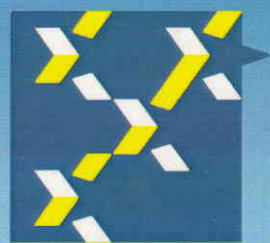
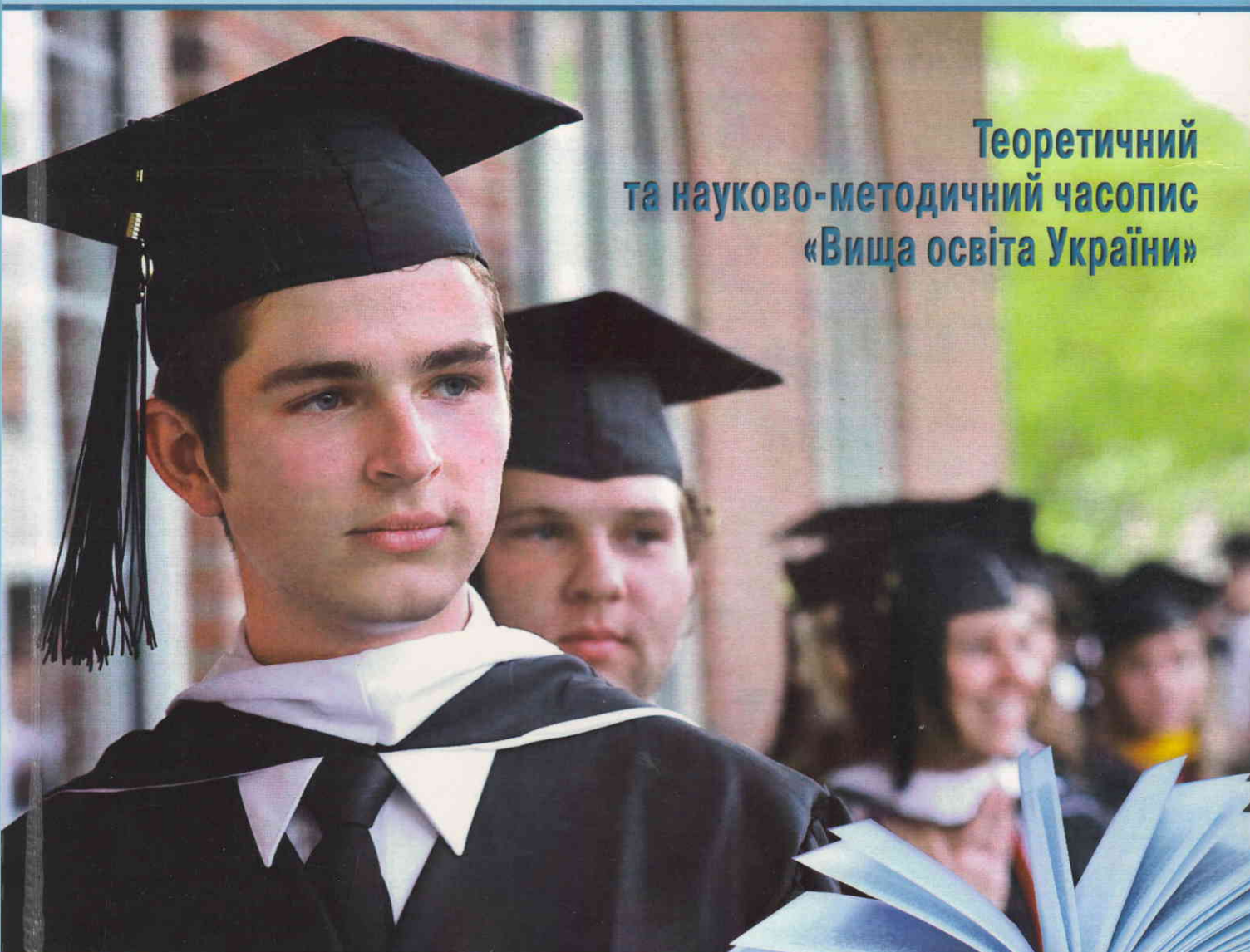


Тематичний випуск



ЄВРОПЕЙСЬКА ІНТЕГРАЦІЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ В КОНТЕКСТІ БОЛОНСЬКОГО ПРОЦЕСУ

Теоретичний
та науково-методичний часопис
«Вища освіта України»



2013 • № 3 (додаток 2)

**ТЕОРЕТИЧНИЙ
ТА НАУКОВО-МЕТОДИЧНИЙ ЧАСОПИС**
«Вища освіта України»
2013, № 3 (додаток 2)

**Тематичний випуск «Європейська інтеграція вищої освіти України
в контексті Болонського процесу»**

УДК 378.1

Свідоцтво про державну реєстрацію: серія KB № 5049
від 11 квітня 2001 р.
Перереєстровано 26 січня 2011 р. (протокол ВАК України № 1-05/1)
Фахове видання у галузі педагогічних та філософських наук

Засновники:

Міністерство освіти і науки України
Національна академія педагогічних наук України
Інститут вищої освіти НАПН України
Видавництво «Педагогічна преса»

Рекомендовано до друку

Рішенням Вченої ради Інституту вищої освіти НАПН України
(протокол № 7 від 23 вересня 2013 р.)

