

2. Краснова Т.И. Оценивание учебной деятельности студентов / Т.И. Краснова // Аналитический обзор международных тенденций развития высшего образования. – 2003. – № 6. – С. 45–53.
3. Кудіна В.В. Педагогіка вищої школи / В.В. Кудіна, М.І. Соловей, Є.С.Спіцин [3-є вид., доповн. і переробл.]. – К. : Ленвіт, 2009. – 213 с.
4. Полежаев В.Д. Портфолио студента как инструмент создания индивидуальной траектории обучения / В.Д. Полежаев, М.В. Полежаев // Современные наукоемкие технологии. – 2008. – № 3. – С. 77–78.
5. Тазутдинова Э.Х. Учебный портфолио в системе подготовки студента к будущей педагогической деятельности : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Теория и история педагогики / Э. Х. Тазутдинова. – Казань, 2010. – 200 с.
6. Ширшова І.О. Оцінювання учбових досягнень студентів: сучасні тенденції / І.О. Ширшова // Вчені записки Таврійського національного університету імені В.І. Вернадського. Серія: Проблеми педагогіки середньої і вищої школи. – 2013. – Т. 26 (65). – № 1. – С. 205–215.

УДК 378.147: 371.398

Копил Г. О., Струтинська І. Ю
Київський національний економічний
університет імені Вадима Гетьмана

САМОСТІЙНА РОБОТА СТУДЕНТІВ У КОНТЕКСТІ БОЛОНСЬКОГО ПРОЦЕСУ: ЗНАЧЕННЯ, МОЖЛИВОСТІ, ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ДОСВІД

У статті йдеться про теоретичні передумови актуальності самостійної роботи студентів як з наукової, так і практичної точок зору. Розглядається Болонський процес як джерело інновацій для освітян Європи.

Ключові слова: самостійна робота студентів, Болонська система, освітні інновації, компетентнісний підхід, конкурентоспроможність майбутнього фахівця.

Копил Г. А., Струтинская И. Ю. Самостоятельная работа студентов в контексте Болонского процесса: значение, возможности, европейский опыт. В данной статье речь идет о теоретических предпосылках актуальности самостоятельной работы студентов, как с научной, так и практической точек зрения. Рассматривается Болонский процесс как источник инноваций для педагогов Европы.

Ключевые слова: самостоятельная работа студентов, Болонская система, образовательные инновации, компетентностный подход, конкурентоспособность будущего специалиста.

Kopyl G., Strutynska I. Independent work of students in the context of the Bologna process: value opportunities, the European experience. This article deals with the theoretical assumptions relevant to students' independent work from the scientific and practical points of view. The Bologna process is considered as a source of innovation for teachers in Europe.

Key words: independent work of students, the Bologna system, educational innovation, competence approach, professional future competitiveness.

Ми живемо в часи, характерні глобальними змінами в усіх галузях. Трансформуються економіка, економічні відносини, та, врешті-решт, сама рушійна сила цих змін – людський фактор, а саме – фахівці. Вони покликані рухати прогрес, бути фахівцями нової генерації, нести у ділове середовище нову підприємницьку культуру. В авангарді цього формувального процесу, без сумніву, крокує вища школа, яка має дати майбутнім фахівцям не лише професійні знання, а й сформувати їх як компетентних фахівців своєї галузі з певними професійно важливими якостями. Належний рівень здобутої освіти дозволить нашим фахівцям бути конкурентоспроможними на міжнародному ринку праці.

Саме освітня галузь одна з перших, якщо не перша, відреагувала на нові виклики. Результатом цього реагування стало долучення України до Болонського процесу. Визначений вектор розвитку зобов'язує освітян нашої країни старанно вивчати науково-педагогічний досвід побудови навчального процесу вищих навчальних закладів європейських країн. З огляду на це варто розглянути основні положення Болонської системи. Країни Європи завжди прагнули до удосконалення освітньої галузі та її популяризації. Саме для цього країни ЄС об'єднали зусилля і в 1999 році та уклали Болонську декларацію, в якій викладені основні напрями удосконалення освіти в Європі, а процес досягнення цих цілей називається Болонським процесом, який є процесом зближення і гармонізації систем освіти країн Європи з метою створення єдиного європейського простору вищої освіти.

