

**ІВАН СИЛАДІЙ – НАДІЯ МАРИНЕЦЬ –
КАТЕРИНА ШОВШ**

**СИСТЕМА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ
МАЙСТЕРНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ В УМОВАХ
ГЛОБАЛІЗАЦІЇ ТА ДЕМОКРАТИЗАЦІЇ ОСВІТИ**

КОЛЕКТИВНА МОНОГРАФІЯ



2026

Іван Силадій – Надія Маринець – Катерина Шовш

СИСТЕМА ФОРМУВАННЯ
ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ
В УМОВАХ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ ТА ДЕМОКРАТИЗАЦІЇ ОСВІТИ

Колективна монографія

SCREENED BY



Іван Силадій – Надія Маринець – Катерина Шовш

**СИСТЕМА ФОРМУВАННЯ
ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ
В УМОВАХ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ ТА ДЕМОКРАТИЗАЦІЇ ОСВІТИ**

Колективна монографія



Університет Ракоці
Берегове
2026

У науковому виданні монографії розкрита гостра необхідність у створенні нової системи формування професійної майстерності викладачів, яка б відповідала сучасним умовам глобалізації та демократизації освіти. Дана система базується на синергії кількох ключових концептів: соціалізації, адаптивної імплементації та раціональної ефективності. Вона інтегрує різноманітні наукові підходи, зокрема гносеологічний, системний, синергетичний та комунікативний. Проводиться порівняльний аналіз моделей управління освітою в різних країнах (Франція, Німеччина, Велика Британія, США, Польща, Литва) для контекстуалізації українських реформ. Україна здійснює перехід від державної до державно-громадської моделі управління освітою. Цей процес ускладнюється консервативними традиціями, браком фінансування та інколи пасивністю громадянськості.

*Рекомендовано до видання в електронній формі (PDF) рішенням Вченої ради
Закарпатського угорського університету імені Ференца Ракоці II
(протокол №3 від «23» березня 2026 року).*

Підготовлено до видання в електронній формі (PDF) авторами Іваном Силадієм,
Надією Маринець і Катериною Шовш спільно з Видавничим відділом
Закарпатського угорського університету імені Ференца Ракоці II.

Автори:

Іван Силадій, Надія Маринець і Катерина Шовш

Фахове рецензування рукопису:

*Маріанна Швардак, доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри педагогіки дошкільної, початкової освіти та освітнього
менеджменту Мукачівського державного університету (м. Мукачеве, Україна)*

*Тетяна Щербан, доктор психологічних наук, професор,
професор кафедри педагогіки, психології, початкової, дошкільної освіти
та управління закладом освіти Університету Ракоці (м. Берегове, Україна)*

*Володимир Черкасов, доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри мистецьких дисциплін Комунального закладу вищої освіти
«Академія культури і мистецтв» Закарпатської обласної ради (м. Ужгород, Україна)*

Технічне редагування: *Олександр Добош і Анастасія Сенько*
Верстка та підготовка до видання в електронній формі (PDF): *Анастасія Сенько*

Коректура: *авторська*

Дизайн обкладинки: *Вівієн Товт*

УДК: *Бібліотека ім. Опаці Черч Яноша Університету Ракоці*

Відповідальний за випуск:

Олександр Добош (начальник Видавничого відділу Університету Ракоці)

Відповідальність за зміст і достовірність колективної монографії
покладається на авторів.

Зміст наукового видання було перевірено
на наявність збігів і запозичень сервісом «StrikePlagiarism.com».

Видавництво: Закарпатський угорський університет імені Ференца Ракоці II (адреса:
пл. Кошута 6, м. Берегове, 90202. Електронна пошта: egyetem@kme.org.ua; office@kme.org.ua)

ISBN 978-617-8143-66-4 (PDF)

© **Автори, 2026**

© **Закарпатський угорський університет імені Ференца Ракоці II, 2026**

ЗМІСТ

Вступ	7
--------------------	----------

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ В УМОВАХ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ ТА ДЕМОКРАТИЗАЦІЇ ОСВІТИ	9
---	----------

1.1. Обґрунтування необхідності формування професійної майстерності викладачів в умовах глобалізації	9
1.2. Демократична освіта як чинник підготовки викладачів (Аналіз проектів)	26
1.3. Огляд моделей демократизації управління освітою (Світовий досвід)	57
Висновки до розділу 1	94

РОЗДІЛ 2. ЗМІСТОВНО-МЕТОДОЛОГІЧНЕ НАПОВНЕННЯ СИСТЕМИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ	97
--	-----------

2.1. Підходи соціалізації викладачів для забезпечення формування та розвитку їх професійної майстерності.....	97
2.2. Механізми удосконалення якості викладання в умовах глобалізації освіти	118
2.3. Психолого-педагогічна синергія професійної майстерності викладачів	135
2.4. Інформаційно-технологічне забезпечення та цифрова компетентність професійної майстерності викладачів	149
Висновки до розділу 2	169

РОЗДІЛ 3. ПРОЕКТУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ТА ЕКСПЕРИ- МЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА У ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ.....	177
--	------------

3.1. Моделювання системи формування професійної майстерності викладачів в умовах глобалізації	178
3.2. Критеріальний апарат та рівні оцінювання майстерності викладачів	186

3.3. Організація та результати педагогічного експерименту у закладах освіти України	201
Висновки до розділу 3	211
Висновки	215
Список використаних джерел	219

ВСТУП

У науковому виданні обґрунтовується, розробляється та експериментально перевіряється цілісна система формування професійної майстерності викладачів в умовах глобалізації та демократизації освіти.

Актуальність монографії зумовлена необхідністю адаптації системи професійної підготовки педагогів до вимог сучасного інформаційного суспільства, глобального ринку праці та європейських освітніх стандартів. Методологічну основу роботи склав аналіз різноманітних наукових підходів (зокрема системного, ґносеологічного, синергетичного, компетентнісного), вивчення міжнародного досвіду управління освітою (США, Франція, Німеччина, Велика Британія) та аналіз проектів з демократичної освіти.

Запропонована система є відкритою моделлю, яка базується на трьох ключових критеріях майстерності: ремісницькому, технологічному та творчому.

Змістовне наповнення системи включає:

Сучасні підходи до соціалізації викладачів.

Психолого-педагогічну синергію та партисипативні методи організації навчання.

Ключовий акцент на інформаційно-технологічному забезпеченні та формуванні цифрової компетентності. Це включає здатність викладача працювати з цифровими бібліотеками (DSpace, Fedora), електронними інфраструктурами та екосистемами знань.

Верифікація системи проводилася шляхом педагогічного експерименту у кількох провідних університетах України. Результати, оброблені за допомогою статистичних методів (зокрема, критерію χ^2 Пірсона), підтвердили ефективність розробленої моделі. Було зафіксовано статистично значущу позитивну динаміку у рівні сформованості професійної майстерності в експериментальних групах порівняно з контрольними.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ В УМОВАХ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ ТА ДЕМОКРАТИЗАЦІЇ ОСВІТИ

1.1. Обґрунтування необхідності формування професійної майстерності викладачів в умовах глобалізації

Існує гостра необхідність у створенні нової системи формування професійної майстерності викладачів, яка б відповідала сучасним умовам глобалізації та демократизації освіти. Ця система базується на синергії кількох ключових концептів: соціалізації, адаптивної імплементації та раціональної ефективності. Вона інтегрує різноманітні наукові підходи, зокрема ґносеологічний, системний, синергетичний та комунікативний. Основною складовою підготовки викладачів є «демократична освіта». В роботі аналізується досвід українсько-канадського проєкту «Демократична освіта» та впровадження спецкурсу «Основи демократії». Закон «Про вищу освіту» 2014 року, Закон «Про освіту» 2019 року (із змінами) розглядається як ключовий інструмент реформи, що запроваджує принципи автономії ЗВО, створює наглядові ради та розширює права студентського самоврядування. Аналізується, що в Україні здійснюється перехід від державної до державно-громадської моделі управління освітою.

Створення системи формування професійної майстерності викладачів в умовах глобалізації і демократизації освіти та синхронізовано з урахуванням: соціального замовлення, що полягає у філософській місії та історичній візії готовності та спроможності викладачів до професійної майстерності в умовах глобалізації та демократизації освіти (Рис.1.1).

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 глобалізаційного виміру освіти та

демократизації, 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[СІМ, 90].



Рис 1.1

Змістовне наповнення системи 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.

Актуалізована 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, апіорі змодельованої системи (формування професійної майстерності викладачів для глобального виміру демократизації освіти) як предмету дослідження системного взаємозв'язку між її структурними елементами підсистем (цілю-

вої, 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 [Князева В. М., 37].

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 взаємодії із зовнішнім середовищем, має відповідне йому внутрішнє середовище; система уособлює цілісність, що розвивається».

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» [Рідей М. Н., 138]. 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» *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 професій-

ній 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» [В. Єгорова., 20].

За для оструктурування 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 [Тимошенко В. І., 97]:

- 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 схематизацією 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 архітекτονіки, 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 посилення 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 покриття, між-

доменні довідкові словники ISO / CD 19144-1, ISO / CD 19144-2, ISO / WD 19146);

- мова вираження прав на географічне представлення інформації, схема динамічної ідентифікації положення для навігаційного 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» [Князев В., 37] та враховує функціонально-особистісні, феноменалістично-особистісні та особистісно-діяльнісні класифікаційні особливості суб'єкт-суб'єктної взаємодії Я-реалізації, Я-соціальна потреба, Я-соціальне самостановлення, 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 піз-

нання 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 взаємонавчінням 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 характеризування; 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» [Рідей Н.М., 60]. Зважаючи на думку когорти квалітологів та ноосферологів реалізація політики якості й безпеки життя неможливо здійснити без раціональної інформатизації та цифровізації організації процесу неперервної професійної підго-

товки для набуття та розвитку професійної майстерності викладачів для глобалізаційного виміру освіти та демократизації.

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 [Когак Е., 34], 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 Люди-

ни 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 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. 1.1) для ранжування їх ергономіки у вироблених стратегіях використано представлення у найбільш відомих шрифтах (Batang Che – для системоутворюючих підходів комплексної дії, Franklin Gothic Heavy – для процесних цільової дії, Times New Roman 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.

Таблиця 1.1. Концептуально-стратегічна матриця за методом TILMAG формування професійної майстерності викладачів для глобальної освіти з ідеальними елементами вирішення та утворенням подібних асоціацій.

Підходи	Ергономіка підходів і принципів
Концептуального бачення авторської реалізації фундаментально-філософської методології дослідження за для оструктурування 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 – гносеологічний, системний, процесуальний, комплексний, особистісно-діяльнісний, просвітницький, синергетичний, комунікативний	Гносеологічний, просвітницький, компетентнісний 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)
Концептуально-стратегічні вектори системно-методологічного управління урядування, регіонального, національного, транснаціонального та транскордонного і трансконтинентального управління згідно системно-методологічних підходів – системний, гносеологічний, структурно-функціональний, проблемно-ситуативний, інноваційний та програмно-цільовий	Стратегії структурно-логічної реалізації згідно особистісно-діялісного, комунікативного, структуровано-функціонального, інноваційного, функціонального, функціонально-особистісного, інформаційного підходів та принципів – елементаризму, цілісності, оптимальності, системності, нормативно-формалізаційний, загального зв'язку, розвитку, цілепокладання

Продовження Таблиці 1.1

Підходи	Ергономіка підходів і принципів
Я-реалізації, Я-соціальна потреба, Я-соціальне самостановлення, Я-самозадоволення – його отримання, Я-самореалізації та розвитку, самовдосконалення та соціалізації – системний, структуровано-функціонального, феноменалістично-особистісний, функціонально-особистісного	Акмеологія 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 – системний, акмеологічний, синергетичний, суб'єкт-суб'єктний, інноваційний, компетентнісний, пізнавально-діяльнісний, інноваційний та програмно-цільовий	Дотримання циклу «Петлі якості» та завершення циклу екзистенціальних обов'язків без оборотного зв'язку ефектної 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)

Систему формування професійної майстерності викладачів для глобалізаційного виміру та 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 самоідентичності системи формування професійної майстерності для глобалізаційного виміру освіти та демократизації визначено у встановлених умовах – глобального виміру мобільності професійної майстерності викладачів, соціального захисту глобальної освіти, науки й інноватики та сприятливого психолого-педагогічного клімату організації формування професійної майстерності викладачів.

