «сенсором-транслятором», оскільки його завданням нині є позитивне налагодження і модерування процесу пошуку й обміну інформацією здобувачів і споживачів освіти, організації їх продуктивної комунікації як один з одним, так і з зовнішніми (по відношенню до закладу освіти) носіями наукового знання, діяльнісного продукування освітньо-пізнавальної інформації.

Для цього викладач повинен володіти цифровою грамотністю, здатністю створювати та застосовувати інформаційний контент за допомогою ІК-технологій, а також певними організаційно-управлінськими навичками, які є нетиповими для адміністрування традиційного освітнього процесу.

Цифровізація – це не технологія і не продукт певного виду педагогічної діяльності викладачів, це, скоріше, є підходом до використання цифрових ресурсів для перетворення роботи закладу освіти та його академічного

товариства, для вдосконалення середовища праці викладача та освітнього інформаційного середовища у взаємодії з учасниками освітнього процесу.

Цифровізація забезпечується завдяки особливим технологіям, впровадження яких створює сприятливі умови для її розвитку і проникнення в усі сфери суспільної та системної діяльності щодо організації соціокультурних форм життєзабезпечення зі застосуванням інформаційно-технологічного забезпечення – мобільні пристрої; хмарні ресурси; платформи інвентаризації значних об'ємів даних, їх систематизації та системного аналізу; Інтернет речей; мережеві підключення; автоматизація процесів. Слід зазначити, що перераховані технології - це не тільки і не стільки «інструменти», як такі, вони є засобами, що дають змогу організувати певним чином середовище існування і взаємодії учасників освітнього процесу, яке відкриває нові можливості в освітньо-науковому просторі: навчання в будь-який зручний час; безперервність і взаємопроникнення процесів навчання і самонавчання; проектування індивідуальних освітніх траєкторій; не тільки вільне споживання будь-якої інформації, а й власне її виробництво; полегшення академічної мобільності, стирання просторових перешкод її реалізації та ін.

У зарубіжних публікаціях, присвячених освіті, часто акцент робиться на освітньому середовищі, а цифрові компетенції розглядаються в групі ключових міжпрофесійних навичок. Як відзначають G. Rasko, E. Oborn, M. Barrett при дослідженні розвитку професіоналізму його диференціація залежить від особливостей функціонування академічних установ та організацій на засадах партнерства щодо передачі знань [98] і H. Barr, J. Ford, R. Grey, N. Helm у «Керівних принципах міжпрофесійної освіти», розроблених Центром вдосконалення міжпрофесійної освіти (з англ. – Centre for the Advancement of interprofessional education, CAIPE) зазначено [99], що з інтенсивним розвитком інформаційних технологій розширюється спектр компетенцій майбутнього викладача, серед яких володіння цифровими технологіями дає змогу оперативно адаптуватися до мінливих умов цифрового світу [98].

Поняття «цифрова компетентність викладача» розглядається закордонними науковцями як розробка комплексу професійних компетенцій викладача в умовах цифровізації освіти та упроваджується під керівництвом Комітету Освіти Європейського Союзу, під патронатом якого було запропоновано профіль цифрових компетенцій педагогів та викладачів, визначених у Європейських рамках цифрової компетентності педагогів (з англ. – Digital Competence of Educators, DigCompEdu). В означеному профілі цифрової компетентності описано 22 компетенції, в яких основна увага спрямована не на технічні навички, а на вміння педагога використовувати цифрові технології для підвищення ефективності освітнього процесу, які визначено Європейською комісією у Принципах єдності цифрової технології в масштабах застосування ЄС [100; 101].

Правомірним є розуміння цифрової компетентності викладача як однієї з ключових, оскільки її розгляд в ракурсі цифровізації сфери освіти, науки й інноватики набуває виключного значення. Очевидним також є те, що і зміст, і характер цифрової компетентності викладача не є сталими, а залежать від трансформації інформаційного освітнього середовища. Основний формат знань, умінь, що характеризують цифрову компетентність, включає – впевнене, відповідальне використання та взаємодію завдяки цифровим технологіям для навчання, професійної й суспільної зайнятості і життєдіяльності, що передбачає інформаційну грамотність, комунікацію та співпрацю зі безпеки щодо створення цифрового контенту [102].

Контент-аналіз дослідження діяльності Бостонської консалтингової групи (з англ. – The Boston Consulting Group) проекту «Цільова модель компетенцій 2025» засвідчив, що виділено три групи прогресивних навичок: когнітивні (саморозвиток, самостійність, самосвідомість, здатність до навчання, управлінські навички, прагнення до досягнення результату), соціально-поведінкові (комунікативність, навички міжособистісної та міжкультурної взаємодії в цифровому середовищі) і інформаційні (управління інформацією, створення інформаційних продуктів), які необхідні для забезпечення

конкурентоспроможності фахівця в умовах цифрової економіки знань, модель, окрім технічних навичок роботи з цифровим обладнанням, включає когнітивні та соціально-поведінкові компетенції, які спрямовані на формування інформаційно-технологічного, методологічного та соціально-дорадчого сервісів забезпечення комфортного існування, ефективної комунікації та саморозвитку людини в цифровому просторі [103].

Зарубіжні науковці С. Ключере, С. Карретеро, М. Хіральдес, У. Окіфф описують практику впровадження європейської системи цифрових компетенцій (з англ. – European Digital Competence Framework, DigComp), яка складається з 50 тематичних досліджень інструментів їх застосування [104].

Науковці Г. Оттестад, М. Келентріч визначають цифрові компетенції викладача в вигляді сукупності компонентів: загального (загальні знання та навички, якими має володіти вчитель, викладач для ефективної реалізації у професійному середовищі в якості «цифрових педагогів»; дидактичного (відображає цифрову специфіку кожного предмету, курсу, дисципліни) і професійно орієнтованого (описує цифрові риси розлогої візії педагогічної професії та майстерності) [105].

Дослідники К. Зірера і Н. Сил підкреслюють, що впровадження цифрових технологій в освіту буде ефективним, якщо провідне місце будуть займати не самі технології, а викладач і педагогіка: «Головним фокусом відповідальності освіти завжди був розвиток людини. Людина в педагогіці – це одночасно і початкова точка відліку, і кінцевий результат. Цей підхід повинен бути застосований і до цифровізації освіти. Цифрові технології не можуть стати заміною педагогічної складової освітнього процесу. Більш того, цифровізація має бути підпорядкована педагогіці» [106].

Учений Е. Мейерс вважає, що розвиток цифрових технологій і інструментальних засобів їх забезпечення вимагає від педагога нових знань і навичок: учитель повинен забезпечити учням освоєння цифрових інструментів з метою випереджаючого розвитку підростаючого покоління і допомогти йому освоїти необхідні компетенції для розширення доступності нових знань [107].



Найбільш повною моделлю цифрових компетенцій педагога дослідники вважають модель Technological Pedagogical Content Knowledge – ТРАСКО [108], яка описує компетенції в трьох ключових для педагога аспектах – технології, педагогіка і зміст. Дана модель описує компетенції і знання педагога, які необхідні йому для інтеграції ІКТ в освітній процес незалежно від викладання дисципліни та напряму діяльності (Додаток Б) [109].

До технологічних компетенцій в даній моделі відноситься здатність використовувати різні типи технологій починаючи з малотехнологічних (ручка та папір), а також цифровими (Інтернет, цифрове відео, інтерактивні дошки та програмне забезпечення). До цифрових технологій за моделлю ТРАСК відносять:

- здатність вирішувати власні технічні проблеми;
- знання щодо доступного використання технологій;
- освоєння, діагностика та можливості застосування технологічних нововведень;
- регулярні тренування зі поліпшення навичок роботи з технологіями;
- знання про різноманіття технологій;
- сформованість технічних умінь, необхідних для застосування технологій;
- наявність практично корисного досвіду застосування різноманітних технологій [108].

Найбільш повно перелік цифрових компетенцій представлено в моделі S. Carretero, R. Vuorikari, Y. Punie: автори презентують цифрову систему компетенцій для зацікавлених за вісьмома рівнями кваліфікацій та представленими прикладами використання [110]. Окрім, сформульованих суто технічних навичок роботи з цифровими пристроями, необхідно виділити ті, які представляють складову частину професійної компетентності викладачів. Так, до першої групи компетенцій, необхідних викладачеві для успішного здійснення освітньої діяльності, включають компетенції, пов'язані з інформаційною грамотністю (з англ. – Digital Fluency): здатність знаходити, аналізувати, інтерпретувати та критично оцінювати інформацію й контент в цифровому

середовищі. Друга група включає вміння та навички комунікації й співпраці в цифровому середовищі – це здатність взаємодіяти за допомогою цифрових технологій, знання правил і норм поведінки в процесі їх використання та комунікації в цифрових середовищах, вміння адаптувати комунікаційні стратегії до конкретної аудиторії, враховувати культурне та наукове різноманіття в цифровому середовищі. Третя група компетенцій визначається здатністю створювати та редагувати цифровий контент в різних форматах, модифікувати і підвищувати якість інформації та контенту. У четвертій групі цифрових компетенцій можна виділити вміння та навички захисту персональних даних, пристроїв і цифрового контенту, забезпечення безпеки фізичного і психологічного здоров'я користувачів. І, нарешті, до п'ятої групи увійшли компетенції, пов'язані зі здатністю визначати технічні проблеми, що виникають при роботі з цифровими пристроями, і вирішувати їх [110].

У вітчизняній науковій літературі існує ряд досліджень, в яких вчені М. Жалдак, Ю. Рамський, М. Рафальська пропонують інноваційні моделі цифрових компетенцій, а саме в моделі системи соціальнопрофесійних компетентностей вчителя інформатики [111; 112]. Науковці Н. Морзе, А. Кочарян А. представили модель стандарту ІКТ-компетентності викладачів університету в контексті підвищення якості освіти зі застосуванням технологій і засобів навчання [113] зі цифровими компетенціями, які розподілили у групах навичок: створення систем (програмування, розробка додатків, проектування виробничих систем) і управління інформацією (обробка і аналіз даних).

Обґрунтовано, необхідність розширення спектру цифрових компетенцій викладачів, який включає їх здатність здійснювати ключові види інформаційної діяльності в цифровому середовищі: споживчу (пошук, відбір, розуміння, оцінювання, інтерпретація, зберігання, захист цифрового контенту та своєї психологічної сфери), репродуктивну (взаємодія і співпраця, взаємообмін цифровим контентом на основі норм мережевого етикету), продуктивну (створення, інтеграція та творча переробка цифрового контенту, в тому числі з використанням технологій програмування і машинного навчання, захисту

авторських прав), рефлексивну (виявлення інформаційних і цифрових потреб і прогалин цифрових компетенцій для реалізації різних видів діяльності в цьому середовищі. Так, О. Спирін виокремлює інформаційно-комунікаційні та інформатичні компетентності як компоненти системи професійно-спеціалізованих компетентностей вчителя інформатики [114].

Вітчизняні науковці А. Гуржій, О. Овчарук виділяють базові характеристики цифрової компетентності у дискусійних аспектах формування інформаційно-комунікаційної компетентності за міжнародними підходами та в українських перспективах : впевнене, відповідальне використання та взаємодія з цифровими технологіями для навчання, роботи та життєдіяльності, що передбачає інформаційну грамотність, комунікацію і співпрацю, використання цифрових технологій для соціальної інтеграції, безпеку, створення цифрового контенту [115].

Цифрова компетентність викладача на думку Н.Морзе, І.Воротнікова є багатокомпонентною за своєю структурою, у якій виділяють цифрову та професійну складові, які є обов'язковими, а інші компоненти формуються в залежності від напряму майбутньої професійної діяльності [116]. Цифрову компетенцію визначено ключовою, оскільки будь-який викладач має володіти прийомами оперування ІКТ; одночасно вона відноситься до професійних компетенцій (створення, обробка, зберігання та передача інформації з використанням інформаційно-комп'ютерних технологій при вирішенні задач у своїй професійній області) [116].

На думку дослідниці Г. Кашиної, яка вивчала теоретико-методичні засади інформаційно-технологічного забезпечення природничо-гуманітарної підготовки педагогів у системі післядипломної освіти [117] цифрова компетентність призначена для забезпечення освітнього процесу та передбачає володіння знаннями та вміннями використовувати різноманітні цифрові технології:

- системи управління навчанням (з англ. – Learning Management System, LMS), як приклад Moodle;

- цифрові колекції відкритих освітніх ресурсів (наприклад, освітні портали: «ІНФОСВІТ» (<http://infosvit.if.ua>), «Педагогічна преса» (<http://pedpresa.ua>), «Освітня політика» (<http://education-ua.org>) та ін.);

- мережеві інформаційні ресурси, електронні бібліотеки, бази даних;

- електронна пошта;

- масові відкриті онлайн-курси (МВОК) відомих університетів (наприклад, онлайн-курси на платформах Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова «Післядипломна освіта», ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України «Відкритий університет» та ін.);

- інструменти для створення, редагування і публікації контенту і навчальних об'єктів (наприклад – Google Диск, Google Документи тощо);

- інструменти для комунікації і зворотного зв'язку (Zoom, Meet, соціальні мережі, форуми, блоги, телеграм канали та ін.);

- інструменти для проектної діяльності і співпраці (наприклад – Google Презентації, Word Online та ін.);

- інструменти планування навчальної діяльності - електронні журнали, органайзери (наприклад «Конструктор уроків» та «Конструктор тестів» на платформі «Всеосвіта» <https://vseosvita.ua>) [117].

Як показують результати аналізу політрактувань науковців та педагогів-практиків, опис цифрової компетентності педагога, викладача представляється досить гнучким і актуалізується в сучасному контексті розвитку системи освіти, науки і інноватики. У її структурі базовими характеристиками є комплекс системних знань, вмінь, навичок, здібностей, зреалізованих на практиці, а саме щодо :

#### 1. розуміння:

- як цифрові технології можуть підтримувати комунікацію, інноваційність;

- усвідомлення їх можливостей, обмежень, наслідків та ризиків;

- загальних принципів, механізмів та логіки розвитку цифрових технологій;

2. знання основ функціонування та використання ІКТ – пристроїв, програм;

3. вміння:

- використовувати цифрові технології для соціальної, освітньої та наукової інтеграції, співпраці, творчості;

- використовувати, фільтрувати, оцінювати, створювати, програмувати, поширювати цифровий контент;

- захищати інформацію, дані та цифрові ідентичності («цифрова ідентичність» розуміється у значеннях – захисту даних; позиціонування себе в онлайн-овому середовищі.

4. здатність і готовність:

- критично підходити до достовірності, надійності та впливу систематизованої інформації та оперативних даних;

- ефективно працювати з програмами, пристроями, штучним інтелектом;

- дотримуватися юридичних та етичних принципів використання цифрових технологій.

Таким чином, проявом цифровий компетентності суб'єктів освітнього процесу є цілий набір характеристик, що відображають здатність самостійно та критично оцінювати цифрові інформаційні потоки, з готовністю регулювати їх і розуміти закони їх функціонування. Безумовно, підходи до змісту цифрової компетентності учителя, викладача, педагога можуть бути різні, але очевидним є те, що значний потенціал в її формуванні має освіта та освітнє середовище, що не тільки дозволяють, але й сприяють розвитку і взаємодії в інформаційному просторі для соціокультурної інтеграції.

У нашому дослідженні під цифровою компетентністю викладача будемо розуміти постійно оновлювану в умовах вдосконалення цифрових технологій сукупність компетенцій, необхідних для здійснення професійної діяльності в цифровий освітньому середовищі, і запропонуємо компонентне наповнення цього поняття: *цифрова компетентність викладачів як складова їх майстерності визначає здатність і готовність застосовувати потужності цифрових бібліотек, електронних інфраструктур, віртуальних дослідницьких*

*та освітніх середовищ, екосистем, хмарних і мобільних технологій, у професійно-науковій діяльності.*

Робота у цифрових бібліотеках, електронних інфраструктурах та екосистемі сучасних наукових знань – є іншим видом діяльності сучасних викладачів і її можна розглядати як еволюцію більш традиційних видів діяльності. Враховуючи неоднорідність наявних ресурсів цифрових бібліотек та складність освітньо-наукових процесів, у які можуть бути задіяні науково-педагогічні, педагогічні працівники закладу освіти, стає очевидним перегляд традиційного розуміння поняття «професійної майстерності». Зокрема, викладачі нової генерації повинні зрозуміти потреби конкретних дослідницьких спільнот та розрізнати класифікаційні характеристики наявних ресурсів; бути здатними до вибору ресурсів, які будуть включені для формування найбільш відповідної конфігурації щодо забезпечення освітнього процесу та його функціональності тощо.

По мірі того, як освіта все більше переходить в онлайн-режим, зростає необхідність в аналітичній обробці освітніх даних як засобу для підтримки освітніх рішень, заснованих на фактичних відомостях різного типу: навчання у віртуальному класі, удосконалення навчального плану, розробка освітніх програм, планування політики в області інновацій в закладі освіти, аналіз даних, одержуваних від різних зацікавлених сторін (викладачів, розробників освітнього контенту, керівників програм, керівників університетів, що приймають політичні рішення). Тому, головним завданням викладача є аналітична обробка даних, спрямована на поліпшення викладання та результатів навчальної діяльності.

Професійна майстерність викладача передбачає управління знаннями: створення, накопичення та їх передачу. Немає сумніву, що процес управління знаннями має людський, соціальний та політичний характер, який виходить за рамки застосування технологічних інструментів. Однак, з урахуванням перспектив розвитку сучасних ІКТ в усіх галузях людської діяльності, особливо тих, що пов'язані педагогічною діяльністю, не можливо говорити про управління

знаннями, не коментуючи технології, які підтримують створення та обмін ними, підвищують його якість.

Управління знаннями із застосуванням ІКТ базується на трьох суперечностях: між процесом створення освітнього контенту та процесом обміну знаннями, між архітектонікою процесу управління знаннями та забезпеченням його синергетики. Інструменти ІКТ, які забезпечують управління знаннями в освітньому процесі, виявляють означені протиріччя та усувають їх: базуються на концепції створення та обміну знаннями, але прагнуть боротися з неформальними, динамічними процесами, які гальмують їх упорядкування та створюють перешкоди формування й гармонізації їх структури.

Дослідники у сфері інформатизації та цифровізації E.Turban, E. McLean, J.Wetherbe розглядають інформаційні технології як засоби оптимізації управління, які забезпечують зв'язки для стратегічних переваг [118] дві моделі застосування ІКТ технологій, які підтримують управління знаннями, засновані на видах знань (академічні, наукові) та процесах їх управління (генерація, кодифікація та передача). Перша, модель мережі знань із застосуванням ІКТ, які не зосереджені на створенні та збереженні знань, проте забезпечують доступ до них. Друга – це модель «скарбниці» знань, яка охоплює технології, спрямовані на їх концентрацію у структурованій формі в сховищах, які дозволяють їх транзит.

У роботі викладачів скарбницею знань є сучасні цифрові бібліотеки з накопиченою спадщиною, статків інформаційних матеріалів, які зробили багатство матеріалу, що розміщено у наукових бібліотеках, музеях, архівах та інших сховищах доступних знань у всьому світі доступними: надають викладачам можливість оцінити глобальну наукову спадщину та використовувати її для навчання, роботи або дозвілля. Цифрові бібліотеки розглядаються національними та міжнародними установами, як центральна технологія доступу, поширення та збереження наукової інформації, що спонукає викладачів до модернізації способів здійснення професійної діяльності.

Цифрові бібліотеки отримали значний розвиток з початку їх заснування - нині вони сформувалися у складні мережеві системи, які уможливають підтримку комунікацій та співпрацю між розрізненими світовими освітньо-науковими спільнотами, укомплектовують лише зі цифрових аналогів друкованих носіїв, а й постають у якості систем управління, забезпечують доставку цифрового функціоналу репозиторію зображення, відео, програм та будь-яких інших різновидів мультимедійних об'єктів. Система управління цифровою бібліотекою, яка включає набір семантики спроможностей, вважається фундаментальною для організації діяльності цифрових бібліотек та надає більше складних, спеціалізованих або передових функціональних можливостей для роботи користувачів [119].

Цифрові бібліотеки уособлюють різноманітні типи інформаційних систем неоднорідних за обсягом та функціональністю, які мають оригінальні концепції та технологічні рішення, включаючи цифрові ресурси та їх метадані, а також зв'язки для програмних інструментів і послуг (розповсюдження), налаштованих для доставки вмісту бажаними для користувача способами. Перші цифрові бібліотеки почали з'являтися на початку 2000 року для забезпечення потреби науково-дослідних організацій створювати, описувати, оцифровувати напрацьований матеріал. Відрізняючись основними характеристиками – класом функціональності, підтримуваним типом інформаційної об'єктної моделі, відкритістю архітектури, надають можливість доступу до репозитарію наукових спільнот світу, забезпечуючи інтенсифікацію розвитку інформаційного суспільства випереджувальних знань. Огляд основних класифікаційних ознак цифрових бібліотек представлено у таблиці 4.3.

