

СЕКЦІЯ 1
ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ОСВІТНІХ СИСТЕМ В УМОВАХ
ГЛОБАЛІЗАЦІЙНИХ ТА ІНТЕГРАЦІЙНИХ ЗМІН

Бистрова Б.В.
старший викладач,

Національний авіаційний університет, м. Київ, Україна

СТРУКТУРА ТА ЗМІСТ МОДЕЛІ УПРАВЛІННЯ ПРОЦЕСОМ
ПРАКТИЧНОГО НАВЧАННЯ БАКАЛАВРІВ З КІБЕРБЕЗПЕКИ
У ВНЗ США

Процес практичного навчання бакалаврів з кібербезпеки є фундаментом для формування кваліфікаційного рівня майбутніх фахівців для ІТ галузі, у підготовці яких повинна бути задіяна наукова складова. Підготовка висококваліфікованого спеціаліста неможлива без інтеграції різних типів навчальних закладів у виробничу сферу підприємств на державному та регіональному рівнях, тобто без практичного компонента навчання. Розробка нових державних стандартів щодо підготовки бакалаврів з кібербезпеки дасть можливість скорегувати умови їх практичної підготовки на потенційному місці роботи. Це необхідний і дуже важливий елемент реформи вищої освіти в Україні, без якого стає неможливим якісна підготовка фахівців та наближення нашої освіти до міжнародного рівня. У ході дослідження було розглянуто забезпечення практичної підготовки бакалаврів з кібербезпеки у навчальному процесі американських вищих навчальних закладів.

Майбутні бакалаври з кібербезпеки США проходять практику, яка здійснюється на засадах *інтегративного* поєднання навчання в університеті та здобуття практичних навичок на майбутньому робочому місці. Уже у першому семестрі студенти в рамках проекту практики проводять пошук літератури, складають план досліджень і ініціюють наукові дослідження за фахом. Студенти старших курсів займаються безпосередньо дослідженням. Іншою складовою практики є стажування, спрямоване на можливість оволодіння важливими навичками і професійними якостями, а також ознайомлення з особливостями роботи у мовах промисловості, державних,

приватних або бізнес структурах. Закінчується навчання в бакалавраті виконанням бакалаврського проекту під керівництвом викладача або групи викладачів з професорсько-викладацького складу кафедри.

Проектування є основним методом реалізації інноваційної діяльності та складається з низки послідовно виконуваних дій та операцій, що відтворюють зміст і структуру інноваційної професійної діяльності у ІТ-галузі: моніторинг та діагностика інноваційної спрямованості процесу проектування, визначення мети, прогнозування, моделювання, створення концепції проекту, формування умов та засобів його організації, реалізація проекту, моніторинг процесу реалізації, оцінювання й аналіз результатів, внесення змін, оформлення та опис творчої основи процесу, узагальнення результатів проектування інноваційної професійної системи .

Особливістю професійної підготовки фахівців з кібербезпеки ВНЗ США є те, що практичний компонент не включений до навчального плану, але є обов'язковим для студента. Вважається, що майбутній фахівець з *кібербезпеки* має сам вибирати місце і час проходження практичної підготовки, оскільки це безпосередньо пов'язано з його майбутнім працевлаштуванням, і тому, відноситься до сфери його відповідальності . Студенти заздалегідь повідомляють адміністрацію навчального закладу про місце і час проходження практики. Координатора (керівника) практики призначає центр кооперативних програм практики та укладає відповідні нормативні документами, а саме: чотирьохсторонні угоди – між Центром кооперативних програм, навчальним закладом, роботодавцем та студентом. Допомогу практиканту, щодо вибору проекту практики, надає *Центр кооперативних програм*.

Майбутній практикант бере на себе певні зобов'язання дотримуватися професійної етики, застрахуватися від нещасних випадків в установі, не претендувати на компенсацію по безробіттю, надати роботодавцю інформацію про академічні успіхи для зарахування на відповідну посаду і т. п. Центр кооперативних програм висуває вимоги-рекомендації щодо проекту

практики, нормативних супровідних документів, з проходження практики майбутніми фахівцями ІТ галузі на потенційному місці роботи. Проект практики це нормативний документ, у якому описано цілі практики; який містить інформацію щодо видів діяльності організації, яка надає робоче місце практиканту; інформацію про координатора програми, перелік пропонованих посад та відповідних посадових інструкцій, особливі навички, якими бажано володіти практиканту, перелік предметів, які потрібно пройти перед практикою; інформацію про відповідальних осіб з числа трудового колективу, які будуть допомагати студентові у роботі; визначено та чітко описано обов'язки координатора програми, інших учасників практики та студента; обов'язково визначено місце та роль навчального закладу в проекті практики, щоб врахувати рекомендації та вимоги навчального закладу, у якому навчається студент.

Особлива увага у проекті відводиться координатору (supervisor), практик. Зазначено, що йому слід: розуміти, свою роль по відношенню до практиканта. Функції Координатора передбачають введення практиканта у колектив; доведення до відома практиканта особливостей роботи; наставництво щодо практиканта; мотивація практиканта; забезпечення зворотного зв'язку; оцінювання результатів діяльності практиканта в кінці практики. У документі слід описати вимоги до кандидатури Координатора а саме координатор – це фахівець, що володіє певними уміннями і навичками: це перш за все професіонал у ІТ- галузі та старанно ставитися до своїх обов'язків; мати досвід роботи зі студентами, вміти вирішувати проблемні питання; забезпечити баланс між наглядом, управлінням та самостійним навчанням студентів; вміти дати оцінку досягнутим результатам. Проект практики, основні аспекти процесу щодо організації практики обговорюються з усіма сторонами - учасниками проекту для того, щоб можна було адресувати запитання, які виникають, безпосередньо до компетентної в цьому особи та довести до відома кожного учасника практики її цілі та специфіку. Результати практики суттєво впливають на подальшу долю

випускника американського університету чи коледжу. Успішне проходження практики детермінує отримання відповідних кредитів, що полегшує процедуру подальшого працевлаштування. Кожен ВНЗ США по закінченню практики отримує від студента документ успішності проходження практики у вигляді Анкети оцінювання роботи практиканта роботодавцем, показники підготовки (понад півтора десятка) можуть бути оцінені наступним чином: «Відмінно», «Добре», «Задовільно», «Гранично прийнятно», «Не задовільно», «Не прийнятно».

Такий підхід до оцінювання дає можливість об'єктивно і різносторонньо та повноцінно оцінити отримані результати від проходження практики. Щодо показників підготовки обраних для анкетування то вони включають не тільки чисто професійні, а й ділові, етичні, вміння прийняття рішень тощо. Крім цього, на подальшу долю випускника американського університету чи коледжу впливає заробітна плата, яку одержують під час практики практиканти/стажисти, може частково покрити витрати на навчання.

Крім *інтегративного* поєднання навчання в університеті та здобуття практичних навичок на майбутньому робочому місці, для читання лекцій з проблем захисту кіберпростору університети постійно запрошують професіоналів з установ даного профілю, а викладачі необхідних обов'язкових дисциплін періодично проходять стажування у відповідних установах з фаху. Така тісна співпраця з працедавцями дозволяє навчальним закладам пропонувати актуальну підготовку, вчасно модернізувати зміст навчання відповідно до вимог робочого місця.

Бокиш Н. І.
аспірант,
Мукачівський державний університет, м. Мукачеве, Україна

НАПРЯМИ МОДЕРНІЗАЦІЇ ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ У ВИЩИХ ШКОЛАХ ІНЖЕНЕРНО-ТЕХНІЧНОГО ПРОФІЛЮ КРАЇН ЦЕНТРАЛЬНО-СХІДНОЇ ЄВРОПИ

Вища інженерно-технічна освіта країн Центрально-Східної Європи в останні два десятиліття знаходиться в процесі активної трансформації та інтенсивних реформувань, основним завданням яких є отримання якісно нової освітньої системи, ефективної в сучасних умовах розвитку європейського суспільства, конкурентоздатної на ринку освітніх послуг на континентальному та світовому рівні. Одним з важливих чинників інтенсифікації змін в освітньому середовищі, зокрема таких країн як Чехія, Словаччина, Польща, Угорщина, став процес активної євроінтеграції, що відкрив широкі можливості вивчення «зсередини» позитивного досвіду західноєвропейських країн при збереженні власних позитивних здобутків в національних освітніх системах. Для України в світлі євроінтеграційних прагнень важливо проаналізувати досвід і здобутки саме країн Центрально-Східної Європи – наших сусідів, які в переважній більшості успішно вибудовують новий формат системи вищої освіти відповідно викликів ХХІ ст.

Процес реформування системи вищої освіти таких країн названого єврорегіону, як Чехія та Словаччина, у вищих школах інженерно-технічного профілю в першу чергу здійснюється з врахуванням інновацій у науці та виробництві, попиту на ринку праці. При вивченні даної проблематики цікавим є досвід одного з провідних технічних ВНЗ Чеської Республіки – Технічного університету м. Ліберець. Зокрема, на Текстильному факультеті даного ВНЗ здійснюється ряд заходів, направлених на: - оптимізацію навчальних планів та навчальних програм спеціалізованих курсів, - удосконалення організації навчального процесу, - модернізацію методів і

форм навчання, - популяризацію спеціальностей та навчальних програм, наукових напрямів досліджень даного факультету [1]. Нижче більш детально охарактеризуємо кожен з зазначених напрямів.

1. Оптимізація планів та навчальних програм спеціалізованих курсів на Текстильному факультеті Технічного університету м. Ліберець здійснюється в першу чергу з врахуванням принципів модульної системи навчання, яка дозволить забезпечувати формування такої комбінації предметів, що будуть мати перспективний та інноваційний характер відповідно з вимогами економіки знань і сучасних потреб ринку праці.

2. Удосконалення організації навчального процесу спрямоване на оптимізацію графіків аудиторного навчання, консультацій викладачів, самостійної/індивідуальної роботи студентів в спеціалізованих лабораторіях та контролю знань. Слід відмітити, що організація навчального процесу у розглядуваному навчальному закладі здійснюється в інформаційному навчальному середовищі IS/STAG [2]. Особлива увага в організаційному процесі приділяється координації роботи з іноземними студентами.

