

acquainted with the stereotyped British vision of other European cultures and the nationally conditioned features of their representatives.

Key words: *students who learn several foreign languages, general methodological principles, social-cultural parameters, the linguistic and social-cultural competence*

Дата надходження статті: «26» лютого 2014 р.

УДК 93:372.82/.83/.834

ВОЛОДИМИР АРЕШОНКОВ,
кандидат педагогічних наук, доцент
(м.Житомир)

Методологічні засади дослідження змісту шкільної суспільствознавчої освіти України ХХ століття

У статті автор здійснив спробу визначити методологічні основи вивчення змісту шкільної суспільствознавчої освіти України ХХ ст.

Проаналізовано напрацювання науковців щодо вивчення порушеної проблеми. Розкрито сутність предметного підходу до визначення основних напрямів розробки теоретичних основ змісту освіти. Обґрунтовано наукові підходи до визначення змісту освіти, розкриті їх особливості. Основними одиницями структури змісту суспільствознавчої освіти на рівні предмета (монопредмета чи поліпредмета) виокремлено предметні знання, предметні уміння, способи навчальної діяльності.

Зроблено висновок про те, що в межах комплексу методологічних підходів: системного, структурно-функціонального, конкретно-історичного, аксіологічного та парадигмального, можливо розглядати зміст шкільної суспільствознавчої освіти ХХ ст. як культурологічний феномен і як модель соціального замовлення, що представляє в предметі дидактики змістовну сторону навчання.

Ключові слова: *системний підхід, структурно-функціональний підхід, конкретно-історичний підхід, аксіологічний підхід, парадигмальний підхід.*

Постановка проблеми у загальному вигляді... Історико-методичне дослідження формування і розвитку змісту шкільної суспільствознавчої освіти України у ХХ ст., насамперед, потребує визначеності у методологічних підходах до аналізу зазначеної проблематики.

Аналіз досліджень і публікацій... Проблема формування змісту суспільствознавчої освіти знайшла відображення в працях К.Баханова, О.Дятлової, Л.Пироженко, О.Пометун, А.Приходько, Т.Самоплавської, І.Смагіна та ін. Проте аналіз праць зазначених учених виявив необхідність уточнення методологічних підходів до вивчення змісту вітчизняної шкільної суспільствознавчої освіти.

Формулювання цілей статті... Метою нашої статті є визначення методологічних основ вивчення змісту шкільної суспільствознавчої освіти України ХХ ст.

Виклад основного матеріалу... Очевидно, що, починаючи дослідження змісту шкільної суспільствознавчої освіти, необхідно визначитися з методологічними засадами цієї роботи.

Як зазначає російський учений М.Богуславський, нині в педагогічній науці склалося кілька підходів до визначення основних напрямів розробки теоретичних основ змісту освіти у вітчизняній педагогіці ХХ ст. Це предметний підхід, де увага зосереджується на принципах добору самого змісту освіти, і процесуальний, що передбачає механізми і способи подання змісту освіти [2].

На думку М.Богуславського, предметний підхід до визначення основних напрямів розробки теоретичних основ змісту освіти найчіткіше висвітлюється у працях В.Краєвського. Учений всі відомі підходи до визначення змісту освіти поділив на три групи:

- зміст освіти як сума педагогічно адаптованих основ наук, що вивчаються в школі;
- зміст освіти як сукупність знань, умінь, навичок, що мають бути засвоєні учнями;
- зміст освіти як педагогічно адаптований соціальний досвід людства, ізоморфний за структурою людській культурі в усій її компонентній повноті [2].

В.Краєвський обґрунтовує такий розподіл тим, що перший підхід внутрішньо пов'язаний з цільовою настановою формування індивіда як елемента засобів виробництва – продуктивної сили; другий – спрямований на формування конформіста, який живе й адекватно діє всередині існуючої соціальної структури; третій – припускає особистісно орієнтований підхід, пов'язаний зі звільненням

творчої енергії кожної людини [2].

За висновком М.Богуславського, В.Краєвський проектує названі ним підходи на сферу цілепокладання, причому переважно на процеси соціалізації.