*Таблиця 4.3*

**Огляд класифікаційних ознак глобальних цифрових бібліотек**

Найменування цифрової бібліотеки	Призначення цифрової бібліотеки	Переваги цифрової бібліотеки
Гронаун [120]	спрощення архітектоніки та презентації колекцій інформаційних матеріалів	проста у застосуванні, розроблена для сприяння використання потенціалу



Найменування цифрової бібліотеки	Призначення цифрової бібліотеки	Переваги цифрової бібліотеки
	через стандартні технології пошуку та перегляду	цифрових бібліотек у країнах, які розвиваються та активно беруть участь у розбудові інформаційного суспільства
DSPACE [121]	система сприяння науково-дослідним організаціям створювати та описувати цифровий матеріал за допомогою модуля робочого процесу, підтримки розподілу цифрових активів організації через Інтернет із застосуванням системи пошуку, а також збереження цифрових активів у довгостроковій перспективі	розроблена бібліотеками MIT та Labs Hewlett-Packard, як відкрите програмне забезпечення для науково-дослідницьких установ
Fedora [122]	оструктурена гнучка архітектура сховища для нарощення цифрового потенціалу; виступає як сфера для розлогої амплітуди багаторівневих систем обслуговуючої ієрархії, і забезпечення зручної роботи для користувачів -споживачів	розроблена цифровою групою бібліотечного сервісу Університету Корнелл (США) згідно державного гранту та у співпраці університету з бібліотекою Вірджинії (США)
Duraspace [123]	надання можливостей розвитку лідерства та інновацій у технологіях відкритих джерел для глобальних спільнот, які керують, зберігають та забезпечують доступ до цифрового вмісту; гнучка модель з підтримки існуючих спільнот глобальних цифрових бібліотек	створена на базі Fedora та DSpace, розширює їх можливості, пропонує нові технології та послуги, які реагують на динамічне середовище Інтернету та нові вимоги від існуючих та майбутніх користувачів

Найменування цифрової бібліотеки	Призначення цифрової бібліотеки	Переваги цифрової бібліотеки
Opendlib [124]	надання основних послуг: підтримки подання, опису, індексації, пошуку,	розроблена в Національній дослідницькій раді (Італія) для підтримки існуючих спільнот і ефективною реалізацією функцій для підтримки адміністраторів цифрових бібліотек у забезпечення інформаційної безпеки об'єктів, сервісі процесів розгляду об'єктів, при обробці профілів користувачів та розгортанні управлінських послуг, розміщених розподіленими серверами
Scholnet [125; 126]	сховище зберігання мультимедійних документів, забезпечує обробку анотацій документів, перехресного пошуку відповідного об'єкту, автоматичне персоналізоване обслуговування службого розповсюдження інформації	розроблена в рамках проекту Scholnet, що фінансуються П'ятою рамковою програмою ЄС для розширення ролі цифрової бібліотеки щодо надання послуг підтримки дистанційного зв'язку та співпраці між ученими; забезпечує впровадження спеціалізованих послуг, які дають змогу миттєво поширювати та сприяти доступу технічної документації в глобально розподіленому багатомовному науковому світі

Принципово цифрові бібліотеки з'явилися як платформи технологічної підтримки новітніх типів комунікативної взаємодії у співпраці: - дистанційно, онлайн. Цифрові бібліотеки уможливають інноваційні засоби підтримки повного циклу продукування наукових знань, який включає не лише нарощення інформації, його потенціалу, а й його аналізу та виробництво оновленого змісту,

що у подальшому публікується та розповсюджується для використання іншими науковими та освітніми спільнотами.

Професійна діяльність сучасного викладача вимагає постійної комунікації та співпраці між вітчизняними та світовими освітньо-науковими товариствами, яка часто є перехресною та вимагає доступу до різних даних та спеціалізованих інструментів, які забезпечують підтримку аналіз і обробку сучасних наукових знань. Така співпраця повинна покладатися на широкий спектр цифрових бібліотек та неоднорідних ресурсів прикладних додатків, що неперервно розвиваються. Цифрові бібліотеки перетворюються на інформаційну систему, яка ґрунтується на ресурсах інформаційної служби, вбудована в науково-дослідницькі процеси та співпрацює з дослідниками в межах «знань екосистеми», та проявляється як необхідна майбутня організаційна модель системи [127].

Для забезпечення взаємодії та доступу до різноманіття скарбниці напрацьованих ресурсів, спроектовано новітні організаційні моделі, засновані на понятті електронної інфраструктури. Інноваційні підходи радикально революціонують ідеї організації та розвитку цифрової бібліотеки, завдяки впровадження парадигми електронної інфраструктури, яка є правонаступником цифрових бібліотек та забезпечує розгорнуті технологічні рішення, які гарантують стійкість та якість обслуговування цифрових бібліотек, забезпечують процес реалізації їх різних екстенсів, надаючи можливості користувачам для доступу до доменних ресурсів спільного використання. Спільні ресурси можуть варіюватися від публікацій, мультимедійного матеріалу, датчика та експериментальних даних, до інструментів, які маніпулюють цими даними, опрацьовують їх та зберігають. Як наслідок цифрові бібліотеки активізують реалізацію електронної інфраструктури зі інформаційного простору геномів на знання протеоми.

Типовим зразком класу електронних інфраструктур, що активно застосовуються в роботі викладача, є електронна інфраструктура (з англ. - Ground European Network for Earth Science Interoperations – Digital Repositories,

Genesi-DR, [ordis.europa.eu/project/id/212073](http://ordis.europa.eu/project/id/212073)), що підтримує гармонізацію та єдиний доступ до даних спостереження за Землею, пропонує науковцям та освітнім доступ до спільних інструментів та обчислювальних об'єктів для створення науково-інформаційних продуктів, на зразок спеціалізованих інформаційних карт для обробки спільних даних.

Визначною для освітньо-наукових спільнот є електронна інфраструктура (з англ. – DIstributed colLaboratories Infrastructure on Grid ENabled Technology for Science, D4Science, <https://www.d4science.org/>), яка дає змогу підтримувати динамічне будівництво та підтримку цифрових бібліотек, які в контексті цього проекту називаються віртуальними дослідницькими середовищами (з англ. – virtual research environment, VRES) [128].

Кожна з перерахованих вище електронних інфраструктур пропонує послуги із набором ресурсів, які допомагають у формуванні та обслуговуванні цифрових бібліотек. Проте, незважаючи на їх широкі можливості, існують докази того, що вимоги, підняті міждисциплінарними дослідженнями, не можуть бути задоволені в межах однієї електронної інфраструктури, незалежно від того, як широко в географічному масштабі та великій кількості агрегації вона може бути задіяна, співпраця повинна охоплювати ресурси, керовані множинними установами, країнами та розміщуються у багатьох електронних інфраструктурах.

У системі освіти електронні інфраструктури представлено як інформаційно-технологічні платформи, що є комплексним рішенням для забезпечення організації процесу навчання й управління із використанням цифрових технологій та електронного навчального контенту:

- освітньої функції: організація електронного, мобільного та змішаного навчання із застосуванням хмарних технологій, пошук, узагальнення і трансляція освітньо-наукових знань;

- управлінської функції: управління навчальним процесом в онлайн-режимі, аналіз успішності, методичний супровід, розробка та експертиза цифрових навчальних матеріалів і контрольних засобів;

- комунікативної функції: мережева взаємодія закордонних та вітчизняних закладів освіти, роботодавців, педагогів, викладачів, здобувачів освіти.

У відповідь на потребу наукових спільнот щодо об'єднання електронних інфраструктур було запропоновано нову концепцію екосистеми знань – модель єдиної електронної інфраструктури. У екосистемі знань електронні інфраструктури, хоча і незалежні, не є ізольованими, динамічно взаємодіють і мають взаємний вплив через обмін інформацією, послугами, необхідними для її аналізу та обробки. У таких екосистемах окремі цифрові бібліотеки пропонують конкретну функціональність своїм користувачам, покладаючись на підтримку інших компонентів екосистеми, реалізуючи функціональності аутсорсингу до екосистеми в цілому, експлуатацію агрегованих ресурсів електронних інфраструктур.

У зв'язку з наявністю нових технологій та змінними потребами освітньо-наукового співтовариства цифрові бібліотеки проходять неперервний процес розвитку, що має значний вплив на всі галузі, у яких створюється знання, зберігається, передається та використовуються. Тому електронні інфраструктури, віртуальні дослідницькі середовища та екосистеми були представлені як виклики, із якими сьогодні стикаються користувачі цифрових бібліотек.

Результати аналізу світових тенденцій розвитку освіти показують, що світове науково-освітнє та освітнє співтовариство адекватно реагує на серйозні виклики, що їх спричиняє зовнішнє середовище (глобалізація, цифровізація, інтернаціоналізація), і вживає ефективних заходів для вдосконалення підготовки викладачів в напрямі формування та розвитку цифрової компетентності для забезпечення їх педагогічної майстерності.

Огляд робіт закордонних та вітчизняних науковців показує, що осмислення, опис і структурування цифрових компетенцій педагога як складової його педагогічної майстерності, є одним із пріоритетних напрямів наукових досліджень у педагогіці, свідчить про розширення професійного змісту

педагогічної діяльності, зміні вимог до підготовки і професійного розвитку майбутніх працівників освітньої галузі.

Цифрова компетентність викладачів як складова їх майстерності визначає *здатність і готовність* застосовувати потужності цифрових бібліотек, електронних інфраструктур, віртуальних дослідницьких та освітніх середовищ, екосистем, хмарних і мобільних технологій, у професійно-науковій діяльності.

Цифрова компетентність є однією з ключових у структурі професійної компетентності педагогів та набуває особливої значущості, оскільки цифровий інформаційний контент змінюється й оновлюється постійно. Тому зрозуміло, що і зміст, і характер цифрової компетентності педагогів змінюються також і залежать від трансформаційних процесів інформаційно-освітнього середовища: еволюція цифрових бібліотек, електронних інфраструктур та екосистеми знань продовжуватиме впливати на наукову та освітню діяльність викладачів через виникнення ініціативи відкритого доступу до наукового знання як важливого економічного та соціального чинників, посилення впливу цифрових технологій в практиці наукової комунікації та її професійної діяльності.

### **Висновки до четвертого розділу**

У розділі встановлено, що результати аналізу світових тенденцій розвитку освіти вказують, що світове академічне співтовариство адекватно реагує на світові виклики, які спричиняє цивілізаційна трансформація, глобалізація, цифровізація, інтернаціоналізація суспільного розвитку, і вживає ефективних заходів для вдосконалення підготовки викладачів щодо формування та розвитку їх професійної майстерності, а саме психолого-педагогічної, інформаційно-комунікаційної (цифрової), соціокультурної та глобально-квалітологічної складових статусу викладача для забезпечення їх готовності та спроможності у глобальному вимірі демократизації освіти.

Педагогічний дискурс закордонних та вітчизняних наукових доробків вказує на необхідність осмислення, опис і структурування інформаційно-комунікаційних (цифрових) компетентностей викладача як складової змісту

професійної майстерності та є одним із пріоритетних напрямів наукових досліджень у педагогіці, психології та філософії, що свідчить про розширення педагогічної діяльності у аспектах трансформації професійної підготовки, професійного розвитку майбутніх викладачів. Інформаційно-комунікаційна (цифрова) компетентність викладачів як складова їх майстерності визначає готовність і спроможність застосовувати потужності цифрових бібліотек (Food and Nutrition Library, World Environmental Library, Humanity Development Library, Virtual Disaster Library, Medical and Health Library, and the Collection on Critical Global Issues (з англ. – бібліотеки з питань харчування та нутриціології, антикризового та віртуального управління, медицини та здоров'я, скарбниці глобальних критичних проблем), DSPACE, Fedora and Duraspace (з англ. – відкрите програмне забезпечення з інструментарієм цифрових активів і платформа архівування та цифрова бібліотека досліджень і розвитку (США, Вірджинія – фундатор Всесвітнього Педагогічного конгресу; більше 500 неприбуткових установ для двох попередніх постачальників з відкритим кодом для зберігання управління та забезпечення доступу до цифрового контенту), Opendlib (з англ. – програмний інструментарій для функціонування цифрових бібліотек для продукування новітніх програмних продуктів завантаження, збирання та керування змістом генезису документів, які зберігаються та розповсюджуються), Scholnet (з англ. – європейська академія школи та учителів для сприяння набуття культури навчання та дослідництва, завдяки онлайн-системі вебінарів та управління освітніми проектами)), електронних інфраструктур, віртуальних дослідницьких та освітніх середовищ інфокомунікативної взаємодії, екосистем, хмарних і мобільних технологій, у професійно-науковій діяльності викладачів.

Визначено, що інформаційно-комунікаційна (цифрова) компетентність є однією з ключових у структурі професійної майстерності викладачів та набуває особливої значущості, оскільки цифровий інформаційний контент змінюється й оновлюється в умовах глобального виміру демократизації освіти. Тому зрозуміло, що і зміст, і характер інформаційно-комунікаційної (цифрової)

компетентності викладачів змінюються також і залежать від трансформаційних процесів інформаційно-освітнього середовища: еволюція цифрових бібліотек, електронних інфраструктур та екосистеми знань продовжуватиме впливати на наукову та освітню діяльність викладачів через виникнення ініціативи відкритого доступу до наукового знання як важливого економічного та соціального чинників, посилення впливу цифрових технологій в практиці наукової комунікації та її професійної діяльності.

Соціокультурна організація забезпечує не лише соціальне орієнтування та адаптацію до глобальних умов виміру ноосферної парадигмальності, а й актуалізацію діяльності особистості викладача для перетворення їх неомеханізмом соціокультурної організації Я-самовизначення. Професійна освіта забезпечує та спонукає майбутніх і зайнятих викладачів для самовизначення, адаптації, самостановлення, а саме здійснювати професійний вибір на підґрунті самоусвідомлення, критичної самооцінки, ділового сприйняття, самовдосконалення та самореалізації професійної майстерності викладачів. Забезпечення соціокультурної модернізації сфери освіти, науки й інноватики, а також їх акредитації (підтвердження відповідності умовам ліцензування) щодо конкурентоспроможності у професійних середовищах глобального виміру їх зайнятості. Професійна підготовка викладачів орієнтована на формування професійної готовності та спроможності включення їх у професійну діяльність через соціальну, фахову та академічну мобільність, самовдосконалення, самореалізацію та професійне зростання шляхом самоосвіту та самоменеджменту. Означено, що формування професійної майстерності це неперервний освітній процес професійного саморозвитку та самоменеджменту впродовж життя на всіх освітніх етапах (формальної, неформальної, інформальної). Тракуємо процес саморозвитку професійної майстерності як усвідомлення та скерованість викладача з результативним удосконаленням його фізичних, розумових здатностей, моральних якостей, професійних компетентностей, розгортання її індивідуальної мобільності.

Встановлено, що згідно міжнародних імплементацій вимог до викладачів



визначених на конференції «XX років підтримки студій європейської інтеграції» (з франц. – Jean Monnet), Брюссель, 2009 р. запропоновано Концепцію європейського виміру XXI ст. у складових системної компетентності – інформація (володіти : інформацією й знаннями щодо європейської інтеграції знань про країни, їх історію, культуру, мову освіти, про ЄС (інституції, методи діяльності, практику, ініціативи, рішення, щоденне життя); європейську культурну спадщину, спільні риси та відмінності, процес європейського співробітництва, результати та глобальні проблеми), усвідомлення та ідентичність (мати : розвинене відкрите мислення, прихильність та повагу до людей з різних країн, які належать до різних культур, релігій; знання про культурні стереотипи для розпізнання витоків генофобії й расизму), комунікація (володіти: навичками толерантності, прийняття плюралістичних цінностей і прав людини, почуттям європейської ідентичності, європейського громадянства, взаєморозумінням).

Уточнено, що Європейська мережа політичної стратегії педагогічної освіти (з англ. – European Network on Teacher Education Policy, ENTEP) на Брюссельській конференції забезпечила дискурси, основною ідеєю яких були єдність розмаїття європейського виміру педагогічної освіти у наступних композитах системної компетентності європеїзації : ідентичність (з англ. – European identity – співіснування національної ідентичності та транснаціональної свідомості); знання (з англ. – European knowledge – володіння знаннями про системи освіти і політику в ЄС; поцінювання національної освіти та розуміння її невід’ємності з країнами-партнерами; обізнаність щодо європейської та світової історичної спадщини та їх впливу на цивілізаційний розвиток); полікультурність (з англ. – European multiculturalism – бути носієм власної культури й водночас відкритим для інших культур; вміння виявляти себе в інших культурах, не домінуючи в них; у роботі з гетерогенними групами трактувати багатоманітність як цінність і вияв відмінності; сприяти утвердженню в суспільстві рівних можливостей); мовна компетентність (з англ. – European language competence – вільне володіння більш ніж однією європейською мовою,

використання іноземної мови в оволодінні фахом та подальшому розвитку як викладача і дослідника; робота, стажування в країні, де мова є відмінною від рідної мови; активне спілкування на кількох мовах, в тому числі зі колегами з інших країн); професіоналізм (з англ. – European professionalism – набуття освіти і фахового рівня, що дають змогу працювати в будь-якій країні Європи; володіння «європейським підходом» у сфері свого предмета викладання, розгляд стрижневих тем (змістовно-методологічних модулів авторського доробку на зразок інтегративного курсу «Компетентність викладача у глобальних викликах демократизації освіти», які розкривають соціокультурну організацію освітньої сфери; інформаційно-технологічне забезпечення мобільності викладачів в академічному просторі; психолого-педагогічну синергетику професіоналізму та квалітологічні основи наукометрії) курикулум в європейській перспективі; практикування обміну змістом і методикою предмета викладання з колегами з інших європейських країн і водночас вивчення традицій навчання й виховання в інших країнах; поширення результатів дидактичних досліджень у різних країнах для формування вмінь вирішення професійних проблем та коригування якості власної педагогічної майстерності; застосування освітніх технологій організації освітнього процесу); громадянство (з англ. – European citizenship – вияв солідарності з громадянами інших європейських країн, сповідування цінностей демократії, свободи поваги прав людини; дотримання розвитку автономії, відповідальності й активного громадянства в ЄС); якість (з англ. – European quality – викладання та виховання на принципах якості, прозорості, об'єктивності). За результатами дискурсів окреслено характерні ознаки «європейськості» вчителя та викладача. Глобалізація освіти сприяла розвитку європейського виміру забезпечення якості, чому присвячені щорічні Європейські форуми із забезпечення якості освіти (з англ. – European Quality Assurance Forum, EQAF) – це платформа для обговорення, професійного розвитку та обміну досвідом серед стекголдерів квалітологічного забезпечення.

Розкрито, що основною темою EQAF – 2020 визначено «Гнучка вища освіта: наслідки для забезпечення якості» на черговому Форумі обговорювали

питання відгуку на сучасні суспільні зміни, коли ЗВО постають все більш інклюзивними та пристосовуються до різночинних груп студентства в площині студентоцентрованої релевантності навчання, коли заклади сприяють студентам обирати темп та портативні програми навчання та дослідництва і забезпечують більш гнучкі траєкторії навчання, що виходять за рамки традиційних кваліфікацій. Встановлено актуалізацію проблеми забезпечення якості освіти, яка відповідає динамічному та гнучкому середовищу освіти, науки й інноватики, та є наріжною глобально-квалітологічною компетентністю, а для формування професійної майстерності є основоположною.

У ході аналізу зарубіжного досвіду схарактеризовано засади дій міжнародної організації «Постійний професійний розвиток» (з англ. – Continuous Professional Development, CPD) як універсального інструменту, що використовується у сфері освіти, науки й інноватики та має на меті уможливлення розвитку сучасних наукових знань у викладачів зі забезпеченням практично-корисного досвіду професійної майстерності. Конкретизовано, що міжнародна організація сприяння забезпеченню постійного професійного розвитку спільно з галузевими структурами (Агентство навчання та розвитку шкіл (з англ. – TDA) та навчання впродовж життя у Сполученому Королівстві Великобританії (з англ. – Lifelong Learning UK, далі – LLUK)) є незалежною радою працедавців, відповідальною за професійний розвиток працюючих у сфері профорієнтації, підготовки та розвитку вищої та подальшої освіти, бібліотечних служб, архівних та інформаційних сервісів, а також навчання на основі роботи, під егідою якої розроблено рекомендації «Підготовка вчителів у сфері професійної освіти» (з англ. – Teacher Training in Vocational Education) з основними методичними. Їх розкриття представлено у стратегії структурно-логічному ланцюга реалізації глобальних перетворень у системі неперервної освіти між доуніверситетською, університетською та післядипломною освітою з підвищенням кваліфікації педагогічної еліти.

Встановлено, що Рада зі надання та врегулювання відповідності кваліфікацій, яка відповідальна за – розвиток професійно зайнятих у неперервній

освіті, підготовку та навчання на робочому місці та спонукала до створення LLUK для встановлення стандартів верифікації Великобританії (з англ. – Student Association in the UK, SVUK), а також сприяла виробленню Плану розвитку у секторі освіти покрокової зміни якості навчання вчителів побудовано на стратегії «Успіху для всіх» для формування кваліфікованої викладацької когорти – це стало наступною хвилею професіоналізації в рамках початкової підготовки вчителів та навичок їх викладання, а також стажування згідно Порядку денного щодо соціальної справедливості та економічного процвітання. Уточнено покрокові зміни для вчителів, а саме: запровадження рекомендацій і пропозицій для викладачів-стажистів; формування навичок кваліфікованого вчителя; встановлення нових стандартів для вчителів у секторі навчання та навичок майстерності; підготовка та впровадження ефективних механізмів управління якістю; розвитку навичок тренерів (наставників) викладачів у встановлених професійних рамках кваліфікації; пілотні аспекти реформування, зокрема щодо підходів до наставництва для сприяння розвитку навичок викладання (спеціальних дисциплін чи забезпечення предметної галузі); запровадження оновлених активів фінансування розвитку сфери освіти, науки й інноватики.

Конкретизовано, що цілі програми «Успіху для всіх» та «Плану забезпечення учителів для майбутнього» розроблено зі формування навичок: покращення життєвих шансів та подальші стратегії професіоналізації викладацького потенціалу забезпечується професійним розвитком згідно вимог до асоційованих вчителів (ATLS). Уточнено, що нова рамка кваліфікації для викладачів включає : підготовку до викладання у парадигмі освіти впродовж життя (з англ. – Preparing to teach in the lifelong learning sector, PTLLS), що реалізується згідно ліцензії для всіх нових викладачів має бути досягнуто протягом першого року викладацької практики; сертифікату викладання для сектору освіти впродовж життя (з англ. – Certificate in teaching in the lifelong learning sector, CTLLS) на базі кваліфікації вчителів, які прагнуть здобути Статусу асоційованого вчителя (ATLS); диплом певного рівня зі викладання у секторі освіти впродовж життя (з англ. – Diploma in teaching in the lifelong

learning sector, DTLLS). Визначено, що необхідні кваліфікаційні вимоги для учителів, які прагнуть отримати QTLS-статус можуть бути досягнуті протягом п'яти років після реалізації фаху (вступу до професії), а департамент освіти та навичок для забезпечення майбутнього учителів сформував вимоги реформування початкової підготовки вчителів для сектору навчання та навичок, а саме – положення : про кваліфікацію вчителів додаткової освіти та продовження їх роботи або додаткової освіти; про професійний розвиток та реєстрацію; підготовку вчителів для ЗВО, в тому числі з дотриманням норм стандартизації. Для них було розроблено курси конвергенції для співпраці та розвитку мережі з професіоналами, які не належать до освітньої сфери.

Встановлено, що школам, коледжам та ЗВО недостатньо об'єднати ресурси та зусилля, професіонали мають освоїти новітні навички та напрацювати базу модернізації та дотримання етики співпраці, обміну професіоналізмом для забезпечення високоякісного професійного шляху через розробку ефективних курсів конвергенції для удосконалення управління підготовкою. Для лідерів, які прагнуть скористатися, розроблено – навчальні програми з менеджменту та обміну кращими практиками; курси конвергенції для завучів та директорів коледжів зі забезпеченням можливості зближення між керівниками шкіл та коледжів, застосовано інновації та навички бізнесу та задіяно до інтеграції зусиль інші ключові зацікавлені сторони для реалізації професійної діяльності.