Адреса редакції: 01014, м. Київ, вул. Бастіонна, 9,
Інституту вищої освіти НАПН України
e-mail: wou@ukr.net
Тел./факс: +38-044-28-668-04

Літературний редактор **В. Мілевська**
Комп'ютерне верстання **Н. Грехової, Г. Тимченко**
Формат 60x84/8. Ум. друк. арк. 29,76
Тираж 300 пр. Зам. 384

ДП «НВЦ «Пріоритети»
01014, м. Київ, вул. Командарма Каменєва, 8, корп. 6
тел./факс: 254-51-51

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи
до Державного реєстру видавців, виготівників
і розповсюджувачів видавничої продукції
ДК №3862 від 18.08.2010

Передплатний індекс – **23823**

ЗМІСТ

	Розділ 1. ЯКІСТЬ ВИЩОЇ ОСВІТИ	Стор.
ЛУГОВИЙ В. І., ТАЛАНОВА Ж. В.		
Якість вищої освіти в Україні: проблеми забезпечення та визнання		6
ДОМБРОВСЬКА С. М.		
Інноваційні державні механізми формування якісної системи освіти в Україні		10
ЗАДРОЖНЯ Т. М., ЛІВАК П. Є.		
Болонська декларація та процес реформ вищої освіти України в контексті рівня і якості підготовки спеціалістів		14
ДИБКОВА Л. М.		
Якість освіти сучасного вишу у контексті розвитку умінь і навичок самоосвітньої діяльності студентів		19
КОВАЛЬЧУК Ю. О., ЛІСОВА Т. В.		
Теоретико-методологічні засади проведення моніторингових досліджень у галузі освіти на основі об'єктивних вимірювань в інтервальних шкалах		22
	Розділ 2. ВИЩА ОСВІТА ТА НАУКА	
СТАВИЦЬКИЙ А. В.		
Розвиток вищої освіти, заснованої на дослідженнях		27
КУРБАТОВ С. В.		
Дослідницький університет в контексті інноваційної освітньої парадигми доби глобалізації		31
ТАЛАНОВА Ж. В.		
Дослідницька підготовка: інтеграція вищої освіти та науки		35
РАШКЕВИЧ Ю. М.		
Класифікація освіти в контексті запровадження НРК і третього циклу навчання		40
РЕГЕЙЛО І. Ю.		
Проблеми підготовки наукових і науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації: зарубіжний і вітчизняний досвід ..		44
ШТОМПЕЛЬ Г. О.		
Терціарні важелі освітньої та науково-інноваційної політики		53
СКОРОБОГАТОВА М. Р.		
Особливості підготовки наукових і науково-педагогічних кадрів у Франції		59
ЧОРНОЙВАН Г. П.		
Докторські студії в Україні як передумова якісної підготовки наукових та науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації		62
БАБАН С. М.		
Формування дослідницької компетентності майбутніх студентів ВНЗ		65
	Розділ 3. ВРЯДУВАННЯ ТА ЛІДЕРСТВО У ВИЩІЙ ОСВІТІ	
КАЛАШНІКОВА С. А., ЖДАНОВА К. О.		
Врядування у вищій освіті: сутність, виміри, тенденції		69
ПРЕДБОРСЬКА І. М., ШЕВЧУК Д. М.		
Університет, Болонський процес та освітня політика: виклики часу		75
САДКОВИЙ В. П.		
Державне формування освітньої політики в напрямку впровадження європейських освітніх стандартів		79
ЗАРУБІНСЬКА І. Б., ПОЛУХІН А. В.		
Керівник у трикутнику успіху вищого навчального закладу		83
ШУБІН О. О.		
Університетські рейтинги: переваги й недоліки для розвитку університету		87
ПОВАЖНИЙ О. С.		
Проблема якості особистісного ресурсу науково-педагогічних працівників вищих навчальних закладів в умовах європейської інтеграції вищої освіти України		90
ГРИЦЕНКО М. В.		
Егалітарна та елітарна освіта в контексті становлення нового університету		94
СМОЛІНСЬКА О. Є.		
Форми управління в культурно-освітньому просторі педагогічного університету		98
ПОЛЯКОВА Г. А.		
Діяльність кафедри в контексті розвитку освітнього середовища вищого навчального закладу		103
	Розділ 4. ВИЩА ОСВІТА ТА РИНОК ПРАЦІ	
БУРЯК П. Ю.		
До питання співпраці вищих навчальних закладів і роботодавців на ринку освітніх послуг та ринку праці		109
БЕЛІКОВ С. Б., КЛИМОВ О. В., ПАВЛЕНКО Д. В., ТКАЧ Д. В.		
Регіональний ринок праці – фактор, що визначає підготовку молодих спеціалістів		113
ВОРОБИЙОВА О. П.		
Реалізація інноваційних пріоритетів державної політики в галузі вищої освіти		116
КАРАПЕТАН А. О.		
Вдосконалення механізму державного замовлення як шлях до подолання дисбалансу на ринку праці		121
ЯНИШИН О. К.		
Конкретизація змісту державного стандарту вищої освіти у співпраці з роботодавцями: структурно-логічна схема ...		125
НЕВМЕРЖИЦЬКА Н. М.		
Ринок праці для студентської молоді в контексті подолання ціннісного розколу в Україні		131
СМИРНОВА І. Л., ЧЕРНЕНКО О. В.		
Педагогічні умови професійної адаптації молодих менеджерів торгових організацій до професійної діяльності		136