Як зазначає М.Богуславський, процесуальний підхід добре висвітлено в працях В.Лазарева. На відміну від соціально-педагогічного підходу В.Краєвського, В.Лазарев взяв за основу суто психологічну типологізацію. Учений виділяє такі підходи до визначення змісту освіти:

- таксономічний, який спирається на цілі розвитку трьох сфер психіки людини (когнітивної, афективної і психомоторної);
- рольовий, що ґрунтується на забезпеченні готовності випускників школи до виконання певної сукупності «життєвих ролей» (діяльний учасник культурного розвитку, інформований громадянин, кваліфікований працівник);
- особистісно орієнтований, пов'язаний зі спробами повністю описати всі істотні для життєдіяльності в сучасному світі аспекти, властивості та якості особистості;
- культурологічний, що ґрунтується на виділенні інваріантних компонентів культури (наприклад, знань про світ, досвіду різних способів діяльності, досвіду творчої діяльності, емоційно-ціннісного ставлення до об'єктів і процесів у реальному світі);
- діяльнісний, який впливає з культурно-історичної теорії діяльності, сформульованої Л.Виготським і розвинутої його послідовниками [2].

Схожу за ідеологією класифікацію запропонував російський учений А.Хуторської. У праці «Дидактична евристика» він розглядає два, на його переконання, протилежні підходи до змісту освіти:

– *знаннево-орієнтований* – змістом освіти вважається відчужений від учнів так званий досвід людства, який передається їм для засвоєння. Передача досвіду, нагромадженого попередніми поколіннями, вважається за цією парадигмою головною соціальною функцією освіти. Ця функція домінує над функцією особистісної самореалізації і лежить в основі конструювання змісту освіти значної частини концепцій, навчальних програм і підручників. Зміст освіти представлено тут зовнішнім навчальним матеріалом, що є визначальним елементом навчання, спеціально дібраним для засвоєння учнями навчальним конструктом, який містить рівний обсяг знань, відповідних умінь і навичок [5, с.195];

– *особистісно орієнтований підхід*. Центральний об'єкт освіти є людина та її діяльність. Як переконаний А.Хуторської, в освіті особистісно орієнтованого типу в зоні первинної уваги педагога перебуває діяльність самого учня. Освіта в цьому випадку є не стільки передачею учневі знань, скільки, за висловом ученого, освіченністю, виявленням самого себе, формуванням себе, а зовнішній зміст освіти сприймається учнем як середовище для власних внутрішніх освітніх змін. Особистісні новоутворення учня стають внутрішнім змістом освіти. Традиційний зміст освіти стає не предметом засвоєння, а зовнішньою складовою освіти, що виконує функцію середовища.

М.Богуславський, прийшов до висновку, що протягом ХХ ст. у вітчизняній педагогіці виокремились чотири провідні підходи до розробки теорії змісту загальної освіти:

знанневий підхід, при якому головна увага приділяється добору предметного матеріалу, що дає можливість учням оволодіти відповідними знаннями основ наук, а також вміннями і навичками;

діяльнісний підхід, коли увага зосереджується на тому змісті освіти, який дає учням можливість оволодіти знаннями, що стосуються сучасного промислового та сільськогосподарського виробництва, політики і суспільного життя, а, головне – способами самостійного здобування цих знань та їх застосування поза навчальним процесом;

культурологічний підхід, при якому пріоритет надається конструюванню змісту освіти на основі широкого соціального досвіду, причому цей досвід повинен вступати у взаємодію з власним емоційно-культурним досвідом учнів;

компетентнісний підхід, коли критерієм добору змісту освіти є ті знання, засвоєння яких дає можливість учням безпосередньо, уже в процесі навчання розв'язувати актуальні для них соціальні й життєві проблеми, опановувати соціалізаційну практику [2].

На нашу думку, найбільш ґрунтовною теорією змісту загальної освіти є теорія, розроблена на початку 80-х рр. ХХ ст. науковими співробітниками лабораторії загальних проблем дидактики НДІ загальної педагогіки АПН СРСР (М.Скаткін, І.Лернер, В.Краєвський та ін.). За типологією М.Богуславського, зазначена теорія належить до культурологічного підходу, поширеного в радянській дидактиці другої половини 70-х – 80-х рр. ХХ ст. [2, с.3].

М.Скаткін у 1983 р. запропонував розглядати зміст загальної середньої освіти в єдності таких аспектів:

- соціальної сутності,
- педагогічній приналежності змісту освіти;
- системно-діяльнісного способу його розгляду [4, с. 42–43].

Соціальну сутність змісту освіти дослідник обґрунтовував тим, що саме зміст (разом з процесом навчання) є головним засобом передачі соціального досвіду підростаючим поколінням.