3. Модернізація методів і форм навчання на Текстильному факультеті Технічного університету м. Ліберець направлена на підвищення якості викладання, в першу чергу інноваційних курсів (зокрема новітніх технологій в галузі текстилю: нано-, біотехнологій, комп'ютерних технологій) та необхідного для цього удосконалення матеріально-технічної бази. Значна робота по даному напрямку ведеться щодо професійного і особистісного розвитку викладачів, зростання їх компетенцій шляхом безперервного підвищення кваліфікації, участі в професійних конференціях в Чехії та ЄС. Одним з пріоритетних напрямів навчальної діяльності даного ВНЗ, як відмічалось раніше, є залучення до навчання студентів-іноземців, відповідно для цього здійснюється потужна як організаційна, так і методична робота: розробка навчальних матеріалів на англійській мові та їх експертне дослідження щодо високого рівня професійності, удосконалення комунікаційних, мовних навичок викладачів для роботи з іноземними

студентами, індивідуальний підхід до навчання для даної категорії студентів. Також викладачі активно працюють над удосконаленням методів навчання, широко застосовуючи активні методи навчання (бесіда, дискусія, мозковий штурм), дослідно-орієнтоване навчання, проектні технології, проблемне навчання, сучасні цифрові технології [3].

4. *Популяризація спеціальностей та навчальних програм, наукових напрямів досліджень* Текстильного факультету Технічного університету м. Ліберець здійснюється академічними кадрами, партнерами, вітчизняними та закордонними експертами шляхом проведення лекцій, семінарів зі студентами та учнями – потенційними абітурієнтами, у яких є зацікавленість у науковій діяльності та професійній самореалізації в галузях легкої промисловості.

Таким чином, на основі аналізу основних напрямів модернізації навчального процесу у вищих школах інженерно-технічного профілю на прикладі Текстильного факультету Технічного університету м. Ліберець можна говорити про інтенсивну діяльність ВНЗ країн Центрально-Східної Європи щодо пошуку шляхів забезпечення високої якості освітніх послуг відповідно до вимог економіки знань в умовах гострої конкурентної боротьби на ринку освітніх послуг.

Список використаних джерел

1. OPTIS-Pro FT/ O projektu [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.ft.tul.cz/mini/optis/index.html>
2. Portál is/stag [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://stag.tul.cz/portal/studium/uchazec>
3. Study programmes & Course catalogue/ [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://ects.tul.cz/predmet/KTT/TKL?lang=en&rocnik=1&statut=A>

Bordakova O.M.

PhD in Pedagogical Sciences,

Portugal

SYSTEM OF COMPULSORY EDUCATION OF PORTUGAL IN CONDITIONS OF INTEGRATION CHANGES

Globalization and integration processes in the economy, in the political and cultural spheres have become the leading features in our days and have a huge influence on all aspects of modern society development. These changes demand from each country the high level of competitiveness, investment attractiveness, economic and institutional stability. Preparing young people for the life in such conditions requires the search of extraordinary ways for the educational process organisation. The education always reflects the basic tendencies of social development that determines, in its turn, the role and structure of education. Education should not only meet social needs, but also shape future civilian potential. Globalization processes directly and indirectly influence the integration processes in the education, determine the specificity of integration trends that characterize educational reality of theory, practice and educational policy.

Importance is given to reforming the structure of compulsory education in the European Union, taking into account democratization, harmonization of the educational system and socio-economic capabilities of the country. As a result, in most EU countries, there is a motivated tendency to increase the time for compulsory schooling, bringing the average age of pupils to fifteen, sixteen or eighteen years old.

Structure of compulsory education in Portugal is the sample of effective reorganisation, where till 1963 the schooling used to be only four years. It was extended to six years right after 1974, and to nine in 1986. Since 2009 mandatory 12-year education has been introduced. For comparison, in Ukraine, the transition to 7-year training took place in 1930. And Ukraine's transition to 12-year education is one of the most discussed points in our society.

Revolution of 25 April 1974 is to be considered the great landmark of change with obvious consequences on the historical development of schooling in Portugal. Putting an end to a forty-eight year old dictatorship, it opened the country to democracy based on the rule of the law, the sovereignty of the people, the pluralism of democratic expression and the respect for fundamental rights and freedoms for all citizens. So, Portugal became a democratic state and proclaimed that everyone had the right to education on a platform of equal opportunities for access and success in schooling.

Education was seen as a means to “minimize economic, social and cultural differences, stimulate democratic participation in a free society and promote mutual understanding, tolerance and spirit of community”. A “new” education was coming for a “new” society.

Another historical corner stone determining some schooling rearrangements in this country was related to its European integration on 1 January 1986. A single Europe-wide market launching a single European currency, the euro, gave Portugal a new philosophy, strengthening a neo-liberal economic trend.

Portugal had to learn how to articulate its specificity with the amazing European diversity and share values with different traditions and languages. Unity in diversity was another challenge fostering co-operation with other peoples in Europe, in a spirit of openness, tolerance and solidarity. If it is true that the EU does not decide what Portuguese pupils learn in school, it has a word to say about Portuguese educational and professional qualifications in terms of recognition by other EU countries, by stimulating access to learning opportunities, at home and abroad, through partnerships and exchange schemes and removing bureaucratic obstacles.

The current structure, organization, and principal trends of the Portuguese education system, as well as its major and fundamental guidelines, are framed by *Lei de Bases do Sistema Educativo* [Fundamental Law of the Education System], usually known as *Lei de Bases* (Lei 46/86 de 14 de Outubro [Law 46/86 of 14 October]). This was the first comprehensive law providing a mission and a vision

for the education system within the new democratic political system; it was approved in the Assembly of the Republic in 1986. The structure of the Portuguese education system is made up of four main levels: a) Pre-school education (3-5 year olds); b) Basic education (6-14 year olds); c) Secondary education (15-17 year olds); d) Higher education, either Polytechnic Institutes or Universities (18 year olds and above). The main courses of basic and secondary education, the so-called *regular* courses are attended by more than 95% of the student body. These courses include the more academic or general courses, the artistic courses, and all sorts of vocational courses.

In summary, it can be concluded that after 1974 Portugal had to adapt its educational system to new democratic rules. It wasn't easy but a lot was done to achieve an adequate balance among all parts of the Portuguese schooling system. Certainly, improving the quality of these fundamental changes is very important and it is evident that Portugal continues to work on the adaptation of the compulsory education system to new challenges of modern society.

REFERENCES

1. Fernandes, D. (2009) Educational Assessment in Portugal. In:
<https://core.ac.uk/download/pdf/12425250.pdf>
2. Matvienko, O.V. (2015) Structural transformations of the compulsory education systems in the European Union countries. In:
http://www.library.udpu.org.ua/library_files/psuh_pedagog_probl_silsk_shkolu/11/visnuk_15.pdf
3. Sousa, J.M. & Fino, C.N. (2007) Portugal. History of the school system. In:
<http://www3.uma.pt/jesussousa/Publicacoes/Portugal.pdf>

Варга Н.І.

аспірант,

Ужгородський національний університет, м. Ужгород, Україна

ДЕЯКІ АСПЕКТИ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ ВИКЛАДАЧА

ВИЩОЇ ШКОЛИ США

Соціально-економічне становище будь-якої країни в значній мірі залежить від системи освіти, інтенсивності створення наукових знань та швидкості їх запровадження. Це зумовлює підвищення рівня фахової підготовки викладачів вищої школи, діяльність яких спрямована на творче вирішення складних як педагогічних, так і науково-дослідницьких завдань. Означене зумовлює глибоке і всебічне вивчення досягнень зарубіжного досвіду, зокрема США, де система професійної підготовки педагогів вищої школи має давню історію і значний досвід.

Вивчення і аналіз широкого кола наукових праць з даного питання (Д. Джонстоун, П. Дрессель, Дж. Кремер, Е. Лінтон, Ф. Ольтбах, Дж.Х. Шустер, М. Дж. Фінкельштейн та ін.) дозволяє виокремити два етапи професійного становлення викладача вищої школи США – допрофесійний і професійний (постдисертаційний).

Перший етап передбачає допрофесійну підготовку майбутніх фахівців шляхом навчання на певній магістерській чи докторській програмі. Зауважимо, що в умовах децентралізації і диверсифікації американської вищої освіти за останні десятиліття значно змінилися умови навчання на цьому етапі, постійно варіюються атестаційні вимоги до академічних і наукових ступенів. Якщо півстоліття тому на післядипломному рівні навчання присвоювали ступінь магістра мистецтв (Master of Arts), магістра природничих наук (Master of Science) і доктора філософії (PhD), то останнє десятиліття характеризується тенденцією присудження різноманітних професійних ступенів, атестацією не тільки широкого спектра знань і кругозору пошукачів, а також набутих ними спеціалізованих знань. Ця відмінність є властивою особливо для докторських ступенів. Зокрема, на сьогоднішній день в системі освіти США визначено більше ніж 250

професійних ступенів і щорічно присвоюється більше 600 тисяч магістерських і докторських ступенів. Однак цього недостатньо, оскільки потреба в спеціалістах, які мають вищу академічну (магістерську) і вчену (докторську) ступені постійно зростає. У зв'язку з цим перед університетами і коледжами постає завдання збереження балансу між дипломною і післядипломною освітою, проведення реформи цих програм.

В останні роки у США спостерігається тенденція до постійного вдосконалення професійно-педагогічної підготовки спеціалістів для роботи у вищій школі, відбувається широкомасштабна підготовка магістрів і докторів за спеціалізацією «Освіта» і, зокрема, «Вища освіта» (майже 90 американських університетів здійснює підготовку за цим напрямком). Основна мета підготовки магістра чи доктора за зазначеною спеціалізацією – забезпечити університети і коледжі науково-педагогічними кадрами, висококваліфікованими фахівцями в сфері управління, формування і реалізації національної і регіональної політики в сфері вищої освіти, здійснення наукових досліджень з різних педагогічних аспектів.

Магістри і доктори вищої освіти готуються за різним спектром дисциплін (а отже, для роботи у ВНЗ за різними професійними напрямками). При цьому навчальні заклади пропонують різноманітні магістерські і докторські програми в сфері вищої освіти на здобуття наукового ступеня доктора філософії (PhD) чи доктора освіти (Ed. D. або D. Ed.). Досліджуючи особливості цих докторських програм вчений П. Дрессель зауважує, що в більшості випадків єдиним критерієм для отримання ступеня доктора філософії чи доктора освіти є орієнтація в першому випадку – на дослідження проблем вищої освіти, в другому – на практичну підготовку кваліфікованих працівників для роботи в цій сфері. При цьому, як зазначає автор, іноді зміст навчальної програми підготовки доктора філософії в одному університеті повністю відповідає змісту підготовки доктора освіти в іншому закладі [1, с. 47].

Докторські програми передбачають вивчення педагогіки вищої школи, історії і філософії вищої освіти, методів наукових досліджень, організації і управління системою вищої освіти, правових аспектів її функціонування, методики викладання у вищій школі, основ науково-дослідницької роботи в сфері вищої освіти.

