

**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

Вступ	5
Розділ 1 Інтернаціоналізація вищої освіти: виклики сьогодення	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
Розділ 2 Конкурентоспроможність сучасного університету в умовах інтернаціоналізації вищої освіти	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
Розділ 3 Академічна мобільність як чинник інтеграції України у міжнародний освітній простір	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
Розділ 4 Розвиток лідерського потенціалу викладачів та студентів в умовах євроінтеграції	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
Розділ 5 Сучасні тенденції забезпечення якості вищої освіти: українські та закордонні практики	323
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

	<ul style="list-style-type: none"> • Clarified, at the start, the value of note-taking • Checked audience understanding and encourages feedback <p>Made clear what work might be advisable or necessary after the lecture</p>	<ul style="list-style-type: none"> •
--	---	---

Примітка: Складено за рекомендаціями Т. Вудворд [88].

Таким чином, обґрунтовано методичні засади підготовки викладачів фахових дисциплін до проведення лекцій іноземною мовою. З'ясовано, що набуття викладачем статусу «EMI teacher» (викладач, що здійснює навчання студентів англійською мовою) є умовою його професійної самореалізації. Визначено сутність поняття «професійна самореалізація викладача закладу вищої освіти як EMI teacher», що являє собою процес пізнання та розкриття викладачем себе не тільки як суб'єкта професійно-педагогічної діяльності, а й іншомовної комунікативної діяльності; досягнення професійної мобільності засобами іноземної мови.

Доведено доцільність проведення мовно-педагогічного тренінгу як засобу професійної самореалізації, розкрито його функції (мотиваційно-спонукальну, навчальну, розвивальну, комунікативну, оцінно-коригувальну) та етапи (настроювання, змістовий, операційний, заключний), які відповідають компонентам професійної самореалізації (мотиваційно-ціннісному, когнітивному, операційному, контрольному-коригувальному).

5.3 Забезпечення якості педагогічної освіти в Італійській Республіці

Становлення системи вищої педагогічної освіти в Італійській Республіці пройшло досить тернистий шлях. Великий вплив на цей процес мали політичні, економічні та культурні чинники. Слід зазначити, що університетська освіта в Італії має глибоке багатовікове коріння та міцні усталені традиції, які дуже важко піддаються змінам

та реформуванню, вимагаючи більш тривалого адаптаційного або перехідного періоду. До того ж, зважаючи на особливості політичного розвитку Італійської Республіки в ХХ ст., освіта довгий час була ідеологічно заангажованою. Держава та церква упродовж тривалого періоду впливали на педагогічну систему, якій бракувало реформ.

До 90-х років ХХ ст. у підготовці майбутніх вчителів спостерігалася дихотомія між професійною і дисциплінарною освітою та між підготовкою викладачів початкової та середньої школи. Традиційно фахівців для початкової школи формували на базі здобутої ними середньої освіти після закінчення чотирирічного курсу, так званого, магістерського або педагогічного інституту. Цей тип навчального закладу був запроваджений за часів фашизму та вважався одночасно освітнім і професійно орієнтованим. У програмі курсу магістерського інституту були педагогічні дисципліни, наприклад, педагогіка та психологія, велику частину освітньої програми складали предмети гуманітарного циклу, наприклад, філософія, література тощо, проте практична складова для здобуття майбутніми вчителями фахових навичок цим курсом не передбачалася. Цей тип навчального закладу був новаторським для свого часу (30-40-х років ХХ ст.), але не входив до системи вищої освіти країни. Таким чином, до 90-х років ХХ ст. для вчителів початкової школи не передбачалося навчання у закладах вищої освіти. У системі підготовки вчителів для середньої школи ситуація була протилежною. Для викладання будь-якої дисципліни необхідно було мати університетський диплом. Але курс підготовки вчителів для середньої школи не передбачав особливої професійної підготовки, а конкурс на посаду вчителя містив екзамен з дисциплін, які він мав викладати. Окрім цього була помітною розбіжність між змістом наданих знань та вимогами, які висувались до фахівців під час працевлаштування. Поступово під впливом вищезазначених негативних факторів постать вчителя та значення його професії знецінювалося.