Необхідність Болонського процесу продиктована розвитком інтеграції європейських країн у межах Європейського Союзу. Слідом за введенням єдиного митного простору, безвізового обміну, єдиної валюти, єдиної системи медичного страхування виник єдиний ринок праці, який відкриває для громадян ЄС можливість влаштуватися на роботу в будь-якій країні, що входить до Європейського Союзу. У цьому випадку роботодавці країн ЄС повинні отримати хоча б якісь гарантії, що випускник університету з іншої країни володіє такими ж знаннями, вміннями і кваліфікацією, як і випускник університету тієї країни, де він живе і працює. Тому виникла очевидна потреба деякої уніфікації в підготовці фахівців у різних країнах ЄС [5].

Офіційною датою початку Болонського процесу прийнято вважати 19 червня 1999, коли в місті Болонья на спеціальній конференції міністри освіти 29 європейських держав прийняли декларацію «Зона європейської вищої освіти», або Болонську декларацію. Болонський процес відкритий для приєднання інших країн. Надалі

міжурядові зустрічі проходили в Празі (2001), Берліні (2003), Бергені (2005), Лондоні (2007) і Лувені (2009). Сьогодні Болонський процес об'єднує 47 країн. При цьому країни беруть на себе певні зобов'язання – реформувати національні системи освіти відповідно до основних положень Болонської декларації. Передбачалося, що основні його цілі мають бути досягнуті до 2010 року. Цілями Болонського процесу є:

- 1) побудова європейської зони вищої освіти як ключового напрямку розвитку мобільності в освіті та працевлаштуванні;
- 2) формування та зміцнення інтелектуального, культурного, соціального та науково-технічного потенціалу Європи;
- 3) підвищення престижності європейської вищої школи на світовому рівні;
- 4) забезпечення конкурентоспроможності європейських ВНЗ з іншими системами освіти в боротьбі за студентів, визнання, вплив;
- 5) досягнення більшої сумісності та порівнянності національних систем вищої освіти та підвищення якості освіти;
- 6) підвищення ролі університетів у розвитку європейських культурних цінностей, в якій університети розглядаються як носії європейської свідомості [1].

Декларація містить сім ключових положень:

- 1) Прийняття системи порівнянних ступенів, в тому числі через впровадження додатка до диплому для забезпечення можливості працевлаштування європейських громадян і міжнародної конкурентоспроможності європейської системи вищої освіти.
- 2) Введення двоциклового навчання: перший цикл триває не менше трьох років, закінчується отриманням першого академічного ступеня – бакалавра. Він уможливує доступ до другого циклу, результатом якого є ступінь магістра, після чого випускник отримує право здобувати ступінь доктора.
- 3) Впровадження європейської системи трансферу залікових одиниць трудомісткості для підтримки великомасштабної студентської мобільності (система кредитів). Вона також забезпечує право вибору студентом навчальних дисциплін. За основу пропонується прийняти ECTS (European Credit Transfer System), зробивши її накопичувальною системою, здатною працювати в рамках концепції «навчання впродовж усього життя».
- 4) Істотно розвинути мобільність студентів (на базі виконання двох попередніх пунктів); розширити мобільність викладацького та іншого персоналу шляхом врахування терміну, витраченого ними на роботу в європейському регіоні; встановити стандарти транснаціональної освіти.
- 5) Сприяння європейському співробітництву в забезпеченні якості з метою вироблення порівнянних критеріїв і методологій.
- 6) Впровадження внутрішньовузівських систем контролю якості освіти та залучення до зовнішньої оцінки діяльності ВНЗ студентів і роботодавців.
- 7) Сприяння розвитку необхідних європейських стандартів у вищій освіті, особливо в галузі розвитку навчальних планів, співробітництва між освітніми закладами, схем мобільності та спільних програм навчання, практичної підготовки і проведення наукових досліджень [1].