### **Список використаних джерел до четвертого розділу**

1. Любарець В. В. Теорія і практика професійної підготовки майбутніх менеджерів соціокультурної діяльності в умовах інформаційно-освітнього середовища: дис. ... док. пед. наук : 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. Київ, 2019. 504 с.
2. Орлов А. Б. Восхождение к индивидуальности : Книга для учителя. Москва: Просвещение, 1991. 287 с.
3. Управління системами післядипломної освіти для сталого розвитку. колективна монографія / за заг. редакцією Рідей Н.М. Київ : Вид-во НПУ

імені М.П. Драгоманова, 2019. 691 с.

4. Стратегія післядипломної освіти для сталого розвитку: монографія; за ред. Н.М. Рідей, Л.М. Панченко. Київ : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2018. 326 с.
5. Ridei N.M., Tytova N.M. Paradigm of formation of sustainability of methodology of safety and quality of life on the basis of maintenance of system of noosphere education in the conditions of globalization. *Paradigm of knowledge*, 2020. № 6(44). PP.152-176.
6. Титова Н.М. Теоретико-методичні основи психолого-педагогічної підготовки майбутніх педагогів професійного навчання: монографія /за ред. М. С. Корця. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018. 351 с.
7. Кашина Г.С. Науково-природнича підготовка педагогів у системі післядипломної освіти засобами інформаційно-технологічного забезпечення : монографія. Херсон : Вид-во «ОЛДІ–ПЛЮС», 2018. 315 с.
8. Кондур О.С. Управління якістю освітніх систем в умовах глобалізації: теорія, методика організації, практика : монографія. Івано-Франківськ : НАІР, 2018. 488 с
9. Серьожнікова Р.К., Пархоменко Н.Д., Яковицька Л.С. Основи психології і педагогіки: навчальний посібник. Київ : Центр навчальної літератури, 2003. 243 с.
10. Євдокімова О. О. Історія психології : навчальний посібник. 2-ге видання доповнене. Харків : Вид-во МВС України, Харків. нац. ун-т внутр. справ, 2020. 320 с.
11. Голованова Н.Ф. Социализация и воспитание ребенка: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. Санкт-Петербург: Речь, 2004. 272 с.
12. Дьюї Дж. Демократія і освіта. Львів: Літопис, 2003. 289 с.
13. Артемьева Т.И. Методологический аспект проблемы способностей. Москва: Наука, 1977. 184 с.
14. Шведчикова Ю.С. Взаимосвязь профессиональных способностей и стиля

- деятельности учителя-предметника в связи со свойствами индивидуальности : дисс. ... канд. псих. наук: 19.00.01 – общая психология, психология личности, история психологии. Пермь, 2002. 208с.
15. Анциферова Л. И. Развитие личности и проблемы геронтопсихологии : сборник научных трудов. 2-е издание. Москва : Институт психологии РАН, 2006. 512 с. URL: <https://e.lanbook.com/book/108774> (дата звернення: 23.03.2021).
  16. Parsons T. The Theory of Human Behavior in its Individual and Social Aspects. *The American Sociologist*, 1996. Vol.27. № .4. pp.13-23.
  17. König R. Soziologe und Humanist : Texte aus vier Jahrzehnten/Herausgegeben von M. Klein und O.König. Leske + Budrich, Opladen 1998. 19 p.
  18. Brezinka W. Wychowanie i pedagogika w dobie przemian kulturowych. Kraków: Wydawnictwo WAM, 2005. 240 s.
  19. Дарендорф Р. Элементы теории социального конфликта. *Социс (Социологические исследования)*, 1994, № 5. С. 142 – 147.
  20. Tenbruck F. Bürgerliche Kultur. *Kolner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 1986. Sonderheft 27. pp. 263–285.
  21. Парыгин Б.Д. Социальная психология. Проблемы методологии, истории и теории. СПб. : ИГУП, 1999. 592 с.
  22. Москаленко В.В. Соціалізація особистості: монографія. Київ : Фенікс, 2013. с. 540.
  23. Mead M. Continuities in cultural evolution. New Haven, Connecticut: Yale University Press, 1964. 471 pp.
  24. Отич О.М. Мистецтво у змісті професійної підготовки майбутнього педагога професійного навчання: навчально-методичний посібник. Полтава: ІнтерГрафіка, 2005. 200 с.
  25. Роджерс К. Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека. перевод с английского. Москва: Прогресс; Универс, 1994. 480 с.
  26. Kuckartz W.S. Soziliazation und Erziehung. Essen, 1999. 95 s.

27. Любарець В.В. Створення електронної освітньої платформи ACCENT – шлях до якісної освіти. *Вища освіта України*, 2016. №3. С. 58-63
28. Демин В. Н. Основной принцип материализма: Принцип материальности и его роль в научном познании. Москва : Политиздат, 1983.239 с.
29. Дубинин Н. П. Философские и социологические аспекты генетики человека. *Вопросы философии*/ под ред. И. Т. Фролова. 1971. № 1. С. 36–45.
30. Полис А. Ф. Единство социального и биологического в гармоническом развитии личности. Рига : Книга, 1981. 231 с
31. The Rules of Sociological Method/by E.Durkheim (Author), Sarah A. Solovay (Translator), John H. Mueller(Translator), George E. G. Catlin (Editor) Hardcover – January 1, 1950. 146 p.
32. Бойченко М. Вплив інтернаціоналізації на розвиток інноваційних процесів в управлінні європейською вищою освітою.[Електронний ресурс]. *Порівняльно-педагогічні студії*, 2011. № 2(8). URL: [http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc\\_Gum/Ppstud/2011\\_2/files/71-77.pdf](http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Ppstud/2011_2/files/71-77.pdf). (дата звернення 23.04.2021).
33. Красовська О. Ю. Інтернаціоналізація ВО в умовах глобалізації світового освітнього простору [Електронний ресурс] *Вісник Академії митної служби України. Серія: 337 «Економіка»*, 2011. № 2. URL: [http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc\\_Gum/Vamsu\\_econ/2011\\_2/Kras\\_ka.htm](http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Vamsu_econ/2011_2/Kras_ka.htm). (дата звернення 23.04.2021).
34. Отич О. М. Основи педагогічної майстерності викладача професійної школи : підручник. Кіровоград. Імекс-ЛТД, 2014. 208 с.
35. Освіта майбутнього: концепції, методи, підходи: колективна монографія / кол. авт. ; голов. ред. В.В. Любарець, О.В. Кендюхов, Н.В. Бахмат. Київ : Міленіум, 2020. 310 с.
36. Андрущенко В., Савельєв В., Свириденко Д., Терепищій С. Освіта у глобальному вимірі: колективна монографія. Київ: «МП Леся», 2017. 516 с.



37. Скотт П. Глобализация и университет. *Вестник высшей школы «Alma Mater»*, 2000. № 4. С. 3–8.
38. Огієнко О.І. Тенденції та особливості глобалізації та інтернаціоналізації вищої освіти: досвід німецькомовних країн. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології: науковий журнал Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка*, 2012. № 8(18). С. 97–105.
39. Иконникова С. Векторы и ориентиры культурологии в пространстве глобализации. *Вопросы культурологии*, 2008. № 1. С. 4–8
40. Башнянин Г.І., Шевчик Б.М., Сухий О.О., Перепьолкіна О.О. Сучасні економічні теорії глобальних систем: навчальний посібник. 2-ге видання, перероблене і доповнене. Львів: Новий Світ, 2000, 2013. 366 с.
41. Hirst P., Thompson G. The Future of Globalization. *Globalization and Economy. Vol. 1. Globalizing Markets and Capitalism/ ed. by P. James, B.K. Gills. Los Angeles: Sage publications, 2007 (Central currents in globalization). P. 355–373.*
42. Wallerstein I. Globalization or the Age of Transition? A Long-Term View of the Trajectory of the World-System. *Globalization and Economy. Vol. 1. Globalizing Markets and Capitalism/ Ed. by P. James, B.K. Gills. Los Angeles: Sage publications, 2007 (Central currents in globalization). P. 401–416.*
43. Report of the Secretary-General of UNCTAD to UNCTAD XIII. *Development-led globalization: Towards sustainable and inclusive development paths. N. Y.; Geneva: UN, 2011. 136 p.*
44. Азроянц Э.А. Глобализация: катастрофа или путь к развитию? *Современные тенденции мирового развития и политические амбиции. Москва: Издательский дом «Новый век», 2002. 416 с.*
45. Савич В.О. Типологія сучасних концепцій глобалізації. *Політологічний вісник: збірник наукових праць*, 2008. Вип. 31. С. 115–125.
46. Уткин А.И. Глобализация: процесс и осмысление. Москва: Логос, 2002. 254 с.

47. Шепелєв М.А. Глобалістика: підручник. Київ: Вища школа, 2010. 544 с.
48. Глобалістика: міжнародний міждисциплінарний енциклопедический словарь / за ред. И. И. Мазур, А. Н. Чумаков. Москва – Санкт-Петербург – Нью-Йорк: ИЦ “ЕЛИМА”, ИД “Питер”, 2006. 1160 с.
49. Радзієвська С. О. Глобальна економіка: конспект лекцій для студентів економічних напрямів підготовки усіх форм навчання. Київ: «СІК ГРУП УКРАЇНА», 2015. 344 с.
50. Дорошкевич А.С., Сук О.Є., Смелянцев А.П. Філософія глобальних проблем сучасності: конспект лекцій. Харків: ХНАДУ, 2014. 174 с.
51. Оболенська Т.Є. Маркетинг у сфері освітніх послуг: дис. ... док. екон. наук: 08.06.02. – підприємництво, менеджмент та маркетинг. Київ, 2002. 367 с.
52. Чайка-Петегирич Л.Б. Особливості розвитку системи освіти в умовах активізації глобалізаційних процесів. *Актуальні проблеми міжнародних відносин*, 2012. Вип. 110 (Ч. II). С. 60–66.
53. Красовська О. Роль освіти в сучасних глобальних умовах. *Бюлетень Міжнародного Нобелівського економічного форуму*, 2011. № 1 (4). С. 182–188.
54. Davies S., Guppy N. Globalization and educational reforms in Anglo-American democracies. *Ibid*, 1997. Vol. 41, № 4. P.435–459.
55. Currie J. Globalization practices and the professoriate in Anglo-Pacific and North American Universities. *Comparative Education Review*, 1998. Vol.42, № 1. P.15–29.
56. Walker D. Britain plans a major e-university, with a goal of competing globally. *Chronicle of higher education*, 2000. Vol. 46, № 37. P. 57.
57. Всемирный доклад по образованию 2000 г. Право на образование: на пути к образованию для всех в течение всей жизни. Москва :Изд-во ЮНЕСКО; Изд. Дом МагистрПресс, 2000. 192 с.
58. Bindé J. L'éducation au XXI siècle: l'éducation pour tous toute au long de la vie. *Futuribles*, 2000. № 250. P.5–21.

59. Зарецкая С.Л. Образование в контексте глобализации. (вместо предисловия). Глобализация и образование, 2001. С. 4–19
60. Зінченко В. Соціосистемна глобалізація вищої освіти: тенденції, наслідки, перспективи. *Освітнологічний дискурс*, 2015, № 3 (11). С. 127–139.
61. Delanty G. The University in the Knowledge Society. *Organization*, 2001. Vol. 8 issue 2, pp. 149-153. URL : <https://doi.org/10.1177/1350508401082002> (дата звернення 23.04.2021).
62. Mc Burnie G., Pollock A. Opportunity and Risk in Transnational Education – Issues in Planning for International Campus Development: An Australian Perspective. *Higher Education in Europe*, 2000. Vol. XXV, № 3. P. 333–345.
63. Майбуров И. А. Мировые тенденции развития высшей школы. Екатеринбург : ГОУ УГТУ-УПИ, 2002. 233с.
64. Квек М. Національна держава. Глобалізація та університет як модерний заклад. Ідея Університету: антологія / за ред. М. Зубрицької. Львів: Літопис, 2002. С.267–291.
65. Нечаев В.Я. Параметры глобализации и факторы Болонского процесса. *Вестник Московского университета*, 2004. № 4. С. 27–34.
66. Азроянц Э.А. Глобализация: катастрофа или путь к развитию? Современные тенденции мирового развития и политические амбиции. Москва: Издательский дом "Новый век", 2002. 416 с.
67. Кремень В. Філософія освіти ХХІ ст. *Персонал*, 2003. № 1. С. 8 –10.
68. Nye J. S., Jr. The Paradox of American Power. Why the World's Only Superpower Can't It Alone. N.Y., Oxford: Oxford University Press, 2002. XVIII. 222 p.
69. Колин Г. Глобальные проблемы информатизации общества: информационное неравенство. *Вестник высшей школы «Alma Mater»*, 2000. № 6. С. 27–30.
70. Макбурни Г. Глобализация как политическая парадигма высшего образования сегодня. *Высшее образование сегодня*, 2001. № 1. С. 46–55.
71. Горбенко А. Л. Сучасні тенденції й ознаки глобалізації освітнього

- простору. Економіка і право, 2014. Вип. 26. С. 39–45.
72. Duta N., Rafaila E. Importance of the Lifelong Learning for Professional Development of University Teachers – Needs and Practical Implications. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2014. № 127. P. 801 – 806.
73. Liu B.L. Teacher Educator Quality and Professional Development in an Era of Globalization. *Teacher Educator International Professional Development as Ren*, 2015. Springer, Berlin, Heidelberg. pp 17-35. URL : [https://doi.org/10.1007/978-3-662-46971-2\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-662-46971-2_2) (дата звернення 23.04.2021).
74. Powell W., Snellman K. The Knowledge Economy. *Annual Review of Sociology*, 2004. Vol. 30. pp. 199–220.
75. Никитина Е. Ю., Казаева Е. А. Партисипативный подход как методический регулятив к педагогической концепции развития гражданской позиции будущего учителя. *Вестник Челябинского государственного педагогического университета*, 2010. № 1. С. 163–170.
76. Професійна педагогічна освіта: становлення і розвиток педагогічного знання: монографія / за ред. проф. О. А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. 443 с.
77. Михнюк М. І. Теоретичні і методичні основи розвитку професійної культури викладачів спеціальних дисциплін будівельного профілю: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Київ, 2016. 652 с.
78. What is CPD? [Електронний ресурс]. *Advantage*. URL : [https://advantageaccreditation.com/cpd/?gclid=Cj0KCQjwwY-LBhD6ARIsACvT72MINn18Kh0kOzqd-rki7\\_Ztu2fY8o6sFd1LA9JdxhHfwsYljARTWQEaAtoVEALw\\_wcB](https://advantageaccreditation.com/cpd/?gclid=Cj0KCQjwwY-LBhD6ARIsACvT72MINn18Kh0kOzqd-rki7_Ztu2fY8o6sFd1LA9JdxhHfwsYljARTWQEaAtoVEALw_wcB) (дата звернення 23.04.2021).
79. Кузьмина Н. В. Способность, одаренность и талант учителя. Ленинград : Знание, 1985. 86 с.
80. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. Москва : Высшая школа, 1990. 117 с.
81. Кузьмина Н.В. Очерки психологии труда учителя. Психологическая

- структура деятельности учителя и формирование его личности. Ленинград: Изд-во Ленинградского университета, 1967. 183 с.
82. Кузьмина Н.В. Формирование педагогических способностей. Ленинград: Изд-во Ленинградского университета, 1961. 218 с.
  83. Учебное пособие для студентов педагогических институтов/ под ред. А. И. Щербакова. Москва: Просвещение, 1987. 255 с.
  84. Кухарев Н.В., Решетько В.С. Диагностика педагогического мастерства и педагогического творчества (Опыт, критерии измерения, прогнозирование): в 3-х частях. 2-е издание. Мозырь: Белый ветер, 1998. Часть 1. Диагностика педагогического мастерства. 88 с.
  85. Елканов С. Б. Основы профессионального самовоспитания будущего учителя. Москва : Просвещение, 1989. 189 с.
  86. Педагогічна майстерність: підручник / за ред. І. А. Зязюна. Київ: Вища школа, 1997. 349 с.
  87. Отич О. М. Основи педагогічної майстерності викладача професійної школи : підручник. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2014. 208 с.
  88. Зязюн І. А. Педагогіка добра: ідеали і реалії : науково-методичний посібник. Київ : МАУП, 2000. 312с.
  89. Teacher Training in Vocational Education : a report by the skills commission/ ed. S.Bartley. London Policy connect CAN Mezzanine. 60 с.
  90. Featured. [Електронний ресурс]. *OFSTED*. URL: <https://www.gov.uk/government/organisations/ofsted> (дата звернення 23.04.2021).
  91. About us. [Електронний ресурс]. *GOV.UK*. URL: <https://www.gov.uk/government/organisations/higher-education-funding-council-for-england/about> (дата звернення 23.04.2021).
  92. About us.[Електронний ресурс]. *Advance HE*. URL: <https://www.advance-he.ac.uk/about-us> (дата звернення 23.04.2021).
  93. Ridei N., Strokal V., Strokal M. Soil quality classes for characterizing the soil potential to produce biologically and ecologically valuable crops/ Archives of

- Agronomy and Soil Science, Informa UK Limited, 2012. 58: sup1, S219-S225,
94. Ridei N., Pavlenko D., Plakhotnik O., Gorokhova T., Popova A. Concept of forming the company innovation strategy. *Academy of Strategic Management Journal*, 2019, 18 (Special Issue 1), pp. 1-6
  95. Ridei N., Khomenko O., Ivanenko I., Filyanina N., Poberezhets H. Competence of HEIS teachers in the context of lifelong learning. *Laplace In Review*, 2021. 7 (1), p. 516-530.
  96. McKeown R. Education for sustainable development toolkit. Knoxville: Energy, Environment and Resources Center, University of Tennessee, Version 2 July 2002. 162 p.
  97. EDWARDS Andres R. Thriving beyond sustainability: Pathways to a resilient society. New Society Publishers, 2010. 227 p.
  98. Racko G., Oborn E., Barrett M. Developing collaborative professionalism: an investigation of status differentiation in academic organizations in knowledge transfer partnerships. *The International Journal of Human Resource Management*, 2017. № 30(3). P. 1-22.
  99. Interprofessional education Guidelines 2017 / H. Barr, J. Ford, R. Grey, et al. [Text : electronic]. *Centre for the Fdvancement of interprofessional education (CAIPE)*, August 2017. URL: <https://www.caipe.org/resources/publications/caipe-publications/caipe-2017> (дата звернення 23.04.2021).
  100. Princip edinoj cifrovoj tekhnologii v masshtabah ES. [Text : electronic]. *Evropejskaya komissiya*. URL: <https://ec.europa.eu/digital-single-market/en/news/eu-wide-digital-once-only-principle-citizens-and-busshops-policy-options-and-their-impacts> (дата звернення 23.04.2021).
  101. Redeker K., Punie Ya. Evropejskie ramki cifrovoj kompetentnosti pedagogov: DigCompEdu, Ob"edinennyj issledovatel'skij centr, Evropejskij Soyuz, Bryussel'. (2017). [Text : electronic]. *Evropejskaya komissiya*. URL: <https://ec.europa.eu/jrc/en/digcompedu> (дата звернення 23.04.2021).
  102. Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning.

- [Электронний ресурс]. *European Commis.* URL: [https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/council-recommendation-on-key-competences-for-lifelong-learning\\_en](https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/council-recommendation-on-key-competences-for-lifelong-learning_en) (дата звернення 25.03.2021).
103. Последние публикации об исследованиях BCG. [Электронний ресурс]. *The Boston Consulting Group*. URL: [www.bcg.ru](http://www.bcg.ru) (дата звернення 23.04.2021).
104. Carretero Gomez S. et al. DigComp into Action: Get inspired, make it happen. A user guide to the European Digital Competence Framework, EUR 29115 EN, Publications Office of the European Union. Luxembourg, 2018. 234p.
105. Ottestad G., Kelentrić M. Professional Digital Competence in Teacher Education. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 2014. Vol. 9. № 4. P. 243–249.
106. Zierer K., Seel N. M. Bibliometric synthesis of educational productivity research: benchmarking the visibility of German educational research. *Research in Comparative and International Education*, 2019. Vol. 14, № 2, pp. 294–3.
107. Meyers E.M., Erickson I., Small R.V. Digital literacy and informal learning environment: Introduction. *Training, media and technology*, 2013. Т. 38. № 4. pp. 355-367. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1017/439884.2013.783597> (дата звернення 25.03.2021).
108. Denise A.S., Evrim B., Ann D.T., Punya M., Matthew J.K., Tae S. Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK). *Journal of Research on Technology in Education*, 2009. Vol. 42 (2). P. 123–149. doi:10.1080/15391523.2009.10782544
109. The Seven Components of TPACK. [Электронний ресурс]. *TPACK.ORG*. URL: <http://www.tpack.org/> (дата звернення 25.03.2021).
110. Carretero S., Vuorikari R., Punie Y. DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens with eight proficiency levels and examples of use. Luxembourg : Publications Office of the European Union, 2017. [Text : electronic]. *European Commission : JRC Publications Repository*. URL: <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC106281> (дата звернення 23.04.2021).
111. Жалдак М. І., Рамський Ю. С., Рафальська М. В. Модель системи

- соціальнопрофесійних компетентностей вчителя інформатики. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 2. Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання*, 2009. № 7. С. 3-10.
112. Морзе Н. В. Інформатична компетентність учнів може бути вищою від компетентності тих, хто їх навчає? (за матеріалами моніторингового дослідження з інформатичних компетентностей випускників в Україні). *Комп'ютер у школі та сім'ї*, 2010. № 8. С. 3-8.
113. Морзе Н. В., Кочарян А.Б. Модель стандарту ІКТ-компетентності викладачів університету в контексті підвищення якості освіти. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 2014. №5. С. 27–39.
114. Спірін О. М. Інформаційно-комунікаційні та інформатичні компетентності як компоненти системи професійно-спеціалізованих компетентностей вчителя інформатики. [Електронний ресурс]. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 2009. №5 (13). 2009. URL: <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/download/183/169> (дата звернення 25.03.2021).
115. Гуржій А.М., Овчарук О.В. Дискусійні аспекти інформаційно-комунікаційної компетентності: міжнародні підходи та українські перспективи. *Інформаційні технології в освіті*, 2013. №15. С.38-43
116. Морзе Н.В., Воротникова І.П. Модель ІКТ компетентності вчителів. *ScienceRise: Pedagogical Education*, 2016. №10 (6). С. 4-9
117. Кашина Г.С. Теоретико-методичні засади інформаційнотехнологічного забезпечення природничо-гуманітарної підготовки педагогів у системі післядипломної освіти : автореф. дис. ... докт. пед. наук : 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. Київ, 2020. 44 с.
118. Turban E., McLean E.; Wetherbe J. Information technology for management making connections for strategic advantage. Vol. 30, No. 2 (Mar. - Apr., 2000), pp. 112-115.
119. Candela L. et al. Setting the Foundations of Digital Libraries. The DELOS



- Manifesto. *D-Lib Magazine*, March/April 2007. Vol. 13 № ¾. URL: <https://dlib.org/dlib/march07/castelli/03castelli.html> (дата звернення 25.03.2021).
120. Witten I.H., Loots M., Trujillo M.F., Bainbridge D. The promise of digital libraries in developing countries. *The Electronic Library*, 2002. Vol. 20 № 1, pp. 7-13. URL: <https://doi.org/10.1108/02640470210418218>. (дата звернення 25.03.2021).
121. dSPACE Learning Center. [Електронний ресурс]. *DSPACE*. URL: <https://www.dspace.com/en/pub/home.cfm> (дата звернення 25.03.2021).
122. Payette S., Staples T. The Mellon Fedora Project Digital Library Architecture Meets XML and Web Services. *International Conference on Theory and Practice of Digital Libraries. ECDL 2002*. pp. 406-421. URL : [https://link.springer.com/chapter/10.1007/3-540-45747-X\\_30](https://link.springer.com/chapter/10.1007/3-540-45747-X_30) (дата звернення 25.03.2021).
123. Lagoze C., Payette S., Shin E., Wilper C. Fedora: an architecture for complex objects and their relationships. *Int J on Digital Libraries*, 2006. №6(2) pp. 124-138.
124. Castelli D., Pagano P. OpenDLib: A Digital Library Service System *International Conference on Theory and Practice of Digital Libraries, ECDL 2002: Research and Advanced Technology for Digital Libraries*. pp 292-308.
125. Castelli D. Scholnet and Cyclades: *Two New Digital Library Projects. ERCIM News 49*, April 2001 [Електронний ресурс]. *CYCLADES*. URL: <https://www.ercim.eu/cyclades/pub.html> (дата звернення 25.03.2021).
126. Castelli D., Pagano P. and Straccia U. Scholnet and Cyclades: extending the role of digital libraries. *D-Lib Magazine*, May 2001. [Електронний ресурс]. *CYCLADES*. URL: <https://www.ercim.eu/cyclades/pub.html> (дата звернення 25.03.2021).
127. Castelli, D. Creating a research library that preserves the past, present and curates the future". *GRL2020 Asia, Position Papers*, 224-25 February 2009, Taipei, Taiwan, pp. 11-12.

