

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ  
МАРІУПОЛЬСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

**ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЯ ЯК ФАКТОР  
КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНОСТІ СУЧАСНОГО УНІВЕРСИТЕТУ**

**КОЛЕКТИВНА МОНОГРАФІЯ**

**За науковою ред. чл.-кор. НАПН України, д. політ. наук  
проф. К. В. Балабанова**

**МАРІУПОЛЬ  
МДУ  
2017**

УДК 378.014.25  
ББК 74.484.4  
І-73

**Авторський колектив :**

Балабанов К.В. (наук. редакція), Безчотнікова С. В., Булатова О. В., Воевутко Н. Ю., Гільченко О. Л., Годованик Є. В., Горбань Г. О., Гусєва О. І., Дяченко О. Ф., Жарікова Ю. В., Задорожна-Княгницька Л. В., Зайковський О. С., Іванова Т. В., Кажан Ю. М., Кислова Л. А., Кіор Ю. А., Константинова Ю. В., Косенко Ю. М., Кумуржи Е. С., Кутнякова Г. І., Лабєцька Ю. Б., Лисак В. Ф., Мараховська Н. В., Марена Т. В., Марченко М. О., Мацука В. М., Мороз О. А., Найдьонова Л. А., Павленко О. Г., Петрова І. О., Проценко О. Б., Смирнова М. С., Толпежников Р. О., Трифонова Г. В., Трофименко М. В., Шепітько С. В.

Затверджена до друку Вченою радою Маріупольського державного університету (протокол № 7 від 27 грудня 2017 р.).

**Рецензенти:**

**Зарва Вікторія Анатоліївна**, доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри зарубіжної літератури та теорії літератури Бердянського державного педагогічного університету;

**Мельниченко Світлана Володимирівна**, доктор економічних наук, професор, проректор з наукової роботи Київського національного торговельно-економічного університету;

**Пономарьова Галина Федорівна**, доктор педагогічних наук, професор, ректор Комунального закладу "Харківська гуманітарно-педагогічна академія" Харківської обласної ради.

УДК 378.014.25  
ББК 74.484.4  
І-73

Інтернаціоналізація як фактор конкурентоспроможності сучасного університету : кол. моногр. / за науковою ред. К. В. Балабанова. – Маріуполь : МДУ, 2017. – 430 с.

ISBN 978-966-97742-0-0

Колективна монографія присвячена питанням інтернаціоналізації вищої освіти. На думку авторів, основними напрямками розвитку інтернаціоналізації мають стати: включення всіх суб'єктів освітньої діяльності до процесу інтернаціоналізації, орієнтація інституціональної культури на міжнародну діяльність, позиціонування інтернаціоналізації як одного з пріоритетів розвитку університету під час стратегічного планування та прийняття рішень тощо. Особливу роль в цьому процесі автори монографії відводять університетам.

У монографії представлені результати багаторічних досліджень, які проводять науковці Маріупольського державного університету (МДУ), визначаючи міжнародну діяльність як стратегічний напрям розвитку сучасного університету.

Монографія розрахована на науковців, освітян та усіх небайдужих до проблем сучасної української вищої школи

УДК 378.014.25  
ББК 74.484.4

ISBN 978-966-97742-0-0

© Маріупольський державний університет, 2017 рік

## ЗМІСТ

<b>Вступ</b>	5
<b>Розділ 1 Інтернаціоналізація вищої освіти: виклики сьогодення</b>	9
1.1 Сутність, форми та складові розвитку інтернаціоналізації вищої освіти	9
1.2 Інтернаціоналізація вищої освіти як об'єктивна тенденція світогосподарського розвитку	21
1.3 Реалізація європейського вибору України у контексті інтернаціоналізації вищої освіти	44
<b>Розділ 2 Конкурентоспроможність сучасного університету в умовах інтернаціоналізації вищої освіти</b>	69
2.1 Інтернаціоналізація вищої освіти як фактор конкурентоспроможності сучасного університету	69
2.2 Правові аспекти забезпечення конкурентоспроможності сучасного університету в умовах європейської міждержавної інтеграції	111
2.3 Фактори конкурентоспроможності сучасного університету в умовах глобалізації	125
2.4 Міжнародна діяльність як умова конкурентоспроможності університетів України (досвід Маріупольського державного університету)	153
<b>Розділ 3 Академічна мобільність як чинник інтеграції України у міжнародний освітній простір</b>	206
3.1 Особливості розвитку академічної мобільності в сучасних умовах	206
3.2 Академічна мобільність студентів: основні напрями і тенденції розвитку	213
3.3 Особливості організацій та розвитку академічної мобільності викладачів	223
3.4 Розвиток академічної мобільності в українських навчальних закладах (досвід Маріупольського державного університету)	232
<b>Розділ 4 Розвиток лідерського потенціалу викладачів та студентів в умовах євроінтеграції</b>	250
4.1 Лідерство й нова філософія освіти	250
4.2 Лідерство й педагогічний менеджмент	266
4.3 Лідерські якості викладача та студента в умовах реформування вищої освіти в Україні	288