Зміст освіти – категорія педагогічна, оскільки він не копіює соціальне замовлення, а переводить його на мову педагогіки. Розробляючи зміст освіти, педагог-вчений тим самим розкриває і конкретизує соціальне замовлення засобами своєї науки, а вчитель, реалізуючи в практичній діяльності цей зміст, тим самим виконує соціальне замовлення. Тому будь-яка невдача в інтерпретації соціального замовлення, тобто недоліки і помилки в програмах, підручниках і в самих концепціях змісту освіти викликають, як правило, претензії з боку не тільки педагогів, але й всієї громадськості, – зауважував М.Скаткін [4, с.43].

Очевидно, що будь-який складний об'єкт у наш час не може розглядатися інакше як з позицій системного підходу. Зміст загальної середньої освіти – це різновид педагогічних систем. Як зазначає В.Биков, системна модель змісту освіти представляє унормовану сукупність змістово-інформаційних об'єктів, що цілеспрямовано дібрані і використовуються (планується використати) в процесі навчання і виховання в межах певної педагогічної системи) [1, с.298].

Не можна не враховувати і того, що система змісту освіти функціонує в діяльності. Зміст передається вчителями і засвоюється учнями в межах діяльності навчання. І формування змісту відбувається не саме собою, а здійснюється в діяльності дидактів, методистів та інших фахівців у галузі педагогіки.

Враховуючи соціальну сутність та педагогічну приналежність, зміст освіти можна розглядати як педагогічну модель соціального замовлення, орієнтованого на школу. Соціальна сутність сформованого змісту обумовлює його визначальну роль по відношенню до процесу навчання. Оскільки ця модель – модель педагогічна, створюється необхідність педагогічної інтерпретації соціального замовлення, яка, в свою чергу, визначає залежність обсягу і структури проєктованого змісту освіти від закономірностей навчання і реальної специфіки засобів, за допомогою яких вчитель робить зміст освіти надбанням учня. Таким чином, навчання є цілісністю, в якій викладання і навчання, змістовна і процесуальна сторони існують в єдності, визначаючи одна одну. Тому зміст освіти перед дидактикою, що вивчає навчання в його цілісності, постає як змістовна сторона навчання на відміну від процесуальної його сторони. У такому поданні фіксується як єдність, так і відмінність змісту і процесу.

Взаємовплив змістовної і процесуальної сторін навчання здійснюється в двох площинах: в дійсності і в відображенні (з одного боку, на уроці, з іншого – в підручнику). У дійсності зміст освіти існує лише в процесі навчання, всередині навчання. З метою педагогічного проєктування можливо вилучати зміст із процесу і представляти його в ідеалізованому вигляді: у більш-менш абстрактних теоретичних побудовах або в навчальних матеріалах. Але все це – штучні форми опрідметчування змісту. Коли про це забувають, відносна автономність кожної з двох сторін єдиного явища дійсності – навчання, існуюча лише в ідеалізованому уявленні, приписується самій дійсності і складені на основі такого подання проєкти (навчальні програми, підручники) виявляються не відповідними педагогічній дійсності [4, с.44]. Практика показує, що в тих випадках, коли укладачі програм і підручників, піклуючись про підвищення наукового рівня змісту, забували про реальні форми його існування в процесі навчання, про умови, що визначають його реалізацію в педагогічній дійсності, отримували від'ємний результат.

Як зазначав М.Скаткін, огляд реальної картини формування змісту освіти дозволяє в межах системного уявлення виокремити кілька рівнів такого формування. Ієрархія рівнів визначена ним так:

1. **Рівень загального теоретичного уявлення.** На цьому рівні зміст фіксується у вигляді узагальненого системного уявлення про склад (елементи), структури (зв'язки між елементами) і суспільні функції переданого підростаючим поколінням соціального досвіду в його педагогічній інтерпретації.

2. **Рівень навчального предмета.** Тут розгорнуте уявлення про певні частини змісту, виконують специфічні функції в загальній освіті. Специфікою цих функцій визначаються склад і структура змісту, особливі для кожного навчального предмета, але співвідносні із загальним теоретичним уявленням.

3. **Рівень навчального матеріалу.** На цьому рівні конкретні дані підлягають засвоєнню учнями, фіксовані в підручниках, навчальних посібниках, збірниках задач і т.п. елементи складу змісту (знання, вміння, навички і т.д.), що входять в курс навчання певного навчального предмета.

Ці три рівні і складають разом зміст загальної середньої освіти як педагогічну модель соціального замовлення. Вони відносяться до проєктованого змісту, ще не реалізованого у дійсності, існуючого як задана норма, як те, що необхідно матеріалізувати в процесі навчання на наступних рівнях. Реалізуючись у цьому процесі, зміст освіти стає в кінцевому рахунку надбанням кожного учня [4, с.45].