Розділ 5. СТУДЕНТОЦЕНТРОВАНЕ НАВЧАЛЬНЕ СЕРЕДОВИЩЕ

ПОНОМАРЕНКО В. С. Реалізація студентоцентрованого підходу як чинника якості підготовки фахівців у вищому навчальному закладі	140
АПЛАТОВА О. В. Проблема педагогічної взаємодії в системі особистісно орієнтованого навчання	144
ДОБРЮТВОР О. В. Реферат: дидактичні аспекти організації ефективної самостійної навчальної роботи студентів	149
ЦІКОВ М. В., ОСАДЧА Л. К., СЕМЕНЮК Ю. Ф. Використання дистанційних технологій в умовах кредитно-трансферної системи навчання у ВНЗ I-II рівня акредитації	153
ЛИНЬОВА І. О. Запровадження інклюзивної освіти у ВНЗ	157
ЧАТРАК Н. І. «Час другого зростання»: можливості та перспективи освіти людей похилого віку в умовах демографічних і соціальних викликів	161
АГЕУЧЕВА А. О. Науково-методичне забезпечення та захист інтелектуальної власності в системі дистанційної освіти Швеції	165
ЗАЯЦЬ Л. І. Підготовка магістрів в університетах Нідерландів	169
КОПСНИК Н. В. Міжпредметна наступність у навчанні професійно-орієнтованих дисциплін	172
СІТНИК О. І. Розвиток особистості в системі освіти дорослих на прикладі Ірландії	176
ЗАДКОСА О. В. Основні завдання педагогічної технології підготовки майбутніх пілотів до рішення проблемних ситуацій в професійній діяльності	179

Розділ 6. КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД У ВИЩІЙ ОСВІТІ

РІВЧЕНКО В. І. Актуалізація проблеми компетентності з позиції її вимірності	184
СИНТАВІВСЬКА А. М. Двовекторність вищої освіти України (на прикладі вищої економічної освіти)	191
ЧТЕНЮ О. В. Іншомовні компетентності фахівців права: європейський досвід та українські реалії	196
СРЮКОВА Я. С. Функціональний аналіз професійної діяльності як основа впровадження компетентнісного підходу щодо підготовки фахівців з журналістики та інформації	201
КОЛЬБАШІНА Я. А. Педагогічні формування деонтичної компетентності у майбутнього фахівця в галузі стоматології	205
САСН М. Проектування змісту підготовки майбутніх керівників навчальних закладів до інноваційного управління в межах магістерської програми «Управління навчальним закладом»	209
САЛІВЕСИЧ І. А. Педагогічні умови формування медіакомпетентності у працях українських та зарубіжних учених	214
ЦЕПСАКОВА О. А. До питання про вплив євроінтеграційного чинника на дослідження риторики та риторикознавчих дисциплін у системі вищої гуманітарної освіти України початку XXI століття	218
НОВИК І. М. Особливості мотивації майбутніх учителів початкових класів до діагностичного супроводу розвитку пізнавальних інтересів молодших школярів	221
ДАВРУХІНА Т. В. Стан сформованості комунікативної компетентності майбутніх авіаційних диспетчерів	225
КУЗЕМКО Л. В. Питання якості професійної підготовки вихователів до реалізації індивідуального підходу в роботі з дітьми	228

Розділ 7. АКАДЕМІЧНА МОБІЛЬНІСТЬ

БОБРИЦЬКА В. І. Мобільність як ключовий принцип формування європейського освітнього простору	234
КОЗІЄВСЬКА О. І. Законодавчо-нормативне забезпечення процесів академічної мобільності: європейський досвід	238
BATSYUKOVA S. Student mobility: current trends and challenges. Erasmus mundus programme in Ukraine	244
ПАНЧЕНКО В. І., МАСЛІКОВА І. І. Співробітництво у сфері вищої освіти: європейський діалог	247
ХОМЮК І. В., ПЕТРУК В. А. Навчальна мобільність студентів технічного напрямку підготовки в контексті Болонського процесу	251

ПІДГОТОВКА МАГІСТРІВ В УНІВЕРСИТЕТАХ НІДЕРЛАНДІВ

УДК 378.4(492)

ЗАЯЦЬ Людмила Іванівна,
викладач кафедри англійської мови,
Київський університет імені Бориса Грінченка

У статті проаналізовано особливості сучасного досвіду підготовки магістрів в університетах Нідерландів. На основі аналізу навчальних планів та програм підготовки магістрів Лейденського університету автор визначає особливості диверсифікації магістерських програм у голландських університетах (академічні, дослідницькі та викладацькі програми), їх орієнтацію на проведення наукових досліджень та міждисциплінарний характер.