128. Assante M., Candela L., Castelli D., Frosini L., Lelii L., Manghi P., et al. An Extensible Virtual Digital Libraries Generator. *Research and Advanced Technology for Digital Libraries, Proceedings of the 12th European Conference on Digital Libraries, ECDL 2008, Aarhus, Denmark, Lecture Notes in Computer Science*, pp. 122-134.

## **ПРОЕКТУВАННЯ СИСТЕМИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ДЛЯ ГЛОБАЛЬНОГО ВИМІРУ ДЕМОКРАТИЗАЦІЇ ОСВІТИ**

### **5.1 Моделювання системи формування професійної майстерності викладачів для глобального виміру демократизації освіти**

Система формування професійної майстерності викладачів для глобального виміру демократизації освіти є відкритим освітнім середовищем мережевої організації освітнього процесу за сприятливого психолого-педагогічного клімату та метрології глобального соціального захисту простору освіти, науки й інноватики, і водночас інструментом надсистемного рівня відкритої освіти, а також визначним методологічним напрямом розв'язання проблем підвищення якості освіти; головним семантичним компонентом освітньої системи задля досягнення якості більш високого рівня організації формування професійної майстерності викладачів для глобального виміру демократизації освіти. Значною мірою ці наративи видаються рівнем і характером розвитку будь-якої педагогічної системи, які по суті зумовлюють формування якісно нового змістовно-методологічного забезпечення та модернізації архітекτονіки, що передбачає використання в освітньому процесі нарощеного академічного потенціалу та його ефективно раціональну реалізацію психолого-педагогічної синергетики професіоналізму у соціокультурній організації освітньої сфері при інформаційно-технологічному забезпеченні викладачів та квалітології академічної наукометрії. На основі перелічених базисів забезпечується аксіологічна платформа гуманістичних цінностей особистості у неперервній професійній підготовці викладачів – людиноцентризму та природовідповідності відкритої демократичної освіти, як суспільного явища, яке є важливим чинником та неоінструментом її інноваційного розвитку на засадах сталості.

Поряд з найважливішими науково-технічними (індустріалізації, технократизму, цифровізації, урбанізації) кібер-впливами, урбо- та техно-небезпеками і соціально-економічними (міграція, маргіналізація, субкультурна ангажованість, релігійна, гендерна, інклюзивна, вікова та расова неоднорідність-різноманітність) ризиками нерівності та привілейованості актуалізуються проблеми екологічного характеру (перенаселення, надзабруднення, суперспоживання, глобального потепління, опустелювання та знищення біо- і ландшафтного різноманіття), які виявляються у геосферних небезпеках для цивілізаційного розвитку – відсутність доступу пересічних громадян до питної води, необхідного мінімального споживчого кошику, належного медичного обслуговування, неперервної освіти впродовж життя, екологічно-комфортних умов існування та доступу до екологічної інформації, що потребує створення системи ефективного забезпечення своєчасними, ймовірними, об'ємновичерпними та достовірними відомостями всіх соціально вагомими видів людської діяльності, умов організації освітнього процесу у системах професійної підготовки педагогічних кадрів для оперативного, ґрунтовного і всебічного аналізу процесів і явищ, які досліджуються, нарощення методологічного потенціалу пріоритетних напрямів педагогічної науки – теорії і методики професійної освіти для прогнозування їх розвитку, передбачення наслідків прийнятих стратегічно-управлінських рішень. Їх вирішення неподільне від динамічного моніторингу, запобігання та усунення проблем інформатизації освіти, що яскраво відображає досягнутий рівень науково-технічного та соціально-економічного розвитку з гарантуванням екологічної та біосоціальної безпеки суспільства.

Концептуальне призначення семантики організації відкритого освітнього середовища – системи у нових модернізованих формах освітнього процесу формування професійної майстерності викладачів для глобального виміру демократизації освіти полягає у мережевій, змішаній, дистанційній та ступеневій реалізації неперервного навчання та професійного розвитку з пролонгованою зайнятістю у неосередовищах праці, таких як самозайнятому, віддаленому,

корпоративному, матричному типах офіційного оформлення, самоорганізації, дауншифтіngu – заміни попереднього середовища праці та віднайдення в інших сферах діяльності, перехід на віддалену роботу, відсторонення від трудової зайнятості та самоменеджмент зі самовдосконаленням, що потребує застосування мережевих засобів і технологій інформаційно-технологічного забезпечення, які можуть використовуватися для вдосконалення, модернізації педагогічних систем різного функціонального спрямування, і як наслідок підвищення на цій основі якості освіти.

Відкрита система освітнього середовища – це доступна для учасників і стейкхолдерів освітнього процесу якісна і кількісна різноманітність концептів та компонентних підсистем сприятливого психолого-педагогічного клімату (амплітуди варіабельності волі та свобод різноманітних складових миротворчості простору освіти, науки й інноватики, які спроможні забезпечити ефективну раціональність організації освітнього процесу), а також визначати його академічно потенційний дидактичний простір.

Тлумачення системи як середовища, яке існує та семантично модернізується ЗВО, вважаємо замкненим у циклах організації та забезпечення Петлі якості, обмеженим щодо складу та структури концептуальних складових, і тому має граничні дидактичні прийоми застосування : використання вузького спеціального спектру інформаційно-технологічних і матеріально-технічних засобів, а тому і форм, методів організації навчання, інформаційних освітніх ресурсів і технологій, добірковий склад науково-педагогічного, педагогічного, обслуговуючого та адміністративного персоналу, освітнього мікроекосоціокультурологічної екосистеми, обмеженої кількості робочої зони навчальних і науково-дослідних приміщень, полігонів тощо; виявляється практично непридатним щодо екстериторіального залучення до навчально-пізнавальної діяльності особистості здобувача освіти – потенційної, ангажованої, перспективної – майбутніх і діючих викладачів, які навчаються і працюють поза межами ЗВО, де організовується освітній процес формування професійної майстерності викладачів для глобального виміру демократизації освіти.

Непоодиноким є уможливлення точки зору теорії та методик професійної освіти є доцільним і навіть життєво необхідним.

Проектування архітектури педагогічних систем і модернізація їх змісту у принципах відкритості сфери освіти, науки й інноватики демократичної освіти, розроблення, апробація та застосування адаптації, соціалізації та раціоналізації освітніх методів, засобів, а також ІКТ дають змогу суттєво оптимізувати масштаб середовища-системи, забезпечити доступ для учасників і стейкхолдерів освітнього процесу формування професійної майстерності викладачів для глобального виміру демократизації освіти за наявних в певному ЗВО множини активів академічної різноманітності спеціальних семантичних спеціалізацій – студентоцентризованих.

Насамперед це торкається доступної якісної та кількісної множини релевантності інтелектуальних, наукометричних і цифрових ресурсів академічного потенціалу, що уможливають застосування їх в освітньому процесі. Систематизація автоматизованих банків моніторингу даних наукових і науково-технічних проєктів, сучасних наукових знань, та ресурсів правового та технічного регулювання гарантують соціально-правовий захист підтримки мережових корпоративних, інституційних, транскордонних форм комунікативної взаємодії семантики мережових складових системи неперервної професійної освіти.

Уможливлення неоконцептів з розлогою систематизацією освітнього середовища, що створює потенційні умови формування професійної майстерності викладачів для глобального виміру демократизації освіти, що передбачають : глобальний вимір мобільності професійної майстерності викладачів, метрику глобалізації соціального захисту в умовах демократизації сфери освіти, науки й інноватики, сприятливий психолого-педагогічний клімат організації формування професійної майстерності викладачів для суттєвого поліпшення забезпечення змістовно-методологічних модулів інтегративного курсу «Компетентність викладача у глобальних викликах демократизації освіти» у системі неперервної професійної підготовки, збільшення амплітуди форм,

методів і засобів навчання, і освітніх технологій, які можуть бути раціонально використані в освітньому процесі, у розлогих, додаткових, перехресних стосовно замкненого середовища, потенційних можливостях застосування компонентного складу, що виражаються у неовластивостях модернізованої системи, яку іменуємо відкритою.

Сучасні відкриті системи професійної підготовки формування професійної майстерності викладачів для глобального виміру демократизації освіти є потенційно необмеженими щодо обсягів ресурсів, які уможливають використання в освітньому процесі методики організації, для множини користувачів, які є зацікавленими споживачами форм, засобів і технологій, а отже – потенціалу сфери освіти достойних і долучених. Даний процес може вільно бути переформатований для вирішення соціального замовлення, який полягає у філософській місії та історичній візії готовності та спроможності викладачів до професійної майстерності для глобального виміру демократизації освіти, та вирішення завдань релевантності системи – підготувати викладача зі сформованою професійною майстерністю для демократизації освіти, завдяки реалізації «дерева цілей», і стратегем, і траєкторій портативних освітніх і освітньо-наукових програм за напрямками : психолого-педагогічної синергетики професіоналізму; соціокультурної організації освітньої сфери; інформаційно-технологічного забезпечення мобільності викладачів в академічному просторі; квалітологічних основ наукометрії з метою модернізації й адаптації архітектоніки змісту і забезпечення системи до індивідуальних можливостей та потреб здобувачів освіти.

Відкрита система є цілісною єдністю психолого-педагогічної синергетики, інформатизації, цифровізації та технологічного супроводу на усіх етапах та рівнях підготовки у вимірній метриці якості та соціометрії правового та соціального захисту при організації освітнього процесу, що потребує застосування змістовно-методологічних модулів інтегрованого курсу «Компетентність викладача у глобальних викликах демократизації освіти», який покликаний суттєво збагатити дидактичні інноваційні підходи в сфері освіти,

науки й інноватики для формування нової якості професійної майстерності як у майбутніх, так і задіяних викладачів.

Процес моделювання передбачає наукове пізнання досліджуваного об'єкту – самобутньо-автентичного (процес неперервної професійної підготовки викладачів у глобальному вимірі демократизації освіти) шляхом створення та дослідження його аналогів у самостійній або поліваріантній алгоритмізованій моделі, яка є проекцією або замінює оригінал при вивченні класифікаційних ознак та характеристик притаманних семантиці, а також які виявляються у аспектах, що становлять науковий інтерес педагогічної розвідки – теоретичної й експериментальної.

Дослідження суспільних процесів шляхом експериментування пов'язано зі значними затратами на матеріально-технічне та інформаційно-технологічне забезпечення метрики квалітології при вивченні релевантності організації освітнього процесу професійної підготовки фахівців, її соціокультурної та психолого-педагогічної реалізації для пролонгованої зайнятості неперервності на засадах сталості. Тому для вирішення таких завдань застосування моделювання є найбільш рекомендованим методом наукового дослідження об'єктів, шляхом вивчення їх аналогів, моделей систем. В разі, коли безпосереднє пізнання їх організації з певних причин та обставин унеможливлено або ускладнено, чи є недоречним; при застосованні методів абстрагування, узагальнення, систематизації, специфікації – ідеалізації оригіналу у копії, можна спроектувати виокремлену архітектуру та функціонал, а потім відтворити і досліджувати саме ті параметри, характеристики чи властивості модельованих об'єктів, які не підлягають безпосередньому пізнанню; відноситься до методологічних методів, які використовуються на всіх орбітах і горизонталях наукового дослідництва, а також сприяє нарощенню масштабів його уможливлення, оскільки унаочнює уявлення та інформаційний банкінг досліджуваних процесів та явищ, фокусуючи їх та усуваючи недоречний вплив супровідних дотичностей, які є несуттєвими або зайвими чинниками і перешкоджають прозорому дослідженню



оригінального виду об'єкта.

У реальних часових вимірах самобутній оригінал може вже припинити власне існування або не існувати як дійсний об'єкт. Завдяки застосування методів гіпотез і аналогій забезпечується проектування моделей (перебігу та етапності подій біосоціальної взаємодії та глобального впливу на них) в умовах трансформаційних змін модернізації та демократизації соціокультурної організації у сфері науки, освіти й інноватики від минулого до футуристичного моделювання.

Оригінал також може мати поліваріантну амплітуду притаманних взаємин та характеристик властивостей функціонування, для дослідження яких усукупнено або виокремлено складові, які доцільно усунути як менш істотні для дослідника або досвідченого практика. Загалом моделюванню піддаються об'єкти (процеси та явища) у вигляді : моделей аналогів об'єктів і предметів (як мікро-, мезо-, макро-копії самобутніх оригіналів); моделей процесів та явищ, які відображають властивості оригіналу – його характеристики, параметри природоперетворюючої здатності та антропогенного впливу на геосфери та суспільні сфери (з метою передбачення, запобігання та усунення небажаних чинників – ризиків, небезпек та загроз цивілізаційному розвитку та порушення природної рівноваги і буферності); моделей системних або часткових процесів, які проектуються для стратегем реальних або сценарних дій перетворення чи підтримки у збалансованому рівноважному стані матеріальних об'єктів (їх трансформації, послідовні зміни станів, ситуацій, потенціалів, рівнів стадій розвитку одного об'єкта або системи об'єктів природних, соціокультурних, політичних, інформаційних, які забезпечують розвиток).

Будь-який об'єкт має певний набір семантичних характеристик. При вивченні складно-організованих систем як об'єктів їх явищ і процесів не можливо на постійній основі врахувати повноту комплексу чинників, які визначають їх властивості. Тому цільовий компонент (підсистема) є запорукою концептуально-стратегічного бачення систематизації елементарної структури об'єкта, завдяки визначенню мети дослідження (теоретичне обґрунтування,

розроблення та експериментальна перевірка системи формування професійної майстерності викладачів у закладах вищої освіти в контексті глобальних вимірів демократизації освіти) та «дерева цілей», у яких не обов'язково враховуються всі можливі або часткові елементи архітекtonіки об'єкта – процесу неперервної професійної підготовки викладачів у глобальному вимірі демократизації освіти.

Тому варто виділити основоположні, найбільш притаманні ознаки як пануючі та переважно як ті, що визначають основні характеристики об'єкта дослідження для створення нового спрощеного аналогу – моделі, проєкції, суттєвих властивостей об'єкту-процесу неперервної професійної підготовки як явища.

Як спрощене віддзеркалення матеріального або нематеріального аналогу виокремлюють предметні та ідеальні або кодово-знакові моделі. Перші – це природні процеси і явища, семантика яких є природовідповідною у закономірностях функціонування, а другі – статично або динамічно фіксуються у кодово-знаковому виразі форм і функціонують за фундаментально-філософськими законами логіки. Предметні моделі матеріально формалізують фізичне та геометричне відтворення властивостей. Кодово-знакові інформаційні моделі усоблюють об'єкти і процеси у графічно-цифровій формі (малюнки, схеми, креслення, тексти, таблиці, алгоритми, формули, рівняння, інформаційні системи). Багатофакторні та багаторівневі мультимодусні дослідження потребують всестороннього вивчення об'єктів та процесів, що обумовлює поліваріантність моделювання (структурно-організаційної, логічної та функціональної будови і змісту) мультибачення різноманітних типів моделей (одного й того ж об'єкту). Поряд з тим рясність моделей за своєю суттю може досліджуватися за допомогою універсальної моделі у міжсистемній і надсистемній взаємодії. При глобалізації або мінімалізації уяви про мега- та мікро-моделювання об'єктів варто враховувати можливість натурної деградації або руйнації в експериментальних дослідженнях та випробуваннях, які не поодинокі затратні.

Вивчення минулих станів необхідно для футуристичного передбачення та

прогнозування перспектив, тенденцій і сценаріїв розвитку об'єкта, процесу або явища, що досліджується за невизначених умов, які потребують моделювання (інформаційне, комп'ютерне, математичне, картографічне, генетичне, цифрове, логічне, статистичне, фізичне, соціоекономічне, екологічне, інституційне, політичне, імітаційне, геоінформаційне, проектно-технологічне). Процес моделювання синергетично поєднує триаду особи дослідник як суб'єкта, об'єкту і модель дослідження, що віддзеркалює взаємодію суб'єкта і пізнаваного об'єкта, а в разі педагогічних досліджень і суб'єкт-суб'єктних відносин між дослідником і учасниками педагогічних розвідок (здобувачів і стейкхолдерів) у процесі об'єкт-предметних зв'язків – у системі формування професійної майстерності викладачів для глобального виміру демократизації освіти (предмет дослідження).

Алгоритмізованість етапів проектування моделі передбачає наявність базових наукових знань про автентичний оригінал (об'єкт). Методологічно-пізнавальні можливості моделі обумовлені віддзеркаленням або імітацією виокремлених особливостей або функціональних ознак самотнього оригіналу. Модель втрачає свій сенс як у разі тотожності з оригіналом (тоді вона перестає бути моделлю), так і в разі надмірної за істотними ознаками відмінності від оригіналу (певні сторони змодельованого процесу або явища вивчаються за рахунок нівелювання або виключення інших, отже заміна оригіналу є доцільною лише в достовірно-цільовому сенсі).

На наступному етапі модель постає як самостійний об'єкт дослідження для здійснення експериментів, в яких моделюються семантичні умови її життєспроможності, узагальнюються систематизуються та класифікуються інформаційні дані про її самостановлення, адаптацію та розвиток її поведінки. Наступний етап передбачає трансформацію інвентаризованих інформаційних даних як новітніх наукових знань про модель з визначенням рівня імплементації до оригіналу, що забезпечує нарощення потенціалу знань випереджувального характеру, з одночасним обґрунтуванням комунікацій моделі релевантного виразу результатів і формуванні методологічного доробку наукової проблеми, як

самостійного напрямку для раціонально ефективного розв'язання завдань оригіналу. Знання про модель мають бути скориговані з урахуванням властивостей об'єкта-оригіналу.

Послідуючий етап враховує практичну верифікацію результатів за допомогою моделей знань та їх використання для побудови узагальнюючої теорії об'єкта, його перетворення або управління ним. Загалом моделювання – це багатоциклічне явище, в якому наукові знання нарощуються і доведено конкретизуються, а вихідна модель удосконалюється [8; 9; 10].

## **5.2 Ефективність умов на визначених рівнях та критеріях формування професійної майстерності викладачів для глобального виміру демократизації освіти**

Розроблено умови ефективного формування професійної майстерності викладачів для глобального виміру демократизації освіти, що передбачають глобальний вимір мобільності професійної майстерності викладачів, метрика глобалізації соціального захисту в умовах демократизації сфери освіти, науки й інноватики, сприятливий психолого-педагогічний клімат організації формування професійної майстерності викладачів.