Отже, у процесі ознайомлення з основними положеннями Болонського процесу можна переконатись у наявності нових тенденцій, які визначає нова освітня філософія – безперервне навчання, або навчання впродовж усього життя. Це нова сторінка освітньої політики інтегруючого європейського простору. У цих умовах особливо важливого значення для розвитку вітчизняної освітньої системи набуває вивчення європейського досвіду впровадження та дії Болонських інновацій.

У контексті основних положень і цілей Болонської системи акцентується компетентнісний підхід до освіти. Він розглядається як такий, що сприяє подоланню традиційних когнітивних орієнтацій вищої освіти, веде до нового бачення самого змісту освіти, його методів і технологій [11]. Реально визначається вектор модернізації вищої професійної освіти в напрямі концептуально нової компетентнісної парадигми організації навчального процесу: від парадигми викладання (передачі інформації) до парадигми навчання (передачі компетентних знань як потенціалу дії). Основною метою вищої освіти стає підготовка випускника не просто фахівця зі знаннями, але також із вмінням і спроможністю розпоряджатися цими знаннями, тобто підготовка фахівця, який володіє критичним мисленням, здатного приймати оптимальне, креативне рішення, аргументовано залагоджувати конфліктні ситуації; володіючи іноземними мовами, бути рівноправним партнером у відповідному міжкультурному діловому середовищі і, зрештою, професіонала, вмотивованого готового до самоосвіти, самовизначення, саморозвитку, постійного підвищення своєї кваліфікації.

Нові соціокультурні умови міжнародного співробітництва в Європі визначили основні принципи Болонського процесу, які зумовили нове розуміння якості освіти в умовах її модернізації. Як наголошується в доповіді ЮНЕСКО, «... усе частіше підприємцям потрібна не кваліфікація, яка, з їхньої точки зору, занадто часто асоціюється з умінням здійснювати ті чи інші операції матеріального характеру, а компетентність, яка розглядається як свого роду сукупність навичок, властивих кожному індивіду, в якого поєднуються кваліфікація в глибокому сенсі цього слова, ... соціальна поведінка, здатність працювати в групі, ініціативність, готовність до ризику» [3].

Наведені факти впевнюють нас у тому, що інтеграція вітчизняної системи освіти до європейської потребує нових підходів у підготовці кваліфікованих фахівців, що має базуватись на збільшенні значущості самостійної роботи, її організаційного, дидактичного та методичного ресурсу. Посилення акцентів на підвищення ролі самостійної роботи суб'єктів навчального процесу на сучасному етапі вже позначилось у реформуванні та

розвитку системи вищої професійної освіти нашої країни, що співзвучно з основними положеннями та вимогами Болонського процесу.

При вивченні іноземної мови професійного спрямування самостійна робота студентів (СРС) відіграє вирішальну роль. Згідно з Положенням «Про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах», СРС є основним засобом оволодіння навчальним матеріалом у час, вільний від обов'язкових навчальних завдань [7]. Про це свідчить статистика: у процесі навчання засвоюється 15% інформації, що сприймається на слух, 65% – слух і зір. У результаті опрацювання навчального матеріалу самостійно, коли виконуються завдання від постановки до аналізу отриманих результатів, то засвоюється близько 90% інформації.

Сучасний фахівець має усвідомлювати свою індивідуальність – вільну, самостійну, інтелектуально автономну, що уможлиблює здатність до самоідентифікації та самореалізації в ринкових умовах. Актуальними та зрозумілими стають твердження багатьох зарубіжних дослідників у галузі педагогіки в тому, що головна мета парадигми навчання полягає не лише в поліпшенні якості викладання («teaching»), а в постійному підвищенні якості навчання («learning»), що в результаті визначає продуктивність освіти [11]. Йдеться про розвиток нової філософії освітнього процесу – перехід від знаннєвого до діяльнісного типу.