4.4 Розвиток лідерського потенціалу університетів в умовах інтернаціоналізації вищої освіти (досвід Маріупольського державного університету)	302
<b>Розділ 5 Сучасні тенденції забезпечення якості вищої освіти: українські та закордонні практики</b>	<b>323</b>
5.1 Забезпечення якості професійної підготовки менеджерів освіти в контексті глобалізаційних процесів	323
5.2 Підготовка педагогів закладів вищої освіти до викладання лекцій англійською мовою як умова професійної самореалізації	346
5.3 Забезпечення якості педагогічної освіти в Італійській Республіці	364
5.4 Забезпечення якості вищої педагогічної освіти: досвід Республіки Кіпр	377
5.5 Міждисциплінарна інтеграція у підготовці бакалаврів із системного аналізу як фактор конкурентоспроможності фахівців	392
5.6 Практичний аспект професійної підготовки вчителів німецької мови (пілотний проект Інституту Гете в Маріупольському державному університеті)	411

іноземною мовою; результат загального тесту, який організовується університетською президією з якості освіти тощо.

#### **5.4 Забезпечення якості вищої педагогічної освіти: досвід Республіки Кіпр**

В умовах модернізації неперервної професійної освіти актуальності набуває питання організації технологій післяуніверситетського тренінгу випускників педагогічних університетів як основного компоненту педагогічної підготовки найвищого рівня. Етап «університет – педагогічна інтернатура» стає предметом особливої уваги освітян. У вищих навчальних закладах Франції, Великої Британії, Німеччини, Греції, Кіпру тощо викладач має право самостійно реалізовувати власну професійну діяльність тільки після річного стажування у закладі освіти і отримання спеціального диплома.

У освітянській практиці застосовуються моделі педагогічної інтернатури, спрямованої на систематизацію форм роботи з молодими вчителями та координацію діяльності методичних служб, творчих майстерень вчителів-наставників із врахуванням принципів системності, акмеологічності, диверсифікаційності, інноваційності, оперативності, прогностичності, модульності, єдності діагностики та самодіагностики, самоактуалізації, співтворчості із педагогом-наставником, наступності, неперервності, зв'язку теорії з практикою, а також міжпредметної інтеграції психолого-педагогічної і методичної підготовки майбутнього вчителя [8, с. 13]. Доцільним вважається впровадження на педагогічних спеціальностях та напрямках дипломів двох видів: тимчасового – після закінчення вишу, та довгострокового із подальшим підтвердженням – після проходження інтернатури [68]. Враховуючи актуальність теми дослідження, висвітлимо особливості педагогічної інтернатури як складової професійної підготовки майбутніх фахівців в Республіці Кіпр.

Відповідно до Законів Республіки Кіпр (2000, 2001 рр.) та поправок 2007 р. до Закону «Про державну службу освіти» Університетом Кіпру було укладено і впроваджено «Програму педагогічної інтернатури майбутніх працівників загальносередньої, середньотехнічної та професійної освіти». Ця програма скерована на первинне післядипломне навчання молодих учителів у системі безперервної педагогічної підготовки.

Метою програми є практична підготовка майбутніх випускників університетів до викладацької діяльності. Результатом такої програми є сформовані компетенції у педагогів, які здатні: передавати учням знання та інформацію з обраної спеціалізації; впроваджувати педагогічні теорії з метою підвищення ефективності навчання; працювати у полікультурному та багатомовному суспільстві Кіпру. Зміст програми скеровано також на розвиток ініціативності молодого вчителя; формування навичок працювати у класах із різним рівнем знань учнів; виховання толерантної поведінки у навчанні та вихованні [91].

Керівництво програмою здійснюють Координаційна комісія (Επιτροπή Συντονισμού) та Комісія з педагогічної практики (Επιτροπή Σχολικής Εμπειρίας). До складу Координаційної комісії входять директори департаментів загальної середньої освіти та середньотехнічної освіти Міністерства освіти та культури Республіки Кіпр; директор Педагогічного інституту Кіпру як представник Міністерства освіти та культури Республіки Кіпр; два представники Університету Кіпру; представник Організації працівників середньої освіти Кіпру (Οργάνωση Εκπαιδευτικών Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης Κύπρου); представник Організації працівників технічної освіти Кіпру (Οργάνωση Λειτουργών Τεχνικής Εκπαίδευσης Κύπρου). Головою комісії є один з провідних фахівців Університету Кіпру. Компетенціями Координаційної комісії є: загальне спостереження та оцінювання програми, звітування Міністерству освіти та культури Республіки Кіпр і Університету Кіпру про виконання програми.