Ключові слова: вища освіта, магістерська програма підготовки, підготовка магістрів, триступенева системи вищої освіти, університетська освіта Нідерландів.

Постановка проблеми та її актуальність. Розвиток вищої освіти сучасної Європи значною мірою обумовлений Болонським процесом, результатом якого стало заснування міжнародної структури співробітництва – Європейського простору вищої освіти (далі – ЄПВО). Ключовими напрямками Болонського процесу, або «базовим трикутником реформ» вважається прийняття ЕCTS і забезпечення якості освіти. Триступенева системи вищої освіти передбачає послідовно отримані ступені бакалавра, магістра та доктора філософії. Перехід вищої школи до ступеневої системи освіти передбачає оновлення структури професійної підготовки фахівців усіх кваліфікаційних рівнів, у тому числі студентів магістратури, яка має озброїти майбутнього фахівця системою аналізу та інтеграції одержаних знань і вмій у нестандартних ситуаціях професійної діяльності та застосування наявного досвіду для особистого саморозвитку і самовдосконалення [3, с. 72].

Погоджуємося з думкою С. Сисоевої про те, що освітньо-кваліфікаційний рівень магістра є одним із визначальних факторів рівня науково-технічного прогресу в країні і сприяє формуванню інтелекту молодих людей, духовному вихованню молоді та, врешті, забезпеченню достатку в суспільстві [6, с. 222]. Підготовці магістрів має надаватися особлива увага, оскільки це саме ті фахівці, які повинні бути обізнані з ринковими та інноваційними механізмами, отримати цілісну підготовку за спеціальністю, володіти іноземними мовами та уміти застосовувати набуті знання на практиці. Відповідно на сучасному етапі в українських університетах необхідна оптимізація процесу підготовки магістрів, переведення його на якісно новий рівень. Для цього систему підготовки фахівців потрібно реорганізувати шляхом адаптації її до вимог провідних університетів світу в контексті вимог Болонського процесу [6, с. 222].

На сучасному етапі наша держава надзвичайно зацікавлена в наданні системі вищої освіти злагоженості й прозорості, зрозумілості та ефективності. Схема «бакалаврат-магістратура» багато в чому відповідає цим вимогам. Її ефективність обумовлена тим, що бакалаврат надає широку і водночас достатньо фундаментальну підготовку, щоб випускник міг і розпочати трудову діяльність, маючи попит на ринку праці, і продовжити освіту в магістратурі. Перехід до двоступеневої системи дозволяє зі змістової точки зору використати її плюси, а з формальної – наблизити вітчизняну систему вищої освіти до європейських [4, с. 111]. Компаративістські дослідження освітніх систем країн-учасниць Болонського процесу покликані допомогти відшукати шляхи розв'язання окреслених проблем, використовуючи європейський позитивний досвід.

Аналіз наукових праць, присвячених проблемі. Аналіз актуальних досліджень стану наукової розробки проблеми сучасного зарубіжного та вітчизняного досвіду професійної підготовки магістрів засвідчив, що

її розв'язання є предметом досліджень вітчизняних та зарубіжних науковців. Вивченням питань організації професійної підготовки магістрів та аналізом шляхів підвищення ефективності магістерських програм займалися С. Сисоева та Н. Батечко [6], С. Вітвицька [2], В. Майборода, В. Манько, Н. Іванова [4] та ін.

Низка робіт присвячена безпосередньо використанню успішного досвіду розвинених країн в організації магістерських програм навчання різного спрямування:

- досвід Німеччини досліджував С. Бобраков [1];
- досвід США – О. Мартинюк [5];
- досвід Італії – І. Соколовата, І. Сухорукова [7].

У вітчизняній педагогічній науці питання організації підготовки магістрів в університетах Нідерландів не було предметом окремого розгляду.

Мета статті. Метою нашої статті є окреслення особливостей організації підготовки магістрів у голландських університетах. Так як, позитивний досвід цієї країни, може бути ефективно використаний у процесі реформування української вищої освіти, зокрема реорганізації магістерських програм.

Виклад основного матеріалу дослідження. У 2002 році Закон про вищу освіту та науку Нідерландів був доповнений відповідними положеннями [12, с. 16] і вже до 2007 року в усіх вищих навчальних закладах (далі – ВНЗ) було запроваджено двоступеневу систему підготовки фахівців (бакалавр, магістр) [13, с. 33]. Зокрема, в університетах 4-річний одноступеневий курс навчання був поділений на два цикли:

- підготовка бакалавра – 3 роки (180 кредитів);
- підготовка магістра – 1 рік (60 кредитів).