Розгляд проектного змісту освіти на рівні включення його в процес навчання дозволяє коригувати проект – співвідношення його елементів, фрагментів навчального матеріалу, набору навчальних предметів або видів діяльності. Аналіз кінцевих результатів навчання робить можливим коректування проектного змісту фактичним засвоєнням матеріалу, дозволяє диференціювати зміст навчального матеріалу в залежності від його засвоєння різними групами учнів.

Звичайно, як і у всякому діалектичному процесі, межі формування та реалізації не можуть бути встановлені з позицій жорсткої визначеності, вони досить рухливі. Формування кожного наступного рівня пов'язано з реалізацією рівня попереднього. Наприклад, загальне теоретичне уявлення реалізується на рівні навчального предмета (рівень навчального предмета формується за рахунок реалізації загального теоретичного уявлення).

Крім того, необхідно враховувати істотне розходження між формуванням змісту освіти, з одного боку, при створенні проекту навчання, а з іншого – в процесі навчання, що реалізує цей проект. Проектування змісту здійснюється як особлива, окрема діяльність (діяльність дидактів, методистів, авторів підручників). Далі процес реалізації та формування змісту освіти відбувається всередині іншої діяльності – навчання, регульованому дидактичними і методичними принципами, правилами, рекомендаціями. Це норми діяльності навчання, в той час як проектування – спеціальна діяльність формування змісту, що повинна регулюватися особливими нормами. Це норми науково-теоретичної та проектувальної діяльності в галузі дидактики і методик: загальні й окремі підстави визначення змісту освіти, що включають загальні принципи, рекомендації до складання програм і підручників, критерії складності і труднощі навчального матеріалу і т. і. Між цими різними видами діяльності в галузі педагогіки немає абсолютної і непереборної межі. Їх співвідношення визначається взаємозв'язком педагогічної науки і педагогічної практики, оскільки складання проекту здійснюється з урахуванням умов його реалізації: саме в практичній діяльності вчителів коригуються результати проектування на перших трьох рівнях.

На основі всього викладеного можна таким чином визначити **зміст освіти як об'єкт дидактичного аналізу: це багаторівнева педагогічна модель соціального замовлення, що представляє в предметі дидактики змістовну сторону навчання.**

Основними одиницями структури змісту суспільствознавчої освіти на рівні предмета (монопредмета чи поліпредмета) ми визначаємо:

- предметні знання;
- предметні уміння;
- способи навчальної діяльності.

На рівні навчального матеріалу предметні суспільствознавчі знання структурно (за О.Пометун, Г.Фрейманом, М.Студенікіним) складаються з фактів, теорій, уявлень.

Факти можуть бути: факти-дії, факти-події, факти-явища, факти-процеси. Факти фіксуються у суспільстві в межах простору (географічного, соціального), в межах часу (хронологічних межах). На основі фактів формуються уявлення: про персоналії діячів, про факти минулого, сучасного, майбутнього; про історичний час (протяжність і послідовність подій і явищ); про простір (прив'язка подій до конкретного місця дій чи подій). Теорія (система теоретичних знань) у структурі має поняття, терміни, зв'язки, тенденції розвитку.

Пізнавальна діяльність учнів у навчання суспільствознавства – це процес формування у свідомості школярів суспільствознавчих (правових, філософських, політологічних, соціологічних, культурологічних, етичних) образів і уявлень, понять, термінів, узагальнень, ідей, закономірностей, які створюються на основі представлень про дії, події, явища і процеси в соціумі.

Як зазначають О.Пометун і Г.Фрейман, теоретичні знання відіграють важливу роль як засіб формування світогляду, особистісного підходу до оцінки фактів, розвитку пізнавальної самостійності й критичного мислення школярів у пізнанні суспільних явищ і процесів тощо [3, с.69]. Але з іншого боку, теоретичні знання можливо засвоїти тільки у зв'язку і на основі фактичних, на ґрунті їх аналізу й узагальнення. Тому проблема відбору оптимальної кількості й співвідношення фактів і теорії у навчальному суспільствознавчому матеріалі є однією з найважливіших у методиці суспільствознавства.