1.2. Демократична освіта як чинник підготовки викладачів (Аналіз проектів)

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 ви-

ховувати в кожному з нас зокрема і в суспільстві в цілому і що лише за таких умов можна сподіватися на її дієвість як політичної системи». 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 [М. Бойчук, 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 [С. Костюком, 45].

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 XX століття знання про демократію, демократичні інститути та практики студенти могли отримувати, певною мірою, вивчаючи навчальну дисципліну «Політологія», яка поступово упроваджувалась 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» [Рудич Ф., 85]. 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 [Галактіонова, 11]. 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 [Тимошенко Т., В. Євтух та інші, 97].

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» [В. Андрущенко, 2]. 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 [С. Кострюков, 45].

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 [С. Кострюков, 45].

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 [С. Кострюков, 45].

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 [І. Галактіонова, 11].

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 соціаль-

но-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 [С. Квіта, 36]. 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 здо-

бувачів 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» [В. Андрущенко та ін., 2], 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 [Андрущенко та ін., 2].

Українсько-канадський проєкт «Демократична освіта» було завершено у 2009 році, на зміну якому прийшли інші проєкти у сфері громадянської освіти. Так, на думку М. Сонної, 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 [М. Соннова, 94].

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» [Протасова Н., 66] 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» [Бекман Е., 4] 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» [Протасова Н., 66] 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 Президентові 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 [Ел.к.]. 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 Цюрихським педагогічним університетом, Інститутом міжнародних освітніх проєктів та Національною академією державного управління при Президентові 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 Цюрихського 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 педагоги 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 [Полтавцев О., 72].

Усі ці проекти 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 [Л. Кондрашова, 42].

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 підрастаюче 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 [Пометун О., 73, 74]. 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. Шестопадюк 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 [О.Шестопадюк, 111].

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) [В. Кравцов, 46].

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» [С. Коляденко, 40].

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 [Л. Калашнікова, 30]. 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 [Л. Калашнікова, 30].

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 [В. Кравцов, 46].

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 Жерноклеєв І. зазначає, що здобувачі вищої освіти і викладачі ЗВО мають бути вільними, щоб випробувати демократію, вчитися діяти в її умовах, постійно розвиватись і змінюватися 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 [Жерноклеєв І., 23]. 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» [Чопей В., 109]. 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 можливостейсьогодення; статичним цілям і матеріалами – динаміка мінливого світу» [Д. Дьюї, 19].

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 [Протасова, 66].

На особливу увагу, в даному контексті, заслуговують інтерактивні методи, які забезпечують активну діяльність здобувачів вищої освіти у процесі навчання, а також постійну, активну, пози-

тивну 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», «Незакінчені 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 [О. Грошовенко, 15].

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 [М. Якібчук, 112].

Отже, навчання демократії здобувачів вищої освіти здійснюється у контексті формування їхньої громадянської та за-

гальної 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 [Кострюков С., 45].

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» [А. Кудряченко, 47].

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 [Л.Ордіна, 65].

Як відмічає М. Соннова, на початку ХХІ століття західно-європейське 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 [М.Сонова, 94]. 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» [Ел.р.].

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 [Г. Протасова, 66].

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 [А. Колодій...,67].

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 [Л.Пономаренко, 75].

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 мікроспільноти, – 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 вибіркковість, 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 макрота 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 досягнення 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 [Галактіонова Л., 11].

У ХХІ столітті, не варто ігнорувати такий чинник формування цінностей, як ЗМІ, через які в суспільстві пропагують-

ся 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 [С. Правденко, 79]. 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 трансливались 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 [Л. Галактіонова, 11].

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 [Ю. Хабермас, .37]. 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 [Т. Панченко, 38].

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 [В. Мадзігон, 39]. Даючи характе-

ристику 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 [О. Буднік, 9].

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 твор-

чі 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 [О. Буднік, 9].

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 кожної людини 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 [І. Жерноклеєв 23].

Важливу роль у формуванні демократичних цінностей студентської молоді відіграє також самовиховання, яке охоплює усі сторони відношення особистості до світу. У процесі са-

мовиховання демократичні цінності виявляються у ставленні молодшої 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» [С. Кострюкова, 45].

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 [М. Бойчук, 7].

1.3. Огляд моделей демократизації управління освітою (Світовий досвід)

В Європі достатньо потужною централізацією і громіздкими структурами нагляду, контролю, управління і експертизи характеризується система освіти Франції, хоча там і утворено гру-

пу 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 XX 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 [К. Розіна, 84]. 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 прак-

тиці, 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» [О. Поступна, 78]. 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 Спілку 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. Парашенко 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 дер-

жавної 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 [К. Розіна, 84].

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) [І. Соколової, 93]. 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) [К. Розіна, 84].

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 [Д. Дзвінчук 17].

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-координуюча 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 [І. Соколової, 93].

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 [К. Розіна, 84].

У своїх публікаціях Г. Тодосова фіксує, що у Центральній Європі відбувається прогрес із впровадження 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) [Г. Тодосова, 100]. 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 [І. Дегтярьова, 18]. 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.) [Гречка Я., 14].

Характеризуючи систему освіти Литовської Республіки (далі – Литва), І. Соколова зазначає, що державну політику в сфе-

рі 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 [Соколова, 93].

Отже, як зазначає К. Розіна, у більшості країн світу управління освітою відбувається на декількох рівнях: центральному, або верхньому, регіональному і місцевому [К.Розіна, 84]. 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) [І. Соколова, 93].

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 транс-

формації 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 [В. Андрущенко та ін., 2]. Таке бачення мали не лише кращі педагоги україно-радянської доби, але й стало наріжним у концептах сучасників В. Андрущенко, 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 [В. Андрущенко та ін., 2].

Як вже було відмічено, за останні десятиріччя в Україні накопичено значний масив досліджень: інновацій управління у сфері освіти й тенденції її централізації та децентралізації, особливостей і тенденцій розвитку державного управління вищою освітою в економічно розвинутих країнах світу [М. Болдуєв, 81]; децентралізації державного управління освітою в умовах євроінтеграційних процесів [А. Мазак, 56, 57]; порівняльних студій з управління професійною освітою за кордоном [Л. Петренко, 71]; організації та функціонування моніторингу вищої освіти в державному управлінні як інструменту реалізації ефективного управління даною сферою [Н. Максимчук, 58]. Науковий аналіз управління освітою у різних країнах викладений у працях [М. Бойченко, В. Лунячек, 52], Н. Голубкова (досвід США), О. Зигало (досвід Франції), 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) [І. Богданова, 69] (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) , В. Луговий та І. Лікарчук (розвиток педагогічної освіти в Україні в історичному контексті), В. Шахов (визначення змісту базової педагогічної підготовки) [В. Шахов, 108] та ін. Демократичні перетворення в сучасній освіті досліджують також О. Корсакова, О. Савченко, А. Фурман [106], 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 [С. Сірополко, 92]. 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 (підкулальних, навчальних і господарських рад), запо-

чатковувалось усенародне обговорення проєктів 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 [С. Сірополко, 92].

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 [М. Левківський, 49]. Українські учені, досліджуючи радянський період формування української освіти, знаходять у ньому імпульси та традиції демократизації.

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. Демо-

кратичні 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» [Ел.р.]. Національна доктрина розвитку освіти (2002 р.) [Ндр.] 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 [Болдуєв М., 8].

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 «тра-

диційним» 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 спільноті;

- 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 [І. Постоленко 77].

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 [О. Адаменко, 1].

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 май-

же у кожную 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 [О. Усенко, 105].

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 самотійної 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 нароби 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, упровадження 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 7ти різних типів і форм власності на основі розширення освітніх послуг і шляхів упровадження інновацій та поліпшення їх якості [С. Ніколаєнко, 65].

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 [С. Ніколаєнко, 65]. 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 [І. Постоленко, 77].

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 [Є. Ситниченко, 91]. 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 освіт-

ніх мереж; по-третє, це використання інформаційно-комп'ютерних мереж для становлення електронного урядування та формування мережного типу організації освіти [Є. Ситниченко, 91].

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 [О. Усенко, 105]. 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 [О. Пустовенський, 76].

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 [Лікарчук І. 50]. 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. Паращенко, 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» [Л. Паращенко, 70]. 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 [Л. Паращенко, 70].

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 [О. Пастовенським, 76], Л. Калініною – партнерська й агентська моделі та модель взаємозалежності державних і громадських чинників у системі стратегічного управління на інноваційних засадах [Л. Калініною, 31] та ін.

У результаті наукових досліджень Г. Єльникова виділила такі моделі державно-громадського управління [Г. Єльникова, 21]: модель структурно-громадського супроводу; модель інформацій-

но-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 проєктів 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 [Ел. р.].

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-організа-

торів, соціальних педагогів, психологів, класних керівників та інших фахівців з урахуванням потреб освітнього закладу;

– розвиток автоматизації управління освітою [Ел. р.].

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 [Ел. р.].

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, 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 [С. Головка, 12]. 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 (ендавмент) 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 [Ел. р.].

До того ж, в Законі України «Про вищу освіту» 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 присуджен-

ня 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 [Ел. р.].

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 [Ел. р.].

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» [Ел. р.]. 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 імплементації 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 [О. Розіна, 84].

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 [Л. Гаєвська, 10].

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 [Л.Калініна, 32].

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. [Л. Калініна, 32]. 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. 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 [Л. Калініна, 32].

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 [Л. Калініна, 32].

На підставі представленого експериментального 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, зубожіння 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 системі 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 [Л. Гаєвська, 10]. 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 до-радчо-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 [Г. Тодосова, 100].

Як у контексті демократизації освіти в Україні, так і у визначенні ролі громадських організацій у реформатських зрушеннях минулих років ми схилиємось 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)» [С. Королюк 44]. 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 [Л. Калініної, 32].

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» [Л. Калініної, 32].

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 впровадження 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) [О. Усенко, 105].

Очевидно, що нині знаходимось на другому етапі взаємодії державного управління освітою та громадянського суспільства, коли голос громадськості може бути почутий в контексті стра-

тегічного 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 [Ел. р.]. 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.

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 досяг-

ненням 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 [Ел. р.].

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» [Ел. р.].

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 [Ел. р.].

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 [Ел.р.].

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» [М. Карпуленко, 33]. 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-громадського 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 розділу 1

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.

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.

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 кон-

тексті 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, дозвілєву діяльність студентської молоді, участь у студентському самоврядуванні та навчальних гуртках, волонтерство тощо.