Відповідно п'ятирічні курси навчання поділено на 3+2 роки (бакалавр – 180 кредитів, магістр – 120 кредитів). Ураховуючи положення Болонських документів, у процесі цих реформ, основна увага спрямовувалась на забезпечення досягнення різних освітніх цілей та застосування різних освітніх технологій під час підготовки бакалавра та магістра. Адже з точки зору системної приналежності бакалаврські програми належать головним чином до освітньої системи, у той час як магістерські – до науково-дослідної. Це означає, що програми підготовки бакалаврів основним пріоритетом мають навчальну діяльність, а магістерські програми зосереджені на науково-дослідній роботі з метою залучення студентів до наукової діяльності. Хоча обидва ступені передбачають набуття науково-дослідної компетенції, проте магістри повинні також розвинути науковий світогляд та наукове бачення проблем.

Отже, основною метою магістерських програм в університетах є надання знань та аналітичних навичок, необхідних для проведення самостійного наукового дослідження.

Варто зазначити, що в університетах Нідерландів, на відміну від закладів вищої професійної освіти, кількісно переважають саме магістерські програми навчання. В цілому кількість магістерських програм в університетах Нідерландів становить – 954, у той час як бакалаврських – 431 [11].

Магістерські програми, які пропонують університети Нідерландів, як правило, не є продовженням певної програми підготовки бакалавра. Переважно вони створювалися для осіб, які мають ступінь бакалавра і досвід роботи у відповідній галузі. Також для того, щоб вступити на будь-яку магістерську програму, абітурієнт не обов'язково повинен мати ступінь бакалавра саме цього напрямку. На цей випадок, а також для тих, хто отримав ступінь бакалавра у ВНЗ професійного спрямування, існують програми домагістерської підготовки (*Pre-master*), спрямовані на отримання необхідних знань для отримання ступеня магістра.

Кожна програма підготовки магістрів також передбачає написання наукового дослідження. Варто підкреслити, що в університетах Нідерландів існує декілька видів магістерських програм, що відрізняються за змістом та тривалістю навчання:

- академічні магістерські програми (*academic master, regular master*), під час проходження яких студент отримує знання в конкретній науковій галузі та певні практичні навички, які разом є основою для подальшої кар'єри (переважно навчання триває один рік, крім медичних – 3 роки);
- дослідницькі магістерські програми (*research master*), розроблені для тих, хто збирається поєднати свою майбутню кар'єру з науковими дослідженнями (2 роки);
- педагогічні магістерські програми (*teacher training master's programs*) які готують студентів до викладацької діяльності у середній школі (1-2 роки) [10].

Щоб проаналізувати відмінності програм підготовки магістрів різних типів для прикладу розглянемо зміст програм підготовки магістрів гуманітарного факультету, спеціальності «лінгвістика» Лейденського університету, підготовку яких здійснює Лейденський університетський центр лінгвістики [9].

Академічна магістерська програма зі спеціальності «лінгвістика»:

- розрахована на один рік (60 кредитів);
- включає 10 спеціалізацій (китайська мова, англійська мова, французька мова, німецька мова, італійська мова, мови Африки, Азії та корінних жителів Америки, порівняльна індоєвропейська лінгвістики, теоретична лінгвістика, теорія та практика перекладу, мова та спілкування);
- кожна спеціалізація передбачає опрацювання протягом двох семестрів чотирьох навчальних курсів (по 10 кредитів) на вибір із запропонованого переліку та написання науково-дослідної роботи за обраною темою (20 кредитів).

Навчальні курси, що пропонуються студентам, оновлюються та вдосконалюються щороку. Вони розробляються з урахуванням новітніх наукових досягнень, шляхом ознайомлення студентів з результатами власних досягнень викладача та науково-педагогічного колективу університету. Зокрема перелік навчальних курсів для спеціальності «лінгвістика», спеціалізації «англійська мова» у 2013/2014 навчальному році є таким [9]:

- I семестр (студент обирає 2 курси) з курсів:
 - Історична фонологія англійської мови;
 - Англійська мова часів Джейн Остін;
 - Дослідження феномена лінгвістичних запозичень;
 - Вивчення та викладання іноземної мови;
 - Різновиди англійської мови у світі;
- II семестр (студент обирає 2 курси) з курсів:
 - Удосконалення навичок перекладу;
 - Словотворення в англійській мові;
 - Історичний синтаксис;
 - Метафора, жанр і стиль;
 - Соціолінгвістика;
 - Прескриптивізм.

Як правило, кожен курс передбачає 26 годин лекційних і семінарських занять, решта – 254 години – відводиться на опрацювання обов'язкової літератури та написання курсової роботи. Вибір курсу не завжди

довільний, для реєстрації на деякі курси студент має обов'язково пройти певний попередній курс під час навчання на бакалавраті.

Як уже згадувалось, обов'язковим компонентом підготовки академічного магістра є написання магістерської роботи (20 кредитів, близько 17000 слів), виконання якої студент розпочинає після завершення двох навчальних курсів. Магістерську роботу студент пише під керівництвом наукового керівника. Захист наукової роботи відбувається у присутності наукового керівника та опонента, якого обирає науковий керівник. Опонент має ознайомитися з роботою та допустити її до захисту. Під час виконання роботи студент має показати вміння узагальнювати та критично аналізувати наукову літературу, чітко визначати мету і завдання дослідження, самостійно здійснювати наукове дослідження [9].