Традиційна роль викладача з його центральним місцем у навчальному процесі суттєво трансформується в завдання підтримки процесу навчання, а позиція студента змінюється від пасивного об'єкта навчання, отримувача готової навчальної інформації, об'єкта навчальних і виховних впливів до активного суб'єкта навчальної діяльності, здатного самостійно вибудовувати стратегії навчальної діяльності (відшукувати необхідну інформацію та користуватись нею, обирати індивідуально прийнятні методи навчання, конструювати необхідні для цього способи дій. При цьому зусилля викладача направляються головним чином на створення умов, орієнтованих на самостійність, інтерактивність і продуктивність навчальної діяльності студентів, середовища, що забезпечує можливе формування індивідуального освітнього досвіду студента, що рухається шляхом власної освітньої траєкторії.

До важливих функцій викладача в зазначених умовах належить також сприяння в процесі мотивації студентів. Це той двигун, який запускає процес ефективності СРС. Приміром, у процесі формування інтеркультурологічної компетенції у складі структурної моделі формування професійної компетентності одним з трьох компонентів педагогічних умов (два інші – інформаційно-перцептивний та операційно-дієвий) є **мотиваційно-ціннісний** компонент, який має такі складники [4]:

- наявність інтересу до поглибленого вивчення фахових дисциплін;
- усвідомлення значущості компетенцій, безпосередньо пов'язаних з міжнародною економічною діяльністю для професійної компетентності майбутньої професійної діяльності;
- прагнення до набуття конкурентоспроможних компетенцій, умінь і навичок;
- прагнення до особистісного самовизначення та самореалізації в професійному середовищі;
- об'єктивність і самокритичність в оцінці досягнутого рівня розвитку власної професійної компетентності.

Для активізації мотивації студентів викладач іноземної мови може застосовувати максимум доступних йому дидактико-методичних засобів, методів і прийомів, а також інформаційні джерела на всіх носіях: традиційних (паперові, аудіо-, відеоматеріали) і сучасних (інформаційні, мультимедійні).

Відтак, наразі акценти щодо ролі викладача у навчальному процесі дещо зміщуються, проте, не в бік її нівелювання, а в бік модернізації, підвищення педагогічної творчості, яка може реалізовуватися шляхом відбору, синтезу та конструювання нового (створення авторських педагогічних технологій) з уже відомого педагогічного досвіду. Виокремлюють два рівні педагогічної творчості: творчість, яка притаманна взагалі професії педагога, оскільки педагогічна практика за своєю суттю є неповторною і гнучкою, непрогнозованою щодо точного отримання запланованого результату педагогічної діяльності та творчість, результатом якої є подальший розвиток творчого потенціалу суб'єктів навчально-виховного процесу [6].

Самостійна робота, яка розглядається в контексті самоосвіти, є найвищою формою навчальної діяльності студентів у розумінні саморегуляції і може бути диференційована залежно від управління, характеру спонукань тощо. Але в будь-якому випадку вона має включати мотиви та стимули самовдосконалення, внутрішню переконаність у досягненні мети, чіткий план дій, консультацій і, власне, методичне забезпечення роботи, систему контролю та зворотний зв'язок щодо оцінювання якості засвоєних знань.

Таким чином, СРС є важливою інноваційною складовою освітнього процесу в новій парадигмі вищої освіти. Саме тому проблема опанування студентами методів самостійної роботи набула в наші дні особливої актуальності. У зв'язку з цим в Україні стали актуальними дослідження проблем андрагогіки, акмеології, лінгвопедагогіки, лінгводидактики, лінгвокультурології, соціально-психологічних аспектів сучасної професійної освіти, формування професійної культури, компетентності, способів постійного самовдосконалення, професійної творчості та соціальної відповідальності, самостійного оволодіння знаннями, післядипломної освіти, навчання впродовж усього життя тощо.