Концептуальне бачення системи полягає у створенні відкритої, студентоцентрованої соціокультурної організації, яка забезпечує соціальний та правовий захист викладачів. Підвищення професійної майстерності та свобода педагогічної творчості є необхідною умовою та складовою демократизації освіти. Демократична освіта (зокрема, спецкурс «Основи демократії») є життєво необхідним компонентом підготовки майбутніх викладачів. Навчання демократії майбутніх педагогів передбачає формування у них розвиненої громадянської компетентності, зрілої соціальної позиції та толерантності.

РОЗДІЛ 2

ЗМІСТОВНО-МЕТОДОЛОГІЧНЕ НАПОВНЕННЯ СИСТЕМИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ

Професійна соціалізація розглядається як ключовий процес, що вимагає системних знань, умінь та готовності до педагогічної діяльності. Аналізуються різні західні концепції соціалізації (адаптивна, рольова, критична). Якість викладання в умовах глобалізації має орієнтуватися на європейські стандарти. Дослідження спирається на критерії, визначені Європейською мережею політики у сфері педагогічної освіти (ENTEP), що включають: європейську ідентичність, знання, полікультурність, мовну компетентність, професіоналізм, якість та громадянство.

Пропонується партисипативна (заснована на участі) організація освітнього процесу. Аналізується міжнародний досвід «Постійного професійного розвитку» (Continuous Professional Development, CPD) як універсального інструменту для оновлення знань та навичок викладачів.

Це один з центральних аргументів розділу. Стверджується, що сучасна професійна майстерність неможлива без високого рівня інформаційно-технологічного забезпечення. Вона визначається як здатність і готовність застосовувати цифрові бібліотеки (наприклад, DSPACE, Fedora), електронні інфраструктури (наприклад, D4Science) та екосистеми знань у професійній діяльності. Аналізуються європейські рамки цифрової компетентності, такі як DigCompEdu та TRACK.

2.1. 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, со-

ціуму, 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 [В. Любинець, 54]. 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, традиційно-

го, 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». 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, 81, 82], [Н. Титової, 99], [В. Любарець, 54], [Г. Кашиної, 5, 34], [О. Кондур, 43].

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 фор-

мується 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 методику 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 методикою 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 напруженнями, 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.

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 [Дьюї Дж., 19].

Як зазначила дослідниця [Серьожнікова Р, 7] 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» [А. Залкінда, Євдокімова О., 20].

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 [Євдокімова О., 8] 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». Зближення категорій розвитку та системності детермі-

нується 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.

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 [М. Дьомін, 12].

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» [Б. Паригін, 72].

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, 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 особистос-

ті. 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 у наукових роботах розкриває процес навчання як взаємозв'язок темпів соціального зонування перетворень та характерів 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 поведіння.

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 [Любинов В., 54].

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 «викристалізовувати» 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 набутися суспільних і особистих цінностей поведінки [Дж. Дьюї, 19].

Найважливішим поняттям концепції соціалізації Дж. Дьюї є категорія «досвід». В психолого-педагогічному трактуванні поняття, у полі окресленої проблеми, розглянемо два аспекти [Дж. Дьюї, 19].

Перший на думку Дж. Дьюї полягає у тому, що досвід включає все пережите людиною: відчуття і думки, неугто і знання, почуття, звички, потреби, інтереси, любов і ненависть. Іншими словами, він вважає досвід єдиною 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» [Дж. Дьюї, 19].

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 відно-

сини, правила моралі, релігійні відносини та установки. Входження 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, 19] 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, увійде 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 поведіння, «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 [68]). 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». 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, Ф. Тенбрук, К. Ленгтон, 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 поведінки 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».

Наприкінці 70-х – початку 80-х років сформувалась критична теорія соціалізації на базі феноменалістичного чи осо-

бистісного підходу. Теоретики на пряму 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 перевалюванням 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».

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 освітнє середовище 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 інтернаціо-

нальної 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. 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 англomовної 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.

Складовими конкурентоспроможності викладачів на вітчизняному та міжнародному ринку освітніх послуг є: індивідуальна професійна мобільність викладачів та визначення за-

требуваних 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, ми саморозвиток трактуємо, як усвідомлення та скерованість викладача, з результативним удосконаленням його фізичних, розумових здатностей, моральних якостей, професійних ком-

петентностей, 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 само-реалізація професійної майстерності;

- планування та здійснення самооцінки й самокорекції.

Реалізація визначених етапів уможлиблюється 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. 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, самоставлення, 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 якості його педагогічної дії. 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. Подальше

дослідження направлене на вивчення впливу глобалізації на розвиток вищої освіти, що відбувається на засадах міждисциплінарних досліджень: економічного, політичного, соціокультурного, освітнього, психологічного, технологічного.

2.2. Механізми удосконалення якості викладання в умовах глобалізації освіти

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».

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». 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».

Трансформісти У. Бек, А. Гідденс, Дж. Стігліц вважають, що глобалізація несе у собі можливості покращання життя всього людства.

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.

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.

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». Дуалізм сучасного етапу глобалізації розглядає існування людства з позицій єдності як матеріальних, так і духовних засад. На думку С. Радзівєвської, «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. 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».

Рейтинг національної конкурентоспроможності визначається за Глобальним Індексом Конкурентоспроможності, який

формується 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 десятироки років третього тисячоліття, здобувають цей стратегічний ресурс. А це означає, що вони визначатимуть магістралі розвитку цивілізації». 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.

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».

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.

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» [О. Огієнко, 66]. 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» [В. Зінченко, 28].

У багатьох країнах керівники вищої освіти урядового рівня вважають глобалізацію однією з важливих проблем, що стоїть перед системою вищої освіти їхньої країни.

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.

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.

Отже, як зазначає С. Зарецька, 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».

Під впливом можливостей сучасних ІТ та глобальних дослідницьких мереж глобалізація впливає на ЗВО шляхом стандартизації навчання [25]. 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».

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 2.1.

Таблиця 2.1. 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). –про Європейський Союз (інституції, методи діяльності, практику, ініціативи, рішення, щоденне життя); –європейську культурну спадщину, спільні риси та відмінності; –процес європейського співробітництва, результати і гострі проблеми тощо.
Усвідомлення та ідентичність	<i>мати:</i> –розвинене відкрите мислення; –прихильності та повагу до людей з різних країн, які належать до різних культур, релігій; –знання про культурні стереотипи для розпізнання витоків генофобії й расизму тощо.
Комунікація	<i>володіти:</i> –навичками толерантності, прийняття плюралістичних цінностей і прав людини; –почуттям європейської ідентичності, європейського громадянства; –взаєморозумінням тощо.

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. 2.2).

Таблиця 2.2. 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; поцінювання національної освіти та розуміння її пов'язаності з іншими країнами; обізнання з європейською та світовою історією та їх впливом на сучасний соціум.
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 курікулуму 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 країн для вміння вирішувати сучасні професійні проблеми та постійного коригування своєї практичної діяльності; застосування сучасних педагогічних технологій при викладанні.

Продовження Таблиці 2.2

Ознака	Риси вчителя, викладача
Європейська якість (з англ. – european quality)	Викладання та виховання на принципах якості, прозорості, об'єктивності.
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.

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 студентоцентрованого 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, транс-

національна 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».

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.

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:

- закордонний ЗВО надає освітні програми за допомогою «онлайнової» і дистанційної технології навчання (мова викладання, як правило, англійська);
- заклади освіти з двох країн підписують між собою кооперативну 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 адептом 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».

На думку Г. Коліна і Г. Макбурні, 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 редукаційною машиною», що знижує соціокультурне різноманіття світу до затвердження на планеті єдиного суб'єкта історії - західної цивілізації. 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. Кремень пов'язує глобалізацію вищої освіти зі «вступом людства на перетині тисячоліть до нового типу цивілізації, опануванням нового способу мислення й різновидом прогресу». 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.

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».

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 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 робить висновок, що викладачі повинні розвиватися та прогресувати, як і прогрес глобальних ускладнень XXI 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 реалізовувати 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.

2.3. Психолого-педагогічна синергія професійної майстерності викладачів

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, 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 Н. Титова [99] та інші.

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), 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, С. Єлканов, Н. Кузьміна, Н. Кухарев, О.Отич, А. Щербаков. Сучасна інформатизація та цифровізація освітнього процесу трансформує

педагогічну майстерність викладача у категорію «професійна майстерність» зі складовими професійної компетентності – ІТ-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».

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.

Міжнародна організація сприяння забезпеченню постійного професійного розвитку, галузеві органи, такі як Агентство навчання та розвитку шкіл (з англ. – TDA) та навчання впро-

довж 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), 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 навчаль-

ним 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 учителя-

ми 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 уможливорює 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);

- 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, інновації та навички;

- розробити стимули для роботодавців для зайнятості вище зазначених відділів – у справах дітей, шкіл та сімей (DCSF) та бізнесу, інновацій та навичок;

- урядове субсидювання організацій для допомогти 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.

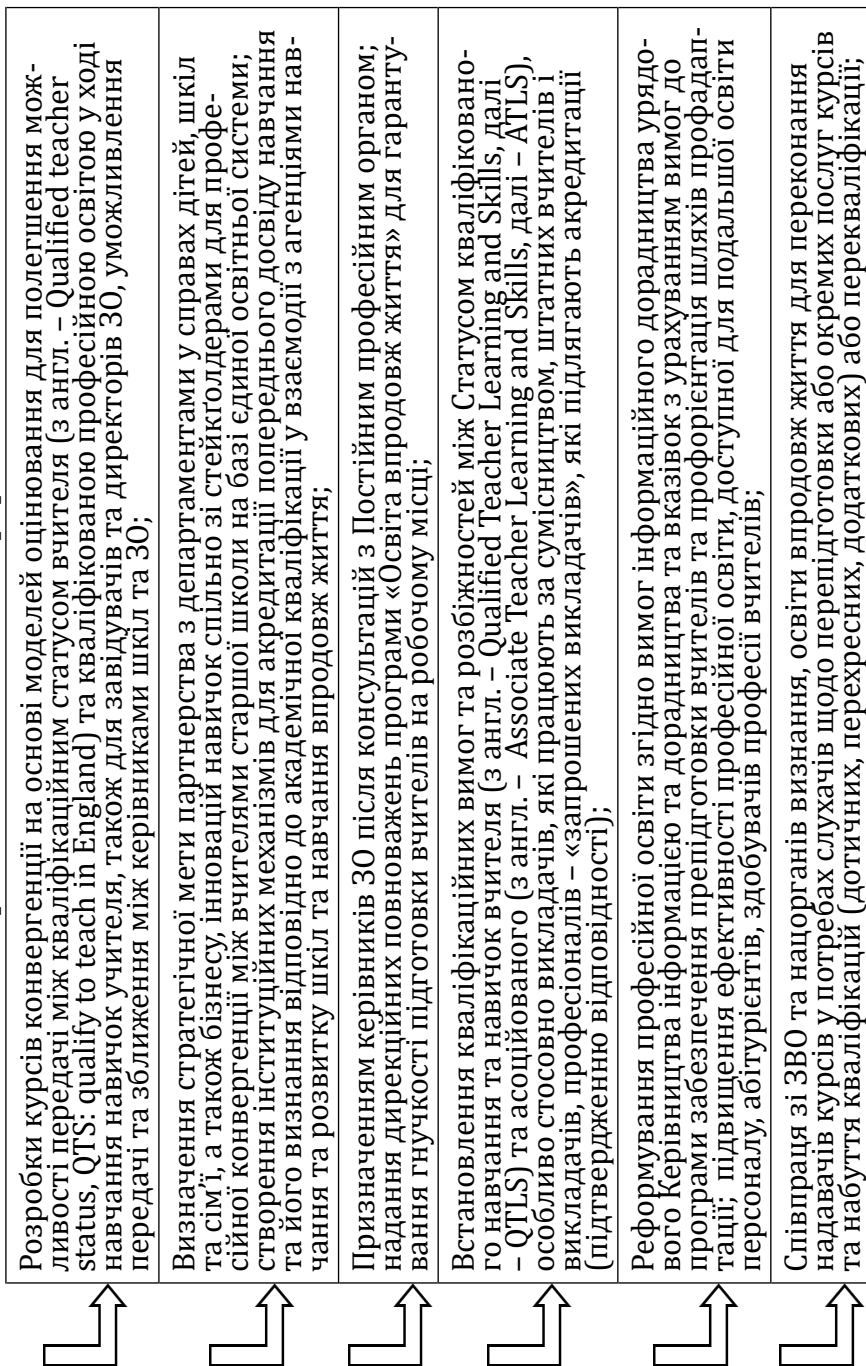
Їх розкриття представлено у стратегії структурно-логічному ланцюга реалізації глобальних перетворень у системі неперервної освіти між доуніверситетською, університетською та післядипломною освітою з підвищенням кваліфікації педагогічної еліти представлено на Рис.4.1.