Усі невідповідності та протиріччя існували до періоду ґрунтовних освітніх реформ 90-х рр. ХХ ст. Після їх впровадження центральне місце в системі підготовки майбутніх учителів стали

посідати педагогічні дисципліни та практична підготовка. У 1990 р. був виданий Закон № 341, який поєднав базову основу підготовки вчителів для початкової та середньої школи, а саме: поклав на університети освітні зобов'язання з підготовки майбутніх фахівців-викладачів та видачі дипломів, які підтверджували відповідну кваліфікацію [73, с. 142]. Таким чином, були уніфіковані вимоги до педагогічної освіти та компетентностей майбутніх учителів при працевлаштуванні.

Період активного розвитку технологій вищої педагогічної освіти в Італії розпочався з 1998 р., коли Міністерство освіти, університетів і наукових досліджень Італійської Республіки видало Наказ «Про Критерії впровадження університетських освітніх програм для підготовки викладачів початкової та середньої школи». Важливою вимогою до цих програм стала наявність практичної складової, а саме запровадження практик у школах. Відповідно до поставлених вимог підготовка вчителів середньої школи складалася, по-перше, з теоретичного навчання для отримання необхідних знань з педагогічних наук (методик викладання відповідних дисциплін). Особлива увага приділялася таким навчальним предметам, як логіка, історія тощо. По-друге, для майбутніх учителів створювалися практичні лабораторії, в яких удосконалювалася педагогічна майстерність фахівців під контролем керівників. По-третє, визначальною складовою програми підготовки виступили педагогічні практики [73, с. 147].

Освітня програма з початкової освіти була розрахована на 3 або 4 роки та запроваджувалася на педагогічних факультетах, які були спадкоємцями так званих магістерських інститутів. Але ця система повинна була пристосуватися до вимог Болонського процесу, зокрема до моделі навчання 3+2 роки, тобто трирічний курс базової вищої освіти та дворічний курс магістерської програми за спеціальністю. Тому початкові терміни навчального процесу поступово зазнавали змін. Але, враховуючи специфіку професії та вагоме значення практичної підготовки майбутніх фахівців, Міністерство освіти Італії Наказом № 249 від 10.09.2010 р. засвідчило, що майбутні вчителі

початкової школи повинні пройти чотирирічний курс загального циклу, який передбачав 600 годин практики. Фінальне випробування складалося із захисту дипломної роботи та презентації й обговорення звіту з практики.

Навчальна програма з початкової освіти включала теоретичне навчання з метою отримання необхідних знань у сфері педагогіки, методики викладання, психології, антропології, соціології, медицини та гігієни тощо. Для цього циклу відводилося 20% від загальної кількості кредитів. Важлива увага приділялася поєднанню набутих теоретичних знань з викладацькою діяльністю. Тобто дисципліни мовно-літературного, математичного, фізичного, природничого, музичного, мистецького, географічного, історичного тощо напрямків вивчалися не лише на теоретичному рівні як навчальні дисципліни, а й з урахуванням методичних засад їх викладання для учнів. Цій складовій, пов'язаній з особливостями викладання різних дисциплін у початковій школі, відводилося 35% від загальної кількості кредитів. Педагогічна практика запроваджувалася з першого курсу.

У 2010 р. Міністерством освіти Італії було запропоновано внести зміни до підготовки вчителів початкової і середньої школи. Стверджувалося, що усі вчителі середньої школи повинні виконувати спільні функції на основі здобутих дисциплінарних, психолого-педагогічних, методично-дидактичних, організаційних компетентностей. До вчителів середньої школи висувалися нові вимоги. Вони здобували вищу освіту за моделлю у декілька етапів. Перший етап тривав три роки (базова вища освіта), другий – два роки (магістерська програма), третій – один рік (педагогічна практика). З 2011 р. педагогічна практика терміном один рік була офіційно закріплена міністерським наказом. Вона передбачає три види діяльності:

- 1) викладання педагогічних та психолого-педагогічних дисциплін, наприклад, загальної і соціальної педагогіки, історії педагогіки, дидактики та спеціальної педагогіки, експериментальної педагогіки, соціологічних і антропологічних дисциплін. Обсяг навчальної роботи за цим видом діяльності дорівнював 78 кредитам;

2) практика в школі під наглядом керівника, яка передбачала спостереження та викладання (475 год.);

3) викладання навчальних дисциплін з дотриманням дисциплінарного та дидактичного підходів;

4) участь у роботі педагогічно-дидактичних лабораторій, діяльність яких була спрямована на формування практичних педагогічних навичок та аналіз досвіду, здобутого під час педагогічної практики. Саме в таких лабораторіях реалізовувалася співпраця між університетськими викладачами та шкільними вчителями, які виступали керівниками від баз практик.