Ще одною методологічною ідеєю дослідження є спроба виокремлювати соціальне замовлення на зміст освіти з державно-політичних рішень, нормативних актів сфери освіти. Тут повноцінно не можна говорити про суспільне замовлення, оскільки і в імперській, і в радянській період освіта в цілому, а загальна середня зокрема, знаходилися в межах *централізованої державної* моделі управління освітою. Перехід до *державно-громадської* моделі почав здійснюватися лише в 90-і рр. ХХ ст. у межах системи освіти незалежної України. У наш час у наукових публікаціях українських учених (О.Пастовенський, І.Смагін та ін.) лише формуються науково-теоретичні засади *громадсько-державної* моделі управління загальною середньою освітою в Україні.

Науковий аналіз феномена змісту загальної середньої освіти передбачає його моделювання на основі системного підходу, виокремлення в складі феномена рівнів (загального теоретичного уявлення, навчального предмета і навчального матеріалу) і певної структури та встановлення функціональних зв'язків між елементами цієї структури.

Погоджучись із думкою М.Богуславського, що в ХХ ст. зміст загальної середньої освіти розроблявся в межах чотирьох парадигм (знаннєвої, діяльнісної, культурологічної, компетентнісної), кожна з яких відповідала певному історичному етапу у функціонуванні системи загальної освіти, ми визначаємо за необхідне використовувати *конкретно-історичний підхід* до вивчення феномена змісту суспільствознавчої шкільної освіти на кожному етапі його історичного розвитку.

Пильна увага до конкретних ціннісних орієнтирів у межах суспільного запиту на зміст освіти на кожному з етапів розвитку змісту шкільної суспільствознавчої освіти спонукає нас до використання у дослідженні аксіологічного підходу.

Використання парадигмального підходу в дослідженні дає змогу розглянути феномен змісту шкільної суспільствознавчої освіти у межах таких освітніх парадигм як «школа навчання», «школа праці», «модернізована школа праці» тощо.

Оскільки І.Смагін у дисертації досить ґрунтовно дослідив відображення змісту освіти у підручниках із суспільствознавства, то основним інформаційним джерелом про зміст шкільної суспільствознавчої освіти ми визначаємо навчальні програми з відповідних предметів. Але, насамперед, доцільно детально вивчити проблематику розвитку змісту загальної середньої освіти у ХХ ст., що ми й пропонуємо здійснити в наступних публікаціях.

Висновки... Отже, в межах комплексу методологічних підходів: *системного, структурно-функціонального, конкретно-історичного, аксіологічного та парадигмального*, ми розглядаємо зміст шкільної суспільствознавчої освіти ХХ ст. як *культурологічний феномен і як модель соціального замовлення, що представляє в предметі дидактики змістовну сторону навчання.*

Список використаних джерел і літератури:

1. Биков В. Ю. Модели організаційних систем відкритої освіти : [моногр.] / Валерій Юхимович Биков. – К. : Атіка, 2008. – 684 с.
2. Богуславський М. Розвиток теоретичних основ змісту загальної освіти у вітчизняній педагогіці / Михайло Богуславський // Шлях освіти. – 2010. – № 1. – С. 2–8.
3. Пометун О. І. Методика навчання історії в школі / О. І. Пометун, Г. О. Фрейман. – К. : Генеза, 2005. – 328 с.
4. Теоретические основы содержания общего среднего образования / под ред. В. В. Краевского, И. Я. Лернера. – М. : Педагогика, 1983. – 352 с.
5. Хуторской А. В. Дидактическая эвристика : Теория и технология креативного обучения / Андрей Викторович Хуторской. – М. : изд-во МГУ, 2003. – 416 с.

Spysok vykorystanykh dzherel i literatury:

1. Bykov V. Yu. Modeli orhanizatsiinykh system vidkrytoi osvity: monohrafiia. Kyiv, Atika, 2008, 684 p.
2. Bohuslavskiy M. Rozvytok teoretychnykh osnov zmistu zahalnoi osvity u vitchyznianiі pedahohitsi, *Shlyakh osvity*, 2010, Volume 1, pp. 2–8.
3. Pometun O. I., Freyman H. O. Metodyka navchannia istorii v shkoli. Kyiv, Heneza, 2005, 328 p.
4. Teoreticheskie osnovy' sodержaniya obshhego srednego obrazovaniya / pod red. V. V. Kraevskogo, Y. Ya. Lerner. Moskva, Pedagogika, 1983, 352 p.
5. Xutorskoj A. V. Didakticheskaya e'vristika : Teoriya i tehnologiya kreativnogo obucheniya. Moskva, izd-vo MGU, 2003, 416 p.