Розроблено зміст і структуру професійної майстерності викладачів для глобального виміру демократизації освіти, яку вбачаємо у :

1) наявних якостях – загального характеру (щирої самовідданості, працелюбства та альтруїзму, емпатії та перцепції, порядності та толерантності, конативності та світоглядності, миротворчості, моральної стійкості, доброчесності) та часткових – у *соціокультурному* (управлінського ініціювання, почуттям гумору, лідерства, кроскультурфункціональності, цілеспрямованості, прагматизму, прогностичного бачення, оптимізму, дисциплінованості, інтуїції, відповідальності, щирості, альтруїзму, етичності), *інформаційно-технологічному* (гносеологінчі, мережеві, уявноймовірно моделюючі, самоідентифікації та адаптації, прагнення до саморозвитку та управління ним, інформаційно-комунікативні, конативні, новарства), *квалітологічному*

(ініціативності, передбачуваності, цілевстановлення, системного бачення ноосферного устрою, системноаналітичності, справедливості, достовірності релевантності) та *психолого-педагогічних* (аксіології, акмеології, диференційно-психологічності та ауто- психологічності, емпатії, естетики, доброзичливості, сумлінності, відповідальності, енергійності) профілях;

2) природовідповідних здібностей – загального характеру (професійної та гуманістичної мотивації, переконання здорового способу життя та шанобливого ставлення до Природи (в тому числі до Людини), творчих і новаторських, філософського світобачення, стресостійкості та витривалості) та часткових – у *соціокультурному* (інтелектуальності, позитивного світобачення, креативності, пізнавальності, математичності, епістолярності, естетичності, риторики, абстрактного та стратегічного мислення, інноватики), *інформаційно-технологічному* (рефлексивності, академічності, дидактично-ораторські, перцептивно-аперцептивності, експресивності, системної емерджентності, конструктивізму, кодово-знакової інвентаризації інформації, системного аналізу, цифровізації, технологічного планування та проектування), *квалітологічному* (формування та аргументовано виражати та відстоювати власне бачення, конструктивного діалогу, виявлення, запобігання та усунення ризиків конфлікту, компромісу, управління якістю, системно-управлінські) та *психолого-педагогічних* (переконання аудиторії в умовах студентоцентризму, заохочення до пізнання, алгоритмізації та циклічності застосування сучасних наукових знань, функціональної орієнтації знань здобувачів освіти, нівелювання особистого та командного психологічного напруження, настаництва, майстерності, організаційного впливу та забезпечення позитивної перетворювальної спроможності й оптимальної трансформації сучасних наукових знань на практиці, налагодження інтерактивного комунікування, артистизму, профорієнтації) профілях;

3) фахово-орієнтованих здатностей – загального характеру (виконавської та організаторської дисципліни, риторики, дотримання професійного іміджу та формування позитивного академічного реноме, оперативно опановувати сучасні наукові знання, аналітичних і дослідницьких, дорадництва та консультування,

авторитетного наставництва, біосоціальної та психологічної адаптивності, суб'єкт-суб'єктної взаємодії у соціальних та освітніх процесах) та часткових – у *соціокультурному* (стресостійкості, самовдосконалення, самореалізації, організаційно-управлінські, адміністративно-корпоративні, креативного менеджменту, проектування, дійсного оцінювання стану та розвитку соціокультурних форм), *інформаційно-технологічному* (інформатизації та цифровізації діяльності, наукового пізнання та експертного оцінювання, системного управління інформацією, матричної організації інформаційного простору, оперативно-портативної побудови траєкторії успіху, аналітичні, прогнозно-моделюючі, сервісного обслуговування, здійснення інформаційної безпеки, планування та розбудови інформаційних систем, їх технологічного обслуговування), *квалітологічному* (методології якості та управління нею, системного управління якістю, практикою та моніторингу, організувати науково-метричну підтримку забезпечення та поліпшення якості, стандартизації, сертифікації, акредитації, ліцензування, аудиту, паспортизації, професійного профілювання кваліфікаційного визнання, маркування, усунення невідповідностей системного управління якістю, релевантності організації освітнього процесу) та *психолого-педагогічних* (усвідомлювати й застосовувати превалюючі парадигми, теорії, методології, системно й критично аналізувати освітню політику, кадровий потенціал, інформаційно-технологічне забезпечення та соціокультурну організацію та їх раціонально оптимізувати, забезпечити формування в здобувачів освіти громадянських і цивільних цінностей, нарощення та розвиток культур-потенціалу професіоналізму, формувати майстерність викладача в умовах глобального виміру демократизації освіти, створювати психолого-педагогічний клімат у сприятливому студентоцентрованому освітньому середовищі, застосовувати й удосконалювати освітні технології за різних форм організації освітнього процесу (зокрема e-learning); керувати навчальними/розвивальними проєктами, розпізнавати й враховувати індивідуальні особливості здобувачів освіти, професійно вирішувати завдання в умовах інклюзії, ділової комунікації з

представниками інших професійних груп, професійного реноме) профілях;

4) професійної готовності – загального характеру (психокompенсаторної, викладацької, методичної, наукової, інформаційно-аналітичної, організаційно-управлінської, соціокультурної, психолого-педагогічної, квалітологічної, технологічної) та часткових – у *соціокультурному* (професійна, дозвілєво-рекреаційна, пізнавально-просвітницька, соціального обслуговування, кроскультурна, організаційно-управлінська, проблемно-сценарна, проєктно-планувальна, природно-ресурсна та охоронна, соціально-політична, експертно-контрольна, гостинності, туристично-краєзнавча, соціально-управлінська, професійної реалізації і зайнятості, створення корпоративного мікроклімату соціально-правового захисту глобального виміру, вирішення і запобігання конфліктним ситуаціям та внутрішньої організації безпеки), *інформаційно-технологічному* (системного телекомунікаційного, геоінформаційного, мультимедійно-інтерактивного, дистанційного, змішаного, мережевого забезпечення дидактики, методики та практики організації освітнього процесу, самовдосконалення та самоуправління пролонгованою зайнятістю, інструментально-аналітична, науково-моніторингова, метрично-моніторингова, семантично-технологічна, освітньо-політична), *квалітологічному* (якісне виконання організаційно-педагогічних, управлінських, науково-пошукових, соціально-психологічних, проєктно-конструкторських, виробничо-технологічних, наглядових, оцінно-експертних, екобезпекових, техніко-регулятивних і нормативних завдань організації і управління якістю освітньо-наукових систем глобального виміру демократизації освіти) та *психолого-педагогічних* (визначати цілі організації освітнього процесу та передбачати результати релевантності у вирішення завдань психолого-педагогічного спрямування, семантичного призначення майбутніх середовищ зайнятості з а видами економічної діяльності, забезпечувати раціональну ефективність освітніх, освітньо-професійних, освітньо-наукових програм, планів, курсів підготовки, розробляти, обґрунтовувати, апробувати та верифікувати результати науково-дослідних проєктів, робіт, застосовувати та підтверджувати

відповідність вимогам соціометрії та наукометрії, реалізовувати професійну відповідність, набувати нових, дотичних, перехресних кваліфікації для забезпечення професійного розвитку й зайнятості) профілях;

5) сформованість професійної компетентності у галузях науки та знань – загального характеру (фундаментально-філософських, загально- та конкретно-наукових; методології – наукового пізнання, практики, оцінювання, системного управління; концептуально-стратегічна, адміністративно- та публічно-управлінська, цивільна, національної самоідентичності, свідомого вияву громадянської позиції, кроскультурна, креативна, новаторська, психолого-педагогічна, інформаційно-комунікаційна (цифрова), соціокультурна та глобально-квалітологічна складові статусу викладача з професійною майстерністю) та часткових – у *соціокультурному* (туристично-краєзнавча, історико-культурологічна, соціокультурна, кроскультурна, менеджерська, рекреаційно-дозвіллева, гостинності, інформаційно-аналітична, проектно-технологічна, природоохоронна та природоошадна, патріотично-громадянська, цивільна, освітньо-політична), *інформаційно-технологічному* (інформаційно-цифрова – бібліотечної та архівної справи, академічної етики та доброчесності, наукометрична академічної мобільності, соціометрична, інформаційно-безпекова та кібер-безпекова, персонального захисту професійної та соціально-побутової діяльності) та *психолого-педагогічному* (комплекс складових синтезу компетентності (функціонально-філософська – філософська, теологічна, пізнавально-світоглядна, глобалістична, академічно-етична, образотворчо-естетична, креативного мислення, системного аналізу якості і управління самоменеджменту та самовдосконалення; загальнонаукова – науково-дослідна, експериментально-випробувальна, творча, інформаційно-аналітична, інноваційна, самопізнання, андрагогічна, футуристично-моделююча; професійно-наукова – психолого-педагогічна, соціально-сервісна, природничо-наукова, ноосферна, мехатронічна, технологічна, історико-культурна, політична – соціальна, економічна, еколого-безпекова, комунікативна, наукометрична) профілях;



б) майстерності та її розвиненості – синергетичного характеру (творчої реалізації, футуристичного прогнозування, ноосфероорієнтованості розвитку, рекреаційно-пізнавальної, художньо-естетичної, натхненної віртуозності, опертивного модерування, антикризового менеджменту, самоосвіти та управління професійним розвитком, біосоціальної та екологічної відповідальності, спроможності до нарощення потенціалу позитивного й емоційного інтелекту) *соціокультурної, інформаційно-технологічної, квалітологічного та психолого-педагогічної системної взаємодії.*

Розроблено критеріальний апарат для рівнів (початковий, достатній та розвинутий): *ремісницький критерій* виокремлено згідно елементарної соціокультурної необхідності здійснювати педагогічну діяльність з дотриманням виконавської дисципліни та самоорганізації в незалежності від : глобальних обмежень (біосоціального та екологічного характеру, національної, етнічної, релігійної, гендерної, вікової ідентичності), сімейного та матеріального стану та здоров'я, інформаційно-технологічного забезпечення, врегулювання соціального та правового захисту викладачів (майбутніх та задіяних); *технологічний критерій* конкретизовано згідно інформаційно-технологічних потреб соціокультурної організації неперервної професійної підготовки, що передбачає інформаційно-аналітичне, матеріально-технічне, консалтингово-дорадче забезпечення усіх учасників освітнього процесу шляхом самофінансування, інституційного економічного планування, проектного донорства та зовнішнього патронату для розроблення та впровадження технологій – освітніх (риторики та оперативного перетворення інформації), освітньо-політичних (соціалізації, переконливого впливу та мотивації), управлінських (квалітологічні, конфлікт-менеджменту, антикризового управління, працезохоронні, ресурсозбереження, управління кадрами, управління інформацією); *творчий критерій* свідомо обраний зважаючи на запити – особистісні викладачів, соціально-побутові сімейні, соціальних груп ближніх родинного оточення та права педагогів надавати дорадчо-консультативні та освітні послуги, конативні для здійснення позитивного впливу гармонізації

соціокультурних форм організації освітньо-просвітницької ноосферно-пропагандистської миротворчої діяльності професійно-компетентних, креативних викладачів з розвиненістю професійної майстерності та самоорієнтованістю до нарощення та розкриття її потенціалу.

Уточнено параметральну метрику оцінювання рівнів професійної майстерності викладачів у амплітуді показників – якостей, природовідповідних здібностей, фахово-орієнтованих здатностей, професійної готовності, сформованості професійної компетентності у галузях науки та знань, розвиненості майстерності за критеріями логічного викладу – *ремісницьким* початкового рівня (щирої самовідданості, працелюбства та альтруїзму; професійної та гуманістичної мотивації), достатнього (виконавської та організаторської дисципліни; викладацької, методичної, технологічної готовності), розвинутого (фундаментально-філософських, загально- та конкретно-наукових знань; рекреаційно-пізнавальної, художньо-естетичної майстерності); *технологічним* початкового рівня (емпатії та перцепції, порядності та толерантності; переконання здорового способу життя та шанобливого ставлення до Природи та Людини), достатнього (риторики, дотримання професійного іміджу та формування позитивного академічного реноме, оперативно опановувати сучасні наукові знання; психокомпенсаторної, інформаційно-аналітичної, організаційно-управлінської готовності), розвинутого (методології – наукового пізнання, практики, оцінювання, системного управління; концептуально-стратегічна, адміністративно-організаційна; творчої реалізації, антикризового менеджменту, біосоціальної та екологічної відповідальності); *творчим* початкового рівня (конативності та світоглядності, миротворчості, моральної стійкості, доброчесності; творчі і новаторські здібності, філософське світобачення, стресостійкість та витривалість), достатнього (аналітичні і дослідницькі здатності, дорадництва та консультування, авторитетного наставництва, біосоціальної та психологічної адаптивності, суб'єкт-суб'єктної взаємодії у соціальних та освітніх процесах; наукової, соціокультурної, психолого-педагогічної, квалітологічної готовності),

розвинутого (компетентності у галузях науки та знань – публічно-управлінська, цивільна, національної самоідентичності, свідомого вияву громадянської позиції, кроскультурна, креативна, новаторська, психолого-педагогічна, інформаційно-комунікаційна (цифрова), соціокультурна та глобально-квалітологічна складові статусу викладача з професійною майстерністю; футуристичного прогнозування, ноосфероорієнтованості розвитку, натхненної віртуозності, оперативного модерування, самоосвіти та управління професійним розвитком, спроможності до нарощення потенціалу позитивного й емоційного інтелекту). Нарощення, набуття професійної майстерності у критеріях і рівнях сформовано у висхідному потенціалі її розвиненості.

### АНКЕТА

оцінювання рівня сформованості професійної майстерності викладачів для  
глобального виміру демократизації освіти

Прізвище, ім'я, по-батькові \_\_\_\_\_

ЗВО \_\_\_\_\_

Галузь науки та знань \_\_\_\_\_

Освітня програма \_\_\_\_\_

Спеціалізація \_\_\_\_\_

Види діяльності при організації освітнього процесу (*необхідне підкреслити*):

- профорієнтаційна
- психолого-педагогічна
- навчально-пізнавальна
- методично-організаційна
- науково-дослідна
- соціокультурна
- управлінсько-квалітологічна
- інформаційно-технологічна

У процесі неперервної професійної підготовки викладачів формується професійна майстерність для глобального виміру демократизації освіти за визначеними критеріями:

*Ремісницький критерій* оцінювання рівня сформованості професійної майстерності викладачів для глобального виміру демократизації освіти

Показники	Рівні		
	Достатній (С)	Середній (В)	Високий (А)
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>
<b>якостей :</b> щирої самовідданості; працелюбства; альтруїзму			
<b>природовідповідних здібностей :</b> професійної та гуманістичної мотивації			
<b>фахово-орієнтованих здатностей :</b> виконавської та організаторської дисципліни			
<b>професійної готовності :</b> викладацької; методичної; технологічної			
<b>сформованості професійної компетентності у галузях науки та знань :</b> фундаментально-філософських; загально- та конкретно-наукових			
<b>розвиненості майстерності:</b> рекреаційно-пізнавальної; художньо-естетичної			

*Технологічний критерій* оцінювання сформованості професійної майстерності викладачів для глобального виміру демократизації освіти

Показники	Рівні		
	Достатній (С)	Середній (В)	Високий (А)
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>
<b>якостей :</b> емпатії та перцепції;			

порядності; толерантності			
<b>природовідповідних здібностей :</b> переконання здорового способу життя; шанобливого ставлення до Природи (в тому числі до Людини)			
<b>фахово-орієнтованих здатностей :</b> риторики, дотримання професійного іміджу та формування позитивного академічного реноме; оперативно опанувати сучасні наукові знання			
<b>професійної готовності :</b> психокompенсаторної; інформаційно-аналітичної; організаційно-управлінської			
<b>сформованості професійної компетентності у галузях науки та знань :</b> методології – наукового пізнання, практики, оцінювання, системного управління; концептуально-стратегічна; адміністративно-організаційна			
<b>розвиненості майстерності :</b> творчої реалізації; антикризового менеджменту; біосоціальної та екологічної відповідальності			

*Творчий критерій* оцінювання сформованості професійної майстерності  
викладачів для глобального виміру демократизації освіти

Показники	Рівні		
	Достатній (С)	Середній (В)	Високий (А)
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>
<b>якостей :</b> конативності та світоглядності; миротворчості; моральної стійкості;			

доброчесності			
<b>природовідповідних здібностей:</b> творчих і новаторських; філософське світобачення; стресостійкість та витривалість			
<b>фахово-орієнтованих здатностей:</b> аналітичних і дослідницьких; дорадництва та консультування; авторитетного наставництва; біосоціальної та психологічної адаптивності; суб'єкт-суб'єктної взаємодії у соціальних та освітніх процесах			
<b>професійної готовності :</b> наукової; соціокультурної; психолого-педагогічної; квалітологічної			
<b>сформованості професійної компетентності у галузях науки та знань :</b> публічно-управлінська; цивільна; національної самоідентичності; свідомого вияву громадянської позиції; кроскультурна; креативна, новаторська; психолого-педагогічна; інформаційно-комунікаційна (цифрова); соціокультурна глобально-квалітологічна складові статусу викладача з професійною майстерністю			
<b>розвиненості майстерності :</b> футуристичного прогнозування; ноосфероорієнтованості розвитку; натхненної віртуозності; оперативного модерування; самоосвіти та управління професійним розвитком; спроможності до нарощення потенціалу позитивного й емоційного інтелекту			

Самоаналіз релевантності організації освітнього процесу майбутніх та задіяних викладачів: \_\_\_\_\_

Рекомендації випускаючої кафедри зі забезпечення релевантності освітнього процесу : \_\_\_\_\_

Методично-організаційні рекомендації Гаранта та групи забезпечення освітніх програм \_\_\_\_\_

Практичні рекомендації стейкхолдерів \_\_\_\_\_

Особистий рефлексн \_\_\_\_\_

Таблиця 5.1

## Критерії оцінювання рівня професійної майстерності викладачів для глобального виміру демократизації освіти

Рівні	Критерії			Шкала оцінювання	Середній бал
	ремісницький	технологічний	творчий	Е**	
ПОЧАТКОВИЙ	<i>наявних якостей</i> – щирої самовідданості, працелюбства та альтруїзму; <i>природовідповідних здібностей</i> – професійної та гуманістичної мотивації;	<i>наявних якостей</i> – емпатії та перцепції, порядності та толерантності; <i>природовідповідних здібностей</i> – переконання здорового способу життя та шанобливого ставлення до Природи (в тому числі до Людини);	<i>наявних якостей</i> – конативності та світоглядності, миротворчості, моральної стійкості, доброчесності; <i>природовідповідних здібностей</i> – творчих і новаторських, філософського світобачення, стресостійкості та витривалість;	С	3,00-3,99
ДОСТАТНІЙ	<i>фахово-орієнтованих здатностей</i> – виконавської та організаторської дисципліни; <i>професійної готовності</i> – викладацької, методичної, технологічної;	<i>фахово-орієнтованих здатностей</i> – риторики, дотримання професійного іміджу та формування позитивного академічного реноме, оперативно опанувати сучасні наукові знання; <i>професійної готовності</i> – психокомпенсаторної, інформаційно-аналітичної, організаційно-управлінської;	<i>фахово-орієнтованих здатностей</i> – аналітичних і дослідницьких, дорадництва та консультування, авторитетного наставництва, біосоціальної та психологічної адаптивності, суб'єкт-суб'єктної взаємодії у соціальних та освітніх процесах; <i>професійної готовності</i> – наукової, соціокультурної, психолого-педагогічної, квалітологічної;	В	4,00-4,99



<b>РОЗВИНУТИЙ</b>	<p><i>сформованість професійної компетентності у галузях науки та знань – фундаментально-філософських, загально- та конкретно-наукових;</i>  <i>розвиненості майстерності – рекреаційно-пізнавальної, художньо-естетичної</i></p>	<p><i>сформованість професійної компетентності у галузях науки та знань – методології – наукового пізнання, практики, оцінювання, системного управління; концептуально-стратегічна, адміністративно-організаційна;</i>  <i>розвиненості майстерності – творчої реалізації, антикризового менеджменту, біосоціальної та екологічної відповідальності</i></p>	<p><i>сформованість професійної компетентності у галузях науки та знань – публічно-управлінська, цивільна, національної самоідентичності, свідомого вияву громадянської позиції, кроскультурна, креативна, новаторська, психолого-педагогічна, інформаційно-комунікаційна (цифрова), соціокультурна та глобально-квалітологічна складові статусу викладача з професійною майстерністю;</i>  <i>розвиненості майстерності – футуристичного прогнозування, ноосфероорієнтованості розвитку, натхненної віртуозності, опертивного модерування, самоосвіти та управління професійним розвитком, спроможності до нарощення потенціалу позитивного й емоційного інтелекту</i></p>	A	5,00
-------------------	---	---	---	---	------

Примітка: \*\* E – шкала оцінювання ЗВО, відповідно до системи ECTS

## Шкала оцінювання за системою ECTS

Оцінка за шкалою ECTS	Відсоток студентів, які зазвичай успішно досягають відповідної оцінки	Визначення	Оцінка за національною шкалою	Оцінка за шкалою Академії
A	10	<b>ВІДМІННО</b> - відмінне виконання лише з незначною кількістю помилок	5 (відмінно)	91-100
B	25	<b>ДУЖЕ ДОБРЕ</b> - вище середнього рівня з кількома помилками	4 (добре)	81-90
C	30	<b>ДОБРЕ</b> - в загальному правильна робота з певною кількістю значних помилок		71-80
D	25	<b>ЗАДОВІЛЬНО</b> - непогано, але зі значною кількістю недоліків	3 (задовільно)	61-70
E	10	<b>ДОСТАТНЬО</b> - виконання задовольняє мінімальні критерії		51-60
FX	-	<b>НЕЗАДОВІЛЬНО</b> - потрібно попрацювати перед тим, як перескласти	2 (незадовільно)	31-50
F	-	<b>НЕЗАДОВІЛЬНО</b> - необхідна серйозна подальша робота, обов'язковий повторний курс		0-30

### **5.3 Педагогічний експеримент та верифікація моделі системи формування професійної майстерності викладачів для глобального виміру демократизації освіти**

Планування та проведення педагогічного експерименту передбачають експериментальні етапи та критеріальні компоненти оцінювання релевантності системи формування професійної майстерності викладачів для глобального виміру демократизації освіти, вміння враховувати та здійснювати критеріальну метрику чинників впливу на очікувані результати.

Реалізація педагогічного експерименту згідно календарно-тематичного плану робіт сплановано у етапах: 1) цілевстановлення стратегічної мети та визначення концептуальної ідеї – гіпотези дослідження щодо виокремлення складових компонентів, коли загальна гіпотеза дослідження має бути трансформована в робочу гіпотезу, обґрунтована у вокабулярі релевантно залежних змінних, за яких ідея експерименту може бути удостовереною у методично-концептуальних підвалин; 2) методично-організаційної підготовки передбачає добір доцільно експериментальних плацдармів змістовно-методичних модулів для їх проекції на експериментальну площадку практичного комплектування експериментальних і контрольних груп; 3) апробації в педагогічному експерименті (коли базисний експеримент має природовідповідність) окремо застосованих методик, застосування яких передбачається у методично-організаційній підсистемі у комплексі методів організації підготовки (адміністративні, правові, психолого-педагогічні, соціальні, інформаційні, методи за видами академічної діяльності), засобах формування готовності та спроможності до професійної майстерності викладачів (методологічний портативний супровід та сервіси забезпечення (академічна спадщина ЗВО), інформаційно-технологічні мультифункціональні платформи підтримки здобувачів, слухачів та стейкхолдерів щодо забезпечення доступу до інформаційних банків даних новітніх наукових знань, інтелектуальний потенціал харизми надавачів освітніх, наукових послуг та полісервісів; управлінського мистецтва адміністраторів, громадського нагляду у питаннях

академічної доброчесності та етики), формах організації (класична (денна, заочна, вечірня) без відриву й з відривом від професійної діяльності; змішана, мережева, дистанційна, інноваційна міжінституційна). Їх удосконалення й модернізація; 4) практичне впровадження спроектованої моделі; 5) статистична обробка інформаційного базису, його аналіз та пояснення, впровадження спроектованої моделі. Узагальнення умовиводів висновків; 6) методичне оформлення результатів експерименту для оприлюднення, класифікаційними ознаками педагогічного експерименту є: формулювання гіпотези; спрямованість на здобуття сучасних наукових знань, які об'єднують виокремлення чинників, які впливають на релевантність навчально-науково-пізнавальної діяльності; застосування наукової мови експериментальної діяльності; розроблення календарно-тематичного плану експерименту; створення експериментальних напрацювань; забезпечення достовірності, відтворюваності результатів експерименту. До початку експерименту складається технічне завдання, план його проведення, згідно яких встановлюють мету і «дерево цілей» у завданнях експерименту; визначають об'єктно-предметну взаємодію, що підлягає експериментальній перевірці; методологічно обґрунтовують параметральну метрику експерименту, кількість етапів і зміст дослідження, послідовність їх здійснення; встановлюють чинники системної дії на об'єкт дослідження та їх послідовність, у якій вони трансформуються у процесі експерименту; обґрунтовують засоби метрики; визначають способи обробки та аналізу експериментальних матеріалів.