Щоб отримати дозвіл на проходження однорічної практики в системі вищої педагогічної освіти, випускникам-магістрам потрібно пройти національний підготовчий вступний тест для визначення рівня знань з дисциплін, які планується викладати, та з італійської мови. Цей тест складається з 60 питань тестового характеру, з яких 10 розраховані на перевірку знань з італійської мови, а 50 – на знання дисциплін, які планується викладати. Час, який відводиться для написання цього тесту, дорівнює трьом годинам. Кожна правильна відповідь оцінюється у 0,5 бали. Для того, щоб успішно пройти це тестове випробування, потрібно набрати не менше 21 з 30 можливих балів. З метою отримання доступу до практики майбутні вчителі повинні подолати випробування й на рівні університетів. Окрім національного загального тесту вони повинні виконати письмовий тест, складений університетом. Деякі заклади вищої освіти проводять усне випробування. Наприклад, якщо претендент планує викладати іноземну мову, іспит проводиться іноземною мовою. Якщо ж майбутня викладацька діяльність буде пов'язана з образотворчим мистецтвом чи музикою, то усна частина може бути замінена практичною. Фінальний рейтинг складається із суми балів за національний вступний тест, письмовий університетський тест, усне завдання та балів у дипломі.

Механізм однорічних практик в Італії розпочали активно використовувати з 2013 р.. Проте на початку цей процес був невпорядкованим та хаотичним. Різні університети по-різному планували графік навчального процесу й терміни закінчення освітньої

програми. Деякі заклади вищої освіти із запізненням визначалися із координаторами практики. Міністерство не забезпечило єдиного механізму впровадження системи однорічної практики для всіх університетів, які займаються підготовкою вчителів. Були випадки, коли університети не дозволяли студентам проходити практику в школі, наполягаючи на університетській базі. Таким чином, спочатку італійські університети виявилися неготовими до забезпечення потреб практикантів та до взаємодії з закладами середньої освіти. Викладання дисциплін предметного шкільного циклу для майбутніх вчителів відбувалось за такою ж схемою, як і університетських дисциплін. Дуже мало уваги приділялося методичній складовій матеріалів, які викладалися, попри рекомендації щодо тісних відносин між дисциплінарним і дидактичним підходами. Університетські викладачі не мали зв'язків зі школами, оскільки завжди займалися здебільшого дослідженнями й академічною кар'єрою одразу після отримання диплома. Подоланню цієї проблеми сприяли створені на базі університетів дисциплінарні та педагогічно-дидактичні лабораторії. За умови правильної організації вони виступали майданчиками оволодіння педагогічною майстерністю в університетській аудиторії та платформою обміну ідеями між школами та університетами для якісної підготовки майбутніх викладачів.

Сучасна вища освіта передбачає досягнення кількох цілей, серед яких:

1) підготувати студентів до активного життя в суспільстві та до майбутньої кар'єри. Університети працюють у тісній взаємодії з ринком праці та роблять свій внесок у забезпеченість суспільства кадрами для працевлаштування;

2) вища освіта покликана підтримувати особистісний розвиток та створювати широку базу удосконалених навичок та знань;

3) університети сприяють проведенню наукових досліджень та впровадженню інновацій.

Враховуючи важливе значення діяльності університетів та вищої освіти для держави й суспільства, актуальним стає забезпечення високої якості освітніх послуг та освітнього результату –

підготовленого фахівця, здатного працювати на користь суспільства. Поняття якості вищої освіти та сукупність критеріїв для її забезпечення досить важко визначити, оскільки по суті – це результат взаємодії між викладачами, студентами та самим поняттям й розумінням освіти. За визначенням Італійського національного агентства з оцінки університетської освіти та досліджень, якість входить до такого сприйняття й розуміння освіти, за яким усі навчальні курси й дидактичні моделі підпорядковані певній меті. Загалом, якість – це здатність змінювати, збільшувати, розширювати цінність блага або послуги, досягати більших результатів, ніж базові або стандартні. Якість у вищій освіті – це ступінь різниці між поставленими цілями та досягнутими результатами [66, с. 4]. Тобто університети повинні обирати цілі, цінності та досягати їх, застосовуючи необхідні види роботи, шукати шляхи забезпечення відповідності між цілями та результатами. Цілі повинні бути встановлені відповідно до пріоритетів та очікувань у сфері освіти та пріоритетних ліній профільного міністерства як координатора роботи освітніх закладів відповідно до державної політики, яка має сприяти розвитку суспільства.