До Комісії з педагогічної практики входять чотири працівники Міністерства освіти та культури Республіки Кіпр та Університету

Кіпру. Функції спостерігача покладено на представників Організації працівників середньої освіти Кіпру та Організації працівників технічної освіти Кіпру. Ця Комісія відповідає за укладання та впровадження нововведень з метою поліпшення ефективності програми, а також схвалює кандидатури педагогічних працівників з боку школи на посаду ментора та координатора.

Навчання за програмою педагогічної інтернатури для майбутніх працівників середньої освіти за спеціальностями: географія, будівельна справа, електрика-механіка, готельна справа, консультування та професійне виховання, філологія, фізика. Програма розрахована на навчання протягом одного академічного року (вересень – квітень) у два етапи: аудиторні заняття і виробнича практика.

Аудиторні заняття проводяться три рази на тиждень у пообідній час (15.00 – 19.00) і є обов'язковими для відвідування. Впродовж першого тижня навчання слухачів знайомлять з навчальним матеріалом, що має бути опанованим, системою оцінювання знань, вмінь та навичок, а також рекомендують наукові та навчально-методичні джерела для опрацювання. Поточний контроль навчальної діяльності слухача з кожного предмету здійснює викладач, але підсумкова оцінка виставляється Координаційною комісією.

Завдання для підсумкового письмового екзамену враховують зміст двох обов'язкових дисциплін: методологія дидактики та ефективність викладання (Μεθοδολογία Διδασκαλίας και Αποτελεσματικότητα) і психологія освіти (Εκπαιδευτική Ψυχολογία). Якість знань слухачів з дисциплін спеціалізації визначається під час проведення 1-2 співбесід за професійною тематикою або за результатами виконання 1-2 письмових контрольних робіт.

Програма педагогічної інтернатури за спеціальністю «Консультування та професійне виховання» (Συμβουλευτική και Επαγγελματική Αγωγή) розрахована на 48 кредитів. 12 кредитів відведено на опанування двох обов'язкових предметів: методологія дидактики та ефективність викладання і психологія освіти. Слухачі також мають обрати одну з трьох обов'язкових дисциплін: сучасні

тенденції в освіті, методологія дослідження і оцінювання, спеціальна та поєднана освіта. Зазначимо, що кожен з трьох предметів оцінюється у 4 кредити. Основною дисципліною спеціалізації є консультивання та професійне виховання трудомісткістю у 4 кредити. Предметами за вибором є: менеджмент у системі освіти, особистість учителя та процес викладання, олімпійське виховання (вивчає цінності, принципи та вплив Олімпійського руху на сучасне суспільство; історію проведення Олімпійських та Параолімпійських ігор), етика, сучасна соціологія, історія рідного краю, олігофренія та проблеми розвитку, спілкування в освіті – організація та керування класом, родина та розвиток дитини. Серед дисциплін слухачі обирають одну, яка оцінюється у 4 кредити. Дидактика дисциплін за спеціальністю «Консультивання та професійне виховання» оцінюється у 8 кредитів. 20 кредитів передбачено на проведення виробничої практики.

У процесі аналізу програми педагогічної інтернатури для майбутніх працівників середньої освіти було з'ясовано, що її зміст структуровано в уніфіковану схему: 12 ECTS становлять обов'язкові предмети, 4 ECTS предмети спеціалізації, 4 ECTS предмети за вибором, 8 ECTS виділено на дидактику і 20 ECTS на виробничу практику. Загалом кількість кредитів, що має одержати слухач, становить 48 ECTS. Але виняток становить програма для філологів: обов'язкові предмети (8 ECTS) + спеціалізація (12 ECTS) + дидактика (8 ECTS) + виробнича практика (20 ECTS) = 48 ECTS. Як бачимо, кількість кредитів зі спеціалізації збільшена за рахунок кредитів обов'язкових дисциплін та виключення предметів за вибором. Це пов'язане із особливостями підготовки фахівців, адже у Республіці Кіпр філолог – це фахівець з історії, давньогрецької мови та латини.

Виробнича практика у педагогічній інтернатурі проводиться у два етапи: наприкінці зимового семестру та впродовж весняного. Слухачі відвідують середні загальноосвітні заклади державної форми власності. Проходження практики у вечірній, приватній та початковій школі забороняється. Впродовж практики слухачі дотримуються розкладу занять школи (7.30 – 1.35) та відвідують усі форми організації навчально-виховної роботи. Для керівництва практикою у закладах



освіти призначається ментори, які забезпечують методичну підтримку з питань організації та проведення уроків, укладають письмовий звіт по закінченні практики, а також вносять пропозиції щодо вдосконалення програми практики. Діяльність менторів координує заступник директора від бази практики. Він також укладає письмовий звіт про навчально-виховну діяльність кожного практиканта і готує пропозиції до Університету Кіпру щодо удосконалення програми практики.