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. Інкorporація ЗВО у 1992 р., передбачена Законом про подальшу та вищу освіту сприяла подальшій диверсифікації політики підготовки вчителів у умовах автономності ЗВО.

Рада з фінансування (з англ. – Further Education Funding Council for England, FEFC) 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.

Рис. 2.1. Стратегії структурно-логічного ланцюга реалізації глобальних перетворень для гармонізації системи неперервної освіти



	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 запрошення 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; 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, HLTA's);
	Професійна педагогіка – пріоритет дослідження та впровадження в школах, додатковий 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 учителів до сфери працевлаштування, патронат DCSF та BIS; урядове субсидювання програм працевлаштування; дослідження щодо якості викладання у системі вищої освіти, орієнтованої на роботу в ЗВО.

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.

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 ІП 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.

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: покра-

щення 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 – нерівності 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, заохочуть 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.

2.4. Інформаційно-технологічне забезпечення та цифрова компетентність професійної майстерності викладачів

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. 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 стрім-

ке зростання цифрових технологій припускають зниження між-національних 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 загальноосвітні 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 проєктів є відома Декада Організації Об'єднаних Націй Освіти в інтересах сталого розвитку (Education for Sustainable Development).

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). Проєкт «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.

Фундаментальним ресурсом забезпечення формування «Стійкого суспільства» є модернізація освітньо-наукових систем, що відповідає сучасному інноваційному високотехноло-

гічному 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 нарошується 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 інформаційни-

ми, 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 упорядкування 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 уможливорює 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, транслявання 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 XXI 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 тіль-

ки 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 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, 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.

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.

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.

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.

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.

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 професійно-

му 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).

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».

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.

Найбільш повною моделлю цифрових компетенцій педагога дослідники вважають модель Technological Pedagogical Content Knowledge – ТРАСКО, 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).

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 [121]. 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 [121].

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 сис-

теми соціальнопрофесійних компетентностей вчителя інформатики. Науковці Н. Морзе, А. Кочарян А. представили модель стандарту ІКТ-компетентності викладачів університету в контексті підвищення якості освіти зі застосуванням технологій і засобів навчання 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. Спірін виокремлює інформаційно-комунікаційні та інформатичні компетентності як компоненти системи професійно-спеціалізованих компетентностей вчителя інформатики [О. Спірін, 95].

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 [А. Гуржій., 16].

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 напряду майбут-

ньої професійної діяльності [Н. Морзе., 59]. 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).

На думку дослідниці Г. Кашиної, яка вивчала теоретико-методичні засади інформаційно-технологічного забезпечення природничо-гуманітарної підготовки педагогів у системі післядипломної освіти [Г. Кашина, 35] 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>) [60].

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 онлайновому 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 розрізнити 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 [144] 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 дос-

тупних 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.

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 2.3.

**Таблиця 2.3. Огляд класифікаційних ознак
глобальних цифрових бібліотек**

Найменування цифрової бібліотеки	Призначення цифрової бібліотеки	Переваги цифрової бібліотеки
Гронаун [120]	Спрощення архітек- тоніки та презентації колекцій інформаційних матеріалів	Проста у застосуванні, розроблена для сприяння використання потенціалу
	Через стандартні техно- логії пошуку та перегляду	Цифрових бібліотек у країнах, які розвивають- ся та активно беруть участь у розбудові інфор- маційного суспільства
DSPACE [121]	Система сприяння науко- во-дослідним організаці- ям створювати та опису- вати цифровий матеріал за допомогою модуля ро- бочого процесу, підтрим- ки розподілу цифрових активів організації через Інтернет із застосуванням системи пошуку, а також збереження цифрових активів активи у довго- строковій перспективі	Розроблена бібліотека- ми MIT та Labs Hewlett- Packard, як відкрите програмне забезпечення для науково-дослідниць- ких установ
Fedora [122]	Оструктурена гнучка архітектура сховища для наращення цифрового потенціалу; виступає як сфера для розлогої амплі- туди багаторівневих систем обслуговуючої ієрархії, і забезпечення зручної роботи для ко- ристувачів -споживачів	Розроблена цифровою групою бібліотечного сер- вісу Університету Корнелл (США) згідно державного гранту та у співпраці уні- верситету 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 існу- ючих спільнот глобаль- них цифрових бібліотек	Створена на базі Fedora та DSpace, розширює їх можливості, пропо- нує нові технології та послуги, які реагують на динамічне середовище Інтернету та нові вимоги від існуючих та майбут- ніх користувачів

Продовження Таблиці 2.3

Найменування цифрової бібліотеки	Призначення цифрової бібліотеки	Переваги цифрової бібліотеки
Opendlib [124]	Надання основних послуг: підтримки по-дання, опису, індексації, пошуку	Розроблена в Національній дослідницькій раді (Італія) для підтримки існуючих спільнот і ефективною реалізацією функцій для підтримки адміністраторів цифро-вих бібліотек у забез-печення інформаційної безпеки об'єктів, сервісі процесів розгляду об'єк-тів, при обробці профілів користувачів та розгор-танні управлінських по-слуг, розміщених розпо-діленими серверами
Scholnet [125; 126]	Сховище зберігання мультимедійних до-кументів, забезпечує обробку анотацій доку-ментів, перехресного пошуку відповідного об'єкту, автоматичне персоналізоване обслу-говування службого роз-повсюдження інформації	Розроблена в рамках проекту Scholnet, що фінансуються П'ятою рамковою програмою ЄС для розширення ролі цифрової бібліотеки щодо надання послуг підтримки дистанційно-го зв'язку та співпраці між ученими; забезпечує впровадження спеці-алізованих послуг, які дають змогу миттєво поширювати та сприяти доступу технічної до-кументації в глобально розподіленому багато-мовному науковому світі

Принципово цифрові бібліотеки з'явилися як платформи технологічної підтримки новітніх типів комунікативної взаємодії у співпраці: - дистанційно, онлайн. Цифрові бібліотеки уможли-вають інноваційні засоби підтримки повного циклу продукуван-ня наукових знань, який включає не лише нарощення інформа-ції, 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.

Для забезпечення взаємодії та доступу до різноманітних скарбниці напрацьованих ресурсів, спроектовано новітні організаційні моделі, засновані на понятті електронної інфраструктури. Інноваційні підходи радикально революціонують ідеї організації та розвитку цифрової бібліотеки, завдяки впровадженню 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), що підтримує гармонізацію та єдиний доступ до даних спостереження за Землею, пропонує науковцям та освітянам 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 проєкту називаються віртуальними дослідницькими середовищами (з англ. –virtual research environment, VRES) [136].

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 представлені 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 контрольно-оцінних 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 змінюєть-

ся 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 розділу 2

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 структуривання 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, ме-

дицини 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). Трактуюмо 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 Брюсельській конференції забезпечила дискурси, основною ідеєю яких були єдність розмаїття європейського виміру педагогічної освіти у наступних компози-тах 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; поціновування 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 за-
сади 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. Конк-

ретизовано, 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.

Світове академічне співтовариство адекватно реагує на виклики глобалізації та цифровізації, вдосконалюючи підготовку викладачів. Інформаційно-комунікаційна (цифрова) компетентність є пріоритетним напрямом досліджень і ключовою, невід’ємною складовою професійної майстерності викладача. Соціокультурна організація забезпечує викладачам механізми для самовизначення, адаптації та самореалізації в нових умовах. Забезпечення якості освіти (як обговорювалося на форумі EQAF 2020) стає основоположним у новому, гнучкому освітньому середовищі.

РОЗДІЛ 3

ПРОЕКТУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ТА ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА У ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ

Короткий опис:

Запропонована система — це відкрите освітнє середовище, що характеризується сприятливим психолого-педагогічним кліматом та глобальною метрикою соціального захисту. У розділі подано надзвичайно детальну структуру професійної майстерності, що складається з 6 компонентів: 1) наявні якості, 2) природовідповідні здібності, 3) фахово-орієнтовані здатності, 4) професійна готовність, 5) професійна компетентність, 6) розвиненість майстерності.

Для вимірювання ефективності системи розроблено трирівневий критеріальний апарат:

Ремісницький критерій (базовий рівень, виконавська дисципліна).

Технологічний критерій (володіння інформаційно-технологічними, аналітичними та управлінськими технологіями).

Творчий критерій (ініціативність, креативність, здатність до саморозвитку та наставництва).

Дизайн експерименту: Для перевірки моделі було проведено педагогічний експеримент, що складався з кількох етапів (соціокультурної мотивації, констатувального, формувально-рефлексивного та контрольно-наглядного).

Вибірка: В експерименті взяли участь 460 студентів (230 в експериментальних (ЕГ) та 230 в контрольних (КГ) групах) освітніх ступенів «Бакалавр» та «Магістр» з кількох ЗВО України.

Результати:

1. На констатувальному етапі обидві групи показали приблизно однакові результати (статистична однорідність підтверджена, оскільки $\chi^2_{\text{експ}} < \chi^2_{\text{кр}}$).

2. Після впровадження системи (формувально-рефлексивний етап) в експериментальних групах відбулися статистично значущі позитивні зміни.

3. Для бакалаврів: $\chi^2_{\text{експ}} (25,51) > \chi^2_{\text{кр}} (7,82)$.

4. Для магістрів: $\chi^2_{\text{експ}}(24,4) > \chi^2_{\text{кр}}(7,82)$.

5. В ЕГ значно зріс відсоток студентів на розвинутому рівні та суттєво зменшився на початковому рівні.

3.1. Моделювання системи формування професійної майстерності викладачів в умовах глобалізації

Система формування професійної майстерності викладачів в умовах глобалізації та 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 [Силадій І., 90].

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-різ-

номанітність) 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 вагомих видів людської діяльності, умов організації освітнього процесу у системах професійної підготовки педагогічних кадрів для оперативного, ґрунтовного і всебічного аналізу процесів і явищ, які досліджуються, нарощення методологічного потенціалу пріоритетних напрямів педагогічної науки – теорії і методики професійної освіти для прогнозування їх розвитку, передбачення наслідків прийнятих стратегічно-управлінських рішень. Їх вирішення неподільне від динамічного моніторингу, запобігання та усунення проблем інформатизації освіти, що яскраво відображає досягнутий рівень науково-технічного та соціально-економічного розвитку з гарантуванням екологічної та біосоціальної безпеки суспільства.