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить про значний інтерес багатьох дослідників до цього науково-практичного напрямку: у працях Л.С. Виготського, І.Я. Лернера, Н.Ф. Талізінної, Л.В. Жарова, В.А. Козакова, Р.Г. Лемберг, М.І. Смірнові та інших розкрито поняття «самостійна робота», «самостійна пізнавальна діяльність», «самостійність». Застосування інформаційних технологій у процесі навчання досліджується в роботах В.П. Беспалька, Б.С. Гершунського, Є.П. Полат; дидактичним і психолого-

педагогічним проблемам використання комп'ютерних технологій у процесі навчання присвячено дослідження Є.А. Бараксанової, П.Я. Гальперина, Є.І. Машбіц, Є.Д. Нелунової та інших.

Оскільки СРС для європейської освіти є пріоритетною, відповідно цей вид навчальної діяльності, як науковий напрям, також активно досліджується західними педагогами: М. Ланг, Г. Петцолд, В. Будденберг, А. Поль, С. Вихельхаус, Т. Шюлер, М. Рамм, К. Морисс, Д. Врана, В. Лангер, А. Тілозен, Р.К. Майєр, Д. Врана, Б.К. Рютер та іншими.

Наскільки ґрунтовно західні вчені вивчають і досліджують цей науково-практичний напрям, свідчить сама тематична деталізація об'єктів дослідження. Приміром, у межах вказаної проблеми досліджується такий сегмент, як психолого-педагогічні аспекти процесу комунікації під час надання викладачем студентові консультацій [10]. Вбачаючи різницю між риторикою на занятті та під час надання студентам консультацій, автор вказує на особливості психолого-педагогічні можливості впливу викладача на формування професійних компетенцій студента, з одного боку, та, з іншого боку, – як важливо у цьому процесі підвищувати та вдосконалювати комунікативну компетенцію викладача у поєднанні з професійною компетентністю. Як стверджують швейцарські дослідники, консультація має бути при всій лаконічності виваженою, цілеспрямовано змістовною, компетентною та такою, що, з точки зору педагогіки, має виконувати виховні функції, при чому для «архітектури» СРС центром у цій інтеракції є не викладач зі своїм авторитетом, а студент зі своїми потребами. Дослідження СРС для європейських педагогів дуже важливе, оскільки основну частину навчання студентів становить СРС (написання доповідей, есе, рефератів тощо). Ефективність СРС можна спостерігати на теренах Західної Європи, оскільки європейські країни накопили вже достатній досвід, взявши за основу організації навчального процесу Болонську систему.

Розглянемо реалії впровадження Болонської системи на прикладі однієї з європейських країн – Німеччини, яка в числі перших у 1999 році підписала Болонську декларацію про створення єдиного загальноєвропейського освітнього простору. Наразі практично всі університети Німеччини перейшли на нову систему. Однак, будучи одним з ініціаторів та активних учасників процесу європейської інтеграції в галузі освіти, Німеччина, починаючи з 1999 року, досить обережно реформувала свою систему вищої освіти відповідно до «Болонського процесу», прагнучи при цьому зберегти свої освітні традиції. Вищим навчальним закладам Німеччини було надано право вибору підготовки студентів як класичним чином, так і за новим європейським варіантом підготовки бакалаврів і магістрів. Для другого варіанту законодавством передбачено нові механізми акредитації програм і курсів, а також нову систему оцінки якості освіти.

Незважаючи на гостру критику деяких університетів, у 2010 році всі освітні програми у ВНЗ Німеччини стали бакалаврськими або магістерськими. Дворівнева система Bachelor – Master майже остаточно витіснила традиційні німецькі освітні програми з отриманням диплома спеціаліста (Diplom) або магістра (Magister Artium) за деякими винятками.