В залежності від попереднього досвіду роботи особи, які отримали ступінь магістра чи доктора в сфері вищої освіти, можуть працювати не тільки викладачами у вищих навчальних закладах, але й займати різні адміністративні посади у ВНЗ. При цьому необхідно відзначити, що магістри вищої освіти в ієрархічній структурі системи вищої освіти є по традиції її середньою ланкою, в той час особи, які отримали ступінь доктора освіти, займають її ключові позиції.

Разом з тим, предметна, теоретична і дослідницька підготовка здобувачів ступеня доктора філософії з різних дисциплін (фізика, хімія, історія та ін.) набагато переважає аналогічну підготовку, передбачену програмою за спеціалізацією «Вища освіта». Саме тому викладачам зі ступенем доктора філософії з певної спеціальності віддається перевага при прийнятті на роботу в престижні дослідницькі університети [1].

Таким чином, отримання наукового ступеня магістра чи доктора вищої освіти дає можливість стати викладачем вищої школи, провідним видом діяльності якого є не тільки педагогічна діяльність, а й активна участь у науковому житті вищого навчального закладу та здійснення наукових досліджень.

Список використаних джерел

1. Dressel P.L., Mayhew L.B. Higher Education as a Field of Study Publishers / P.L. Dressel, L.B. Mayhew. – San Francisco: Jossey-Bass, 1994. – 328 p.

Herasymova O.

PhD, doctoral,

Institute of Pedagogics, National Academy of Sciences of Ukraine,

Kyiv, Ukraine

SELF-REGULATED LEARNING AS AN ESSENTIAL COMPONENT OF A SUCCESSFUL EDUCATION SYSTEM

Although cultural and institutional forces shape environments, the logic underpinning this perspective is that individuals can participate with others to transform those contexts, which are viewed as emergent, dynamic, and malleable. From a sociocultural perspective, adaptation is not individuals changing themselves to “fit” an environment, but acting and interacting with others to give form to it. The emphasis on participation and malleability for environmental configurations brings SRL close to resembling integration.

However, although it makes sense to view environments as co-constituted and malleable, critical pedagogues are skeptical that all environments are infinitely malleable, constituted in a dialogic way, and independent of the workings of power. A key assumption of critical pedagogical philosophy is that there are structures independent of one’s production and constitution of them, and that such structures operate to reproduce inequality by protecting dominant interests. There are existing orders that are protected by school administrators, teachers, curricula, policy (both local and national), and even some parents and students themselves, that shape possibilities and potentialities for environmental configurations.

In thinking about adaptation and SRL, it is important to consider what is supposed to change, what can change, what kind of change is possible, and whose voices inform those changes. The adaptable self-regulated learner is one who can monitor, evaluate, and change, if necessary, personal variables to meet situational demands. Environmental changes are included in SRL, but reflect modest and self-interested ones. The changes that SRL researchers discuss may support adaptation to neoliberal educational structures, rendering individuals better test-takers and efficient workers. Self-regulated environmental modifications are not explicitly directed at mitigating inequalities [2].

Researchers suggest that different cultural groups inscribe selves that are fundamentally at odds with the self of SRL and neoliberalism. Working class selfhood comes close to resembling the communal self. The working-class self stands in contrast to the kind of self that underpins SRL. However, there is overlap between middle-class selfhood, SRL, and neoliberalism. This brief overview points to the possibilities that teaching SRL involves prescribing a particular kind of self that endorses neoliberalism and validates middle-class conventions. Additional support for this point is detected in the discourse related to those behaviors and thought processes that are considered adaptive self-regulation. For example, help-seeking is identified as an important strategy for SRL. Boekaerts argues that individuals cannot control every part of a social context, and therefore, must use others for the purpose of achieving personal goals. Boekaerts uses the notion of proxy agency to describe this process, whereas many SRL researchers use help-seeking [1, 199].

Help-seeking involves particular ways of thinking, dispositions for negotiation, rational deliberations, and perceptions. Newman explains: When students monitor their academic performance, show awareness of difficulty they cannot overcome on their own, and exhibit the wherewithal and self-determination to remedy that difficulty by requesting assistance from a more knowledgeable individual, they are exhibiting mature, strategic behavior [3, p. 132].

From these descriptions, to effectively help-see, individuals must: 1) work independently by exhausting all their resources to complete a task; 2) recognize the limitations in personal knowledge, skill, and efficacy to complete the task; 3) ask certain questions that serve only to facilitate progress towards task completion; and 4) interact and negotiate with individuals who are seen as having the resources to complete the task. Students must seek help only after extensive thought and reflection (requiring self-knowledge and commitments to reflection and evaluation) and for the purpose of independently completing tasks.

This portrait of the self-regulated learner strongly reflects the neoliberal mandate to make individuals responsible for their own life projects by not only

relying on independent personal changes, but also by using others as instruments to attain a personal goal. Help-seeking is also tied to the mandate to be productive and execute a plan of action. Furthermore, the representation of help-seeking in the SRL literature is entangled in class-based norms. Researchers observe differences in help-seeking behaviors and dispositions across children from middle- and working-class backgrounds. Middle-class children are described as comfortable interacting with adults as equals, operating with a sense of entitlement, possessing verbal agility, and having a psychologically informed personal learning profile.

Like the requirements for selfhood, there are specific kinds of behaviors, ones that map onto middle-class conventions and align with the logic of neoliberalism, that count as adaptive SRL. Therefore, teaching SRL can normalize, homogenize, and naturalize the features of personhood that are culturally and ideologically narrow. That is, teaching SRL encourages individuals to think of themselves as: 1) radically internalized, self-interested, and individualistic; 2) tied instrumentality to oneself and others; 3) committed to self-enhancement; and 4) disconnected from the kinds of communal involvements that engender strong moral and social ties. In this regard, teaching SRL can be restrictive of ontological possibilities, and can be implicated in invalidating, marginalizing, and pathologizing communal identities.

References

1. Boekaerts M., & Corno L. Self-regulation in the classroom: A perspective on assessment and intervention: / M. Boekaerts, L. Corno. – *Applied Psychology: An International Review*, 54. 2005. – Pp. 199 – 231.
2. Hadwin A., & Oshige M. Self-regulation, coregulation, and socially shared regulation: Exploring perspectives of social in self-regulated learning theory: / A. Hadwin, M. Oshige. – *Teachers College Record*, 113. 2011. – Pp. 240 – 264.
3. Newman R. S. How self-regulated learners cope with academic difficulty: The role of adaptive help seeking: / R. S. Newman. – *Theory into Practice*, 41. 2002. – Pp. 132–138.

Hunko Liubov
leading specialist,

National Aviation University, Kyiv, Ukraine

ABOUT THE RESEARCHES ON APPLIED LINGUISTICS IN CHINA

Economic development of Ukraine directly depends on the professionalism and qualified training of the specialists in different areas of the social life. But unfortunately during studying in the universities the outdated approaches and concepts prevent successful development of the high qualified and competitive specialists.

The Ukrainian society needs specialists with excellent professional skills, which can be used during professional activities; professionals who can be competitive on the labor market and mobile with the prospects for career growth throughout the life. This is emphasized in the normative legal documents of Ukraine, such as: the law of Ukraine “About education” (2017), “About high education” (2014), “About system of the professional qualifications” (2012), The National Strategy for the Development of Education in Ukraine for 2012 – 2021 years (2012) and the programs of the world and the state scales: The UNESCO conception “Education in the 21st Century”, the National Doctrine of the Development of the Ukrainian Education in the 21st Century etc.

The qualified education is a base of the economic development of the country. Under the conditions of the intensive globalization and internationalization, computerization of manufacturing, the rapid development of the latest technologies there is a need for a high quality vocational training of the masters on the foreign language and Applied Linguistics. In this case, the best Chinese practices can be useful.

The results of the work of the Chinese scientists are very outstanding. According to the National Science Foundation, China published over 426,000 research papers in 2016. America pumped out almost 409,000, in 2018 this gap will be bigger (MIT Technology Review, 2018). While the U.S. led the world in research and development (R&D) expenditures at \$496 billion (26 percent share of the global total), China was a decisive second at 21 percent (\$408 billion). China

has grown its R&D spending rapidly since 2000, at an average of 18 percent annually. Its focus is geared primarily toward development rather than basic or applied research. During the same time frame, U.S. R&D spending grew by only 4 percent. Although emerging economies start at a lower base and therefore tend to grow much more rapidly, China's growth rate is exceptional (Nsf.gov, 2018). According to the 13th five-year plan for national science and technology talent development (2016-2020), China will increase its annual per capita spending on R&D to 500,000 yuan by 2020, up from 370,000 yuan in 2014. China had 5.35 million people working in R&D at the end of 2015, the world's largest pool of R&D personnel (English.cas.cn, 2018).

For clarification of the situation of the question of the professional training of the masters in foreign languages and Applied Linguistics we analyzed researches, papers and data of the foreign and Ukrainian scientists, where particularly covered the aspects of the declared topic. Besides different statistics were used: the census of the People's Republic of China, data of the National bureau of statistics of China (中华人民共和国国家统计局), Ministry of education of the Peoples Republic of China (中华人民共和国教育部), The site of the Chinese degrees and postgraduate education information (中国学位和研究生教育信息), Institute of Applied Linguistics Ministry of education of PRC (中华人民共和国教育部语言文字应用研究所), State language commission (国家语言文字工作委员会), National key research centre for Linguistics and Applied Linguistics (广东外语外贸大学外国语言学及应用语言学研究), materials and data of UNESCO, OECD and PISA.

The sources about the professional training of the masters of the foreign language and Applied Linguistics are mostly represented in Chinese language.

Foreign (first of all Chinese) and Ukrainian scientists in different ways interpret the concept of Applied Linguistics, and that is why differently outline the scope of the research of this science. Because of the different ways to outline the subject specificity of Applied Linguistics, resume that it leads to differences in the

substantiation of the conceptual, structural, content, organizational and pedagogical principles of the professional training of the masters of foreign languages and Applied Linguistics. We plan to conduct our further research in the direction of highlighting the comparison of the principles of the preparation of the masters of foreign and Applied Linguistics in China and Ukraine.

References

1. English.cas.cn. (2018). *China's R&D Spending up 11.6 pct in 2017---Chinese Academy of Sciences*. [online] Available at: http://english.cas.cn/newsroom/china_research/201802/t20180214_190182.shtml [Accessed 15 Feb. 2018].
2. MIT Technology Review. (2018). *China publishes more scientific articles than the U.S.* [online] Available at: <https://www.technologyreview.com/the-download/610023/china-publishes-more-scientific-articles-than-the-us/> [Accessed 15 Feb. 2018].
3. Nsf.gov. (2018). *State of US science enterprise report shows US leads in S&E as China rapidly advances | NSF - National Science Foundation*. [online] Available at: https://www.nsf.gov/news/news_summ.jsp?cntn_id=244271 [Accessed 15 Feb. 2018].