Ще однією особливістю програми виробничої практики є розподіл часу на виконання різних завдань її учасниками. Для випускників, що вже працюють на посаді вчителя, виробнича практика здійснюється впродовж 39 діб та має таку структуру: самостійне викладання впродовж 24 навчальних періодів (кожен період дорівнює 45 хвилинам); відвідування занять інших вчителів школи (10 періодів); підготовка звітних матеріалів (14 періодів). Навчання майбутніх вчителів, що не мають досвіду роботи в школі, також відбувається впродовж 39 діб. На самостійне або викладання у співпраці з іншими учасниками (за напрямом спеціалізації) відводиться 36 періодів. Участь у робочих групах під керівництвом ментора (наради, консультації щодо ходу уроку, спостереження за професійною діяльністю заступника директора школи тощо) відповідає 15 періодам. Відвідування уроків вчителів школи (за спеціалізацією) складає 24 періоди. На підготовку звітних матеріалів відводиться 14 періодів. Зазначимо, що спостереження з боку координаторів практики за самостійним викладанням майбутніх вчителів відбувається впродовж 2 – 5 періодів. Наприкінці варто сказати про оцінювання рівня сформованості компетентності слухачів за результатами виробничої практики. Якість укладання плану уроку оцінюється у 30% від загальної оцінки; якість викладання – у 60%; оцінка директора школи за загальну діяльність майбутнього вчителя складає 10%. Підсумкове оцінювання за програмою педагогічної інтернатури майбутніх працівників середньої освіти здійснюється за 10-бальною системою, де 5 балів – найнижчий показник успішності слухача. Якщо навчання слухача за окремим предметом оцінюється як «незадовільне», він має

опанувати цей предмет ще раз наступного року.

Таким чином, педагогічна інтернатура у Республіці Кіпр є обов'язковим компонентом професійної підготовки і важливим етапом інтеграції майбутнього вчителя в педагогічну діяльність; є первинною післядипломною формою навчання у системі безперервної професійної підготовки. Програма інтернатури розроблена для вчителів загальної середньої, середньотехнічної та професійної освіти за такими спеціальностями: географія, будівельна справа, електрика-механіка, готельна справа, консультування та професійне виховання, філологія, фізика. Включає нормативний, вибірковий компоненти, а також виробничу практику.

На особливу увагу заслуговує також проблема професійної адаптації молодих учителів. Вона є актуальною для всіх країн світу, кожною з яких накопичено певний досвід уведення вчителів у професійну діяльність. Наприклад, в Україні процес адаптації молодих вчителів здійснюється у школах під керівництвом вчителів-методистів або вчителів вищої категорії. Відповідальність за проведення стажування покладається на директора або його заступника з навчально-виховної роботи. Процес адаптації вчителів-початківців здійснюється у форматі «Школи молодого вчителя», яка може бути організована саме у школі, у навчально-методичному центрі, в університеті, які здійснюють підготовку майбутніх вчителів.

Підвищення професійної компетентності молодих учителів відбувається у вигляді лекцій та тренінгів провідних фахівців закладів освіти. Вчителі-наставники надають індивідуальну допомогу учителям-стажистам з питань удосконалення навчально-виховного процесу, проведення відкритих уроків, позакласних заходів, залучають молодих учителів до роботи в шкільних та методичних об'єднаннях тощо. Така організація навчально-методичної допомоги сприяє процесу адаптації малодосвідчених вчителів до виконання професійних обов'язків.

Теоретичною основою процесу професійної адаптації молодих учителів є наукові праці, в яких досліджено психолого-педагогічні закономірності професійного становлення молодих спеціалістів

(І. Зязюн, Н. Кузьміна, С. Овдій); обґрунтовано сутність професійної адаптації, її методично-організаційного забезпечення (А. Афанасьєв, С. Вершловський, Д. Водзинський, Ю. Колесніков, Т. Полякова); зовнішніх детермінантів адаптаційного процесу (Л. Бенедиктова, В. Буткевич, Т. Гуляєва, В. Дугінець, Л. Корнєєва, Л. Шубіна) .