В Італії Законом № 240 від 30.12.2010 р. «Про порядок організації університетів, науково-педагогічного складу, прийому, забезпечення якості та придатності університетської системи» було створене Національне агентство з оцінки університетської освіти та досліджень, яке покликане перевіряти та оцінювати результати діяльності вищих навчальних закладів відповідно до критеріїв якості, прозорості та досягнень з урахуванням кращого міжнародного досвіду [66]. Міністерство освіти та досліджень Італії підтримує змагання між університетами, оскільки таким чином відбувається покращення якості результатів діяльності закладів, але при цьому враховуються й показники регіонального розвитку.

Національне агентство з оцінки університетської освіти та досліджень було створене для того, щоб:

- показати університетам зразок, за яким забезпечується якість освіти та за яким повинні розвиватися викладачі, адміністрація та технічні працівники;

- надати університетам корисну інформацію та дані для кращого розвитку освітніх стратегій, спеціальностей, досліджень;
- надати міністерству необхідні дані для вдосконалення національної освітньої програми та системи розподілу економічних ресурсів;
- студенти мали можливість отримувати всю інформацію для вибору вищого навчального закладу для навчання, роботодавці – інформацію про зміст і якість освітніх програм та підготовку фахівців, суспільство – про діяльність університетів та підготовку кадрів для національної економіки.

Для забезпечення якості викладання та досліджень в системі вищої освіти Італійської Республіки використовується система AVA (Autovalutazione – Valutazione Periodica – Accredimento), тобто модель, елементами якої є самоаналіз, періодична оцінка, акредитація. Вона заснована на внутрішніх процедурах планування, управління, самооцінки, покращення освітньої та наукової діяльності. Вищі навчальні заклади підлягають зовнішній незалежній прозорій перевірці, результатом якої стає акредитаційний висновок, в якому визначається придатність університету до виконання своїх функцій. Система AVA покликана гарантувати, що усі заклади вищої освіти надають однакові за якістю послуги та мають належний рівень відповідальної та добропорядної автономії у використанні громадських ресурсів та формуванні відносин у сфері освіти та науки, прагнуть постійно покращувати якість освіти та досліджень.

У кожному університеті працює президія з якості діяльності вищого навчального закладу, яка забезпечує контроль за викладанням, поведінкою студентів, діяльністю структурних підрозділів. Регулярним є анкетування з метою визначення проблем. Серед питань, які можуть бути поставлені під час опитування щодо якості навчання, зустрічаються такі:

Чи попередньо здобуті Вами знання є достатніми для розуміння понять, передбачених програмою іспиту? (Абсолютно ні; Швидше так, аніж ні; Швидше ні, аніж так; Абсолютно так).

Чи пропорційне Ваше навчальне навантаження до кількості кредитів, відведених на вивчення дисципліни?

Чи відповідає навчальний матеріал, наданий Вам у доступному та конкретному вигляді, дисципліні, яку Ви слухаєте?

Чи є форма іспиту для Вас зрозумілою?

Серед питань щодо визначення якості викладання зустрічаються такі: Чи дотримуетесь Ви розкладу занять? (Чи відвідуєте Ви регулярно заняття?)

Чи стимулює викладач Ваш інтерес до предмету?

Чи зрозуміло висловлюється викладач?

Чи корисні в розумінні начальних предметів додаткові види діяльності (гуртки, лабораторії, додаткові справи)?

Чи збігається зміст курсів, які Ви слухаєте, з інформацією, викладеною на сайті університету?

Чи легко знайти викладача, щоб він пояснив Вам потрібну інформацію?

Деякі питання стосуються інтересу студентів до навчальних дисциплін. Наприклад, чи цікаві Вам питання, що розглядаються під час Вашого навчання?