Жижко О.А.

доктор педагогічних наук,

Балахадзе Л.А.

кандидат педагогічних наук,

Автономний університет Сакатекаса, м. Закатекас, Мексика

СИСТЕМИ ВИЩОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ МЕКСИКИ ТА ВЕНЕСУЕЛИ ТА ЇХ ВПЛИВ НА ОСВІТУ МАРГІНАЛЬНИХ ВЕРСТВ НАСЕЛЕННЯ

Системи вищої професійної освіти Мексики і Венесуели тісно пов'язані з діяльністю вищих навчальних закладів (ВНЗ), які в Латинській Америці визначаються історичними, соціально-політичними, економічними і культурними умовами становлення й розвитку цих країн.

Першими ВНЗ Латинської Америки були університети, започатковані іспанцями в колонії: університет Санто-Домінго на Іспанському острові – 1538 р.; університет Мехіко – 1553 р. Останнім був відкритий декретом Кадіського суду 1812 р. Леонський університет в Нікарагуа. Більшість

колоніальних університетів були водночас королівськими і папськими. Багато з університетів, що засновані релігійними орденами, практично підкорялися тільки Папі Римському, в інших вирішальну роль відігравала іспанська корона. Перші латиноамериканські університети були організовані за прикладом схоластичних європейських університетів, таких як університет Саламанки [11, с. 45].

На початку XIX ст. впродовж визвольних воєн і народження національних держав латиноамериканські ВНЗ перейняли науковий позитивізм і політико-економічний лібералізм, що превалювали в соціальному середовищі епохи. У становленні теоретико-методологічних засад професійної освіти маргінальних верств населення в Мексиці та Венесуелі, як латиноамериканських країн, важливу роль відіграла культура Франції з академічно-енциклопедичними стандартами навчання і ліберальними нормами соціального життя.

У XIX ст. на латиноамериканські вищі навчальні заклади значний вплив мали процеси індустріалізації й урбанізації, які сприяли відкриттю курсів систематизованого навчання, спрямованих на розповсюдження професійних знань; встановлення норм, що визначають умови забезпечення якості професійних послуг і започаткування професійних асоціацій [5, с. 32].

Наприкінці XX ст. ВНЗ Латинської Америки являли собою конгломерат факультетів. Кожен факультет мав незалежний навчальний план вузької професіоналізації [7, с. 31].

В процесі становлення системи професійної освіти Мексики, в тому числі й професійного навчання маргіналів, приймали активну участь як державні, так і приватні установи, а також провідні вищі навчальні заклади, такі як Національний Автономний університет Mexico – Universidad Nacional Autonoma de Mexico, Політехнічний Національний інститут – Instituto Politecnico Nacional, Національний педагогічний університет – Universidad Pedagogica Nacional, Вищі педагогічні школи – Escuela Normal Superior, Ібероамериканський університет – Universidad Iberoamericana,

Мексиканський коледж – Colegio de Mexico, Університет Ла Салле – Universidad la Salle, Автономний університет метрополії – Universidad Autonoma Metropolitana, а також Автономні університети штатів [1, с. 80].

У ХХІ столітті система вищої освіти Мексики (SES) представлена більш ніж 5300 державними і приватними установами різних типологічних профілів: університети, автономні університети, технологічні університети, технологічні інститути, дослідницькі установи, установи післядипломної освіти, педагогічні вищі навчальні заклади та ін. Установи вищої освіти входять до Національної Асоціації Університетів і Вищих навчальних закладів (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior – ANUIES). Приватні вищі навчальні заклади об'єднані у Федерацію Мексиканських приватних Вищих навчальних закладів (Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior – FIMPES) [1, с. 78].

Вищі навчальні заклади Мексики займаються підготовкою бакалаврів (усі ВНЗ), фахівців (21,9%), магістрів (71,1%) і докторів (7%), з них 60,1% є державними, 39,9% - приватними).

Здійснене нами науково-педагогічне дослідження показало, що протягом ХІХ – ХХ ст. викладачі провідних вищих навчальних закладів зробили вагомий внесок у становлення народної системи освіти й професійного навчання маргінальних верств населення. Так, наприкінці ХІХ ст. завдяки педагогічній та політичній діяльності відомих мексиканських лібералів, політичних діячів, педагогів та викладачів Національного Автономного університету Мехіко Г. Барреди і Х. Баранди було започатковано більш ніж двісті педагогічних училищ, багато професійно-технічних шкіл та вечірніх шкіл для дорослих. На початку ХХ ст. із започаткуванням Національного університету Мехіко за проектом професора Хусто Сьерра приділяється особлива увага питанню професійно-технічного й професійного навчання [9, с. 57].

В 50-і рр. ХХ ст. колишній міністр освіти Мексики та викладач Національного автономного університету Мехіко Х. Торрес-Бодет стає

генеральним директором ЮНЕСКО та використовує свою посаду для створення в 1951 р. Регіонального центру фундаментальної освіти в Латинській Америці, міжнародної організації, що займається питаннями освіти дорослих і професійного навчання маргінальних верств населення [2].

Слід зазначити, що провідні ВНЗ Венесуели також мали значний вплив на розвиток професійного навчання найменш захищених прошарків соціуму. До системи вищої освіти цієї країни належать державні й приватні університети, інститути і коледжі. В 2016-2017 навчальному році у 168 вищих навчальних закладах (73 державних і 93 приватних) налічувалося 1 074 350 студентів.

Найбільшими університетами Венесуели є такі: Центральний університет Венесуели у м. Каракасі – Universidad Central de Venezuela (UCV) - започаткований в 1725 р.; має 11 факультетів, більш ніж 50 тисяч студентів, науково-дослідні інститути; Університет Карабобо у Валенсії – Universidad de Carabobo (UC) en Valencia - започаткований в 1852 р.; має 5 факультетів близько 45 тисяч студентів; Андський університет Меріди - Universidad de los Andes (ULA) en Mérida, Trujillo y Táchira - започаткований в 1785 р.; статус університету отримав з 1810 р.; 10 факультетів; більш ніж 35,3 тисяч студентів; Католицький університет Андреса Бельо у Каракасі - Universidad Católica Andrés Bello (UCAB) - започаткований в 1953 р.; 4 факультети, 9 тисяч студентів; 12 шкіл, науково-дослідні інститути; Університет «Ромуло Гайегос» в Сан Хуані де лос Моррос – Universidad Rómulo Gallegos (UNERG) en San Juan de Los Morros; Двохсотрічний університет Арагуа в Маракаї – Universidad Bicentennial de Aragua (UBA) en Maracay; Університет метрополії – Universidad Metropolitana (UNIMET); Університет «Хосе Марія Варгас» - Universidad José María Vargas (UJMV); Університет Святої Марії – Universidad Santa María (USM); Національний експериментальний політехнічний університет озброєних сил - Universidad Nacional Experimental Politécnica de la Fuerza Armada Nacional (UNEFA); Національний відкритий

університет - Universidad Nacional Abierta (UNA); Експериментальний педагогічний університет «Лібертадор» - Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL); Університет Симона Болівара в Каракасі - Universidad Simón Bolívar en Caracas (USB); Національний експериментальний університет Тачіра в Сан Кристобалі - Universidad Nacional Experimental del Táchira (UNET) en San Cristóbal; Університет Зулії в Маракайбо - Universidad del Zulia (LUZ) en Maracaibo; Східний університет в Кумані - Universidad del Oriente (UDO) con sede en Cumaná; Центральнo-західний університет Лісандро Альварадо – Universidad Centroccidental Lisandro Alvarado (UCLA); Національний експериментальний університет Франциско де Міранда - Universidad Nacional Experimental Francisco de Miranda (UNEFM) en Coro; Національний експериментальний політехнічний університет Антоніо Хосе де Сукре - Universidad Nacional Experimental Politécnica Antonio José de Sucre (UNEXPO) con sede en Barquisimeto; Національний експериментальний університет Симона Родрігеса - Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez (UNESR) - започаткований у 1974 р.; Боліварійський університет Венесуели - Universidad Bolivariana de Venezuela (UBV) [4].

Вищі навчальні заклади Венесуели, особливо університети, грають вирішальну роль в справі підготовки високоосвічених фахівців різних спеціальностей, а також розвитку науки, технології, культури; вони вважаються одним з основних інструментів економічного зростання країни і регіону й підвищення якості життя населення [6].

Проведений нами історико-педагогічний аналіз показав, що Венесуела є батьківщиною двох видатних латиноамериканських діячів, борців за національне визволення, державотворців, науковців, чия діяльність виходить поза межі як Венесуели, так і Латинської Америки, вони є справжніми величинами світового масштабу. Це Симон Болівар і Андрес Бельо, обидва випускники Центрального університету Венесуели у м. Каракасі. На початку XIX ст. діяльність С. Болівара мала безпосередній вплив на встановлення

народної освіти як в країні так і в регіоні. Йому належить ідея про освіту як сферу відповідальності держави. На той час це була новаторська, а також крамольна, з точки зору церкви, освітницька ідея. Проте, С. Болівар не тільки виступав прибічником активної участі держави в управлінні системою освіти, він шукав шляхи і засоби практичної реалізації цього принципу [3].

Педагогічна діяльність та новаторські ідеї щодо системи народної освіти і професійного навчання бідних верств населення венесуельського політика, філософа, письменника А. Бельо випередили свій час. Він виступав за обов'язковість середньої освіти для усіх громадян; за безкоштовність державних навчальних закладів; за розповсюдження безкоштовних навчальних підручників серед дітей з бідних сімей; за навчання дорослого населення політичній грамотності та його участі у обговоренні державних законів; за створення гармонійної й цільної системи освіти, нерозривний розвиток усіх трьох компонентів освіти - початкової, середньої і вищої. У першій третині XIX ст. при участі А. Бельо був виданий закон про організацію й порядок керування народними освітніми закладами Венесуели і перший Кодекс народної освіти країни. Він став першим ректором першого чилійського університету та викладачем багатьох представників прогресивно налаштованої інтелігенції регіону: Хосе Вікторіано-Ластарріа, Вікунья Маккенна, Дієго Баррос-Арана, Мігель-Луїс де Амунатегі та інших [3].