Планування експерименту передбачає найбільш загальну логіку, а план визначається характером окремих його етапів упорядкування реалізації. На етапі планування педагогічного експерименту дослідник визначає:

- 1) комплектацію експериментальних груп;
- 2) механізми експериментального добору;
- 3) поетапність експериментального дослідження;
- 4) вірогідність отриманих результатів;
- 5) науковомке трактування категоріально-понятійного апарату.

Слід відзначити, що науковець має спланувати експеримент за установленими канонами так, щоб у подальшому була можливість відтворити та успішно реалізувати експеримент його послідовниками. Враховується, що залежно від масштабу експерименту, науковець не спроможний бути присутнім на всіх реперах його здійснення. Доречним буде визначення провідних чинників релевантності педагогічного дослідження:

1) педагогічні умови забезпечення концептуально-стратегічного бачення, системності, доведеності, проектування моделі для експерименту. Наявність у дослідника гіпотези, яка спрямована на здобуття релевантності, що сприятиме підвищенню ефективності професійної підготовки;

2) мотиваційне спонукання експериментальної роботи. Відгук учасників освітнього процесу з готовністю і бажанням до педагогічної розвідки зі впровадженням у практику інноваційних ідей і механізмів. Розроблення програми педагогічного експерименту та системи суб'єкт-суб'єктної взаємодії до новітніх форм організації освітнього процесу;

3) кадрова підготовка до професійного здійснення усіх учасників педагогічного експерименту;

4) матеріально-технічні, інформаційно-технологічні, фінансові, педагогічні умови реалізації експерименту. Забезпечення освітнього процесу необхідним для нормативно-правового та технічного регулювання педагогічного впливу та діагностики його ефективності;

5) інформаційна база поточних результатів експерименту: зиски і збитки (чинники позитиву та гальмування).

Мета педагогічного експерименту:

– здобуття сучасних наукових знань, нарощення, розроблення та апробація інновацій методологічного потенціалу щодо теоретичних та методичних засад формування професійної майстерності викладачів для глобального виміру демократизації освіти;

– виявити педагогічні, методично-організаційні та психолого-педагогічні аспекти досягнення бажаних якості неперервної професійної підготовки.

Для здійснення дослідницького експерименту науковцю варто визначити об'єкт і предмет експерименту. Об'єкт експерименту визначає межі дослідження та практичні трансформації; сферу освітньо-наукового простору, а предмет експериментальної роботи – це частина об'єкту, йому притаманні властивості та семантика, які виокремлені у експерименті. Педагогічний експеримент є комплексним методом і тому передбачає поєднання методів спостереження, бесіди, анкетування, контролю і нагляду, відеопроєкції, тестування, інтерв'ю, створення проблемних ситуацій, тренажерної імітації експерименту. Підбір методів залежить від виду та мети експерименту.

Дослідно-експериментальну роботу спрямовано на перевірку ефективності спроектованої моделі системи формування професійної майстерності викладачів для глобального виміру демократизації освіти, яка розроблена для організації освітнього процесу галузі знань 03 «Гуманітарні науки» за спеціальністю 033 «Філософія» освітніх ступенів «Бакалавр» та «Магістр».

Процедура здійснення педагогічного експерименту передбачала такі етапи – соціокультурної мотивації, констатувальний, формувально-рефлексивний та контрольний-наглядний.

Мета педагогічного експерименту – моніторинг релевантності досягнення реалізації концептуально-стратегічного забезпечення цільової орієнтації розробленої моделі системи формування професійної майстерності викладачів для глобального виміру демократизації освіти, в умовах глобальних обмежень та визначених умовах дослідження (змістовно-методологічні модулі інтегративного курсу «Компетентність викладача у глобальних викликах демократизації освіти» для неперервної професійної підготовки викладачів (психолого-педагогічна синергетика професіоналізму; соціокультурна організація освітньої сфери; інформаційно-технологічне забезпечення мобільності викладачів в академічному просторі; квалітологічні основи наукометрії)).

Завдання педагогічного експерименту :

1) календарно-тематичний аудит і моніторинг соціокультурної організації

освітнього процесу неперервної професійної підготовки формування професійної майстерності викладачів для глобального виміру демократизації освіти;

2) матричний аналіз концептів реалізації критеріального апарату її досягнення;

3) розроблення методики організації професійної майстерності викладачів для глобального виміру демократизації освіти та змістовно-методологічних модулів інтегративного курсу «Компетентність викладача у глобальних викликах демократизації освіти» для неперервної професійної підготовки викладачів (соціокультурна організація освітньої сфери; інформаційно-технологічне забезпечення мобільності викладачів в академічному просторі; психолого-педагогічна синергетика професіоналізму; квалітологічні основи наукометрії) та метрики параметрального оцінювання в етапах експерименту – соціокультурної мотивації, констатувальному, формувально-рефлексивному та контрольному-наглядному;

4) експертна верифікація авторського доробку.

У експериментальному дослідженні брали участь загалом 460 студентів, серед них 230 осіб належали до контрольних та 230 осіб – до експериментальних груп.

Експериментальною базою дослідження було обрано Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, Черкаський державний технологічний університет, Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди, Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка, Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника.

У ході етапу експерименту соціокультурної мотивації здійснено аудит стану мотивації студентів до професійної підготовки: проаналізовані дані соціологічного анкетування (питальник соціокультурної мотивації з обґрунтуванням студентського самооцінювання та ближнього родинного кола в показниках якостей та здібностей особи здобувача освіти), оскільки ця

притаманність належить особистому Я-формуванню, самостановленню та профреалізації що дало можливість з'ясувати рівень їх поінформованості, ставлення та побажання здобувачів освіти щодо впровадження системи формування професійної майстерності для глобального виміру демократизації освіти і підтвердило потребу у впровадженні концептуально-стратегічної матриці за методом TILMAG формування професійної майстерності викладачів для глобального виміру демократизації освіти з ідеальними елементами вирішення та утворенням подібних асоціацій базових підходів і принципів, методики організації освітнього процесу формування професійної майстерності викладачів для глобального виміру демократизації освіти.

Проаналізовано рейтинг студентів-першокурсників з метою рівномірного розподілу студентів між КГ і ЕГ. Результати аналізу на констатувальному етапі експерименту дали змогу визначити рівень сформованості професійної майстерності викладачів для глобального виміру демократизації освіти за критеріями (ремісницьким, технологічним і творчим) та рівнями (початковим, достатнім та розвинутим).

З метою визначення ефективності, об'єктивності та зручності використання сформульованих критеріїв рівня сформованості професійної майстерності викладачів для глобального виміру демократизації освіти був використаний статистичний метод, зокрема й для обрахунку сумарної зваженої оцінки, представлений у таблицях 5.3 – 5.8 та рисунках 5.1 – 5.6.

Сформульовано нульова та альтернативна гіпотези, а саме нульова гіпотеза  $H_0$ : ймовірності попадання здобувачів освіти контрольної і експериментальної групи в кожну з  $i$  категорій ( $i=1, 2, \dots, L$ , де  $L = 4$ ) рівні, тобто  $p_{1i}=p_{2i}$  і вищий рівень знань в експериментальних групах пояснюється випадковими чинниками.

Альтернативна гіпотеза  $H_1$ :  $p_{1i} \neq p_{2i}$  хоча б для однієї з категорій, тобто більш високий рівень знань пояснюється результатом упровадження запропонованої системи формування професійної майстерності викладачів для глобального виміру демократизації освіти.



Для встановлення на прийнятому рівні значущості ( $\alpha=0,05$ ) узгодження чи не узгодження гіпотези з проведеними спостереженнями використано двосторонній критерій Пірсона ( $\chi^2$ ) [11].

За формулою (5.1) обчислимо значення статистики критерію  $\chi^2_{\text{експ}}$  випадкової величини:

$$\chi^2_{\text{емп}} = N \times M \sum_{i=1}^L \frac{\left(\frac{n_i}{N} - \frac{m_i}{M}\right)^2}{\frac{n_i}{N} + \frac{m_i}{M}} \quad (5.1)$$

де  $N$  – об'єм експериментальної групи;

$M$  – об'єм контрольної групи;

$L$  – числовий параметр рівнів;

$n_i$  – вектор кількості викладачів експериментальної групи на даному рівні;

$m_i$  – вектор кількості викладачів контрольної групи на даному рівні.

За таблицею точок критичних областей  $\chi^2$  – розподілу для числа ступенів вільності  $r = 4-1 = 3$  і  $\alpha = 0,05$  – рівня значущості [12], знаходимо критичне значення величини  $\chi^2$ :  $\chi^2_{\text{кр}} = 7,82$ .

На всіх етапах результати педагогічного експерименту було презентовано у наукових публікаціях, виступах на науково-практичних конференціях, семінарах-практикумах [13; 14; 15; 16; 17; 18; 19; 20].

Таблиця 5.3

**Показники рівнів сформованості професійної майстерності для глобального виміру демократизації освіти у бакалаврів ЕГ і КГ на констатувальному етапі експерименту**

Рівень	група	Критерії					
		Ремісницький		Технологічний		Творчий	
		Осіб	%	Осіб	%	Осіб	%
Розвинутий	КГ	54	35,1%	53	34,2%	44	28,7%
	ЕГ	49	32,3%	40	26,2%	42	27,6%
Достатній	КГ	55	35,2%	47	30,1%	51	33,1%
	ЕГ	56	36,9%	54	35,4%	45	29,4%
Початковий	КГ	46	29,7%	55	35,7%	59	38,2%
	ЕГ	47	30,8%	58	38,4%	65	43,0%

Перевірка на достовірність засвідчила істотну відмінність між  $\chi^2_{\text{експ}} < \chi^2_{\text{кр}}$  ( $1,09 < 7,82$ ), що підтверджує їх однорідність. Це дає підстави стверджувати, що показники контрольної та експериментальної груп на констатувальному етапі експерименту значно не відрізняються.

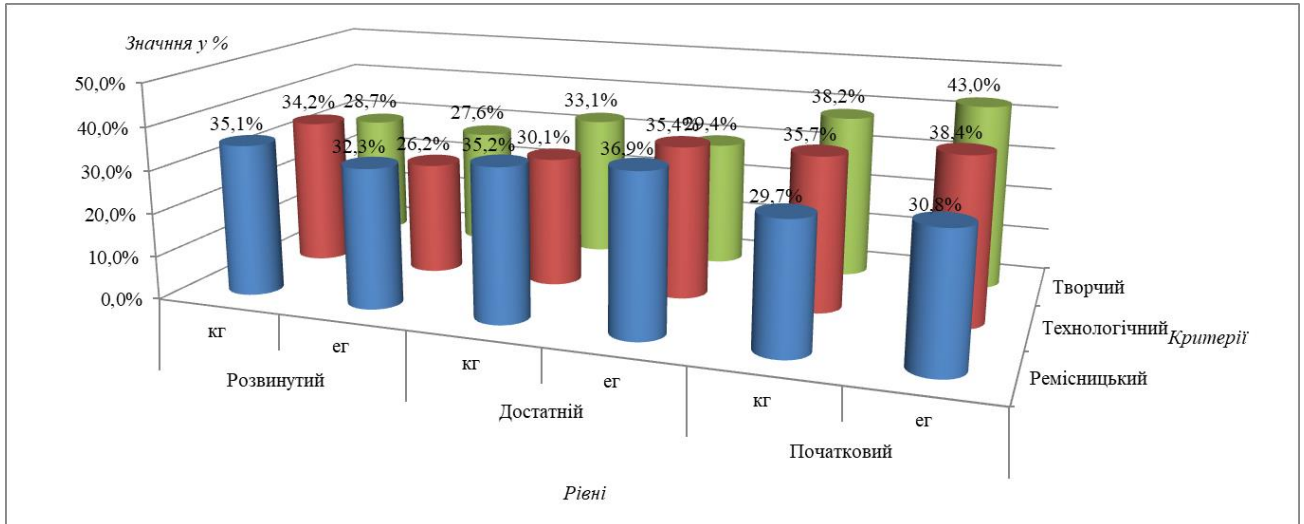


Рис. 5.1 Візуалізація рівнів сформованості професійної майстерності для глобального виміру демократизації освіти у бакалаврів ЕГ і КГ на констатувальному етапі експерименту

Таблиця 5.4

**Показники рівнів сформованості професійної майстерності для глобального виміру демократизації освіти у магістрів ЕГ і КГ груп на констатувальному етапі експерименту, у %**

Рівні	Групи	Критерії					
		Ремісницький		Технологічний		Творчий	
		Осіб	%	Осіб	%	Осіб	%
Розвинутий	КГ	17	21,0%	18	22,5%	16	19,5%
	ЕГ	16	20,5%	17	21,3%	15	19,3%
Достатній	КГ	29	36,5%	29	36,5%	27	33,5%
	ЕГ	29	37,8%	27	34,1%	27	34,4%
Початковий	КГ	34	42,5%	33	41,0%	38	47,0%
	ЕГ	33	41,7%	35	44,6%	36	46,3%

Перевірка на достовірність засвідчила істотну відмінність між  $\chi^2_{\text{експ}} < \chi^2_{\text{кр}}$  ( $0,74 < 7,82$ ), що підтверджує їх однорідність. Це дає підстави стверджувати, що показники контрольної та експериментальної груп на початку експерименту значно не відрізняються.

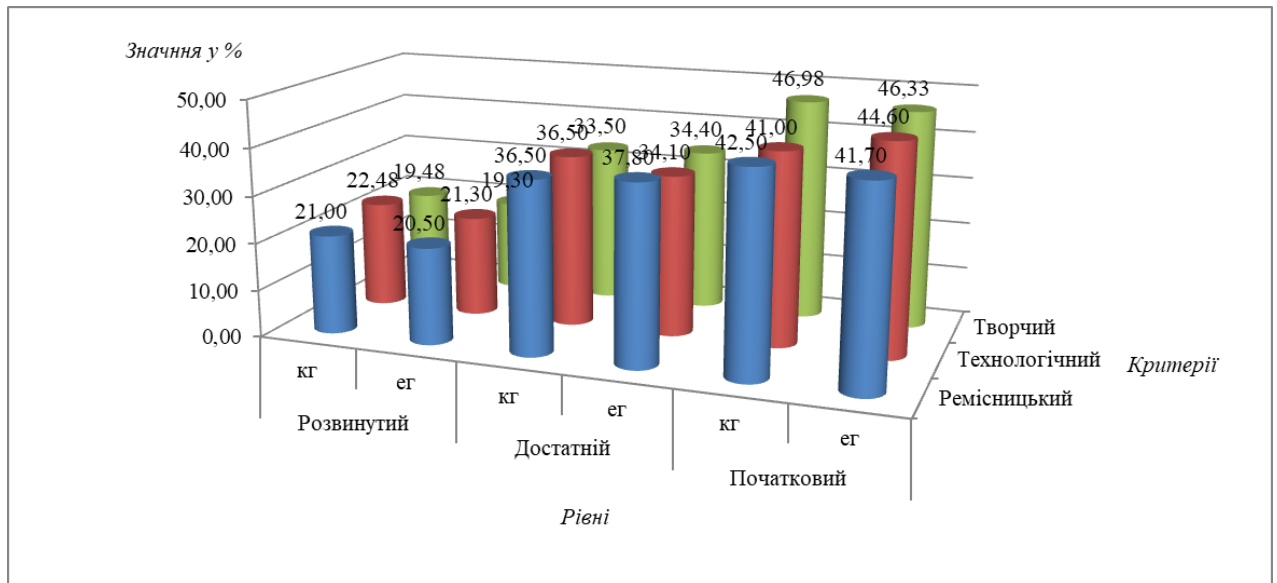


Рис. 5.2 Візуалізація рівнів сформованості професійної майстерності для глобального виміру демократизації освіти у магістрів ЕГ і КГ на констатувальному етапі експерименту

Формувально-рефлексивний етап експерименту спрямований на оновлення методичного забезпечення та підготовку викладачів (учасників експерименту) до впровадження розробленої моделі системи.

Концептуальне забезпечення спроектованої моделі системи формування професійної майстерності викладачів для глобального виміру демократизації освіти обумовлено авторським доробком нарощення педагогічного потенціалу модулів та їх науково-методичного супроводу, методологією, відображеною в авторській монографії з глобалізації системи освіти: механізми демократичної модернізації.

Встановлено, що позитивна динаміка рівня сформованості професійної майстерності викладачів для глобального виміру демократизації освіти в ЕГ обумовлена наслідками впровадження розроблених змістовно-методологічних модулів інтегративного курсу «Компетентність викладача у глобальних викликах демократизації освіти» для неперервної професійної підготовки.

**Показники рівнів сформованості професійної майстерності для глобального виміру демократизації освіти у бакалаврів ЕГ і КГ на формувальньо-рефлексивному етапі експерименту**

Рівень	група	Критерії					
		Ремісницький		Технологічний		Творчий	
		Осіб	%	Осіб	%	Осіб	%
Розвинутий	КГ	79	51,2%	62	40,2%	54	35,1%
	ЕГ	108	71,1%	112	73,4%	105	69,4%
Достатній	КГ	56	35,9%	56	36,4%	70	45,1%
	ЕГ	33	21,5%	32	20,8%	43	28,1%
Початковий	КГ	20	12,9%	36	23,4%	31	19,8%
	ЕГ	11	7,4%	9	5,8%	4	2,5%

Оскільки  $\chi^2_{\text{експ}} > \chi^2_{\text{кр}}$  ( $25,51 > 7,82$ ), то справджується альтернативна гіпотеза про неоднорідність вибірок. Це дає підстави стверджувати, що показники контрольної та експериментальної групи на формувальньо-рефлексивному етапі експерименту значно відрізняються. Вибірки неоднорідні, вони належать до різних генеральних сукупностей, а їх показники відрізняються на статистично значущому рівні.

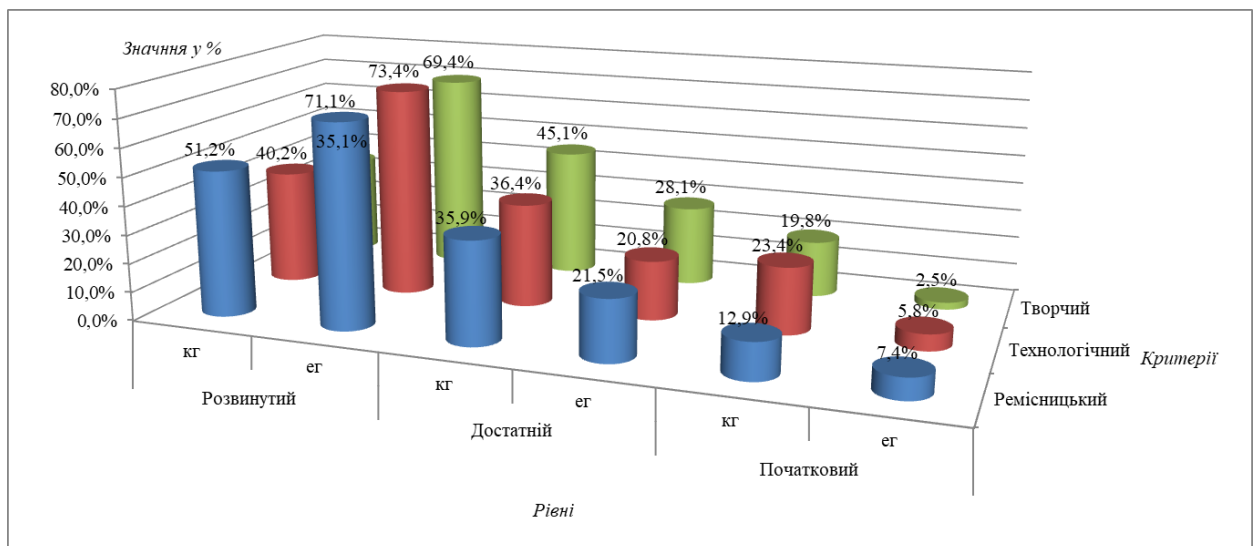


Рис. 5.3. Візуалізація рівнів сформованості професійної майстерності для глобального виміру демократизації освіти у бакалаврів ЕГ і КГ на формувальньо-рефлексивному етапі експерименту

**Показники рівнів сформованості професійної майстерності для глобального виміру демократизації освіти у магістрів ЕГ і КГ на формувальньо-рефлексивному етапі експерименту**

Рівні	Групи	Критерії					
		Ремісницький		Технологічний		Творчий	
		Осіб	%	Осіб	%	Осіб	%
Розвинутий	КГ	26	32,9%	28	34,9%	26	32,1%
	ЕГ	43	55,4%	41	52,8%	35	45,4%
Достатній	КГ	31	38,7%	40	50,1%	26	32,3%
	ЕГ	24	30,5%	25	32,4%	23	29,5%
Початковий	КГ	23	28,4%	12	15,0%	28	35,6%
	ЕГ	11	14,1%	12	14,8%	20	25,1%

Оскільки  $\chi^2_{\text{експ}} > \chi^2_{\text{кр}}$  ( $24,4 > 7,82$ ), то справджується альтернативна гіпотеза про неоднорідність вибірок. Це дає підстави стверджувати, що показники контрольної та експериментальної груп на вихідному контролі експерименту значно відрізняються. Вибірки неоднорідні, вони належать до різних генеральних сукупностей, а їх показники відрізняються на статистично значущому рівні.