Самостійність як явище, що визначає стиль навчальної діяльності, втілюється уже на управлінському рівні. ВНЗ у Німеччині більш самостійні та автономні. Приміром, у порівнянні з вітчизняною освітою в Німеччині менш централізована, відсутнє держзамовлення на бюджетну підготовку фахівців, немає єдиних держстандартів на освітні програми (кожна Земля визначає свої потреби у фахівцях і обсяги фінансування, що виділяється на освіту) тощо. Питання списку предметів, кількості годин, структури модулів, розподілу залікових одиниць і контрольних заходів вирішуються на рівні ВНЗ, факультету із залученням до обговорення навчальних планів і програм курсів не тільки професорів і викладачів, а й студентів. Модулі побудовані за комплексним принципом (1 модуль може об'єднувати в собі кілька предметів). Студенти самі можуть обирати предмети, які вони будуть слухати впродовж семестру (з переліку дисциплін конкретної освітньої програми), а також терміни здачі контрольних заходів.

Самостійність студентів проявляється також у проведенні виробничої практики. Студенти самостійно домовляються про терміни і місце проведення практики. Усе це пов'язано з тим, що роботодавці зацікавлені в нових висококваліфікованих фахівцях і тому беруть безпосередню участь у процесі їх фахового зростання. Отже, університети Німеччини не займаються щоденною опікою студентів, а надають їм усі умови для навчання. Приміром, забезпечення себе стипендією студенти вирішують самостійно, звертаючись до різних фондів, немає інститутів кураторів і заступників декана по курсу. Деканати займаються безпосередньо організацією і контролем за навчальним процесом з використанням сучасних інформаційних систем і технологій.

Надзвичайно важливу роль СРС відіграє у процесі навчання в університеті: самостійно виконуються практичні заняття та лабораторні роботи, що являють собою самостійне виконання досліджень у добре технічно оснащених навчальній або науковій лабораторії за завданням викладача невеликими групами студентів (3–5 осіб) без жорсткого розкладу та у зручний для студентів час [2].

Характерною особливістю німецького вищої освіти є той факт, що в Німеччині дуже розвинена науково-дослідна база і в багатьох університетах можливим є навчання паралельно з проведенням науково-дослідних проєктів. Передумовою для цього є створення достатньо великого простору для СРС у вищих навчальних закладах. Діє принцип: «Якщо хочеш вчитися і стати професіоналом, то тебе навчать, але необхідно виявляти власну зацікавленість і сумлінність» [8].

Досвід Німеччини особливо заслуговує на увагу з точки зору інновативності у процесі реформування системи вищої освіти тому, що саме на прикладі цієї країни можна простежити зміну парадигми від викладання до навчання. Сутність цього переходу сформулював професор Інституту освіти Університету Лондона Ділан

Вільям: «Не вчителі визначають навчання. Навчання визначають учні. Навчання – це створення оптимальних умов для навчання» [9]. Таким чином, на зміну традиційній концепції викладання, де центральну роль відіграє доцент чи професор, який і визначає програму курсу, приходиться концепція, яка в першу чергу орієнтується на учнів і навчання практичним навичкам. Отже, університетське викладання реорганізується з позицій навчання.

Реорганізація освіти відбувається також і з позицій вивчення. При складанні навчальної програми на першому плані знаходиться не викладач, який дає матеріал учням, а організація умов навчання, демонстрація можливостей і створення ситуацій для самостійного навчання. Відповідно до такої концепції, при складанні навчальної програми в першу чергу визначаються кінцеві результати навчання, тобто процес підготовки висококваліфікованого фахівця з урахуванням перспектив подальшого влаштування на роботу. Вони включають знання, навички та установки. Компетентність проявляється в застосуванні цих компонентів відповідно до ситуацій, що виникають. Виходячи з бажаних результатів, плануються іспити, які контролюють досягнення поставлених цілей. Крім того, створення умов навчання також орієнтується на бажаний кінцевий результат [9].