Вивченню аспектів цієї проблеми присвячена низка дисертацій, в яких досліджено: організаційно-педагогічні умови адаптації молодого вчителя (Л. Зубцова), формування готовності майбутнього вчителя до педагогічного управління колективною навчально-пізнавальною діяльністю учнів (О. Серняк), розвиток рефлексивних вмінь молодого вчителя у процесі професійної адаптації (М. Бабуцидзе), стимулювання процесу професійної адаптації молодого вчителя (М. Камінська). Увагу дослідників привертають система взаємодії педагогічного колективу і адміністрації школи у процесі керування адаптацією молодих фахівців (Н. Попова), система вдосконалення початкової професійної адаптації молодих вчителів (Ф. Юзлікаєв), педагогічні умови професійного становлення молодих учителів у загальноосвітньому навчальному закладі (С. Петрусенко), технологія формування комунікативної компетенції молодих фахівців на етапі адаптації до педагогічної діяльності (О. Головка), підготовка майбутніх учителів до організації здоров'язберігаючого дозвілля школярів (В. Звєкова), професійна підготовка майбутніх учителів до взаємодії суб'єктів освітнього процесу в умовах полікультурності (Н. Якса), психологічні особливості управління професійною адаптацією вчителів (С. Кулик) тощо.

У зарубіжних розвідках аналізуються принципи формування допрофесійної підготовки майбутніх вчителів (С. Бабб, П. Ерлі), підготовки менторів загальноосвітніх закладів (Т. Гансер, Е. Л'юїс), підходи до організації роботи з вчителями-початківцями (Е. Брю, Г. Вонг, Р. Стен'єр, К. Беззіна, Н. Безміна). На думку С. Бабба, період призначення/введення на посаду, це – «міст» між професійною базовою освітою та допрофесійною підготовкою вчителів, що сприяє ефективному професійному розвитку педагога-початківця. Однак, на відміну від допрофесійної підготовки, коли майбутні вчителі є

«відвідувачами» шкільного середовища, у період уведення на посаду вони є повноправними учасниками шкільного товариства [72, с. 8]. Е. Брю і Г. Вонг висунули припущення, що новопризначені вчителі ефективніше вирішують проблеми керування класом та планування навчальної діяльності, а також значно скоріше зосереджуються на навчанні, ніж ті вчителі-початківці, що не мають підтримки з боку менторів [71]. Р. Стен'єр, К. Беззіна та Н. Беззіна вважають, що новопризначені вчителі у першій рік перебування на посаді готові та мають бажання навчатися, що є визначальною мірою професійного та індивідуального зростання педагога. Саме у цей період вони розвивають свої професійні компетенції, які стануть базою для їхнього подальшого розвитку [68]. Разом з цим Т. Гансер вважає, що існує проблема «ментора для ментора», тобто системної та систематичної методичної підготовки вчителя-наставника [77].

Ми розглядаємо професійну адаптацію молодого вчителя як процес оволодіння ним особистістю професійними знаннями та вміннями, формування професійно значущих якостей особистості та узгодження динаміки професійної соціалізації з динамікою професійних вимог [49]. Проблема постійного професійного вдосконалення, наукові розвідки про європейські педагогічні процеси та тенденції, напрями модернізації та реформування системи освіти, порушили у кіпрському освітньому середовищі питання щодо набуття новопризначеними вчителями (*νεοεισερχόμενος εκπαιδευτικός*) професійного досвіду організації навчально-виховного процесу у закладах освіти. Однак, з'ясувалось, що педагог на посаді ментора також потребує методичної підтримки. Тому Університетом Кіпру та Педагогічним інститутом Кіпру у 2008 р. за підтримки Європейського соціального фонду та в межах програми «Зайнятість, Людський капітал та Соціальна об'єднаність» (2007-2013) було розроблено «Програму з навчання новопризначених вчителів середньої освіти та менторів» (2008 р.), в основі побудови якої холістичний, компетентнісний, системний, синергетичний, особистісно-діяльнісний підходи до педагогічної освіти [90].

Розглянемо детальніше основні положення програми з навчання

новопризначених вчителів середньої освіти та менторів, яку структуровано у два розділи за цільовим призначенням. На опанування практичними професійними навичками скеровано зміст основної частини програми, що кількісно складає 70% від загального часу навчання. На теоретичну підготовку та аналіз результатів підготовки відводиться 15% робочого часу. Такий розподіл часу зорієнтовано на навчання у співпраці у природних умовах шкільного середовища вчителів-початківців і менторів, що відповідає вимогам синергетичного та діяльнісного підходів.

Проаналізуємо детальніше особливості реалізації програми на кожному етапі, які визначено нами як організаційно-методичний, практичний, оцінки ефективності програми. На першому етапі її організатори (Університет Кіпру та Педагогічний інститут Кіпру) і куратори презентують програму навчання (мету, завдання, зміст), а також прогнозовані результати – каталог компетенцій, якими мають оволодіти новопризначені вчителі. Учасників програми знайомлять з кіпрською системою освіти та особливостями функціонування закладів середньої освіти; із засобами та інструментарієм навчання, що застосовуються у школі; особливостями керування класним колективом для подолання учнями труднощів у спілкуванні й навчанні. Основною формою навчання обрано методичні консультації, а методами – моделювання (педагогічної діяльності, уроків тощо), спостереження у шкільному середовищі, дискусії, обговорення з менторами шляхів розв'язання проблемних ситуацій для вироблення вчителем правильної стратегії діяльності. Методичні консультації проводяться у площині таких змістовних модулів: диференціація методів навчання у класах із різним рівнем підготовки дітей, підвищення рівня знань, креативність; дидактичні вміння вчителя, спілкування із школярами, планування та організація учнівського колективу; менеджмент класного колективу.