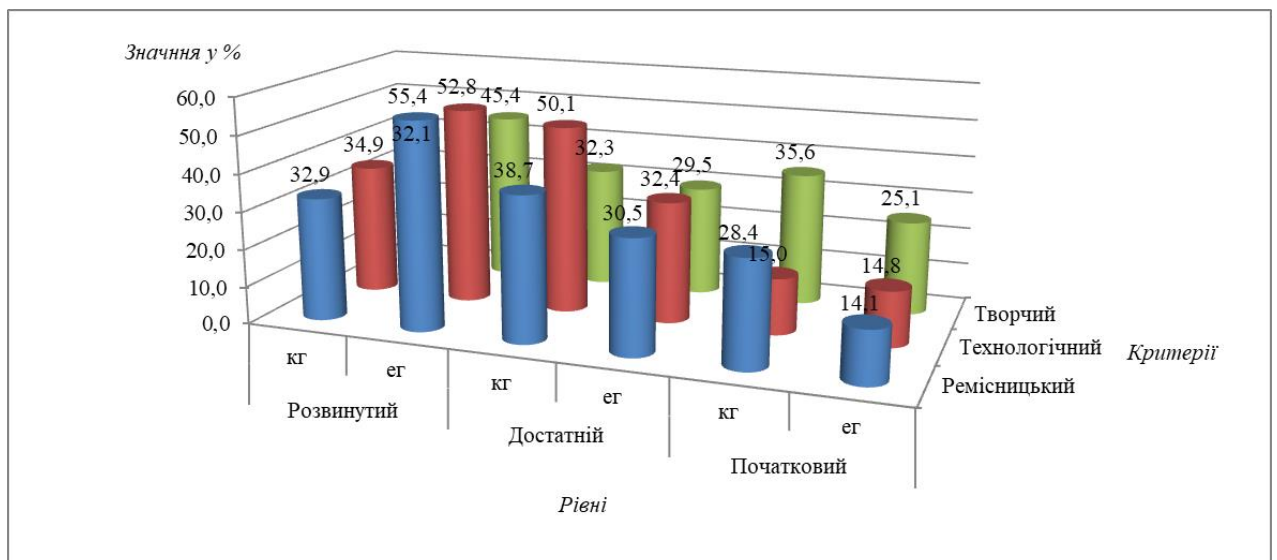


Рис. 5.4 Візуалізація рівнів сформованості професійної майстерності для глобального виміру демократизації освіти у магістрів ЕГ і КГ на формувальньо-рефлексивному етапі експерименту

**Зведені показники рівнів сформованості професійної майстерності для  
глобального виміру демократизації освіти у бакалаврів ЕГ і КГ  
на констатувальному та формувально-рефлексивному  
етапах експерименту, у %**

Рівні	Групи	Критерії								
		Ремісницький			Технологічний			Творчий		
		К	Ф-Р	Δ	К	Ф-Р	Δ	К	Ф-Р	Δ
Розвинутий	КГ	35,1	51,2	16,1	34,2	40,2	6	28,7	35,1	6,4
	ЕГ	32,3	71,1	38,8	26,2	73,4	47,2	27,6	69,4	41,8
Достатній	КГ	35,2	35,9	0,7	30,1	36,4	6,3	33,1	45,1	12
	ЕГ	36,9	21,5	-15,4	35,4	20,8	-14,6	29,4	28,1	-1,3
Початковий	КГ	29,7	12,9	-16,8	35,7	23,4	-12,3	38,2	19,8	-18,4
	ЕГ	30,8	7,4	-23,4	38,4	5,8	-32,6	43,0	2,5	-40,5

Порівняння величин критеріїв Пірсона ( $\chi^2$ ) узагальнених результатів КГ та ЕГ засвідчує про їх суттєві відмінності  $\chi^2_{\text{експ}} (29,1) > \chi^2_{\text{кр}} (7,82)$ , що вказує на істотні зрушення, які відбулися за час проведення формувального етапу педагогічного експерименту.

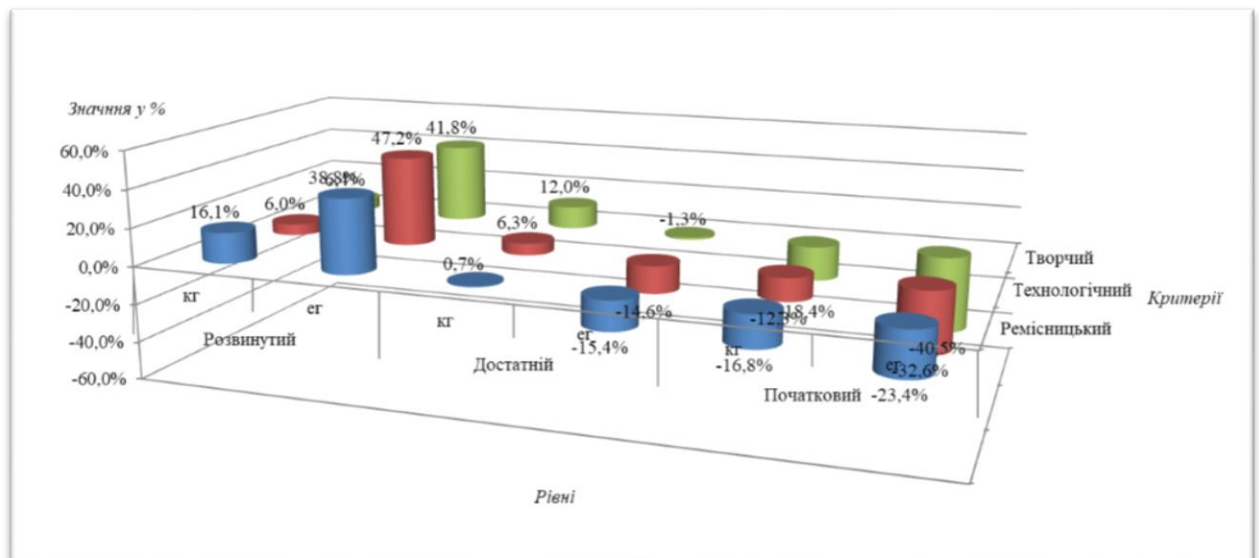


Рис. 5.5 Візуалізація зведених показників рівня сформованості професійної майстерності для глобального виміру демократизації освіти у бакалаврів ЕГ і КГ на констатувальному та формувально-рефлексивному етапах експерименту

**Зведені показники рівнів сформованості професійної майстерності для  
глобального виміру демократизації освіти у магістрів ЕГ і КГ груп  
на констатувальному та формувально-рефлексивному  
етапах експерименту, у %**

Рівні	Групи	Критерії								
		Ремісницький			Технологічний			Творчий		
		К	Ф-Р	Δ	К	Ф-Р	Δ	К	Ф-Р	Δ
Розвинутий	КГ	21,0	32,9	11,9	18,0	34,9	16,9	19,5	32,1	12,6
	ЕГ	20,5	55,4	34,9	16,6	52,8	36,2	19,3	45,4	26,1
Достатній	КГ	36,5	38,7	2,2	29,2	50,1	20,9	33,5	32,3	-1,2
	ЕГ	37,8	30,5	-7,3	26,6	32,4	5,8	34,4	29,5	-4,9
Початковий	КГ	42,5	28,4	-14,1	32,8	15,0	-17,8	47,0	35,6	-11,4
	ЕГ	41,7	14,1	-27,6	34,8	14,8	-20,0	46,3	25,1	-21,2

Встановлено позитивну динаміку в ЕГ достатнього та розвинутого рівнів сформованості професійної майстерності викладачів для глобального виміру демократизації освіти.

Порівняння величин критеріїв Пірсона ( $\chi^2$ ) узагальнених результатів КГ та ЕГ засвідчує про їх суттєві відмінності  $\chi^2_{\text{експ}} (28,8) > \chi^2_{\text{кр}} (7,82)$ , що вказує на істотні зрушення, які відбулися за час проведення формувального етапу педагогічного експерименту.

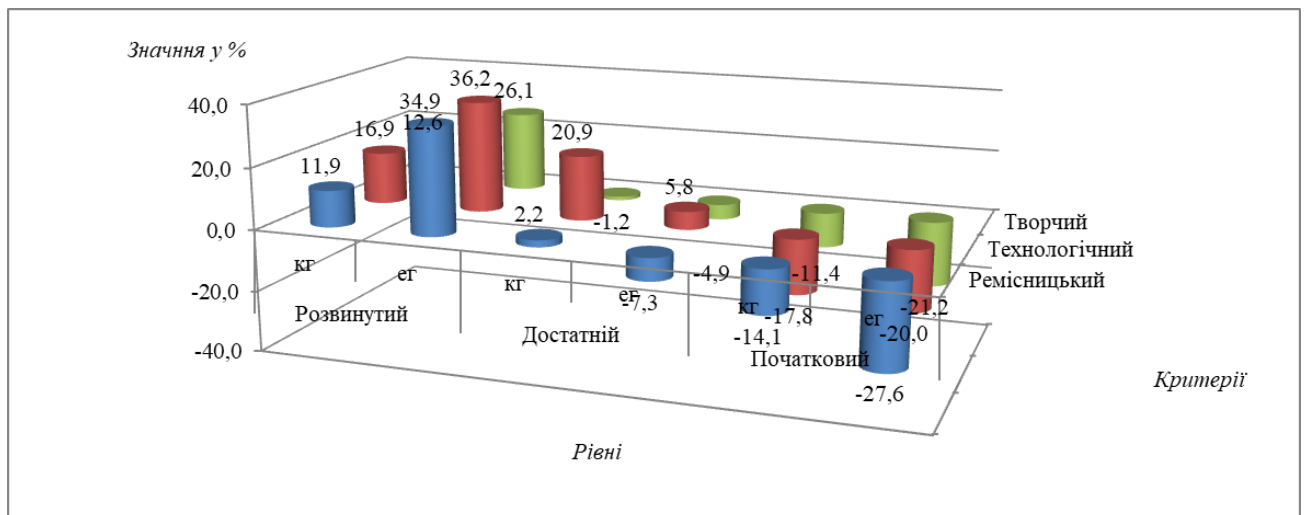


Рис. 5.6. Візуалізація зведених показників рівня сформованості професійної майстерності для глобального виміру демократизації освіти у магістрів ЕГ і КГ на констатувальному та формувально-рефлексивному етапах експерименту

Під час контрольно-наглядового етапу педагогічного експерименту встановлено, що розроблена система формування професійної майстерності викладачів для глобального виміру демократизації освіти є верифікованою за допомогою  $\chi^2$  – критерію К. Пірсона. Порівняння величин критеріїв Пірсона ( $\chi^2$ ) узагальнених результатів КГ та ЕГ засвідчує про їх суттєві відмінності  $\chi^2_{\text{експ}}(29,1) > \chi^2_{\text{кр}}(7,82)$ , що вказує на істотні зрушення на користь ЕГ, які відбулися за час проведення формувально-рефлексивного етапу педагогічного експерименту. Результати здійсненого дослідження дали підстави обґрунтувати пропозиції щодо перспектив формування професійної майстерності викладачів для глобального виміру демократизації освіти у ЗВО.

### **Висновки до п'ятого розділу**

У розділі розроблено, обґрунтовано та експериментально перевірено модель системи формування професійної майстерності викладачів для глобального виміру демократизації освіти.

Визначено мету, завдання та зміст експериментальної роботи; сформовано критеріальний апарат і рівні обраної метрики параметрального оцінювання педагогічного експерименту; висвітлено результати експериментальної підготовки та сформульовано висновки.

Здійснено експериментально-дослідну верифікацію (на основі етапів педагогічного експерименту – соціокультурної мотивації, констатувального, формувально-рефлексивного та контрольно-наглядового) ефективності розробленої моделі системи формування професійної майстерності викладачів для глобального виміру демократизації освіти, результати якої свідчать, що відбулася позитивна динаміка у сформованості достатнього та розвинутого рівнів сформованості професійної майстерності викладачів для глобального виміру демократизації освіти в експериментальних групах.

У експериментальному дослідженні брали участь загалом 460 студентів, серед них 230 осіб належали до контрольних та 230 осіб – до експериментальних



груп галузі знань 03 «Гуманітарні науки» за спеціальністю 033 «Філософія» освітніх ступенів «Бакалавр» (307 осіб) та «Магістр» (153 осіб). Визначено, що на формуально-рефлексивному етапі дослідження відбулися позитивні зміни рівня професійної майстерності викладачів для глобального виміру демократизації освіти у експериментальних групах, показники якої на початку експерименту майже не відрізнялися від респондентів контрольних груп. Показники середнього відсоткового відхилення – в позитивному зростанні за всіма критеріями – збільшувалися на розвинутому та достатньому рівнях, а у негативній динаміці – зменшувалися на початковому рівні.

Під час контрольного-наглядового етапу педагогічного експерименту встановлено, що розроблена система формування професійної майстерності викладачів для глобального виміру демократизації освіти є верифікованою за допомогою  $\chi^2$  – критерію К. Пірсона. Виявлено, що для  $\alpha=0,05$  всі спостережувані значення критерію К. Пірсона перевищують критичне значення, то з надійністю  $p=0,95$  можна стверджувати, що у експериментальній групі відбулася позитивна динаміка у рівні сформованості формування професійної майстерності викладачів для глобального виміру демократизації освіти за всіма критеріями. У випадку збільшення рівня надійності до  $\alpha=0,01$  отримано підтвердження висновків про підвищення рівня сформованості формування професійної майстерності викладачів для глобального виміру демократизації освіти експериментальної групи лише за технологічним і творчим критеріями. Результати здійсненого дослідження дали підстави обґрунтувати пропозиції щодо перспектив формування професійної майстерності викладачів для глобального виміру демократизації освіти у ЗВО.

#### Список використаних джерел до п'ятого розділу

1. Ridei N., Strokal V., Strokal M. Soil quality classes for characterizing the soil potential to produce biologically and ecologically valuable crops. *Archives of*

*Agronomy and Soil Science, Informa UK Limited, 2012. 58: sup1, S219-S225, DOI: 10.1080/03650340.2012.698002*

2. Dragan I.O., Kovalova O., Gryshchenko I., Ridei N., Livinskyi A. Assessment of dragan the role of the state as a leader in the demographic development of Ukraine. *Solid State Technology*, Vol. 63 No. 6 (2020), URL : <http://www.solidstatetechnology.us/index.php/JSST/article/view/4400>
3. Ridei N., Pavlenko D., Plakhotnik O., Gorokhova T., Popova A. Concept of forming the company innovation strategy. *Academy of Strategic Management Journal*, 2019, 18 (Special Issue 1), pp. 1-6
4. Zozuliak-Sluchy R., Tytova N., Kozliuk O., Salata H., Ridei N., Yashnyk S., Litvinchuk S. Information technology in the management of students' activities while studying. *IJCSNS International Journal of Computer Science and Network Security*, 2021, Vol.21 № 2, pp.14-20.
5. Bakhmat N., Ridei N., Tytova N., Liubarets V., Katsero O. Methodology of safety and quality of life on the basis of noospheric education system formation. *Strategies for Policy in Science and Education*, 2021. Vol. 29, № 1. pp. 82-98.
6. Bakhmat N., Ridei N., Liubarets V., Ivashchenko V., Petrovska O., Averina K. Information Technology in Incentive Management in Student Learning. *IJCSNS International Journal of Computer Science and Network Security*, 2021, Vol.21 № 2, PP. 142-147
7. Ridei N.M., Tytova N.M., Tymoshenko V.I., Moroz V.V., Bibik N.V. Improvement of Methodological Approaches to Determining Directions of Financial Security of Ukraine. *Universal Journal of Accounting and Finance*, 2021. Vol. 9, № 4, pp. 613 - 622. DOI: 10.13189/ujaf.2021.090409.
8. Нижник Н. Р., Машков О. А. Системний підхід в організації державного управління : навч. посіб. / заг. ред. Н. Р. Нижник. Київ : Вид-во УАДУ, 1998. 160с.
9. Цвіркун А. Д. Моделювання складних систем. Київ : Наук. думка, 1990. 266с.

10. Шеннон Р. Имитационное моделирование систем – искусство и наука. Москва: Мир, 1978. 420 с.
11. Вайнеберг Дж., Шуменер Дж. Статистика: перевод с англ. Москва: Статистика, 1979. 389 с.
12. Гласс Дж., Стэнли Дж. Статистические методы в педагогике и психологии. Москва: Прогресс, 1976. 496 с.
13. Силадій І. М. Глобалізація системи освіти: механізми демократичної модернізації : монографія. Ужгород : РІК -У, 2020. 376 с.
14. Козлакова Г. О., Орос І. І., Силадій І. М. Педагогіка вищої школи : методичні рекомендації до вивчення дисциплін магістрантами педагогічних спеціальностей. Берегово : ЗУІФР, 2017. 32 с.
15. Козлакова Г. О., Орос І. І., Силадій І. М. Методичні рекомендації до підготовки і захисту магістерської атестаційної роботи з педагогічних спеціальностей. Берегово : ЗУІФР, 2017. 24 с.
16. Козлакова Г. О., Орос І. І., Силадій І. М. Методичні рекомендації до організації і проведення науково-педагогічної практики магістрантів. Берегово : ЗУІФР, 2017. 24 с.
17. Козлакова Г. О., Орос І. І., Силадій І. М. Методичні матеріали на допомогу майбутнім випускникам магістратури педагогічних спеціальностей. Берегово : ЗУІФР, 2017. 70 с.
18. Силадій І., Маринець Н. Професійні компетенції педагога – менеджера в управлінні освітнім процесом. *Науковий вісник Львівської академії. Серія : Педагогічні науки.*
19. Кропивницький, 2017. Вип. 1. 480. С. 148–154  
Андрущенко В., Силадій І. Поняття педагогічного дискурсу в сучасних наукових дослідженнях. *Вища освіта України.* 2018. № 1. С. 5-10
20. Силадій І. Гуманізація і гуманітаризація освіти в контексті її демократизації. *Науковий вісник Кременецької обласної*

*гуманітарно-педагогічної академії ім. Т. Шевченка. Серія :*  
*Педагогіка. 2020. Вип. 13. С.93–102.*

## ВИСНОВКИ

У дисертації представлено розв'язання наукової проблеми теоретичних та методичних засад формування професійної майстерності викладачів для глобалізаційного виміру демократизації освіти, що дало змогу сформулювати висновки :

Встановлено у ході контент-аналізу понятійно-категоріального апарату проблеми глобального виміру демократизації освіти у ретроспективі превалюючих академічних трактувань ролі сфери освіти, науки й інноватики у забезпеченні сталого розвитку суспільства та якості життя. Визначено, що глобальні виклики біосферних та цивілізаційно-політичних загроз, а саме – біосоціальних та соціокультурних систем у стані біфуркацій та їх вплив на життєдіяльність професійно зайнятих та різночинних категорій мобільності працюючих та самозайнятих, а також на потенційних здобувачів освіти. Виокремлено цільові групи : вільного волевиявлення здатних і здібних до набуття наукових знань та освоєння технологій інформатизації та цифровізації суспільної діяльності на засадах сталості для задоволення потреб якості освіти та наукових досліджень без упереджень (національної, матеріальної, гендерної, конфесійної, вікової, субкультурної); широкої амплітуди спроможних до професійної майстерності майбутніх і задіяних викладачів; тих, хто має інклюзивні, а також андрагогічні потреби у професійному становленні, розвитку та позитивній зайнятості (людини, сім'ї, соціокультурних категорій і соціуму загалом); представників академічної спільноти для забезпечення квалітологічних і безпекових запитів усталеного розвитку, міжнародної імплементації здійснення мобільності у сфері освіти та професійної зайнятості викладачів в умовах глобального виміру демократизації освіти.

Визначено, що превалюючі загрози персонального характеру полягають у : відсутності системи безпеки осіб, учасників та стейкхолдерів освітнього процесу та їх родин у питаннях захисту персональних даних та розголошення приватної інформації; порушення меж збалансованості соціокультурних форм організації професійної підготовки – класичних, змішаних, мережевих і мобільних зі

забезпеченням формальної, неформальної та інформальної освіти; неупорядженої та умовно формалізованої маргіналізації та суспільної міграції, деструктивно субкультурної орієнтації цільових аудиторій соціокультурної організації, пограння суспільних норм; глобальних ризиках цивілізаційного розвитку та деградації геосфер як буферних систем Планети (біо-, атмо-, гео-, гідро-сфери) глобального впливу геоперетворюючої сили мешканців Землі на забруднення та трансформацію природного та соціокультурного потенціалу екологічних і суспільних надбань; відсутності аксіологічної парадигми сталості у методології формування та забезпечення освітньої політики якості й безпеки життєдіяльності особи, сім'ї, соціальних категорій і соціуму загалом; моніторингу, прогнозуванні та запобіганні глобальним цивілізаційним викликам та недосконалості метрики глобального виміру в сфері освіти, науки й інноватики в умовах демократизації суспільної діяльності трансконтинентального характеру; невідповідності освітньо-наукових систем за змістом архітекtonіки та інформаційно-технологічним наповненням запитам сучасного суспільства з порушенням принципів сталості та потенційне перепрофілювання ризиків у небезпеки для наступних поколінь.

2. Актуалізовано ідею людиноцентристської спрямованості освіти, що постає сутнісною характеристикою та аксіологічною платформою процесу її демократизації, оскільки людина є системоутворюючим витком соціокультурної організації освітнього процесу, сприймається основним суб'єктом і головною метою системно-глобального виміру демократизації освіти (у взаєминах шанобливого порозуміння, академічної довіри та взаємної вимогливості до учасників і зацікавлених представників освітнього процесу, завдяки втіленню в життя принципу природовідповідності, індивідуалізації навчання, розвитку інтелектуальної самостійності та спроможності здійснювати власний вибір у траєкторії досягнення успіху якості й безпеки життєдіяльності); людиноцентризм постає соціально-філософською передумовою кроскультурного посилення процесу демократизації освіти як гуманітарний вимір освіти, науки й інноватики, який орієнтує на студентоцентризм освітнього

процесу задля уможливлення його релевантності на демократичних засадах.