Дослідницька магістерська програма зі спеціальності «лінгвістика» розрахована на два роки (120 кредитів), також включає 10 уже згаданих спеціалізацій, проте студент не обов'язково має зосереджуватись лише на одній спеціалізації. Базовий курс навчання включає два обов'язкових курси (по 10 кредитів): у 2013/2014 навчальному році – це історія лінгвістики (I семестр) та зразки лінгвістичних структур (II семестр). Решту навчальних курсів студент обирає самостійно (40 кредитів – перший рік навчання, 30 кредитів – другий рік навчання, під час другого року навчання планується написання магістерської роботи – 30 кредитів). Обирати навчальні курси студент може серед тих, що пропонуються програмою підготовки академічного магістра, також може зареєструватися на поточні дослідницько-орієнтовані курси, які передбачені програмою підготовки магістра-дослідника, зміст цих курсів змінюється щороку і оголошується перед початком семестру.

Крім того, студент може приєднатися до будь-якого магістерського навчального курсу Лейденського університету не обов'язково в межах Лейденського університетського центру лінгвістики, таким чином стимулюючи міждисциплінарний характер наукових досліджень. Цей навчальний курс має бути пов'язаний з лінгвістичним напрямом дослідження та затвердженій екзаменаційною комісією університетського центру лінгвістики. Студенти також мають можливість вивчення окремих курсів в інших університетах Нідерландів та за кордоном.

Ключовим компонентом підготовки магістра-дослідника є підготовка магістерської роботи (30 кредитів, близько 30000 слів), написання якої відбувається під час другого року навчання під керівництвом одного з викладачів Лейденського університетського центру лінгвістики, а також за участю опонента. Студент самостійно обирає наукового керівника і тему дослідження. Від академічної магістерської роботи це дослідження вірізняється за обсягом, а також, у першу чергу, беруться до уваги подальші перспективи дослідження цієї теми, оскільки студент, який отримав ступінь магістра-дослідника, як правило, продовжує свою наукову кар'єру з метою отримати ступінь доктора наук. Результати науково-дослідної роботи магістрів-дослідників часто публікуються в наукових журналах [9].

Таким чином, програми підготовки академічного магістра та магістра-дослідника відрізняються тривалістю навчання, змістом навчальних курсів, а також обсягом та змістом магістерської роботи, яка відіграє ключову роль у підготовці магістра-дослідника.

Для того щоб вступити на педагогічну магістерську програму в університеті, потрібно мати ступінь магістра з тієї дисципліни, яку вступник планує викладати. Так, наприклад, майбутній викладач англійської мови повинен на момент вступу до педагогічної магістратури мати магістерський ступінь з лінгвістики за спеціалізацією – англійська мова.

Підготовку магістрів-викладачів у Лейденському університеті здійснює окремий підрозділ університету –

Лейденська педагогічна магістратура (*Leiden University Graduate School of Teaching*) [8], яка має в своєму складі два відділення: середньої та вищої освіти. Відділення середньої освіти займається підготовкою вчителів середньої школи, а також організовує курси підвищення кваліфікації для вже працюючих вчителів. Відділення вищої освіти запроваджує курси підвищення кваліфікації викладачів вищої школи. Відповідно Лейденська педагогічна магістратура забезпечує створення науково-дослідного і творчо-інноваційного простору підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників різних рівнів освіти.

Програма підготовки магістра-викладача триває один рік (60 кредитів) і передбачає вивчення ряду педагогічних дисциплін, а також формування професійних практичних умінь та навичок. Програма підготовки викладача англійської мови включає такі навчальні курси [8]:

- дидактика (навчання та викладання) – 5 кредитів у I семестрі, 2 кредитів у II семестрі;
- методика викладання сучасних мов (магістерський курс) – по 5 кредитів у I та II семестрах;
- педагогіка – 5 кредитів у I семестрі.

Програма підготовки викладача-магістра також передбачає підготовку методичної розробки з дисципліни, яку студент збирається викладати. Як правило, у кожного студента, який навчається на викладача за певною програмою, вже є досвід підготовки наукового дослідження (магістерська чи докторська робота), присвяченого тематиці дисципліни викладання, але ці дослідження не пов'язані з методикою викладання, тому основним завданням на цьому етапі є дослідження в галузі методики викладання певного предмета і створення власної методичної розробки у вигляді доповіді (до 5000 слів), яку готує студент під керівництвом викладача з методики.

Варто підкреслити, що основну частину навантаження при підготовці магістра-викладача складає педагогічна практика – 30 кредитів, під час якої студент має провести самостійно щонайменше по 60 годин занять у першому та другому семестрах у різних типах середніх шкіл [8].

Таким чином, ключовим компонентом підготовки магістра-викладача є формування практичних навичок, необхідних у майбутній професійній діяльності.

Висновки. Узагальнюючи вищенаведене, можна зробити висновок, що одним із важливих аспектів підготовки магістрів у Нідерландах, є поділ магістерських програм на:

- академічні, що передбачають розвиток професійних та формування дослідницьких компетенцій у певній галузі професійної діяльності;
- дослідницькі – спрямовані на поглиблене дослідження в одній з наукових галузей, та викладацькі програми, які на базі вже отриманого магістерського ступеня забезпечують підготовку до педагогічної діяльності.