Список використаних джерел

1. Жижко О. Участь провідних університетів Мексики у розвитку професійної освіти маргінальних верств населення / О.А. Жижко // Педагогіка і психологія проф. освіти. – 2012. - № 2. – С. 223-232.
2. Жижко О.А. Підготовка вчителів іноземних мов у вищих навчальних закладах Мексики. – Київ; Ніжин : Видавець ПП Лисенко М.М., 2011. – 241 с.
3. Шульговский А. Ф. Андрес Бельо: человек, мыслитель, эпоха / А. Ф. Шульговский // Белей, Н.Г. Культура Венесуэлы. - М.: Наука, 1984. – С. 151-153.
4. Ministerio de Educación. Documento Dirección Educación de Adultos. - Caracas – Venezuela, 1996. – 56 p.

5. Pacheco Méndez T., Díaz Barriga Á. (coordinadores). El concepto de formación en la educación universitaria //Cuadernos del CESU–UNAM No. 31. México: CESU–UNAM, 1993. – P. 46-63.
6. Políticas Educativas del Ministerio del Poder Popular para la Educación. Caracas – Venezuela, 2008. – 56 p.
7. Richard O. Sobre la naturaleza profesionalizante de la universidad. // Pensamiento Universitario, 56. – Mexico: CESU UNAM, 1993. – P. 86.
8. Rubio Oca J. (coordinador). La política educativa y la educación superior en México. – México: Secretaría de Educación Pública y Fondo de Cultura Económica. México, 2010. - [Електронний ресурс] – Режим доступу:<http://ses4.sep.gob.mx> (15.07.2016).
9. Staples A. Panorama educativo al comienzo de la vida independiente. Historia de la educación en México. – Mexico: El colegio de México, 1985. – P. 9-24.
10. Tanck de Estrada D. La ilustración y la educación en la Nueva España. SEP Cultura. – Mexico: Ediciones Caballito, 1985. – 291 p.
11. Tunnermann Bernheim C. Universidad y sociedad. Balance histórico y perspectivas desde América Latina. – Managua: Hispamer, 2001. – 358 p.

Зайцева Н. Г.

кандидат педагогических наук,

Глухівський національний педагогічний університет ім. О. Довженка,

м. Глухів, Україна

СПЕЦИФІКА ЗАСТОСУВАННЯ ПЕРЕХІДНОЇ МОДЕЛІ ДВОМОВНОГО НАВЧАННЯ У ШКОЛАХ США

Двомовне навчання – це процес викладання та засвоєння змісту загальноосвітніх предметів засобом двох мов, під час якого відбувається і засвоєння учнями другої (іноземної) мови. Однією з найбільш поширених моделей двомовного навчання у Сполучених Штатах є Перехідний білінгвізм. Він розрахований у середньому на три роки. Його основна мета – навчити школярів, які належать до сімей етнічних меншин, англійської у найкоротший термін для того, щоб вони могли далі навчатися в мономовних англійських класах. Позитивною стороною такої моделі є швидкість переходу на другу (англійську) мову, але якість знань учнів поки що залишає бажати кращого. Незважаючи на це популярність цих програм зростає, бо зараз дедалі більше уваги приділяють важливості засвоєння на високому академічному рівні у першу чергу рідної мови, на чому наголошує і чинний президент США, а потім на її основі й другої мови.

При навчанні за Перехідною моделлю (розрахована на 3 або 6 років навчання), що передбачає поступовий перехід до користування англійською (другою мовою), на першому етапі (1-й або 1-й і 2-й роки навчання) застосовують 70 % рідної мови меншин і 30 % англійської (другої) мови; на другому етапі (2-й або 3-й і 4-й рік навчання) застосовують 50 % рідної мови і 50 % англійської (другої) мови; на третьому етапі (3-й або 5-й і 6-й роки навчання) залучають 30 % рідної і 70 % англійської (другої) мови [2].

Можна виділити два основні *типи* Перехідних програм двомовного навчання: 1) Програми раннього виходу (Early-exit) та 2) Програми пізнього виходу (Late-exit).

Програми двомовного навчання *раннього виходу* (Early-exit) дозволяють учням упродовж приблизно двох років користуватися їхньою рідною мовою до того часу, поки вони не перейдуть до загальноосвітніх класів.

Програми двомовного навчання *пізнього виходу* (Late -exit) дозволяють використовувати приблизно 40 % рідної мови на класних заняттях до 6 класу [1].

Отже, при залученні в освітній процес двомовних програм предмети викладають учням їх рідною і другою мовами у різній пропорційності. При цьому співвідношення використання рідної і другої мов у різних класах і у різних двомовних програмах не однакове. Однією з найбільш часто використовуваних моделей двомовного навчання у школах Сполучених Штатів є Перехідна модель (форма) двомовного навчання, позитивною стороною якої є швидкість переходу на другу (англійську) мову.

Список використаних джерел

1. Forms of Bilingual Education [Electronic resource]. — Mode of access: http://www.cng.edu/TTI/Bilingual_Education/Weak%20Forms%20of%20Bilingual%20Education.pdf#page=8&zoom=auto,0,523.

2. New York State Education Department – Office of Bilingual Education and Foreign Languages Studies — 2009 [Electronic resource]. — Mode of access: www.p12.nysed.gov/.../LAPtable12-09.pdf.

Кірдан О. Л.

*доктор педагогічних наук, професор,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Ужгород, Україна*

ВНУТРІШНЯ СИСТЕМА ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ОСВІТНЬОЇ ПРОГРАМИ В КОНТЕКСТІ ЄВРОПЕЙСЬКИХ ПРИНЦИПІВ УДОСКОНАЛЕННЯ НАВЧАННЯ ТА ВИКЛАДАННЯ

Для підтримки процесу вдосконалення навчання і викладання в європейських університетах, заохочення та сприяння обміну й співробітництву у сфері вищої освіти між національними і загальноєвропейськими закладами вищої освіти запропоновано десять принципів вдосконалення навчання та викладання, зокрема:

1. Вища освіта додає людям впевненості, озброює їх вміннями жити і навчатися у змінному світі, проактивно відповідати на значні виклики, що мають місце в особистому житті або у суспільстві.
2. Навчання і викладання є студентоцентризованими.
3. Відданість навчанню та викладанню інтегрується у мету, місію та стратегію університету.
4. Керівництво університету активно сприяє розвитку навчання та викладання.
5. Навчання і викладання є колегіальним процесом, що передбачає співпрацю всередині університеті та між університетом і суспільством.
6. Навчання, викладання і дослідження є взаємопов'язані та збагачують один одного.
7. Викладання є ядром академічної практики та цінується як професійна діяльність.

8. У забезпеченні вищої освіти необхідно зважати на розмаїття і відмінності студентів, дисциплін, цілей і результатів навчання. Формат навчання має формуватися під впливом змісту дисципліни, наявної інформації про те, як навчаються студенти та якого прогресу досягнуто.

9. Значні ресурси та відповідні структури необхідні, щоб підтримувати та уможливити вдосконалення навчання та викладання. Для вдосконалення та здійснення викладання необхідно відповідне і стійке фінансування.

10. Вдосконалення навчання та викладання є рушієм інституційного забезпечення якості та спільною відповідальністю співробітників і студентів університету [1].

Пропоновані принципи обґрунтовують потребу підтвердження освітньої місії університету, мають на меті допомогти університетським лідерам у співпраці з персоналом, студентами та зовнішніми стейкхолдерами забезпечити якість, підвищити актуальність та привабливість вищої освіти; поширюють цінності Європейського простору вищої освіти (ЕНЕА) та співвідносяться зі Стандартами та рекомендаціями із забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти (ESG) [2].

Водночас зауважимо, що основна відповідальність за розроблення, імплементацію та постійне удосконалення якості освітніх програм покладена на кожний заклад вищої освіти України.

Відповідно до ESG [2, с. 17–21] інституційне забезпечення якості передбачає розроблення гнучких, відповідних до мети процесів, що дозволяють оцінити та підтвердити якість досвіду, здобутого у навчанні, процес забезпечення якості освітніх програм спрямований на постійне вдосконалення та утвердження культури, що залучає кожного представника університетської спільноти у забезпечення та вдосконалення якості викладання та навчання.

Кожний заклад вищої освіти має визначені політику та процедури внутрішнього забезпечення якості, що передбачають також відповідальність за їхнє невиконання і знаходяться у відкритому доступі на веб-сайті закладу.

У межах цієї політики застосовуються відповідні методи самоаналізу та вдосконалення освітньої програми, заклад вищої освіти зобов'язаний інформувати про результати програми роботодавців, професійні асоціації та громадськість.

Як складник внутрішньої системи забезпечення якості та з метою аналізу і вдосконалення програми доречним є залучення представників різних зацікавлених груп (студенти, викладачі, випускники, роботодавці тощо) для модернізації програми; вивчення та аналіз працевлаштування випускників та відгуків роботодавців про якість програми; оцінювання відповідності освітньої програми потребам і запитам здобувачів освітніх послуг.

Орієнтація закладів вищої освіти на компетентнісний та студентоцентризований підходи до навчання та викладання сприятиме збільшенню гнучкості індивідуальних навчальних траєкторій, визнання компетентностей, набутих поза формальними освітніми програмами.

Отже, заклади вищої освіти мають урізноманітнювати свої освітні місії, способи надання вищої освіти та співпраці, шляхом інтернаціоналізації, цифрового навчання, нових форм надання освітніх послуг та ін. Внутрішня система забезпечення якості освітніх програм стає вирішальним складником системи забезпечення якості освітньої діяльності на інституційному рівні.

Список використаних джерел

1. European forum for enhanced collaboration in teaching. – Електронний ресурс. – Режим доступу: <http://bit.ly/EFFECTproject>
2. Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти (ESG). – К.: ТОВ «Поліграф плюс», 2015. – 32 с.

Король Л.П.
старший викладач,

Національний авіаційний університет, м. Київ, Україна

ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ АВІАЦІЙНИХ ІНЖЕНЕРІВ В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ

ОКР Магістр є найбільш розповсюдженим кваліфікаційним рівнем серед випускників вищих навчальних закладів Великої Британії, хоча на його опанування потрібно витратити додатково від одного до чотирьох років в залежності від форми навчання. Але студенти розуміють, що магістратура надає можливість покращити їхні кар'єрні перспективи та набути кваліфікації визнаної на міжнародному рівні.

Дослідження проведене HESA показало, що 86% випускників британських вищих навчальних закладів з дипломом Магістра отримали роботу на повний робочий день після закінчення навчання, в той час як відсоток працевлаштованих випускники-бакалаврів становив 75%.

ОКР Магістр знаходиться на 7 рівні Національної рамки кваліфікацій National Qualifications Framework (NQF) що є вище за Бакалавра але нижче за Доктора наук, а його здобувачами стають лише ті студенти, що опановують свою спеціальність на високому рівні. Зазначається, що навчання в британській магістратурі є інтенсивним та зазвичай включає в себе написання наукової роботи, а також потребує суттєвих фінансових вкладень та має високі вимоги до студентів.