Іноді до анкетування додають перелік можливих рекомендацій з метою підвищення якості освіти. Серед них можуть бути такі: полегшити загальне навчальне навантаження; збільшити методичну підтримку студентів з боку викладачів; надавати більше базових знань; виключити з програми елементи, які вже зустрічалися в інших дисциплінах, під час інших періодів навчання; покращити координацію з іншими навчальними курсами; покращити якість навчального матеріалу; ввести проміжні іспити/контроль; запровадити вечірні заняття або навчання у вихідні дні.

За допомогою функціонування системи забезпечення якості вищої освіти державні органи реалізують свою політику через планування, контроль з боку відповідальних осіб, моніторинг тощо. За допомогою внутрішнього та зовнішнього аудиту визначається ефективність системи управління закладом вищої освіти, метою діяльності якої є застосування певних дій для отримання бажаних

результатів. Кінцевим і дуже важливим етапом діяльності моделі AVA є акредитація, тобто процес формального визнання «третьою стороною» того, що університет здатен та володіє всіма необхідними засобами для реалізації своїх цілей. Акредитація проводиться для того, щоб гарантувати населенню з боку держави, що заклади вищої освіти задовольняють мінімальний рівень якості; мають можливість реалізувати відповідальну автономію при використанні громадських ресурсів та побудові колективних взаємин задля впровадження освітньої та наукової діяльності й постійного покращення її якості.

Акредитація складається з трьох етапів:

1) попередня підготовка закладом вищої освіти документів самоаналізу відповідно до встановлених критеріїв;

2) зовнішня оцінка документів самоаналізу, яку здійснюють незалежні експерти, що відвідують навчальний заклад та за результатами візиту складають звіт зовнішньої оцінки, в якому мають бути надані рекомендації з метою покращення існуючої ситуації та усунення недоліків;

3) аналіз звіту органом, який акредитує університет, та прийняття ним рішення про надання або скасування акредитації.

За основу в забезпеченні якості вищої освіти в Італії було взято стандарти та орієнтири, прийняті в системі європейської вищої освіти (European Standards and Guidelines) у 2006 р. відповідно до Рекомендацій Європарламенту та Ради Європи. У цьому документі всім країнам-членам ЄС радять запровадити в усіх вищих навчальних закладах внутрішні системи сертифікації якості освіти; зобов'язати усі агенції з сертифікації якості чи акредитації застосовувати критерії, визначені у Рекомендаціях 98/561/CE, прийнятих у Бергені [84].

Серед цих критеріїв у системі оцінки якості вищої освіти в Італії застосовуються:

Показник прозорості або доступності інформації. Населення повинне мати вільний доступ до повної та зрозумілої інформації про університет, його структуру, освітні програми, мінімальну інформацію про навчальні курси, викладацький склад, послуги для студентів з метою забезпечення ефективної комунікації.

Вимоги до викладачів та їх кваліфікації. Для забезпечення функціонування кожної освітньої програми університету потрібно мати 4 викладачі на рік, імена яких відкрито зазначаються, обраних серед працівників університету I та II групи згідно з ранговим списком викладацького складу. Кожний заклад має ранговий список викладачів, що складається з трьох груп. До першої групи входять кваліфіковані викладачі, записані до оціночного рейтингу та рейтингу досягнень. До другої групи належать кваліфіковані викладачі, записані лише до оціночного рейтингу. В оціночному рейтингу налічується завжди більша кількість учасників, оскільки він об'єднує усіх викладачів, які є професійно придатними для викладання. Йдеться про списки, складені на основі даних провінцій, які оновлюються кожні три роки. Рейтинговий список досягнень складається щороку кафедрами. Викладачі повинні відповідати наступним вимогам: їхня сфера наукових інтересів досліджень повинна співпадати зі специфікою викладацької діяльності, кожен викладач незалежно від факультету може враховуватись лише раз в одній освітній програмі з коефіцієнтом 1 або 2 рази з коефіцієнтом 0,5, якщо фігурує в двох різних освітніх програмах того самого закладу, факультету, різних закладів. Починаючи з 2016 – 2017 навчального року, всі освітні програми, у т. ч. магістерські єдиного циклу (п'яти- та шестирічні) повинні дотримуватися норми у 4 викладачі на кожний рік освітньої програми. Тобто 12 викладачів для трирічної освітньої програми, 8 – для магістерської, 20 та 24 – відповідно для п'яти- та шестирічної магістерської програми єдиного циклу. До викладання дисциплін за магістерськими програмами не допускаються неактивні викладачі, тобто ті, на сайті яких не представлені публікації за останні п'ять років.