Така диференціація підготовки магістрів дозволяє якнайкраще реалізувати особистісний потенціал студентів магістратури. Важливість цього розподілу виходить із необхідності виокремити процес підготовки майбутніх наукових і науково-педагогічних працівників, а також посилити практичну спрямованість професійних магістерських програм. Зрозуміло, що за одним напрямом підготовки можуть існувати як дослідницькі, так і академічні освітні програми підготовки магістрів.

Наявність програм домагістерської підготовки забезпечує можливість випускникам (бакалаврам) ВНЗ професійного спрямування Нідерландів і ВНЗ інших країн здобути ступінь магістра в університетах, що забезпечує гнучку траєкторію навчання та мобільність студентів у межах країни та світу.

Також, у результаті проведеного аналізу програми підготовки магістрів в університетах Нідерландів, підкреслимо тісний взаємозв'язок навчальної та науково-дослідної діяльності, що виявляється у використанні результатів наукових досліджень у навчальному процесі, активне залучення магістрантів до дослідницької діяльності.

Ураховуючи потребу в оптимізації процесу підготовки магістрів в українських університетах, реорганізації її шляхом адаптації до вимог провідних університетів світу, вважаємо цілком доречним використання успішного досвіду голландських університетів в організації роботи магістратур.

Вважаємо здебільше врахувати вказаний досвід у розробку навчальних планів та програм підготовки сучасних фахівців, а також у процесі структурної організації навчання в межах магістратури, що дозволить вивести процес професійної підготовки в українських університетах на якісно новий рівень.

Список використаних джерел:

1. Бобраков С. Практико-орієнтована підготовка магістрів освіти в університетах Німеччини / С. Бобраков // Порівняльно-педагогічні студії. – 2012. – № 1. – С. 77–81.
2. Вітвицька С. С. Педагогічна підготовка магістрів в умовах ступеневої освіти: теоретико-методологічний аспект / С. С. Вітвицька. – Житомир: Вид-во ЖДУ імені І. Франка, 2009. – 440 с.
3. Кліх Л. В. Становлення магістратури в системі вищої освіти України / Л. В. Кліх // Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Серія: Педагогіка, психологія, філософія. – 2011. – Вип. 159, част. 3. – С. 72–79.
4. Майборода В. К., Манько В. М., Іванова Н. Г. Підготовка магістрів у контексті Болонського процесу: історія та сучасність / В. К. Майборода, В. М. Манько, Н. Г. Іванова // Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. – 2010. – № 94–96. – С. 108–112.
5. Мартинюк О. В. Професійна підготовка магістрів технічного перекладу в університетах США: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. – Тернопіль, 2011. – 305 с.
6. Сисоєва С. О., Батченко Н. Г. Вища освіта України: реалії сучасного розвитку / С. О. Сисоєва, Н. Г. Батченко. – К.: ВД ЕКМО, 2011. – 344 с.
7. Соколова І. В., Сухорукова І. В. Професійна підготовка магістрів філології в Італії // Педагогічний процес: теорія і практика. – 2012. – № 1. – С. 131–139.
8. ICLON Leiden University. Graduate School of Teaching. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.iclon.leidenuniv.nl/>
9. Linguistics. Master's programmes. Humanities Universitet Leiden [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://hum.leiden.edu/linguistics>
10. Netherlands organisation for international cooperation in higher education. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.studyinholland.nl/education-system/degrees/masters>
11. VSNU (Association of Universities in the Netherlands). [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.vsnunl.nl/Universiteiten.html>
12. Weert E. D., Boezerooy P., Higher education in the Netherlands. Country report. 2007. 75 p. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://doc.utwente.nl/60259/1/Weert07netherlands.pdf>
13. Westerheijden D.F. The Bologna Process Independent Assessment. The first decade of working on the European Higher Education Area. Volume 2. Case studies and appendices / Center for Higher Education Policy Studies. – 2010. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://ec.europa.eu/education/higher-education/doc/bologna_process/independent_assessment_2_cases_appendices.pdf

Заяц Л. І.

ПОДГОТОВКА МАГІСТРОВ В УНІВЕРСИТЕТАХ НІДЕРЛАНДОВ

В статтю проаналізовані особливості сучасного досвіду підготовки магістрів в університетах Нідерландів. На основі аналізу навчальних планів і програм підготовки магістрів Лейденського університету автор

ляєт особливості диверсифікації магістерських програм в голландських університетах (академічні, дослідницькі та викладацькі програми), їх орієнтацію на проведення наукових досліджень і міждисциплінарний характер.

Ключові слова: вищеє образование, магістерська програма підготовки, підготовка магістрів, треступенчатая система вищого образования, університетське образование Нідерландов.

Zaiats Liudmyla

MASTER TRAINING IN THE UNIVERSITIES OF THE NETHERLANDS

The article highlights modern experience in master training in the universities of the Netherlands. The author points out to the diversification of the master program in Dutch universities (academic, research and teaching programs) on the basis of the analysis of the curricula and master training programs at Leiden University; outlining their research orientation interdisciplinary character.