Виходячи з вищезазначеного вважаємо за потрібне детальніше розглянути різницю між підготовкою спеціалістів з дипломом Бакалавра та Магістра. Проаналізувавши навчальні курси п'яти найкращих університетів Великої Британії для цих двох ОКР, можемо зазначити, що магістерські курси:

- фокусуються на одному конкретному аспекті предмету, надаючи студенту більш специфічні фахові знання;
- мають гнучкішу систему навчання по модулям;

- розроблені для різних форм навчання;
- є більш інтенсивними за темпом навчання та об'ємом;
- розраховані на меншу кількість студентів в групах під час заняття;
- коштують менше ніж курси бакалавра, але більше ніж докторат або аспірантура.

На відміну від бакалаврських навчальних курсів, які позиціонуються як базова повна вища освіта і тому мають фіксовану тривалість навчання та проводяться за доволі однотипною системою, магістерські навчальні курси поділяються на власне навчальні та навчально-дослідні.

Серед чотирьох суто навчальних типів магістерських програм три можуть підходити для авіаційних інженерів, а саме: Магістр з наукових дисциплін (Master of Science (MSc)), Магістр з інженерії (Master of Engineering (MEng)) та Магістр з бізнес адміністрування (Master of Business Administration (MBA)), кожна з яких розрахована на очне навчання терміном на 1-2 роки. Навчання за таким типом програми відбувається так само як і за бакалаврськими програмами, тому від студента очікується відвідання семінарів, лекцій та практичних занять, а оцінювання здійснюється за допомогою екзаменів, написання наукової дипломної роботи або участі в індивідуальному та груповому проектах. Студентів заохочують працювати самостійно, хоча й за підтримки викладачів, але вони також беруть участь в «класичних» навчальних заняттях. Таким чином власне навчальні магістерські програми найбільшим попитом користуються серед тих, хто хоче кардинально змінити напрямок своєї кар'єри або набути додаткових професійних компетенцій, що допоможуть отримати підвищення чи зайняти високу керуючу посаду. На сьогоднішній день більшість провайдерів освіти мають магістратуру такого типу для авіаційних інженерів (а саме 22 університетів пропонують 48 курсів).

Навчально-дослідні магістерські програми більше схожі на навчання в аспірантурі, оскільки основна відповідальність за весь навчальний процес

покладена на студента, який організовує власне наукове дослідження через написання об'ємної наукової роботи на кшталт дисертації при підтримці наукового керівника з професорсько-викладацького складу вищого навчального закладу. Зазвичай написання цієї роботи займає до 60% тривалості курсу, а відмінність між такою магістратурою та аспірантурою полягає лише в тому, що в першому випадку наукова робота є менш об'ємною та складною. По закінченню такої програми можливо отримати ступінь Магістра наук (Master of Science (MSc)), Магістра філософії (Master of Philosophy (MPhil)) або Магістра дослідження (Master of Research (MRes)). На нашу думку такий тип навчання буде більше підходити для тих фахівців, що найкраще працюють самостійно та прагнуть мати публікації, зацікавлені в одній конкретній темі або навіть планують вступити до аспірантури. Науково-дослідна магістратура для авіаційних інженерів доступна в 9 університетах в рамках 10 курсів (в основному це курси для космічних авіа інженерів).

В будь-якому випадку співвідношення аудиторних годин до самостійної роботи становитиме 1:3 або 1:3,5, оскільки вважається, що студент вже чимало пропрацював в аудиторії під час здобуття диплома бакалавра.

Саме тому ще однією особливістю навчання в британській магістратурі є те, що навіть інженерні спеціальності, в тому числі авіаційні інженери, мають змогу обирати між очною та заочною формами навчання (всього доступно 32 курси від 15 провайдерів). Але слід зазначити, що очну форму навчання доцільно обирати тим, хто тільки що закінчив бакалаврат і ще не має зобов'язань перед роботодавцем або власною родиною. Заочна форма навчання більше підходить тим, хто вже працює та залежить від роботодавців.

На основі того, що студенти можуть комбінувати очну та заочну форму навчання в магістратурі з навчальними та навчально-дослідними програмами, ми можемо зробити висновок, що процес підготовки фахівців з дипломом магістра є більш гнучким та підходить не тільки для молодих спеціалістів,

що ледве отримали диплом бакалавра, але й для підвищення кваліфікації та навіть перекваліфікації вже сертифікованих та працюючих фахівців.

Криловець М.Г.

*доктор педагогічних наук, професор,
Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя,
м. Ніжин, Україна*

ВИЩА ШКОЛА: РЕАЛІЇ І МАЙБУТНЄ

Вища освіта є фундаментом людського розвитку та прогресу суспільства. Розвиток держави, структурні перетворення мають гармонійно поєднуватися з реформою вищої освіти. Реформування освіти — складний і тривалий процес. У минулому він неодноразово закінчувався безрезультатно.

Мета реорганізації системи вищої освіти має полягати у формуванні такої професійно-кваліфікаційної структури підготовки спеціалістів, яка б відповідала потребам сучасності і гарантувала високий професіоналізм, соціальну активність і високу моральність фахівців. На жаль сучасна структура освіти та професійної підготовки в Україні поки що не набула тієї чіткості, яка має бути.

Місто, в якому є університет, має всіляко підтримувати взаємодію з університетською громадськістю, з університетом як центром культури та освіти. Це дасть новий імпульс демократизації, розвитку інфраструктури, культури.

В минулому випускники університетів були енциклопедистами, але з часом освіта ставала більш вузькою, а з виникненням технічних вузів відбулось логічне завершення ланцюжка спеціалізації. Але час показав, що вузька спеціалізація не завжди виявлялась виправданою — як і виникнення “вузьких” вузів.

Окремі наші технічні вузи готують, насправді, навіть не інженерів, а техніків. А навколишня дійсність підкидає нам велику кількість проблем, в тому числі і таких, як екологічні, породжені діяльністю людини. І не просто людини, а дипломованого спеціаліста, який приймає рішення, що суперечать

здоровому глузду. І причиною цього частіше за все є небажання думати, оцінювати ситуацію і невміння професійно працювати. Вузька спеціальна підготовка не дає людям можливості розглядати ту чи іншу проблему з екологічної, правової, економічної точок зору. Ми своїх випускників до цього не підготували. І виходить, що, думаючи про блага суспільства з точки зору техніки і технології, ми заподіюєм шкоду надмірною спеціалізацією, вузькою підготовкою тих, хто розробляє цю техніку і технологію. А сучасний інженер повинен мати фундаментальну підготовку і сприймати проблему досить широко. Пригадаємо, що НТР починається з широкого охоплення проблем, а продовжується розробкою деталей.

На жаль роль університетів останнім часом знижувалась, але все ж університети були і залишаються центрами культури, науки та освіти. Не випадково великі технічні вузи намагаються перерости саме в технічні університети. Є вузи, в яких інтуїтивно розуміють, наскільки тісний взаємозв'язок між спеціальною освітою та рівнем культури спеціаліста. Саме тому в них організовують кафедри мистецтв, соціології, інших гуманітарних наук. І справа не тільки в наборі дисциплін. Університет — давня, але одночасно і сучасна форма вузу вищого рангу, його оптимальна модель, яка може дати людині ідеальну освіту. Університет — це творчий дух, дух освіченості, культури, поєднання педагогіки вищого гатунку з науковими дослідженнями на самому сучасному рівні. Саме це створює його неповторну атмосферу. Не буде культури — буде формалізм і начотництво. Не буде викладання вищого рівня — буде примітивний вуз. Не буде наукових досліджень високого рівня — не буде університетських наукових шкіл. На трьох китах тримається університет — освіта, наука і культура. Щось одне відсутнє — відсутній університет.

Останнім часом з'являється все більше можливостей виходу університетів на світовий ринок. Це приваблює тому, що вуз сам може заробляти валюту, купувати сучасне обладнання, поліпшувати свій матеріальний стан.

Зараз функції міністерства мають змінитися, звестись до контролю якості спеціалістів, роботи на перспективу, тобто до діяльності координуючої і контролюючої, яка б допомагала працювати: зв'язкам із замовниками, допомоги в науці (організації і встановленні зв'язків, економічному стимулюванню пріоритетних напрямків і тем, розвитку ініціативи самих вузів тощо).

Процес підготовки кадрів, стратегія підготовки — справа вузу. Не повинно бути штучного перекачування кадрів з одних університетів в інші. Хоча елементи взаємодопомоги повинні бути.

Викладач має бути вільним у своїй творчій діяльності, мати можливість приймати участь у міжнародних конференціях, працювати в різних лабораторіях в Україні та за кордоном. Але можливість тільки для двох-трьох чоловік в університеті позитиву не принесе.

При читанні фундаментальних курсів професори повинні знайомити студентів з методологією науки, показувати на власному прикладі методи наукового пошуку, і тільки тоді в кінцевому результаті студент може сказати своє слово в науці. Нам потрібно удосконалювати свою співпрацю зі студентами. Досить часто ми не спрямовуємо їх енергію, не передбачаємо хід подій, не вивчаємо тенденції формування студентської думки. Вони наше майбутнє, майбутнє нашої науки, освіти, культури. З часом вони нас замінять, а нам не все одно, хто нас замінить. Спілкування професора і студента збагачує обох. Студентам іноді бракує культури, уміння дискутувати, спілкуватись один з одним і з нами. На жаль студенти останнім часом віддаляються від науки, від нас, їх енергія часто виливається в іншому напрямку. Ми ж не маємо можливості навчити їх так, як цього вимагає науково-технічний прогрес і розвиток економіки, відстояти їх права після захисту диплома. Немає задач, які вирішує окремо університет, школа, місто, суспільство, країна. Всі задачі — спільні, і вирішувати їх потрібно разом. Просто кожен має підставити своє плече під той тягар, котрий йому по силі.

Orosová Renáta,
*PaedDr., PhD., vedúca katedry pedagogiky,
Filozofická fakulta, Univerzita P. J. Šafárika v Košiciach, Slovenská republika*

Petríková Katarína,
*Mgr., PhD., odborný asistent, Katedra pedagogiky,
Filozofická fakulta, Univerzita P. J. Šafárika v Košiciach, Slovenská republika*

Diheneščíková Lucia,
*Mgr., PhD., odborný asistent, Katedra pedagogiky,
Filozofická fakulta, Univerzita P. J. Šafárika v Košiciach, Slovenská republika*

Starosta Volodymyr,
*Prof., DrSc., profesor, Katedra pedagogiky,
Filozofická fakulta, Univerzita P. J. Šafárika v Košiciach, Slovenská republika*

TYPY PEDAGOGICKEJ PRAXE BUDÚCICH UČITEĽOV

Príprava na učiteľskú profesiu má teoretický a praktický charakter. Kým teoretická akademická príprava je zameraná na získavanie a rozvoj vedomostí, zručností a spôsobilostí v oblasti pedagogiky, psychológie a vo vedných odboroch vyučovacích predmetov, tak praktická profesijná príprava je orientovaná na prípravu na výkon samotného povolania.