Кількісно-якісний показник максимальної кількості навчального навантаження. Максимальна кількість навчального навантаження – тобто всі форми навчальної роботи на викладача – розраховується для різних освітніх програм з урахуванням кількості викладачів та максимальної кількості годин, що розподіляються між викладачами за особливою формулою, в якій до уваги береться загальна кількість

викладачів, які працюють за сумісництвом, максимальна кількість годин для таких працівників, що дорівнює або є меншою за 90, загальна кількість викладачів університету та максимальна кількість годин навчального навантаження для кожного викладача, що дорівнює або є меншою за 120, загальна кількість дослідників при університеті (здобувачів) та максимальна кількість навчального навантаження для них, що дорівнює або є меншою за 60, та відсоток викладацької роботи (максимум 30%), що виконується за заміщенням або контрактом. Університет повинен планувати навчальне навантаження без перевищення кількості годин для кожного викладача.

Вимоги до студентів. На початковому етапі впровадження нової освітньої програми максимальна й мінімальна кількість студентів не визначається. Комісії з внутрішнього моніторингу діяльності університету повинні визначити, чи потрібно починати роботу освітньої програми, якщо на I курсі кількість студентів нижча за мінімальну кількість студентів, що визначена для курсу освітньої програми. Комісія зазначає у своєму звіті, чи доречно відкривати освітню програму, керуючись показниками витрат та ефективності. У подальшому в діяльності університету враховуються показники мінімальної та максимальної кількості студентів у групі відповідно до Наказу Міністерства освіти та досліджень № 17 від 22.09.2010 р. Наприклад, для педагогічних спеціальностей для трирічного курсу передбачена мінімальна кількість студентів у групі – 36, середня – 180, максимальна – 230 осіб; для магістерської програми мінімальна кількість – 10, середня й максимальна – 100 осіб.

Організаційні вимоги. У структурі освітньої програми встановлюється максимальна кількість екзаменів або форм підсумкового контролю. Наприклад, упродовж трирічного курсу їхня кількість не повинна перевищувати 20, магістерського – 12, п'ятирічного магістерського – 30, шестирічного магістерського – 36. Кожна навчальна дисципліна повинна становити мінімум 6 або 5 навчальних кредитів.

Таким чином, вища педагогічна освіта в Італійській Республіці почала активно розвиватися лише з 90-х років ХХ ст. в системі вищих навчальних закладів країни. Усі університети об'єднані метою забезпечення високої якості освіти. У кожному університеті створена президія з якості. На державному рівні контроль за якістю вищої освіти забезпечується Національним агентством з оцінки університетської освіти та досліджень за рахунок впровадження моделі AVA, застосування якої дозволяє здійснювати самоаналіз діяльності університетів за показниками якості, періодичну оцінку якості незалежними експертами, акредитацію, тобто визнання чи невизнання університету, спроможного забезпечити якість вищої освіти відповідно до державних та європейських стандартів. При оцінюванні ефективності наукової роботи університету враховуються такі параметри: відсоток викладачів, які не мають публікацій за останні п'ять років; середню наукову продуктивність викладачів за останні 10 років; кількість національних та міжнародних нагород за наукові здобутки; унікальність наукових розробок (наявність аналогів); кількість наукових проектів за останні 10 років; відсоток наукових праць у співавторстві із зарубіжними науковцями за останні п'ять років; кількість захищених наукових праць; кількість звільнених викладачів; кількість зарубіжних викладачів, які відвідали університет та викладали навчальні курси тощо.

Серед параметрів оцінки освітньої діяльності прийнято брати до уваги: кількість студентів; відсоток студентів записаних на повторний курс навчання з незадовільними оцінками за кредити з навчальних дисциплін; відсоток випускників; кількість студентів, відрахованих за власним бажанням; кількість працюючих студентів; кількість студентів заочної форми навчання; кількість неактивних студентів; середній час, за який студент отримує освітній ступінь; співвідношення кількості викладачів з кількістю студентів; кількість викладачів із зарубіжних університетів; кількість студентів-іноземців; залучені кошти для забезпечення міжнародної мобільності (окрім Еразмус+); кількість навчальних дисциплін, викладання яких ведеться

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.