Концептуальне призначення семантики організації відкритого освітнього середовища – системи у нових модернізованих формах освітнього процесу формування професійної майстерності викладачів для глобального виміру демократизації освіти полягає у мережевій, змішаній, дистанційній та ступеневій реалізації неперервного навчання та професійного розвитку з пролонгованою зайнятістю у неосередовищах праці, таких як самозайнятому, віддаленому, корпоративному, матричному типах офіційного оформлення, самоорганізації, дауншифтингу – заміни попереднього середовища праці та віднайдення в інших сферах діяльності, перехід на віддалену роботу, відсторонення від трудової зайнятості та самоменеджмент зі самовдосконаленням, що потребує застосування мережевих засобів

і технологій інформаційно-технологічного забезпечення, які можуть використовуватися для вдосконалення, модернізації педагогічних систем різного функціонального спрямування, і як наслідок підвищення на цій основі якості освіти.

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.

Непоодиноке уможливлення точки зору теорії та методики професійної освіти є доцільним і навіть життєво необхідним.

Проектування архітекτονіки педагогічних систем і модернізація їх змісту у принципах відкритості сфери освіти, науки й інноватики демократичної освіти, розроблення, апробація та застосування адаптації, соціалізації та раціоналізації освітніх методів, засобів, а також ІКТ дають змогу суттєво оптимізувати

масштаб середовища-системи, забезпечити доступ для учасників і стейкхолдерів освітнього процесу формування професійної майстерності викладачів для глобального виміру демократизації освіти за наявних в певному ЗВО множини активів академічної різноманітності спеціальних семантичних спеціалізацій – студентоцентризованих [Силадій І., 90].

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 мережевих корпоративних, інституційних, транскордонних форм комунікативної взаємодії семантики мережевих складових системи неперервної професійної освіти.

Уможливлення неоконцептів з розлогою систематизацією освітнього середовища, що створює потенційні умови формування професійної майстерності викладачів для глобального виміру демократизації освіти, що передбачають: глобальний вимір мобільності професійної майстерності викладачів, метрику глобалізації соціального захисту в умовах демократизації сфери освіти, науки й інноватики, сприятливий психолого-педагогічний клімат організації формування професійної майстерності викладачів для суттєвого поліпшення забезпечення змістовно-методологічних модулів інтегративного курсу «Компетентність викладача у глобальних викликах демократизації освіти» у системі неперервної професійної підготовки, збільшення амплітуди форм, методів і засобів навчання, і освітніх технологій, які можуть бути раціонально використані в освітньому процесі, у 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 уможливлюють 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 [Силадій І., 90].

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 – самотутньо-автентичного (процес неперервної професійної підготовки викладачів у глобальному вимірі демократизації освіти) шляхом створення та дослідження його аналогів у самотійній або поліваріантній алгоритмізованій моделі, яка є проєкцією або замінює оригінал при вивченні класифікаційних ознак та характеристик притаманних семантиці, а

також які виявляються у аспектах, що становлять науковий інтерес педагогічної розвідки – теоретичної й експериментальної.

Дослідження суспільних процесів шляхом експериментування пов'язано зі значними затратами на матеріально-технічне та інформаційно-технологічне забезпечення метрики квалітології при вивченні релевантності організації освітнього процесу професійної підготовки фахівців, її соціокультурної та психолого-педагогічної реалізації для пролонгованої зайнятості неперервності на засадах сталості. Тому для вирішення таких завдань застосування моделювання є найбільш рекомендованим методом наукового дослідження об'єктів, шляхом вивчення їх аналогів, моделей систем. В разі, коли безпосереднє пізнання їх організації з певних причин та обставин унеможливлено або ускладнено, чи є недоречним; при застосованні методів абстрагування, узагальнення, систематизації, специфікації – ідеалізації оригіналу у копії, можна спроектувати виокремлену архітектуру та функціонал, а потім відтворити і досліджувати саме ті параметри, характеристики чи властивості модельованих об'єктів, які не підлягають безпосередньому пізнанню; відноситься до методологічних методів, які використовуються на всіх орбітах і горизонталях наукового дослідництва, а також сприяє нарощенню масштабів його уможливлення, оскільки унаочнює уявлення та інформаційний банкінг досліджуваних процесів та явищ, фокусуючи їх та усуваючи недоречний вплив супровідних дотичностей, які є несуттєвими або зайвими чинниками і перешкоджають прозорому дослідженню оригінального виду об'єкта [Силадій І., 90].

У реальних часових вимірах самотутній 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 при-
таманих взаємин та характеристик властивостей функціо-

нування, 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 проєктуються 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) [Силадій І., 90].

Будь-який об'єкт має певний набір семантичних характеристик. При вивченні складно-організованих систем як об'єктів їх явищ і процесів не можливо на постійній основі врахувати повноту комплексу чинників, які визначають їх властивості. Тому цільовий компонент (підсистема) є запорукою концептуально-стратегічного бачення систематизації елементарної структури об'єкта, завдяки визначенню мети дослідження (теоретичне обґрунтування, розроблення та експериментальна перевірка системи формування професійної майстерності викладачів у закладах вищої освіти в контексті глобальних вимірів демократизації освіти) та «дерева цілей», у яких не обов'язково враховуються всі можливі або часткові елементи архітекτονіки об'єкта – процесу неперервної професійної підготовки викладачів у глобальному вимірі демократизації освіти.

Тому варто виділити основоположні, найбільш притаманні ознаки як пануючі та переважно як ті, що визначають основні характеристики об'єкта дослідження для створення нового спрощеного аналогу – моделі, проєкції, суттєвих властивостей об'єкту-процесу неперервної професійної підготовки як явища.

Як спрощене віддзеркалення матеріального або нематеріального аналогу виокремлюють предметні та ідеальні або кодово-знакові моделі. Перші – це природні процеси і явища, семантика яких є природовідповідною у закономірностях функціонування, а другі – статично або динамічно фіксуються у кодово-знаковому виразі форм і функціонують за фундаментально-філософськими законами логіки. Предметні моделі матеріально формалізують фізичне та геометричне відтворення властивостей. Кодово-знакові інформаційні моделі уособлюють 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 [Силадій І., 90].

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.

3.2. Критеріальний апарат та рівні оцінювання майстерності викладачів

Розроблено умови ефективного формування професійної майстерності викладачів в умовах глобалізації та демократизації осві-

ти, 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 [Силадій І., 90].

Розроблено зміст і структуру професійної майстерності викладачів для глобального виміру демократизації освіти, яку вбачаємо у:

1) наявних якостей – 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, уявномовірно моделюючі, самоідентифікації та адаптації, прагнення до саморозвитку та управління ним, інформаційно-комунікативні, конативні, новарства), *квалітологічному* (ініціативності, передбачуваності, цілевстановлення, системного бачення ноосферного устрою, системноаналітичні, справедливості, достовірності релевантності) та *психолого-педагогічних* (аксіології, акмеології, диференційно-психологічні та ауто- психологічні, 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* (інтелектуальні, позитивного світобачення, креативні, пізнавальні, математичні, епістолярні, естетичні, риторичні, абстрактного та стратегічного мислення, інноватики), *інформаційно-технологічному* (рефлексивні, академічні, дидактично-ораторські, перцептивно-аперцептивні, експресивні, системної емерджентності, конструктивізму, кодово-знакової

інвентаризації інформації, системного аналізу, цифровізації, технологічного планування та проектування), *квалітологічному* (формувані 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, організовувати 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, дозвіллево-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, мережево-

го 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, проектно-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 вирішенні 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-дозвілєва, гостинності, інформаційно-аналітична, проектно-технологічна, природоохоронна та природоошад-

на, 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, працезхоронні, 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 [Силадій І., 90].

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 професійно-

го іміджу та формування позитивного академічного реноме, оперативно опановувати сучасні наукові знання; психокompенсаторної, 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 в умовах глобалізації та демократизації освіти

Прізвище, ім'я, по-батькові _____

ЗВО _____

Галузь науки та знань _____

Освітня програма _____

Спеціальність _____

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 глобалізації освіти.

Таблиця 1

Показники	Рівні		
	Достатній (С)	Середній (В)	Високий (А)
1	2	3	4
Якостей: щирої самовідданості; працелюбства; альтруїзму			
Природовідповідних здібностей: професійної та гуманістичної мотивації			
Фахово-орієнтованих здатностей: виконавської та організаторської дисципліни			
Професійної готовності: викладацької; методичної; технологічної			
Сформованості професійної компетентності у галузях науки та знань: фундаментально-філософських; загально- та конкретно-наукових			
Розвиненості майстерності: рекреаційно-пізнавальної; художньо-естетичної			

Технологічний критерій оцінювання сформованості професійної майстерності викладачів для глобалізації освіти.

Таблиця 2

Показники	Рівні		
	Достатній (С)	Середній (В)	Високий (А)
1	2	3	4
Якостей: емпатії та перцепції; порядності; толерантності			
Природовідповідних здібностей: переконавання здорового способу життя; шанобливого ставлення до приро- ди (в тому числі до Людини)			
Фахово-орієнтованих здатностей: риторики, дотримання професійно- го іміджу та формування позитивного академічного реноме; оперативно опановувати сучасні наукові знання			
Професійної готовності: психокомпенсаторної; інформаційно-аналітичної; організаційно-управлінської			
Сформованості професійної компе- тентності у галузях науки та знань: методології – наукового пізнання, практики, оцінювання, системного управління; концептуально-стратегічна; адміністративно-організаційна			
Розвиненості майстерності: творчої реалізації; антикризового менеджменту; біосоціальної та екологічної відпо- відальності			

Творчий критерій оцінювання сформованості професійної майстерності викладачів для глобалізації освіти.