V praktickej príprave študentov učiteľstva rozoznávame niekoľko **typov pedagogickej praxe**, kde základným kritériom rozlíšenia je (Kontírová a kol., 2011, [1, s. 10]):

▪obsah:

Všeobecná psychologicko-pedagogická prax. Orientuje na pozorovanie a analýzu práce v triedach a smeruje k identifikovaniu, kategorizovaniu a k analýze psychologických a všeobecno-didaktických javov vyučovania, k pozorovaniu a k 'videniu' reálnych žiakov, učiteľov a školských tried.

Odborovo/predmetová pedagogická prax. Rozvíja pedagogické a z nich vyplývajúce najmä didaktické schopnosti praktikantov späté s výučbou konkrétneho aprobačného predmetu.

▪miera samostatnej aktivity praktikantov:

Hospitačná (náčuvová) prax. Ide o priamu účasťou študenta (praktikanta) na vyučovacej hodine v cvičnej škole so zameraním na pozorovanie priebehu hodiny, činnosti učiteľa a žiakov a na jeho následný rozbor.

Asistentská prax. Tvorí prechod medzi „pasívnym“ pozorovaním vyučovacej hodiny a vlastnou aktivitou praktikanta vo vyučovaní.

Výstupová prax. Je charakterizovaná samostatnými vyučovacími výstupmi praktikantov pod vedením cvičných učiteľov na základe vopred premyslenej písomnej prípravy.

▪organizácia praktických aktivít študentov (praktikantov) v cvičných školách:

Priebežná prax. Realizuje sa súbežne s výučbou na vysokej škole, pričom praktikanti praxujú v cvičnej škole spravidla jeden deň v týždni u jedného alebo viacerých učiteľov.

Bloková prax. Trvá dva týždne a jej obsahom môže byť hospitácia alebo pedagogický výstup.

Súvislá prax. Trvá nepretržite viac týždňov a jej cieľom je umožniť praktikantovi overiť si pedagogické skúsenosti v rozličných podmienkach a pripraviť sa na samostatnú pedagogickú činnosť.

▪počet praktikantov:

Individuálna prax. Prebieha u cvičného učiteľa, ktorému je spravidla pridelený jeden študent (praktikant), vo výnimočných prípadoch dvaja, nezávisle na sebe.

Skupinová prax. U cvičného učiteľa praxuje viac študentov (praktikantov).

Univerzita P. J. Šafárika v Košiciach (Slovenská republika) je klasickým príkladom európskej univerzity, ktorá sa skladá z piatich fakúlt: filozofickej fakulty, prírodovedeckej fakulty, právnickej fakulty, lekárskej fakulty a fakulty verejnej správy. Príprava budúcich učiteľov je možná na Filozofickej a Prírodovedeckej fakulte. Podľa svetového profesionálneho ratingu RankPro - Worldwide Professional University Rankings patrí Univerzita P. J. Šafárika v Košiciach medzi najlepšie univerzity na svete, napríklad v roku 2013/2014 obsadila 369. miesto spomedzi 500 univerzít na svete, v roku 2015/2016 sa umiestnila na 77. mieste, v roku 2016/2017 na 229. mieste a na 117. mieste spomedzi 200 európskych univerzít (<http://www.cicerobook.com>).

Tab. 1 Typy a rozsah pedagogickej praxe študentov UPJŠ v cvičnej škole

Kód praxe	Termín praxe	Pedagogická prax	Trvanie praxe v cvičnej škole	Rozsah praxe a povinnosti študenta v cvičnej škole
MPPa	1.-14.týždeň zimný semester	Hospitačná náčuvová pedagogicko-psychologická prax	6 týždňov (štvrtok 3 VH)	18 hodín (12 H, 6 R VH)
MPPb	1.-14.týždeň letný semester	Výstupová priebežná prax	12 týždňov (štvrtok 3 VH)	18 hodín/AP (11 H, 1 PV, 6 R VH)
MPPc	zimný semester (podľa harmonogramu ak. roka)	Výstupová súvislá prax I.	4 týždne	24 hodín/AP (6 H, 18 PV, 18 R VH)
MPPd	letný semester (podľa harmonogramu ak. roka)	Výstupová súvislá prax II.	6 týždňov	38 hodín/AP (8 H, 30 PV, 30 R VH)
DPŠ	podľa ind. možností študenta, cvičného učiteľa	Pedagogická prax	6 týždňov alebo dlhšie (závisí od časovej dotácie AP)	40 hodín/AP (8 H, 32 PV, R VH)

Pedagogická prax v podmienkach Univerzity P. J. Šafárika v Košiciach (UPJŠ) sa realizuje v magisterskom stupni štúdia počas dvoch rokov, teda 4 semestrov. Študijné odbory Učiteľstva akademických predmetov na Filozofickej fakulte UPJŠ a Prírodovedeckej fakulte UPJŠ majú vo svojich študijných plánoch jednotné predmety týkajúce sa pedagogickej praxe. Ide o štyri typy pedagogickej praxe, ktoré sú uvádzané ako povinné predmety (tab. 1): Hospitačná náčuvová pedagogicko-psychologická prax, Výstupová priebežná prax, Výstupová súvislá prax I a Výstupová súvislá prax II. Získať pedagogické vzdelanie v príslušnom odbore je možné absolvovaním doplňujúceho pedagogického štúdia (DPŠ). V jeho študijnom pláne pre programy Filozofickej fakulty UPJŠ vystupuje jeden predmet týkajúci sa pedagogickej praxe.

Názov: Praktikanti v cvičnej škole v závislosti od typu pedagogickej praxe realizujú: H – hospitáciu (náčuv), R VH – rozbor vyučovacej hodiny, PV – pedagogický výstup.

Literatúra

1. Kontírová, S. a kol. (2011). *Pedagogická prax študentov učiteľstva akademických predmetov*. Košice: UPJŠ. 101 s.

Товканець Г.В.,

доктор педагогічних наук, професор,

Мукачівський державний університет, м. Мукачеве, Україна

ФОРМИ ОРГАНІЗАЦІЇ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ ПЕДАГОГІВ

В ЄВРОПЕЙСЬКИХ КРАЇНАХ

Прискорення формування єдиного відкритого освітнього простору дає змогу вирішити завдання випереджального розвитку національної системи освіти. Необхідність якості підготовки педагогічних кадрів вимагає звернення до проблеми удосконалення професійної підготовки та вивчення зарубіжного досвіду, зокрема в системі неперервної освіти. Проблеми неперервної професійної освіти педагогів, підвищення кваліфікації та їхня фахова підготовка у міжнародному освітньому просторі та в Україні вивчали і вітчизняні, і зарубіжні вчені: Н. Авшенюк, В. Адрущенко, Н. Бідюк, А. Коул, В. Кремень, В. Луговий, Л. Лук'янова, О. Матвієнко, Н. Пазюра, Л. Пуховська, Н.Ничкало, О. Огієнко, Т. М. Сорочан Т. Яніцка-Панек та інші.

Проведений аналіз наукової літератури та документальних джерел свідчить, що професійний розвиток педагогів в умовах неперервної освіти у країнах Європейського Союзу є важливим соціально-політичним завданням [1; 2]. Основу програми неперервної освіти в її європейській редакції складає орієнтація на професійний розвиток педагога та повсюдне забезпечення цього розвитку на основі зняття вікових, соціальних і організаційних обмежень. Мета такого навчання: удосконалення професійних педагогічних навичок особистості, розвиток її ініціативи та формування її самостійного судження.

Держави Європи прийшли до єдиного розуміння необхідності неперервної освіти, формулювання конкретної програми дій та визначили її ключові принципи [1]:

1. Нові базові знання і навички для всіх.
2. Збільшення інвестицій в людські ресурси.
3. Інноваційні методики викладання і навчання.
4. Нова система оцінки здобутої освіти.
5. Розвиток наставництва і консультування.
6. Наближення освіти до дому.

Програма неперервної освіти повинна осмислюватися як форма управління процесами розвитку. Це вимагає відмови від багатьох уявлень, що склалися, та визначення нового підходу і нової ідеології в царині освіти. Ідея неперервної освіти – це програма розвитку мислення та діяльності, в рамках якої розвиток людини і виробничих систем можуть виступати тільки як часткові, фрагментарні задач. Це особлива політика не тільки в царині навчання, але і в сфері організації вільного часу людей, суспільних відносин та соціокультурних систем.

Дослідження неперервної освіти педагогів засвідчили актуальність даної проблеми і варіативність вирішення її у різних країнах Європейського Союзу . Понад 65 % педагогів надають перевагу курсам і тренінгам, досить актуальними є проведення наукових досліджень за індивідуальною формою, або ж спільні, групові – 34, 8 %. Не менш популярними є конференції або ж семінари, переваги яким надають 32, 4 % опитаних [Рис. 1].

Сучасними напрямками розвитку неперервної педагогічної освіти в країнах Європейського Союзу є консолідація і раціоналізація організаційних структур з метою розбудови національних систем післядипломної педагогічної освіти на наукових принципах теорії організації і управління та спрямованість на досягнення рівноваги інтересів усіх учасників, партнерів, центральних органів управління освітою, регіональних органів управління

освітою та органів освіти на місцевому рівні, шкільної адміністрації, вчителів; стимулювання інноваційної діяльності педагогів вчителів тощо.



Рис. 1. Форми організації неперервної освіти педагогів в країнах Європейського Союзу [2, с.69]

Врахування досвіду європейських країн щодо форм організації неперервної освіти педагогів забезпечить в Україні можливості удосконалення професійної підготовки педагога, професіоналізації в галузі самоосвіти як вчителя, так і радників та інструкторів, їхньої рефлексивної практики власного пошуку ефективних шляхів інтеграції новітніх технологій у процес викладання.

Список використаних джерел

1. Меморандум безперервної освіти Європейського Союзу. – Режим доступу: <http://www.europeans.org.ua/deyanel.html>

2.Evropská komise/EACEA/Eurydice, 2015. Profese učitele v Evropě: praxe, názory a přístupy. Zpráva Eurydice. Lucemburk: Úřad pro publikace Evropské unie. P. 138.

Товканець О.С.