Другий етап програми (практичний) організовано безпосередньо у закладі освіти впродовж 6 місяців. Новопризначені вчителі під керівництвом ментора залучаються до різних видів діяльності, виконання яких забезпечує формування в них низки компетенцій.

Програмою передбачено такі заходи: відвідування щонайменше 12 уроків ментора з метою оволодіння дидактикою навчання; проведення щонайменше 12 уроків під наглядом ментора; проведення 6 спільних уроків за участю ментора та інших учасників програми тощо. По завершенні цього етапу вчителі подають звітні матеріали – портфоліо і щоденник. Варто зазначити, що упродовж всього періоду відбувається моніторинг труднощів, з якими стикаються новопризначені вчителі у шкільному середовищі з наступним обговоренням проблем і шляхів щодо їх подолання.

Упродовж третього етапу навчання новопризначені вчителі мають проаналізувати та представити результати своєї роботи у школі, оцінити рівень сформованості професійних компетенцій, підвести підсумки діяльності, внести пропозиції щодо удосконалення програми підготовки новопризначених вчителів.

У контексті дослідження проблеми вважаємо за доцільне визначити 7 основних компетенцій, якими мають опанувати новопризначені вчителі відповідно до змісту освітньої програми. Доречно зазначити, що ці компетенції визначають знання, вміння та навички новопризначених вчителів у таких площинах: зміст навчального предмета і методика його викладання; теорія і практика навчання учнів; організація і ефективне навчання предмету; спілкування з учнями; формування та підтримка безпечного шкільного середовища; безперервна професійна освіта та практика вчителювання; активне членство у професійному товаристві та суспільстві. Розглянемо детальніше внутрішню структуру і зміст компетенцій новопризначених вчителів.

У площині компетенції «зміст навчального предмета і методика його викладання» новопризначені вчителі мають опанувати зміст навчальної дисципліни і оволодіти методикою його викладання, що означає: знання основних понять, методів дослідження, використання широкого діапазону теоретичних та практичних знань з кожної теми; знання з педагогіки, тобто педагогічних методів і прийомів навчання; сформовані вміння проводити урок відповідно до плану і змісту навчальної програми, визначати мету та завдання уроку, готувати та

використовувати наочний матеріал; застосовувати телекомунікаційні технології навчання, у тому числі базові комп'ютерні технології, комп'ютерні навчальні програми, Інтернет-ресурси тощо.

Знання учнівського колективу (друга компетенція) реалізуються вчителем у практичній педагогічній діяльності через: повагу до соціального і релігійного статусу, культурної спадщини кожного учня й розуміння того, яким чином ці фактори впливають на процес навчання; володіння знаннями щодо основних періодів фізіологічного, розумового та соціокультурного розвитку школярів певної вікової групи; розуміння мотивів поведінки дитини; володіння стратегіями навчання дітей з вадами розвитку, учнів, у сім'ях яких не розмовляють новогрецькою мовою, учнів з проблемною поведінкою.

Організація і ефективне навчання предмету (третя компетенція) передбачає вміння вчителя визначати конкретну мету та завдання до уроку; тематично зв'язне та логічно, послідовно структурувати уроки; володіти широким додатковим матеріалом з метою поглиблення знань учнів; володіти різними стратегіями оцінювання знань; своєчасно та належними засобами виховувати учнів; дотримуватися принципів постійного контролю прогресу навчання учнів; вміти аналізувати результати навчальної діяльності учнів з метою вдосконалення та забезпечення ефективної практики навчання.

Компетенція спілкування з учнями (четверта) визначається укладачами програми як: здатність вчителя давати учням точні інструкції щодо виконання навчальних завдань; вести діалог з учнями в процесі навчання; вміти організовувати учнів у навчальні групи відповідно до мети та завдань уроку; застосовувати різноманітні навчальні стратегії та технічні засоби навчання; розвивати інтерес учнів до навчального предмету.

Формування та підтримка безпечного шкільного середовища (п'ята компетенція) передбачає володіння навичками: виховувати повагу та створювати позитивну атмосферу у шкільному колективі; культивувати в учнів вільне волевиявлення; застосовувати різноманітні практики керування поведінкою учнів; гарантувати безпеку життя та здоров'я учнів у школі.