Keywords: higher education, master training, master training program, the university education of the Netherlands, three-stagesystem of higher education.

МІЖПРЕДМЕТНА НАСТУПНІСТЬ У ВИВЧАННІ ПРОФЕСІЙНО-ОРІЄНТОВАНИХ ДИСЦИПЛІН

УДК: 378:37.02

КОЛІСНИК Надія Володимирівна,
аспірантка кафедри методики навчання та управління
навчальними закладами,
Національний університет біоресурсів і
природокористування України

У статті йдеться про застосування міжпредметної наступності у процесі навчання професійно-орієнтованих дисциплін, що створює умови для ефективної професійної підготовки майбутніх менеджерів та підвищення якості освіти.

Ключові слова: міжпредметна наступність, міжпредметні зв'язки, навчання, наступність, послідовність, професійна підготовка, професійно-орієнтовані дисципліни, систематичність.

Постановка проблеми та її актуальність. Стратегічною метою розвитку незалежної Української держави є нова людина, духовно багата, професійно загартована й творчо цілеспрямована. В умовах демократизації на шляху формування в нашій країні громадянського суспільства надзвичайно гостро постає питання переорієнтації навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах (далі – ВНЗ) з метою підсилення та всебічного розвитку ціннісного ставлення особистості студента до професійної справи, якій він повинен служити сумлінно й чесно.

Здійснення міжпредметних зв'язків та застосування міжпредметної наступності в навчальних закладах є однією з умов підвищення якості підготовки майбутніх фахівців.

Міжпредметна наступність є вкрай важливою, оскільки питання одного предмета часто не можна вирішити тільки за допомогою понять цього предмета і виникає необхідність залучення знань з інших суміжних дисциплін. Зв'язки між предметами не руйнують структуру предмета, а укріплюють предметну систему навчання. Використання зв'язків між предметами в різних видах дає можливість гнучко змінювати зміст і методи предметного навчання, зберігаючи специфіку окремих предметів. Розвиток особистості забезпечується системністю знання, а системність, у свою чергу, – взаємозв'язком знань. Взаємозв'язок знань з різних предметів є однією з найважливіших умов підвищення рівня узагальненості знань і ефективності процесу навчання і виховання цілісної особистості. Наявність взаємозв'язку знань з різних предметів в процесі навчання значно підвищує якість засвоєння знань і умінь студентами, сприяє формуванню їх світогляду і наукової картини світу.

Аналіз наукових праць, присвячених проблемі. Наступність є дуже складним, системним за своїм змістом, функціями, характеристиками, ознаками, суб'єктами діяльності й до того ж іще недостатньо дослідженим загальнопедагогічним явищем. Тому, на відміну від тлумачних словників, у педагогічній теорії неможливо навести єдине визначення наступності.

Дослідження, що стосуються видів та сутності наступності, виявлення її ролі в пізнавальній діяльності студентів, здійснювали Б. Ананьєв [1], О. Анісімов [2], О. Богданов [11], М. Дмитренко [9], І. Зязюн [9], А. Еткінд [17], Л. Крамущенко [9], І. Кривонос [9], В. Максимова [4], О. Музальов [5], А. Новіков [6], О. Остапчук [7], Е. Рапацевич [8], Н. Розенберг [10], О. Русановський [13], В. Сидоренко [13], О. Сергєєв [11], Г. Терещук [13], Г. Федорець [12], Є. Хриков [14], А. Хуторський [15], О. Щербак [16].

У психолого-педагогічній науці проблема міжпредметної наступності досліджувалася в різних напрямках. Р. Гуревич [3] визначає міжпредметну наступність як один із рівнів інтеграції. П. Новиков [6], В. Сидоренко [12] та Г. Федорець [9] визначають її як дидактичну умову. В. Максимова [4] вважає міжпредметну наступність за собою комплексного підходу до навчання та виховання. Крім того, є думка, що міжпредметна наступність може бути однією з форм інтеграції навчання. О. Музальов [5] визначає міжпредметну наступність як засіб підвищення педагогічної майстерності викладачів.

Аналіз великої кількості літературних джерел науково-педагогічного змісту щодо проблеми застосування в теорії й практиці міжпредметної наступності у навчально-виховному процесі вищої школи дає нам можливість говорити про те, що фундаментальних досліджень, які давали б вичерпну інформацію стосовно однозначних висновків у плані змісту міжпредметної наступності у процесі професійної підготовки менеджерів, ми не знайшли, тому що дослідження в цьому напрямі не здійснювалися в повному обсязі. Це зумовлює більш детально та всебічно вивчити зазначене питання на сучасному теоретико-методологічному рівні.

Мета статті. Висвітлити проблему міжпредметної наступності та визначити її сутність у процесі навчання професійно-орієнтованих дисциплін у фаховій підготовці майбутніх менеджерів.

Виклад основного матеріалу. В умовах кардинальних соціально-економічних змін в Україні, які відбуваються останніми роками, однією з принципів