кандидат педагогічних наук, доцент,

ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м. Ужгород, Україна

РОЗВИТОК ЛІДЕРСТВА ЯК УМОВА ЕФЕКТИВНОСТІ УПРАВЛІННЯ

ЗМІНАМИ В ОСВІТНІЙ УСТАНОВІ

Управління особистістю передбачає наявність спеціальних здібностей та задатків: характерних розумових та фізичних властивостей, а також особливих даних, що дозволяють мотивувати людей, направляти та спонукати їх на виконання спільної роботи.

Масштабні наукові дослідження з проблем розвитку та удосконалення освітньої галузі та системи управління, проведені з ініціативи ОЕСР, засвідчили, що роль школи, призначеної для індустріальної епохи, мало змінилася, і школа не здатна вирішувати складні проблеми ХХІ століття, такі як високий рівень соціальної мобільності, зміни технічного прогресу і підвищені вимоги суспільства до виконання школою нових завдань. Для поліпшення результативності освіти й підвищення якості навчання важливе значення має ефективне керівництво змінами в освітній установі, яке впливає на мотивацію і можливості педагогічного супроводу, а також формування психологічної атмосфери освітньої установи.

Нові функції управління в освітній установі включають: управління людськими і фінансовими ресурсами; управління школою в умовах шкільної автономії; стратегічне планування та моніторинг; фінансове управління; формування нової культури оцінки; адаптація освітньої програми щодо конкретної школи і запитів місцевої громади; використання даних для поліпшення; підтримка спільної педагогічної практики; забезпечення нових підходів до викладання і навчання; прийняття звітності та відповідальності за

результати шкільної освіти; підвищення досягнень в освіті в умовах етнічного та соціального розмаїття.

Американський дослідник проблеми лідерства В. Бенніс вважає, що «одним з найважливіших аспектів лідерства сьогодні є підготовка лідерів на всіх рівнях організації», оскільки нова модель управління школою – модель розподіленого керівництва – включає в себе перерозподіл відповідальності за функціонування школи і якість освіти між усіма учасниками. На зміни в освітній установі й поліпшення якості освіти впливають освітні лідери, що володіють новими професійними управлінськими і педагогічними компетенціями.

В. Бенніс визначив риси, які повинні бути притаманні всім лідерам: вміння визначати стратегію розвитку і забезпечувати контроль, формувати почуття оптимізму і надії, створювати і підтримувати довіру, об'єднувати послідовників під егідою спільної місії; лідери повинні показати успішні результати. В. Бенніс надає багато цікавих ідей щодо розвитку лідерських можливостей. Він вважає, що розвиток особистих і професійних умінь принесе організаціям максимальну віддачу. Робота організації може покращитися, коли лідери прагнуть до інновацій, удосконалення якості виконання і бажають надати допомогу співробітникам у забезпеченні їх максимальної продуктивності [2, с. 46 – 53].

Лідери перетворень відрізняються рядом особливостей, головними з яких: здібність до встановлення системоутворюючих зв'язків між трьома чинниками, що обумовлюють успіх перетворень: ринковими реаліями, устремліннями вищого керівництва та можливостями персоналу компанії; вміння впливати на співробітників, а також рівних по рангу колег, пробуджувати в них сильні стимул-реакції до участі в реформах; талант винаходу нового інструментарію, що забезпечує практичне впровадження намічених змін на основі системних підходів у навчально-виховному процесі; здатність до зміни стилю лідерства.

Аналітичний огляд літератури [1–5] засвідчує, що виявляється ряд тенденцій в європейських країнах, які забезпечують розвиток лідерських якостей персоналу освітніх установ. До цих тенденцій можна віднести: посилення акценту на лідерстві в навчанні педагогів та підвищенні їх кваліфікації; використання дослідно-експериментального навчання, рефлексії і розвиток здатності роботи в групах і спільнотах; здійснення «конструктивістського підходу» в моделюванні програм активного і соціально орієнтованого навчання; посилення уваги до створення мереж і освітніх спільнот шкільних лідерів; акцент на зв'язок між науковими дослідженнями, теоріями і реаліями освітньої практики, використання тематичних досліджень в освіті; створення стандартів лідерства для різних груп керівництва школою; використання на всіх етапах професійної підготовки наставництва і коучингу; посилення акценту на цінностях, освітній платформі й емоційній компетентності лідерів.

Список використаних джерел

- 1.Бех Ю.В. Управління соціальними системами : монографія / Ю. В. Бех. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. – 623 с.
2. Bennis, W. G. (2004). The seven ages of the leader / W.G. Bennis. – Harvard Business Review. – № 82(1). – P.46–53.
- 3.Hallinger P. School leadership preparation and development in global perspective / P. Halliger // In P. Hallinger (ed.), Reshaping the landscape of school leadership development. Lisse: Swets and Zeitlinger, 2003. – 289–300 p.
- 4.Leithwood K. What we know about successful school leadership / K. Leithwood, C. Riehl // A new agenda: Directions for research on educational leadership. – New York: Teacher College Press, 2005. – 119 p.
- 5.The making of: Leadership in education / [Электронный ресурс]. – Режим доступу: <http://www.leadership-in-education.eu/index.php?id=271> (Дата звернення 08.03.2018)

Фурсенко Т.М.

викладач

*ДВНЗ «Київський національний економічний університет
імені Вадима Гетьмана»,
м. Київ, Україна*

ВІДОБРАЖЕННЯ СУЧАСНИХ ОСВІТНІХ ТЕНДЕНЦІЙ У СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ АКТУАРІЇВ У КАНАДІ

У результаті опрацювання вітчизняної та зарубіжної педагогічної літератури, ми дійшли висновку, що поняття «освітня система» зазвичай тлумачиться науковцями, виходячи з трьох основних точок зору: *за структурним підходом*, це складний комплекс взаємопов'язаних елементів, що характеризується ієрархічністю; він складається з учасників навчально-виховного процесу, адміністративного механізму та освітньої політики. Першим двом компонентам властива також і відносна стійкість; *за рівневим підходом*, це сукупність підсистем, що функціонують на світовому, національному та локальному (в тому числі і галузевому, професійному) щаблях; *за цільовим підходом*, освітня система тлумачиться як організований та формалізований інструмент навчання та виховання, що забезпечує передачу підростаючому поколінню досвіду та культурної спадщини у формі знань, умінь та навичок у відповідності до потреб та викликів економічного розвитку суспільства. Як показав аналіз, цільовий критерій, що і є системоутворюючим, постає найбільш динамічним та у 21 сторіччі характеризується тенденціями до значних змін, серед яких ми виокремили дві провідні. Завдання освітньої підготовки, й особливо професійної освіти, на сьогодні вже не націлені на те, щоб навчити усіх усьому, як стверджував у «Великій Дидактиці» Ян Амос Коменський у далекому 1657 році (цей принцип вірно сповідувався ще й у 20 ст.). На сьогодні це гасло змінилось на нове – освіта впродовж життя, де пріоритетом виступає формування *усвідомлення важливості та здатності до самоосвіти* як основного джерела забезпечення та підтримання конкурентоспроможності фахівців у середовищі, що постійно змінюється та вдосконалюється. Крім того, зміст

навчання на рівні вищої освіти на сьогодні має характеризуватись *інтеграцією науково-дослідницьких потужностей університетів з практичною спрямованістю та орієнтацією на потреби професії*, а не на формування традиційної освіченості, що є тотожною начитаності, широкому світогляду тощо. З цієї позиції, було встановлено, що успішний досвід зв'язку університетів як освітніх провайдерів з індустрією має Канада, а чи не найяскравішим механізмом, що є втіленням усіх вищенаведених пріоритетів у цій країні, є професійна освіта за актуарним профілем.

Структурно-функціональний аналіз теорії та практики професійного навчання актуаріїв у Канаді дозволив встановити, що підготовка цих спеціалістів тут відбувається за змішаною моделлю: освітньо-кваліфікаційними рівнями у межах професії є асоційоване та повне членство в Канадському інституті актуаріїв, навчання ж на університетських програмах, а головне – успішне завершення ряду курсів у їх рамках, є лише проміжним етапом на шляху до здобуття статусу кваліфікованого актуарія, що став доступним для канадських студентів лише з 2012 року з запровадженням Програми акредитації університетів.

На основі аналізу документальних та наукових джерел, ми дійшли висновку, що роль академічних установ зводиться до пропонування курсів-еквівалентів 4 з 5 базових професійних іспитів та забезпечення курсів, проходження яких зараховується як підтвердження академічними результатами. Схема дуальної ж освіти, коли навчальний процес побудований за принципами чергування семестрів, присвячених практиці, та аудиторних занять, дозволяє студентам отримати також і практичний досвід та перспективу подальшого працевлаштування. Оскільки кваліфікованим актуарієм у Канаді може називати себе лише повний член Канадського інституту актуаріїв, то система професійної підготовки останніх характеризується тут тісною співпрацею акредитованих ВНЗ з професією.

Говорячи про організаційний аспект професійної підготовки, спостерігаємо поєднання традиційних університетських форм та методів

навчання та залучення дистанційної освіти, що передбачає самостійне опрацювання навчального матеріалу, з використанням Інтернет ресурсів (навчальне відео з поясненням логіки розв'язку задач, наявність он-лайн посібників, презентацій, відео конференцій та семінарів тощо), математичного програмного забезпечення, а також обов'язкове відвідування семінарів та воркшопів, що вимагають фізичної присутності. Всі зазначені форми організації навчальної діяльності мають на меті формування практично цінних знань та навичок, створюють сприятливі умови для індивідуалізації навчального процесу, а також сприяють формуванню уміння до здійснення освіти впродовж життя. Останнє виступає важливою складовою системи професійної освіти представників актуарної професії, що характеризується наявністю нормативів. Так, актуарії, що вже здобули членство в KIA, мають, за період тривалістю у два роки, витратити на підвищення кваліфікації 100 годин. В зазначений показник повинна входити як діяльність з взаємодії з іншими представниками професії, так і самостійна робота. У будь-якому разі, всі види робіт повинні підпорядковуватись принципам індивідуальної значущості та самоконтролю.

Не можна також не згадати й про той факт, що стандарти актуарної освіти в Канаді розробляються Канадським інститутом актуаріїв на основі рекомендацій та вимог Міжнародної актуарної асоціації та Міжнародної асоціації дипломованих актуаріїв з підприємницьких ризиків, а система підготовки цих фахівців в цілому функціонує тут завдяки тісній співпраці зі Спілкою актуаріїв та Спілкою актуаріїв з нежиттєвого страхування. Зазначені особливості є закономірними в умовах глобалізації та інтернаціоналізації.

Отже, справедливо зробити висновок, що актуарна освіта у Канаді є відображенням більшості світових домінантних трендів у модернізації професійної підготовки професіоналів у 21 ст., а, отже, може слугувати моделлю, за якою варто здійснювати підготовку вітчизняних фахівців.