Аннотация

Владимир Арешонков

Методологические основы исследования содержания школьного обществоведческого образования Украины XX столетия

В статье автор определил методологические основы изучения содержания школьного общественно определяющего образования Украины XX столетия.

Проанализированы наработки учеными этой проблемы. Определено содержание предметного подхода, основных направлений разработки теоретических основ содержания образования. Обоснованы научные подходы к определению содержания образования, раскрыты их особенности. Основными единицами структуры содержания общественно определяющего образования на уровне предмета (монопредметная или полипредметная) выделено предметные знания, предметные умения, способы учебной деятельности.

Определен вывод о том, что в условиях комплекса методологических подходов: системного, структурно-функционального, конкретно-исторического, аксиологического, парадигмального, возможно рассматривать содержание школьного общественно определяющего образования XX ст. как культурологического феномена и как модель социального заказа, что представляет в предмете дидактики содержательную сторону обучения.

Ключевые слова: *системный подход, структурно-функциональный подход, конкретно-исторический подход, аксиологический подход, парадигмальный подход.*

Summary

Volodymyr Areshonkov

Methodological Bases of Research of the Content of School Social Studies Education in Ukraine of the XX Century

The author of the article determined methodological bases of studying the content of school public identifying education of Ukraine of the XX century.

The material of the scientists on this problem has been analyzed. The content of the subject approach, basic directions of working out theoretical bases of the content of education have been determined. Scientific approaches to the determination of the content of education have been grounded, their peculiarities have been revealed. The main units of the structure of content of public identifying education on subject level (monosubject or polysubject) the subject knowledge, ways of educational activity have been singled out.

The conclusion has been determined; it goes that under the conditions of complex of methodological approaches: system, structural-functional, specific-historical, axiological, paradigm, it is possible to consider the content of school public identifying education of the XX century as culturological phenomenon and as a model of social order, which is contextual side of education in the subject of didactics.

Key words: *system approach, structural-functional approach, specific-historical approach, axiological approach, paradigm approach.*

Дата надходження статті: «26» березня 2014 р.

УДК 371.134–057.212(045)

ВІКТОР БЕРЕКА,

*доктор педагогічних наук, професор
(Хмельницький)*

Забезпечення якості освітньої підготовки майбутніх менеджерів освіти

У статті окреслено теоретико-методичні підходи до розгляду проблеми оцінки якості підготовки майбутніх менеджерів освіти, окреслено її складові (визначення концептуальних основ; розробка моделі стандартизації; моделювання якості професійної освіти; визначення концептуальних і методологічних основ проектування системи якості).

Автором проведено дослідження впровадження кредитно-модульної системи навчально-виховного процесу, визначено на основі його результатів закономірностей та сформульовано вимоги до вмінь магістрів.

Вивчення наукової літератури та результати проведеного анкетування дали змогу визначити складові забезпечення якості магістерської підготовки майбутніх менеджерів освіти: сучасність і актуальність запроваджених програм навчання, відповідно до Державного галузевого стандарту підготовки управлінців; використання сучасних технологій і методик організації навчального процесу; якісне науково-методичне і матеріально-технічне забезпечення; високий науково-педагогічний рівень викладачів; наявність ефективної системи контролю підготовки; відповідність системи підготовки майбутніх менеджерів освіти вимогам світового освітнього простору; надання магістрам більшої можливості вибору форм навчання та академічної звітності; орієнтація програм підготовки майбутніх менеджерів освіти на їхню особистість і професійний розвиток.

У статті визначено перспективу вивчення означеного питання.

Ключові слова: *кваліфікаційні характеристики; кредитно-модульна система; магістратура; менеджер освіти; фахівці управлінського профілю, якість професійної освіти.*

Постановка проблеми у загальному вигляді... Процеси глобалізації, перехід до інформаційного суспільства вимагають оновлення парадигми освіти та підготовки кваліфікованих, професійно мобільних, здатних до творчої праці й освоєння складних технологій фахівців. У світлі таких вимог зростає необхідність розв'язання проблеми підвищення якості професійної освіти, складовою якої є магістратура вищого навчального закладу.

Серед концептуальних ідей «Національної доктрини розвитку освіти» щодо основних напрямів її розвитку в першій чверті XXI ст. зазначається: «Якість освіти є національним пріоритетом і передумовою національної безпеки держава, додержання міжнародних норм і вимог законодавства України щодо реалізації права громадян на освіту» [1, с.4].

Загалом вимоги щодо підготовки фахівців управлінського профілю та їх кваліфікаційних характеристик сформульовані в керівних і нормативних документах, основним з яких є Державний