Таблиця 3

Показники	Рівні		
	Достатній (С)	Середній (В)	Високий (А)
1	2	3	4
Якостей: конативності та світоглядності; миротворчості; моральної стійкості; доброчесності			
Природовідповідних здібностей: творчих і новаторських; філософське світобачення; стресостійкість та витривалість			
Фахово-орієнтованих здатностей: аналітичних і дослідницьких; дорадництва та консультування; авторитетного наставництва; біосоціальної та психологічної адап- тивності; суб'єкт-суб'єктної взаємодії у соціаль- них та освітніх процесах			
Професійної готовності: наукової; соціокультурної; психолого-педагогічної; квалітологічної			
Сформованості професійної компетент- ності у галузях науки та знань: 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 майс- терністю			
Розвиненості майстерності: футуристичного прогнозування; ноосфероорієнтованості розвитку; натхненної віртуозності; оперативного модерування; самоосвіти та управління професій- ним розвитком; спроможності до нарощення потенціа- лу 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 рефлексин _____

Таблиця 3.1. Критерії оцінювання рівня професійної майстерності викладачів для глобалізації освіти

Рівні	Критерії			Шкала оцінювання	Середній бал
	Ремісницький	Технологічний	Творчий		
ПОЧАТКОВИЙ	Наявних якостей – ширшої самовідданості, працелюбства та альтруїзму; природовідповідних здібностей – професійної та гуманістичної мотивації;	Наявних якостей – емпатії та перцепції, порядності та толерантності; природовідповідних здібностей – переконання здорового способу життя та шанобливого ставлення до Природи (в тому числі до Людини);	Наявних якостей – конативності та світоглядності, миротворчості, моральної стійкості, доброчесності; природовідповідних здібностей – творчих і новаторських, філософського світобачення, стресостійкості та витривалості;	С	3,00 - 3,99
ДОСТАТНІЙ	Фахово-орієнтованих здібностей – виконавської та організаційської дисципліни; професійної готовності – викладацької, методичної, технологічної;	Фахово-орієнтованих – риторички, дотримання професійного іміджу та формування позитивного академічного ремене, оперативного опанування сучасні наукові знання; професійної готовності – психокомпенсаторної, інформаційно-аналітичної, організаційно-управлінської;	Фахово-орієнтованих здібностей – аналітичних і дослідницьких, дорадництва та консультування, авторитетного наставництва, біосоціальної та психологічної адаптивності, суб'єкт-суб'єктної взаємодії у соціальних та освітніх процесах; професійної готовності – наукової, соціокультурної, психолого-педагогічної, квалітологічної;	В	4,00 - 4,99

Продовження Таблиці 3.1

Рівні	Критерії		Шкала оцінювання	Середній бал
	Ремісницький	Технологічний		
Розвинуті	Сформованість професійної компетентності у галузях науки та знань – фундаментальних, філософських, загально- та конкретно-наукових; розвиненості майстерності – рекреаційно-пізнавальної, художньо-естетичної	Сформованість професійної компетентності у галузях науки та знань – методологічного пізнання, практики, оцінювання, системного управління; концептуально-стратегічна, адміністративно-організаційна; розвиненості майстерності – творчої реалізації, антикризового менеджменту, біосоціальної та екологічної відповідальності	Е**	5,00
	<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 – фуруристичного прогнозування, ноосфероорієнтованості розвитку, натхненної віртуозності, опертивного модерування, самоосвіти та управління професійним розвитком, спроможності до нарощення потенціалу позитивного й емоційного інтелекту</i>		А	

Примітка: ** Е – шкала оцінювання ЗВО, відповідно до системи ECTS

Таблиця 3.2. 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
A	10	ВІДМІННО - відмінне виконання лише з незначною кількістю помилок	5 (відмінно)	91-100
B	25	ДУЖЕ ДОБРЕ - вище середнього рівня з кількома помилками	4 (добре)	81-90
C	30	ДОБРЕ - в загальному правильна робота з певною кількістю значних помилок	4 (добре)	71-80
D	25	ЗАДОВІЛЬНО - непогано, але зі значною кількістю недоліків	3 (задовільно)	61-70
E	10	ДОСТАТНЬО - виконання задовольняє мінімальні критерії	3 (задовільно)	51-60
FX	-	НЕЗАДОВІЛЬНО - потрібно попрацювати перед тим, як перескласти	2 (незадовільно)	31-50
F	-	НЕЗАДОВІЛЬНО - необхідна серйозна подальша робота, обов'язковий повторний курс	2 (незадовільно)	0-30

3.3. Організація та результати педагогічного експерименту у закладах освіти України

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 [Силадій І., 90].

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) наукоємке 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» освітніх ступенів «Бакалавр» та «Магістр».

Процедура здійснення педагогічного експерименту передбачала такі етапи – соціокультурної мотивації, констатувальний, формувально-рефлексивний та контрольний-наглядовий [Силадій І., 90].

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 де-

мократизації 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 контрольно-наглядовому;

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 [Силадій І., 90].

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 TIIMAG 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 3.1–3.8.

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 (χ^2) [11].

За формулою обчислимо значення статистики критерію $\chi^2_{\text{експ}}$ випадкової величини:

$$\chi^2_{\text{експ}} = N \times \sum_{i=1}^L \frac{(n_i - m_i)^2}{n_i + m_i} = 1$$

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 χ^2 – розподілу для числа ступенів вільності $r = 4 - 1 = 3$ і $\alpha = 0,05$ – рівня значущості [12], знаходимо критичне значення величини χ^2 : $\chi^2_{кр} = 7,82$.

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 3.3. Показники рівнів сформованості професійної майстерності в умовах глобалізації та 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 $\chi^2_{експ} < \chi^2_{кр}$ ($1,09 < 7,82$), що підтверджує їх однорідність. Це дає підстави стверджувати, що показники контрольної та експериментальної груп на констатувальному етапі експерименту значно не відрізняються.

Таблиця 3.4. Показники рівнів сформованості професійної майстерності в умовах глобалізації та демократизації освіти у магістрів ЕГ і КГ на констатувальному етапі експерименту

Рівень	Група	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

Продовження Таблиці 3.4

Рівень	Група	Критерії					
		Ремісницький		Технологічний		Творчий	
		Осіб	%	Осіб	%	Осіб	%
Достатній	КГ	29	36,2	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 $x_{2\text{експ}} < x_{2\text{кр}}$ ($0,74 < 7,82$), що підтверджує їх однорідність. Це дає підстави стверджувати, що показники контрольної та експериментальної груп на початку експерименту значно не відрізняються.

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 науковометодичного 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.

Таблиця 3.5. Показники рівнів сформованості професійної майстерності в умовах глобалізації та демократизації освіти у бакалаврів ЕГ і КГ на формуально-рефлексивному етапі експерименту

Рівень	Група	Критерії					
		Ремісницький		Технологічний		Творчий	
		Осіб	%	Осіб	%	Осіб	%
Розвинутий	КГ	79	51,2	61	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 $x_{2\text{експ}} > x_{2\text{кр}}$ ($25,51 > 7,82$), то справджується альтернативна гіпотеза про неоднорідність вибірок. Це дає підстави стверджувати, що показники контрольної та експериментальної групи на формуально-рефлексивному етапі експерименту значно відрізняються. Вибірки неоднорідні, вони належать до різних генеральних сукупностей, а їх показники відрізняються на статистично значущому рівні.

Таблиця 3.6. Показники рівнів сформованості професійної майстерності в умовах глобалізації та демократизації освіти у магістрів ЕГ і КГ на формуально-рефлексивному етапі експерименту

Рівень	Група	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.

Таблиця 3.7. Зведені показники рівнів сформованості професійної майстерності в умовах глобалізації та демократизації освіти у бакалаврів ЕГ і КГ на констатувальному та формувально-рефлексивному етапах експерименту, у %

Рівень	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 (χ^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.

Таблиця 3.8. Зведені показники рівнів сформованості професійної майстерності в умовах глобалізації та демократизації освіти у магістрів ЕГ і КГ груп на констатувальному та формувально-рефлексивному етапах експерименту, у %

Рівень	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	8,0	34,9	16,9	19,5	32,1	12,5
	ЕГ	20,5	55,4	34,9	16,6	52,8	36,2	19,3	45,4	26,1

Продовження Таблиці 3.8

Рівень	Групи	Критерії								
		Ремісницький			Технологічний			Творчий		
		К	Ф-Р	Δ	К	Ф-Р	Δ	К	Ф-Р	Δ
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	-7,4	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 в умовах для глобалізації та демократизації освіти.

Порівняння величин критеріїв Пірсона (χ^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.

Під час контрольно-наглядового етапу педагогічного експерименту встановлено, що розроблена система формування професійної майстерності викладачів для глобального виміру демократизації освіти є верифікованою за допомогою χ^2 – критерію К. Пірсона. Порівняння величин критеріїв Пірсона (χ^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 [Силадій І., 90].

Висновки до розділу 3

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 контрольного-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» освітніх ступенів «Бакалавр» (307 осіб) та «Магістр» (153 осіб). Визначено, що на формувально-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 χ^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. Розроблена, обґрунтована та експериментально перевірена модель системи формування професійної майстерності викладачів є ефективною.

Педагогічний експеримент, проведений на вибірці з 460 студентів, довів, що впровадження авторської системи (включно з інтегративним курсом «Компетентність викладача...») призводить до позитивної динаміки у сформованості професійної майстерності. Статистична верифікація за допомогою χ^2 – критерію К. Пірсона підтверджує, що з надійністю $p=0,95$ позитивні зміни в експериментальних групах не є випадковими, а є прямим наслідком впровадження розробленої системи.

ВИСНОВКИ

У монографії представлено розв'язання наукової проблеми теоретичних та методичних засад формування професійної майстерності викладачів в умовах глобалізації та демократизації освіти, що дало змогу сформулювати висновки:

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.

Теоретично обґрунтовано та спроектовано модель формування професійної майстерності викладачів в умовах глобалізації та 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 самостановлення, 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 напряму «Компетентність викладача у глобальних викликах демократизації освіти» для неперервної професійної підготовки» та неперервної професійної підготовки і забезпечення реалізації набуття та розвитку професійної майстерності.

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 психокомпен-

саторну 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 витривалості 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 за для 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 донаторських залучень без покладання 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.

Здійснено експериментально-дослідну верифікацію релевантності розробленої моделі системи формування професійної майстерності викладачів для глобального виміру демократизації освіти. Під час контрольно-наглядового етапу педагогічного експерименту встановлено, що розроблена система формування професійної майстерності викладачів для глобального виміру демократизації освіти є верифікованою за допомогою χ^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 в умовах глобалізації та демократизації освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. 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.
2. 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.
3. Андрущенко В., Силадій І. Поняття педагогічного дискурсу в сучасних наукових дослідженнях. *Вища освіта України*. 2018. № 1. С. 5–10.
4. 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.
5. Бех І. Д. Виховання особистості: у 2 кн. Київ: Либідь, 2003. Кн. 1: Особистісно орієнтований підхід: теоретикотехнологічні засади. 280 с.
6. Біла книга національної освіти України / за заг. ред. акд. В. Г. Кременя. Київ: Інформ. системи, 2010. 342 с.
7. Бойчук М. А. Демократичний процес в Україні: проблема вибору і механізмів реалізації: автореф. дис. ... док. філософ. наук: 09.00.03. Київ., 2012. 32 с.
8. Болдуєв М. В. Особливості й тенденції розвитку державного управління вищою освітою в економічно розвинутих країнах світу. *Державне управління*, 2012. № 1 С. 125–129.
9. Буднік О.Б. Проблема формування демократичних цінностей майбутніх фахівців. *Молодий вчений*, 2015. № 2 (17). С. 210–213.
10. Гаєвська Л. Державно-громадське управління загальноосвітнім навчальним закладом. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи: збірник наукових праць*. Умань, 2007. Вип. 20.
11. 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.

12. Головка С.Г. Імплементація Закону України «Про вищу освіту»: завдання та механізми реалізації. *Юридичний вісник*, 2015. № 1 (34). С. 24–30.
13. Гошко А.О., Дмитренко Г.А., Князев В.М. Контури нового управлінського курсу трансформації України: монографія Київ: Вид-во НАДУ, 2004. 176 с.
14. Гречка Я. Р. Особливості державно-громадського управління в Польщі. Київ: АМУ, 2009. 20 с.
15. Groshovenko O. Використання інтерактивних технологій в процесі фахової підготовки майбутнього вчителя початкових класів. *Збірник наукових праць*, 2009. Ч. 3. С. 39-44.
16. Гуржій А.М., Овчарук О.В. Дискусійні аспекти інформаційно-комунікаційної компетентності. *Інформаційні технології в освіті*, 2013. №15. С.38-43.
17. 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.
18. Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття»). Київ: Радуга, 1994. 61 с.
19. Дьюї Дж. Демократія і освіта. Львів: Літопис, 2003. 289 с.
20. Євдокімова О. О. Історія психології: навчальний посібник. 2-ге видання. Харків, 2020. 320 с.
21. Єльнікова Г. В. Теоретичні підходи до моделювання державно-громадського управління. *Директор школи*, 2003. № 40-41. С. 10–11.
22. Жалдак М. І., Рамський Ю. С., Рафальська М. В. Модель системи соціально-професійних компетентностей вчителя інформатики. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 2*, 2009. № 7. С. 3-10.
23. Жерноклеєв І. В. Демократична основа процесу підготовки майбутніх вчителів технологій в північних країнах Європи. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5*, 2011. Вип. 30. С. 61–68.
24. Живемо в демократії: плани уроків... / Р. Голлоб та ін.; заг. ред. укр. версії: Н. Г. Протасова. Київ: НАДУ, 2009. 212 с.