Рівень сформованості шостої компетенції означає здатність вчителя постійно підвищувати свої професійні знання та удосконалювати практичні навички, здійснювати самоаналіз з метою покращення теоретичних та практичних знань; бути обізнаним щодо показників якості професійної діяльності; бути активним у колективній педагогічній діяльності; досліджувати проблемні питання щодо процесу навчання; бути корисним професійному педагогічному товариству.

Бути активним членом професійного товариства та суспільства (сьома компетенція) означає: демонструвати розуміння відносин «школа-родина»; вміти спілкуватися із батьками та заохочувати їх до спілкування; співпрацювати із вчителями позашкільних організацій з метою додаткового розвитку можливостей дитини; підтримувати відносини із колегами, представниками влади.

Проаналізуємо зміст програми з навчання менторів як спеціально організованого процесу формування професійної компетенції фахівців, що відповідають за якість підготовки новопризначених вчителів. Першій етап навчання менторів передбачає проведення 9 методичних консультацій, зміст яких також структуровано у модулі. Зауважимо, що основними формами навчання визначено не лекції, а розв'язання педагогічних задач шляхом аналізу реальних ситуацій, що відповідає принципу проблемного навчання. На першій консультації ментори знайомляться з філософією, структурою, метою та завданнями програми з навчання новопризначених вчителів середньої освіти та менторів; із функціями і обов'язками вчителя-наставника щодо реалізації програми. Їм представляють каталог компетенцій, якими мають опанувати новопризначені вчителі за допомогою ментора. У цьому контексті слушно зробити деякі пояснення щодо 4 основних функцій діяльності ментора: психологічної, управлінської, професійної, оцінної.

Психологічна функція дає змогу новопризначеним вчителям повноцінно увійти у шкільне середовище, адаптуватися до нових умов праці, організації колективу учнів і самоорганізації діяльності. Управлінська включає в себе ознайомлення новопризначених вчителів



із системою освіти Кіпру та організацією діяльності школи як закладу освіти. Професійна функція ментора реалізується шляхом спеціально організованого навчання новопризначених вчителів з методології та дидактики навчання шкільних предметів. Оцінна дає змогу навчити новопризначених вчителів застосовувати методи самооцінювання власної професійної діяльності з метою її подальшого вдосконалення. Зміст другого модуля спрямовано на оволодіння компетенціями у галузі дидактики, спілкування, планування та організації шкільного середовища, організації та керівництва класом. В результаті новопризначені вчителі мають бути обізнаними з особливостями навчання і поведінки учнів, розуміти природу і причину труднощів, з якими вони стикаються у навчанні і спілкуванні. Третя консультація присвячена особливостям ефективного навчання у співпраці. У процесі обговорення обговорюються такі теми: диференціація методів навчання, викладання у класах із різним рівнем підготовки дітей, підвищення рівня знань, креативність.

На четвертій зустрічі обговорюються мета, завдання, підходи щодо оцінювання знань, вмінь, навичок учнів. Пропонуються різні техніки, методи, параметри оцінювання, особливості укладання оціночних схем тощо. Аналізуються результати оцінювання учнів та засоби підвищення ефективності навчання на основі аналізу результатів оцінювання. П'ятий модуль присвячений особливостям використання технічних засобів навчання та ефективному впровадженню інформаційних технологій з метою покращення результатів навчання. На шостій зустрічі обговорюються питання ефективності викладання предметів засобами педагогічних технологій. Сьомий модуль змісту спрямовано на усвідомлення новопризначеними вчителями особливостей самооцінювання та самовдосконалення педагогічної діяльності. Ментори мають бути обізнаними із специфікою розподілу робочого часу вчителя, здатними здійснювати спостереження та контроль за рефлексивно-когнітивним прогресом новопризначених вчителів, мають володіти інструментами оцінювання праці новопризначених вчителів у шкільному середовищі. Впродовж восьмої консультації аналізуються процеси самопізнання та

керування почуттями, що допоможе менторові полегшити новопризначеним вчителям період адаптації до умов шкільного середовища; ознайомитися із причинами оборонних позицій, які часто вони займають, а також ситуацій, що провокують в них почуття страху та невпевненості у власних діях і вчинках. Вербальні та невербальні засоби спілкування визначають якість міжособистісних стосунків у шкільному середовищі та сприяють або, навпаки, заважають ефективній праці вчителя. Тому дев'ята консультація вчителів-наставників присвячена визначенню ефективного стилю спілкування із новопризначеними вчителями, і здійснюється через семінари-тренінги.

Другий етап навчання менторів здійснюється впродовж 5 тижнів у школі. У співпраці з новопризначеними вчителями ментори досліджують проблеми, з якими стикаються новопризначені вчителі у шкільному середовищі; допомагають їм укласти і реалізувати індивідуальні плани роботи відповідно до визначених компетенцій. Ментори проводять щонайменше 5 уроків у присутності новопризначених вчителів, акцентуючи увагу на провідних методологічних підходах; відвідують та аналізують щонайменше 5 уроків, які проводять вчителі. За результати цього етапу навчання вони готують портфоліо і звіт.