3. Розкрито структуру та зміст професійної майстерності викладачів для глобального виміру демократизації освіти, яку вбачаємо у : обґрунтованих якостях – щирої самовідданості, працелюбства та альтруїзму, емпатії та перцепції, порядності та толерантності, конативності та світоглядності, миротворчості, моральної стійкості, доброчесності; природовідповідних здібностей – професійної та гуманістичної мотивації, переконання здорового способу життя та шанобливого ставлення до Природи (в тому числі до Людини), творчих і новаторських, філософського світобачення, стресостійкість та витривалість; фахово-орієнтованих здатностей – виконавської та організаторської дисципліни, риторики, дотримання професійного іміджу та формування позитивного академічного реноме, оперативно опановувати сучасні наукові знання, аналітичних і дослідницьких, дорадництва та консультування, авторитетного наставництва, біосоціальної та психологічної адаптивності, суб'єкт-суб'єктної взаємодії у соціальних та освітніх процесах; професійної готовності – психокompенсаторної, викладацької, методичної, наукової, інформаційно-аналітичної, організаційно-управлінської, соціокультурної, психолого-педагогічної, квалітологічної, технологічної; сформованість професійної компетентності у галузях науки та знань – фундаментально-філософських, загально- та конкретно-наукових; методології – наукового пізнання, практики, оцінювання, системного управління; концептуально-стратегічна, адміністративно- та публічно-управлінська, цивільна, національної самоідентичності, свідомого вияву громадянської позиції, кроскультурна, креативна, новаторська, психолого-педагогічна, інформаційно-комунікаційна (цифрова), соціокультурна та глобально-квалітологічна складові статусу викладача з професійною майстерністю; майстерності та її розвиненості – творчої реалізації, футуристичного прогнозування, ноосфероорієнтованості розвитку, рекреаційно-пізнавальної, художньо-естетичної, натхненної віртуозності, оперативного модерування, антикризового менеджменту, самоосвіти та управління професійним розвитком, біосоціальної та екологічної

відповідальності, спроможності до нарощення потенціалу позитивного й емоційного інтелекту.

4. Розроблено концепцію (на базових концептах – адаптивної імплементації, соціалізації, раціональної ефективності, філософсько-методологічному за цільовою семантикою) та систему формування професійної майстерності викладачів для глобального виміру демократизації освіти (у підсистемах – цільовій, методологічно-концептуальній, методично-організаційній, інтегративно-змістовій та релевантній, реалізованих з підтвердженням ефективності в умовах – глобального виміру мобільності професійної майстерності викладачів, соціального захисту глобальної демократизації сфери освіти, науки й інноватики та сприятливого психолого-педагогічного клімату організації формування професійної майстерності викладачів на аксіологічній платформі людиноцентризму, студентоцентрованого навчання та природовідповідності), концептуально-стратегічну матрицю за методом TILMAG формування професійної майстерності викладачів для глобального виміру демократизації освіти з ідеальними елементами вирішення та утворенням подібних асоціацій базових підходів і принципів; розроблено та обґрунтовано методику організації освітнього процесу формування професійної майстерності викладачів.

5. Теоретично обґрунтовано та спроектовано модель формування професійної майстерності викладачів для глобального виміру демократизації освіти на аксіологічній платформі філософського бачення соціокультурної організації неперервної підготовки формування професійною майстерністю викладачів для глобального виміру демократизації освіти на основі людиноцентризму, студентоцентрованого навчання, створення психолого-педагогічного клімату, сприяння здобувачам освіти в отриманні сучасних наукових знань випереджувального характеру, інформаційного середовища освіти науки й інноватики заради майбутнього якості й безпеки життя соціуму в цілому, соціальних категорій здобувачів освіти, професійно зреалізованих та самозайнятих з квалітологічною пролонгацією саморозвитку та самосприйняття



власних досягнень родиною, ближнім оточенням та відповідної оцінки професійного визнання. Розроблено модель, яка реалізує ноосферну місію та філософську візію світосприйняття та досягнення стратегічної мети сталості цивілізаційного розвитку, мети системи формування професійної майстерності викладачів для глобального виміру демократизації освіти та мети педагогічного експерименту, реалізації цільових завдань, концепції досліджень, концепції системи та стратегії їх реалізації (концептуальне бачення авторської реалізації фундаментально-філософської методології дослідження; концептуально-стратегічні вектори; Я-реалізація, Я-соціальна потреба, Я-соціальне самостворення, Я-самозадоволення – його отримання, Я-самореалізація та розвиток, самовдосконалення та соціалізація, квалітологія та ноосферологія майбутнього), забезпечує релевантність позитивно педагогічного ефекту авторського доробку оструктуреного та методологічно забезпеченого напрямку «Компетентність викладача у глобальних викликах демократизації освіти» для неперервної професійної підготовки» та неперервної професійної підготовки і забезпечення реалізації набуття та розвитку професійної майстерності.

6. Розроблено, обґрунтовано та запроваджено змістовно-методологічні модулі інтегративного курсу «курсу «Компетентність викладача у глобальних викликах демократизації освіти» в освітній процес ЗВО. Професійно-педагогічна компетентність реалізується у педагогічній діяльності засобами соціокультурної організації інформаційно-технологічного забезпечення та квалітологією якості й безпеки життя майбутніх викладачів та професійно зайнятих у колах професійних середовищ (освітньо-реалістичне (ЗВО, заклади освіти), артистичне педагогіко-представницьке (ЗМІ, мережеві ресурси), науково-дослідницьке інтелектуальне (наукові та освітньо-наукові установи), соціальне (соціальний захист гарантій та просвітництва), конвеційне (аналітична, моніторингова та експерта діяльність), підприємницьке (неформальні, розвивальні навчальні та просвітницькі заклади освіти)), яка передбачає психокомпенсаторну витримку глобальних обмежень при здійсненні викладацької діяльності з науково-методичним супроводом змістовно-методологічних модулів інтегрованого курсу

«Компетентність викладача у глобальних викликах демократизації освіти» (психолого-педагогічна синергетика професіоналізму; соціокультурна організація освітньої сфери; інформаційно-технологічне забезпечення мобільності викладачів в академічному просторі; квалітологічні основи наукометрії); створення психолого-педагогічного мікроклімату витривалої професійної діяльності в межах не порушення рубежів дисбалансу системи неперервної професійної підготовки, усвідомлення відповідальності та власної системи безпеки й якості життя (членів родини й ближнього оточення), шанобливого ставлення до здобувача освіти різночинних категорій здобуття та їх соціальних категорій ангажованості в умовах людиноцентризму та природовідповідності Людини; має забезпечити пролонгованість якості й безпеки життя у професійному набутті, самоосвіті, самоменеджменті, яка не нині і не в циклах розвитку цивілізації не реалізується в етапах виміру століть.

Соціокультурна складова професійної майстерності викладачів для глобального виміру демократизації освіти як часткова компетентність реалізується в формах та типах публічного управління доступу громадськості до інформаційно-наукових знань випереджувального характеру на засадах неперервної професійної освіти за для всіх різночинних категорій здобувачів в межах глобальних обмежень без глобальних ангажувань та полягає в соціокультурній направленості умотивування щодо набуття іншого потенціалу якості кроскультурного вираження – інноватики, міжкультурної та міжкомунікативної взаємодії, транскордонного сприяння реалізації політики згуртованості та консолідації задля майбутнього наступних поколінь та біосоціальної взаємодії в умовах глобального виміру демократизації освіти.

Інформаційно-комунікаційна (цифрова) компетентність у самозабезпеченні простору інформатизації та цифровізації особисто-технологічного вияву будь-якої особи, майбутніх та задіяних викладачів за для здійснення соціокультурного забезпечення організації освітнього процесу в умовах біосоціальних та глобальних викликів пандемії у протистоянні її загрозам і забезпеченні синхронізації інформаційно-технологічного забезпечення між

усіма учасниками освітнього процесу та стейкхолдерами з метою задоволення їх очікувань релевантності шляхом особистих витрат або донорських залучень без покладань надії на академічну спроможність ЗВО, державне забезпечення та фінансова участь стейкголдерів.

Квалітологічна складова професійної майстерності полягає у будь-якому відстороненні від соціалізації та публічного адміністративного управління соціокультурної організація освітнього процесу, може бути зреалізовано лише згідно теологічних законів, людиноцентризму та природовідповідності, студентоцентрованого навчання без декларацій державного та інших ангажувань (расової, гендерної, релігійної, вікової, мовленнєвої, інформаційно-комунікаційної), з метою набуття самовияву та забезпечення якості й безпеки життя тих за кого несемо відповідальність, яку зобов'язані забезпечити нині та прийдешніх поколінь.

7. Здійснено експериментально-дослідну верифікацію релевантності розробленої моделі системи формування професійної майстерності викладачів для глобального виміру демократизації освіти. Під час контрольного-наглядового етапу педагогічного експерименту встановлено, що розроблена система формування професійної майстерності викладачів для глобального виміру демократизації освіти є верифікованою за допомогою  $\chi^2$  – критерію К. Пірсона. Виявлено, що для  $\alpha=0,05$  всі спостережувані значення критерію К. Пірсона перевищують критичне значення, отже з надійністю  $p=0,95$  можна стверджувати, що у реципієнтів експериментальної групи відбулася суттєва позитивна динаміка у рівнях сформованості професійної майстерності викладачів для глобального виміру демократизації освіти за всіма критеріями у порівнянні з результатами у КГ. Результати здійсненого дослідження дали підстави обґрунтувати пропозиції щодо перспектив формування професійної майстерності викладачів для глобального виміру демократизації освіти у ЗВО.

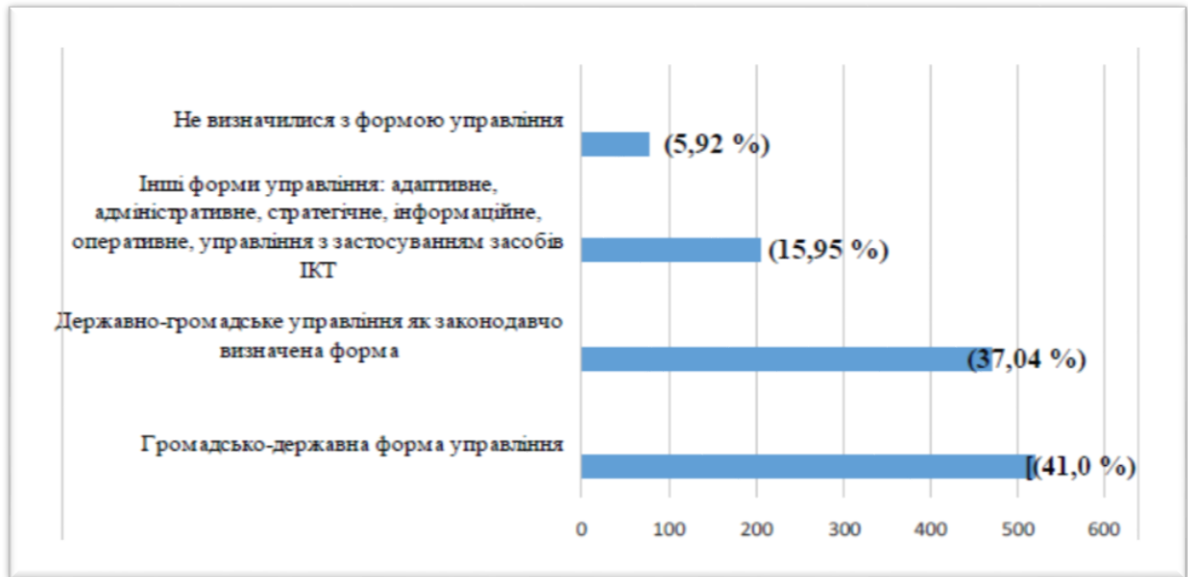


Рис.А. Результати відповідей 1266 респондентів на запитання щодо оптимальності форм реалізації управління в сфері освіти на сучасному етапі розвитку демократичного суспільства [90].

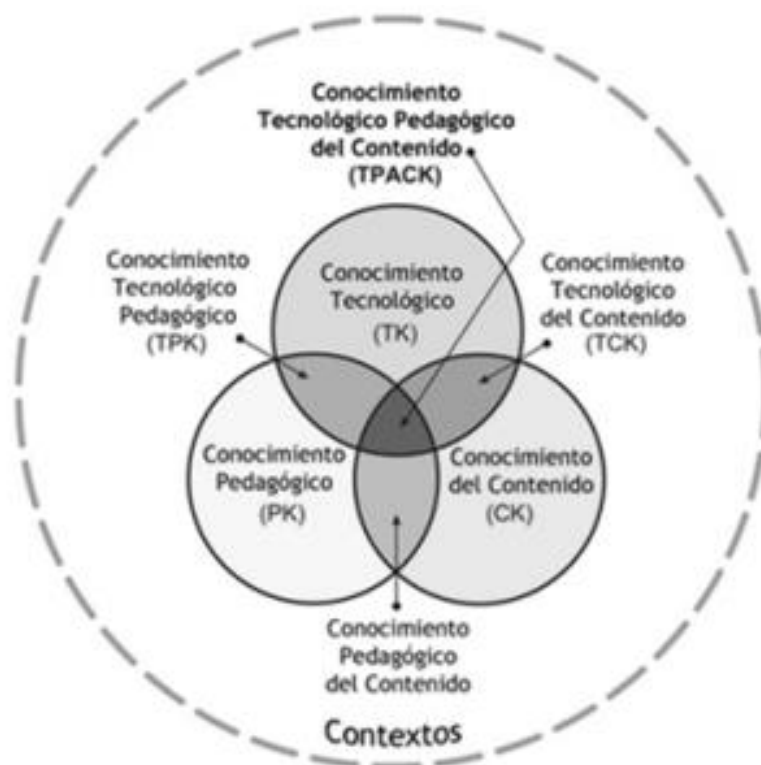


Рис. Б. Складові моделі Педагогічна технологія змісту ТРАСК

**СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ ЗДОБУВАЧА ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ****Монографії**

1. **Силадій І. М.** Глобалізація системи освіти: механізми демократичної модернізації : монографія. Ужгород : РІК -У, 2020. 376 с.

2. **Силадій І. М.,** Гамула І. А. Теоретико-методичні засади глобалізаційного розвитку освітньо-наукових систем. Стратегія післядипломної освіти для сталого розвитку : колективна монографія / за ред. Н. М. Рідей. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018. С. 156–164.

**Статті у наукових фахових виданнях України**

3. **Силадій І. М.,** Мартинець Н. В. Особливості управлінської діяльності в підготовці фахівців соціальної сфери. *Соціальна робота в Україні: теорія і практика*. 2013. № 3-4. С. 149–158.

4. **Силадій І. М.,** Мартинець Н. В. Демократична освіта в умовах євроінтеграції. *Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія : Педагогіка та психологія*. 2017. Вип. 2(6). С. 50–52.

5. **Силадій І. М.** Необхідність впровадження у педагогічних університетах курсу «Основи демократії». *Гуманізація навчально-виховного процесу*. Харків, 2018. № 4(90). С. 141–158.

6. **Силадій І. М.** Ресурси і стимули педагогічного дискурсу в сучасному українському суспільстві. *Гірська школа Українських Карпат*. 2018. № 19. С. 13–17.

7. **Силадій І.** Демократичні традиції та інновації в системі управління освітою України. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського Серія : Педагогіка і психологія*. 2018. Вип. 56. С. 207–213.

8. **Силадій І. М.** Формування творчих здібностей майбутніх педагогічних кадрів. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2018. № 61. Т. 1. С. 114–118.

9. **Силадій І. М.** Основні фактори формування демократичних цінностей студентської молоді. *Наукові записки. Серія педагогічні науки*. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018. Вип. 140. С. 194–204.
10. **Силадій І. М.** Педагогічна творчість як основа демократизації освіти. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка. Серія : Педагогічні науки*. 2019. Вип. 2(158). С. 303–307.
11. **Силадій І. М.** Відповідальність педагога і свобода вибору змісту і технологій освіти. *Наукові записки Бердянського педагогічного університету. Педагогічні науки*. 2019. Вип. 1. С. 83–91.
12. **Силадій І. М.** Педагогічний дискурс – основні технології і спрямування. *Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія : Педагогіка та психологія*. 2019. Вип. 1(9). С. 158–161.
13. **Силадій І. М.** Демократизація як свобода вибору моделі освітнього процесу. *Освітній дискурс. Гуманітарні науки*. 2019. Вип. 13(5). С. 45–56.
14. **Силадій І.** Аксиологічні основи демократизації освіти. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2019. № 62. Т. 1 С. 80–84.
15. **Силадій І. М.** Нові тенденції в розвитку вітчизняної освіти. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти*. 2020. Вип. 13. С.143–150.
16. **Силадій І.** Соціальний запит на педагога-новатора. *Освітній дискурс*. 2020. Том. 26. № 9 С. 81–90.
17. **Силадій І. М.** Розвиток освіти в контексті основних викликів глобалізації. *Освітній дискурс*. 2020. Вип. 27 (10). С. 60–69.
18. **Силадій І. М.** Основні напрями наукової активності педагога-новатора. *Наукові записки*. Київ : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2020. Вип. 149. С. 95–103.
19. **Силадій І. М.** До питання формування професійної майстерності викладачів у глобальному вимірі демократизації освіти. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 15*.

*Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт)*. Київ, 2021. Вип. 6 (137) 21. С. 79–82.

20. **Силадій І. М.** Децентралізація – стимулюючий чинник демократизації освіти. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка*. 2021. № 1 (13). С. 65–67.

**Статті у зарубіжних наукових періодичних виданнях і виданнях, віднесених до міжнародних наукометричних баз даних**

21. Kramarenko A., Horbenko O., **Syladii I.** Pedagogy Students' Professional Competence Formation. *Наука і освіта*. 2017. № 10. С. 188–193. (*Index Copernicus*).

22. **Syladiy I. M.** Axiological and acmeological aspects in democratization of education. *Paradigm of Knowledge*. 2021. № 1(45) PP.176–200 (*наукометричне періодичне видання Німеччини*).

23. **Suladii I.** Democratization as a Response to Education to the Challenges of a Globalized World. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти*. 2021. Вип. 14 (Ч. 2). С. 35–44. (*Index Copernicus*).

24. Yakimenko S., Filimonova T., Shcherbak I., **Suladii I.**, Sopivnyk I., Ishchenko L. Preparing of Future Specialists for Civic Education of Preschool Children. *Revista Românească pentru Educație Multidimensională*. 2021. Volume 13. Issue 1. PP. 298-323 (*Web of Science (WOS)*)

**Наукові праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації**

25. **Силадій І. М.** Освіта для демократичного суспільства в умовах трансформації. *Тенденції та перспективи розвитку науки і освіти в умовах глобалізації* : збірник матеріал конференції, 29 вересня 2017 року. Переяслав-Хмельницький, 2017. № 28. С. 160–163.

26. **Силадій І. М.** Скибун Н. Д. Перспективи інтеграції вищої освіти України до міжнародного ринку освітніх послуг. *Innovations and prospects of world science* : збірник тез II міжнародної науково-практичної конференції, 6-8 жовтня 2021 року. Ванкувер, Канада 2021. С. 333–337.

27. **Силадій І. М.** Саморозвиток – запорука формування професійної майстерності викладачів у глобальному вимірі. *Interaction of society and science:*



*problems and prospects* : збірник тез III міжнародної наукової конференції, 05-08 жовтня 2021 року. Лондон, Англія, 2021. С. 315–317.

28. **Силадій І. М.** До генезису питання соціалізації викладачів. *Екологічно орієнтована вища освіта. Методологія та практика* : збірка матеріалів Всеукраїнської конференції з проблем вищої освіти з міжнародною участю, 28-29 жовтня 2021 року. Харків, 2021. С.65–68.

### **Наукові праці, які додатково відображають наукові результати дисертації**

29. **Силадій І.** Модернізаційні виклики в галузі освіти трансформаційного суспільства. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія : Релігієзнавство. Культурологія Філософія.* Київ, 2016. Вип. 36. С. 186–192.

30. Козлакова Г. О., Орос І. І., **Силадій І. М.** Педагогіка вищої школи : методичні рекомендації до вивчення дисциплін магістрантами педагогічних спеціальностей. Берегово : ЗУІФР, 2017. 32 с.

31. Козлакова Г. О., Орос І. І., **Силадій І. М.** Методичні рекомендації до підготовки і захисту магістерської атестаційної роботи з педагогічних спеціальностей. Берегово : ЗУІФР, 2017. 24 с.

32. Козлакова Г. О., Орос І. І., **Силадій І. М.** Методичні рекомендації до організації і проведення науково-педагогічної практики магістрантів. Берегово : ЗУІФР, 2017. 24 с.

33. Козлакова Г. О., Орос І. І., **Силадій І. М.** Методичні матеріали на допомогу майбутнім випускникам магістратури педагогічних спеціальностей. Берегово : ЗУІФР, 2017. 70 с.

34. **Силадій І.**, Маринець Н. Професійні компетенції педагога – менеджера в управлінні освітнім процесом. *Науковий вісник Львівської академії. Серія : Педагогічні науки.* Кропивницький, 2017. Вип. 1. 480. С. 148–154

35. Андрущенко В., **Силадій І.** Поняття педагогічного дискурсу в сучасних наукових дослідженнях. *Вища освіта України.* 2018. № 1. С. 5-10

36. **Силадій І.** Гуманізація і гуманітаризація освіти в контексті її демократизації. *Науковий вісник Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії ім. Т. Шевченка. Серія : Педагогіка.* 2020. Вип. 13. С.93–102.

## ВІДОМОСТІ ПРО АПРОБАЦІЮ РЕЗУЛЬТАТІВ ДИСЕРТАЦІЇ

№ п/п	Назва конференції, конгресу, симпозіуму, семінару, школи	Місце та дата проведення	Форма участі
1.	Міжнародна конференція «Тенденції та перспективи розвитку науки і освіти в умовах глобалізації»	Переяслав-Хмельницький, 2017	тези
2.	Міжнародна конференція «Освіта і формування конкурентоспроможності фахівців в умовах євроінтеграції»	Мукачево, 2017	тези
3.	Міжнародна конференція «Problems and prospects of specialists` professional training in terms of European integration»	Україна, 2017	тези
4.	Міжнародна конференція «Виклики XXI століття у сфері середньої та вищої освіти Східної та Центральної Європи в процесі реформування освіти	Берегово, 2019	тези
5.	Міжнародна конференція «Галузеві проблеми екологічної безпеки – 2021»	Харків, 2021	тези
6.	Міжнародна конференція «Екологічно орієнтована вища освіта. Методологія та практика – 2021»	Харків, 2021	тези
7.	Міжнародна конференція «Innovations and prospects of world science»	Ванкувер, Канада, 2021	тези
8.	Міжнародна конференція «Interaction of society and science: problems and prospects»	Лондон, Англія, 2021	тези
9.	III науково-практична інтернет-конференція студентів та молодих вчених «Актуальні проблеми соціально-економічного розвитку: регіональні особливості та світові тенденції»	Івано-Франківськ, 2019	тези

10.	Всеукраїнська конференція «Інформаційна діяльність: історія, сьогодення, майбутнє»	Київ, 2021	заочна
11.	Всеукраїнська конференція «Актуальні проблеми професійної та технологічної освіти: досвід та перспективи»	Умань, 2021	заочна
12.	науково-практичний семінар «Освіта в умовах пандемії COVID-19: адаптація підготовки вчителя до нової реальності»	Переяслав, 2021	заочна