25. Закон України «Про вищу освіту» від 26 грудня 2002 р. № 380-IV.
26. Закон України «Про вищу освіту» від 1 липня 2014 р. № 1556-VII.
27. Закон України «Про освіту» від 5 вересня 2017 р. № 2145-VIII.
28. Золотухіна С., Зеленська Л. Професійно-педагогічна компетентність викладача вищого навчального закладу (історико-педагогічний аспект): монографія. Харків: Основа, 2007. 184 с.
29. 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.
30. Калашнікова Л.Ю. Умови формування соціальної позиції студента. *Педагогіка та психологія*, 2014. Вип. 45. С. 125–134.
31. Калініна Л. М. Проблеми та реалії державно-громадського управління освітою на сучасному етапі розвитку демократичного суспільства. *Постметодика*, 2012. № 3.
32. Калініна Л. М. Фактори та проблеми державно-громадського управління... *Проблеми сучасного підручника*, 2014. Вип. 14. С. 231–247.
33. Карпуленко М.О. Студентське самоврядування у вищих навчальних закладах Польщі як фактор демократизації вищої освіти. *Державне управління: теорія та практика*, 2010. №1.
34. Кашина Г. С. Науково-природнича підготовка педагогів у системі післядипломної освіти засобами інформаційно-технологічного забезпечення: монографія. Херсон: «ОЛДІ-ПЛЮС», 2018. 315 с.
35. Кашина Г.С. Теоретико-методичні засади інформаційно-технологічного забезпечення природничо-гуманітарної підготовки педагогів...: автореф. дис. ... докт. пед. наук. Київ, 2020. 44 с.
36. Квіт С. Потрібні зміни: зміст і завдання освітніх реформ. *Українська правда*, 2015.
37. Князев В. М., Бакаєв Ю.В. Методологія наукових досліджень в галузі «Публічне адміністрування». Київ: Вид-во НАДУ, 2007. 75 с.
38. Кобрій О.М., Брода М.В. Розвиток ідеї демократизації змісту педагогічної освіти вчителя... *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Педагогіка*, 2014. Вип. 30. С. 57–61.

39. Когак Е. Обличчя демократії: зазираючи у двадцять перше сторіччя. *Демократія – це дискусія*. 1997. С. 2–6.
40. Коляденко С. М., Юрчук О. О. Деякі питання соціалізації особистості у творчій спадщині В. О. Сухомлинського. *Теоретичні та методичні засади соціально-педагогічної підготовки вчителя*. Житомир, 2001. С. 125.
41. Компетентнісний підхід до підготовки педагогів у зарубіжних країнах: теорія та практика: монографія / Н. М. Авшенюк та ін. Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2014. 280 с.
42. Кондрашова Л. Емоційна домінанта підготовки майбутніх педагогів до професійної діяльності. *Рідна школа*, 2010. №7–8. С. 14 – 19.
43. Кондур О.С. Управління якістю освітніх систем в умовах глобалізації: монографія. Івано-Франківськ: НАІР, 2018. 488 с.
44. Королук С.В. Особливості громадсько-державного управління в діяльності сучасної школи. *Теорія та методика управління освітою*, 2010. № 3.
45. Кострюков С. В. Формування демократичних цінностей студентської молоді в трансформаційний період: автореф. дис. ... канд. філософ. наук. Київ, 2004. 19 с.
46. Кравцов В., Кравцова Т. Теоретичні засади формування громадянської компететності майбутнього соціального педагога. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*, 2012. Вип. 103. С. 27–35.
47. Кудряченко А. Засадничі демократичні цінності та їх вплив на розбудову громадянського суспільства в країнах Європи. *Віче*, 2015. № 2. С. 3–7.
48. Курс «Основи демократії». Силабуси вибіркових освітніх компонент.
49. Левківський М. В. Історія педагогіки: навч.-метод. посібник. Київ: Центр уч. літератури, 2008. 190 с.
- 50./41. Лікарчук І.Л. Міністри освіти України: монографія: в 2-х т. К., 2002. Т. 1 (1917–1943). 328 с.
51. Лікарчук І. На шляху до державно-громадської системи управління освітою. Київ: Світло, 2003. № 1. С. 24–27.

- 52.Лунячек В. Е. Становлення та розвиток педагогічного менеджменту в Україні і світі (1917 – 1991 рр.). *Теорія та практика державного управління*, 2014. Вип. 3. С. 195–208.
- 53.Любар О. О., Стельмахович М. Г., Федоренко Д. Т. Історія української школи і педагогіки: навчальний посібник. К.: Знання, 2006. 447 с.
- 54.Любарець В. В. Теорія і практика професійної підготовки майбутніх менеджерів соціокультурної діяльності...: дис. ... док. пед. наук. Київ, 2019. 504 с.
- 55.Мадзигон В. М. Інформатизація в контексті демократизації освіти в Україні. *Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992-2002*. Харків, 2002. С. 23–37.
- 56.Мазак А. В. Окремі аспекти децентралізації державного управління освітою... *Університетські наукові записки*, Хмельницький, 2008. №3(1). С 98-99.
- 57.Мазак А. Становлення громадянського суспільства та завдання удосконалення діяльності місцевих органів управління освітою. *Вісник УАДУ*, 2002. № 1. С. 185–189.
- 58.Максимчук Н. Організація та функціонування моніторингу вищої освіти в державному управлінні: аналіз зарубіжного досвіду. *Актуальні проблеми державного управління*, 2009. Вип. 2 (38). С. 73–77.
- 59.Морзе Н. В. Інформатична компетентність учнів може бути вищою від компетентності тих, хто їх навчає? *Комп'ютер у школі та сім'ї*, 2010. № 8. С. 3-8.
- 60.Морзе Н. В., Кочарян А.Б. Модель стандарту ІКТ-компетентності викладачів університету... *Інформаційні технології і засоби навчання*, 2014. №5. С. 27–39.
- 61.Морзе Н.В., Воротникова І.П. Модель ІКТ компетентності вчителів. *ScienceRise: Pedagogical Education*, 2016. №10 (6). С. 4-9.
- 62.Мультимодусні засади післядипломної освіти для сталого розвитку: колективна монографія / за ред. Рідей Н.М., Сергієнко В.П. Київ, 2017. 634 с.
- 63.Мясников В. А., Хроменков Н. А. Общеобразовательная школа на новом этапе. Київ: Рад. шк., 1986. 168 с.

- 64./53.Нижник Н. Р., Машков О. А. Системний підхід в організації державного управління: навч. посіб. Київ: Вид-во УАДУ, 1998. 160 с.
- 65.Ніколаєнко С. Проблеми розвитку теорії управління інноваційними процесами в освіті. *Освіта регіону*, 2009. № 1.
- 66.Ордіна Л. Л. Демократичні цінності як фактор мотиваційного забезпечення культуротворчого середовища ВНЗ. *Вісник НТУУ «КПІ»*, 2009. № 3(27). Ч.2. С. 142–146.
- 67.Освіта для демократичного громадянства: посіб. для підготовки вчителів... / Р. Голлоб та ін.; заг. ред. укр. версії Н. Г. Протасова. Київ: НАДУ, 2009. 92 с.
- 68.Основи демократії: навчальний посібник / за заг. ред. А. Колодія. Київ: Вид-во «Ай-Бі», 2002. 684 с.
- 69.Панасюк Н. Роль та місце управління якістю освіти в системі загального менеджменту. *ScienceRise: Педагогічні науки*, 2015. № 4/5(9). С. 18–21.
- 70.Панченко Т. В. Принцип субсидіарності у сучасному демократичному розвитку: монографія. Харків: Майдан, 2011. 360 с.
- 71.Паращенко Л. І. Державне управління розвитком загальної середньої освіти в Україні: монографія. Київ: Майстер книг, 2011. 536 с.
- 72.Петренко Л. М. Модернізація управління професійною освітою у зарубіжних країнах: порівняльний аналіз. *Вісник Черкаси. Серія: Педагогічні науки*, 2009. Вип. 146. С. 30–35.
- 73.Полтавцев О. Г. Формування громадянських компетентностей в Україні: проблеми та перспективи. *Народна освіта*, 2015. Вип. № 2 (26).
- 74.Пометун О. Формування громадянської компетентності: погляд з позиції сучасної педагогічної науки. *Вісник програм шкільних обмінів*, 2005. № 23. С. 18–20.
- 75.Пометун О. Теоретичні засади формування громадянської компетентності учнівської молоді. *Управління школою*, 2005. №8 (92). С. 5–8.
- 76.Пономаренко Л. Ментальність, ядерні цінності та філософія освіти в Україні і США. *Американська філософія освіти очима українських дослідників*. Полтава, 2005. С. 142–147.

- 77.Постовенський О. В. Наукові основи громадсько-державного управління загальною середньою освітою в регіоні: монографія. Житомир: ПП «Рута», 2014. 385 с.
- 78.Постоленко І. Демократизація освітнього процесу в Україні. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*, 2007. № 22. С. 67–71.
- 79.Поступна О. В. Механізми державного управління вищою освітою України. *Стратегічні пріоритети*, №1. 2010. С. 107–111.
- 80.Правденко С. Роль ЗМІ у процесі адаптації людини в політичному просторі. *Віче*, 2006. № 7.
- 81.Прокопенко Л. Л., Дегтярьова І. О. Досвід державно-громадського управління вищою освітою в Польщі. *Державне управління та місцеве самоврядування*, 2012. № 12. С.136-139.
- 82.Рідей Н. М. Глобалізаційні виміри демократизації освіти: аналіз за критерієм Пірсона. *Освітня аналітика України*. 2024. № 1 (22). С. 45–56.
- 83.Рідей Н. М. Демократизація освіти в умовах глобалізації. *Управління якістю освіти: досвід та інновації: матеріали конф.* Київ, 15–16 травня 2024 р. С. 112–115.
- 84.Розвиток демократії та демократична освіта в Україні: матеріали конференції / Укладач Л. Марголіна. Київ: Ай Бі, 2003. 729 с.
- 85.Розіна К.О. Деякі аспекти державно-громадського управління освітою. *Теорія та практика державного управління і місцевого самоврядування*, 2013. № 2.
- 86.Рудич Ф.М. Політологія: Підручник. 3-тє видання. Київ: Либідь, 2009. 480 с.
- 87.Серьожнікова Р.К., Пархоменко Н.Д., Яковицька Л.С. Основи психології і педагогіки: навчальний посібник. Київ: Центр навчальної літератури, 2003. 243 с.
- 88.Силадій І. М. Глобалізація системи освіти: механізми демократичної модернізації: монографія. Ужгород: РІК -У, 2020. 376 с.
- 89.Силадій І., Маринець Н. Професійні компетенції педагога – менеджера в управлінні освітнім процесом. *Науковий вісник Львівської академії. Серія: Педагогічні науки*. 2017. Вип. 1. С. 148–154.
- 90.Силадій І. Гуманізація і гуманітаризація освіти в контексті її демократизації. *Науковий вісник Кременецької академії ім. Т. Шевченка. Серія: Педагогіка*. 2020. Вип. 13. С.93–102.