Таким чином, система освіти Німеччини вельми успішно виконує покладену на неї функцію підготовки висококваліфікованих фахівців для інтенсивного розвитку економіки. Сьогодні Німеччина є прикладом успішної та ефективної модернізації та інтернаціоналізації вищої освіти, що сприяє загальному соціально-економічному добробуту країни.

З огляду на викладене ми ще раз упевнюємось у надзвичайному значенні самостійної роботи студентів як для отримання основної професійної освіти у вищому навчальному закладі, так і для постійного підвищення кваліфікації, оскільки в сучасних умовах ринкової економіки та глобалізації економічних та освітніх процесів це стає не лише бажаною умовою, а й вимогою часу. Тому організація самостійної роботи студентів вимагає комплексного підходу, ґрунтовних наукових досліджень, нових методичних розробок, що дозволить найбільш повно реалізувати творчий потенціал студента з метою посилення його конкурентоспроможності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Болонський процес як засіб інтеграції і демократизації європейської вищої школи: Тематична збірка для професорсько-викладацького складу. – К. : КНЕУ, 2005. – 234 с.
2. Борнефельд Г. Опыт разработки и реализации бакалаврских и магистерских образовательных программ на инженерных факультетах ВУЗов Германии / Г. Борнефельд. – Reinisch-Westfalische Technische Hochschule Aachen. Aachen, RWTH, 2011. – 32 с.
3. Доклад международной комиссии по образованию, представленный ЮНЕСКО «Образование: сокровище». – М. : ЮНЕСКО, 1997.
4. Копил Г.О. Формування професійної компетентності майбутніх фахівців з міжнародної економіки у процесі вивчення іноземних мов : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Г.О. Копил ; Житомир. держ. ун-т ім. І. Франка. – Житомир, 2007. – 20 с.
5. Корсак К.В. Нова українська мрія – європейський освітній простір / К.В. Корсак // Освіта і управління. – 2003. – № 2. – С. 44–50.
6. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті: [Монографія] / С.О. Сисоева, А.М. Алексюк, П.М. Воловик, О.І. Кульчицька, Л.Є. Сігаєва, Я.В. Цемістер та ін. / За ред. С.О. Сисоевої. – К. : Віпол, 2001. – 502 с.
7. Положення «Про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.ru.if.ua/images/navchalnyi-protses/2013/zakonodavcho-normatyvna-baza/polozhennia/01.pdf>
8. Система образования и инфраструктура поддержки инновационной деятельности в Германии: Аналитический обзор / INTAMT e.V. Dusseldorf, INTAMT e.V., 2011. – 24 с.
9. Юнгманн Т. Дидактическая поддержка разработки и реализации бакалаврских и магистерских образовательных программ / Т. Юнгманн, Р. Шнайдер. – Dortmund Technical University, Dortmund, 2011. – 36 с.
10. D. Wrana. Professionalisierung in Lernberatungsgesprächen: Theoretische Grundlegungen und empirische Untersuchungen / D. Wrana // Beiträge der Schweizer Bildungsforschung, 3. – Budrich : Maier Reinhard, 2012. – S. 17–67.
11. Die Umsetzung der Ziele des Bologna-Prozesses 2009-2012. Nationaler Bericht von Kultusministerkonferenz und Bundesministerium für Bildung und Forschung unter Mitwirkung von HRK, DAAD, Akkreditierungsrat, fzs, DSW und sozialpartnern [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_00_00-Bologna-Bericht-2009-2012.pdf

УДК 373.5.16

Михайличенко О. В.

доктор педагогічних наук, професор
Сумського державного педагогічного
університету імені А.С.Макаренка

ПЕДАГОГІЧНИЙ МЕНЕДЖМЕНТ: ІСТОРІЯ СТАНОВЛЕННЯ, ДОСВІД ЗАРУБІЖЖЯ

Стаття присвячена питанням виникнення менеджменту в освітянській сфері. Розкриваються витоки, основні теоретичні положення педагогічного менеджменту.

Ключові слова: менеджмент в освіті, педагогічний менеджмент.