Протягом третього етапу навчання ментори мають узагальнити труднощі, з якими стикаються новопризначені вчителі у школі, аналізують їх і визначають шляхи подолання. Відбувається також рефлексія власної діяльності на посаді ментора, що формалізується у звіті, якій вони готують наприкінці навчання.

Керування програмою здійснюється Університетом Кіпру та Педагогічним інститутом Кіпру. Керівники програми відвідують та аналізують заняття, що проводять новопризначені вчителі, беруть участь у створенні локальної системи підтримки (Δίκτυο Στήριξης) як для новопризначених вчителів, так і для менторів, впроваджують такі форми методичної роботи, як «студії-практикуми» (κοινότητες πρακτικής), де здійснюються теоретичні та практичні тренінги для новопризначених вчителів і менторів. Також, працівники

Педагогічного інституту мають обов'язкові зустрічі консультативного характеру впродовж двох місяців із новопризначеними вчителями і менторами у період другого етапу навчання. На думку розробників програми, це допомагає вирішувати поточні проблеми, надавати необхідну підтримку та допомогу, здійснювати прямий контакт з вчителями.

Особливістю програми є надання фінансової підтримки новопризначеним вчителям, які успішно пройшли програму, у розмірі 250 €, що має покрити їхні витрати на відвідування занять у Педагогічному інституті протягом першого та третього етапів навчання. Ментори отримують компенсацію витрат у 600 €. Новопризначені вчителі та вчителі-наставники, які не відвідували першій та третій етапи програми протягом більш ніж 20% від загальної кількості годин, втрачають право на отримання грошової допомоги.

Отже, узагальнюючи досвід Республіки Кіпр щодо реалізації програм з формування фахових компетенцій у процесі професійної адаптації вчителів та менторів, можна зробити такі висновки. Процес оволодіння вчителем професією обумовлений соціальними діями в системі формальних і неформальних стосунків в освітньому закладі є багатоплановим, а тому вимагає і психологічної, і фахової готовності до виконання професійних завдань. Зміст «Програми з навчання новопризначених вчителів середньої освіти та менторів», що впроваджено у системі педагогічної освіти в Республіці Кіпр, спрямований на адаптацію вчителів середньої освіти до професійної діяльності, включає когнітивний, операційно-технологічний, мотиваційний, етичний, соціальний компоненти. Програма спрямована на посилення самостійної й продуктивної діяльності вчителів, розвиток особистісних якостей і творчих здібностей, умінь самостійно здобувати нові знання; на опанування практичними компетенціями, що дозволятимуть ефективно функціонувати у шкільному середовищі, ідентифікувати і розв'язувати педагогічні проблеми.

В умовах модернізації національної професійно-педагогічної освіти досвід Республіки Кіпр щодо навчання новопризначених

вчителів впродовж першого року перебування на посаді може бути адаптованим до української освіти та широко використовуватися освітніми установами з професійної підготовки вчителів.

### **5.5 Міждисциплінарна інтеграція у підготовці бакалаврів із системного аналізу як фактор конкурентоспроможності фахівців**

В умовах реформування вітчизняної системи вищої професійної освіти надзвичайно важливого значення набуває виділення ключових чинників, що забезпечуватимуть конкурентоспроможність українських вищих навчальних закладів у світовому освітньому просторі. У першу чергу, це спроможність випускників успішно конкурувати на ринку праці, демонструвати творчий підхід до розв'язування складних спеціалізованих задач та практичних проблем. Тобто конкурентоспроможність українських вищих навчальних закладів у світовому освітньому просторі залежить від рівня сформованості професійної компетентності його випускників.

Проекти стандартів вищої освіти України для різних її рівнів, ступенів, галузей знань і спеціальностей побудовані на засадах компетентнісного підходу й передбачають не тільки визначення загальних і спеціальних (фахових) компетентностей здобувачів освітніх ступенів, а й нормативного змісту їх підготовки, сформульованого у термінах результатів навчання [43]. При цьому підпорядкованість загальній інтегральній характеристиці компетентнісних характеристик для кожного фаху, рівня та ступеня вищої освіти чітко орієнтує на те, що сукупність компетентностей випускника має розглядатися як одне ціле, комплекс, система, компоненти якої інтегруються, взаємодоповнюють та підсилюють один одного, що у контексті організації навчального процесу значно актуалізує роль інтегративного підходу на рівні міждисциплінарної взаємодії [10].

Інтеграції освіти присвячено чимало наукових праць останнього часу, у значній частині яких розглядаються питання, пов'язані з