91. Силадій І.М. Дисертація «Теоретичні та методичні засади формування професійної майстерності викладачів...». Київ, 2021.
92. Ситниченко Є. Г. Філософські аспекти аналізу мережної парадигми управління освітою. *Гілея: науковий вісник*, 2014. № 88. С. 280–283.
93. Сірополко С. Історія освіти в Україні: монографія. Київ: Наукова думка, 2001. 912 с.
94. Соколова І.В. Управління вищою освітою: світові тенденції і національні досягнення. *Освітній менеджмент: теорія і практика*. Маріуполь: МДУ, 2013. С. 6–22.
95. Соннова М. Зарубіжний та вітчизняний досвід громадянського виховання. *Вісник Львівського університету. Серія Педагогіка*, 2006. Вип. 21. Ч. 1. С.123–130.
96. Спірін О. М. Інформаційно-комунікаційні та інформатичні компетентності... *Інформаційні технології і засоби навчання*, 2009. №5 (13).
97. 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.
98. Тимошенко В.І. Формування комунікативної компетентності зв'язку в майбутніх менеджерів...: дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2021. 230 с.
99. Тимцуник В. І. Періодизація розвитку державно-громадського управління загальною середньою освітою в Україні... *Економіка та держава*, 2011. № 3. С. 117–121.
100. Титова Н.М. Теоретико-методичні основи психолого-педагогічної підготовки майбутніх педагогів...: монографія /за ред. М. С. Корця. Київ, 2018. 351 с.
101. Тодосова Г.І. Шляхи розвитку державно-громадського управління освітою в Україні. Державне управління: теорія та практика, 2010. № 1.
102. Тур М. Г. Інститут публічності – трансцендентальна передумова демократії. *Вісник Черкаського університету. Серія «Філософія»*, 2010. Вип. 190. С. 5–12.
103. Указ Президента України «Про національну доктрину освіти».

104. Указ Президента України «Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року».
105. Україно-швейцарський освітній проект. Про проект. Сприяння розвитку освіти для демократії в Україні.
106. Усенко О. Інноваційні моделі державного управління освітою на шляху до створення громадянського суспільства в Україні. *Вісник НАДУ*, 2009. Вип. 3 С. 270-279.
107. Фурман А. Теорія і практика розвивального підручника: монографія. Тернопіль: Економічна думка, 2004. 288 с.
108. Цвіркун А. Д. Моделювання складних систем. Київ: Наук. думка, 1990. 266 с.
109. Цінності об'єднаної Європи. *Лабораторія законодавчих ініціатив*, 2013.
110. Чопей В. С. Динаміка змін світоглядних парадигм сучасних студентів. *Міжнародний науковий форум*, 2013. Вип. 12. С. 119–130.
111. Шахов В. Базова педагогічна освіта майбутнього вчителя: монографія. Вінниця: Едельвейс, 2007. 383 с.
112. Шестоपालюк О. Громадянська освіта як фактор формування громадянської компетентності сучасної молоді. *Рідна школа*, 2010. № 3. С. 33–35.
113. Якібчук М.І. Педагогічна модель послідовного формування толерантності у студентів... *Вісник Національної академії ДПСУ. Педагогічні науки*, 2012. № 1. С. 249–254.
114. Assante M. et al. An Extensible Virtual Digital Libraries Generator. *ECDL 2008*, Aarhus, Denmark. pp. 122-134.
115. Bakhmat N. et al. 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.
116. Bakhmat N. et al. Information Technology in Incentive Management in Student Learning. *IJCSNS*, 2021, Vol.21 № 2, PP. 142-147.
117. Candela L. et al. Setting the Foundations of Digital Libraries. The DELOS Manifesto. *D-Lib Magazine*, 2007. Vol. 13 № 3/4.
118. Carretero Gomez S. et al. DigComp into Action: Get inspired, make it happen. EUR 29115 EN. Luxembourg, 2018. 234p.

- 119.Carretero S., Vuorikari R., Punie Y. DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens. *European Commission*, 2017.
- 120.Castelli D. Scholnet and Cyclades: Two New Digital Library Projects. *ERICIM News* 49, 2001.
- 121.Castelli D. Creating a research library that preserves the past, present and curates the future. *GRL2020 Asia*, 2009, pp. 11-12.
- 122.Castelli D., Pagano P. OpenDLib: A Digital Library Service System. *ECDL 2002*. pp 292-308.
- 123.Castelli D., Pagano P., Straccia U. Scholnet and Cyclades: extending the role of digital libraries. *D-Lib Magazine*, May 2001.
- 124.Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning. *European Commission*, 2021.
- 125.Denise A.S. et al. Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK). *Journal of Research on Technology in Education*, 2009. Vol. 42 (2). P. 123-149.
- 126.Dragan I.O. et al. 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).
- 127.dSPACE Learning Center. DSPACE.
- 128.EDWARDS Andres R. Thriving beyond sustainability: Pathways to a resilient society. *New Society Publishers*, 2010. 227 p.
- 129.Interprofessional education Guidelines 2017 / H. Barr et al. *CAIPE*, 2017.
- 130.Lagoze C. et al. Fedora: an architecture for complex objects and their relationships. *Int J on Digital Libraries*, 2006. №6(2) pp. 124-138.
- 131.Meyers E.M., Erickson I., Small R.V. Digital literacy and informal learning environment. *Training, media and technology*, 2013. T. 38. № 4. pp. 355-367.
- 132.Ottestad G., Kelentrić M. Professional Digital Competence in Teacher Education. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 2014. Vol. 9. № 4. P. 243-249.
- 133.Payette S., Staples T. The Mellon Fedora Project Digital Library Architecture Meets XML and Web Services. *ECDL 2002*. pp. 406-421.

134. Racko G., Oborn E., Barrett M. Developing collaborative professionalism... *The International Journal of Human Resource Management*, 2017. № 30(3). P. 1-22.
135. Redeker K., Punie Ya. Evropejskie ramki cifrovoj kompetentnosti pedagogov: DigCompEdu. *European Commission*, 2017.
136. Ridei N.M., Tytova N.M. Paradigm of formation of sustainability... *Paradigm of knowledge*, 2020. № 6(44). PP.152-176.
137. Ridei N. et al. Soil quality classes for characterizing the soil potential to produce biologically and ecologically valuable crops. *Archives of Agronomy and Soil Science*, 2012. 58: sup1, S219-S225.
138. Ridei N. et al. Concept of forming the company innovation strategy. *Academy of Strategic Management Journal*, 2019, 18 (Special Issue 1), pp. 1-6.
139. Ridei N. et al. Competence of HEIS teachers in the context of lifelong learning. *Laplage In Review*, 2021. 7 (1), p. 516-530.
140. Ridei N. M. et al. 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.
141. The Seven Components of TPACK. *TPACK.ORG*.
142. Turban E., McLean E.; Wetherbe J. Information technology for management... 2000, pp. 112-115.
143. Witten I.H. et al. The promise of digital libraries in developing countries. *The Electronic Library*, 2002. Vol. 20 № 1, pp. 7-13.
144. Zierer K., Seel N. M. Bivliometric synthesis of educational productivity research... *Research in Comparative and International Education*, 2019. Vol. 14, № 2, pp. 294-3.
145. Zozuliak-Sluchy R. et al. Information technology in the management of students' activities while studying. *IJCSNS*, 2021, Vol.21 № 2, pp.14-20.

УДК 37.014.5:378
С 36

Іван Силадій – Надія Маринець – Катерина Шовш
Система формування професійної майстерності викладачів
в умовах глобалізації та демократизації освіти. Наукове ви-
дання (колективна монографія) Закарпатського угорського
університету імені Ференца Ракоці II / Автори: Іван Силадій,
Надія Маринець і Катерина Шовш. Берегове: Університет Ракоці,
2026. 232 с. (українською мовою)

ISBN 978-617-8143-66-4 (PDF)

У науковому виданні монографії розкрита гостра необхідність у створенні нової системи формування професійної майстерності викладачів, яка б відповідала сучасним умовам глобалізації та демократизації освіти. Дана система базується на синергії кількох ключових концептів: соціалізації, адаптивної імплементації та раціональної ефективності. Вона інтегрує різноманітні наукові підходи, зокрема гносеологічний, системний, синергетичний та комунікативний. Проводиться порівняльний аналіз моделей управління освітою в різних країнах (Франція, Німеччина, Велика Британія, США, Польща, Литва) для контекстуалізації українських реформ. Україна здійснює перехід від державної до державно-громадської моделі управління освітою. Цей процес ускладнюється консервативними традиціями, браком фінансування та інколи пасивністю громадськості.

Наукове видання

Іван Силадій – Надія Маринець – Катерина Шовш
СИСТЕМА ФОРМУВАННЯ
ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ
В УМОВАХ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ ТА ДЕМОКРАТИЗАЦІЇ ОСВІТИ

Колективна монографія
2026 р.

*Рекомендовано до видання в електронній формі (PDF) рішенням Вченої ради
Закарпатського угорського університету імені Ференца Ракоці II
(протокол №3 від «23» березня 2026 року).*

Підготовлено до видання в електронній формі (PDF) авторами Іваном Силадієм,
Надією Маринець і Катериною Шовш спільно з Видавничим відділом
Закарпатського угорського університету імені Ференца Ракоці II.

Фахове рецензування рукопису:

*Маріанна Швардак, доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри педагогіки дошкільної, початкової освіти та освітнього
менеджменту Мукачівського державного університету (м. Мукачево, Україна)*

*Тетяна Щербан, доктор психологічних наук, професор,
професор кафедри педагогіки, психології, початкової, дошкільної освіти
та управління закладом освіти Університету Ракоці (м. Берегове, Україна)*

*Володимир Черкасов, доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри мистецьких дисциплін Комунального закладу вищої освіти
«Академія культури і мистецтв» Закарпатської обласної ради (м. Ужгород, Україна)*

Технічне редагування: *Олександр Добош і Анастасія Сенько*
Верстка та підготовка до видання в електронній формі (PDF): *Анастасія Сенько*

Коректура: *авторська*

Дизайн обкладинки: *Вівієн Товт*

УДК: *Бібліотека ім. Опаці Черч Яноша Університету Ракоці*

Відповідальний за випуск:

Олександр Добош (начальник Видавничого відділу Університету Ракоці)

Відповідальність за зміст і достовірність колективної монографії
покладається на авторів.

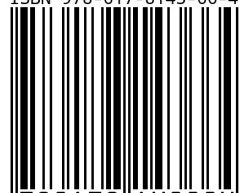
Зміст наукового видання було перевірено
на наявність збігів і запозичень сервісом «StrikePlagiarism.com».

Видавництво: Закарпатський угорський університет імені Ференца Ракоці II
(адреса: пл. Кошута 6, м. Берегове, 90202. Електронна пошта: egyetem@kme.org.ua;
office@kme.org.ua) *Свідомо про внесення суб'єкта видавничої справи до Державного
реєстру видавців, виготовлювачів і розповсюджувачів видавничої продукції Серія ДК 8485
від 23 жовтня 2025 року.*

Шрифт «Cambria». Розмір сторінок наукового видання: B5 (165x240 мм).
Обсяг в авторських аркушах: 11,96 (478 338 знаків із пробілами).



ISBN 978-617-8143-66-4



9 786178 143664